

Filoteknos

KOMITET REDAKCYJNY / EDITORIAL BOARD

Marina Balina (*Illinois Wesleyan University, Bloomington*)

Urszula Bonter (*Uniwersytet Wrocławski*)

Marnie Campagnaro (*University of Padova*)

Anna Czabanowska-Wróbel (*Uniwersytet Jagielloński*)

Justyna Deszcz-Tryhubczak (*Uniwersytet Wrocławski*)

Lee Galda (*University of Minnesota*)

Hans-Heino Ewers (*University of Frankfurt/M*)

Magdalena Jonca (*Uniwersytet Wrocławski*)

Irena Barbara Kalla (*Uniwersytet Wrocławski*)

Riitta Kuivasmäki (*University of Tampere*)

Grzegorz Leszczyński (*Uniwersytet Warszawski*)

Jolanta Ługowska (*Uniwersytet Wrocławski*)

Justyna Łukaszewicz (*Uniwersytet Wrocławski*)

Kimberly McFall (*Marshall University, USA*)

Emilya Ohar (*Academy of Printing and Publishing, Lviv*)

Bożena Olszewska (*Uniwersytet Opolski*)

Marek Oziewicz (*University of Minnesota*)

Ana Margarida Ramos (*University of Aveiro, Portugal*)

Elżbieta Skibińska (*Uniwersytet Wrocławski*)

Wojciech Soliński (*Uniwersytet Wrocławski*)

Monika Woźniak (*Univeristy La Sapienza, Roma*)

Violetta Wróblewska (*Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń*)

Filoteknos

LITERATURA DZIECIĘCA – MEDIACJA KULTUROWA – ANTROPOLOGIA DZIECIŃSTWA
CHILDREN'S LITERATURE – CULTURAL MEDIATION – ANTHROPOLOGY OF CHILDHOOD

Vol. 9

Child and Play. Imagination – Expression – Education

EDITED BY
RYSZARD WAKSMUND, DOROTA MICHUŁKA, HANS-HEINO EWERS



Wrocław 2019

REDAKTOR NACZELNY / EDITOR-IN-CHIEF

Ryszard Waksmund

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO / VICE-EDITOR-IN-CHIEF

Dorota Michulka

SEKRETARZ REDAKCJI / EDITORIAL SECRETARY

Kamila Kowalczyk

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR

Kamila Kowalczyk (j. pol.), Mateusz Świetlicki (j. ang.)

AUTOR ILUSTRACJI NA OKŁADCE / COVER ILLUSTRATION BY

Paweł Pawlak

DTP

Dariusz Sługocki

Wersją podstawową pisma jest wersja drukowana

Publikacja ukazuje się dzięki wsparciu finansowemu
Wydziału Filologicznego UWr

© Uniwersytet Wrocławski and Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2019

ISSN 2082–9310

Nakład 300 egz.

Redakcja „Filoteknos”

IFP UWr, pl. Nankiera 15, 50-140 Wrocław

dorota.michulka@uwr.edu.pl, www.ifp.uni.wroc.pl/czasopismo/26.filoteknos

kamila.kowalczyk@uwr.edu.pl



Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
ul. Kościuszki 142, 50-439 Wrocław, tel. 71 342 20 56...58
www.atut.ig.pl, e-mail: wydawnictwo@atutoficyna.pl

Spis treści / Contents

Studia / Studies

W kręgu zabaw dziecięcych | On Children's Play

- RYSZARD WAKSMUND (*University of Wrocław, Poland*)
DOROTA MICHUŁKA (*University of Wrocław, Poland*)
HANS-HEINO EWERS (*Goethe-University of Frankfurt/Main*)
Child and Play. Imagination – Expression – Education 13
Dziecko i zabawa: wyobraźnia – ekspresja – edukacja 22

Zabawa i folklor dziecięcy | Play and Children's Folklore

- ALICJA BALUCH (*Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie*)
Topika w badaniach literatury i podkultury dziecięcej 33
JOLANTA ŁUGOWSKA (*Uniwersytet Wrocławski*)
„Wielka zabawa” jako odpowiedź na „kompleks Kopciuszka” 40
MACIEJ SKOWERA (*University of Warsaw*)
A Separate Domain of Play: On Jerzy Cieślowski's
Theoretical Concepts of Children's Literature 48
ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB (*University of Rzeszów*)
On Polish Research into Children's Literature
from a Ludological Point of View 64
KRYSTYNA ZABAWA (*Jagiellonian University*)
What to Play and How to Play in the 21st Century? Diagnoses
and Prescriptions in Contemporary Polish Children's Literature 75
HANS-HEINO EWERS (*Goethe-University of Frankfurt/Main*)
Children's Games and Children's Literature between the Enlightenment
and Romanticism 86
TZINA KALOGIROU (*National and Kapodistrian University of Athens, Greece*)
Playful Encounters in the Garden of Poetry: Children's Poetry and Play 98

Dziecko i zabawa w książkach ilustrowanych | Child and Play in Picturebooks

- BJÖRN SUNDMARK (*Malmö University*)
Maps in Children's Books: From Playworld and Childhood Geography
to Comic Fantasy and Picturebook Art 123

CHRISTINE GÖLZ (<i>Leibniz-Institut für Geschichte und Kultur des östlichen Europa</i>) Merry Pictures of the Little Folk: The Cartoon Magazine <i>Veselye kartinki</i> , or What's Left of the Socialist "Children's World"	138
MARINA BALINA (<i>Illinois Wesleyan University</i>) Depicting Communism for Children: Soviet Era Picture Books, 1920s–1930s	156
EMILYA OHAR (<i>Publishing and Printing Academy, Lviv</i>) BOGUMIŁA STANIÓW (<i>Univeristy of Wrocław</i>) DOROTA MICHUŁKA (<i>University of Wrocław</i>) The Images of Dance in Polish and Ukrainian Illustrated Books for Children – Manners of Depiction and Functions	171

Zabawa – folklor – wyobrażenia – etyka | Play – Foklore – Imagination – Ethics

BOŻENA OLSZEWSKA (<i>Uniwersytet Opolski</i>) Folklor ludyczny – prawdziwy i literacki na przykładzie twórczości Janiny Porazińskiej	195
BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA (<i>Uniwersytet Śląski w Katowicach</i>) O ptakach, co bawią dzieciaki	206
MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK (<i>Uniwersytet Śląski w Katowicach</i>) <i>Paidia i paideia</i> . Zabawa i etyka w <i>Drzewie do samego nieba</i> Marii Terlikowskiej	222
OLGA BUKHINA (<i>International Association for the Humanities</i>) A Child as a Flâneur and a Voyeur: The Imaginative Space of Streets and Museums	232
KATARZYNA ŚLANY (<i>Pedagogical University of Cracow</i>) The Subversive Play of Kaytek the Wizard (by Janusz Korczak)	249

Zabawa – kultura dziecięca – nowe media | Play – Children's Culture – New Media

WERONIKA KOSTECKA (<i>University of Warsaw</i>) Getting to Know the (Cyber)World: The Literary Motifs of Playing Computer and Video Games in Two Polish Fantastic Novels for Children and Young Adults	263
ANNA MARIA CZERNOW (<i>University of Warsaw</i>) Mary Poppins, Mr. Inkblot and Pippi Longstocking as Three Embodiments of the Fool Figure	275
MICHAŁ WOLSKI (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>) This Game of Mine. Children's Reaction to War in Video Game <i>This War of Mine</i>	291
ANGELA BAJOREK (<i>Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie</i>) Zabawka jako historyczny artefakt w niemieckiej literaturze i kulturze dziecięcej	300

Zabawa – ekspresja – edukacja | Play – Expression – Education

MAGDALENA JONCA (<i>University of Wrocław</i>) Little Big Fun with Good Manners: Selected Examples of Contemporary Etiquette Guides for Children	311
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

ANDREA MÁRQUEZ-GÓMEZ, MARIA ALCANTUD-DIAZ (<i>Research Group Proyecto TALIS, Universitat de València, Spain</i>) Gamification or the Ludic Expectations of Literacy	323
BARBARA MYRDZIK (<i>Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie</i>) Dokąd zmierza „statek zwany wyobraźnią”? O wyobraźni w kształceniu polonistycznym	339

Varia

ANNA PIGOŃ (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>) Młodość, miłość, feminizm – czyli o kobietach w <i>Jeźcjadzie</i> Małgorzaty Musierowicz. Prolegomena	357
SŁAWOMIR BOBOWSKI (<i>Uniwersytet Wrocławski</i>) PAUL PERLINSKI Bird vs. Anczyc. Dwugłos na temat portretów Indian w powieści „Nick of the Woods” Roberta Montgomery’ego Birda i jej tłumaczeniu/adaptacji – „Duchu puszczny” Władysława Ludwika Anczyca	378

Wywiady | Interviews

PENNIE GRAY (<i>Illinois Wesleyan University, USA, Educational Studies</i>) Children’s Literature in the Classroom. Interview was conducted by Dorota Michułka	393
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Recenzje | Reviews

DOROTA MICHUŁKA (<i>University of Wrocław</i>) Faithfulness, Attractiveness and Accessibility of Translations of Texts for Young Readers from the Perspective of School Cultural Education (in the context of the book review <i>Między manipulacją a autonomicznością estetyczną.</i> <i>Przekład literatury dla dzieci</i> by Eliza Pieciul-Karmińska, Beate Sommerfeld and Anna Fimiak-Chwilkowska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017)	403
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Z historii polskich badań nad literaturą dziecięcą | From History of Polish Research on Children’s Literature

JERZY CIEŚLIKOWSKI Children’s Folklore. Part 1 (translated by Rafał Dubaniowski)	415
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----



Fot. M. Cieślakowska

Pamięci profesora Jerzego Cieślakowskiego
In memory of professor Jerzy Cieślakowski

Studia / Studies

W kręgu zabaw dziecięcych
—
On Children's Play

RYSZARD WAKSMUND ORCID: 0000-0002-1339-928X

University of Wrocław

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618

University of Wrocław

HANS-HEINO EWERS

Goethe-University of Frankfurt/Main

Child and Play. Imagination – Expression – Education

Play as a phenomenon of culture is primarily associated with imagination – thus also with fantasy, inspiration, and expression. It refers to the extensive exploration of reality by association, analogy, similarity, contrast or contact. Furthermore, imagination and creative self-expression also become a way to understand oneself, as well as a means to recognize one's identity. Expression, due to the identification of the emotional content of a work of art with the experience of both the creator and the recipient, allows one to go beyond the text, it shows the ways of freeing the artist's emotions and presents specific "pictures" of self-expression.

The theories of play and games have been well described by researchers of culture: Roger Caillois and Johan Huizinga (Huizinga 1967). The cultural determinants of play – free participation, separation, and closure within a defined space time, uncertainty, unproductiveness, conformity to norms or fictionality – focus on the following vital elements: agon (competition), alea (destiny), mimica (imitation), and linx (stupefaction) (Caillois 1967).

In this volume, we invite you to join a discussion on the phenomenon of children's play and children's folklore as we try to answer the following question: Are these elements also reflected in children's play and its literary renderings?

It seems that a child participant plays a significant role in these considerations because it is her natural and spontaneous world of play and the rich imagination reinforced with curiosity and desire to explore the world that cause a creative type of behavior and expression of thoughts. According to Swiss psychologist Édouard Claparède (1873–1940), the child exists to play. To paraphrase this statement, does the child exist to read or to be read to? Does literature addressed to children fulfil their ludic expectations? Does it compete with toys, computer games and other kinds of entertainment that do not demand fluent reading skills or the ability to interpret texts? How does it function within the economies and consumption of children's culture?

Many of the aforementioned aspects of play and its cultural, anthropological, and educational entanglements, found in the articles included in this vol-

ume, correspond with the vision of children's folklore as a collection of works, games, and language games that take the form of specific, useful texts. They take on different cultural categories. Nowadays, the classification of children's folklore introduces several of its varieties: language games (e.g., 'name-calling,' 'hypocorism,' 'garbling'), literary games (e.g., legends, fairy tales, riddles, anecdotes, proverbs), movement games (e.g., skipping, counting), fun melodies (e.g., lullabies), manual games (e.g., coloring books, stickers) – in the case of countless texts, the genological border is blurred and the genre structure becomes unfixed (Cieślowski 1975; Simonides 1976).

Researchers of children's folklore also pay attention to its fate: transformations, alterations, changeability, changes from oral to written forms (e.g., children's diaries). Joanna Papuzińska in *Folklor dziecięcy i jego losy* (*Children's folklore and its fate*) notes that scholars have been "fascinated [...] [with] these aspects of children's character that have been associated with art: freshness and unconventionality of view, simplicity, and honesty in expressing feelings, the ability to be in the world of fantasy and fabrication, greater sensitivity than adults. Taking them into account, an analogy was made between the child's psyche and the psyche of the artist as the one who did not lose the gifts of childhood. One of the research trends that influenced the development of childhood interest was the theory of cultural survival of Edward Burnett Tylor, the British anthropologist of the turn of the 20th century, the main representative of evolution (*Antropologia*, Polish edition 1910). The theory of relics investigated the remnants of old behaviors that lost their social functions and remained in the customs and culture only in the form of relics. There are relatively many such relics preserved in children's behavior: the study of children's games or the accompanying verbal texts allowed them to come across traces of ancient rituals and beliefs that have already lost their functionality and are still practiced by children's collectibles in the form of dance tricks, games or texts they produce" (Papuzińska 2010). Papuzińska also emphasizes the expansion of electronic means of social communication, which generated new forms of media currently also in the formula of children's folklore (e.g., blog entries, the language of text messages, photos collected in mobile phones, the child as an active participant in the virtual world and the child as a player of computer games).

We should not forget about the achievements of Janusz Korczak, an outstanding researcher of the culture of childhood with particular emphasis on children's morality. Korczak based his research on his own experiences (e.g., he used the method of participant observation, which he strengthened by, for example, measuring and analyzing children's quarrels and disputes, discussed collected children's life documents, analyzed items collected by children, etc.), as well as on ethnography and anthropology, using the following sections: everyday life, beliefs and superstitions, social norms, gathering, exchange.

"In Korczak's views – writes Papuzińska – one can notice the treatment of children's communities as autonomous, separate constructs about their own

system of life and values, add much higher adults than [...] societies... he was primarily interested in the social behavior of children [...] beliefs and superstitions children's dreams and life plans, game scenarios and [...] children's passion for gambling" (Papuzińska 2010).

An essential role of literary inspirations that flow from the children's subculture is also played by the carnival of the world, the poetics of absurdity, nonsense, mischievous threads and the vision of averted reality – the world upside down. These elements fit in the children's counterculture area: "In the child's psyche and morality the motifs [...] occupy [...] a special place" – writes Papuzińska – "firstly, they perform multiple compensatory functions, secondly, they subject logical verification to the reality of the child, thirdly, which results from the first two premises – a source of fun and humor" (Papuzińska 2010; Simonides 1967).

Such considerations on the cultural roots of play and the role and function of children's folklore can also be found in this volume. Moreover, readers may find articles concerning cultural realization of the image of the child and play in a wider perspective: in the context of imagination, expression, and education. The main themes of the publications are as follows: children's games and children's literature between the Enlightenment and Romanticism – historical perspective (Hans Heino Ewers); ludic adaptations and children's literature from the ludological aspect (Alicja Ungeheuer-Gołąb and Bożena Olszewska); what to play and how to play in the 21st century – diagnoses and prescriptions (Krystyna Zabawa); intertextual strategies and paraphrases of children's literature classics in the context of gamification or the ludic expectations of literacy (Maria Alcantud-Diaz, Andrea Márquez-Gómez); play in pop-culture, play in literacy education in the context of children's play with pets – from linguistic perspective (Bernadetta Niesporek-Szamburska); children's literature and art as an experience (e.g., play and imagination in picture books and toy books), the phenomenon of subversive play (Katarzyna Slany); playing with reading (based on the notion of the child as a flâneur and a voyeur: an imaginative space of streets and museums – Olga Bukhina); play with the reception of reading, linguistic playfulness as a stylistic device in children's literature, the child – reading and imagination (e.g., humorous and playful maps in children's books – Björn Sundmark); play in new media (e.g., children's reaction to war in the video game *This War of Mine* – Michał Wolski); the child – play and the consumption of children's culture (e.g., toy as a historical artifact in children's culture – Angela Bajorek); children's poetry and play (Tzina Kalogirou); the child and play in the context of embodiments of the fool figure (Anna Czernow); dance as a play and its manners of depiction and functions (Emilya Ohar, Bogumiła Staniów, Dorota Michułka); literary motifs of playing computer and video games in fantasy novels for children and young adults (Weronika Kostecka); play in political and historical context based on the theme of depicting communism for children in Soviet era picture books 1920s–1930s (Marina Balina); play in children's world with merry pictures of

the little folk based on the cartoon magazine *Veselye kartinki* (Christine Göltz); play from educational perspective: little big fun with good manners and selected examples of contemporary etiquette guides for children (Magdalena Jonca); *paidia* and *paideia*, play and ethics in children's literature (Małgorzata Wójcik-Dudek); main topoi in children's subculture and „great play” in children's folklore (Jolanta Ługowska, Alicja Baluchowa and Maciej Skowera); play and imagination in Polish language education (Barbara Myrdzik).

To commemorate the 100th birthday of Jerzy Cieślkowski, the great explorer of children's folklore, children's subculture and “great play”, a separate group of texts included in this volume are devoted to Cieślkowski who as a pioneer of research on the culture of the child and childhood and literature for children in Poland was a researcher and a provocateur.

Professor Jerzy Cieślkowski has become the pride of Polish literary studies. He is known mainly as a scholar of children's folklore and literature. The subject matter of this part of introduction is a reflection on Cieślkowski's academic career, especially an attempt to answer the question why the world of children's literature and subculture became the focus of his interests. When in the late 1950s Cieślkowski published his first academic article on that matter, he entered a field that in Poland had been dominated by women, who were traditionally more interested in such texts. In our country it was women who had been the most thorough critics, who had pioneered research studies in that field, run the first departments at universities, and written first textbooks for university students. Men, professors and scholars, appeared in that field later, for instance as part of teaching staff at universities of education, but remained a minority. At that time, literature for children and youth were treated as a proverbial Cinderella when compared to national or international classics, still waiting for proper academic recognition. Cieślkowski's achievement is the fact that children's literature became a legitimate object of literary studies not only due to its didactic functions, but also because of its aesthetic and ludic values – such a change of perspective must have taken a novel approach to the source material. As a historian of Polish literature, Cieślkowski could have contented himself with literature of the Positivist period, appointed to him by the department, and its praiseworthy representatives, including Henryk Sienkiewicz (winner of the literary Nobel prize) and Eliza Orzeszkowa (Nobel candidate). But what made Cieślkowski the best suited person to study this period was his papers on Positivist writers for children: Walery Przyborowski (master thesis) and Maria Konopnicka (PhD dissertation), which we will discuss in more detail later on. When Cieślkowski was appointed an assistant professor and could lecture on the history of Polish literature of the second half of the 19th c., he continued his research adjusting the focus to folklore as a part of children's subculture and its influence on literary works both for children and adults. This approach was expressed in Cieślkowski's postdoctoral book titled *Wielka zabawa* (trans. *Great Fun*, 1967), written when he was almost 50, and the book that brought him the

professorial degree – *Literatura i podkultura dziecięca* (trans. *Children's Literature and Subculture*, 1974), published three years before his death.

Jerzy Cieślukowski was born in 1916 during the First World War, in Minsk which later became the capital city of Belarus. We do not know how his family got there, what his upbringing looked like or what he read and how he played as a child. He spent his youth in central Poland – in Jędrzejów in the Kielce province, where he attended school and passed the final exams just one year before the Second World War broke out. His literary interests manifested themselves as early as in secondary school, as prove Cieślukowski's letters that he sent to Warsaw periodical *Kuźnia Młodych* (trans. *Forge of the Youth*) between 1934 and 1935. The letters were poems and feature letters “from the province”. However, Cieślukowski followed his parents' advice and started studying veterinary medicine at the University of Warsaw – after one year the Second World War interrupted his education. As a twenty-three-year-old man he joined the resistance and became an officer of the Polish Home Army in Jędrzejów district responsible first for propaganda, and later for air-drops. He was fortunate enough to avoid the hecatomb of the Warsaw Uprising and Stalinist repressions.

When the war ended, Cieślukowski joined the Polish Socialist Party and undertook studies at the Jagiellonian University, but soon he and a group of students were transferred to Wrocław, where he married and started a family. At that time Cieślukowski undertook Polish studies at the University of Wrocław, meaning to become a journalist. During the studies he was active in students' organizations and was a contributor of a number of periodicals. He still published mainly poems and feature articles, but his satirical skills already started to show. Before communist censorship closed down independent magazines, between 1946–1947 Cieślukowski published humorous cartoons in “Horyzont Kulturalny” (trans. The Cultural Horizon) – a Sunday supplement to *Naprzód Dolnośląski* (a local paper of the Polish Socialist party). His cartoons were a covert critique of the political regime. When the communists were forcing the Polish Socialist Party to join them, Cieślukowski drew a man hanging on a hook and a passerby asking “Do you still waver, sir?”. Cieślukowski's humour was sharp and mocked many different subjects, including social conventions. For other magazines, he wrote epigrams, fake letters from readers, book reviews and – increasingly more often – reviews of fine arts exhibitions.

Jerzy Cieślukowski's satirical works (signed with the acronym “jotce”, i.e. J.C.), similarly as his – printed out in fragments – occupation-themed novel *Różowe migdały* (trans. *Pink Almonds*), prove his passion for writing. These literary experiences undoubtedly influenced the style of his university lectures and academic publications. Obligated to work on literary history of Polish Positivism and modernism, he wrote essays consistent with his interests, for instance about the artistic circle in Henryk Sienkiewicz's short story “Ta trzecia” (trans. “The Third One”) or the presence of religious myths in the structure of

Eliza Orzeszkowa's novel *Nad Niemnem* (*On the Niemen*). This indisputable national epic depicts the extraordinary hardship of Polish gentry to survive under Russian rule after the defeat of the January Uprising (1863–64) and presents the story of a young gentry woman without a life purpose, who matures to marry a hard-working young man representing the impoverished gentry. The novel was included in the obligatory school reading lists during the communist period as the most prominent work of literary realism. It stood not so much for eastern borderlands gentry's heroism, but was rather a glorification of hard work on the land and simple life of common people. Yet, Cieřlikowski was arguably the first Polish literary scholar who, using Eliade's research methods, found in the novel's structure similarities to religious myths or even folk fairy tales. In that sense, he became the precursor of archetypal criticism, long before Polish readers could familiarize themselves with the works of Carl Gustav Jung or Northrop Frye. Cieřlikowski's concept was so ground-breaking, or perhaps we can even say "roguish", that it was not properly received in academic literature or school education. Looking for sacrum in tendentious literature was not in high regard at that time.

Jerzy Cieřlikowski was also innovative in his attempt to interpret fable "About Janek who made shoes for dogs", a story included Juliusz Słowacki's Romantic drama *Kordian*, which itself is the first part of an intended trilogy to be titled *Spisek koronacyjny* (trans. *The Coronation Plot*). The story of a village boy who against the world's opinion becomes a royal minister, which sounds similar to English Dick Whittington, is for Cieřlikowski a key for understanding Kordian's nonconformist attitude, who wants to assassinate in Warsaw the despotic tsar to be crowned the king of Poland in 1825. Other scholars (M. Bizan and P. Hertz) interpreted Janek's story in a different way – as an abbreviated biography of pre-Romantic (that is before the November Uprising of 1830) heroes when "cunning, resourcefulness, compromise, loyalism and above all a well-learned and useful skill could provide a calm and prosperous life". In the real world of a Lithuanian parish living according to teachings of a local priest and a provincial teacher, Janek is a dunce, scamp, and outcast. In the fable world, he becomes a successful lord. This fable – within the drama told to Kordian by a tutor and veteran of the Napoleonic Wars – has become a separate reading for children. In the interwar education of Polish language and culture, when Cieřlikowski was still a schoolboy, the fable was only known as a fragment of *Kordian*, but since then has been published separately and illustrated. After the war, it had many editions with illustrations by Wiřniewski, Szancer, and others. "These iconic images co-exist with the memory of meanings and sounds" writes Cieřlikowski. As a dramatic and rhymed fable, in time it started to be "sung". Modern antipedagogy (mainly works by Schoenbeck and Blusz) – which emphasizes new, eclectic upbringing, paidocentrism, belief in inborn developmental dynamism – could surely perceive Janek's turbulent life as a role model for individuals who want to control their fate without the

irritating supervision of adults. However, if we were to accept such a perspective, which is consistent with characteristic changes in the post modern world, we should also change the canon of school readings.

Cieślukowski's unconventional approach to classics could be seen as early as in his Master thesis on Walery Przyborowski's historical novels for children. According to the thesis, Przyborowski, who was ten years younger than Mark Twain and was inspired by Henryk Sienkiewicz's *Trilogy*, modelled his stories not according to educational goals but rather ludic ones, especially in the case of a battle adventure of a young protagonist, which resembled playing with tin soldiers.

In his PhD dissertation on Maria Konopnicka's poems and fairy tales for children, Cieślukowski indicated issues related to the tradition of didactic poetry and children's folklore, such as adaptation of foreign texts or semiotics of illustrated books and original fairy tales. Research on Stanisław Jachowicz's rhymed tale, who initiated the development of children's poetry in Poland, supposedly led Cieślukowski to a bold argument that the works of this 19th century poet and educationalist belong not to the Romanticism but to a contemporary cultural trend – the Biedermeier period. It was meant to question the then accepted periodization of Polish literature for children, which was not consistent with the periodization of literature in general.

Another Cieślukowski's bold move was to include obscene folklore of rural children in his postdoctoral book *Great Fun*, which had so far been ignored in both Romantic and modernist folklore studies. The discovery of this phenomenon was possible only to Cieślukowski's personal preliminary research of written sources, usually of contributory character and without an opportunity to compare them with foreign publications – if there were any. Driven by the spirit of contrariness or perhaps academic diligence, Cieślukowski emphasized works that proved the separate identity of children's subculture. These included mostly shepherds' sayings and jokes, or rhymed name calling that worked as rites of initiation for a new playmate. However, Cieślukowski found also parodies of adult conversations (dialog of the deaf) or even sermons, which can be seen as anticipations of typically urban forms of entertainment, like for instance political or literary cabaret, clearly contesting social norms of the urban life. Cieślukowski noticed analogous forms of contestation in works of 20th century poets loved by Polish children: Julian Tuwim and Jan Brzechwa. Cieślukowski saw the lyrical subjects in their poems as a kind of an "uncle", who uses topics and forms based not on didactic poetry saturated with paternalistic authority by rather inspired by cabaret and comedic works. Recognizing the poet as a primal man and mythical thinking as a source of metaphors, he considered children's imagination and folklore the key to understanding the avant-garde trends in poetry and painting of the 20th century. Thus, he researched paraphrases of classic texts for children, and grotesque presentations of historical figures and religious beliefs. He said "This free, in a sense even chummy, reshuffle of what is important in the world,

the liberation of concepts and images from their true or assumed solemnity is a crucial aspect of being a child, with the reservation that the child means it as a form of fun, not an attempt to revolutionize the world” (WZ, 394).

Taking it all into account, it is not surprising that in a circle of children’s literary scholars dominated in Poland by women, Jerzy Cieślowski was seen as an intruder at first, and later as enfant terrible who goes his own ways. Yet, slowly he convinced more and more scholars, especially from the younger generation. On top of typical monographs titled “Works of John/Jane Doe for children and youth”, there was an increasing number of detailed analytical studies of genological and interdisciplinary character which used the latest methodological trends. The area of research on children’s folklore, childhood anthropology and childhood experience is expanding and shows that the heritage of scientific research of Jerzy Cieślowski is still needed, relevant and up to date, and that it is the basis for further research on children’s studies.

* * *

We hope that this extensive volume devoted to children’s folklore, play, expression, imagination and education, a collection in which many articles are rooted in the research of Jerzy Cieślowski and the heritage of his scientific discoveries, meet the expectations of the readers, set in the title of this volume and show the readers a few significant – new scientific paths of exploration of literature and culture of a child and childhood.

REFERENCES

- Adamczykowa, Z. 2001. *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*. Warszawa: WSP TWP.
- Caillois, R. 1973. *Żywioł i ład*. A. Osęka, ed., A. Tatarkiewicz, trans., M. Porębski, intr. Warszawa: PIW.
- Caillois, R. 1997. *Gry i ludzie*. Warszawa: OW Volumen. (*Les Jeux et les hommes: le masque et le vertige* 1958).
- Caillois, R. 1967. *Odpowiedzialność i styl*. M. Żurowski, ed., J. Błoński, intr., J. Błoński, trans. Warszawa: PIW.
- Caillois, R. 2005. *W sercu fantastyki*, M. Ochab, trans. Gdańsk: słowo/obraz terytoria, (*Au cœur du fantastique* 1965).
- Huizinga, J. 1967. *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, M. Kurecka, trans., W. Wirpsza, trans. Warszawa: SW Czytelnik. (next editions: 1985, 1998; Warszawa: Wydawnictwo Aletheia 2007).
- Cieślowski, J. 1975. *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Ossolineum.
- Papuzińska, J. 2010. Folklor dziecięcy i jego losy. – *Tekstualia*, 2.
- Schönebeck, H. 2005. *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*, N. Szymańska, trans. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Simonides, D. 1976. *Współczesny folklor słowny dzieci i nastolatków*. Warszawa: PWN.

Dziecko i zabawa: wyobraźnia – ekspresja – edukacja

Zabawa jako zjawisko kultury zakorzeniona jest przede wszystkim w sferze wyobraźni, a co za tym idzie – także w obszarze badań związanych z fantazją, inspiracją i ekspresją. Odwołuje się do szerokiej eksploracji rzeczywistości na zasadzie asocjacji, analogii, podobieństw, kontrastu czy styczności. Ponadto wyobraźnia i ekspresja poprzez twórcze „ja” stają się także sposobem na zrozumienie indywidualnych i prywatnych potrzeb autora (w tym jego twórczej osobowości) oraz artystyczną drogą dotarcia do własnej tożsamości. Ekspresja natomiast, ze względu na identyfikacje treści uczuciowych dzieła sztuki z przeżyciami twórcy i odbiorcy, pozwala na „wyjście poza tekst”, ukazuje sposoby uwalniania emocji artysty oraz przedstawia swoiste „obrazy” wyrażenia siebie.

Teorie gier i zabaw znakomicie opisali już badacze kultury: Roger Caillois i Johan Huizinga (Huizinga 1967; Caillois 1967), konstatując m.in., iż kulturowe uwarunkowania zabawy, np. dobrowolne uczestnictwo, separacja i zamknięcie w określonej czasoprzestrzeni, niepewność uzyskania przewidywanych wyników, nieproduktywność, zgodność z określonymi zasadami i fikcyjność działań – koncentrują się na następujących istotnych kategoriach: *agon* (rywalizacja), *alea* (przeznaczenie), *mimikra* (naśladowanie) i *linx* (oszołomienie) (Caillois 1967).

W niniejszym tomie zapraszamy do dyskusji nad zjawiskiem dziecięcej zabawy, dziecięcej wyobraźni oraz dziecięcego folkloru i próbujemy odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób owe zagadnienia zostały odzwierciedlone w różnych tekstach kultury (np. w literaturze i w kulturze popularnej), w nowych mediach, w edukacji i w percepcji dzieci.

Znaczącą rolę w rozważaniach autorów artykułów odgrywa w sposób szczególnie dziecięcy uczestnik, ponieważ to jego naturalny i spontaniczny świat zabaw oraz bogata wyobraźnia – wzmocniana ciekawością i pragnieniem poznawania świata – pozwalają na twórczy rodzaj zachowań i ekspresji myśli (Cieślakowski 1975).

Według szwajcarskiego psychologa Édouarda Claparède (1873–1940) dziecko istnieje, aby się bawić. Czy literatura skierowana do dzieci spełnia ich ludyczne oczekiwania? Czy konkuruje z zabawkami, grami komputerowymi i innymi rodzajami rozrywki, które nie wymagają płynnych umiejętności czytania lub umiejętności interpretowania tekstów? Jak to działa w strukturze dziecięcego świata i konsumpcji kultury dziecięcej?

Wiele z powyżej wymienionych aspektów zabawy i jej kulturowych, antropologicznych i edukacyjnych uwikłań, obecnych w artykułach zamieszczonych w naszym tomie koresponduje z wizją dziecięcego folkloru jako zbioru utworów, gier i zabaw językowych, które przyjmują formę swoistych tekstów użytkowych. Odwołują się one do różnych kulturowych kategorii, w przypadku wielu

tekstów zaciera się jednak ich granica genologiczna. Pomimo wyraźnej nieokreśloności ich struktury gatunkowej, współczesna klasyfikacja folkloru dziecięcego wprowadza kilka jego odmian: zabawy językowe (np. wyzywanki, przedrzeźnianki, zamawianki, przekręcanki), zabawy literackie (np. klechdy, bajki, zagadki, anegdoty, przysłowia), zabawy ruchowe (np. skakanki, wyliczanki), zabawy meliczne (np. kołysanki czy mrużanki), manualne (np. malowanki, wyklejanki) (Cieślowski 1975).

Badacze folkloru dziecięcego zwracają jednak uwagę na jego przemianę, która dokonała się na przestrzeni ostatniego stulecia, podkreślają jego ewolucję, transformacje, zmienność czy przekształcenia od form oralnych do pisanych (np. dziecięcych pamiętników).

Joanna Papuzińska w artykule *Folklor dziecięcy i jego losy* zauważa, że badacze „fascynowały [...] te aspekty osobowości dziecięcej, które kojarzyły się ze sztuką: świeżość i niekonwencjonalność widzenia, prostota i szczerłość w wyrażaniu uczuć, zdolność do przebywania w świecie fantazji i zmyślenia, większa niż u dorosłych wrażliwość. Biorąc je pod uwagę, przeprowadzono analogię między psychiką dziecka a psychiką artysty jako tego, który nie utracił darów dzieciństwa. Jednym z nurtów badawczych, który miał wpływ na rozwój zainteresowania dzieciństwem, była teoria przeżytków kulturowych brytyjskiego antropologa przełomu XIX i XX stulecia Edwarda Burnetta Tylora, głównego przedstawiciela ewolucjonizmu (*Antropologia*, wyd. polskie 1910). Teoria przeżytków zajmowała się badaniem pozostałości dawnych zachowań, które utraciły swoje funkcje społeczne i pozostały w obyczajowości oraz kulturze jedynie w formie reliktyw. Takich reliktyw zachowało się stosunkowo wiele w behawiorze dziecięcym: badanie zabaw dzieci czy towarzyszących im tekstów słownych pozwalało natknąć się na ślady dawnych obrzędów i wierzeń, które zatraciły już funkcjonalność, a praktykowane są w dalszym ciągu przez dziecięce zbiorowości w formie płąsów, gier czy tekstów przez nich wypowiedzianych” (Papuzińska 2010).

Badaczka podkreśla także ekspansję elektronicznych środków komunikacji społecznej, która wygenerowała nowe formy medialne mieszczące się obecnie także w formule dziecięcego folkloru (np. wpisy na blogach, język SMS-ów, zdjęcia gromadzone w telefonach mobilnych, dziecko jako aktywny uczestnik wirtualnego świata i dziecko jako gracz gier komputerowych itp.).

Nie należy zapominać w tym miejscu również o dokonaniach Janusza Korczaka – jako wybitnego badacza kultury dziecka i dzieciństwa, ze szczególnym uwzględnieniem obyczajowości dziecięcej. Korczak opierał się w swych badaniach na doświadczeniach własnych (np. wykorzystywał metodę obserwacji uczestniczącej, którą wzmacniał pomiarem, analizując np. tematy dziecięcych kłótni i sporów, obiekty zakładów, omawiał zgromadzone dokumenty życia dziecięcego, analizował zbierane przez dzieci przedmioty itd.) oraz o dziedzinę etnografii czy antropologii, wykorzystując następujące ich działy: życie codzienne, wierzenia i przesady, normy społeczne, zbieractwo, handel, wymianę.

„W poglądach Korczaka – pisze Papuzińska – daje się zauważyć traktowanie społeczności dziecięcych jako samoistnych, odrębnych konstruktów o własnym systemie prawideł życia i wartości, dodajmy zdecydowanie wyżej stojących od społeczeństw dorosłych [...] przede wszystkim interesowały go społeczne zachowania dzieci [...] wierzenia i przesady dziecięce, marzenia i plany życiowe, scenariusze gier i [...] dziecięca namiętność do hazardu” (Papuzińska 2010).

Bardzo istotną rolę literackich inspiracji, które płyną z podkultury dziecięcej, będzie odgrywać także karnawalizacja świata, poetyka absurdu, nonsensu, wątki sowizdrzalskie i wizja odwróconej rzeczywistości – świata na opak. Wpisują się one niejako w obszar dziecięcej kontrkultury: „W psychice i obyczajowości dziecka motywy [te] zajmują [...] miejsce szczególne – pisze dalej Papuzińska – po pierwsze, pełnią wielorakie funkcje kompensacyjne, po drugie, poddają weryfikacji logicznej poczucie rzeczywistości dziecka, po trzecie, co wynika z pierwszych dwóch przesłanek – stanowią źródło zabawy i humoru” (Papuzińska 2010; Simonides 1967).

Powyższe rozważania na temat kulturowego zakorzenienia zabawy oraz roli i funkcji dziecięcego folkloru można odnaleźć również w niniejszym zbiorze. Pojawiły się w nim artykuły dotyczące kulturowej realizacji wizerunku dziecka i zabawy w szerszej perspektywie: w kontekście wyobraźni, ekspresji i edukacji. Główne tematy wybranych do publikacji tekstów to: gry i zabawy dziecięce oraz literatura dla dzieci w okresie między oświeceniem a romantyzmem – zagadnienie ukazane w perspektywie historycznej (Hans-Heino Ewers), adaptacje ludyczne i literatura dziecięca w ujęciu ludologicznym (Alicja Ungeheuer-Gołąb i Bożena Olszewska), w co się bawić i w co grać w XXI wieku – diagnozy i recepty (Krystyna Zabawa), strategie intertekstualne i parafrazy klasyki literatury dziecięcej w kontekście grywalizacji oraz ludyczne „oczekiwania i nadzieje” (Maria Alcantud-Diaz and Andrea Márquez-Gómez), gra i zabawa w popkulturze, zabawy w edukacji, alfabet w kontekście zabawy dzieci ze zwierzętami – zagadnienia przedstawione z perspektywy językowej (Bernadetta Niesporek-Szamburska), literatura dziecięca i sztuka jako doświadczenie, gra i wyobraźnia w książkach obrazkowych i książkach – zabawkach, fenomen gry i zabawy przewrotnej (Katarzyna Slany), zabawy z czytaniem (na podstawie tematu dziecka jako flâneur’a i podglądacza: wyobraźnia przestrzeni, ulica i muzea (Olga Bukhina), zabawa w perspektywie odbioru czytania, językowe żarty w literaturze dziecięcej, dziecięce czytanie i wyobraźnia, humorystyczne mapy w książkach dla dzieci (Björn Sundmark), gra i zabawa w nowych mediach, dziecięca recepcja w kontekście zagadnienia wojny w grze komputerowej (*This War of Mine* – Michał Wolski), dziecięca zabawa i konsumpcja kultury dziecięcej, zabawka jako artefakt historyczny w kulturze dziecięcej (Angela Bajorek), zabawa w poezji dla dzieci (Tzina Kalogirou), dziecko i zabawa w kontekście zagadnienia „fool figure” (Anna Czernow), taniec jako sztuka i zabawa, sposoby jego przedstawiania i funkcje (Emilya Ohar, Bogumiła Staniów, Dorota Michułka), motywy literackie w grach kompute-

rowych i gry wideo w perspektywie powieści fantasy dla dzieci i młodzieży (Weronika Kostecka), obrazy gier i zabaw w perspektywie politycznej i historycznej w oparciu o temat przedstawiający komunizm w książkach obrazkowych wydanych w latach 1920–1930 (Marina Balina), zabawa w świecie dzieci na podstawie zdjęć z czasopisma „Veselye Kartinki” (Christine Göltz), zabawa z perspektywy edukacyjnej, dobre maniery na wybranych przykładach współczesnych przewodników *savoir-vivre’u* (Magdalena Jonca), paidia i paideia, zabawa i etyka w literaturze dziecięcej (Małgorzata Wójcik-Dudek), główne toposy w subkulturze dziecięcej i zabawa w folklorze dziecięcym (Jolanta Ługowska, Alicja Baluchowa i Maciej Skowera), zabawa i wyobrażenia w kształceniu polonistycznym (Barbara Myrdzik).

Z okazji 100-lecia urodzin wielkiego badacza dziecięcego folkloru, dziecięcej podkultury i „wielkiej zabawy” osobną grupę tekstów zamieszczonych w tym tomie poświęciliśmy Jerzemu Cieślikowskiemu, który jako pionier badań nad kulturą dziecka i dzieciństwa oraz prekursor badań nad literaturą dla dzieci w Polsce stał się jednocześnie niejako badaczem-prowokatorem. Profesor Jerzy Cieślikowski stał się niewątpliwą chlubą polskiego literaturoznawstwa, a zasłynął przede wszystkim jako badacz folkloru dziecięcego i literatury dziecięcej. Przedmiotem niniejszych rozważań jest refleksja nad drogą naukową tego badacza, a zwłaszcza próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego właśnie świat dziecięcej literatury i podkultury znalazł się w centrum jego zainteresowań. Wszak, kiedy u schyłku lat 50. ubiegłego wieku zadebiutował artykułem naukowym na ten temat, wkraczał na pole uprawiane do tej pory u nas przez kobiety, tradycyjnie zainteresowane tą dziedziną twórczości przez powinność wychowawczą lub literacką. One bywały u nas najbardziej wytrwałymi krytykami, one zainicjowały badania naukowe na ten temat, one też kierowały na uczelniach pierwszymi katedrami w tym zakresie i napisały pierwsze podręczniki dla studentów. Badacze i profesorowie płci męskiej pojawili się później, m.in. jako kadra wyższych szkół pedagogicznych, stanowiąc jednak wyraźną mniejszość. Literatura dla niedorośliwych uchodziła bowiem w owym czasie względem klasyki narodowej i światowej za przysłowiowego Kopciuszka, czekającego dopiero na swe akademickie wyniesienie. Fakt, że doczekała się wysokiej rangi pełnoprawnego przedmiotu badań naukowych, nie tylko z uwagi na funkcje wychowawcze, ale również wartości estetyczne i ludyczne, co wymagało nowatorskiego podejścia do materiału badawczego, jest niezaprzeczalną zasługą prof. Jerzego Cieślikowskiego. Wszak jako historyk literatury polskiej mógł poprzestać na zainteresowaniu przypisaną mu przez katedrę twórczością pisarzy doby pozytywizmu, którymi polska literatura się chlubiła, jak np. Henryk Sienkiewicz (noblista) czy Eliza Orzeszkowa (kandydatka do literackiego Nobla). Jednak legitymacją akademicką do zajęcia się tą epoką stały się jego prace poświęcone pisarzom dziecięcym związanym z tą epoką literacką: Waleremu Przyborowskiemu (praca magisterska)

i Marii Konopnickiej (rozprawa doktorska), o czym będzie jeszcze mowa. Zyskawszy stanowisko adiunkta, w pełni uprawnionego do wykładania historii literatury polskiej drugiej połowy XIX wieku, uporczywie kontynuował obraną drogę, kierując teraz swą uwagę w stronę folkloru jako dziedziny subkultury dziecięcej oraz jego wpływu na twórczość dla dzieci – i nie tylko dla dzieci. Wyrazem tego nastawienia stała się jego książka habilitacyjna *Wielka zabawa* (1967), napisana u progu pięćdziesiątego roku życia oraz książka na tytuł profesora *Literatura i podkultura dziecięca* (1974), wydana na trzy lata przed śmiercią.

Jerzy Cieślukowski urodził się w 1916 roku podczas pierwszej wojny światowej. Miejszem jego urodzenia był Mińsk Litewski na ziemiach dawnej Rzeczypospolitej, który miał stać się w przyszłości stolicą Białorusi. Nie wiemy, w jakich okolicznościach znalazła się tam jego rodzina, jak przebiegało jego wychowanie domowe, jakie były jego dziecięce zabawy i lektury. Dzieciństwo i młodość spędził w centralnej Polsce – na Kielecczyźnie, w Jędrzejowie, gdzie chodził do szkoły i gdzie na rok przed wybuchem drugiej wojny światowej zdał egzamin maturalny. Jeszcze w okresie gimnazjalnym ujawnił zainteresowania literackie, o czym świadczą jego teksty nadsyłane w latach 1934–1935 do warszawskiego periodyku „Kuźnia Młodych”. Były to wiersze oraz publicystyczne listy „z prowincji”. Jednak za namową rodziców podjął studia weterynaryjne na Uniwersytecie Warszawskim, przerwane po roku wybuchem II wojny światowej. Jako 23-letni mężczyzna wstąpił do ruchu oporu, działał jako oficer Armii Krajowej w powiecie jędrzejowskim, odpowiadając za propagandę, a następnie rzuty powietrzne. Szczęśliwie ominęła go hekatomba powstania warszawskiego i stalinowskie represje.

Zaraz po wojnie wstąpił w szeregi Polskiej Partii Socjalistycznej i podjął studia na Uniwersytecie Jagiellońskim, ale niebawem został wraz z grupą studentów oddelegowany do Wrocławia, gdzie się ożenił i założył rodzinę. Jednocześnie podjął studia polonistyczne na Uniwersytecie Wrocławskim, pragnął bowiem zostać dziennikarzem. Edukację łączył z działalnością w organizacjach studenckich i współpracą z czasopismami. Nadal drukował wiersze i artykuły publicystyczne, ale coraz częściej zaczęły ujawniać się jego uzdolnienia satyryczne. Zanim komunistyczna cenzura zamknęła niezależne pisma, publikował w latach 1946–1947 na łamach „Naprzodu Dolnośląskiego”, lokalnego organu Polskiej Partii Socjalistycznej, w dodatku niedzielnym, „Horyzont Kulturalny”, dowcipy rysunkowe z tekstem, będące zamaskowaną krytyką narastającego ucisku politycznego. W sytuacji, gdy władza komunistyczna coraz jawniej i brutalniej usiłowała przeciągać PPS na swą stronę, rysował mężczyznę dyndającego na haku, któremu przechodzień zadawał pytanie: „Pan się jeszcze waha, panie Karolu?” oraz tkwiącego na wieszaku jegomościa, który na pytanie: „Co pan robi?” replikował: „Płaszczę się”. Swym dowcipom na różne tematy, także obyczajowe, nadawał szyderczą formułę: „Dosłownie”, „Humor wisielczy i murzyński” etc. Do innych czasopism pisywał fraszki, fikcyjne listy

czytelników do redakcji, recenzje książek i – w coraz większym zakresie – recenzje z wystaw plastycznych.

Twórczość satyryczna Jerzego Cieślikowskiego była sygnowana kryptonimem „jotce”, podobnie jak drukowana we fragmentach powieść o tematyce okupacyjnej *Różowe migdały* udowadniają jego pisarską pasję. Doświadczenia literackie wpłynęły za to niewątpliwie na styl jego wykładów uniwersyteckich i publikacji naukowych. Zobligowany do zajmowania się historią literatury polskiego pozytywizmu i modernizmu pozostawił po sobie elaboraty zgodne z jego zainteresowaniami, jak np. na temat środowiska artystycznego w opowiadaniu Henryka Sienkiewicza *Ta trzecia* czy obecności mitów religijnych w strukturze powieści Elizy Orzeszkowej *Nad Niemnem*. Powieść owa, prezentująca niebywały trud polskiego ziemiaństwa w walce o przetrwanie w zaborze rosyjskim po stłumieniu przez wojska cara powstania styczniowego (1863–1964), eksponująca wątek dorastania młodej, lecz pozbawionej celu życiowego, kobiety z ziemiańskiego dworu do małżeństwa z pracowitym młodzieńcem, reprezentującym schłopiałą szlachtę, już dawno została uznana za przykład narodowego eposu. Włączono ją również do kanonu lektur szkolnych, by w okresie PRL-u, jako sztandarowe dzieło realizmu, świadczyła nie tyle o heroizmie ziemiaństwa kresowego, ile gloryfikowała trud pracy na roli i życie prostego ludu. Cieślikowski był jednak bodaj pierwszym u nas literaturoznawcą, który wykorzystując instrumentarium badawcze Eliadego, doszukał się w strukturze jej fabuły i obrazowania podobieństwa do mitów religijnych a nawet baśni ludowej. W tym sensie stał się jak gdyby prekursorem krytyki archetypowej, zanim jeszcze do rąk polskich czytelników trafiły prace Carla Gustawa Junga i Northopa Frye'a. Koncepcja Cieślikowskiego była do tego stopnia nowatorska, by nie powiedzieć: „łobuzerska”, że nie doczekała się właściwej recepcji zarówno w literaturze naukowej, jak i praktyce szkolnej. Doszukiwanie się *sacrum* w literaturze tendencyjnej nie było wówczas dobrze widziane.

Rewelatorski charakter miała również podjęta przez Jerzego Cieślikowskiego próba odczytania bajki o Janku, co psom szył buty, zawartej w romantycznym dramacie Juliusza Słowackiego *Kordian*, stanowiącym pierwszą część zamierzonej trylogii *Spisek koronacyjny*. Fabuła bajki o wiejskim chłopcu awansującym wbrew opinii świata na królewskiego ministra, przypominająca historię angielskiego Dicka Whittingtona, stała się kluczem do analizy nonkonformistycznej postawy Kordiana jako spiskowca zamierzającego targnąć się na życie cara-despoty, który w 1825 r. przybył do Warszawy, aby koronować się na króla Polski. Przez innych badaczy (M. Bizana i P. Hertza) historia Janka została odczytana nieco inaczej – jako skrócona wersja biografii bohaterów przedromantycznych, tzn. sprzed powstania listopadowego 1830 roku, gdy „spryt, zaradność, skłonność do kompromisu i lojalizmu, a nade wszystko jakaś praktyczna umiejętność, którą zna się doskonale, zapewnia spokojne i dostatnie istnienie”. W świecie rzeczywistym – litewskiej parafii żyjącej według nauk wiejskiego księdza i bakałarza – Janek jest nieukiem i nicponiem, odmieńcem; w świecie bajki – robi karierę

wielkiego pana. Bajka owa, opowiadana Kordianowi przez domowego opiekuna – weterana napoleońskiego, zyskała poza strukturą dramatu status tekstu dla dzieci, tekstu czytankowego. W edukacji polonistycznej dwudziestolecia międzywojennego, gdy Cieślowski jeszcze chodził do szkoły, bajka ta znana była jako fragment *Kordiana*, ale przedrukowywano ją także samodzielnie, z ilustracjami. Po wojnie miała wiele wydań z ilustracjami Wiśniewskiego, Szancera i in. „Ten wygląd ikoniczny współlistnieje z pamięcią sensu i brzmień” – pisze Cieślowski. Jako bajka dramatyczna i zrytmizowana stała się też bajką „śpiewaną”. Współczesna antypedagogika (głównie prace H. von Schoenbecka i K. Blusza) (Schönebeck 2005), w których zwraca się uwagę na eklektyczne nowe wychowanie, pajdocentryzm, wiarę we wrodzony dynamizm rozwojowy, zapewne odnalazłaby w burzliwym życiorysie chłopca wzór dla jednostek pragnących samodzielnie pokierować swym losem bez dokuczliwego nadzoru dorosłych preceptorów. Gdyby jednak zaakceptować taki stan rzeczy, zgodnie z przemianami znamionnymi dla ponowoczesnego świata, należałoby zmienić także kanon lektur szkolnych.

Niekonwencjonalne podejście do klasyki zaznaczyło się w badaniach Jerzego Cieślowskiego już w pracy magisterskiej poświęconej powieściom historycznym Walerego Przyborowskiego dla dzieci. Pisarz ów, młodszy o dziesięć lat od Marka Twaina, inspirowany nie tyle *Królewiczem i żebrakiem*, ile *Trylogią* Henryka Sienkiewicza, modelował swe fabuły, zdaniem autora pracy, nie tyle z uwagi na cele edukacyjne, ile ludyczne, zwłaszcza w przygodzie batalistycznej z udziałem młodocianego bohatera, przypominającej zabawę ołowianymi żołnierzkami.

W rozprawie doktorskiej o twórczości Marii Konopnickiej dla dzieci, gdzie wziął pod uwagę jej wiersze i baśnie, zainicjował Cieślowski wątki problemowe związane tak z tradycją poezji dydaktycznej i folklorem dziecięcym, jak adaptacją tekstów obcojęzycznych i semiotyką książek z obrazkami oraz baśnią autorską. Badania nad wierszowaną powiastką Stanisława Jachowicza, który zapoczątkował u nas rozwój poezji dla dzieci, miały doprowadzić Cieślowskiego do śmiałej tezy, że twórczość tego pedagoga i poety z pierwszej połowy XIX w. należy nie do romantyzmu, lecz współczesnego tej epoki prądu kulturowego – biedermeieru. Miało to się okazać owocne przy próbie podważenia dotychczasowej periodyzacji dziejów polskiej literatury dla dzieci, niepokrywającej się co do joty z periodyzacją literatury ogólnej.

Za zdecydowanie śmiałe posunięcie należy uznać uwzględnienie w książce habilitacyjnej *Wielka zabawa* folkloru obscenicznego dzieci wiejskich, ignorowanego zarówno przez folklorystykę romantyczną, jak i modernistyczną. Odkrycie tego zjawiska stało się możliwe dzięki osobistej kwerendzie badacza w źródłach pisanych, przeważnie przyczynkarskich, bez możliwości skonfrontowania tego materiału z pracami zagranicznymi, o ile w owym czasie takie istniały. Nie ulega wątpliwości, że to on, kierowany duchem przekory czy naukowej rzetelności, wy dobył z cienia przekazy świadczące o odrębności dziecięcej

subkultury. Dotyczyło to zwłaszcza powiedzeń i kawałów pasterskich, rymowanych przezwisk do imion, mających wypróbować nowicjusza jako przyszłego towarzysza zabawy. Znalazły się tu także teksty parodiujące rozmowy dorosłych (dialog głuchych), a nawet kazań kościelnych, stanowiących antycypacje już typowo miejskich rozrywek, z kabaretem włącznie, nacechowanym, jak wiadomo, kontestacyjnie wobec norm obyczajowych świata mieszczańskiego. Analogiczne przejawy kontestacji dostrzegł Cieślukowski w twórczości XX-wiecznych poetów uwielbianych przez polskie dzieci: Juliana Tuwima i Jana Brzechwy, przypisując wykreowanemu przez nich podmiotowi lirycznemu rolę „wujka”, który tematy i formy podawcze czerpie nie z poezji dydaktycznej zakażonej paternalistycznym autorytetem, lecz twórczości kabaretowej. Uznając poetę za człowieka pierwotnego, a myślenie mityczne za źródło metafor, uznał wyobraźnię dziecięcą i folklor dziecięcy za klucz do zrozumienia nurtów awangardowych XX wieku zarówno w malarstwie, jak i poezji. Bierze pod uwagę zatem parafrazy kanonicznych tekstów dla dzieci, groteskowe prezentacje postaci historycznych, a nawet wyobrażeń religijnych. Jak twierdzi: „To właśnie swobodne, pełne poufałego stosunku przetasowanie ważności świata, wyzwolenie pojęć i obrazów z ich prawdziwego czy urojonego ciężaru powagi jest właściwe dziecku, z zastrzeżeniem, że dla dziecka jest to celem czystej zabawy i działania bez świadomości aktu rewolucjonizującego świat” (Cieślukowski 1975).

Nic więc dziwnego, że w środowisku badaczy literatury dziecięcej, zdominowanej u nas przez kobiety, Jerzy Cieślukowski uchodził początkowo za intruza, a następnie *enfant terrible*, chodzącego własnymi drogami, który stopniowo przeciągnął na swoją stronę innych badaczy, zwłaszcza z młodego pokolenia. Obok rutynowych monografii w formule: „życie i twórczość NN dla dzieci i młodzieży” coraz częściej pojawiać się zaczęły szczegółowe studia analityczne o charakterze genologicznym i interdyscyplinarnym, uwzględniające najnowsze trendy metodologiczne. Obszar badań nad folklorem dziecięcym, antropologią dzieciństwa oraz jego doświadczaniem – poszerza się i pokazuje, że dziedzictwo naukowych eksploracji Jerzego Cieślukowskiego jest wciąż aktualne.

* * *

Mamy nadzieję, że ten obszerny tom poświęcony dziecięcemu folklorowi, zabawie, ekspresji, wyobraźni i edukacji, zbiór, w którym problematyka wielu artykułów zakorzeniona jest także w teoriach i praktykach badań Jerzego Cieślukowskiego oraz dziedzictwie jego naukowych odkryć, spełni oczekiwania postawione w tytule i wskaże czytelnikom kilka znaczących – nowych dróg naukowych eksploracji literatury i kultury dziecka i dzieciństwa.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczykowa, Z. 2001. *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*. Warszawa: WSP TWP.
- Caillois, R. 1973. *Żywioł i ład*. A. Osęka, red., A. Tatarkiewicz, przeł., M. Porębski, wstęp. Warszawa: PIW.
- Caillois, R. 1997. *Gry i ludzie*. Warszawa: OW Volumen, (*Les Jeux et les hommes: le masque et le vertige* 1958).
- Caillois, R. 1967. *Odpowiedzialność i styl*. M. Żurowski, red., J. Błoński, wstęp, J. Błoński, przeł. Warszawa: PIW.
- Caillois, R., 2005. *W sercu fantastyki*. M. Ochab, przeł. Gdańsk: słowo/obraz terytoria, (*Au cœur du fantastique* 1965).
- Huizinga, J. 1967. *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. M. Kurecka, przeł., W. Wirp-sza, przeł. Warszawa: SW Czytelnik (następne edycje: 1985, 1998; Warszawa 2007, Wydawnictwo Aletheia 2007).
- Cieślakowski, J. 1974. *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Ossolineum.
- Papuzińska, J. 2010. Folklor dziecięcy i jego losy. – *Tekstualia*, 2.
- Schönebeck, H. 2005. *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. N. Szymańska, przeł. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Simonides, D. 1976. *Współczesny folklor słowny dzieci i nastolatków*, Warszawa: PWN.

Studia / Studies

Zabawa i folklor dziecięcy
—
Play and Children's Folklore

ALICJA BALUCH

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Topika w badaniach literatury i podkultury dziecięcej

Abstrakt: Toposy, czyli miejsca wspólne to stałe, utrwalone słowa, formuły inicjalne i finalne, postaci, zdarzenia i całościowe obrazy światów przedstawionych, które składają się na dziecięcą wizję świata obecną w literaturze dla dzieci. Topikę obecną w literaturze osobnej badał prof. Jerzy Cieślikowski a uporządkował ją prof. Ryszard Waksmund, biorąc pod uwagę porządki genologiczne. Opis i analiza toposów obecnych w literaturze i podkulturze dziecięcej pojawia się też w tej rozprawie.

Abstract: Topoi, or common places, are fixed, fixed words, initial and final formulas, figures, events and holistic images of the worlds presented, which make up the children's vision of the world present in children's literature. The current topic in separate literature was studied by prof. Jerzy Cieślikowski and ordered it by prof. Ryszard Waksmund, considering the genological order. Description and analysis of topoi present in children's literature and subculture appears also in this treatise.

Słowa kluczowe: toposy słowne i obrazowe, miejsca wspólne, wędrujące motywy, komiczna i tragiczna wizja świata

Keywords: word and image topoi, common places, wandering motifs, comic and tragic vision of the world

Powtarzające się sformułowania słowne lub obrazy w literaturze i podkulturze dziecięcej to „toposy”, czyli „miejsca wspólne” (*topoi, loci communes*). To stałe, utrwalone słowa, formuły inicjalne i finalne, tematy, postaci i zdarzenia, całościowe obrazy światów przedstawionych, które pojawiają się w mitach, baśniach, klechdach, eposach, ale także w utworach dla dzieci jako wyraz dziecięcej wizji świata. Podobne są one w dużej mierze do topicznych wzorców kultury śródziemnomorskiej, które wyodrębnił i opisał Ernst Robert Curtius, należą do nich obrazy: Elizjum, Arkadii, Wysp szczęśliwych, Idealnego pejzażu, Wygnań z raju, Powrotu wiosny. W dziecięcej uproszczonej wizji świata toposy przestrzenne pojawiają się w obrazach: norki, czterech mil za piec, pod stołem, pod choinką, w krainie zabawek lub czarów, w Nibylandii, Fantazjanie.

Definicje toposu najtrafniej sformułował Curtius w artykule *Topika*. Punktem wyjścia dla zrozumienia toposu jest dla niego retoryka, w której mieści się językowy zbiór argumentów – kopalnia pomysłów dla wybranego toku ro-

zumowania. Topos to skrótowa, nacechowana aksjologicznie formuła myślowa lub obrazowa, przedmiot o bogatym polu skojarzeniowym. W obrębie powtarzających się tematów stanowi swoisty repertuar np. literatury europejskiej (także „osobnej” literatury dla dzieci). W ramach tak ograniczonego pola Curtius dzieli toposy na językowe i stylistyczno-obrazowe. Do tych pierwszych należy np. topika mowy powitalnej, konsolacyjnej, powołującej się na mityczne postaci np. Titonosa zamienionego w cykadę (Curtius 1972). Podobnie Jerzy Cieślukowski, badając subkulturę dziecięcą w dziele *Literatura i podkultura dziecięca*, opisał m.in. typowe imionniki, a także powtarzające się epitafia nagrobne oraz inne topiczne ujęcia (Cieślukowski 1974).

Do Curtiusowskiej topiki obrazowej należą przede wszystkim wspomniane już wcześniej opisy, w których na plan pierwszy wysuwa się piękno natury: rajski ogród, złoty wiek. W świecie dziecka będzie to liryka pejzażu ojczystego, dziecięcy zwierzyniec, kwietnik, wiersze pastusze, piosenki, kalendarz dziecka (pory roku), wiersze kolędnicze, „szara godzina”, bajanie. Uporządkował je Ryszard Waksmund w książce *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów* (Waksmund 1987).

Szczegółowe badania nad toposami występującymi w „dzieciosferze” rozpoczęły się od zainteresowań Cieślukowskiego motywami obecnymi w bajeczkach dla najmłodszych. Te „wędrujące motywy” to krótkie opowieści typu „pleć pleciugo”, ptasie pogwarki i śpiewy, przygody niedźwiedzia i sprawy słonia, kaczka-dziwaczka i inne dziwne zwierzęta, niedobre pary (uparty koziołek i rycerski kogut, biedronka i ślimak), wreszcie „nowoczesne” lokomotywy oraz zwierzęta, których nie ma (pimper lub kanapon). Ich „katalog” z nazwami i objaśnieniami znajduje się w *Literaturze osobnej* Cieślukowskiego (Cieślukowski 1975). Wyniki jego pracy można porównać z klasycznym zbiorem motywów Curtiusa, o którym była mowa. Widoczne, ale niezamierzone podobieństwa świadczą o głębi i wartości tych wspólnych wzorców.

I tak w literaturze „osobnej”, a także w ludowej i popularnej, często występują ważne dla autora i odbiorcy miejsca wspólne, *topoi*. Są one charakterystyczne dla tych właśnie form prostej literatury, czyli mitów, baśni, tekstów brukowych, dziecięcych bajeczek. Czytelnicy, także dzieci słuchające utworów dla nich przeznaczonych, z łatwością wychwytyją te miejsca wspólne, czyli powtarzające się słowa, tematy i obrazy. Są to najczęściej zwroty językowe, podobne sytuacje, utrzymane w tej samej formie językowej i semantycznej. Na przykład formuły początku i końca baśni: *Za lasami za górami* albo *Dawno dawno temu* albo *Był sobie król i królowa*, a w zakończeniu: *I żyli długo i szczęśliwie*, albo: *I ja tam byłem miód i wino piłem...*

Także w dziecięcych wierszykach istnieją „miejsca wspólne”, na przykład w postaci refrenu. W bajeczkach często „powtarzają się” znaczące postaci i zdarzenia, np. w konstrukcjach typu „do trzech razy sztuka”. Do zbioru topicznych postaci z dziecięcej literatury należą „straszydła”, występujące w utworach dla dzieci, a wywodzące się z ludowej demonologii: Baba Jaga, smok, krasnal (raczej złośli-

wy skrzat) i strzyga (Wróblewska 2003). Obejmujące je zdarzenia też są podobne i dlatego są łatwe do uchwycenia i zapamiętania, ot choćby takie: zamienić się w zwierzę, obdarować potrzebującego, uwolnić królową, pokonać wilka.

Na podobnej podstawie, tj. uważnej obserwacji, można też wymodelować inne figury topiczne obecne w baśniach, będą to: dobra wróżka lub zła macocha, królowna, głuptasek, złota gęś. Są one punktem wyjścia dla typowych schematów fabularnych, w których wyróżnione są zdarzenia o charakterze topicznym: schować się do norki, kręcić się w kółko, iść jeden za drugim, skakać i skakać, znaleźć lub ukryć skarb, rączkę dać, biec z górki na pazurki, podzielić się jabłuszkiem, pogonić napastnika, tupnąć nogą...

Pojedyncze motywy baśniowe o charakterze symbolicznym: drzewo, zwierzę, woda, góra, droga, chleb – uparcie powtarzające się w utworach, nabierają w końcu cech topicznych.

I właśnie w systemie topicznym mają swoją wykładnię. W Grimmowskiej baśni *Pani Zima* dziewczynki, córeczka i sierota, idą tą samą drogą do pani Zimy – wielkiej matki. Po drodze zatrzymują się przy drzewie, na którym rosną owoce – jabłka. W piecu piecze się – chleb, w domu czekają – zwierzątka. Każdy gest się liczy. Za ich czyny przychodzi nagroda lub kara. W innych baśniach: Janiny Porazińskiej, *Dwie Dorotki* i Ewy Szelburg-Zarembiny, *Dary czterech wrózek* też mamy do czynienia z podobnymi *loci communes*. Także topiczne tematy, nieraz należące do wielkich tematów literatury, pojawiają się w szeregu „od poematu w załączku do arcydzieła”. Należą do nich takie schematy fabularne o kapryśnej królownie, która odrzucała zalotników, o dziewczynce, która uratowała braciszka, o dobrej królowej, która obdarowuje swój lud...

W dziecięcej literaturze XX wieku pojawił się nowy topos: *puer aeternus* – chłopca niedojrzałego). Jest nim na przykład bohater książek Jamesa Matthew Barriego *Przygody Piotrusia Pana* i *Przygody Piotrusia i Wendy*, chłopiec, który nie chce dorosnąć i który sprowadza rówieśników, zagubionych chłopców do Nibylandii, krainy wiecznej zabawy. Włoski sławista, Francesco M. Cataluccio, w swoim eseju *Niedojrzałość. Choroba naszych czasów*, opisując syndrom Piotrusia Pana, odwołuje się do książek, które wspierają jego tezę: *Mały książę*, *Mary Poppins*, *Chłopcy z Placu Broni*, *Władca Much*, *Błaszany bębenek* (Cataluccio, 2006).

Topos w doświadczeniu lektury jest łatwo rozpoznawalny w tekście – większy od słowa, może być zdaniem lub kilkuzdaniowym segmentem wypowiedzi. Często sprowadza się do tropu lub figury, upodabnia do sentencji, apostrofy lub metafory, ale się z nimi nie identyfikuje (Martuszevska 1997). W literaturze dawnej rozkwitowi topiki sprzyjały silne, uświadomione i aprobowane związki z retoryką, przede wszystkim zaś zasada naśladownictwa, która stanowi jedną z głównych dyrektyw tej fazy rozwoju literatury. Już w okresie przełomu romantycznego zmieniło się zasadniczo pojęcie oryginalności, a w XX wieku przymus nowatorstwa obejmował nie tylko nurty awangardowe, ale całą literaturę, co sprawiło, że posługiwanie się topiką stało się czymś wstydlivym (*Słownik literatury polskiej XX w.* 1993, 1085). Dlatego nietypowym przykładem „nowego”

toposu mogą być niektóre zwroty językowe w wierszach Brzechwy z pouczającą lub rozbawiającą sentencją: *Na tapczanie siedzi leń, nic nie robi cały dzień...*; *Panie chrzanie, niech pan przestanie...*; *Jak pan może, panie pomidorze...*; *Pewna kwoka traktowała świat z wysoka*. Te i podobne zwroty można cytować wielokrotnie w odpowiednich sytuacjach kontaktu z dziećmi. W przestrzeni utworu zdarza się też, że niektóre figury językowe (frazelogizmy o charakterze ludycznym) pełnią funkcję otwierającą i zamykającą wiersz (jak w ludowych baśniach), w ten sposób nabierają cech topicznych:

Entliczek-pentliczek, czerwony stoliczek
A na tym stoliczku pleciony koszyczek,
[...]

W koszyczku jabłuszko, w jabłuszku robaczek
A na tym robaczku zielony kubraczek
[...]

No, widzisz, robaczku! I gdzie twój befsztyczek?
Entliczek-pentliczek, czerwony stoliczek.

Wyliczankowy zwrot *entliczek pentliczek*, powtarzający się w dziecięcej zabawie, tu pojawia się też jako dobry początek i zamknięcie wiersza.

Szersze ujęcia dziecięcego świata przedstawionego to toposy świata na opak oraz ogromu i miniaturki, występujące niemalże w każdej baśni (też literackiej). Taki obraz świata najmłodszym odbiorcom sprawia wielką przyjemność. Bo nawet małe dziecko wie, że kaczką dziwaczką Brzechwy wszystko robi na opak – *kupiła raz maczku paczkę, by pisać list drobnym maczkiem*, a Gabryś Tuwima jest głupi, bo *czepie wodę sitem*. Dlatego takie przewrotne sytuacje, kiedy świat staje na głowie, wywołują śmiech i dają dziecku poczucie pewności siebie.

Z kolei topos ogromu i miniaturki pozwala na wprowadzenie topicznych, ale opozycyjnych postaci do utworu dla dzieci – wielkiego smoka i małego szewczyka Dratewkę, olbrzymiego ducha w butelce i niedużego chłopca, syna drwala, wilka i Tomcia Palucha... (Bachelard 1972). Ten układ rozbudza w dziecku poczucie bezpieczeństwa, zwłaszcza wtedy, kiedy mikrus zwycięża, a olbrzym ponosi klęskę. Dziecko to lubi, ponieważ samo czuje się mikrusem w stosunku do dorosłego i pragnie choćby przez chwilę poczuć przewagę.

Pośrednicy lektury, a więc osoby dorosłe, są w stanie wychwycić i pokazać podopiecznemu jeszcze inne miejsca wspólne, *topoi* obecne w literaturze dla dzieci, a bliskie topice Curtiusa: Przyzywanie natury (*Co słonko widziało* Konopnickiej), Koncert ptaków (*Ptasie radio* Tuwima), Powitanie wiosny (*Krasnoludki na balu u królowej wiosny* Dudzianki). I tak toposy o charakterze retorycznym i obrazowym porządkują świat przedstawiony, dostarczają klucza interpretacyjnego czytelnikowi, który potrafi porównać znane mu dzieła, znaleźć w nich podobne ujęcia stylistyczne i obrazowe, zapewniając mu poczucie zdomowienia

w lekturze¹. W dziecku otwiera się potrzeba „rozpoznania” w mniejszym lub większym stopniu tego, co podobne w utworach dla nich przeznaczonych.

Topos może być więc traktowany jako tradycyjny temat obiegowy (w mitach, baśniach, klechdach, eposach) albo jako wyraz dziecięcej i uproszczonej wizji świata. Językowe i obrazowe toposy w literaturze dziecięcej objawiają się nie tylko w topice w ujęciu Curtiusa, można je także odnieść do koncepcji światów według Northropa Frye’a – w wizji komicznej i tragicznej (Frye 1973).

W wizji komicznej dominuje obraz uczyty, wspólnoty, ładu i miłości. Pojawiają się w niej oswojone zwierzęta, owce i gołębie. Świat roślinny to ogród, gaj lub park, gdzie obecne jest także drzewo życia. Minerale to miasto, świątynia, drogocenny kamień. Świat nieuformowany jawi się jako rzeka, płynąca czterema nurtami.

W wizji tragicznej świat ludzki to tyrania albo samotny człowiek, zdradzony lub opuszczony. Świat zwierząt to dzikie bestie i drapieżne ptaki. Rośliny tworzą wrzosowisko lub pustkowie, gdzie pojawia się drzewo śmierci. W świecie mineralów skały, ruiny, pustynie z kształtem geometrycznym krzyża. Świat nieuformowany to morze (obraz ten wiąże się z potopem).

Wizyjne obrazy można odnaleźć niespodziewanie w formie prostej piosenki o Dorotce autorstwa Janiny Porazińskiej:

Ta Dorotka ta malusia, ta malusia
 Tańcowała dokolusia, dokolusia
 Tańcowała rankiem rosą, rankiem rosą
 I tupała nóżka bosą, nóżką bosą

Tańcowała i w południe, i w południe
 Kiedy słońko grzeje cudnie, grzeje cudnie
 Tańcowała wieczorami, wieczorami
 Kiedy słońko za górami, za lasami

A teraz śpi w kolebusi, w kolebusi
 Na różowej swej podusi, swej podusi
 Chodzi kotek koło płotka, koło płotka
 Cicho dzieci śpi Dorotka, śpi Dorotka...

Liryczną arkadię w tej piosence budują liczne powtórzenia i znaczące słowa: taniec, dokolusia, ranek, rosa, południe, słońce, w kolebusi, na podusi, ko-

¹ Dorośli znawcy literatury i kultury dostrzegają ujęcia topiczne obecne też w obrazach zwłaszcza tych, których tematem jest dziecko. W obrazach klasycznych jest ono przedstawione z owocem w ręku (z winogronkiem albo jabłuszkiem), z kwiatuszkiem, ze zwierzątkiem (pieskiem lub kotkiem) albo z zabawką (drewnianym konikiem). Oryginalnym, wręcz szokującym ujęciem postaci dziecka (na pewno nie topicznym) jest jego portret z czaszką w ręce, zamieszczony w książce Alfreda i Françoise Braunerów *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach*. Tu dziecko trzymające w ręce czaszkę, zaprzecza atmosferze spokoju i bezpieczeństwa, wprowadza cień niepokoju, przeczucie zagłady.

tek, płotek, cicho, śpi... W ten sposób słowa owe porządkują przestrzeń i postać szczęśliwej dziewczynki.

Z kolei w opowieści *Lato Garmanna* Stiana Hole widać pełne, choć trochę smutne porozumienie pomiędzy staruszkami i dzieckiem².

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

Porozumienie to tworzą obrazy: deskorolki dla babci oraz śniegu, zamrzniętej ziemi, wody, balkonika-podpórki oraz scena końcowa, w której babcie odpływają stateczkiem, topicznym obrazem śmierci, coraz dalej i dalej, a zaniepokojony chłopczyk wchodzi za nimi do wody w czerwonych zarękwach, coraz głębiej i głębiej...

Obie opisane tu przestrzenie tworzą topoty – *locus amoenus* i *locus horridus* utrwalone w kulturze literackiej i łatwo rozpoznawalne.

Sięgając jeszcze głębiej w struktury dzieła literackiego (także tego dla dzieci), można się przekonać, że obrazy i motywy, a także postaci baśniowe i literackie wywodzą się z mitów. Łatwo to udowodnić, w ramach literaturotwórczego „przemieszczenia” i zgodzić się na to, że to też pewna forma topicznego związku. I tak:

Piotruś Pan to Dionizos, wieczne dziecko.

Sierotka Marysia, co straciła gąski, to płacząca po stracie dzieci Niobe.

Mały Książę i jego Róża to Orfeusz i Eurydyka.

Koziołek Matołek i jego podróże to powroty Odyseusza do domu.

Nemeczek i jego ofiara życia to Prometeusz, który się poświęcił za ludzi.

Gludź i jego porwanie to zemsta Orestesa.

Kubuś Puchatek i jego bohaterskie czyny przypominają dzieła Heraklesa.

Pippi, która żyje w świecie na opak, to artystka którą opiekują się muzy.

Kopciuszek potrzebujący pomocy od chrzestnej to Kora i Demeter.

Gucio zamieniony w muchę to Arachne przemieniona w pająka.

Ferdynand Wspaniały to Narcyz.

Stefek Burczymucha walczy z małą myszką jak Tezeusz z Minotaurem.

Słoń Trąbalski z wadą pamięci to Edyp z wadą wzroku.

Sucharek i Jonatan w Krainie Wiśni jak w Hadesie.

² Punktem wyjścia dla wskazanych tu rozważań dotyczących literacko-topicznych ujęć jest (może być) curtiusowski topos starca młodzieńca, staruszki dziewczyny, którego zasięg pola semantycznego łączy doświadczenie starczej mądrości z młodzieńczą siłą i werwą. Widać to na znanym obrazie Dürera *Kopf eines bärtigen Kindes*, gdzie młoda, dziecięca twarz okolona jest silnym, siwym zarostem (*paidogeron*). Obraz ten „dopełniają” ilustracje z książki Stiana Hole *Lato Garmanna*. Tu pomarszczone staruszki mające mętlak w głowie towarzyszą sześciolatкови, przywożąc mu za każdym razem wełnianą czapkę...

Marysia ratująca dziadka do orzechów przypomina Alkestis, która ocalała przed śmiercią męża.

Zwierzątka i ich dzieje w Stumilowym Lesie ewokuje wątki trojańskie.

Wysłanie oka na księżyc i relacja z tej wyprawy w *Akademii Pana Kleksa* to prorocstwa Kasandry.

Cynowy żołnierz, który wpadł do pieca, zginął jak Ikar, który spadł na ziemię.

Gerda ratująca Kaja z rąk Królowej Śniegu – to Alkestis, która poświęciła się dla męża.

Analogie zdarzeń i postaci prowadzą tym razem w kierunku doświadczenia lektury od książeczki dla dzieci do dziejów mitycznego bohatera, przy czym dla dorosłych znawców literatury kierunek rozpoznania jest odwrotny: od starożytnego arcydzieła do dziecięcych, oswojonych form prostych literatury.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard, G. 1972. Wstęp do „Poetyki przestrzeni”, przeł. W. Błońska. – H. Markiewicz, oprac., *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia. T. 2. Strukturalno-semiotyczne badania literackie, literaturoznawstwo porównawcze, w kręgu psychologii głębi i mitologii*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 242–265.
- Cieślakowski, J. 1975. *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślakowski, J. 1985. Bajeczka dziecięca (próba określenia gatunku). – J. Cieślakowski, *Literatura osobna*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 74–105.
- Curtius, E.R. 1972. Topika, przeł. K. Krzemieniowa. – *Pamiętnik Literacki*, 63, 231–265.
- Frye, N. 1972. *Archetypy literatury*, przeł. A. Bejska. – H. Markiewicz, oprac., *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia. T. 2. Strukturalno-semiotyczne badania literackie, literaturoznawstwo porównawcze, w kręgu psychologii głębi i mitologii*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 303–321.
- Martuszevska, A. 1997. „Ta trzecia”. *Problemy literatury popularnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Waksmund, R., oprac., *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sarnowska-Teremiusz E., Topika antyczna. – A. Brodzka i in., red., *Słownik literatury polskiej XX wieku*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1083–1085.
- Wróblewska, V. 2014. *Od potworów do znaków pustych. Ludowe demony w polskiej literaturze dla dzieci*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

JOLANTA ŁUGOWSKA

Uniwersytet Wrocławski

„Wielka zabawa” jako odpowiedź na „kompleks Kopciuszka”

Abstrakt: Określenie „kompleks Kopciuszka” pojawiło się w rozprawach poświęconych literaturze dziecięcej głównie za sprawą krytyków a także historyków literatury starających się podnieść refleksję nad tym typem literatury do rangi dyscypliny akademickiej, przeciwdziałać protekcjonalnemu (a nawet lekceważącemu) traktowaniu twórczości dla najmłodszych przez przedstawicieli profesjonalnego literaturoznawstwa. Należała do nich Krystyna Kuliczowska podkreślająca w swych rozprawach zespolenie w utworach dla młodego odbiorcy treści dydaktycznych z artystem, w najwybitniejszych dokonaniach tego typu twórczości wręcz zacieranie się granicy między literaturą dziecięcą a uniwersalną, adresowaną przede wszystkim do dorosłych. Najpełniejszą, spójną i konsekwentną odpowiedzią na „kompleks Kopciuszka” okazała się zaproponowana przez Jerzego Cieślakowskiego koncepcja „wielkiej zabawy” wykraczająca w istocie poza granice tradycyjnego literaturoznawstwa, w nowatorski sposób rozszerzająca obszar badawczy o dziedziny kulturoznawstwa, antropologii i folklorystyki. Świat wielkiej zabawy stał się w rozważaniach tego uczonego kulturowym paradygmatem, w którym usytuował najważniejsze zjawiska i gatunki literatury adresowanej do młodego odbiorcy, dokonując przy tym ważnego rozróżnienia „literatury dla dzieci”, w tradycyjnym tego słowa rozumieniu, oraz literatury „dziecięcej” – a więc tworzonej z uwzględnieniem dziecięcego sposobu widzenia świata, poczucia humoru, niekiedy też kompetencji językowych dziecka. Dowartościował więc w swych badaniach folklor dziecięcy a także dostrzegł istotę podobieństwa między bawiącym się dzieckiem a metrykalnie dorosłym poetą „dzieckiem podszytym” (zachowującym w sobie pamięć własnego dzieciństwa) w twórczym działaniu człowieka pojmowanego jako „homo ludens”.

Abstract: The term “Cinderella complex” appeared in scholarship devoted to children’s literature mainly because of critics and literary historians who were trying to raise research on this type of writing to the rank of academic discipline, as well as to prevent the patronizing (or even disrespectful) treatment of children’s works by representatives of professional literary studies. One of them was Krystyna Kuliczowska, who emphasized the combination of the educational content with artistry in books young readers, in the greatest works of this type of literature even the blurring of the border between children’s literature and

universal literature addressed primarily to adults. The most comprehensive, coherent, and consistent response to the “Cinderella complex” turned out to be the concept of “great play” proposed by Jerzy Cieślowski, an idea going beyond the boundaries of traditional literary studies, in an innovative way expanding the research area into the field of cultural studies, anthropology, and folklore. The world of great play became a cultural paradigm in Cieślowski’s considerations where he placed the most important phenomena and genres of literature addressed to the young reader, making an important distinction between “literature for children” in the traditional meaning of this term, and “children’s literature” created with the child’s view of the world, sense of humor, and sometimes language skills of the child. Thus, in his research Cieślowski valued children’s folklore and also saw the essence of the similarity between a playful child and a metrical adult – yet “childlike” (preserving the memory of his childhood) – poet in the creative process of a man understood as “homo ludens”.

Słowa kluczowe: kompleks Kopciuszka, wielka zabawa, folklor dziecięcy, gatunki literatury dziecięcej, ustność i piśmienność w twórczości przeznaczonej dla młodego odbiorcy.

Keywords: Cinderella complex, great play, children’s folklore, genres in literature for children, orality and literacy in literary production for young recipient

Symbolika związana z imieniem bohaterki jednej z najbardziej znanych baśni pojawiła się w języku refleksji naukowej poświęconej literaturze dziecięcej w latach sześćdziesiątych XX wieku, czego potwierdzeniem wydają się tytuły eseju Krystyny Kulickowskiej *„Kopciuszek” i kompleksy* (zob. Kulickowska 1970a), a także tomu zbiorowego *Kim jesteś Kopciuszku czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży* (zob. Aleksandrak 1968). Hasło tytułowe wymienionych publikacji wyrażało wyraźnie odczuwaną przez krytyków i badaczy literatury dziecięcej potrzebę dookreślenia statusu przedmiotu swych badań, a także usytuowania go wobec literatury „wysokoartystycznej” – klasycznej i współczesnej. Asumpt do tego typu refleksji, jak wspomina Kulickowska, dał opublikowany w roku 1948 felieton Kazimierza Wyki, w którym ten wybitny krytyk i historyk literatury posłużył się – w odniesieniu do literatury dziecięcej – figurą „szklanej kuli” odbijającej w odpowiednio dla młodego czytelnika pomniejszonej skali „problemy ogólnoludzkie”. Niezbędne w przypadku dziecka uproszczenia nie muszą jednak, zdaniem tego badacza, skazywać pisarstwa dla najmłodszych na los „ubogiego krewnego” „prawdziwej” tzn. dorosłej literatury. Po osiągnięciu bowiem przez twórcę odpowiedniego poziomu artyzmu, a zarazem uwzględnieniu przez niego wskazań psychologii wieku dziecięcego, mówić przecież można o w pełni wartościowym typie pisarstwa, gdzie „radość twórcy” udatnie sprzęgnięta zostaje z „potrzebami jego odbiorcy” (Kulickowska 1970b: 12). Dokonane przez Wykę rozpoznanie odnosi Kulickowska do całokształtu relacji między literaturą „dziecięcą” a „beprzymiotnikową” i – podając w wątpliwość samą możliwość przeprowadzenia

ostatecznej linii demarkacyjnej między oboma rodzajami twórczości – dochodzi do znaczącej konstatacji: „Literatura dla dzieci – jeśli umie czynniki wychowawcze i psychologiczne zespolić z artyzmem, jest literaturą piękną także dla dorosłego czytelnika i odwrotnie – pewne utwory dla dorosłych stają się własnością dzieci, jeśli nie w zamierzeniu wprawdzie, lecz w wynikach odpowiadają ich potrzebom” (Kuliczowska 1970b: 12). Warto przy tym podkreślić, iż refleksja nad miejscem twórczości dla najmłodszych w systemie literatury stanowiła zazwyczaj immanentny składnik warsztatowej świadomości badacza literatury dziecięcej, zobowiązującej go niejako do określenia relacji między warszatem literaturoznawczym, wypracowanym przez uczonych i wciąż przez nich wzbogacany z myślą o literaturze „dla dorosłych”, a metodami i narzędziami służącymi badaniu fenomenu pisarstwa adresowanego do młodego i najmłodszego odbiorcy. Badanie literatury dla dzieci i młodzieży postulowane (i realizowane) przez wspomnianą już Kuliczowską, a także Izabelę Lewańską, Halinę Skrobiszewską, Józefa Białka czy Stanisława Fryciego, oznaczało więc przede wszystkim kontynuację tradycyjnych metod używanych przez historyków literatury, ze szczególnym uwzględnieniem refleksji o charakterze aksjologicznym. W tym stylu rozważań nad interesującym nas zjawiskiem rozpoznać często można ton swoistego dowartościowania przedmiotu badań, przede wszystkim przez „uwolnienie” go od tradycyjnych powinności dydaktycznych i nieuchronnych koneksji z literaturą popularną oraz wyraźną intencję usytuowania wśród dzieł literatury *sensu stricto*. Intencja ta uzasadniona wydaje się przede wszystkim w przypadku arcydzieł literatury dziecięcej, ale zrozumiała jest także, na pewnym przynajmniej etapie refleksji, jako metodologiczna dyrektywa krytyki literackiej, mającej na celu kształtowanie wśród publiczności czytającej (filologów, nauczycieli, bibliotekarzy i ogólnie dorosłych pośredniczących w procesie komunikacji literackiej z dziecięcym odbiorcą) postawy akceptacji sensu tego rodzaju dociekań, jak również aktywne przeciwdziałanie częstemu przecież lekceważącemu stosunkowi wykształconych czytelników (niekiedy nawet profesjonalnych humanistów) do „dziecinnych” wierszyków i bajeczek jako utworów niegodnych poważnego namysłu i profesjonalnej analizy.

Przywołany pokrótce kontekst akademickich debat nad statusem literatury dziecięcej, a także, co równie istotne, subdyscypliny naukowej poświęconej jej badaniu (wkrótce stać się ona miała przedmiotem uniwersyteckiej edukacji polonistycznej), wydaje się potrzebny przy próbie zbliżenia się do istoty propozycji badawczej Jerzego Cieślikowskiego zawartej w opublikowanej przez niego w roku 1967 *Wielkiej zabawie* (zob. Cieślikowski 1967), rozwiniętej i wzbogaconej w wydanej osiem lat później *Literaturze i podkulturze dziecięcej* (zob. Cieślikowski 1975). Zgłoszona przez uczonego – znanego literaturoznawcę, badacza literatury pozytywistycznej, koncepcja – zawierająca bliskie autorowi pojmowanie literatury dziecięcej i kryteria jej oceny – wykracza w istocie, co należy wyraźnie podkreślić, poza granice tradycyjnego literaturo-

znawstwa, w nowatorski sposób poszerzając obszar badawczy o dziedziny kulturoznawstwa, antropologii i folklorystyki, umożliwiając przez to postawienie nowych pytań i otwarcie wcześniej nie dostrzeganych perspektyw badawczych. Modernizując warsztat naukowy i wzbogacając konteksty prezentowanych rozważań świadomie ogranicza przy tym autor problematykę swych zainteresowań badawczych do kwestii związanych z pierwszym członem „krytycznoliterackiej” formuły: „literatura dla dzieci i młodzieży”. Zasadniczym przedmiotem zainteresowania badacza staje się więc, niezależnie od niedogodności związanych z ustaleniem przedziałów wiekowych, dziecko (a nie nastolatek!), zaś jako górną granicę jego „literackiego dzieciństwa” przyjmuje uczony 8–9 lat (Cieślukowski 1975: 221). Jest ono przy tym pojmowane w sposób, powiedzieć można, „funkcjonalny” jako twórca i użytkownik swoistej „podkultury”, w centrum której odnajdziemy zabawę. Zabawa stanowi więc główną zasadę i rodzaj aksjologicznego ośrodka, wokół którego organizują się wszelkie działania kilkulatek. Idea zabawy, jak dowodzi Cieślukowski, przyświeca wszelkim zachowaniom dzieci dążących poprzez spontanicznie przez siebie podejmowane czynności o charakterze ludycznym do poznawczego opanowania świata, a ponadto decyduje o ich zainteresowaniach i gustach estetycznych. Upodobanie do zachowań ludycznych wyraża się także w intuicyjnym niejako preferowaniu przez najmłodszych odbiorców określonego typu przeznaczonych dla nich tekstów, które w najpełniejszy sposób spełniają „zabawowe” oczekiwania młodocianego odbiorcy. Powiada więc Cieślukowski: „Wszystko, co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli, co same wymyśliły i wreszcie co dorośli dla nich napisali najlepszego, służy przede wszystkim i w pierwszym rzędzie zabawie. To jest wielkie hasło i emblemat, pod którym dziecko bawi się a więc tworzy, reprodukuje, upaja się i igra słowem” (Cieślukowski 1975: 7). Tak rozumiany świat wielkiej zabawy staje się więc w refleksji naukowej Cieślukowskiego kulturowym paradygmatem, w którym sytuuje uczony najważniejsze zjawiska i gatunki literatury adresowanej do dziecka, precyzyjnie rozróżniając przy tym „literaturę dla dzieci” – pisaną niejako z pozycji dorosłego, ze świadomością rangi dydaktycznego przesłania oraz poczuciem intelektualnej przewagi nad odbiorcą od „literatury dziecięcej”, „zrobionej” jak powiada uczony „w etologii dziecka”, z uwzględnieniem dziecięcego widzenia świata, jego poczucia humoru. Przyświeca mu przy tym zamysł sporządzenia syntezy interesującego go typu twórczości, której swoistym zacznem staje się próba rekonstrukcji poetyki wierszy dla najmłodszych. Wybór tej odmiany literatury nie jest oczywiście sprawą przypadku. We wstępie do przygotowanej przez siebie *Antologii poezji dziecięcej* stwierdza więc Cieślukowski: „Teksty rymowane, »do wiersza«, były najbardziej naturalne dziecku, a i mówić do dziecka – aby je pouczyć, zabawić, wzruszyć – wierszem wydawało się najbardziej właściwe – literatura dla dzieci, w ogromnej swej większości – wierszem była pisana” (Cieślukowski 1991: VII). W ten sposób „wiersz dla dziecka” w refleksji autora *Wielkiej zabawy* okazuje się swoistą pra-formą lite-

ratury przeznaczonej dla najmłodszego odbiorcy, a odsłonięcie jej zasad konstrukcyjnych doprowadzić może do istotnych wniosków odnoszących się do sposobu istnienia i funkcjonowania literatury dziecięcej „w ogóle”. Jego badanie nie ogranicza się w rozprawach Cieślikowskiego do tradycyjnej problematyki literaturoznawczej, jak na przykład analizy wzorców wersyfikacyjnych, budowy strofy czy rodzaju wyzyskanych rymów; pytając o sposób istnienia wiersza dziecięcego sytuuje go bowiem badacz w paradygmacie żywego słowa, antycypując w ten sposób szczególnie dziś atrakcyjną pod względem poznawczym problematykę oralności, spopularyzowaną na naszym gruncie, już po śmierci autora *Wielkiej zabawy* przez polskie przekłady rozpraw Waltera Onga, Alberta Lorda czy Erica Havelocka, a także polskich autorów – przede wszystkim Jerzego Bartmińskiego. Na przykładzie wierszowanej bajeczki prezentuje na przykład uczone różne modele komunikacyjne, w jakich gatunek ten może funkcjonować, proponując przy tym szczególnego rodzaju typologię tych tekstów w zależności od tego, czy skierowane są „do ucha” czy „do oka” (zob. Cieślikowski 1975: 207 i n.). Zwraca przy tym szczególną uwagę na fakt, iż utwory adresowane do najmłodszych odbiorców przeznaczone są do odczytania, a zatem „pomyślane” jako potencjalne komunikaty ustne, mogące się „zmieścić” w stosunkowo krótkim czasie, uwzględniającym możliwości percepcyjne dziecięcego słuchacza. Można je zatem porównać do partytury, wymagającej realnej obecności, głosu, mimiki i gestów „żywego” wykonawcy. „Chociaż dzieci od lat 8 do 10 już zupełnie dobrze radzą sobie ze słowem drukowanym, to jednak wolą słuchać, gdyż wiersz – choćby podany nie najlepiej – słyszany i oglądany jednocześnie staje się bogatszy w środki ekspresji. Większa część tej najlepszej artystycznie poezji dla dzieci pisana jest z przeznaczeniem do czytania jej na głos” (Cieślikowski 1967: 221). Z problematyką oralności ściśle związane jest, w oryginalny sposób przez Cieślikowskiego podjęte, zagadnienie folkloru dziecięcego. Doceniając znaczenie badań typu etnograficznego, źródłowego (czego dowodem są erudycyjne, komparatystyczne rozważania poświęcone grom, uwzględniające w szerokim zakresie materiał międzynarodowy [Cieślikowski 1967: 9–61]), znacznie wykracza jednak badacz poza tradycyjną problematykę folkloru pojmowanego głównie jako kontekst dla literatury, a także jako specyficzne źródło motywów, tematów i form podawczych¹. Sięga zatem do podstaw folklorystycznej tekstologii i genologii, pyta o sposób istnienia tekstów folkloru oraz o to, jak dzieci przekazów tych używają, traktując je jako wspólną kulturową własność. „Doświadczenie folklorystyczne” dziecka decyduje bowiem o sposobie postrzegania przez najmłodszego odbiorcę tekstu literackiego dla niego przeznaczonego, powinno być zatem uwzględnione przy próbie rozpoznania i opisu fenomenu literatury dziecięcej z punktu widzenia odbiorcy, a więc w sposób w znacznej mierze niezależny od procedur wypra-

¹ Charakterystycznym przykładem tego typu poczynań wydają się *Paralele. Studia porównawcze z pogranicza literatury i folkloru*, Juliana Krzyżanowskiego, wyd. III rozszerzone – 1977 r.

cowanych na gruncie literatury ogólnej, bezprzymiotnikowej. Zauważa więc na przykład Cieślowski, że bajka – najpopularniejszy gatunek literacki kojarzony z dziećmi – żyje w działaniu się, w każdorazowym akcie wykonania, a jego istotę stanowi nie tylko „reprodukcja” treści artystycznego komunikatu, ale również odtworzenie określonego wzorca samego opowiadania, z właściwym mu podziałem ról nadawczo-odbiorczych oraz, na co zwraca uwagę uczony, z nastawieniem na powtórzenie emocji towarzyszących słuchaniu podobnych narracji, z którymi młody odbiorca miał szansę zapoznać się wcześniej (Cieślowski 1975: 199). Schemat fabularny bajkowych opowieści przyswojony przez dziecko w postaci serii wariantów opowiedzianych czy głośno odczytanych, a także zaadaptowany na przykład do potrzeb bajki filmowej czy telewizyjnej, może być wreszcie wykorzystany jako specyficzna podstawa scenariusza dziecięcej zabawy potwierdzając tym samym folklorystyczny (czy folkloropodobny) model komunikacji, w którym obowiązuje zasada wymienności ról nadawcy i odbiorcy a sam komunikat „w naturalny sposób” pozbawiony zostaje pamięci o pierwotnym – personalnym – autorze, stając się *de facto* w świadomości dziecięcego odbiorcy tekstem anonimowym².

Jako podstawowa jednostka opisu a zarazem podstawa systematyki tekstów folkloru dziecięcego pojawia się w rozprawie Cieślowskiego pojęcie „twór” – będące derywatem czasownika „tworzyć”. Odnosi się ono do przedmiotów i utworów o charakterze werbalnym i niewerbalnym wykorzystywanych przez dzieci w ich zorganizowanych działaniach ludycznych i, jak mówi Cieślowski, „obdzielanych” przez nie funkcjami znaczącymi czy symbolicznymi:

Można by je wszystkie nazwać również wytworami. Wytworami wyobrażeń, pomysłowości czy ekspresji dziecka. Ale wydaje się nam, że t w ó r zawiera w sobie mniej niż wytwór oficjalności, mniej uczestniczy w skonwencjonalizowanych kontekstach znaczeniowych, a brzmi zabawniej i pokraczniej. Twór jest bliższy niż wytwór potworowi. A znów twór i potwór należą do tej samej rodziny wyobrażeniowej. Tyle tylko, że twórow jest więcej niż potworów, są bardziej rozmaite i nie wszystkie straszą (Cieślowski 1975: 93).

Przytoczony fragment rozważań Cieślowskiego, doprecyzowujący znaczenie postulowanego przez niego terminu, godzien jest uwagi. Odślania bowiem charakterystyczne właściwości wypracowanego przez autora *Wielkiej zabawy* idiolektu, sytuującego się między wypowiedzią *sensu stricto* naukową a esejem, zachowując przy tym cechy języka najzupełniej osobistego, wynikające w znacznej mierze z postawy zajmowanej przez uczonego wobec przedmiotu swych zainteresowań i pasji badawczych. Podejmując fundamentalne dla interesującej go odmiany piśmiennictwa kwestie, daleki jest przy tym Cieślowski od traktowania jej *sine ira et studio*. Widać to szczególnie wyraźnie w tych fragmentach narracji, w których teoretyczny dyskurs przeplata

² Pisze o tym Cieślowski przy okazji rozważań nad bajką telewizyjną (Cieślowski 1975: 237).

się z uzupełnieniami i wyjaśnieniami dokonanymi metodą swoistych „przybliżeń” do statusu opisywanego przedmiotu, gdzie jak gdyby nie dowierzając narzędziom i metodom teoretycznego opisu wypracowanym na gruncie profesjonalnego literaturoznawstwa sięga autor do doświadczeń elementarnych, niekiedy zmysłowych, wspólnych dorosłemu i dziecku. Jako przykład posłużyć tu może podjęta przez Cieślukowskiego próba przybliżenia czytelnikowi struktury narracyjnej tekstów bajkowych przez posłużenie się zaskakującym porównaniem zaczerpniętym z dziedziny kulinariów: „Bajka rozwija się jak czekoladowy cukierek. Najpierw szeleszczące opakowanie, potem drugie koszulkowe lub z cynfolii. To drugie ściśle przylega do czekoladki, ale nie zawsze odsłania ją całą. Już ją widać i można dotknąć brązowego i słodkiego miąższu bajki” (Cieślukowski 1975: 201). W tego rodzaju swoistych „wycieczkach” w świat doznań i doświadczeń dziecka, dowartościowujących niejako punkt widzenia i możliwości percepcyjne młodego adresata odsłania się też godny podkreślenia aspekt ludyczny poczynań badawczych Cieślukowskiego, który dystansując się wyraźnie od naukowej rutyny i powagi akademickiego wykładu, wręcz bawi się niekiedy używanymi nazwami, sprawdza ich funkcjonalność w nowych, często zaskakujących kontekstach, a także powołuje do życia neologizmy („skrętacz języka” – jako jeden z gatunków folkloru dziecięcego). Zachowuje się więc podobnie jak poeta, który bawi się słowami konstruuje poetycki komunikat. Profesjonalna terminologia i specjalistyczny dyskurs okazują się więc na warsztacie autora *Wielkiej zabawy* przedmiotem swoistej weryfikacji na gruncie potocznego, dostępnego także młodemu odbiorcy, oglądu świata. Pisanie o twórczości przeznaczonej dla najmłodszych, jak przekonuje o tym przykład Jerzego Cieślukowskiego, nie tracąc powagi przedsięwzięcia badawczego, a zarazem nie powielając procedur właściwych „literaturoznawstwu akademickiemu”, może więc, jak widać, przyjąć postać formalnego a zarazem językowego eksperymentu sięgając, by sparafrazować sformułowaną przez autora *Wielkiej zabawy* definicję „twórcy dziecięcego” (por. Cieślukowski 1983: 198), zarówno do tradycji naukowego „kapłaństwa”, jak i „błazeństwa”. Takim połączeniu języków, stylów i sposobów narracji używanych przez Cieślukowskiego w konstruowaniu naukowych wywodów poświęconych literaturze dla najmłodszych sprzyjało niewątpliwie uwzględnienie przez niego, jako ważnego składnika szeroko zakrojonego programu badawczego sygnowanego hasłem „wielkiej zabawy”, także pewnej charakterystycznej odmiany poezji adresowanej „do dorosłych”, która odwołując się do języka i wyobraźni dziecięcej, zdaje się potwierdzać fenomen artysty „dzieckiem podszytego” (por. Cieślukowski 1967: 335–357), egzemplifikowanej między innymi twórczością Grochowiaka, Bursy, Białoszewskiego czy Harasymowicza.

Specyficzny a zarazem niepowtarzalny sposób bycia Jerzego Cieślukowskiego w świecie literatury i podkultury dziecięcej jako jej badacza, krytyka a także niewątpliwego sympatyka, zdaje się potwierdzać słynne rozpoznanie Johana Huizingi, iż człowiek – w różnych przejawach swego twórczego działania – to

w istocie *homo ludens* (por. Cieślowski 1967: 12). Warto jednak szczególnie podkreślić, iż w przypadku tego uczonego owo zadomowienie w świecie wielkiej zabawy, jej widoczna akceptacja (chciałoby się powiedzieć: interioryzacja!) umożliwiło mu także, już w „świecie nauki”, przezwyciężenie swoistego izolacjonizmu w pojmowaniu spraw literatury dziecięcej, otworzyło zatem drogę do jej ujęcia w perspektywie związków i wzajemnych oddziaływań z literaturą i kulturą „dla dorosłych”, a przy okazji stworzyło szansę pozbycia się przez jej badaczy „kompleksu Kopciuszka”.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrzak, S., red. 1968. *Kim jesteś, Kopciuszku czyli O problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Cieślowski, J. 1967. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślowski, J. 1975. *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślowski, J. 1983. Wiersz dziecięcy. – J. Cieślowski, R. Waksmund, red., *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 198–220.
- Cieślowski, J. 1991. Wstęp. – J. Cieślowski, *Antologia poezji dziecięcej*, wyb. G. Frydrychowicz, oprac. P. Matuszewska. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, III–LXV.
- Kuliczowska, K. 1970a. „Kopciuszek” i kompleksy. – K. Kuliczowska, *W szklanej kuli: szkice o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 29–34.
- Kuliczowska, K. 1970b. O młodszej siostrze dorosłej krytyki. – K. Kuliczowska, *W szklanej kuli: szkice o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 11–14.

MACIEJ SKOWERA ORCID: 0000-0002-0299-3515

University of Warsaw

A Separate Domain of Play: On Jerzy Cieślowski's Theoretical Concepts of Children's Literature

Abstract: The paper focuses on theoretical concepts proposed by Professor Jerzy Cieślowski (1916–1977), one of the most renowned Polish figures in the field of children's literature studies. After providing a short outline of the theories of children's literature in Poland (with the focus on two scholarly orientations towards the subject of research: 'universalism' and 'autonomism'), the author of the article presents Cieślowski's main ideas. The first one, introduced in a monograph on children's folklore and literature, *Wielka zabawa* (*The Great Play*, 1967), claims that such writing is inextricably associated with play, while the second one, which can be derived from essays included in the collection *Literatura osobna* (*Separate literature*, 1985), indicates that children's texts constitute a separate literary system (the 'fourth' one, alongside 'highbrow' literature, folk literature, and 'pulp' literature). As both theories were met with polemics, Polish scholarly debate about Cieślowski's concepts is discussed in the paper as well. Finally, the author of the article presents several examples of using or referring to Cieślowski's ideas by contemporary Polish scholars, which, in a way, show his continuous impact on children's literature studies in Poland. Therefore, Cieślowski's prominence in the country's academic discourse about children's texts, although his theories remain controversial, is indisputable.

Keywords: children's literature, Jerzy Cieślowski, the 'fourth' literature, history of literary science, literary theory, play, Polish studies, 'separate' literature

INTRODUCTION

From the second half of the 19th century, in the Polish lands, children's literature¹ "was being discussed by pedagogues, psychologists, and literary critics, in essays and articles, [...] but these marginal comments were of a casual na-

¹ In Polish, there are two terms usually used in the context of works for young audiences: 'literatura dla dzieci'/'literatura dla dzieci i młodzieży' ('literature for children'/'literature for children and youth') and 'literatura dziecięca'/'literatura dziecięca i młodzieżowa' ('children's literature'/'children's and youth literature'); the latter one has also a following morphologic variant: 'literatura dziecięco-młodzieżowa' (Paprocka 2010: 61). There are two issues related to this terminological discrepancy. Firstly, some authors state that the use of

ture" (Kuliczowska 1960: 64).² What is important, those reflections constituted the background for reviews, and for patriotic- or education-oriented thoughts (Kaniowska-Lewańska 1973: 177). Moreover, this literature was usually treated as a pedagogical phenomenon rather than an artistic one (Aleksandrak 1968: 5). Such an attitude was a logical consequence of the model of Polish children's literature in its beginnings – these works were predominantly didactic, even moralistic (Adamczykowa 2004: 11, Baluch 1993: 6, Cieślowski 1985a: 9, Kuliczowska 1945: 3).

In Poland, a proper scholarly discussion on the status, the range, and the characteristics of children's literature started in 1940s (Szymkowska-Ruszała 1990: 118, Zabawa 2013: 10). After the Second World War, favorable conditions appeared for conducting systematic research in this field (the first doctorates about children's books, the activities performed by publishing houses and academic organizations, profound changes in university curricula, the ennoblement of the subject of these studies, and the presence of institutions and events devoted to children's literature and art), which resulted in a concretization of several coherent concepts of a programmatic character (Szymkowska-Ruszała 1990: 118).

One of the most renowned figures in children's literature studies in Poland is Jerzy Cieślowski (1916–1977), Professor at the University of Wrocław, who – as Stanisław Frycie (1996) puts it – “became a pioneer of a new type of research in the field – the one which has been oriented to children and subordinated to their needs” (74). The scholar was initially focused on studying the works of Polish literature of the second half of the 19th century (to mention his publications on writings of Henryk Sienkiewicz, Maria Konopnicka, Walery Przyborowski, etc.), but later shifted to cultural anthropology of the 19th and 20th centuries, children's literature (both written for and by children), and children's folklore (ibid.: 76).

the term with an adverb ('dla' – 'for') is linked with such categories of the text as its instrumentality, intentionality, teleology, and utilitarian functions, while the use of an adjectival form ('dziecięca' – 'children's') suggests focusing on literary and aesthetic characteristics of a particular work (Adamczykowa 2004: 19); this conviction is present in the works by, *inter alia*, Ryszard Waksmund (2000). Many other scholars, conversely, state that there is no need to use and understand these forms as if they had different meanings (Adamczykowa 2004: 19). Secondly, in some studies, the notion of 'literatura dla dzieci'/literatura dziecięca' ('literature for children'/children's literature') is used, and in the other ones, the notion of 'literatura dla dzieci i młodzieży'/literatura dziecięca i młodzieżowa' ('literature for children and youth'/children's and youth literature') appears. Therefore, the use of a particular term depends on whether the author decides to treat these as one literary system or two distinct ones or not (Baluch 1993: 7). In this chapter, I use the notion of 'children's literature,' excluding the cases of quotations from the works in which the authors purposely write 'literatura dla dzieci'/literatura dla dzieci i młodzieży,' which I translate as 'literature for children'/literature for children and youth.'

² All translations into English, if not otherwise indicated, M. S.

Cieślakowski is probably best known for his propositions of a theoretical nature, of which the ones indicating that children's literature is inextricably associated with play and that it constitutes a separate literary system have been particularly important for and repeated by many subsequent scholars in the field. The aim of this paper is to introduce the international audience to the elements of his research, as only a few of his works are available in English to date (Cieślakowski 2010; 2011; 2015; 2017). This may be surprising in the context of the scholar's prominence in Poland. Therefore, in this article, I will present Cieślakowski's main theoretical concepts of children's literature, as well as the scholar's impact on Polish studies in this field. However, in the first place, I would like to present a short outline of the theories of children's literature in Poland.

FROM THE THEORIES OF CHILDREN'S LITERATURE IN POLAND:
'UNIVERSALISM' VERSUS 'AUTONOMISM'

Outside academia, the notion of 'children's literature' has an unproblematic, everyday meaning – it is “understood to refer to the materials written to be read by children [...], published by children's publishers and stocked and shelved in the children's [...] sections of libraries and bookshops” (Reynolds 2011: 1). However, when it comes to the field of literary studies, the term is much more complicated – as are the implications of accepting a particular definition (Douglas 2015, Mínguez-López 2015). As it is not possible to satisfyingly comment on all approaches to children's literature in this paper,³ let us refer to two general, yet contradictory concepts.

The first one definitely negates the existence of children's literature – Margarita Slavova (2015) writes that: “It is not a coincidence that Jacqueline Rose's book, provokingly titled *The Case of Peter Pan, or the Impossibility of Children's Fiction* [...], is still being widely discussed. [...] Rose sees that the notion of 'children's literature,' and its definitions, are problematic, and argues that such literature does not exist at all” (229). The thesis of the 'impossibility' of children's literature (Rose 1984), which was met with both praise and criticism, remains an influential, yet controversial idea (Rudd 2013: 17) – not only for English and American scholars (Douglas 2015: 107–109; Skowera 2017: 4, 10; Westin 2011: 16–17; Zanfabro 2015: 7). Nevertheless, the second concept, “which claims that children's literature constitutes a separate, specific kind of literature, is prevailing” (Slavova 2016: 230). Here we have, as I assume, two poles between which the theoretical attitudes to the discussed type of writing seem to oscillate.

³ For more information see, for example, Adamczykowa (2004), Blažić, Štefan (2011), Bottigheimer (1998), Douglas (2008), Ewers (2013), Lesnik-Oberstein (2005), Mínguez-López (2015), Nodelman (2008), Rudd (2005), Skowera (2017), Slavova (2016), Szwarzzyk-Dalasińska (2018), Westin (2011), Zanfabro (2015).

In Poland, the 'radical' idea, according to which children's literature mostly (or only) exists as nothing more than an adult construct, is not present in the majority of theoretical concepts. However, this does not mean that Polish theory of this kind of writing is a homogenic one. Two models of its concepts can be indicated on the basis of the criterion of scholarly writings' attitude towards the subject of research, and they somehow, but not fully, correspond to the theories indicated by Slavova. "The first one [...] consists of approaches [...] locating literature for children and youth [...] in the context of universal literature (for adults). The second one considers it a specific and separate phenomenon" (Szymkowska-Ruszała 1990: 119).

The 'universalist' orientation can be characterized as focusing on two ideas: firstly, on the necessity of highlighting the role of 'literature for children and youth' in the so-called "general system of culture," and, secondly, on the importance of proving that this subject of research is of an artistic nature and that it has the same features that are highly appreciated in the official critique and aesthetics (ibid.: 121). The 'universalists' prefer studying history of literature rather than its theory, and usually use traditional philological methods to indicate that children's writings constitute a part of general literature (ibid.: 119). Therefore, in this model, children's texts are perceived as similar to adult ones – this is why the 'universalists' study works 'intended' for young people using the same (but slightly modified) methodologies that have been used in the research on 'high-brow' books for adults (ibid.).

The 'autonomist' orientation, conversely, isolates the subject of research, for which a specific conceptual apparatus and methods of studies are proposed (ibid.: 120–121). Hence, children's literature is being considered here not in the context of adult ('highbrow') writings, but as a separate phenomenon, which has its own genres, constituting a distinct genological system (ibid.: 122, 125). According to the 'autonomists,' children's literature and youth literature should be seen as two different kinds of books (ibid.: 124). What is more, this orientation can occur in different forms, depending on with which the specificity of children's books is linked by a particular scholar – one can mention, for example, a folkloristic form of 'autonomism' (indicating relations between this literature and children's folklore), a ludic one (highlighting its connection to play), or an educational one (emphasizing its relationships with didactic and psychological conditions of reception); there are also concepts of a mythographic and semiotic character (ibid.: 122–123). A characteristic feature of this theoretical model is its comparative attitude towards the subject of studies – children's texts are being discussed in the context of, for example, folk and popular literature (ibid.: 123).

The paradigmatic elements of the 'universalist' orientation can be found in the works by Krystyna Kuliczowska (1912–1986). Her essay *O współczesnej literaturze dla dzieci* (*On Contemporary Literature for Children*, 1945) makes a symbolic start of Polish modern children's literature studies (Zabawa 2013: 10). In this paper, inspired by Paul Hazard's *Les Livres, les enfants et les hom-*

mes (*Books, Children and Men*, 1932), the author presents a concept of evolution and oscillation of children's texts from 'didacticism' to 'artistry'. In her view, such works (diachronically and synchronically) occupy a space between two poles, "moralistic rubbish for poor children" and "sophisticated artistry for the elite's descendants" (Kuliczowska 1945: 3).

Several years later, when speaking about the status of children's literature, the scholar rejects the idea of perceiving this kind of writing as a cultural 'Cinderella,' which was present in the discourse on children's literature in Poland in the 1960s. Kuliczowska adheres rather to Kazimierz Wyka's concept presented in his article *Pan Pickwick na łyżwach* (*Mr. Pickwick on Skates*, 1982, originally published in 1948), according to which children's literature can be metaphorically seen as a 'crystal ball' which 'reflects' all the issues of adult writings. Therefore, it is not a coincidence that one of the scholar's books, a collection of essays, is titled *W szklanej kuli* (*In a Crystal Ball*, 1970). She also argues that the borders between these 'types' of literary production are blurred and fluid, and to support such a thesis, she refers to young people's reluctance to read 'special' books that are addressed 'only' to them; their admiration for books written 'for adults'; 'shifts' in perceiving particular books – suffice to mention the fact that Jules Verne's, James Fenimore Cooper's, and Karl May's works have become children's readings, and Lewis Carroll's novels about Alice are largely read by adults (Kuliczowska 1964: 8–9). Hence, the scholar indicates that the (doubtful) intention of a writer or a way of modeling a work to meet the (imagined) tastes of the children's audience, cannot be seen as decisive factors when it comes to determining whether a particular book is a children's one or not, and that such factors probably do not exist. Moreover, she perceives the way of regarding children's literature as a specific one as "a noxious phenomenon, which may result in alienating it from the actual social life" (*ibid.*: 8).

Kuliczowska's approach to children's literature, the concept of its evolution and oscillation 'from didacticism to artistry' in particular, was controversial and triggered a long-term discussion in which Halina Skrobiszewska, Eugeniusz Czaplejewicz, and Edward Balcerzan were engaged. However, it is Jerzy Cieślowski who seems to be her main polemist, and also the most renowned 'autonomist.' His reflections on children's literature and its specificity, contradictory to what was proposed by Kuliczowska, have become fundamental when it comes to Polish studies in the discussed field.

THE GREAT PLAY

Cieślowski's *opus magnum*, *Wielka zabawa* (*The Great Play*, 1985b, originally published in 1967), focuses on different forms of children's plays and games, including the verbal ones, which the author finds in texts told to children (from lullabies to nursery rhymes from all over the world), in their own folklore, in

poetry, as well as in folk and fairy tales (also in their modern reworkings). All these forms would represent different aspects of cultural production, the aim of which would be to serve children's *ludus*.

The decision to concentrate on the play was inspired by Johann Huizinga's famous book *Homo Ludens* (2008, originally published in 1938), to which the scholar often refers in *The Great Play*. Cieřlikowski (1985b: 409) indicates, *inter alia*, that Huizinga's 'playing man' is to be found mainly among children. What is important, the author also argues that children do not play because they are children but, conversely, that they exist predominantly to play (*ibid.*: 214); it should be mentioned that, here, he clearly refers to Édouard Claparède's *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale (Experimental Pedagogy and the Psychology of the Child, 1905)*. Cieřlikowski (1985b) develops this statement as follows:

It happens as in a tale: a fairy, using a magic wand, did not conjure up play, which had existed before, [...] but she conjured up childhood itself, not only as a period in human life, but also as a state of mind, in order to let people unpromisingly immerse themselves in the element of play (214).

In the introduction to the book, the researcher indicates why the monograph on children's folklore and writings is titled *The Great Play*. This is because, as he puts it, "**play** is the purpose of all the **best** things that children have taken from adults, what adults invent for them, what children create themselves, and what adults write for them" (*ibid.*: 6).⁴ Therefore, the author considers playfulness not only an inextricable element of children's literature and culture, but also one which should be highly appreciated (Kostecka 2016: 93). It is worth noting that, here, in a way, we have a proto-definition of the notion of children's literature: it would consist of texts created by adults, but 'taken' by children and treated as 'their own,' of works 'intentionally' aimed for children and, finally, of pieces written by children themselves. What is more, this constituted a basis for some dictionary definitions of children's literature (Leszczyński 2003).

The main conclusion that can be derived from the book, although not directly stated there, is that playfulness should be seen as a basic factor of children's writings. However, Cieřlikowski is aware that this category is also often present in adult literature and art. Therefore, he refers to, for example, contemporary Polish poetry 'for adults,' which uses some elements of "the structures of children's imagination and poetics" (Cieřlikowski 1985: 385), and to paintings by Paul Klee, Pablo Picasso, and Joan Miró (*ibid.*: 222). This corresponds

⁴ As translated in the call for papers for the conference *The Child and the Book: Children's Literature and Play*, which took place in Wrocław, Poland, from 19th to 21st of May 2016 (Uniwersytet Wrocławski 2016). It is also worth mentioning that the call for papers stated that the conference was "closely related to the celebration of the 100th anniversary of the birth of Professor Jerzy Cieřlikowski" (*ibid.*).

to his later proposition, exposed in *Literatura i podkultura dziecięca* (*Children's Literature and Subculture*, 1975a), in which he states that the notion of “[...] a children's text applies [...] to a text which is not necessarily written for children, but pursues a specific purpose, a structure of being ludic, and an intentionally infantilized attitude” (5).

SEPARATE LITERATURE

The issue of ludicness as a dominant component of a children's text – linked with children's culture or, as he calls it, “subculture” (ibid.: 6) and folklore – was present in many other Cieślowski's scholarly writings, which led to his later, programmatic concepts. Some of the most important papers written by this researcher, selected by Ryszard Waksmund, were published after his death in a collection *Literatura osobna* (*Separate Literature*, 1985a). In his essay *Literatura czwarta* (*The Fourth Literature*, originally published in 1976),⁵ which opens the volume, the author argues that the notions of ‘literature for children’ and ‘literature for children and youth’ for long served to indicate “literary or para-literary texts which were intended only to fulfill didactic and educational needs. Casual and practical instrumentality of this literature was an issue of decisions and acceptance of writers and publishers” (Cieślowski 1985a: 9). Having taken this into account, he decides to describe, as he calls it, the ‘nature’ of the terms of ‘childishness’; define a space in which they function; and determine the ways of existing of the notion of ‘literature for children’ (ibid.). According to the author, the space of ‘childishness’ consists of four spheres of a semantic and functional concretization:

1. literary or para-literary writings in which a ‘child,’ ‘childhood,’ and ‘children’s’ are a **topic**;
2. occasional works, created **because** of a child;
3. texts ‘for adults’ but written ‘**as** ones for children’;
4. **real** children's literature (ibid.).

The scholar is interested mainly in the last of these spheres, understood as “works intended **for** and addressed **to** a child” (ibid.). However, Cieślowski (agreeing with Kuliczowska in a way) clarifies that “the range of literature written for children and youth does not correspond to what is read – especially by youth – because the range of it is much wider” (ibid.). The author also indicates that the notion of ‘literature for children’ connotes disrespect and pejorativeness, so its place in a general literary imagery is rather pe-

⁵ Although *Literatura czwarta* is available in English (Cieślowski 2017), I keep my own translations of the quotations from this article. This is because Rafał Dubaniowski's translation of the essay was published after my manuscript had already been completed and submitted for publication.

ripheric (ibid.). This is why Cieřlikowski decides to use and develop Czesław Hernas's (1973) theory, according to which there exist **the first** literature – the national, artistic, 'high' one; **the second** literature – the folk one; and **the third** literature – the 'pulp' one, which nowadays would be called 'popular literature.' Cieřlikowski (1985a) pays attention to the following aspects of this proposition:

Hernas negates such opinions towards this literature [the 'pulp' one – M. S.] [...] that claim it is a worse or a graphomaniac one, because literariness, as a criterion, cannot be measured with a corpus of aesthetic norms, exclusive and universal for all the global literary creations. The right to be a **separate** literature is to be derived from the texts' accordance with their own poetics, dictated by the internal rules of particular writings on the one hand, and external requirements of literary communication on the other hand (11–12).

Inspired by Hernas's reflections, Cieřlikowski proposes to consider children's literature a **separate** one too, and to recognize that it is **the fourth** literature, which would be "governed by its own laws and has its own poetics [...] and its own full circuit of communication: publishing houses, market, press, criticism" (ibid.: 12). Therefore, it could be stated that the idea of 'separateness' of children's literature is derived by this scholar from the points of view of "the theory of literature ('separate' poetics), the sociology of literature (a 'separate' circuit), and the theory of literary communication (visible modifications of the communication scheme)" (Adamczykowa 2004: 18–19).

Cieřlikowski writes more about these problems in another essay published in the discussed volume, *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci (The Object, Modes of Existence, and Methods of Studying Children's Literature*,⁶ originally published in 1981). In this paper, the author's ambition is to prove that "literature for children is a specific and **separate kind of literature**" (Cieřlikowski 1985a: 32). The scholar tries to support such a thesis by referring to the authorial and marketing strategies of concretization of the 'fourth' literature, different aspects of literary communication (including the positions of adult senders and children's recipients), various genres of these writings and their poetics, and the roles of researchers. Importantly, Cieřlikowski is aware that the notion of 'separateness,' connected, *inter alia*, to the ludic elements of literary works, suits little children's literature rather than writings intended for the older ones and for youth – but the latter ones, as he argues, constitutes a distinct system too (ibid.: 52–53).

Apart from this, Cieřlikowski once again highlights the ludic aspect of children's literature, therefore paying attention to the category of **play** – which is not surprising in the context of his reflections included in *Wielka zabawa*. He writes that:

⁶ Although the title of this paper is the same as the title of another article by the scholar, available in English (Cieřlikowski 2011), these are, in fact, two distinct essays.

Children, in their perception of art and literature, [...] identify themselves with the [diegetic – M. S.] world of a particular work, with all the poetics of its cognitive devices. They [...] sing words, which are not intended to be sung, dance poems, paint a folktale and play a novel. [...] They disassemble a literary text like a toy; they derive characters, single words, phrases, and scenes from a form that is not noticed by them, and for which they do not have respect, therefore introducing [these phenomena – M. S.] into their own ‘literary’ circuit (ibid.: 50).

What is more, according to the scholar, the adults would experience a literary text in a ‘fake’ way: “When they adapt it for a scene or a screen, and when they recite poetry, [...] they translate it to another kind of art, and create new works, but they do it **not for themselves, but for** someone else – for the audience. Children, on the other hand, do it for themselves, gratuitously – **and this is play**” (ibid.: 52).

SCHOLARLY DEBATE ON CIEŚLIKOWSKI’S CONCEPTS

The main conclusion, in my assumption, that can be derived from Cieślowski’s research is that children’s literature was seen by him, as the title of my article states, as a ‘separate domain of play.’ Jolanta Ługowska (2009) writes that:

The separateness of children’s literature was perceived by the author [...] as a basis for his specific remedial program and, practically, led to [...] exposing special existential situation of children and linking them to the world of the ‘great play’ which would constitute a primary (and often the only one) sphere of their life activities [...] (229).

However, Cieślowski’s theoretical concepts of children’s literature were met with polemics. The issue of children’s literature’s ludicness was discussed by Joanna Papuzińska in her book *Inicjacje literackie (Literary Initiations, 1981)*. The author, both a scholar and a writer herself, complains about stereotyping children’s writings as necessarily autotelic, ludic, absurd, ridiculous, and afunctional (ibid.: 98). However, she points out that:

[...] the formula of the ‘great play,’ despite its seeming autotelicity, and the focus on relax and temporariness, has some clear instrumental purposes, as [...] the ludicness is linked to children’s natural motivation to self-development. Therefore, play is rather a style, or a form of achieving some [...] goals (ibid.).

Elsewhere in the book, despite accepting Cieślowski’s proto-definition of children’s literature, Papuzińska argues that not every text that is referred to as a children’s one can be characterized by the notion of playfulness, because many writings are simply too pragmatic and utilitarian (ibid.: 125). She also indicates that the act of communication (here: a text) can be treated playfully not only by

children, but also by adults and, what is more, that 'adult' literary communication, as consciously accepting the rules of a certain convention, "matches the definition of play better [than children's one does – M. S.]" (ibid.).

The idea of children's literature as a 'separate' or the 'fourth' one has become much more discussed than the concept of the 'great play.' Antoni Smuszkiewicz in his essay 'Czwarta' czy 'osobna'? (*The 'Fourth' or a 'Separate' One?*, 1998) argues that children's literature cannot be added to 'three literatures,' extracted by Hernas (the artistic one, the folk one, and the 'pulp' one), because it does not have a fully closed circle of authors (as they often write 'for adults' too) and readers (as these texts are read by both children and adults); there are no children's aesthetic values which would be different from the adult ones; the "workshop rigors" are the same when it comes to children's and adult texts (as in both cases "the high level of artistic performance" is "priced"); the publishing institutions, libraries, bookshops are not always focused exclusively on children (360–364). Therefore, Smuszkiewicz claims that "literature for children and youth is not the 'fourth' one," and that "it is not located **next to** the types indicated previously, but **inside** them" (ibid.: 364–365), so Cieřlikowski's theory should belong to "a museum showcase" (ibid.: 370). However, the scholar admits that it is, to a certain degree, a 'separate' literature, mostly because of the age of the recipients (ibid.: 365–366), which has an impact on its functions and genres (ibid.: 368). Finally, he argues that all the 'three literatures' – the artistic one, the folk one, and the 'pulp' one – have their own age variants: for adults, for youth, for older children, and for younger children, the latter one being the most 'separate' (ibid.: 366).

Cieřlikowski's theory was defended by Stanisław Frycie, who critically responded to Smuszkiewicz's thesis. In his article *Czy literatura dla dzieci i młodzieży jest literaturą 'osobną'?* (*Is Literature for Children and Youth a 'Separate' One?*, 1999), Frycie argues that the previous scholar's opinion is arbitrary and that it lacks arguments. He undermines all of Smuszkiewicz's theses, using direct examples (ibid.: 73–74), and, as a conclusion, writes that Cieřlikowski's concepts are supported by the facts that children's literature has "its distinct features, its specific genres and literary topoi, its own, separate cultural circuit, its authors, who write exclusively for children, and its readers, who have their own, specific interests and cultural needs" (ibid.: 74). This view was later shared by Zofia Adamczykowa (2004: 19–20), although she notices that some children's texts can be seen as examples of the 'third' literature.

The issue of children's writings' links to other types of literature was also the subject of Jolanta Ługowska's essay *Literatura dla młodego odbiorcy – 'osobna' czy 'czwarta'?* (*Literature for Young Readers – a 'Separate' or the 'Fourth' one?*, 2009). Having presented Hernas's theory about the existence of 'three literatures' and Cieřlikowski's idea of children's literature as the 'fourth' one, Ługowska decides to check how the latter one is connected to, respectively, 'high' literature, folk literature, and popular literature. She indicates that children's writing is strongly

linked with the other three types, and concludes that “It seems to be important and necessary to see not a single (a ‘separate’) model of literary communication in children’s and youth literature, but just one of many such models,” the content and the form of which should take “capabilities, interests, and preferences of the expected reader” into account (ibid.: 238).

CIEŚLIKOWSKI’S CONTEMPORARY LEGACY IN POLAND

Despite the criticism, Cieślowski’s concepts are still vividly present in Polish research on children’s literature and culture, sometimes accompanying analyses conducted in accordance to contemporary methodologies. Let us look at a couple of examples.

Katarzyna Slany in her book *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana* (*Horror in Children’s Literature: From Grimm to Gaiman*, 2016) discusses the presence of the title phenomenon in selected works: traditional fairy tales, Hans Christian Andersen’s pieces, stories by E. T. A. Hoffmann, Lewis Carroll, J. M. Barrie, and in children’s horror novels by, for example, Roald Dahl, Lemony Snicket (Daniel Handler), and Neil Gaiman. Although the main perspective here is the point of view of archetypal criticism, in the introduction to the book, Slany states that her work

[...] falls within the framework of research on children’s literature, which was discovered for contemporary literary studies by Jerzy Cieślowski who added the fourth literature (children’s one), also called ‘separate’ literature, to the ones extracted by Czesław Hernas [...]. This monograph is accompanied by the conviction that literature for children is separate, which allows discussing the [...] texts, thematically and genologically, in a special way (ibid.: 13).

Therefore, one can read this book as a study on a specific, ‘separate’ horror – the children’s one, different from what is present in similar works for adults because of its existence in a text as closely related to the child and his or her imagination. In Slany’s work, there is also a place dedicated to the issue of play. The author points out that studies in children’s folklore indicate that “from pre-school age, horror, grotesque, macabre, freneticness, as well as scatological, obscene, and sadistic themes play a great role in children’s culture” (ibid.: 195). She notes that this manifests in children’s playing in ‘frightening the others’ and in ‘being frightened,’ which leads her to deriving a category of the ‘great subversive play’ from Cieślowski’s concept of the ‘great play.’ In the ‘great subversive play,’ as she puts it, “every fear has a deformed and ridiculed face”: bogeys, werewolves, witches, Death, or living dead are “parodied, mocked, caricaturized” and, as such, are no longer scary (ibid.: 196–197). This also applies to children’s literature – especially horror novels in which “the compositional dominant rests on a rule derived from children’s ‘great subversive play,’ which

is to build a horror-creating diegetic world and, subsequently, 'exorcize' it by inserting the element of laugh" (ibid.: 201).⁷

Another contemporary attempt to exploit Cieślowski's theories is Ewelina Rąbkowska's paper *Dzieci, zwierzęta i wielka zabawa* (*Children, Animals, and the Great Play*, 2017). In this article, the author analyzes and interprets several examples from children's literature and folklore in the light of cultural animal studies. Rąbkowska focuses on such aspects of Cieślowski's research that "tell us how real and cultural relations between animals and children, inscribed in folklore, later became a part of literature for children and youth" (ibid.: 86). Therefore, the scholar seeks animals-oriented fragments in *Wielka zabawa*. What is important, she finds a lot of passages on plays and games in which a symbolic animal suffers, is being tormented or even killed. Rąbkowska points out that such children's ritual activities, specific echoes of old-time sacrificial rites, changed in the course of their transferring into children's literature, becoming mitigated and less drastic (ibid.: 88). The other themes discussed by the author are, *inter alia*, the presence of animals in lullabies and nursery rhymes, play in the context of animal and children's work for an adult human, realistic representations of animals in children's folklore, and the issue of playing with an animal as a source of children's empathy.

Rąbkowska's article can be seen as an attempt to merge Cieślowski's concepts with postmodern, non-anthropocentric perspective. One may be surprised to see how many animal-related issues are present in *The Great Play*, and how Cieślowski's work in fact precedes some key problems of contemporary thought. In the final subsection of the paper, Rąbkowska gives some methodical propositions on how to teach about animals using literature inspired by folklore and concludes that such writings "can be useful materials to educate children, especially younger ones, by playing. [...] This is a consequence of [...] the processes of development of literature for children, in which a turn to folklore played a vital role, being connected to [...] the rejection of 'unsophisticated didacticism' [...]" (ibid.: 99). Finally, Rąbkowska comes back to the issue of the 'great play' and writes that such play itself "makes it possible to weaken didactic and colonial tendencies in the works inspired by folklore" (ibid.).

These are only two of many more contemporary studies inspired by Cieślowski's concepts of children's literature. In the other ones, such different issues are discussed as the ludic aspects of therapeutic short stories and fairy tales (Bolińska 2008) and the carnivalesque, jester's laugh in children's literature and culture (Kostecka 2016). Moreover, the notions of the 'fourth' and 'separate' literature have become so often referred to that many authors treat them as almost 'natural' adjectives when it comes to children's texts. Hence, it is not coincidental that some scholars even use these terms in the titles of their

⁷ It is worth noting that Słany discusses similar issues in another work, *Karnawalizacja grozy w folklorze dziecięcym* (*Carnivalization of Fear in Children's Folklore*, 2017).

works (Urbańczyk 2014). All of this shows Cieślowski's continuous impact on Polish studies in children's literature.

Many scholars in the field, including the ones who do not fully agree with his concepts, perceive Cieślowski as a discoverer of such research in Poland. Alicja Baluch (1993: 5) argues that he "discovered" and "extracted" children's writing as an area of modern literary research in Poland, having formulated its methodological assumptions and proposing modes of studying books for the youngest, while Jolanta Ługowska (2009: 229) writes that he discovered "a special kind of children's anthropology" and reevaluated childhood, not perceived by him as a preparation for adult life, but as a significant period itself. All of this was summarized by Joanna Papuzińska-Beksiak (2013) who calls *The Great Play* "a breakthrough in the way of thinking about both writing for children and about childhood," and writes that

[...] emphasizing the formative function of games in culture, Cieślowski discovered and delineated a massive area of the 'despised land,' that is, children's own literary activity manifested in children's folklore texts, permeating children's environment and inextricably connected with games. He was the first Polish scholar who included folklore texts within children's literature, made it a subject of literary theory, and took it into account when editing anthologies of children's literature. Therefore, he did not only redefine that kind of literature, but also changed the formula of a child's participation in the process of literary communication. Thereby a child, instead of being an object of the persuasive mechanics of literature, became an equally vital being who transformed given literary impulses, making them its own (296).

From today's perspective, especially from the point of view of children and childhood studies, some of Cieślowski's concepts seem dated. The author can be accused of universalizing and homogenizing children; of symbolically separating them in a ludic 'enclave' far away from adults; or of non-intentional divorcing childhood "from other variables such as class, gender, or ethnicity" (Prout, James 2005: 8). Karolina Szymborska (2014: 24) points out that however Cieślowski's theoretical propositions were paidocentric, the scope of his research was limited by pedagogical and literary inspirations. Nevertheless, Cieślowski's main achievement was probably that of being a pioneer in Polish literary studies oriented towards children's literature and culture. Therefore, it should be stated that his prominence in Poland, although his theories remain controversial, is indisputable, and that his works, written years ago, are still inspiring.

REFERENCES

- Adamczykowa, Z. 2004. *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Aleksandrak, S. 1968. Słowo wstępne. – S. Aleksandrak, ed., *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 5–7.
- Baluch, A. 1993. *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław: Wydawnictwo W. Bagiński i Synowie.
- Blažič, M. M., Štefan, A. 2011. Branja in pripovedovanja mladinske književnosti. – *Knjižnica*, 55:4, 121–132.
- Bolińska, M. 2008. Właściwości ludyczne opowiadań i bajek terapeutycznych (na wybranych przykładach). – *Napis*, 14, 447–460.
- Bottigheimer, R. B. 1998. An Important System of Its Own: Defining Children's Literature – *The Princeton University Library Chronicle*, 59:2, 191–210.
- Cieślukowski, J. 1975a. *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślukowski, J. 1975b. Ojczyzna najbliższa, czyli o czasoprzestrzeni dzieciństwa. – H. Skrobiszewska, ed., *O literaturze dla dzieci i młodzieży. Studia – rozprawy – szkice*, Warszawa: Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, 36–49.
- Cieślukowski, J. 1985a. *Literatura osobna*. R. Waksmund, sel. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Cieślukowski, J. 1985b. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślukowski, J. 2010. A Semiotic Subject in the Children's Submyth. R. Dubaniowski, trans. – *Filoteknos*, 1, 186–189.
- Cieślukowski, J. 2011. The Object, Modes of Existence, and Methods of Studying Children's Literature. R. Dubaniowski, trans. – *Filoteknos*, 2, 200–208.
- Cieślukowski, J. 2015. The Topos of the Child and Childhood (a Synopsis). R. Dubaniowski, trans. – *Filoteknos*, 5, 236–244.
- Cieślukowski, J. 2017. The Fourth Literature. In [sic!] the nature and means of the existence of children's literature. R. Dubaniowski, trans. – *Filoteknos*, 7, 204–215.
- Claparède, E. 1905. *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale*. Genève: Kündig.
- Douglas, V. 2015. Comment définir la littérature pour la jeunesse, ou le paradoxe insoluble. – I. Cani, N. Chabrol-Gagne, C. d'Humières, eds., *Devenir adulte et rester enfant? Relire les productions pour la jeunesse*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal, 105–117.
- Ewers, H.-H. 2013. *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches Children's Literature and Culture*. New York–London: Routledge.
- Frycie, S. 1996. *Współczesna nauka o literaturze dla dzieci i młodzieży i jej przedstawiciele*. Piotrków Trybunalski: Wydawnictwo Wydziału Zamiejscowego Kieleckiej WSP.
- Frycie, S. 1999. Czy literatura dla dzieci i młodzieży jest literaturą "osobną"? – *Guliwer*, 6, 73–75.
- Hazard, P. 1932. *Les Livres, les enfants et les hommes*. Paris: Flammarion.
- Hernas, C. 1973. Potrzeby i metody badania literatury brukowej. – S. Żółkiewski, M. Hopfinger, eds., *O współczesnej kulturze literackiej*, vol. 1. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 15–45.
- Huizinga, J. 2008. *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kaniowska-Lewańska, I. 1973. *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864. Zarys rozwoju. Wybór materiałów*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictwa Szkolnych.

- Kostecka, W. 2016. Śmiech błazeński w literaturze i kulturze popularnej dla dzieci. – G. Leszczyński, ed., *Do śmiechu. Komizm w sztuce dla dziecka*. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka, 93–110.
- Kuliczowska, K. 1945. O współczesnej literaturze dla dzieci. – *Odrodzenie*, 50, 3–4.
- Kuliczowska, K. 1960. Badania nad literaturą dla dzieci i młodzieży. – *Biuletyn Polonistyczny*, 3:9, 64–67.
- Kuliczowska, K. 1964. *Wielcy pisarze – dzieciom (Sienkiewicz i Konopnicka)*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kuliczowska, K. 1970. *W szklanej kuli. Szkice o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Lesnik-Oberstein, K. 2005. Defining Children's Literature and Childhood. – P. Hunt, ed., S. Ray, assoc. ed., *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London and New York: Routledge, 15–29.
- Leszczyński, G. 2002. Literatura dla dzieci i młodzieży. – B. Tylicka, G. Leszczyński, eds., *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 223–228.
- Ługowska, J. 2009. Literatura dla młodego odbiorcy – 'osobna' czy 'czwarta'? O sposobie istnienia oraz o miejscu twórczości dla dzieci i młodzieży w systemie kultury. – G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac, eds., *Ocalone królestwo: twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji. Sztambuch przyjaciół profesora Joanny Papuzińskiej*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 229–238.
- Mínguez-López, X. 2015. Una definición altamente problemática: la Literatura infantil y juvenil y sus ámbitos de estudio. – *Lenguaje y Textos*, 41, 95–105.
- Nodelman, P. 2008. *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Paprocka, N. 2010. La littérature pour jeunes lecteurs: problèmes terminologiques liés au nom du domaine en polonais et en français. – *Romanica Vratislaviensia*, 57, 59–81.
- Papuzińska, J. 1981. *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Papuzińska-Beksiak, J. 2013. Children's Folklore and Its History in Poland. B. Lutostański, trans. – *Tekstualia*, 1.1, 289–301.
- Prout, A., James, A. 2005. A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. – A. James, A. Prout, eds., *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London–Washington: Falmer Press, 7–32.
- Rąbkowska, E. 2017. Dzieci, zwierzęta i wielka zabawa. Przekształcenia wątków zwierzęcego folkloru w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie kulturowych studiów nad zwierzętami (cultural animal studies). – *Polonistyka. Innowacje*, 5, 85–101.
- Reynolds, K. 2011. *Children's Literature: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Rose, J. 1984. *The Case of Peter Pan, Or The Impossibility of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Rudd, D. 2005. Theorising and Theories: How Does Children's Literature Exist?. – P. Hunt, ed., *Understanding Children's Literature: Key Essays from the Second Edition of The International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London–New York: Routledge, 15–29.
- Rudd, D. 2013. *Reading the Child in Children's Literature: An Heretical Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- Skowera, M. 2017. Bezpieczna i pożyteczna kraina niedorosłości. Literatura dziecięca jako konstrukt. – *Jednak Książki*, 7, 13–30.
- Slany, K. 2016. *Groza w literaturze dziecięcej. Od Grimmów do Gaimana*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Slany, K. 2017. Karnawalizacja grozy w folklorze dziecięcym. – *Literatura Ludowa*, 1, 3–19.
- Slavova, M. 2015. Kopciuszek czy księżniczka? Teoretyczne modele badania literatury dziecięcej. N. Staffa, R. Waksmund, trans. – *Filoteknos*, 5, 229–235.
- Smuszkiewicz, A. 1998. „Czwarta” czy „osobna”? (O literaturze dla dzieci i młodzieży). – M. Kwiatkowska-Ratajczak, S. Wysłouch, eds., *Konteksty polonistycznej edukacji*. Poznań: Biblioteka Literacka *Poznańskich Studiów Polonistycznych*, 357–370.
- Szwagrzyk-Dalasińska, A. 2018. Dyskursywność badań nad polską literaturą dla dzieci i młodzieży. – *Literatura Ludowa*, 62:4–5, 35–42.
- Szymborska, K. 2014. W metodologicznym tyglu Children Studies. – J. Sztachelska, K. Szymborska, eds., *Children Studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 21–33.
- Szymkowska-Ruszała, J. 1990. Koncepcje teoretyczne w badaniach nad literaturą dla dzieci i młodzieży po roku 1945. – *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historycznoliterackie*, 72, 117–128.
- Uniwersytet Wrocławski. 2016. *The Child and the Book International Conference: Children's Literature and Play*. – http://www.ifr.uni.wroc.pl/sites/default/files/slideshow/call_for_papers_-_childrens_literature_and_play.pdf (14.09.17).
- Urbańczyk, L. 2014. „Czwarta”, „osobna”... najważniejsza – o badaniu literatury dla dzieci i młodzieży dawniej i dziś. – *Inter Artes*, 1, 67–74.
- Westin, B. 2011. Barnlitteraturforskningens arkeologi. – *Barnlitterært forskningstidsskrift*, 2: 1, 9–19.
- Wyka, K. 1982. Pan Pickwick na łyżwach. – S. Frycie. *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*. Vol. 2: *Baśń i bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 479–481.
- Zabawa, K. 2013. *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Kraków: Akademia Ignatianum / Wydawnictwo WAM.
- Zanfabro, G. 2015. Chi ha paura dei libri per bambini/e? I presupposti della critica: una questione politica. – *Between*, 5:10, 1–27.

ALICJA UNGEHEUER-GOŁĄB ORCID: 0000-0002-3187-7150

University of Rzeszów

On Polish Research into Children's Literature from a Ludological Point of View

Abstract: The article raises a question of research on children's literature led in Poland and stemmed from Jerzy Cieślowski's conception that refers to the theory of fun activities by French culture expert Roger Caillois. The authoress considers particularly useful Caillois's essey entitled *Ludzie a gry i zabawy* (*Le jeux et les hommes*, 1958, polish translation 1973), in which he set out the typology of different kinds of jollity and provided polish researchers with a very wide questioning context. She also itroduces Cieślowski's concept as well as analyses the akin thoughts. Furthermore, she acquaints the reader with the effect of her own study on literature for children which is based on Caillois's typology. She comes with her own proposals of archetypal perceptive models derived from ludic functions of literature for children.

Keywords: study on literature for children – the concept of Jerzy Cieślowski – a ludic function of literature – typology of fun activities by Roger Caillois – archetypal perceptive models

In my paper I focused on presenting the research concepts based upon the Roger Caillois theory, that use play as one of the forms of culture and have developed in the Polish surveys on the children's literature, owing to the research works of Jerzy Cieślowski. According to the Polish researcher, play is a structure of some literary masterpieces addressed to kids, and the majority of the children's literature has its roots in the folklore. The concepts, that have been discussed here, stem from this very reflection. Therefore, this work contains the review of Polish studies on the children's literature, that are inspired by the ludological context to some extent, yet they also use affinity of the children's literature for the play issue. The final section of the text comprises my own research, where I have applied Caillois typology, the theory of archetypes by Carl Gustav Jung, a wide array of reflections of the Polish researchers, originating from the Cieślowski's study school as well as my private thoughts on the mobile and emotional spheres of the child's play.

Child development psychologists and educationalists generally consider playing to be a fundamental activity during childhood. Indeed, play is the main

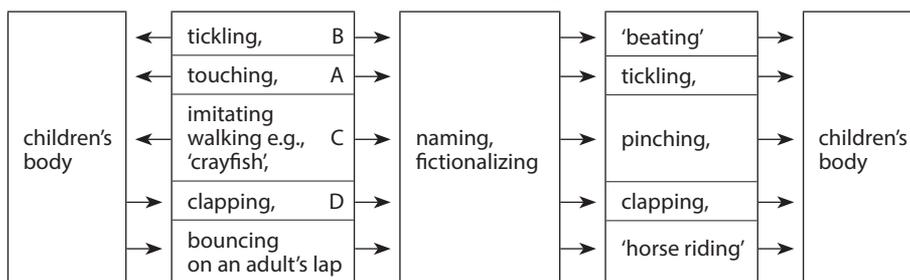
expressive activity during early and late childhood. Psychologists contend that its most commonly associated forms are manipulative, physical, theme, constructive, didactic and sensory in nature (Przetacznik-Gierowska 1993: 34–40).

However, play is not just a research area in psychology or pedagogy. In the 1930s it became a subject of interest to cultural theorists. A well-known work by Johan Huizinga entitled *Homo Ludens. A Study of the Play Element in Culture* (1937) enabled researchers to perceive human culture from a new perspective. The work of French cultural theorist Roger Caillois expanded Huizinga's theory. In particular, his essay *Man, Play and Games (Le jeux et les hommes, 1958, Polish transl. 1973)*, in which he presents a typology of play, created a particularly broad research context for Polish researchers. Caillois classified games and play according to rules grouping them into four categories: *alea* (play and games of chance), *agon* (based on competition), *mimicry* (based on imitation), and *ilinx* (altering perception). Even though this researcher did not transpose his theory into the field of literary studies, it became a subject of interest to literary scholars, mainly in children's literature because play is naturally associated with childhood. However, neither Huizinga nor Caillois treated children as the primary reference point for their criticism. Thus, the idea put forward by Jerzy Cieřlikowski, the first Polish researcher in the field of literary science to research children's literature attracted significant attention. Cieřlikowski treated children's folklore as a source of literature for the youngest children and examined the oldest poetry genres (lullabies and nursery rhymes) as elementary forms of literary expression in the world of children; in this way he delineated one of the fundamental directions of Polish research that is currently being developed in literary studies in children's literature. Cieřlikowski presented the connection between children's folklore, children's literature and play in his work *Great Party* (1967) in which he discussed the features of a text containing children's poetry on children's verbal folklore. At the same time, he depicted the merger of the phenomena of play and literary structures.

The multitude and variety of literary and quasi-literary forms available to children have long underlined the need for their classification and organization. The first attempt at addressing this problem in Poland was Cieřlikowski's work entitled *Children's literature and subculture* (1975) in which the author dealt with creations (as he called them) of children's folklore. Their functional aspect highlighted by this researcher emerges from detailed descriptions of properly selected and classified examples. His intention of illustrating the function discharged by various forms of ludic expression prompted a need to refer their content and language to children's mentality and imagination and the literary phenomena present in children's verbal systems (Simonides 1976; Papužińska 1988). He subsequently noted that linguistic creations are usually conveyed aloud with the aid of gestures (Cieřlikowski 1975), making them easy to remember. Rhymes, dialogues and dramatization play an important role. Cieřlikowski indicated the existence of a union between children's play

and the accompanying text. A perfect example would be games played in a circle whose characteristics are reflected by works' structure, tune and story-line. The researcher cites the following games as examples: *The bird is flying up*, *The handkerchief*, *The Old Bear*. Dynamism is an essential element of texts intended for children. It is often focused on children's bodily movements. In this case Cieślukowski meant playing with an infant when 'the body is the playing matter' (Cieślukowski 1975: 110). He meant games/play in which children's hands, fingers, face and entire body are used with contact being made through touch while simultaneously uttering a given text. Rich verbal material of this type helped create a framework for communicating creations that also apply to adult-child play. The chart given below includes activities of an adult addressed to the child's body over the course of infant games and plays, accompanied with the verbal formula, often being a reflection of a short "plot" carried out through touching.

Table 1
Framework for communicating adult-child creations/play (Cieślukowski: 1975: 113)



The outcomes of these activities are temporal; they are not fixed but are connected to a certain instance of playing or an instructional situation, whereby 'creations emerge from their implementation' (Cieślukowski 1976: 25). This discovery prompted the researcher to take a new view on verbal text used in play and its socializing role in children's community. It also led to another postulate concerning the intersemiotic nature of literary communication addressing children as a feature conditioned by the creations of children's folklore. A live performance is possible mainly because the text intended for children to hear contains words, images and gestures (Cieślukowski 1985B: 171–179). These signals merge eliciting a perception/performance interaction that is typical during childhood. This concept is based on the assumption that 'a great amount of literature addressed to children, and above all the literature that is believed to be the best for various reasons, mainly esthetic in nature, originated from play and is aimed for playing' (Cieślukowski 1985A: 66). Thus, diverse demonstrations of children's folklore are particularly significant: counting games, nursery-rhymes, skipping rope rhymes etc. They are usually accompanied by motor-auditory-melic behavior.

At the end of his argument, Cieřlikowski offhandedly mentions a work he considers to be important written by Caillois and entitled *Les jeux des hommes*. This digression formed the basis for several theories concerning research into children’s literature in Poland in recent decades. The classification of games and play presented by Caillois does not strictly apply to childhood. However, the primary phenomena of *paidia* and *ludus* strongly reflect children’s activity. Cieřlikowski cited these relationships in devising his concept that is equally applicable to adults and children alike (Cieřlikowski 1985A: 52).

Table 2
 Framework of J. Cieřlikowski’s concept incorporating R. Caillois’ theory

<i>Paidia</i>	<i>Agon</i>	<i>Alea</i>	<i>Mimicry</i>	<i>Ilinx</i>
noise, movement 1. laughing, flying a kite, solitaire, crossword puzzles	races, competition etc.– not rule-bound 2.	eeny, meeny, miny, moe, heads or tails, betting	role playing 3. illusionism playing with dolls, various disguises, masks	‘spinning games’, merry-go-round, swinging
<i>Ludus</i>	athletics, boxing, fencing, football, billiard, checkers, chess, generally, all sporting competitions	roulette, various types of lotteries	costumes, theater, generally, performing arts	waltz, <i>voladores</i> ritual dance, fairs, skiing, mountain climbing, trapeze exercises

Note: games and playing are arranged in ascending order in each vertical column with the content of *paidia* declining and the content of *ludus* rising.

Cieřlikowski draws a distinct division between children’s and adults’ playing and games. The numbers stated in the table refer to the researcher’s more detailed comments:

1. ‘Movement’ and ‘laughing’ include a wide range of frolicking and playful behavior, as well as all behavior characteristic of children when being entertained by adults.

2. Most children’s games with instruments should be included here: walking on stilts, sero, flying a kite, playing tag, hide-and-seek, blind man’s bluff. All these games contain a prominent element of overcoming clumsiness, for instance walking on stilts. Similarly, these games entail strictly defined rules of conduct.

3. ‘Role-playing’ involves manual, theatrical and narrative constructions such as painting, pasting, gluing and cutting (this also includes book illustra-

tions used as a means of exiting deadlocks in arranged play situations) (Cieślowski 1975: 156-157).

In 1978, in his article entitled *The play as a structure of some texts for children*, Cieślowski explicitly refers to play as a specific instance of literary perception. This stance treats perception as a process transpiring according to defined rules, just like a game. In parallel, it presents literature mainly as source of pleasure, i.e. entertainment or for leisure. In this work Cieślowski formulated one of his most important views that led to subsequent generations of literary scholars embarking on new research. He wrote: »the game-like nature« of literature is not only related to how it is perceived, as it can run contrary to the work's underlying idea and poetic sentiment. Rather, it is an empirically verifiable phenomenon; »its game-like nature« can also be an inherent rule of the work itself, its own construction produced in the form of a plaything. It may also embody the author's proposal for its reader: let's play together' (Cieślowski 1985A: 65). According to Cieślowski, 'all literature with entertainment-ludic leaning is structured according to this classification [meaning Caillois' typology – AUG]' (Cieślowski 1985A: 69). There are certain types of literary expression, e.g. novels in which the story or character construction is based on the structure of a certain type of play. For example, for pedagogy it might be important that related behavior is particularly visible in how children's literature is perceived. How children perceive is a creative and active manifestation full of expression allowing us to observe the four basic play tendencies (*alea, mimicry, agon, ilinx*).

Despite his interest in the sources of children's literature and its roots in folklore, Jerzy Cieślowski abandoned further attempts at expounding on Caillois' thinking. In his research work he usually emphasized the ludic and paidia aspects of children's texts and literary texts. He did not provide any detailed description of these relations. However, the short paragraph he wrote on Caillois' work in these articles marked the beginning of extensive research into children's literature in Poland.

The use of play in researching children's literature coincided with the vibrant interest in this research problem in general literature. In this way ludic value was found in adult literature. The book by Michał Głowiński bearing the typeset title of *Novel games* (1973) was one of the first works on this subject. The author delves into the novel's linguistic material (Głowiński 1973). Moreover, Cieślowski's *Children's literature and subculture ...* coincided with the publication of Głowiński's *Proofs and styles of reception* (1975) in which he distinguished perception styles: mimetic, allegorical, symbolic, instrumental, expressive and aesthetic. According to Ryszard Waksmund, the ludic style should be added to this group as it is typical of how children perceive literature (Waksmund 1987). This ludic aspect is also present in adult literature. Głowiński considered this aspect in his work into literature in the age of mass culture. In his analysis of Kazimierz Wierzyński's poems, Krzysztof Dybciak referred to

Caillois' theory because he noticed 'mechanisms of play' in the language and content of this poet's work, in particular ilinx in 'states of joyful intoxication' (Dybciak 1980: 41–56). In turn, Jolanta Ługowska, a researcher focusing on literature and folklore, isolated the ludic model in genres of children's poetry when considering situations outside literature that affect the primal role played by the ludic function. These situations include 'all forms of contact between adults and children that are devoid of any explicit or conscious instructional intention (lulling children to sleep or entertaining them) and diverse forms of mutual contact between children mainly for ludic or self-educational purposes' (Martuszevska 2007).

The renewed interest in games/play as a field of cultural research in the second half of the 20th century was probably caused by the new attitude taken towards children and childhood. The book written by Philippe Ariés and entitled *The childhood story* (French edition 1960, Polish transl. 1995) was particularly significant because it showed children and childhood in an entirely different light. In recent years, especially since the 1990s, many authors have expressed greater interest in children's literature and children in post-conference publications. For instance, *The worlds in a play – 'Playing with the world'. Ludic connections of literature* (2001) edited by Danuta Ossowska and *The game with the reader* (2001) by Anna Rzymyska, *Between the convention and the strategy* (2001), edited by Maria Jakimowicz and Rafał Moczko and *Games in the language, literature and culture* (1997), edited by Ewa Jędrzejko and Urszula Żydek-Bednarczuk. These researchers focused mainly on understanding literature as a game being played with readers or as a game/play in general. Most researchers disregarded Caillois' typology and its consistent application in the interpretation of literary texts. Anna Martuszevska in her book entitled *Funny games. About literary games/plays* presents a particularly interesting summary. She discusses the phenomena of 'constant game/play' in literature in a thorough and erudite way, while showing how some aspects are related to Caillois' theory.

The research themes Cieślowski first investigated concerning the aspects of play in a literary work and how it is perceived were studied further in children's literature. Some of the researchers who thought in a similar vein included Bogusław Żurkowski who concentrated on paidia in children's poems (Żurkowski 1979), Urszula Chęcińska who identified manifestations of paidia in Joanna Kulmowa's poems (Chęcińska 2006), Maria Ostasz who proposed a model paidia poem (Ostasz 2008), Maciej Wróblewski who characterized *agon* in his research in novels based on sports themes (Wróblewski 2011). However, Alicja Baluch, a literary researcher and poet played the most important role in applying Caillois' concept to research in children's literature. In her seminal work whose title refers to the theory of play – *From ludus to agora* (2003) Alicja Baluch uses Caillois' concept as a research method and context for understanding literature written for non-adults. In accordance with Cieślowski's concept, she considers play and children's folklore to represent one of the two

genological systems of children's works. Just as Cieślowski and Żurkowski do, Baluch emphasizes the importance of children's paidia-type behaviors that accompany reading in accordance with Caillois' typology. His theory is employed to present the specific behaviors of literary characters as reflections of children's behavior in the real world. Thus, *agon*, *alea*, *mimicry* and *ilinx* are not just types of play. They also determine certain characteristic conditions in the text's structure and realm. By incorporating Caillois' theory, Baluch claims that some works for children incorporate paidia behavior patterns in which children manifest their own attitudes in their conversation with their role model. These works are known as *agora novels* to mirror debates in an agora located in Attic Greece. However, the reference is actually to a contest of knowledge (*agon*) as both parties, whether children or adults, espouse their own truth and art to reach mutual agreement. According to Baluch, in a literary agora one can come across initiation novels (*mimicry*), fantasy and horror stories (*alea*) and fantastic stories (*ilinx*). The last group derives from Maria Janion's theory concerning fantasms (Janion 1991). Fantasms have appeared in people's imagination since the dawn of time from the time of childhood. The notional world created by children has all the hallmarks of a fantasm. All the types of novels intended for young people constitute a specific type of literary dialogue in which adolescents participate. Baluch's work shows that for children to make a judicious use of literature a guide-master must lead them 'from play to a serious conversation' (Baluch 2003). However, for the conversation to be fruitful it is indispensable for the master to understand the fundamentals of aesthetics, psychology, pedagogy and sociology. These conclusions point to learning by reading. Thus, they combine knowledge from cultural studies and literary theory. As a consequence, they broaden the field for applying Caillois' theory in the research in how to perceive young adult literature.

Baluch's suggestion led to another, though somewhat different, approach to applying the concept of games and play proposed by Maria Ostasz in her book entitled *From Konopnicka to Kern. A study of the paidia poem* (2008). She tries to craft a model paidia poem. The author builds an algorithm consisting of eight types of paidia to describe a poem in a formal manner. She employs Caillois' merged types. The genological aspect of a work (model) hinges on paidia, poetic measure, viewpoint, means of cohesion, etc. According to Ostasz, the clearer a poem's paidia is, the better a work is. It satisfies children because it entertains and instructs. Her work analyzes one hundred contemporary children's poems 'from Konopnicka to Kern' from the turn of the 19th and 20th centuries until the end of the 20th century. It spans a wide sampling of paidia. The research methodology it pursued made it possible to prepare a detailed and consistent description of the means of cohesion examined using the linguistic, formal and semantic planes in all types of paidia poems.

The forms of play distinguished by Caillois evince certain emotional states because playing induces players to assume a certain psychological state. This

feature interests me in the relationship between playing and literature. I published my research on children's literature in a work entitled *Motor patterns of the pieces for children. About children's literature as a trip, fight, mystery, safe place and fun* (2009). I was inspired to tap into the description of movements in literary works by dance and body language and by the theories advanced by researchers such as Cieślowski, Baluch, Papuzińska and Ługowska. In my work I linked the role of movement and emotional states to how children perceive literature. Thus the work's title refers to the role of movement and emotions in children's cognitive acts and play (Papuzińska 1996). My purpose is to draw attention to action-based perception of the world as one of the main means for small children to broaden their knowledge and to develop their emotional states accompanying this process. Kinesthetic activity such as jumping, spinning, bustling, dancing, running and racing, climbing and whirling are particularly important in children's lives as they support their psychological, social and emotional condition. Mental movement provoked by literary works and streaked with emotion has a similar significance. The emotional reaction to a poem or a fairy tale signifies the existence of an emotional/emotive style of perception (Martuszevska 2007: 63 70)¹, typical for children's contact with literature.

In order to ascertain what patterns of movement are taking place, which I assume constitute the internal rules of children's literature, I applied Caillois' theory to cultural anthropology, psychology and pedagogy. His description of play defines the patterns of play involving movement. Its genology provides an archetypal basis for people (in this case children) to follow an internal model to reflect reality. A. Baluch's transfer of methods of archetypal literary criticism to children's literature has given us tools of archetypal criticism to incorporate in methodology (Baluch 1993). I have assumed that certain texts set a certain perception aptitude. Thus, children experience texts based on their aptitude. A literary text probably activates a model or perception of a work. If we treat the aesthetics of children's literature as a function of unconscious mental processes, we will be able to uncover how many great and diverse possibilities children's literature offers for perception.

Alea, agon, mimicry and *ilinx* are connected with the emotional settings they accompany: peace, harmony, aggressiveness and stupefaction/elation. Associations such as 'line – going ahead – resignation – peace', 'circle – circular movement – imitation – harmony', 'chain – fighting – competition – aggressiveness', 'twirl – whirl – stupefaction – ecstasy', result from the characteristic features of notional thinking (typical for children); moreover, they compel one to accept a reference to extensive interdisciplinary references. They also provide possibilities for the development of further stages in children's literary paths. They

¹ According to A. Martuszevska, emotional reaction to the world depicted in a work signifies an emotional style of perception.

build archetypal models for the perception of literature in which works evince feelings of wandering, contesting for position, finding a safe place or engaging in stupefying play. These in turn lead to instilling in children a desire to read adventure novels, fantasy stories, historical stories, prose detailing social problems, crime stories and agora stories, phantasmal stories and lyric novels.

Table 3
Archetypal perception models (Ungeheuer-Gołąb 2009: 203)

Archetypal perception models						
Children's spontaneous behavior and feelings ²	Play types	Literary characteristics used in the work	Cognitive purposes	Literary features	Perceptive predisposition	Perception model
wandering peace curiosity	'train', 'snake', 'thread', lines, processions, cavalcades	wandering – going ahead, following (somebody), internal wandering	the purpose proceeds	chain and fictional elements	tendency to listen to stories	reading as 'wandering'
imitation harmony joy	playing in a circle, concentric circles, circle games including role-personalization, theme games, imitation games	return to mother, character-exemplary figure, dangerous places, 'warm places'	the purpose is to stay in the same place	didacticism, adventure	tendency to be in the center and imitate	reading as 'a safe place'
rivalry aggression fear	competition-based games	resolving a puzzle, uncovering a mystery, overcoming difficulties	the purpose is to compete	sensation	tendency to uncover mysteries and compete	reading as a mystery or a field of contest
spinning games mesaround stupefaction, ecstasy	ecstatic games, risky behavior	being lost, the need for dreams and imagination, getting a name	the purpose is to lose touch with reality	nonsense, lyric, fantasy	tendency to fantasize, tendency to meditate and imagine	reading as a form of intoxication

² Feelings dominating in certain behavior are distinguished here. However, a range of feelings may be found that differentiates, strengthens or weakens these feelings.

The incorporation of Caillois' theory in my research and the reference to Carl Gustaw Jung's archetypes and cultural anthropology form the basis for my contention that the archetypal matrix present in human consciousness from infancy to adulthood makes it possible for various generations to transfer values³. As I have endeavored to prove in this paper, children's literature also acts as a conduit.

The research motifs presented in this paper stem directly from the interest shown by literary scholars in literature's ludic function. The resulting multitude of theories proves that Roger Caillois' original typology laid an excellent groundwork for subsequent research. The endeavor to define how children's literary works should be understood and interpreted in related topics and disciplines may lead to much more profound research in children's literature. Caillois' typology seems to be particularly suitable because of its ludic focus. Moreover, researchers and educators continue to express interest in the emotions children's literature evinces. In his work as a cultural studies researcher, Caillois demonstrated the clear, vivid and spontaneous connection between playing and human feeling during childhood.

To sum up, the theory presented here proves, that literary pieces dedicated to children are efficient in terms of reception whilst both the work and the recipient are predisposed to this very reception. They are shown in an emotional aspect, expressed in the child's attitude towards art. Emotion-based mobile patterns are some sort of a "map", that allows for describing more thoroughly the characteristics of the children's literature and pointing out reception models, according to which the child-recipient operates. This knowledge enables to clarify the methodology of work with the literary texts in the childhood period. Additionally, it leads to a conclusion that the literature corresponds to the child's needs to a larger extent than expected. Highlighting the reception categories, presented here, occurring in the Polish children's literary education would allow for changing some, sometimes old-fashioned, views on the child and his/her demands.

REFERENCES

- Baluch, A. 1993. *Archetypes of children's literature*. Wrocław: Wydawnictwo W. Bagiński i Synowie.
- Baluch, A. 2003. *From ludus to agora. Ponderings on books for children and teenagers, and types of reads that lead from the play to a serious talk about literature*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Chęcińska, U. 2006. *A female poet and paidia. About the children's muse of Joanna Kulmowa*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Cieślakowski, J. 1985A. The play as a structure of some texts for children. – same autor, *Separate literature*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 64–70.

³ From a review by Ryszard Waksmund.

- Cieślukowski, J. 1985B. Word-picture-gesture, i.e. about an intersemiotic nature of children's texts. – same autor, *Separate literature*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 171–179.
- Cieślukowski, J. 1975. The children's folklore. – same author: *Children's literature and subculture*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Ossolineum, 72–157.
- Dybczak, K. 1980. The play as a source of poetry. – same author, *Games and catastrophe*. Warszawa: Biblioteka 'Więzi', 41–56.
- Games in a language, literature and culture*. 1997, E. Jędrzejko, U. Żydek-Bednarczuk, eds. Warszawa: Wydawnictwo 'Energia'.
- Głowiński, M. 1973. *Novel games. Drafts on the theory and history of narrations*. Warszawa: PWN.
- Janion, M. 1991. *The project of phantasmal criticism. Sketches on existence of humans and ghosts*. Warszawa: PWN.
- Martuszevska, A. 2007. *Funny games. About literary plays/games*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Ostasz, M. 2008. *From Konopnicka to Kern. A study of the paidia poem*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Papuzińska, J. 1988. *Literature-based initiations, issues related with the first contacts of the child with the book*. Warszawa: WSiP.
- Papuzińska, J. 1996. *A child in the world of literary emotions*. Warszawa: SBP.
- Przetacznik-Gierowska, M. 1993. *The world of a child. Activity – perception – environmen*. Kraków: Skrypty Uczelniane Uniwersytetu Jagiellońskiego, 684, 34–40.
- Simonides, D. 1976. *The contemporary verbal folklore of children and teenager*. Wrocław–Warszawa: PWN.
- The game with the reader. Between the convention and the strategy*. 2001. M. Jakimowicz, R. Moczkoan, eds. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- The world in a game – „Playing with the world”. Ludic connections of literature*. 2001. D. Ossowska, A. Rzymska, eds., Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Ungeheuer-Gołąb, A. 2009. *Motor patterns of the pieces for children. About children's literature as a trip, fight, mystery, safe place and fun*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Waksmund, R. 1987. *Poetry for children. Anthology of forms and topics*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wróblewski, M. 2011. The children's agonistics. Anthropological considerations illustrated with an example of novels based on sports motifs. – *Filoteknos*, 2, 110–120.
- Żurkowski, B. 1979. Poetry in the children's poems. – M. Tyszkowa, ed., *Art for school children. Theory – reception – influence*. Warszawa–Poznań: PWN, 109–131.

KRYSTYNA ZABAWA ORCID: 0000-0003-4873-839X

Jesuit University Ignatianum in Kraków

What to Play and How to Play in the 21st Century? Diagnoses and Prescriptions in Contemporary Polish Children's Literature

Abstract: The paper presents the results of the analysis of about a hundred Polish books for younger children (3–10 year-olds) written in the 21st century. During the research special attention was paid to the depiction of children's play in the analysed literature. The author compared the character of play in Polish children's classics (M. Konopnicka, M. Kownacka, Cz. Janczarski) with recent stories and novels (written by G. Kasdepke, R. Jędrzejewska-Wróbel, R. Witek, A. Tyszka and others). Some sociological research is referenced in order to assess whether writers present actual situations of play (diagnostic) or try to influence play by giving advice on how to play and what to play (prescriptive). The main conclusions of the research are: in contemporary literature for young readers, children's play is not presented as often as it was in the previous century; children characters need adults' help, advice or company to play, they rarely play outside with their friends without adult supervision. Instead, children's play now often takes place in cyberspace and kids become addicted to their computers and other electronic devices; children are often bored and expect help in finding interesting and involving forms of play.

Keywords: children's play, Polish children's literature, contemporary culture and society, social changes, 21st century

... the changes in a children's book during the last 200 years and new phenomena from the past two decades connected with them, can say absolutely everything about our culture (...). Children's books are highly symptomatic and reveal our assumptions as well as delusions we have about ourselves and our surrounding, constantly changing world"

(Czabanowska-Wróbel 2016: 10).

The aim of this article is to show an important part of our culture, that is children's play, presented in Polish children's literature of the last 15 years. According to the opening quote, the article is about our adult beliefs, opinions, and perhaps delusions. While reading books for children and tracing play motives, I was try-

ing to identify the diagnoses and prescriptions included in them about children's way of play. What do writers actually know about today children's play, what do they believe they know? What do they wish children would play?

Jenny Holt, writing about play motives in literature, claims: "It is generally acknowledged that children are in need of play and that if they are deprived of play, disastrous consequences may ensue" (Holt 2010:34). Everyday observation confirms that children's play nowadays is endangered. Psychologists and pedagogues write about children being overwhelmed by after-school activities (or even "after-kindergarten" activities), thus having no time for actual, spontaneous play. What is the image of children playing in contemporary literature? Do the writers see the problem and try to propose solutions? – These are the main questions this research addresses.

It's good to start with a definition of play as there are so many of them in scientific literature. According to Danuta Waloszek's entry in *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku (Pedagogical Encyclopedia of the 21st Century)*, in most cultures play in general is separated from children's play. In the author's opinion it shows underestimation of the latter (Waloszek 2008: 643). For sure, children's play definitely **is** different than play in general (e.g. defined by J. Huizinga). Its main features, I would say its *sine qua non* are: it has to be **voluntary** and **intrinsically motivated**, certainly not obligatory (although there are also definitions that treat required "play" as play, too). As the classic Johann Huizinga wrote: "Play to order is no longer play: it could at best be but a forcible imitation of it. (...) It is an activity connected with no material interest, and no profit can be gained by it" (Huizinga 1980: 7, 13). This is why the phrase "educational play" sounds to me like an oxymoron. It does not mean that one does not learn by playing but it cannot be its main purpose.

Waloszek's entry contains numerous terms ascribed to play by different scholars, among those: spontaneity, voluntarism, joy, laughter, imagination, fiction (Waloszek 2008: 643). I will draw on those in my analyses.

In Polish children's literature written in the 21st century I was looking for such play and children characters playing without any external motives, just for the love of it. I focused on fiction, i.e., short stories and mini novels for younger children (3–10 years old). I analyzed the texts as well as any illustrations according to the current vogue that investigates children's literature as "the body of written text **and** accompanying illustrations"¹ (as the *Encyclopedia Britannica* suggests).

The framework of the analyses is the corpus of classical children's literature full of play motives that has been already noticed and analyzed in research, e.g., by Jenny Holt. She analyzes "British children's literature from the late eighteenth to the early twentieth century, ranging from Thomas Day's Sandford and Mer-

¹ C. Fadiman, *Children's literature*, <https://www.britannica.com/art/childrens-literature> (20.09.2017).

ton (1783–9) to Frances Hodgson Burnett’s *The Secret Garden* (1909)” (Holt 2010: 34). One of the first books about children’s play in Polish literature is Maria Konopnicka’s story *Jak się dzieci w Bronowie bawiły* (*How children played in Bronów*) from 1895. The eminent poet and writer (and mother of six) described children’s daily activities, paying special attention to their play: “After breakfast children went to play various games: hide-and-peek, heaven and hell, little goose” (Konopnicka 1911: 14). “After dinner one needed to run a little. So Tadzio bestrode a nice stick, which he had made out of a branch, Staś got on another stick, only a little shorter (...) and let’s go – around the lawn in front of the house” (Konopnicka 1911: 27). In the illustrations (by Stanisław Dębicki) the children are running, dancing, playing on the grass. The pictures are very dynamic. The children have smiles on their faces, some of them look deeply engaged in play. They organize it themselves. It is emphasized that the basic toys, the stick that “pretends” to be a horse, are of their own making. They are together – girls and boys. There are no adults with them (in the first picture there is a person with her back turned, sitting with a baby; it is Rozalka, the children’s nanny from a village who takes care of the youngest child, sometimes sings songs but doesn’t interfere in the older children’s play).

The history of children at play in Polish children’s literature has not yet been written, and it is beyond the aim of this paper to do so. But I treat it as the broad context of my research. A few names should be mentioned from the classics of children’s literature, important for the subject. Polish classical children’s writers frequently included the motives of play in their stories. Among the most popular is Maria Kownacka (the author of the stories about *Plastuś* – a plasticine creature) and Czesław Janczarski (“father” of *Teddy Floppy Ear* – *Miś Uszatek*). Both characters are animated toys that Joanna Papuzińska described as “one of the basic storyline devices in children’s literature (...)”, so-called “sub-children’s characters or narrators” because they seem to know less than their child addressees (Papuzińska 2002: 287). If we look at the pictures by Zbigniew Rychlicki² from a book *Nowi przyjaciele Misia Uszatka* (*Teddy Floppy Ear’s New Friends*) we see that in the chapter *Zabawa karnawałowa* (*Carnival party*) the teddy bear is disguised as a snowman. All animated toys are disguised and sing their own songs about their new identities. The next chapter is entitled *Sklep* (*A Shop*) and starts with a puppet clown’s proposal: “Let’s play shop”³ (Janczarski 1971: 12) – a suggestion that the narrator comments on by saying “[a]nd a really merry play started” (Janczarski 1971: 13). The same scheme repeats itself in the chapter *Puff, puff, puff!* whose first sentence is, “Let’s play train today, Teddy Bear proposed. I will be a train driver” (Janczarski 1971: 18). The animated toys play ball and ride a merry-go-round, too. Play is their natural

² Zbigniew Rychlicki (1922–1989) – an eminent Polish graphic artist and illustrator, awarded with the Hans Christian Andersen Award (1982).

³ This seem to be one of the oldest recorded plays. It is mentioned by Rabelais and painted by Bruegel the Elder in his picture *Children’s Games* (1560).

and everyday activity. It is usually initiated by one of them. There is no adult interfering. Actually, in Janczarski's stories there are few adults at all, mostly in the background. The play here is fully "self-directed, enjoyable and instinctive". It corresponds to the contemporary British definition that is the closest to my understanding of children's play, formulated by Playwork Principles Scrutiny Group in 2005 it as follows: Play is a process that is freely chosen, personally directed and intrinsically motivated. That is, children and young people determine and control the content and intent of their play, by following their own instincts, ideas and interests, in their own way for their own reasons⁴.

A different situation can be noticed in children's books created in Poland in the 21st century. "Zabawa" ("Play"; can be translated also as "fun") is not a keyword for children's literature any more. If it appears in the titles at all, it is used with different meanings than defined above. It is apparently and most frequently used in an educational context. For example: in Roger Rougier's *Liczenie w pamięci to zabawa* [Doing arithmetics in your head is fun] (it seems to be a kind of a manual) or *W co się bawią dzieci na całym świecie?* [What do children all over the world play?] (by A. Massasso, L. Pollastri; one of dozens of guidebooks). The authors of such books (and adults who buy them) assume that children need their assistance, their help in finding proper games to play and – that one of the main goals of play is to teach.

Josie Gleave and Issy Cole-Hamilton in their report from 2012 wrote:

By understanding play only as a tool for achieving other outcomes, such as learning or fitness, we are in danger of losing sight of the essence of play itself, with the result that 'play' becomes transformed into structured activities with clear goals and aims rather than something that is self-directed, enjoyable and instinctive. It is only by following their own rules, in their own time, can children fully reap the benefits of playing⁵.

Such play was described in classical stories presented earlier. Nowadays the role of adults in play is almost always emphasized in books for children. Grzegorz Kasdepke's work is a good example here. One of the most popular contemporary children's writers in Poland, he wrote many educational, and at the same time humorous, involving stories with interesting plots. Play in them is usually seen simply as a means to an end. And, what is more, children have to learn some rules before they start to play, as the title of the book suggests: *Ostrożnie! Wszystko, co powinno wiedzieć dziecko, żeby mogło bezpiecznie bawić się w domu* [Be careful! Everything a child should know to be able to play safely at home]. This is a book of short stories, not a classical guidebook. It is a good piece of children's literature. But its didacticism, although skillfully

⁴ J. Gleave and I. Cole-Hamilton, 'A world without play' – a literature review; revised January 2012, <http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-play-literature-review-2012.pdf> (5.05.2016).

⁵ Ibidem.

hidden in funny texts, is obvious. The idea expressed in the title is: you cannot play (safely) without learning rules. The adverb “safely” is interesting and meaningful here. Are/were spontaneous children’s games safe? There is a lot of evidence (also literary evidence) that favourite children’s activities often cannot be described as safe.

A key insight into the situation of children’s play in the 21st century is this: children need adults to play. Such a belief stands even behind the title of a poetry anthology for children: *Poeci bawią dzieci* (*Poets entertain kids*). Adults should entertain children, teach them the rules or simply accompany them, as happens in many of Kasdepke’s stories, where the protagonist Kacper’s father (who is often the narrator and can be identified with the writer Grzegorz Kasdepke himself) likes to play with his son. Maybe the increasingly frequent involvement of adults happens because nowadays there are more only children without siblings so that they have to play with adults. They also spend less time outside creating their own peer groups. Another insight: if not playing with adults, children spend their time on their own; there are no (or only few) communal games that are essential for a child’s development. This has to do with the problem of space: the characters of a series mini novels by Rafał Witek, Gabryśia and Nilson can’t play on a playground:

The worst thing is to be ten. No attractions for people at our age! Apparently, ten-year-olds are unpopular in the world, Nilson complained, when we were again chased away from a little playground in our estate (...).

Little children’s mums didn’t like that we use swings, take seats on a merry-go-round, run around and make noise. We suppose that they resented also our breathing the same air as their pampered babies.

We are too old for a playground, and too young for wandering in shopping galleries. Everywhere in the estate there are signs “Playing ball forbidden” and the schoolyard is closed during holiday, Nilson continued (Witek 2014 b: 16).

The same statements are repeated in other novels and stories by Małgorzata Strękowska-Zaremba and Agnieszka Tyszka. The only author I have found that writes optimistically about children’s play is Roksana Jędrzejewska-Wróbel (to some extent also Zofia Stanecka in one story from the series about Basia – *Basia i plac zabaw* [*Basia and the playground*]). However, the author of *Florka* also notices children’s loneliness in play, their difficulties in finding friends to play with, and describes adults playing with children and giving them advice. But at the same time she puts many images of children’s spontaneous plays into her stories, too. There is only a slight doubt if it is not so called “wishful thinking”. Maybe the writer describes the situation that is still true for little towns and villages rather than big cities? Anyway, Roksana Jędrzejewska-Wróbel is the 21st century Polish writer who certainly appreciates children’s plays. Her stories (especially her series about Florka, Halinka the piggy, and about Plasteinek) deserve a separate article devoted to the role of play in them.

Coming back to broader literary assessment of children's play, there are at least two additional areas of concern: children's addiction to electronic devices and – being bored. Both things affect children's play. The first phenomenon shows that play changes places – from the real to the virtual. Gabryśia from R. Witek's mini novel comments on Nilson's behaviour: "Lately, he walks all the time with his nose in a tablet. He plays a game where he rears virtual cows on a virtual farm and then sells them to other players. Because of this farm our talks started to be much shorter" (Witek 2014 a: 16).

The most powerful image of children's computer addiction and its effects appears in the short story *Żarłoczna gra* [*Voracious game*] by Joanna Olech. It is included in a volume about new adventures of Bolek and Lolek – popular cartoon characters. This time Lolek finds himself in a computer game inside a computer and cannot get out. Acting together, the brothers manage to free the unfortunate player. In the end of the story they switch the computer off – jointly, with determination and relief. This is, of course, a fantastic situation – based on a play of words. "Wciągnąć" means "to drag or draw somebody into something" but also "to absorb or to involve".

A realistic situation of this kind is described in one of Tyszka's stories about Zosia from Kocia Street: Aruś knows only one kind of play – namely with different screens, such as in a mobile phone or a computer. His grandmother, wanting to make him play with other children, takes his electronic devices away and shuts them in a wardrobe. The result is the boy's escape. Asked about Aruś' friends, his grandma answers: "His only friends are a computer and a mobile phone" (Tyszka 2013: 110). A little girl comments: "So he must feel terribly lonely when you have taken his friends away." When children find Aruś, they try to engage him in a game. But he says he doesn't like to play! This is commented on by the children's aunt: "Probably he doesn't know what it means to play really well" (Tyszka 2013: 136). This illustrates again the problem stated above: some children cannot initiate play; they seem to have lost their instinct and inner need. In Tyszka's novel it is sometimes aunt Malina who proposes different games; and a guidebook, "333 creative plays", appears. The diagnosis is followed by a prescription. Stories about Zosia are full of didacticism disguised as autodidacticism: children themselves give wise advice to their peers. Especially the main character and simultaneously the narrator seems to be the voice of the adult writer, for example when she concludes that "...people care little for their imagination, and the older they are, the worse it is. Children are still OK – they play, invent whatever possible and run, racing with the wind. But it doesn't concern Aruś. I think he is at my age but playing and running are rather not his cup of tea." (Tyszka 2013: 66).

Aruś' natural state without computer games is a **boredom** that seems to be commonplace, a kind of children's disease of civilization. Surprisingly, sociological and pedagogical research show rather the "opposite" illness, one shared with adults: a severe lack of time because of too many after school ac-

tivities. In children's literature this problem is generally not represented. Instead, child characters are bored (such motives can be found in books by R. Witek, R. Jędrzejewska-Wróbel, A. Tyszka, R. Klimczak). The last author even created fantastic characters who are to help children fighting against boredom – "Nudzimisie". The word is extremely difficult, in fact nearly impossible to translate because of an internal play of words. The term consists actually of three words which together create a phrase: nudzi mi się (I am bored). The last two words are pronounced as [misie] which means "bears". Thus the name of the fantastic creatures means at the same time: "I am bored" and something like "bore bears". These characters – Nudzimisie – help children fight boredom. The author's books have garnered many reviews on the Internet and have been praised in several readers' blogs they continue to receive many comments, and they have their own website. The commercial success of this series seems to be symptomatic. At least in the opinion of adults children have problems with boredom, they can't play on their own. Piles of toys do not help.

Thus we can go from diagnosis to prescription: how to "save children's play"? (I am borrowing this slogan from the name of a campaign by the organization "Play England"). What to play and how to play? What are the answers in 21st-century Polish children's literature? The most common advice is: return to the past, to tradition, ask your parents and grandparents and use their ideas. There are more and more books that describe traditional Polish children's plays (e.g. *Zabawy. Czy prababka grała w ciuciubabkę?* 2009; [*Plays. Did our great grandmother play "blind man's bluff"?*?]). Such advice is also hidden in autobiographical stories for children, written by authors of children's literature. They present their own plays and games. Sometimes even, like in J. Papuzińska's *Krasnale i olbrzymy (Dwarfs and giants)*, the books contain detailed instructions on how to play: on the last page a child can find a description of a "chłopek" (yokel). This play, also called "klasy" (classrooms), is one of the most popular in children's books and probably in Polish people's collective memories⁶.

One thing is striking when comparing children's play described in short stories and novels for the 21st century with children's and autobiographical prose where the writers recall plays from their own childhood, i.e., from the time after the war until about the 1980's: the former category seems to be for children with no adults. Parents and teachers were not initiated in children's activities and their favourite plays. Probably they would also say (if they knew) that such play was not **safe**. Papuzińska writes: "Although parents did not allow us to play in the street, we always could stop for a while on our way to school and play classes or "chłopek" or "pustaklepka" or anything else that came into our minds." (Papuzińska 2015: 12).

⁶ [http://zabawy.zrodla.org/gra_chlopek/\(7.05.2016\)](http://zabawy.zrodla.org/gra_chlopek/(7.05.2016)).

Spontaneous play in the streets and in backyards is the sign of old times. According to British research, “90% of adults played out regularly in their street as children. 1 in 3 of today’s children say they don’t play out in their street at all.”⁷ (I haven’t found such research in Poland, but I think the situation is similar, at least in towns and cities.) Whereas scientists claim that: “In the street, particularly in the nooks and crannies of public space not under the watchful gaze of adults, children may thus begin forming a public identity and establish their own selfhood and independence” (Spilsbury 2005: 81). In Grzegorz Kasdepke’s memories in a book titled *Kiedy byłem mały* [*When I was little*] such “nooks and crannies” are described as garages, mysterious bunkers, bushes and trees in the yard of the already closed kindergarten... And the narrator’s children’s play definitely was not safe! Remember that today Kasdepke is the author of the book *Ostrożnie!* [*Be careful!*], mentioned above! There were two boys’ groups that were fighting, throwing stones at the members of the enemy group! The catalogue of other plays is also interesting: preparing bows for battles with boys from another backyard, classical hide-and-seek, telling jokes from the series “Once upon a time there were – a Pole, a Russian and a German”, catching spiders and torturing them, or teasing a caretaker from the nearest kindergarten. These were boys’ plays. I think in the 1960’-80’s gender roles were still well defined and practiced.

The book *When I was little* consists of two parts: one is written by a man and another by a woman writer. Girls’ plays were different, not as aggressive and cruel but also “without any sense” (according to adults’ point of view). For example, Anna Onichimowska recalls her favourite play with her friend: jumping on a big bed while shouting “We are carrying a cow on a stick!!!” (Onichimowska, Kasdepke 2009: 31). I couldn’t find in recent children’s literature examples of similarly aimless, I would say even carnivalesque, children’s games. Is it because most children as well as literary children’s characters play with adults or according to adults’ advice and rules?

Onichimowska also writes about her play with crayons, which involved more than just drawing. The girl made “faces” on every crayon and gave them names: “I especially liked Żółtko (Yellow; in Polish this means also egg yolk); together we played with yellow dogs in yellow forests, full of sun” (Onichimowska, Kasdepke 2009: 58). She also loved playing with dolls which were cut from paper (one could buy paper with dolls’ silhouettes and separate sheets with dolls’ clothing. After cutting them out, a child could dress a doll and changed her clothes). A few examples of such “creative plays,” as they are called in A. Tyszka’s *Zosia z ulicy Kociej na wakacjach* [*Zosia from Kocia street on vacation*], can be found in other stories for children. I suppose that the idea of the series *W lesie Marcina* [*In Marcin’s forest*] could be connected with the

⁷ Play England: ICM UK-wide poll for Playday 2010, <http://www.playday.org.uk/resources/research/> (7.05.2016).

memories described by Onichimowska. This series consists of six books, written by Onichimowska and illustrated by Joanna Sedlaczek, based on one idea: an older brother and his sister are playing together, drawing their imaginary worlds. Drawing, painting, and other artistic children's activities are presented in the series about Zosia from Kocia street, too. The title character's aunt is an artist and teaches children to use their imagination and artistic skills in play. This strategy started to produce results in the (almost hopeless) case of Aruś (described above). The boy, interested only in computer games and extremely bored without them, gets involved in playing with a comic-book!⁸

One of the most original "creative plays" is described in Rafał Witek's book *Julka Kulka, Fioletka i ja*. Olaf, the narrator, is a schoolboy who has two younger sisters and invents a special play for them. It's called "interviews." "It consists in pretending that you talk to interesting people, animals or things." (Witek 2009: 6) The play has its educational or even didactic aim but at the same time it is really spontaneous. Some questions are funny and the choice of subjects unexpected and surprising (e.g., a good princess, a black cat, a tv set, a moth or a man in pyjamas appear as topics). Asking questions is real fun for all children at the age of 3–5.

In drawing some conclusions, I want to look more closely at a special book I already mentioned: *Królowna [Princess]* by R. Jędrzejewska-Wróbel. One of the possible subjects of this illustrated story is the power of children's play. The list of outdoor plays turns out to be its most valuable treasure! The book was published in three different publishing houses: the first time in GWP in 2004, then in Literatura (2009), and with different illustrations in Bajka (2015). This strongly supports the argument that the book is important, at least for adults who buy books for children (although on the Internet one can also find records of positive responses by children⁹). The book provides a high praise and justification for community outdoor play – so important for a child's development and future life¹⁰. Unlike in most other children's literature, analyzed

⁸ In 2015 an impressive monograph (almost 500 pages) was edited about play with comic-books. Jaworski, M. 2015. *Zabawa, święto, profanacja: potencjał kulturotwórczy zabawy w kulturze współczesnej. Studium socjokulturowe zabawy komiksem. Play, feast, desecration: the culture-making potential of play in modern culture. A social and cultural study of playing with a comic book*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

⁹ <http://juliaorzech.blogspot.com/2015/11/krolewna-roksana-jedrzejczak-wrobel.html> (7.05.2016).

¹⁰ "Children who play outside more, learn to navigate their immediate environments and build their self-confidence (Open University 2011). Children who do not play outside can have fewer social networks, can be less confident and be less involved in their local community (Gleave 2010). When young children play freely in natural environments they are more likely to enjoy nature as they grow up (Pretty and others 2009; HC Netherlands 2004) – " <http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-play-literature-review-2012.pdf> (7.05.2016).

formy research, kids are left alone in a backyard where they can set their own rules, try their power of persuasion, feel the glory of victory, but also the bitterness of loss. Princess Amelka, herself deprived of such experience, shows children their “treasure”. She explains to them that winning all the time is boring, especially when you know that somebody else loses especially for you because you are a little princess. She is really happy when she loses! Asin autobiographical prose so here, too, is a catalogue of different plays: once again classes, hide-and-seek, “pomidor” (a tomato), colours, throwing little stones, berek kucany (tag or catch), guma (French skipping).

And the last personal remark connected with the book analyzed: a few pictures in *Królewna* contain one common element: a carpet beating rack (trzepak). If I wrote an essay or autobiographical story about the plays of my childhood, I would entitle it: “In Praise of the Carpet beating rack”. It is a special thing, good for physical exercise and a special place where children gather to play and talk about the most important matters. Carpet beating racks in front of our block of flats guarded us against being couch potatoes (as 21st-century children are often called). In my yard, the racks had one more advantage: situated in front of a short wall of the building where there were no windows, gathering there protected us from adult eyes¹¹.

Do the children of the 21st century also have their carpet beating racks? I would love to think they have – like in a great Jędrzejewska-Wróbel’s story!

REFERENCES

- Chudacoff, H. P. 2007. *Children at Play. An American History*. New York: New York University Press.
- Czabanowska-Wróbel, A. 2016. Dorośli, dzieci i książki. – *Nowa Dekada Krakowska*, 1/2, 8–13.
- Fadiman, C. Children’s literature. – <https://www.britannica.com/art/childrens-literature> (20.9.2017).
- Gleave, J., Cole-Hamilton, I. 2012. ‘A world without play’ – a literature review. – <http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-play-literature-review-2012.pdf>, (5.5.2016).
- Holt, J. 2010. ”Normal” versus “Deviant” Play in Children’s Literature: An Historical Overview. – *The Lion and the Unicorn*, 34(1), 34–56.
- Huizinga, J. 1980. *Homo ludens. A Study of the Play-element in Culture*. London–Boston–Henley: Routledge & Kegan Paul.
- Janczarski, Cz. 1971. *Nowi przyjaciele Misia Uszatka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jędrzejewska-Wróbel, R. 2004. *Królewna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Konopnicka, M. 1911. *Jak się dzieci w Bronowie bawiły*. Warszawa: Wydawnictwo J. Mortkowicza.
- Olech, J. 2011. *Żarłoczna gra – Nowe przygody Bolka i Lolka*. Kraków: Znak, 5–27.

¹¹ Halina Mielicka, who in her research asked adults about their plays in childhood, also noticed that it was „a significant spot” in many memories. Mielicka, H. 2010. *Wspomnienia z dzieciństwa: antropologiczny szkic o zabawach i zabawkach*. Kielce: Panzet.

- Onichimowska, A., Kasdepke, G. 2009. *Kiedy byłam mała/Kiedy byłem mały*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska, J. 2002. Ożywione zabawki. – B. Tylicka, G. Leszczyński, eds., *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Papuzińska, J. 2015. *Krasnale i olbrzymy*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Tyszka, A. 2012. *Zosia z ulicy Kociej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Tyszka, A. 2013. *Zosia z ulicy Kociej na wakacjach*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Waloszek, D. 2008. Zabawa w dzieciństwie. – T. Pilch, ed., *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. t. 7. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 643–655.
- Witek, R. 2009. *Julka Kulka, Fioletka i ja*. Warszawa: Wydawnictwo Bajka.
- Witek, R. 2014 a. *Zgniłobrody i luneta przeznaczenia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Witek, R. 2014 b. *Ucieczka z tajemniczego ogrodu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

HANS-HEINO EWERS
Goethe-University of Frankfurt/Main

Children's Games and Children's Literature between the Enlightenment and Romanticism

Abstract: Article is deeply rooted in the history of society, presents the historical and socio-cultural situation of phenomenon of playing, children's games and the role of children's literature between the Enlightenment and Romanticism and shows that especially the middle class does not occupy an outstanding position. On the contrary, the middle class belongs to the most sceptical social forces. The central values of the middle class – especially the puritan, Calvinist und pietistic parts of it – are different: industriousness, diligence, asceticism, the sacrifice of pleasure, efficiency and rationality. In the bourgeois use of time, all idleness basically counts as suspicious, all playing as a useless waste of time. This attitude is reinforced by the polemical delimitation from the noble and courtly lifestyle, in which all kinds of games have a central place and which, for this reason, is viewed as parasitic. Article pays attention also to the German word for play or game (in German, there is just one word for this, “*Spiel*”), which can be used for mental games, word play, but also the performance on stage or in an orchestra. Beyond this, text emphasised how to classify genres based on play with language, with sense and nonsense, as well as literary patterns, and genres such as nonsense poetry and parody, as part of intellectual culture rather than part of *play* culture.

Keywords: Children's Games, Children's Playing, Children's Literature, Socio-cultural context, Enlightenment, Romanticism.

Historically, modern children's literature is a product of the European Enlightenment of the 18th century, in which England and France played a leading role, and with a certain delay, the German-speaking world. In sociological terms, modern children's literature is basically borne by the middle class, even though parts of the aristocracy are amongst its supporters and customers. Even where it turns to children of the lower urban class, such as the children of the peasantry, it remains a phenomenon of bourgeois culture. The development of a middle-class children's *game* culture is tightly interwoven with the development of modern children's *literature*, whereby children's literature represents a central medium with regards to the implementation and distribution of children's game culture.

The fact that a genuine game culture amongst the rising middle class developed at all – amongst children as well as adults – was not a matter of fact. In the history of playing and games, the middle class does not occupy an outstanding position. On the contrary, the middle class belongs to the most sceptical social forces. The central values of the middle class – especially the puritan, Calvinist und pietistic parts of it – are different: industriousness, diligence, asceticism, the sacrifice of pleasure, efficiency and rationality. In the bourgeois use of time, all idleness basically counts as suspicious, all playing as a useless waste of time. This attitude is reinforced by the polemical delimitation from the noble and courtly lifestyle, in which all kinds of games have a central place and which, for this reason, is viewed as parasitic.

However, the grown-up bourgeois citizen can only sustain his or her rigid behaviour as long as compensation is provided. As Dorothea Kühme in her 1997 monograph *Bürger und Spiel* has shown, the middle class finds relaxation in a limited area of free time in which they devote themselves to games. Thereby, they are striving to differentiate clearly between playing and all sorts of work, to clearly mark the borders between the world of games and the reality and seriousness of life. According to Dorothea Kühme, the playing culture of the grown-up citizen, which is already limited to very little free time, sets up an “asylum” for “behaviour, interaction models and thinking patterns, which do not belong to bourgeois virtues”; it represents a “retreat for social creativity, for spontaneity, nonsense and mischief, the bizarre, the immoral and taboos” (Kühme 1997: 15).

I

An asylum, a retreat for the divergent is, in a certain way, presented also by the developing modern children's culture in the course of the 18th century. Under the guidance of their philosophers and pedagogues, the middle class learns to cut back their demands on their children. Children, it was held, could not be reached through philosophical discourse and educational treatises, but through vivid exemplary stories; hence the need for a proper literature for children. A bourgeois children's culture, which only consists of studying, lessons and sitting still on the one hand, and valuable work on the other hand, can only be enforced by pressure; in order to be successful, however, it needs to have a certain attractiveness, which it only gains by including a diverse array of games. (Hauck 1935; Joppien 1981; Werner-Hervieu 1983) Children would not be capable of a completely disciplined lifestyle, which is why the middle class should care about a game culture especially for children.

That the middle class as a social stratum does not, after all, count among the biggest inventors of games cannot be a surprise. It does not feel a need, as it can draw upon an extensive tradition of games. It only needs to review this tradition in terms of its usefulness for the adult's sociable playing or for the new childlike

playing. It also has to be tested for its accordance with one's own moral code. What we have here, again following Dorothea Kühme, is a process of "acquisition and 'bourgeois ification' of a cultural tradition" (Kühme 1997: 15) First and foremost, we would have to mention the game culture of the nobility or the courtly society, which, together with dance, drama and opera, is anything but a peripheral phenomenon. In the aristocracy and at court, one lived for playing, dancing, going to the theatre or opera, and conducting politics alongside if at all. This attitude was classified by the middle class as among the parasitic character traits of the reigning class and counted as disreputable.

In addition, we would have to mention the playing traditions of the peasantry, such as the early bourgeois urban lower classes, as they have been captured in the great painting of 1560 by Pieter Brueghel. Here we see toys such as the gyroscope, the stick horse, dolls, wind mills, or items converted to toys, such as barrels, hoops, pig's bladders and ankles. Functional games, such as walking on stilts and riding stick horses can be identified, as well as games such as tug-of-wars and blindman's buff; lastly even role plays like the bridal procession. (Hills 1957; Durantini 1979; Hoke 2011) Whilst the noble and courtly game culture still is graspable in written records, such as memoirs, courtly novels, but also in playing instructions, the traditional game culture of town and country has only been recorded sporadically. For the latter, we can mainly find only verbally recorded tradition, which seldom came to the attention of academics before the 19th century.

While reading and writing, regular book and journal reading, and not least reading a map had to be taught tediously to children, one did not need to worry about their ability to play. It was enough to send them out on the streets, to the garden, to the meadows and fields, into the forests, to streams and lakes, where they met children of different ages and quickly found games to play. They learned to play on their own, or to be precise, from one another, especially from the older children, and in turn became carriers of oral tradition.

The children's culture newly designed by the enlightened pedagogues did not aim only at learning, lessons, or childhood at school but at the *entire* childhood. For the implementation of new children's cultural behaviour and social manners, times outside the formal education, which was later called 'spare time', was far more important, which is why one had to employ it educationally. For this, the temporal restriction, or even better, the full avoidance of all outdoor games and playing was needed, leading to a middle-class childhood mostly spent indoors. (Zinnecker 1990: 142–162; Calvert 1992) A childhood out in the streets would probably still have been of major appeal for the children of the middle class for a long time; thus, one needed a skilful approach in order to keep one's own children away from that. There is no other way to explain why Enlightenment children's literature reveals such an extensive degree of playful elements and even features countless children's street games – but not without turning them into something useful and reasonable.

There is no anthology, no children's journal, no nonfiction book in the 18th and early 19th century, which does not include a section on games – including drawing games, word puzzles, charades, short scenes and instructions for storytelling, dressing up or role play (Uphaus-Wehmeier 1984). At that time, a genre emerged that continues to exist even today: the so called activity books, whose guessing games, card games, crafts and cut outs are often synchronized with the seasons. With these ideas, playing and free time indoors with the family was supposed to appear even more attractive than playing out in the streets.

Some pedagogues of the enlightenment take this even a step further: following John Locke's "Thoughts concerning education" in 1693, they suggest that the entire instruction should be arranged playfully also. It would be necessary, for example, to turn the learning of reading and writing into a game so that the children would take up this unavoidable obligation with the same enjoyment as they would usually play. As every game tires in the long run, lessons designed as a game should be of limited duration. Thus, the difference between learning and free time would be levelled; children would only engage in playful activities and still acquire skills and knowledge that would turn them into reasonable citizens. Nothing of this should be experienced as tiresome duty, which they only fulfil reluctantly.

Together with the creation of a special children's literature, the enlightened bourgeoisie – against their own values – finds itself constrained to accept a childlike game culture. Here, they make a more or less strict selection from the extensive game and play tradition. Central selection criteria include the benefits of play for physical and intellectual development and the acquisition of essential cultural techniques; for knowledge acquisition or the practice of enlightened social manners, and for the development of a moral sense. Traditional games are therefore judged by their impact on children and young adults and then rejected if they are not of psychological or educational use or if their impact is seen as negative. Games which are not of pedagogical or developmental value appear as a useless waste of time to some pedagogues and should be avoided altogether. Other pedagogues appear more tolerant and support the view of John Locke, who suggested that all play be allowed, even without a recognisable benefit, as long as it is not harmful or condemnable.

II

In the course of the classic-idealistic philosophy that emerged around 1800, there arises in Germany a completely different view of playing. Judging games by their impact and their educational usefulness is considered inappropriate and replaced by a players'-oriented point of view. Playing as a form of expression, as a self-development of the playing subject becomes the focus of attention. It is not supposed to only have an extrinsic purpose, to only promote

the development of specific socially desirable skills. Instead, playing should be about the free and enthusiastic activity and personal experience of the playing subject. The experience of self, which takes place when playing, outdoes all other forms of individual experience insofar as the human being manifests himself, apparently in his entirety, in the totality of his physical, psychological and intellectual faculties. This understanding of playing culminates in Schiller's thesis, according to which people only reveal their true selves when at play. (Kowatzki 1973; Dode 1985; Neuenfeld 2005). Dorothea Kühme speaks here of a "transition to an understanding of play which stresses the ideal, holistic and pure character of playing" (Kühme 1997: 70). Hence, play has not lost its pedagogical importance in the slightest: It provides children, in the frame of an unreal game, with the experience of a personal wholeness, which depicts an ideal that is desirable and realisable in real life, too. Insofar as it presents the educational goal of the multi-faceted development of a personality, play proves to be a welcome element of a holistic human development.

As abstract and withdrawn as this idealistic philosophy of play may be, around 1800 the thought of play as a free and enthusiastic manifestation of the self gains popularity. However, according to the opinion of the contemporaneous Romantic Movement, the recently established play culture of the enlightenment is far removed from that understanding. Accordingly, useful games are devised by adults and are just forced on children; they are not in the least spontaneous or authentic and should not count as free child-appropriate self-expression. Where, then, could *real* childish playing be seen? The answer of the Romantics was short and sweet: out in the streets, outside where children could play unsupervised and uncontrolled without any adult instruction! (Götze 1872: 172–285)¹. The children in the streets, whatever social stratum they may come from, appear to the Romantics as ideal subjects of play, who enthusiastically act out when playing and do not care for what it is good for. Thereby, they will also prove to be real poets, with an extensive treasure of rhymes, nursery rhymes, jokes, satires and obscenities, which would make Romantic poets swoon. Probably the most famous monument to this fascination are the children's songs in the appendix of the third volume of "*Des Kna-*

¹ This abrupt turn continues to reverberate in a text from the second half of the nineteenth century. Regarding the spontaneous games of children, we read: "Play is the life of the child, thus there is also to be found here such an abundance that it is amazing that one could possibly think of inventing artificial games." In this later period, these words are directed against Friedrich Fröbel's pedagogy of play: "There are hundreds of excellent games that are played everywhere and that completely correspond with the nature of the child, but Fröbel's school comes up with new ones, including those that aren't games at all [...] Or it tailors the old games according to its own pattern [...], and why? Not, it seems to me, out of a well-founded and just judgment of those old folk ways." Götze: *Die Volkspoesie und das Kind*. In: *Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 4. Jg. (1872), pp. 172–285, here pp. 251 und 253. A rivalry between folklorists and pedagogues comes clearly to light here.

ben Wunderhorn”, published in 1806-1808 by the romantic poets Achim von Arnim and Clemens Brentano.

This famous collection found numerous imitators in the course of the 19th century, who collected traditional children's rhymes and songs and afterwards published them for the middle-class family's use. Together with the collected verses and poems, many street games for children have found their way into the bourgeois familial children's play culture. With this, the criterion according to which games have to have a purpose in order to be acceptable, is increasingly suspended in favour of an understanding of play in which free and enthusiastic activity is central (Retter 2005: 259–271).²

The Romantic rediscovery of children's street game culture in which, up until far into the 20th century, bourgeois children could participate, has also had another consequence: in countless autobiographical accounts the experience of a childhood in the streets was portrayed in the brightest colours. With pride and contentment, but partly also with nostalgia, a childhood was remembered that supposedly was exciting and thrilling and full of adventures. It was popular to adorn oneself with an anti-bourgeois, quasi-proletarian childhood of play, and to regret or discount a protected familial childhood. Here we are facing one of the great embellishments produced by the bourgeois culture of the 19th and 20th centuries.

The Romantic idealisation of the traditional children's culture became so dominant that it became difficult to see the reality. Let us not fool ourselves: a childhood on the streets usually implied nastiness, defamation, xenophobia, racism, injuries, violence and abuse of all sorts; it could get out of control for some children or some groups, and it could have traumatising consequences. One could hardly speak of enjoying life freely and enthusiastically when playing out in the streets in the 19th and early 20th century. Bourgeois children would therefore rarely encounter a childhood in the streets in reality, but instead experience it in the white washing medium of children's and young adults' literature. Erich Kästner's *“Emil und die Detektive”*, published in 1928, would represent the most famous example.

It is worth briefly noting that the record of traditional children's rhymes and games in family anthologies of the 19th and 20th century is based on rigorous purification, comparable to the well-known bourgeois acquisition of traditional narratives, especially fairy tales. Even in collections that do not close their eyes to the obscene, dirty and filthy parts of children's street culture, we

² Hein Retter speaks in this context of the “process of the subjective historicization where by memory becomes transfigured” and cites as paradigmatic examples Theodor Fontane's and Fritz Reuter's depictions of their childhoods. “The transfiguration of memory of the good old days in which children still, ‘really’ played has its origin in Romanticism and can be found throughout the 19th century.” See Hein Retter: *Spiel und Spielzeug. Pädagogische Abwehrschlachten und neue Sinngebungen in der Mediensozialisation von Kindern*. In: Johannes Bilsteinetal. (eds.): *Anthropologie und Pädagogik des Spiels*. Weinheim, Basel: Beltz 2005, 259–271, here p. 262f.

can still sense a secret admiration. As German examples, one can mention the collections of Peter Rühmkorf (1969) and Ernst Bornemann (1973).

Despite all idealisation, whitewashing and delusions, it remains to the credit of the Romantic movement that, with its understanding of children's play and poetry, as well as its rediscovery of traditional children's play culture, it has significantly contributed to the enrichment of bourgeois children's play culture. It has loosened the ropes of the bourgeois understanding of play in so far as even games without recognisable use for education and learning now count as acceptable, as long as children are enjoying themselves – a view that was already supported by John Locke at the end of the 17th century.

However, the Romantic disparagement of educational and learning games of all sorts that derived from the age of Enlightenment, as unreal, pseudo games could not prevail. Even if the Romantic understanding of play was able to gain the upper hand and increasingly turned into a general understanding of play, the bourgeoisie still quietly continued to employ didactic games. In game and activity books for bourgeois families, as well as in children's journals, they remained an integral part. Many of those educational games have also proven to be durable, such as categorisation games (as the German *Stadt, Land, Fluss*). Guessing games – especially for adults – have also regained popularity and have made it to prime time TV shows. Free play as well as useful play are both restricted to spare time, to children's hours of rest. The popular idea in the late 18th century of the playful arrangement of lessons was easier to implement with private tutors. The idea vanished with the implementation of compulsory education, to return just now and then in pedagogy.

III

In the second part of this article, I move from the historical to a systematic perspective on the relation between children's literature and playing and focus on the different forms this relation can take. In a *first* constellation some single pieces or works from children's literature become part of a game or a playful act in themselves. By analogy with the idea of "setting in life" that is common in folklore research, one could speak of a "setting in game". In some parts of certain games, specific verses need to be spoken: the verses belonging to hide and seek games are the most famous examples. In several movement games, certain verses that support the rhythm and illustrate it are recited as an accompaniment, for example, so-called knee rider games with matching rhymes. Lullabies accompany the rocking of the cradle when the child or the doll is falling asleep. Certain verses and rhymes belong to every game of hopscotch.

Along these lines, consider hiking songs, which were to be sung when hiking, and usually helped to set the pace among larger hiking groups. Literary works can also be included in popular games of forfeits. Usually some of the forfeits are:

Recite a poem! Tell a joke or a fairy tale! The other players then have to decide whether the pledge can be returned or not after the rendered performance. Lastly, quiz games can relate to general as well as to children's literature: Who is the author of...? Who is the hero or the heroine of...?

There is a *second* constellation, in which the children's book itself functions as a toy. Think of the so-called "magic window books", which began to appear from the early 19th century onward, of the picture puzzle books, as well as of the popup picture books of nowadays.

The *third* constellation of children's literature and games consists in modern children's literature functioning right from the beginning as a key medium of the distribution and the deliverance of games. For this purpose, individual book genres have been created. One would have to name, in the first place, a kind of nonfiction book that has already been mentioned above: game and activity books. Here we can find game instructions and rules, a list of needed tools, information on the duration of the game, on the difficulty, number and age of co-players, and so on. Often, sketches and drawings are also included. Instructions of that kind can also be found in booklets that are enclosed with card games or board games.

In the field of game and activity books, we can observe a fluent transition to fictional books on several levels. Quiz books grow into literary anthologies if the individual quizzes are in the form of a poem, a fable or a short narration. Literary anthologies can generally serve as suppliers for forfeits and provide the playing children a quick choice of renditions. Another form of transition between non-fiction and fictional books is given wherever individual games cannot be explained factually in their general regularity, but where an exemplary performance of the game by a concrete group is presented. For this, one draws upon the form of one-acts: a group of children appear and decide to play a game and carry this out until the end of the game. Young readers take part in an imaginary round of the game and vividly experience how the particular game is played and how much joy it brings. An early German example of this are Gottlieb Schummels "*Kinderspiele und Gespräche*" in three volumes from 1776–1778. These dialogues are different from actual children's drama insofar that they do not require to be acted out; they are just meant to be read. I want to suggest that this forms a *fourth* constellation of children's literature and play, which one might term fictional or literary game and activity books.

A *fifth* constellation of the relation between children's literature and game concerns the representation of playing children in poems, narratives or novels, in drama, opera or other stage works. Some of these have a didactic purpose. Hence, the children's play is usually thematically depicted in exemplary stories, which partly want to show ideal playing behaviour, and partly warn against negative excesses. In both cases, they do not focus on playing as such or on the exchange of the games' rules; we are not dealing with game instructions disguised as literature. Instead, the focus is on the general playing behaviour: Does the

play of the depicted children take place in their free time? Does it affect learning or other duties? Is the amount of play moderate? Do they gamble? Are they in danger of addiction? Such texts demonstrate appropriate ways of including play in the everyday life of children, and not least the containment of a possible passion for games, which is considered harmful. What we are dealing with here are almost exclusively works addressed to children.

Another group of literary representations of playing children is free of such educational intentions; it cannot only be found in works addressed to children, but also in adult literature. Playing appears here as an integral part of children's living environment, represented in epic or dramatic form in which their fundamental characteristics and features can be shown particularly well. Not least, the differences to the grownup world, where playing only takes up a rather marginal role, make a striking appearance. Adult readers often feel transported to their own childhood when reading such works and often remember with enthusiasm or nostalgia the games they played themselves.

Some young readers may feel portrayed and acknowledged in such works, while others may look back with yearning to a childhood full of games that might have been denied to them or were out of reach for whatever reason, but which they could at least experience in their imagination. Even though it is not the work's actual intention, numerous young readers feel an urge to imitate the characters and their game and playing behaviour. Many children may have re-enacted the games presented in classics such as "Pippi Longstocking" or "*Die Kinder aus Bullerbü*" and, for example, they might have turned their parents' gardens into a Villa Villekulla. Only too often, children's favourite stories are then used as instructions for play, which was not the original intention.

The playful imitation of the classics of children's literature is not limited to the games represented within them. In many cases, it is also about the childlike heroic figure as such, about their characteristics, and their adventures. With this, a *sixth* constellation of children's literature and games comes into view. Numerous so-called fictional or role plays for children feature characters taken from children's favourite books. The scripts of children's games range from Robinson Crusoe to Tom Sawyer and Huckleberry Finn, from Winnetou and Old Shatterhand to Pippi Longstocking and Superman. Indeed, children's literature and other media frequently reflect this possibility, featuring young heroes who, in their games, draw upon literary templates. The *Neverland* from Barrie's "Peter Pan" represents a theme park in which classic children's books are re-enacted.

IV

The role children's literature played in the history of bourgeois children's playing culture cannot be overrated. For the culture of street games, which is in no way extinct and still thriving on schoolyards and playgrounds, it has no fur-

ther significance. Here, we are dealing with traditions of play that are passed down orally and which evade parental control. Only folklorists still stalk them, regularly publishing their findings, a portion of which makes it into children's anthologies. In such cases, children's literature functions as a transmission belt between the streets and the bourgeois family life.

We can assume that there was a tradition of playing in bourgeois families which has also been passed down orally, usually by grandparents. However, the tendency towards an intra-familial tradition of play already began to decline in the late 18th century. With growing interest in a new way of raising children and a more modern way of keeping children busy, one rather drew upon books: The bourgeois children's play culture is the fruit of suggestions taken from game and activity books, as well as fictional books for children and adults. To a large extent, it is conveyed by media, which means that they have been adopted from outside the family. This became a necessity because the bourgeois family, especially the urban family, has become increasingly separated from oral tradition or has consciously distanced itself from it, as they believed it was the centre of pre-modern, irrational, superstitious phantasies. The lack of tradition was hence filled by medial offerings. Consequently, the modern bourgeois children's play culture is unthinkable without a thriving bourgeois children's literature.

V

Finally, one fundamental question needs to be asked. Are producing and reading fictional literature not already to be seen as a game? Is children's reading of children's literature not already to be understood as a children's game? I want to bundle these questions and vote against the notion expressed in the title of a famous monograph of German Literature, Alfred Liedé's "*Dichtungals Spiel*" from 1963. In my opinion, the plain reading of a literary work does not yet represent a game as such –nor does reading it out loud in the form of an oral performance. One can only speak of a game when the reader or the audience starts to imitate the literary heroes and take over their roles for longer or shorter periods of time.³ We are, then, dealing with a fictional or role play. The inner, imaginary realisation of an intra-literary, fictional world is not sufficient to speak of a game. Additionally, acting out of the read text is needed.

³ I am in agreement here with Volker Grassmuck: "A decisive difference between both [i.e., games and media] lies in action. Play is action, whereas distribution media have made us into universal viewers. They give us a global view, but at the price of limiting us to seeing. [...] [Computer] games, however, make us into players in the sphere of the media." See *Der elektronische Salon. Die Geburt des Tele-Sozialen aus dem Geist des Computer-Games*. In: Florian Rötzer (Hrsg.): *Schöne neue Welten? Auf dem Weg zu einer neuen Spielkultur*. München: Boer 1995, p. 43.

Currently, this discrepancy becomes most visible in the genre of fantasy: the plain reading of a fantasy novel is one thing; the widespread phenomenon of fantasy role playing is another. The former belongs to the *literary*, the latter to the current *play* culture.

What can be really confusing here is the varied use of the German word for play or game (in German, there is just one word for this, “*Spiel*”), which can be used for mental games, word play, but also the performance stage or in an orchestra. Beyond this, I decided to classify genres based on play with language, with sense and nonsense, as well as literary patterns, and genres such as nonsense poetry and parody, as part of intellectual culture rather than part of *play* culture. This is why they are omitted from the present discussion even though they exhibit more similarities with play proper than with other literary forms.

When it comes to professional or amateurish theatrical play, the distinction between literature and play fails. Structurally, there are no differences between such play-acting and role playing, for example. Here one must take into consideration the individual institutional conditions. Role playing subsequently may turn into a theatre play, I propose, when it is performed for an audience. Fictional and role plays, on the contrary, are solely played for the players themselves and not for others.

REFERENCES

- Calvert, K. 1992. *Children in the House. The Material Culture of early Childhood 1600–1900*. Boston.
- Dode, R-E. 1985. *Ästhetik als Vernunftkritik. Eine Untersuchung zum Begriff des Spiels und der ästhetischen Bildung bei Kant – Schiller – Schopenhauer und Hebbel*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Durantini, M. F. 1979. *The Child in Seventeenth-Century Dutch Painting*. Berkeley 1979 (Studies for Fine Arts, Ikonographie; Vol. 7).
- Gehrke-Riedlin, R. 2002. *Das Kinderzimmer im deutschsprachigen Raum. Eine Studie zum Wandel der häuslichen Erfahrungswelt und Bildungswelt des Kindes*. Diss. Göttingen.
- Grassmuck, V. 1995. Der elektronische Salon. Die Geburt des Tele-Sozialen aus dem Geist des Computer-Games. – Florian Rötzer, eds., *Schöne neue Welten? Auf dem Weg zu einer neuen Spielkultur*. München: Boer.
- Hauck, K. 1935. *Das Spiel in der Erziehung des 18. Jahrhunderts*. Diss. Halle /Saale.
- Hills, J. 1957. *Das Kinderspiel von Peter Bruegel d. Ä. (1560): eine volkskundliche Untersuchung*. Wien (Veröffentlichungen des Österreichischen Museums für Volkskunde; Vol. 10).
- Hoke, S. 2011. *Fritz von Uhdes „Kinderstube“. Die Darstellung des Kindes in seinem Spiel- und Wohnumfeld*. Göttingen.
- Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik*, 4. Jg. (1872).
- Joppien, K. 1981. *Das Kind und sein Spielzeug. Ein Motiv der europäischen Kunst seit der Pädagogik der Aufklärung*. Diss. Bonn.

- Kowatzki, I. 1973. *Der Begriff des Spiels als ästhetisches Phänomen. Von Schiller bis Benn.* Bern u. Frankfurt/M.: Herbert Lang.
- Kühme, D. 1997. *Bürger und Spiel. Gesellschaftsspiele im deutschen Bürgertum zwischen 1750 und 1850.* Frankfurt a. Main, New York: Campus.
- Neuenfeld, J. 2005. *Alles ist Spiel. Zur Geschichte der Auseinandersetzung mit einer Utopie in der Moderne.* Würzburg: Königshausen und Neumann.
- Retter, H. 2005. Spiel und Spielzeug. Pädagogische Abwehrlachten und neue Sinngebungen in der Mediensozialisation von Kindern. – Johannes Bilsteinetal, eds., *Anthropologie und Pädagogik des Spiels.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Uphaus-Wehmeier, A. 1984. Zum Nutzen und Vergnügen – *Jugendzeitschriften des 18. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Kommunikationsgeschichte.* München u.a.: Saur.
- Werner-Hervieu, G. 2983. *Kindliches Spiel in der bürgerlichen Gesellschaft.* Gießen: focus.
- Zinnecker, J. 1990. Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation. – Imbke Behnken, ed., *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation. Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts.* Opladen: Leske – Budrich.

TZINA KALOGIROU ORCID: 0000-0003-1116-4986
National and Kapodistrian University of Athens, Greece

Playful Encounters in the Garden of Poetry: Children's Poetry and Play

Poiesis, in fact, is a play-function.
Johan Huizinga, *Homo Ludens*

Abstract: Poetry is heavily invested with playfulness. Drawing on the most recent critical discourse on children's poetry, the present study aims to showcase that the significant form of play can be manifested in many ways in children's poetry and also be traced in poetic language as playful humor and intense verbalplay. For this purpose, a cluster of poems are addressed, poems been found in poetic anthologies for children ("Overheard on a Saltmarsh"), in the street ("Bam Chi Chi La La: London, 1969") in the playground ("I scream...") and in single-poet collections ("Jamie Dodgers aren't the only fruit", "Skig the Warrior"). All poems reveal some of the essential qualities of children's poetry and most importantly its overall playful character materialized both in linguistic and conceptual terms. The children's poem "Come on into my tropical garden" written by the British-Caribbean poet Grace Nichols is closely analyzed as a manifestation of poetry's playful spirit. The exuberance of its rhetoric and sound, its rhythmical feeling and the rich texture of its verses are conveyed through a well-embodied structure and form. What is more, the poem is thoroughly permeated by play as a core element both in the-matics and figurative language. The poet uses and reappropriates the "garden" as a powerful metaphor for children's poetry, placing the child at the very center of a symbolic natural landscape to celebrate nature's delights and to exercise her insatiable appetite for play.

Keywords: children's poetry, play, Huizinga, garden-as-metaphor, Grace Nichols

INTRODUCTION: ASKING THE QUESTION

What is poetry? There are as many definitions of poetry as there are people. It might be argued that the most decisive aspect of poetry is its resistance to be defined, labeled, or pinned down. We all know how poetry sounds and feels, and we can recognize a poem when we hear one, reading it aloud or reading its lines in the printed page. However, it might be difficult for us to explain, or to offer a

detailed account of what exactly *is* poetry and what might be its meaning, its effect, or its significance in our lives. Very often, poetry is defined as a special kind of language that does innovative things with words, sound, rhythm and pattern, features that are a constant source of our pleasure and our understanding of the poem. We might even understand a poem as much by feeling its rhythms and hearing its sounds as by grasping its clusters of meanings, yet we may not be able to express our understanding of it to others. Poems have various and different effects on us. Some of them seem very compelling, perplexed, or even obscure, prompting great chains of thoughts when we seek to communicate with them. Some others have a mesmerizing effect and we just want to keep enjoying their rhythms, listening to their sounds, and getting absorbed into the satisfying, sensual and mental, experience they offer to us. At the same time, we have a reciprocal effect on the poem when reading it; we actually *transform* the poem in many ways as we are responding to it in the same way the poem *transforms us* having an impact on our thought. As Michel Charles has shown, a text acts on the reader, and in turn, the reader acts on and within the text (Charles, 1977: 63). According to this view, poems are neither autonomous and self-contained entities, nor objects completely constructed by the reader. Of course, the relationship between the reader and the poem has been long and exhaustingly analyzed. There are various approaches in the field of reader-response /reading theory that differ from each other, especially when it comes to deciding whether more weight should be given to the reader or the text and to what extent one depends on the other. However, all theories emphasize the close, reciprocal relationship between text and reader and their mutual synergy in the process of meaning-making. They also all agree that neither the poem is a finished product, nor the reader is neutral and stable. The poem is historically changing, contingent, and open to interpretation, anticipating further action on the reader's part; the reader, on the other hand, is a complex figure that takes on various guises, including different interpretative perspectives as well as different identities through and across time. As P.B. Shelley famously suggested in *A Defense of Poetry*, poetry is defined every time a poem is written, and every time a poem is read:

A great poem is a fountain forever overflowing with the waters of wisdom and delight; and after one person and one age has exhausted of all its divine effluence which their peculiar relations enable them to share, another and yet another succeeds, and new relations are ever developed, the source of an unforeseen and an unconceived delight. (Shelley, 1840: 5; quoted by Williams, 2009: 6)

DEFINING CHILDREN'S POETRY

The question 'What children's poetry is' might seem equally perplexing and challenging to be easily and straightforwardly answered, although it might be considered one of the most essential questions that could be asked in the

field of children's literature theory. Definitions of children's poetry in themselves have generated debates with opposing views and considerations about the nature of such poetry. It is undoubtedly true that it is difficult to offer a once and for all definition of children's poetry even more so that both childhood and poetry are socially constructed and therefore not static terms. Many chapters in the volume *Poetry and Childhood* (Styles, Joy & Whitley, 2010: 1–44), for instance, ask fundamental questions about what might constitute children's poetry, its function or the features it might contain. More recent scholarly contributions (Wakely-Mulroney and Joy, 2018) offer insightful accounts to the nature and the aesthetics of children's poetry. However, according to some scholars like Pat Pinsent (2016: 90) the whole question of what actually constitutes a children's poem still remains an unresolved matter and open to debate.

Despite the divergent views related to the nature and the suitability of poetry for children, common ground can –and has been found– towards the definition of its fundamental structure and significance. Regarding to its limits, Morag Styles (2010: xii) argues convincingly that children's poetry includes not only what is written for children but also “all those poems appropriated, begged, borrowed or stolen from the adult canon for the pleasure of children”, while the field can also be defined to “poems expressly written for children, or published for children, or both” (Pullinger, 2017: 6). These definitions are adequately broad to cover the phenomenon of border-crossing that is frequent in anthologies of children's poetry (many of them include poems not originally written for children), but also the more rare practice the poet to include some of their poems to both their adult and children's collections. The poet Grace Nichols is such a case. Some of *The Fat Black Woman's Poems* (1984) for example have been included to her children's collection *Come on into my Tropical Garden* (1988).

Karen Coats not only points out the contradictions that inform the existing critical discourse on children's poetry (Coats, 2010; 2013: 127–142), but also offers a detailed account of what poetry is and what it means for children. She argues convincingly that “children's poetry is what it does” (Coats, 2013: 132) and that “a children's poem is one that creates a holding environment in language to help children manage their sensory environments, map and regulate their neurological functions, and contain their existential anxieties” (Coats, 2013: 140). She highlighted the fundamental function of children's poetry to preserve the rhythms and pleasures of the body in language and to facilitate emotional and physical attunement with others. Combining strong prosodic elements with meaningful content and being at the same time a communal and a communicative art, children's poetry offers an inescapable sensory, imaginative, and emotional experience to the child.

Pullinger (2017) has offered the most extensive and detailed theoretical exploration of children's poetry so far, combining different epistemological per-

spectives in the study of its field. Drawing primarily upon orality-literacy theory and neuroscience, she provided a compelling new account of children's poetry as a multimodal art which is "shaped by the dynamics of orality and textuality and by the interplay between them" (2017: 231). She highlighted the resiliency of children's poetry on sound and the human voice and its affinity with orality. The poem is an artifact of "tactful language" (2017: 56), she argues, to be performed and grasped through the ear, the tongue and the voice, but at the same time is a spatial object on the page to be looked at and accommodated by the reader's eye and mind. The visual aspect of the poem (as it appears on the printed page in various shapes, forms, and layouts) produces interesting effects in the level of semantics and influences the way the poem is read. In general, not only the poem's material embodiment on the page has a great impact on the process of poetic apprehension and meaning-making, but also its acoustic-performative characteristics.

Generally speaking, children's poetry involves an openness of body, heart, and mind, an active, participatory attitude towards it so that its true, embodied experience comes to fruition. Poetry's oral, visual and corporeal dimensions are simultaneously illustrated in a practice of reading that was in use for centuries after the invention of the technology of the Greek alphabet (Havelock, 1991: 24–25) and it is still something that struggling readers (or semi-literate people) do instinctively when come to terms with a text: they use to pronounce the words by the lips as they read it, following sometimes the printed lines with their fingers. What I am trying to suggest is that this practice might be an inadvertently appropriate way of experiencing the poem in all its aspects. Somehow we ought to feel the poem "trippingly on the tongue" (*Hamlet*, act. 3. sc. 2) and to take it into us, mind and body, and, as often as we can, to read the poem aloud and to perform it "in a tactile and whole body fashion" (Bland, 2015: 95). The children's poet A.F. Harrold in the blurb of his collection *Things You Find in a Poet's Beard* (2015) invites the young readers to stand up and "shout" the poems, to "chuckle at them under the covers with a torch", in general to experience the poems wholeheartedly and with all senses on alert.

In the light of the argument above it might be said that a poem (children's or not) do not really exist without its recipient (reader or performer); in other words, without a person (or a group of people) to infuse life into it through body, voice, and mind. In other words, the poem is to be viewed in relation to its effect on the reader, and, reciprocally, to the reader's effect on it. It is not a sterilized entity located into the ivory tower; it belongs to the living environment and it is surrounded by societal, both domestic and public, circumstances. A poem, after all, might be a fleeting vibration in the air (in Homeric epics *epea pteroenta*, i.e. *winged words*) and, simultaneously, a permanent set of letters and visual shapes on the page. Whatever its particular features are, the poem usually is experienced by the reader in its reciprocal combination of oral and textual elements.

A HANDFUL OF GLASS BEADS

As a person who has spent years of my professional life in an effort to compile poetic anthologies for young readers, I feel compelled to make a special reference to the role of poetic anthologies in introducing poetry to young people and in enriching, according to my view, the actual field of the poetry in question. Nicola Watson suggests that “the hybrid and miscellaneous nature of the category of poetry for children, showcased in the form of the anthology, (...) has been the real barrier to thinking of such poetry in generic terms” (Maybin & Watson, 2009: 200). As I see it, poetic anthologies are culturally and pedagogically important products which showcase the flexibility, the cross-over appeal and the remarkable wideness of children’s poetry. It is not accidental that numerous poetic anthologies have been published over the centuries (Styles, 2009: 235–245) under a different premise and keep coming in abundance almost dominating the relevant market. It might seem more likely for a young reader to engage with poetry via an anthology than via a single-poet collection. With their eclectic and digressive character and their attractive layout, anthologies have proved not only a favorable and enduring reading choice but also a challenging endeavor for everyone who has been involved in their making.

As any reader of poetic anthologies might have noticed, in almost any given collection of children’s poetry the texts anthologized reflect a miscellaneous and diverse conception of poetry, and they are usually very different to each other in terms of type and tradition, stylistic features, themes, or diction of the selected poems. For example, many children’s anthologies include poems that are not originally written for children along with poems specifically written and addressed to them, or bring together canonical authors with contemporary ones and poets who represent different generic traditions. Very often the method of selecting poems for an anthology is highly subjective and reflects the personal taste of the editor – even more so if the compiler of the volume is a significant insider: Who would not want to know which the favorite poems of the Poet Laureate Carol Ann Duffy (2012) are? Or what are the best children’s poems according to Michael Rosen? (2009). Who would not want to know which poems the popular writer Jaqueline Wilson would choose to include to a poetry anthology for girls – her primary target audience? The latter’s anthology *Green Glass Beads. A Collection of Poems for Girls* takes its title by Wilson’s most favorite school poem, namely “Overheard on a Saltmarsh” (1920) by Harold Monro – a classic poem which appears frequently in anthologies for children (Duffy, 2003: 102–3; Duffy, 2012: 149–50; Donaldson, 2013: 102–3). In her foreword to the volume, Wilson explains that the aforementioned poem fascinated her imagination when she was a pupil. The poem consists of an imaginary dialogue between a goblin and a nymph quarreling over a handful of green glass beads. Structured on the often used in children’s poetry form of a “conversation” (Jeffries, 2009: 230) is perfect for reading aloud so that its

whimsical tone and its rhymes, its acoustic quality and the interspersed voices come together in an utterly captivating unit¹. The poem, which might be read as a fragment of a high fantasy narrative, can conjure up colorful images to the mind; therefore it might be extremely appealing to the reader's imagination – it is not surprising that it has proved a favorite choice for anthologies and a favorite childhood poem for both Carol Ann Duffy and Jacqueline Wilson. It is a fanciful, fantasy poem and yet an utterly familiar one; the two fantastic creatures, the nymph and the goblin, are presented as two ordinary children who play among nature and quarrel over a favorite toy.

Nymph, nymph, what are your beads?
 Green glass, goblin. Why do you stare at them?
 Give them me.
 No.
 Give them me. Give them me.
 No.
 Then I will howl all night in the reeds,
 Lie in the mud and howl for them.
 Goblin, why do you love them so?
 They are better than stars or water,
 Better than voices of winds that sing,
 Better than any man's fair daughter,
 Your green glass beads on a silver ring.
 Hush, I stole them out of the moon.
 Give me your beads. I want them.
 No.
 I will howl in a deep lagoon
 for your green glass beads, I love them so.
 Give them me. Give them me.
 No.

The same poem can also be found in *The New Faber Book of Children's Poems* edited by the Irish poet Matthew Sweeney (2003: 93). This edition is another example of an anthology whose material has been drawn up from across disparate and variant sources and it gathers together poets as diverse as William Shakespeare, Samuel T. Coleridge, Lewis Carroll, Algernon Charles Swinburne, e.e. cummings, Shel Silverstein, John Agard, Carol Ann Duffy, or Simon Armitage. The anthology provides the reader with a rich repository of poems that employ a wide range of forms, styles, and topoi. Obviously, the anthologizing process, inevitably related to the editor's notion of what constitutes a suitable and appealing children's poem, produces an enormously variable poetic corpus, a corpus however which allows the young readers to take advantage of such variety, either the poems are written explicitly for them or not.

¹ The platform YouTube gives the reader the opportunity to watch and hear Wilson reading aloud the poem in an expressive and colorful manner: <https://www.youtube.com/watch?v=04TW5FUNi7s>.

POETRY IS ALL AROUND US

Poetry in its strong association with language- play and music could be found and thoroughly enjoyed in many different forms and manifestations, not only in school environments but also, and even more importantly, outside the classroom's sphere and beyond the teacher's influence. It is commonly accepted that poetry can be traced to almost any social environment in human life. A chameleon-like notion, can take many disguises. It appears in all kinds of printed pages, like in books and in cards², on the screen and in the street (i.e. in the Underground; Benson, Chernaik & Herbert, 2006), in CDs, in audiobooks and in vinyl discs where it takes primarily the form of a song. It is infused in chants, riddles, and lullabies and it can also be transformed into a complex "image-text" (Mitchell, 1994: 89) when it appears concretely combined with pictures in the multimodal form of the poetry picturebook (Neira-Piñero, 2016: 1–19). As many scholars, critics or educators have strongly and in many ways emphasized, children have actually plenty of opportunities to engage in poetic discourse and creative wordplay even before their first poetry lesson. Kornei Chukovsky and his seminal book *From Two to Five* (1971²) is the classic example of a study that has foregrounded the natural inclination of the pre-school children for playing with language and composing poetic verbal pieces in the most spontaneous way, even by making fun of their verbal 'mistakes' and slips of the tongue.

Poetry can also be traced in the rich depository of oral tradition and folk culture. It can be found in the riddles, jeers, incantations, and jump-rope rhymes that children of all ages use to sing to accompany their play outside classrooms. Poetry is also the nursery rhymes they know from the cradle or the poetry they might write at home, or the popular songs, the rap lyrics and beats, and the TV jingles they listen to, enjoy, and sometimes memorize in their everyday lives. Children and adults encounter poetry every day.

One of the most unexpected places to meet poetry is the Underground and yet the tradition of circulating poems via public transport is quite long. The poem *Bam Chi Chi La La: London, 1969*, which I use as an example, appeared in Tube train carriages across London in 2013 (and again in 2015). It is written by the Jamaican poet Lorna Goodison and it describes the dreams of a migrant teacher from Jamaica who works as a charwoman in the West End. The title refers to a popular Jamaican children's rhyme.

In Jamaica she was a teacher. Here, she is charwoman
at night in the West End. She eats a cold midnight meal

² See, for example, the series *Poetry instead of a card*. Each piece in the series includes one poetry pamphlet, envelope and coordinating bookmark with space for a personalized message. The series features interesting titles such as *Ten Poems of Kindness*. Selected and introduced by Jackie Kay, London: Candlestick 2017.

carried from home and is careful to expunge her spice trail with Dettol. She sings 'Jerusalem' to herself and recites the Romantic poets as she mops hallways and scours toilets, dreaming the while of her retirement mansion in Mandeville she is building brick by brick.

The traditional children's rhyme that gives the poem its title might be seen as belonging to a rather marginalized genre: as a Jamaican children's rhyme echoes a past of colonial rule, it is closely associated with a peripheral geographical region (compared to metropolitan London) and it is a genre with strong domestic and informal associations as it is usually transmitted from mouth to mouth between siblings and members of a community. If the rhyme is considered marginalized then it might be not accidental that it has been literally marginalized in the poem having been expelled to the title. To put it differently, the *Bam Chi Chi La La* rhyme belongs to the threshold of the poem that is, to use Genette's (1987) terminology, the paratext (paratexte) of the text. As a paratextual feature, however, the title is indented to direct the way the poem is to be perceived by the reader. First of all, the title of the poem signifies a powerful ironic tension by creating a peculiar syntagmatic sequence; there is no obvious meaningful connection between the signifiers *Bam Chi Chi La La* and *London, 1969* since they belong to apparently disparate semantic spheres and correspond to totally distinct referents. The specific title wording, it seems, brings together and juxtapose, in a likewise surreal manner, two discreet signs with different connotations, and two discreet realities: the title of a Jamaican children's rhyme signaling possibly the remote childhood past of an immigrant, and the name of an urban metropolis with the chronology 1969, a year until which, it should be noticed, Britain had received thousands of immigrants from the West Indies. The specific chronology launches the reader at a period (1948-1970) when, due to the shortage of workers in Britain, thousands of West Indians, all British citizens, were invited to live and work in Britain, if they wanted to. However, if the reader wants to make sense of the title she must refer to the extra-textual historical context of the poem.

The main body of the poem is punctuated by references to other poems (performed orally by the woman) which however represent totally opposing qualities: they are canonical, long-established, and British, written by great authors such as the Romantics and W. Blake (in whose verses the hymn "Jerusalem" is based). What is more, the referred poems are for adults and, undoubtedly, they carry complicated meanings, while the *Bam Chi Chi La La* rhyme seems nothing more than a boisterous, nonsensical poem for children. Moreover, the reference of the playful children's rhyme in the title (and nowhere else in the poem) creates a painful antithesis between the past and the present, between the carefreeness of the woman as a child and her current suppressing and tiresome reality. Except for the fact that she does not live in a suitable place, we may assume that she was forced to accept a job which she was over-qualified for and that she has been facing circumstances of discrimination and oppression. And yet she must carry

on. However, poetry is essential for the woman's everyday life and we may suppose that helps her to cope with the circumstances and not to forget her love for literature. Her predilection for the specific works in English might be related to her early experiences with reading British literature, her professional education as a teacher and her religious personality in general. The poem can be read as a realistic uncompromising account of a female's immigrant experience in 1969 London and also as an account of poetry in general, its different manifestations and the important role it plays in a person's life.

Usually the reader, having read the poem, refers back to the title to see how it further relates to the poem. Returning to the significant paratext, we may ask does the melodic *Bam Chi Chi La La* effect achieved in the title underscore the gloominess of the woman's reality, or does its sing-song quality counter the poem's bleakness, creating a rift to the painful poetic world? Although I would rather privilege the first option, the students with whom I discussed the poem taught me that the title is inherently ambivalent and open to many interpretations³.

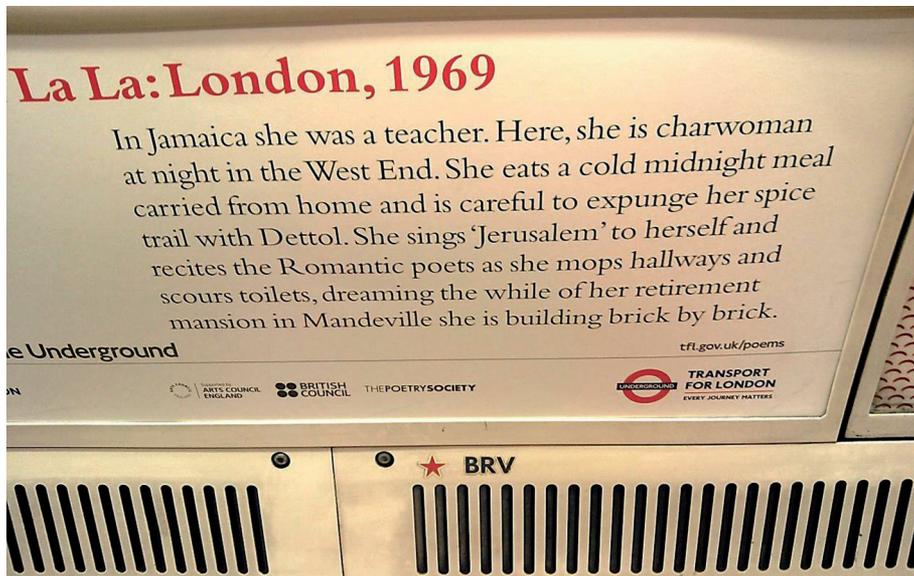


Fig. 1: The poem *Bam Chi Chi La La: London, 1969* by Lorna Goodison in London Underground (2013) Photo: Tzina Kalogirou

³ When I read the poem with my students at the University they were keen to offer different interpretations. Some of them suggested that *Bam Chi Chi La La* is a metonymy for the woman herself or that it might be indicative of woman's nostalgia for the motherland and the memories of her childhood she still cherishes. Some others said that the *Bam Chi Chi La La* rhyme in the title indicates the consolation the woman finds remembering her childhood experiences with poetry or that she has suppressed the memories of that childhood. They also made very positive comments on the *significance* of the appearance of the poem in London Underground, and all commended highly on this. Some of them said that the interpretation of the poem might be dramatically different and far more interesting when you encounter the poem in situ than in the page.

ICE CREAM, BISCUIT, POEM: THE PLAYFUL SPIRIT OF POETRY

Poetry can conspicuously be observed in children when they engage in the lore and language of the playground (Opie & Opie, 1959/2001; 1992; Cumming, 2007) to produce chants, rhymes, rhythms, songs, and poems. All these verbal products are very often characterized by an irreverent, daring tone, spirited nonsense, and a will to transgress the adult rules, the social constraints, or the rules of decorum in language. They are “fun as well as funny; they are canny and rude, silly but quick-witted, playfully springing acoustic surprises that cannot help but bring a chuckle” (Warner, 2001: ix). Who has not made fun by reciting the following famous ditty (Opie & Opie, 1992: 87) – which, for many adults, is instantly reminding of a particular scene from the film *Down by Law* (1986) by Jim Jarmusch where the actor Roberto Benigni (whose character is in prison in this particular scene of the movie) starts hilariously to recite it repeatedly with his charming Italian accent:

I scream,
You scream,
We all scream
For ice-cream.

This little poem reveals some of the essential qualities of poetry, especially children's, and, most importantly, points to poetry's overall playful character. It conveys the unmediated sensory appeal of all poetry, thus creating by language the specific flavor of the ice-cream. It is also closely associated with the pleasure of saying poems aloud making repetitive sounds with our mouth and using the specialized organs of the throat and the tongue or even accompanying this activity with our whole body. The poem is so delightful that you simply cannot stop reciting it, saying it aloud and enjoying the striking sensual impression it conveys through the pleasurable verbalplay with homophone words and sounds, almost equal to the sheer delight of the actual tasting of an ice-cream. It conveys a sense of freedom and liberation materialized both in linguistic and conceptual terms. It is also dependent on the rhythms used in oral memory recall and therefore, it is easily memorable. Its brevity (you can recite it in an instant) might reflect the quick melting of ice cream and by connotation the *vita brevis* idea; ice cream melts quickly, as does life, and the opportunities it presents. One must seize the moment and be merry before happiness passes. Maybe happiness is, after all, something little and ephemeral like a pistachio-flavored ice cream and somehow we have to realize that, painful as it may be. A skeptical adult cannot help doing thoughts like these when reading the poem. A young child, on the other hand, is more likely to perceive it in a less poignant and more straightforward way hence more genuinely, in accordance with its sensory qualities. I would gladly favored this kind of reading of the poem. The best thing we can do after all is

to consume it as quick as possible. Nevertheless, this seemingly silly old ditty is equally attractive and functional, whatever the reasons for its appeal may be, to all audiences. At the same time, it is resilient enough for the reader to perceive it in multiple ways.

Poetry has a spirit of its own which readers attend and embrace. Children's poetry more importantly, is often characterized as playful, ludic, humorous or whimsical, and in general, it is often associated with the qualities and the spirit of play, either the latter is conceived as an activity of the mind and the body, or as verbalplay with words. What is more, too often in children's poetry, play is the central theme of the poem with the protagonist immersed in any kind of ludicrous activity. According to Johan Huizinga in his seminal work *Homo Ludens* (1938/1949), a major study of the significance of play for human civilization, poetry, as other major aspects of human culture, can be seen as both a continuation of child's play and an outgrowth of the game- like rituals developed in earlier societies. The parallelism between poetry and play can be extended to their common capacity to "break down the absolute determinism of cosmos" (Huizinga, 1938/1949: 3). As in play, according to Huizinga, things are different from what we generally accept as 'ordinary life', so in poetry, things are segregated from the requirements of necessity. They have a different physiognomy from the one they wear in ordinary life and "they are bound by ties other than those of logic and causality" (Huizinga, 1938/1949: 119).

Children's poetry is very often preoccupied with the celebration of what is excluded or repressed from rational discourse. Seeking to convey a strong sense of liberation from the constraints of logic, poets very often rely on the long-established tradition of nonsense in order to explore the boundaries of language and to make a departure from rational discourse. The following poem "Jamie Dodgers aren't the only fruit" by A.F. Harrold (2015: 13) employs the often employed in children's poetry form of a list (Pullinger, 2017: 87–105) in order to offer a whimsical tribute to the delicious round jam-filled biscuit⁴. Harrold's list is redundant and it can be continued ad infinitum.

Biscuits come in many shapes.
 Some are shaped like the sun.
 Some are shaped like a Frisbee.
 Some are shaped like a plate.
 Some are shaped like a coin.
 Some are shaped like a discus.
 Some are shaped like a flying saucer.
 Some are shaped like a non-flying saucer.
 Some are shaped like a full moon.

⁴ Lists can be found in poetry for adults as well. The poem "Wasp" by Rebecca Perry (2015: 13) is a poetic list dedicated to the wasp, an insect which, unlike the popular and acoustically pleasing bee (see for example, "Bees", Hughes, 2005: 157–158) is a somewhat neglected species in the menagerie of poetry.

Some are shaped like the face of a sundial.
 Some are shaped like the face of a person with a face
 shaped like a Jamie Dodger.
 And that's just the round ones.

The poet makes an excessive *reductio ad absurdum* list of similes, celebrating through language the inventiveness and the infinite capacity of poetry to defamiliarize and re-invent the everyday reality through figurative language. Nonsense has a significant impact on children's poetry. Many of children's poetry characters, for instance, are peculiar, surreal or nonsensical creatures à la manière de Edward Lear (e.g., "The architect of cheese" by Carol Ann Duffy, 2009: 253–54), while some of them are created instantly in language as portmanteau words (see for instance, "Great Cow Artists" by Carol Ann Duffy, 2008: 58)⁵.

It might be argued that children's poetry does not put emphasis on the themes of alienation, anxiety, depression, vanity of life, etc., that we find more often in poetry for adults, especially in modern poetry. The elements that reader commonly encounters in children's poetry (Müller-Zettelmann, 2003: 188, enumerates some of them in the poetry of Duffy) are usually pleasing, tending to produce happy and reassuring feelings to the readers and to amuse them. Play has a dominant position in this pleasurable world. As a specific form and as a general playful attitude or mentality is ubiquitous throughout the cosmos of children's poetry.

MIGHTY WARRIORS: PLAY AS A POETIC THEME

Children's poetry contains full descriptions of play as physical activity in nature, as a game at home or as an action of make-believe manifested e.g. when children pretend to be pirates or astronauts. The concept of make-believe is strongly associated with any kind of imaginative activity and most conspicuously of course with the imaginative play during which the child dwells alternative worlds, or "paracosms" (Singer & Singer, 1992: 111–116)(see for instance "Today is very boring" by Jack Prelutski, Academy of American Poets, 2006: 16; "The perils of breakfast" by A.F. Harrold, 2015: 38) or create imaginary playmates (see for instance "My best mate" by A.F. Harrold, 201: 48). Numerous poems for children can be found that depict various playful activities with children (or surrogates) getting immersed in them. The most prominent classic example of the importance of play in children's poetry is R.L. Stevenson's pioneering collection *A Child's Garden of Verses* (1885) (Holland, 2010: 63–71) in which "play is not so much a theme... as an overriding, all-consuming preoccupation. The child in the collection has an insatiable, inexhaustible appetite for play" (Holland,

⁵ Carol Ann Duffy often explores themes and topics related to great artists and writers. (*Pablo Picasso's Noël*, *Dorothy Wordsworth's Christmas Birthday*).

2010: 63). In almost all the poems of the collection, children are climbing trees, making paper boats, day-dreaming, playing with blocks or other toys, swinging, and all and all are engaged in different playful activities.

In contemporary children's poetry, play can take many forms, and it can be manifested in many ways. I wish to exemplify the importance of play in children's poetry by having a closer look at one contemporary poem which is typical to the apparently humorous look of children's poetry at the world.

In the following poem "Skig the Warrior" by Kate Wakeling (2016: 13) a specific form of play (a game of Scrabble) is not only a core element in thematics but also permeates the entire poem as we try to explain below. The accompanying illustration depicts a not so brutal warrior bearing the typical horned helmet (fits to the popular image of a Viking) playing Scrabble with an elk.

Skig the warrior was more of a worrier.
He didn't want to spear deer
or pillage villages
or hoot and toot when the crew looted somewhere new.
He'd rather play Scrabble than join the rack and rabble.
Yep, Skig was in no hurry to be a warrior.
It only made him worry (and sorrier).

First of all, the poem fully embodies the sonorous, acoustic appeal of children's poetry and its general playful attitude towards language. Several verbalplay poetic devices (rhymes, alliteration, assonance, phonemic repetition, heavily end-stopped lines with one-syllable words like **deer**, **new**, **rabble**) are employed repeatedly and excessively to convey an intriguing sense of sound and to lead towards a humorous and amusing result. The device however that is used most conspicuously is the phonemic *minimal pair* that employs words which differ to each other in only one phoneme, like warrior-worrier, pillage-village, hoot-toot (words that indicate sound while sounding themselves). However, the worrier warrior collocation as a linguistic device seems to go beyond the witty verbal and sound play and to penetrate the conceptual level, creating a meaningful composite poetic structure.

According to my view, the poem is the closest we can find in children's poetry to what has been called in poetry criticism a "well-wrought" (Brooks, 1949/1968) poem or a "verbal icon" (Wimsatt, 1954), as the New Critics Cleanth Brooks and William Wimsatt respectively, so eloquently described the essential quality of poem to be an organic unity of form and content. In other words, the 'how' of poetry, the form, cannot be converted too easily into 'what' – the theme or the message. Poetry does not offer a set of itemized ideas, and it cannot be analyzed into a profound and simple meaning. The poem is full of meaning that only its form can convey. No other medium could convey *that* meaning in the same way, and any changes in the formal aspects of the poem do inevitably modify and the content. The poem in question showcases precisely that; the meaning

is wrapped up and indistinguishable from the way it is articulated in language. "Skig the warrior" is written in a poetic language that is self-focused and draws attention to itself as language; however, the poem relies upon this intriguing self-referential language to open up the thought to new and refreshing conceptual possibilities. It creates an intense sensual impression but simultaneously conveys something deep and powerful in the level of meaning. We cannot simply read the poem, enjoy its linguistic wit, and put it aside; we need to ponder over it, to explore the potential nuances and conceptual possibilities that are latent in this notional and figurative character of Skig the warrior, and we want to play along with them. We know that Skig, a hilarious character indeed (who is obviously going through a comical identity crisis), exists only in language and imagination; nevertheless, we want to follow the mental path that he is opening up to us. The role of play is essential in the articulation of his personality. He is a mighty warrior and yet he prefers to play Scrabble (a game that develops brain skills) with his pet (the illustration conjures up the familiar world of children's poetry with all its animated animals and domestic scenes) because he does really detest the cruelty of his war-obsessed world. As a character in a children's poem Skig is simultaneously a cultural icon from history and a child surrogate, a figure that suspends with his own very existence the boundaries between different semiotic codes: the referential and the symbolic, the historic and the mythic, the realistic and the fictive. His embodied willingness for play instead of pillaging villages is a daring imaginative gesture that leads to a radical new envisioning of our common knowledge, which in this case might be – to put it annoyingly briefly: 'Vikings were bloodthirsty warriors'. Play, encapsulated in the poetic discourse, transgresses the limits of rationality (as Skig wishes to transgress the limits of his identity) and thus creates new possibilities for the imagination, recreating our reality or uplifting it in a new secondary world. It might also be said that the poem has undoubtedly the potential to communicate strong messages against stereotypes, war and violence, always within its playful form and without being overtly and annoyingly moralistic. At the same time manifests play as an essential human need and a fundamental aspect of children's everyday life. The poem encourages the readers to ask (in a graduated and infinite manner): Couldn't they just let me be? Couldn't I just play and have fun sometimes instead of doing what duty calls? Couldn't we all live according to our wishes and be kind, instead of fighting against each other? *What if* (the basic presumption of any make-believe activity) there was no violence in human history?

WHAT'S IN A GARDEN?

As has been emphasized by many scholars representing different disciplines and fields in academic scholarship, the garden is a meeting point of several discourses, having being analyzed according to different conceptual schema-

ta. A garden is “a text, replete with cultural and historical information” (Elkins, 2008: 72). In the remaining part of this article, I wish to examine the poetic representation, the symbolic significance and the textual interplay of play and the garden (or play *in* a garden) within a body of contemporary children’s poetry. The poetry of Grace Nichols is the focal point of my argument.

It is generally accepted by commentators on her work that the contemporary Caribbean-British poet Grace Nichols is concerned with challenging matters regarding race, gender, and cultural diversity, and more specifically with the nature and the social construction of black female identities (Escudero, 2000). Tracing back to her own history and the wider history of her motherland, she often highlights in her poetry the experience of “transculturation” (Paul, 2000: 86) and moving between cultures, Caribbean and English, from a postcolonial perspective. From the beginning of her poetic career, she has been dedicated to offering resisting possibilities to all those who have been somehow silenced or whose subjectivity and social existence has been negatively constructed. Most importantly, the silenced, oppressed subject who Nichols seeks to revoice and in a way empower is the *woman*, who, in Nichols’ poetry most exclusively, happens also to be *fat* and *black* (*The Fat Black Woman’s Poems*), a daring sum of stereotypes to be contested and unmasked.

Sharing some of the basic preoccupations of Caribbean poetry (Bryan and Styles, 2013), Nichols made the anthropogeography and the history of her motherland (a history of slavery and colonialism) a central issue in her poetry. She uses frequently linguistic elements and registers borrowed freely from Standard English, Creole, and Black British English to articulate a distinctive poetic idiom. Her poetic craftsmanship almost always results in a natural, spontaneous expression deeply rooted in orality. Another characteristic of her work is the juxtaposition of diverse cultural elements, British and Caribbean. Especially in her children’s poems, the reframing and appropriation of English nursery rhymes formulated by a Caribbean perspective is another tendency. Her poems for children evoke vividly the nature and the rich cultural heritage of the Caribbean islands, the people of her motherland, the traditions that they cherish, and the stories that they tell. She also raises matters of environmental sensitivity (see for instance “For forest”, Nichols, 1988: 38–39) fostering attitudes of respect towards nature.

The poem “Come on into my tropical garden” (Nichols, 1988: 1) is set in a tropical garden which offers endless possibilities for playful encounters with an exuberant, lively nature. Nichols applies the garden metaphor – alluding possibly to Stevenson – to the tropical landscape. The poet invites the implied and the real reader – the child – into her own poetic universe, a natural landscape richly invested with pleasing things, joyful elements, and pastime activities. The landscape is also replete with a startling variety of tropical flora and fauna. We might argue that it is actually portrayed as a cornucopia of natu-

ral wonders and sensual delights for the child to play with. It is a place to eat, drink, and have fun.

On the other hand, Nichols' garden, compared to the more standardized Stevenson's gardens (*A Child's Garden of Verses*), seems quite the opposite. Stevenson's are "formal pleasure gardens attended by others" (Paul, 2000: 87), places where the child can play "safe; secured; untroubled" (Holland, 2010: 67). They are protected by walls ("Keepsake Mill," Stevenson, 1855/2007: 36–37) which sequestered them from the tensions of real life. They are also clearly British, full of endemic fairy-inhabited flowers that can easily be found in English gardens as well as in English literature and folk tradition ("Flowers," Stevenson 1855/2007: 86). Moreover, Stevenson's gardens are written and created in a milieu of British colonialism and more or less reflect imperialist pre-occupations.

Now the poem by Nichols:

Come on into my tropical garden
 Come on in and have a laugh in
 Taste my sugar cake and my pine drink
 Come on in please come on in

And yes you can stand up in my hammock
 and breeze out in my trees
 you can pick my hibiscus
 and kiss my chimpanzees

O you can roll up in the grass
 and if you pick up a flea
 I'll take you down for a quick dip-wash
in the sea
 believe me there's nothing better
 for getting rid of a flea
 than having a quick dip-wash in the sea

Come on into my tropical garden
 Come on in please come on in

The kinetic energy of the child is in a way reflected on the form of the poem whose frequent word-phrase repetitions, alliterations, assonances, and rhymes tend to a dynamic, acoustically pleasing result. Since the rhyme scheme is slightly loose the poet uses the figure of *epiphora* (Preminger and Brogan, 1993: 73) in the second line of the first stanza (Come on **in** // and have a laugh **in**) and the figure of *epanadiplosis* (Nakas & Kalogirou, 2014) in the fourth line of the first stanza and in the last line (**Come on in** please **come on in**) to enhance the rhythm of the poem. Since epiphora and epanadiplosis are forms of syntactic parallelism they work to enhance the sense of symmetry and balance in the poem creating symmetrical clauses, separated by a caesura in the case of the epiphora used in the second line. The symmetrical clauses **come on in** in the fourth line of the

first stanza and in the last line are separated by a heavily stressed word, ‘**please**’. Heavily stressed masculine rhymes are used in frequent (**in-drink-in, flea-sea**, etc.). Another significant feature of the poem’s form is the *enjambment* (I’ll take you down for a quick dip-**wash/** in the sea) in the third and fourth lines of the third stanza. The acoustically intriguing **wash** at the end of the line awakes what T.S. Eliot has famously called “auditory imagination” (Eliot, 1933: 118–119):

the feeling for syllable and rhythm, penetrating far below the conscious levels of thought and feeling, invigorating every word; sinking to the most primitive and forgotten, returning to the origin and bringing something back, seeking the beginning and the end.

This ‘wash’ at the end of the line evokes the sound of the sea and the splashing of the waves onto the shore (more or less as the very word “wash” ‘splashes’ on the end of the line). It should be noticed that the enjambment of the word “wash” is used wisely only once because Nichols is a skillful poet and knows not to overuse a good device. Anyway, the sensual imagery is a conspicuous feature of the poem. It deals with all the five senses conjuring up to the reader’s mind visual, auditory, olfactory, gustatory, and tactile mental images. Imagery and acoustics work together to create a vivacious poem.

It has been said before that Nichols might re-appropriate the orderly Stevensonian garden. However, it might also be argued that what is actually represented in the poem is not a garden but a tropical landscape. If it is true that “A Garden... is naturally apt to fill the Mind with Calmness and Tranquility, and to lay all its turbulent Passions to rest” (Addison quoted by Elkins, 2008: 69) then Nichols’ restless garden does not fit in. What is more, a garden is a tamed, irrigated and secluded part of land that has been designed by humans for pleasure and retreat from the noise of life, while the poem’s garden is uncultivated, boisterous and borderless and the animals in it belong to the wildlife. However, it is equally obvious that the poetic voice treats the tropical landscape as *her* garden, claiming ownership to all the physical elements. What is more, she actually transforms the landscape into a garden with points for relaxation (hammock); she domesticates the animals and processes the natural resources to make drinks and sweets: from the sugar cane makes the cake, from the pineapples the drink, and so on. It is obviously a self-sustained landscape that feeds most importantly, the appetite of the child to play ceaselessly. It might be added thus that the garden is also on the child’s direct disposal and in close, physical encounter with her (the hibiscus can be picked; the chimpanzees are kissed, etc.). In general, there is a symbiotic relationship between the child and nature.

Nevertheless, the action of the child is crucial for the enlivenment of the garden. As Tom Lubbock argued, elaborating on Henri Bergson’s philosophical treatise *Le Rire*, a landscape is inherently not funny. It can be beautiful or ugly or sublime, but it will never be laughable unless it receives a human *input* (Lubbock, 2011: 45). In this poem, the human input to the landscape is precisely the spir-

ited poetic voice (we assume that it belongs to a child or the poet who invokes the child within), the poetic speaker. She is who animates and invigorates the landscape. With speech-act utterances and the repeated heartfelt invitation, the voice is calling the animals, is setting up all natural things in motion, and then, invites the child-reader to get center-stage, interact playfully with nature and have a laugh.

Another aspect of the poem that should be noticed is that the child is as wild and irrepressible as the chimpanzees. The third stanza is permeated by indeterminacy between the animal and the child. Picking up a flea and then getting rid of it with a quick dip-wash in the sea does not really fit the schema of human doing; they are, if not unique to the animal kingdom, nevertheless more common among animals. It is not likely a child to pick fleas; lice are much more common among schoolchildren, for example. However, the third stanza foregrounds more clearly the animalistic quality of the child's play; it is corporal in an animalistic way (rolling up in the grass) and is intensely visceral, producing a feeling of joy. It should be noticed that in all the poems of the collection, Nichols works in the contact zone between animal and child. The child lives in close proximity with the wild fauna of the Caribbean. The second poem of the collection entitled "Alligator" (Nichols, 1988: 4) is typical of Nichols' tendency to bring together the animal and the child in an overall atmosphere of petty danger consciously and safely reenacted through play. Nichols' envisioned child is unfettered and extremely kinetic during her playful encounters with the Caribbean nature. She seems to share some essential qualities with the tropical nature which is beautiful yet unpredictable and meteorologically fierce. Giving emphasis to the wild aspect of child's play in equally wild nature, Nichols achieved to avoid the stereotyped romantic image of the child in an idealized pastoral landscape. She also seems to make a departure from Stevenson's children who, as we have seen, use to play in a tidy manner in the inside of well-arranged English gardens.

Nichols created a highly symbolic and semantically rich tropical garden, setting up and suspending a set of seeming polarities: garden versus nature, domesticated versus wild animal, child versus animal, and symbolic versus physical play. The child manifests her appetite for play both as bodily, physical action and as a gesture of imagination because, as we have seen, in the realm of the child's imagination the landscape can be *her own* garden, her kingdom, where she can invite her friends and play with her pets. In this way, the poem exemplifies a trope or idea that is pivotal in children's poetry: the power of looking with child-like delight at the objects of nature and the power of the imagination to create alternative realities.

The title of the poem "Come on into my tropical garden" which also serves as the title of the entire collection might be considered as an extended metaphor for poetry itself. Nichols' invitation to her tropical garden stands as an invitation to her poetry, to a poetic symbolic garden that is meaningful and artfully crafted to appeal young reader's senses, needs, and imagination. It is a

secure space for the reader to inhabit and it is a powerful, instructive metaphor for reimagining the whole act of reading the poem. To use Donald Winnicott's terminology in his seminal study on play (1971/2005), this poetically articulated 'garden' could be described as a "transitional space"⁶, a middle space between reader's inner world and the projected world on the page, crammed by objects that are transitional by nature – like the hibiscuses in the poem, that are touched and picked like toys, and the chimpanzees that are kissed like pets or soft toys. Due to its location between text and the reader, its evocation of intense sensory experience, and its openness to the imagination and all kinds of playing activities, Nichols' garden might stand as an ideal transitional space. This tropical garden is much more an imaginative make-believe construction and a nest for the reader's imagination than a 'real' landscape. It is loud with laughs and vivid with imaginative storylines that connect nature with the child who dwells in it. Most importantly, it is a garden that can be touched, seen, heard, smelled, tasted, shared, and lived in.

CONCLUSION

Poetry is life. It is literally found anywhere, and it can be experienced "five-to-nine in the morning, four-twenty in the day, indoors, outdoors, sun and rain, with a king on the throne, with a fool or a child, or no one" (Maxwell, 2016: 15). It is a genre with considerable wideness and cross-over appeal.

Children's poetry is placed between the verbal and the visual; it can be performed orally and being read on a printed or a digital page. It has been studied as a multimodal art that relies upon orality and literacy, sound and page, and requiring reader's commitment to all its aural, visual and tangible qualities since it is an art that consistently and repetitively cultivate reader's sensibility to the sound, the meanings and the connotations of words, the cadences and the repetitive rhythms of phrases. A children's poem could also be seen as a conceptually deep and complicated "verbal icon", that is a unique combination of meaning and form. The exuberance of its rhetoric and sound, its rhythmical feeling and the rich texture of its verses usually are conveyed through a well-embodied structure and form. Poems are extremely variable in tone, technique, meaning, and figurative language. They are glossed over multiple and various voices and conceptual possibilities long enough for the reader to wonder, question, and actively participate in the process of meaning-making.

⁶ Winnicott developed this concept as explanation of the means by which infants initially establish their own sense of separateness from the world around them and also their relationship with that world. When the infant can perceive an external object-the blanket, the teddy-bear- as it is her own creation or part of herself, that illusion allows her to experience temporarily this intermediary space between herself and the world and then the object can be considered "transitional".

Poetry is heavily invested with playfulness. The few poems that were more closely discussed in this paper might showcase that the significant form of play can be manifested in many ways in children's poetry and also be traced in poetic language as playful humor or exemplified in intense verbalplay. Play is permeating the entire poetic world with an embodied willingness to break up with the strict rules of logic with and within the language and the imagination. Play creates alternative realities and transitional spaces for the child to experiment and inhabit and thus offers her the chance to challenge and reappropriate the world of experience.

The garden offers a powerful metaphor for children's poetry. In the British-Caribbean poet Grace Nichols' poetry, the garden is replete with nuances and symbolic associations. It is distinctively tropical; it bears endemic geographical features closely related to the particular tropical landscape and it is closely entwined with the flora and fauna of the Caribbean islands. It is also radical as a poetic reimagining of the canonical prototype garden in Stevenson's children's poetry. Grace Nichols places the child (or the child mediated by the voice of the speaker) at the very center of a symbolic garden-natural landscape to play and celebrate nature's delights. However, it is not merely nature's influence on the child but equally the child's perception of the garden and her action within it as well as the role of imagination in producing this celebratory and fanciful experience. Nature does retain the privileged position as the source of revitalization and beauty but at the same time is untamed and full of wild energy that resonates with the child's kinetic energy, unfettered imagination and an insatiable appetite for play.

REFERENCES

- Bland, J. 2015. "Performing Poems in the Primary School" in Werner Delanoy, Maria Eisenmann and Frauke Matz (Eds), *Learning with Literature in the EFL Classroom (Anglo-Amerikanische Studien – Anglo-American Studies)*. Frankfurt: Peter Lang, 85–100.
- Brooks, C. 1949/1968. *The Well-Wrought Urn. Studies in the Structure of Poetry*. London: Methuen.
- Bryan, B., Styles, M. eds. 2013. *Teaching Caribbean Poetry*. Oxon–New York: Routledge.
- Coats, K. 2013. "The Meaning of Children's Poetry: A Cognitive Approach", – *International Research in Children's Literature*, 6.2, 127–142.
- Coats, K. 2010. "If it rhymes, it's funny": Theories of Humour in Children's Poetry". – M. Styles, L. Joy, D. Whitley, eds., *Poetry and Childhood*. Stoke on Trent: Trentham Books, 121–9.
- Charles, M. 1977. *Rhétorique de la Lecture*. Paris: Seuil.
- Chukovsky, K. 1971. *From Two to Five*. trans. and ed. M. Morton. Foreword by F. C. Sayers. Berkley–Los Angeles–London: University of California Press.
- Cumming, R. 2007. "Language play in the classroom: encouraging children's intuitive creativity with words through poetry". – *Literacy*, 41, 2, 93–101. – http://sitem.herts.ac.uk/education/RL0_Assets/2011/e040/creativity.pdf (2.07.2017).
- Eliot, T.S. 1933. *The Use of Poetry and The Use of Criticism*. London: Faber and Faber.

- Escudero, M. 2000. "Race, Gender and Performance in Grace Nichols's *The Fat Black Woman's Poems*". – *Journal of International Women's Studies*, 1(2), 12–26. – <http://vc.bridgew.edu/jiws/vol1/iss2/2> (3.08.2018).
- Elkins, J. 2008. "Writing Moods". – Z. De Lue, R., E. James, eds., *Landscape Theory*. New York and London: Routledge, 69–86.
- Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris: Seuil.
- Havelock, E. 1991. "The Oral-Literate Equation: A Formula for the Modern Mind". – D.R. Olson, N. Torrance, eds., *Literacy and Orality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huizinga, J. 1938/1949. *Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture*. London–Boston–Henley: Routledge and Kegan Paul.
- Jeffries, L. 2009. "The language of Poems for Children: A Stylistic Case Study". – J. Maybin, N. Watson, eds., *Children's Literature. Approaches and Territories*. Milton Keynes: Palgrave Macmillan, 218–235.
- Maxwell, G. 2016. *On Poetry*. London: Oberon Books.
- Lubbock, T. 2011. *Great Works. 50 Paintings Explored*. London: Frances Lincoln.
- Mitchell, W. J. T. 1994. *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Müller-Zettelmann, E. 2003. "Skeleton, Moon, Poet': Carol Ann Duffy's Postmodern Poetry for Children". – A. Michelis, A. Rowland, eds., *The Poetry of Carol Ann Duffy. 'Choosing Tough Words'*. Manchester–New York: Manchester University Press, 186–201.
- Nakas, A., Kalogirou, T. 2014. "Patterns of Word and Phrase Repetition as Linguistic Universalia in Folktales". *Narratives across Space and Time: Transmissions and Adaptations (Proceedings of the 15th Congress of the International Society for Folk Narrative Research / ISFNR, June 21-27, 2009, Athens)*. Athens: Academy of Athens / Publications of the Hellenic Folklore Research Center, n. 31, vol. II, 577–596.
- Neira-Piñero, M. del R. 2016. "Children as Implied Readers in Poetry Picturebooks: The Adaptation of Adult Poetry for Young Readers". – *International Research in Children's Literature*, 9.1, 1–19.
- Paul, L. 2000. "Coming to 'sing their being'. The poetry of Grace Nichols". – B. Lyon Clark, M.R. Higonnet, eds., *Girls, Boys, Books, Toys: Gender in Children's Literature and Culture*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 83–96.
- Pinsent, P. 2016. *Children's Literature (Readers' Guides to Essential Criticism)*. London: Palgrave.
- Preminger, A., Brogan, T. V. F., eds. 1993. *The New Princeton Encyclopaedia of Poetry and Poetics*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pullinger, D. 2017. *From Tongue to Text. A New Reading of Children's Poetry*. London–New York: Bloomsbury.
- Shelley, P. B. 1840. *Essays, Letters from Abroad, Fragments*. London: Moxon.
- Singer, D. G., Singer, J. 1992. *The House of Make-Believe. Children's Play and the Developing Imagination*. Cambridge–Massachusetts–London: Harvard University Press.
- Styles, M. 1998. *From the Garden to the Street: Three Hundred Years of Poetry for Children*. London: Cassell.
- Styles, M. 2009. "From the best poets? Anthologies for children". – J. Maybin, N. Watson, eds., *Children's Literature. Approaches and Territories*. Milton Keynes: Palgrave Macmillan, 235–245.
- Styles, M. 2010. "Introduction". – M. Styles, L. Joy, D. Whitley, eds., *Poetry and Childhood*. Stoke on Trent: Trentham Books, XI–XVI.
- Wakely-Mulroney, K., Joy, L. 2018. *The Aesthetics of Children's Poetry: A Study of Children's Verse in English*. Oxon–New York: Routledge.
- Warner, M. 2001. "Introduction". – P. Opie, I. Opie, eds., *The Lore and Language of Schoolchildren*. New York: New York Review Books, IX–XIX.

- Williams, R. 2009. *The Poetry Toolkit: The Essential Guide to Studying Poetry*. London and New York: Bloomsbury.
- Wimsatt, W. K. 1954. *The Verbal Icon: Studies in the Meaning of Poetry*. Lexington: University of Kentucky Press.
- Winnicott, D.W 1971/2005. *Playing and Reality*. London and New York: Routledge.

POETRY SOURCES

- Academy of American Poets 2006. *How to Eat a Poem. A Smorgasbord of Tasty and Delicious Poems for Young Readers*, edited by the American Poetry and Literacy Project and the Academy of American Poets (with foreword by U.S. Poet Laureate Ted Kooser), Mineola, New York: Dover.
- Benson, G., Herbert, C., Chernaik, J., eds. 2006. *New Poems on the Underground*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Donaldson, J. 2013. *Poems to Perform: A Classic Collection chosen by the Children's Laureate*. Illustrated by C. Melinsky. London: Macmillan.
- Duffy, C. A. 2017. *Pablo Picasso's Noël*. Illustrated by L. Maupetit. London: Picador.
- Duffy, C. A. 2014. *Dorothy Wordsworth's Christmas Birthday*. Illustrated by T. Duxbury. London: Picador.
- Duffy, C. A. 2012. *101 Poems for Children Chosen by Carol Ann Duffy: A Laureate's Choice*. Illustrated by E. Gravett. London: Macmillan.
- Duffy, C. A. 2009. *New and Collected Poems for Children*. Illustrated by A. Stevenson. London: Faber and Faber.
- Duffy, C. A. 2007. *The Hat*. Illustrations by D. Whittle. London: Faber and Faber.
- Duffy, C. A. 2003. *Overheard on A Saltmarsh: Poets' Favourite Poems*. London: Young Picador.
- Harrold, A.F. 2015. *Things you Find in a Poet's Beard*. Illustrated by Ch. Riddell. West Hill, Portishead: Burning Eye Books.
- Hughes, T. 2005. *Collected Poems for Children*. Illustrated by R. Briggs. London: Faber and Faber.
- Nichols, G. 1988. *Come on into my Tropical Garden. Poems for Children*. Illustrated by C. Binch. London: A&C Black.
- Nichols, G. 1984. *The Fat Black Woman's Poems*. Great Britain: Virago.
- Opie, P., Opie, I., eds. 1959/2001. *The Lore and Language of Schoolchildren*. Introduction by M. Warner, New York: New York Review Books.
- Opie, P., Opie, I. (Eds.) 2000. *I Saw Esaw. The Schoolchild's Pocket Book*. Illustrated by M. Sendak. Cambridge: Candlewick Press.
- Perry, R. 2015. *Beauty/ Beauty*. Hexham: Bloodaxe Books.
- Rosen, M. 2009. *Michael Rosen's A-Z: The Best Children's Poetry from Agard to Zephaniah*. London: Puffin.
- Stevenson, R. L. 1855/2007. *A Child's Garden of Verses*. Illustrated by G. Fujikawa. New York-London: Sterling.
- Sweeney, M. 2003. *The New Faber Book of Children's Poems*. Illustrations by S. Fanelli, London: Faber and Faber.
- Wakeling, K. 2016. *Moon Juice: Poems for Children*. Illustrated by E. Brasliņa. Great Britain: The Emma Press.
- Wilson, J. 2012. *Green Glass Beads. A Collection of Poems for Girls*. London: Macmillan.

Studia / Studies

Dziecko i zabawa w książkach ilustrowanych
—
Child and Play in Picturebooks

BJÖRN SUNDMARK ORCID: 0000-0002-2818-3414
Malmö University

Maps in Children's Books: From Playworld and Childhood Geography to Comic Fantasy and Picturebook Art

Abstract: This article is concerned with maps in children's books. It is noted that maps are more common in children's books than in books for adults, and that maps are common across different children's literature genres. They are, moreover, directed at both preliterate children and adolescents. In the article, the argument is made that there seems to be a greater readiness in children's literature to combine verbal and visual elements. After all, the child's experience of picturebooks and illustrated books, make the inclusion of maps quite unobtrusive and natural, whereas in a book for adults, a map is a distinctive generic marker (fantasy or travel book). The article goes on to specifically analyze how humorous and playful maps are used in children's books – a mode of mapping largely missing in adult literature. A number of examples are marshalled and analyzed. It is shown that some maps produce comedy in the low-mimetic mode, others may be highly abstract but at the same time aesthetically pleasing. Some maps also clearly make use of parody and satire in their use of maps. And while fantasy maps for adults tend to promote verisimilitude and suspension of disbelief, fantasy maps in children's books are often intentionally incredible and unrealistic.

Keywords: Maps in children's books, cartography, playworld, comic fantasy, childhood geography, Captain Bluebear, Walter Moers, Winnie-the-Pooh, Sara Fanelli

Maps – whether in books for children or adults – fulfill the same basic functions (Sundmark 2014b): they can produce an imaginative space for the reader, and/or they can reference the main events of the storyline as well as index the places in which these occur, and/or they can be part of the fictional universe itself, as with R.L. Stevenson's map of *Treasure Island*. But whereas maps in literature for adults can be found mainly in fantasy fiction¹ and travel accounts, maps in children's literature – from early picturebooks to YA fiction – surface not only in fantasy and travelogue but in many other kinds of literature as well.

¹ In Stefan Ekman's study ca 40% of the (adult) fantasy books in his sample contained a map.

We encounter maps in detective stories and tales of adventures, in historical fiction and “childhood geographies” (Trimble 1994), in humorous literature and parody, as well as in didactic non-fiction. Indeed, the uses of maps in children’s books are both manifold and varying. A significant reason why maps are more frequent and more versatile in children’s books than in adult literature may be the general readiness in children’s literature to combine the verbal and the visual. Illustrations are, after all, part and parcel of the preliterate child’s experience of the story, and pictures continue to support the imagination and orient reader/viewer in the fictitious realm even as the audience grows older and learns to read. A map is not out of place in children’s books, so to speak; it is just another pictorial element. With adult literature, with its traditional privileging of the word over the image, the situation is radically different. In adult literature, there is little room for illustrative material, including the cartographic. Because illustrations are part of the children’s literature experience, maps in children’s books are also more varied in style and content, tending as they often do towards the pictorial. By contrast, maps in adult books generally conform to cartographic conventions to a high extent, downplaying the pictorial content. This is true even of fantasy maps, which generally are more cartographically correct than the ones intended for a more juvenile audience (Ekman 2010; Sundmark 2017). In adult fantasy maps build verisimilitude; they should seem as real as possible within the conventions of the genre to allow for a suspension of disbelief. By contrast, children’s fantasy maps seem more concerned with aesthetic pleasure and stimulating the imagination.

Fictional maps in books for adults may not differ fundamentally from those found in children’s books, but there are nevertheless significant differences. In this article, I will highlight some of these. Specifically, I will look at humorous and playful maps in children’s literature as a distinct mode of mapping. Characteristically, these are maps where the referential function is downplayed, and where the fictional space is less that of a conventionally portrayed fantasy world than a mirror-image of the play-world of the child. One could also see such maps as toys in themselves, prompting and inviting the child to play and have fun. Typically, some of these maps replicate a child’s world; it is the playworld of the nursery or the backyard garden with its toys, as in Milne’s and Shephard’s map of “100 Aker Wood” in *Winnie-the-Pooh*. It is the tongue-in-cheek use of picturebook conventions, as in Taro Miura’s *Tokio*, or the conceptualization of a child’s everyday life through childish map-drawings, as in Sara Fanelli *My Map Book*. Moreover, the map conventions themselves can be exaggerated and subverted to create a spirit of boisterousness and humorous recklessness, as in Cressida Cowell’s books about the Viking boy Hiccup, or as in Martin Widmark’s *Lassemaja* detective series. Finally, there are also humorous maps that are integral to the absurd and nonsensical fictional worlds they portray: Walter Moers’s map of Zamonia (*Captain Bluebear’s 13½ Lives*) is one example. Thus, this article is an attempt to

chart humorous and subversive uses of maps and argues that this is a characteristic trait in children's books.

PLAYWORLDS

Maps combine pictorial and verbal content with cartographic symbols. Panoramic views, especially if they are reproduced as endpaper paratexts, can fulfill some of the same functions as maps by staging and setting the scene for the narrative, but they do not organize the visual content by naming and relating points of interest in the narrative with the help of verbal and cartographic codes. The difference between panorama illustrations (for instance the ones made by Ilon Wikland for Astrid Lindgren's *Bullerby* and *Mardie* books) and panorama maps (Tove Jansson's *Moomin* maps come to mind), may appear negligible. But "picture maps" of childhood geographies are more complex and can convey different things than a straight panorama (Moreland & Bannister 1989: 47). As Nina Goga has pointed out, by referencing important places in the life of the protagonist and the plot, or even by naming places that are not mentioned in the text, "the independent identity of the literary map is demonstrated" (2015: 12, my translation).

One of the most famous of all maps in children's literature is E. H. Shepard's endpaper map to *Winnie-the-Pooh* by A. A. Milne. In a restricted sense it shows a childhood geography, but unlike typical childhood geographies, exemplified, for instance, by the village map in Joyce Brinkster Brinsley's *The Milly-Molly-Mandy Stories* (1971) or even in comparison with Ilon Wikland's panoramas for some of Astrid Lindgren's books, what Shepard's map shows is not a realistic (more or less) representation of a child protagonist's home and neighborhood, but rather a child's playworld, part real, part imagined. Such "playworlds" include maps of nurseries, playgrounds, gardens, schoolyards, and one's own bedroom.

In *Winnie-the Pooh* the map shows Christopher Robin's outdoor playground in and around the '100 AKER WOOD.' It provides geographical information about forests, waterways, wetlands, and habitations, but it also signals imaginative freedom. Characteristically the compass rose – the essential cartographic symbol – does not indicate north, south, west, and east, but spells out P O O H. The map covers not only the setting of the book. It also depicts all of the characters, as well as providing action pointers. Hence, each of the ten chapters is connected to a key location shown on the map: the 'BEE TREE,' where Pooh unsuccessfully tries to take some honey; 'RABBITS HOUSE,' where Pooh gets stuck; 'EEYORES GLOOMY PLACE,' which Pooh and Piglet visit on Eeyore's birthday – and so forth. Some designations even foreshadow what is to happen, as in the 'WHERE THE WOOLE WASNT.' The map, in other words, provides a compendium or summary of the book, and it does so in a way which would have

been impossible if it had only been a panorama illustration. Thus the verbal map text adds another layer of meaning to the map.

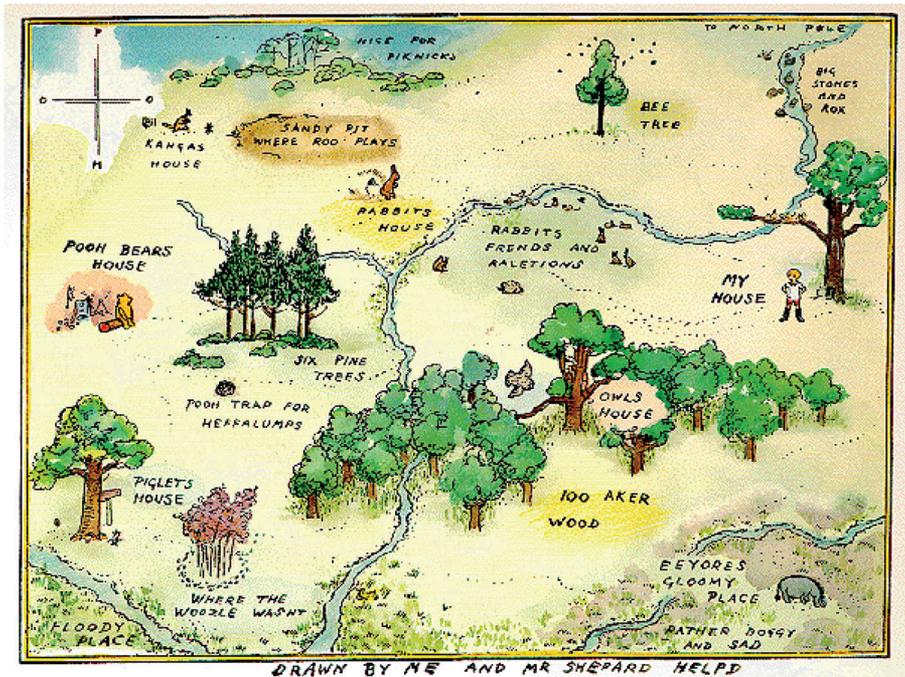


Fig. 1: A.A. Milne, *Winnie-the-Pooh*, ill. E. H. Shephard, London 1926/2005

In the frame story of *Winnie-the-Pooh*, the narrator directs his tales about Pooh to the boy Christopher Robin, who also intercedes into the narrative a few times. The frame clearly fictionalizes both Christopher Robin and Winnie-the-Pooh. Interestingly, the map carries this conceit even further by ascribing the map to Christopher Robin himself with the following words: “DRAWN BY ME AND MR SHEPARD HELPD.” Consciously misspelled words like ‘ROX,’ ‘AKER,’ and ‘RABBITS FRENDS AND RALETIONS’ give the map a more childish feel which is in keeping with the caption. Christopher Robin is represented in the map itself too, standing by a large tree. The text next to him says ‘My House.’ Arms akimbo and legs confidently set apart, his posture suggests an even larger claim, for this is in essence Christopher Robin’s own playworld as Milne imagined it and fictionalized it.²

Humor operates on many levels in *Winnie-the-Pooh*, and is inscribed not only in the prose, but in the illustrations and the map as well. First of all the

² Interestingly, the original verbal text on Shepard’s sketch instead uses the 3rd person, and reads ‘Christopher Robin’s House.’ Moreover, some of the misspelled words in the published version are also correct in the sketch, or in the process of being misspelled (correct words crossed out and replaced). <http://www.sothebys.com/content/dam/stb/lots/L08/L08414/L08414-20-lr-1.jpg>

dual address produces comedy: the adult reader can smile at Christopher Robin's (and other children's) expense – at his egotistical grandiloquence and faulty grammar, for instance. Mirroring the uneven power relationship between adult reader/narrator and child/Christopher Robin, the child, in turn, may see through Winnie-the-Pooh's motivations. And both adult and child reader can laugh at the small-brained bear and his toy friends. The dual audience and the mirroring of power relationships – adult/child/toy animal – is as we have seen inscribed into the map features. The characters in the map are for instance disproportionately large in comparison to other features in the map (trees and streams, for instance). Already the mere presence of children and toy animals in a map can, of course, be seen as comic. Medieval maps – with which literary children's maps share many characteristics (Goga; Ekman) – might provide religious and mythical references; maps in children's literature instead reference the child protagonist's life, and rather than (sometimes disproportionately) marking landmarks and routes which would be of use to, for example, a pilgrim, Christopher Robin's map indexes toy animals and games, verbally and visually. Hence, if medieval maps are exponents of what Northrop Frye calls the mythic mode or high mimetic mode, children's literature in general, and playworld maps certainly, belong in the low mimetic mode of comedy. Instead of heroes and kings (high mimetic), we get Christopher Robin's toy animals; instead of cities and churches, there are tree-houses and burrows; instead of the Mediterranean we see the 'FLOOD PLACE' near Piglet's home; instead of the route to Jerusalem, there is an arrow pointing 'TO NORTH POLE.'

CAPTAIN BLUEBEAR'S MAPS

The playworld of Christopher Robin and Winnie-the-Pooh is small and intimate compared to the comic fantasy/Romance/Bildungsroman of Walter Mober's *Captain Bluebear's 13 ½ Lives* (1999). In this book, most of the action takes place on the now lost continent of Zamonia. An endpaper map of the world shows Zamonia's position in the Atlantic together with other invented continents, such as Murkia, Lesser and Greater Trollia, and Cataclysmia. On the eastern seaboard of Zamonia the city-state of Atlantis is to be found (providing a clue to why these continents no longer exist). The text is written in the form of a memoir or autobiography, and the reader follows the eponymous (anti) hero from his birth in a walnut shell to his final 'half-life,' when he settles down after his many adventures. As I have already hinted it is hard to categorize the book, but two genres that are interesting to consider here because of their use of maps are the travel tale (or sea-yarn) and comic fantasy.

Travel accounts – real and fictitious – were among the first to feature maps. A famous example is the map which accompanied Jonathan Swift's 1726 *Gulliver's Travels*. In it, Swift mixes real-world geographical locations like Ja-

pan and parts of the American Pacific Northwest with invented places like Brobdingnag and Liliput. The use of maps in travelogues is there to both orient and disorient the reader, one could say. The map makes it easier to follow the route of the traveler, and keep track of the different locations, but at the same time, it gives the illusion of correctly represented place, of a real geography. In the case of invented geographies this is useful since it works to suspend disbelief. As I have argued elsewhere (2015), maps of fantasy are descendants of this tradition. Tolkien's maps, for instance, contribute to the creation of a credible secondary world, Middle Earth. But the high seriousness of fantasy invites comedy as well. Comic fantasy subverts and parodies the world-building pretensions of fantasy, and, as for the maps, may use the generic map conventions in an exaggerated and self-conscious way. For example, see the map in Henry Beard's and John Kenney's Tolkien *Bored of the Rings*-parody (1969), or Terry Pratchett's separately published map for his Discworld series, *The Discworld Mapp* (1995). One could also say that the disorientation (in relation to the real world) of these maps is out in the open for everyone to see.

The maps in *Captain Bluebear* are comic versions of travel and fantasy maps. Thus, the first map in *Captain Bluebear* shows, Swift-like, invented continents alongside Eurasia, Africa, and Australia, placing 'Zamonia in relation to the world,' as it says on the top of the map; it is a map with very few details, but still situates the fantasy within a real world context (and in relation to the myth of Atlantis). The second endpaper map is an exaggerated fantasy map of Zamonia. It follows the basic conventions of fantasy maps and combines

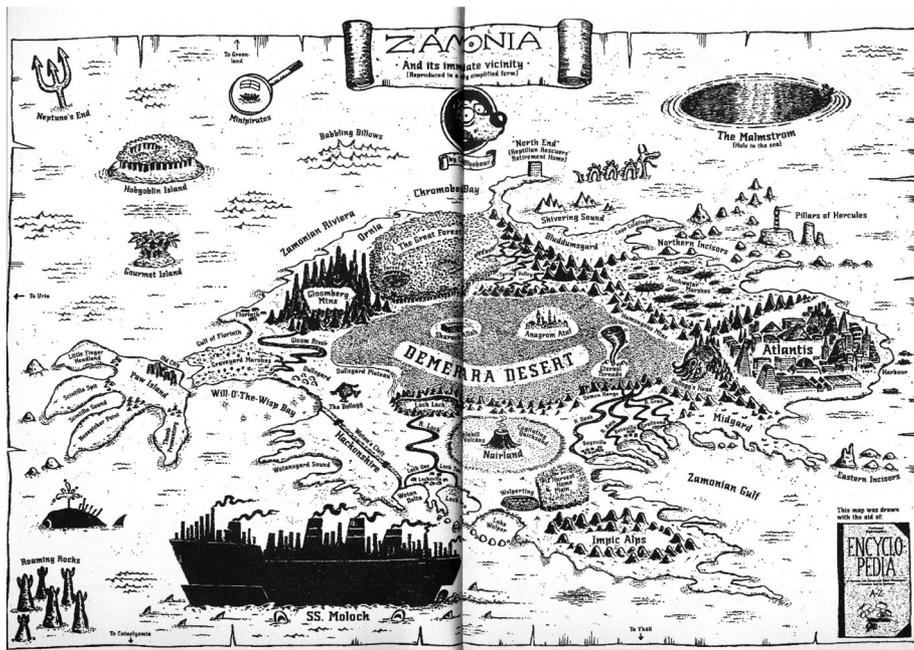


Fig. 2: W. Moers, *Captain Bluebear's 13½ Lives*, trans. J. Brownjohn, New York 2006

a vertical and a slanting perspective, thereby giving the outline and dimensions of the land, but at the same time showing mountains and forests in relief. This three-dimensionality is further strengthened by showing ships and buildings and monsters in profile as well. The Zamonian map also has a dynamic quality: waves are billowing in the sea and crashing against the beaches of Zamonian, smoke is rising from a volcano, light is flashing from a lighthouse, a whale is spouting water. On the whole, the map is characterized by pictorial excess. The cartographic content is lower than one might expect, or blends with the pictorial, as in the adherence to fantasy map representations of geographical features described above. There is no compass rose or scale, nor are there any meridians or conventional map symbols. One could argue, of course, that the first map sufficiently situates the second map in the world. Yet, we still find a few conventional cartographic features in this map: four arrows, pointing to locations outside the map (Greenland, Yholl, Uria, and Cataclysmia), a looking-glass placed over the Mini-pirates, and the banners at the top centre of the map.

The verbal content is also considerable: the Zamonian Gulf, the Demehara desert, Nairland, the city of Atlantis, the Gloomberg Mts, the Babbling billows and many other locations that are important to the narrative are all named. Even moving phenomena like the Bollog, the eternal tornado and the enormous ship SS Moloch are named. The banner at the top of the map reads "Zamonian and its immediate vicinity (reproduced in a slightly simplified form)", under which there is a circular portrait and the caption "By Captain Bluebear." The caption places this map in the same category as the map in *Winnie-the-Pooh* (the protagonist as map-maker), but here it is also part of the auto-fictional construction in general. At the bottom right corner of Bluebear's map, it says: "This map was drawn with the aid of," followed by an image of a book carrying the inscription "Professor Nightingale's Encyclopedia A-Z."

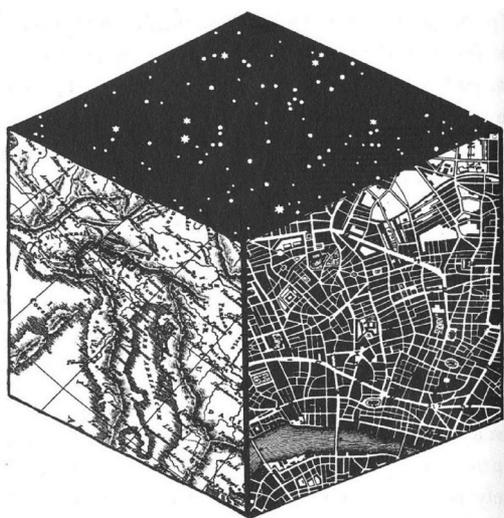


Fig. 3: W. Moers, *Captain Bluebear's 13½ Lives*, trans. J. Brownjohn, New York 2006

The third example is when Captain Bluebear, in one of his lives, has to pass through the brain of a giant Bollog, from one ear to the other, in order to get to Atlantis. The Bollog's brain can be characterized as a maze, and the only way to find one's way through it is to have a map. Bluebear commissions one from the so-called Planmaker for the price of 12500 scintillas, a sum which he earns by playing a dream-organ for two months. Curiously, the Planmaker is a kind of embodied map in and of itself, dynamic and undergoing constant change. In the accompanying illustration, the Planmaker appears as a cube; on the cube's sides, the reader can identify parts of southern Europe, a city plan and a star chart. The Planmaker's map of the Bollog's brain reduces the three-dimensionality of a brain to a two-dimensional maze, and is shown on a double spread, divided into left and right hemisphere, one on each side of the gutter. The route through the brain is marked by a dotted line and arrow; the destination is indicated by an X. A few places in the brain are marked, such as the Valley of Discarded ideas and the Lake of Oblivion. Instead of a compass rose, a round symbol decorated with a lightning bolt against a starry (?) background sits at the top right corner; in the place of the cardinal points we find Forwards, Backwards, Right and Left. This orientation symbol also carries a fabrication code: "PLAN NR. 204766432." As we can see, this map has cartographic elements as well as verbal and visual. The most interesting thing about it is that unlike the other maps discussed so far it has a function in the narrative itself. Bluebear buys it and uses it (and then loses it) on his quest. Thus it is not only used for reference or for creating a sense of place for the reader. Here the map has a diegetic function, like the map in R. L. Stevenson's *Treasure Island* or Thrór's map in J. R. R. Tolkien's *The Hobbit*.

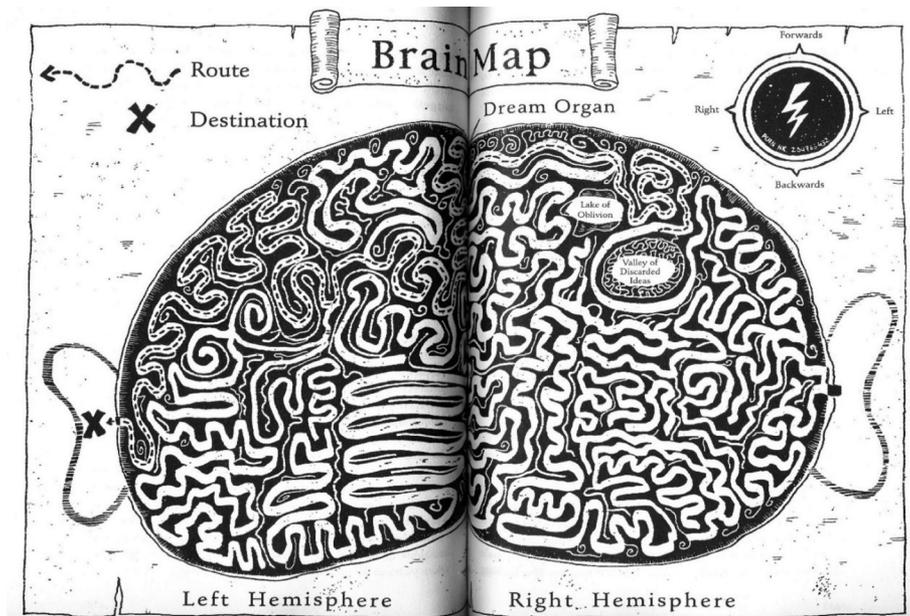


Fig. 4: W. Moers, *Captain Bluebear's 13½ Lives*, trans. J. Brownjohn, New York 2006

On Captain Bluebear's ensuing quest through the brain he has a near fatal encounter with Insanity, but eventually this adversary is destroyed in the Lake of Oblivion, one of the most dangerous places in the brain.

VIKINGS AND DETECTIVES AND THEIR MAPS

A more robust and conventionally humorous approach to maps can be seen in Cressida Cowell's endpaper maps to her books about the Viking boy Hiccup. These are fantasy-adventure maps of the islands that make up Hiccup's world: the Isle of Berk with his home, Hooligan Village; Meathead Islands, the Isles of Doom, Cannibal Isle and the Little Isles. Between the Isle of Berk and the Meathead Islands is the Inner Ocean. Viking ships and dragons can be seen on and over the seas.



Fig. 5: C. Cowell, *How to Train Your Dragon*, London 2003/2010

The geographical features of the islands are very simply executed. Instead of elevation profiles, rudimentary hachures show hills and mountains, for instance at 'Highest point' and 'Huge Hill.' Vegetation is shown with three semi-vertical lines; beaches are represented by dots. These are conventional cartographic symbols, but otherwise, the cartographic element is low. The verbal content, on the other hand, is substantial but reserved for geographical indexing: Pointy Point, Madman's Gully, Caliban Caves, Wild Dragon Cliff, Unlandable Cove, etc. But as is evident from these samples (and above), the names

tend to be both suggestive and humorous. The visual design of the text underscores this. The lettering is sprawling, energetic, and childish. Moreover, the map itself conveys a childish aesthetics, especially in its visual details. For despite the vertical perspective some things are represented pictorially. The two villages – Hooligan Village and Meathead Village – are drawn as two individual villages rather than being symbolically represented; something similar is true about the Viking ships, sailing south through crashing waves. On the whole, Cowell's map appears like a picture of boisterous energy and play.

Detective fiction, unlike fantasy or historical adventure stories, has little use for maps, since it supposedly plays out in this world. In other words, maps are not usually needed to produce an imaginative space or atmosphere. If maps are included, as in Agatha Christie's *Murder in Mesopotamia* with its plan of the living quarters of the members of an archaeological expedition, it is because the map allows the writer to economize on description (room A relates to room B in this or that way) and makes it easier for the reader. Otherwise, maps are scarce in adult detective fiction. In children's detective stories, however, maps are fairly common, often combining childhood geography with crime scene addresses and details that will provide orientation for the child reader. Many of these maps are quite unimaginative, stressing factual cartography and a somewhat realistic aesthetics (see Goga 2015). But others convey a humorous and light-hearted approach to the genre. The endpaper maps by Helena Willis in Martin Widmark's LasseMaja detective series belong in that category. In *Tidningsmysteriet* [The Newspaper Mystery] the map shows Valleby, the home town of the boy Lasse and the girl Maja in the detective duo LasseMaja.



Fig. 6: M. Widmark, *Diamantmysteriet*, Ill. Helena Willis, Stockholm 2012

The map combines a vertical perspective (the roads and surfaces) with an eye-level perspective (buildings, trees, cranes, lamp-posts). In other words, this is not a panorama or bird's eye-view. Moreover, the eye-level view is relative only to individual buildings and objects, and appear correctly oriented only as seen from the streets. This means that a reader must turn the map this way and that to see things properly. Looking north from Kvarngatan, the street that runs horizontally in the middle of the map, the kiosk, the church, and the Newspaper building are seen from the right perspective. From the same vista, in the middle of the map, if you are looking south, you need to turn the map 180 degrees to see the Café, the Jewellery shop, and the Post Office correctly. While orienting the reader around the key buildings in Valleby it playfully invites the reader to turn the map around, walk the streets and (sleuth-like) take in the details of the house facades, and guess what mysteries are hidden in and behind the houses. The pictorial element is well developed in this map, the houses being particularly individualized. The verbal content is mostly to do with naming/labeling the buildings; besides the church only one of them, number '4,' is undistinguished in that respect. The cartographic content is rather basic; there is a compass rose, and an arrow pointing the direction to the detective headquarters of Lassemaja (located outside the map).

PICTUREBOOK MAPS

In the first and last chapter of *Winnie-the-Pooh* the reader is given a few glimpses of Christopher Robin's childhood geography outside the playworld represented in the 100 AKER WOOD-map – taking a bath, talking with the narrator, going up and down the stairs. In Sara Fanelli's picture book atlas *My Map Book* the reader gets a more comprehensive mapping of the implied narrator's world. But again, it is not a conventional childhood geography as in *Milly-Mollie-Mandy*, but rather a mixture of conceptual and physical mapping of the world of a small child. All of the maps are drawn in bright colors in a consciously naïve style; the perspective is distorted, and the relative size of the objects depends on their importance rather than the actual size. The verbal text is written in a childish hand but correctly spelled unlike what we saw in Christopher Robin's map. Some of Fanelli's maps actually chart places and locations, as the "MAP OF MY BEDROOM," the "TREASURE MAP" and the "MAP OF THE BEACH," but others provide maps of things that are usually considered unchartable, like time, as in the "MAP OF MY DAY" or things that the narrator loves, as in "MAP OF MY HEART"

One can discuss if a map of the heart can be considered a map at all. Per definition, maps are made up of pictorial, cartographic, and verbal elements (Sundmark 2014). The verbal can be implied, for instance, in the tacit know-

ledge of what cartographic symbols stand for and how they read. The pictorial can be downplayed too, but a cartographic symbol, as well as written words always also have a pictorial dimension. Even an abstract, topological map, like the London tube map, can be described in visual terms, as well as verbal and

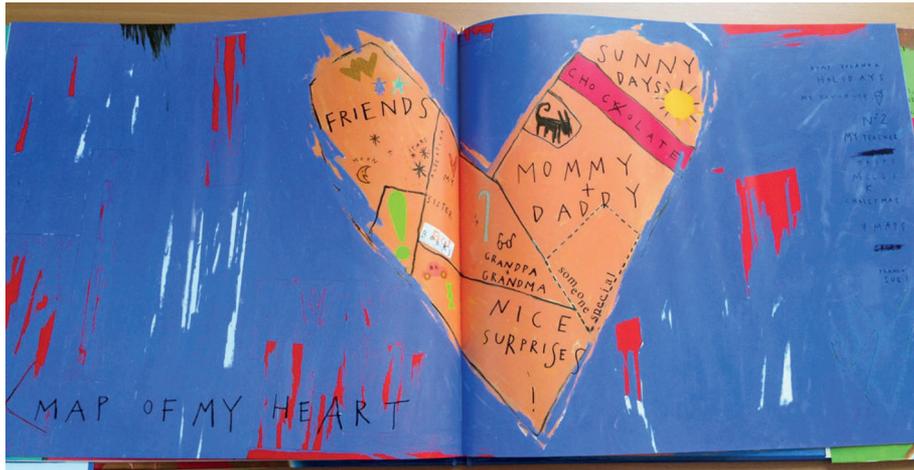


Fig. 7: S. Fanelli, *My map book*, New York 1995

cartographic. Fanelli's highly abstract heart-map provides an interesting test case. The double spread is strikingly simple in design and color: a pinkish heart against a blue background with patches of white and red in it. At first glance, it might appear as a sandy island in the middle of the ocean. On the right-hand side there is a list of words that perhaps did not make it onto the heart itself, but that are nevertheless important; the way the words have been placed is suggestive of a map's chart key or 'legend,' referring to the writing on a map (from the Latin word *legenda*, 'things to be read'). The heart itself is divided into sections by black lines and fields. In each section, words and symbols can be seen. The top left part of the heart contains the words FRIENDS accompanied by two small bluish figures (a boy and girl), two small conjoined gold hearts, a moon crescent (with nose and eyes) and three star symbols, and the words MOON and STARS. The other sections are furnished with words and images and symbols more or less in the same way. One small section contains only one, fairly large image, that of a black dog; others have more varied content.

As a whole, the image is visually striking. But not in the same way as a detailed, bird's eye view map would be; it does not look anything like Christopher Robin's playworld map, or other maps and panoramas of childhood geographies. Fanelli's map is abstract and symbolic and represents an inner reality rather than an outer, spatial reality (even if that too happens to be a fiction). And although there are no conventional cartographic symbols in the map, the two-dimensionality of the map, the island layout, the legend and the general level of abstraction all work to produce the effect of a map. The single, symbolic objects and signs

(ice cream cone, car, stick, pair of glasses, exclamation mark) are, for instance, placed in what appears to be specific places, designating the place in the heart for an ice-cone, or a pair of glasses, etc. Therefore, one could argue that these visual objects are to be treated as subjectively conceived cartographic symbols.

I would also argue that this is where we find the humorous potential of Fanelli's heart map as well: in the ironic clash between form and content. The form and the genre are that of a map, but the content is conceptual, not factual, describing an inner world not an outer, giving spatial form to that which is not spatial. A similar argument could also be made for the 'map of my day' in the same book. Another unexpected, humorous effect is to be found in the juxtaposition of strong, simple sentiment and a high level of abstraction. Finally, almost all maps in children's books, this one included, rely on the contrast between the serious, scientific pretensions of cartography on the one hand, and the naïve aesthetics, the small world-setting (bedrooms, playworlds, childhood geographies), the intended child audience, and the element of play that we find in children's literature. This contrast can be perceived as condescending, comic, touching, subversive – or all of it.

Another picture book which uses a map to produce a humorous effect is Taro Miura's *Tokio*. The picture book locates a child in the world and then zooms in on a specific place, the child's home. On the very first page, there is a Q&A: "Listen, Cow, can you tell me where Tokyo is?" On the following page, the reader encounters a black and white cow standing in profile in front of a red brick background dotted with Japanese characters. The cow's response is, "Yes, of course, with pleasure. Look, here it is." On closer inspection, one sees that the cow points with her tail at a red spot on her hide. The spot looks very much like a map of Japan, and the rest of the cow's hide turns out to be a map of the world. Again, humor is derived from the contrast between the big world (the earth) and the small world (a child's life-world). But play and



Fig. 8: T. Miura, *Tokio*, Valencia 2006

humor is important in other ways too. The background with its Japanese letters is also interesting. These words spell out seemingly random things like Tokyo, thank you, Japan, Spain, cow, Fuji-san (mt Fuji), Hello Media Vacca, and Taro Miura. The Japanese words are apparently used as decorative elements rather than to communicate and are kept intact in foreign language editions. Maybe one could argue that they, in the translated contexts, can be seen as signifiers of Japaneseness. Technically, this is a map with iconic and verbal content as well as cartographic. For not only do we recognize a simple but functioning world map on the cow's hide, but the tail also does double work as an arrow, pointing to a specific location. It also fulfills two of the basic map functions: referencing (country, city), and producing a fictional space for the narrative. In this case, the world conjured forth is 'Tokyo' as a play-space, with images of animals and toys. The element of play is even inscribed in the form, as here, where the conjunction of cow and map reads as a visual joke.

CONCLUSION

Maps in children's literature come in many shapes and shades, and they fulfill many different functions. In this article, I have focused on the humorous and playful aspects of maps in children's books. In my first example, the map in *Winnie-the-Pooh* I argue that what we see is part of childhood geography, a playworld. Such playworlds present a humorous or subversive view of the child-adult order. Following Northrop Frye I maintain too that Pooh's map produces comedy in the low-mimetic mode. To a greater or lesser extent, this is, of course, true of all children's maps.

As others have pointed out before me (see Goga 2015), the pictorial element tends to be more dominant in children's maps than in maps for adults. This is something that my analyses corroborate. I would also say that the pictorial element adds to the playfulness and humor of the maps. Paradoxically, too, the pictorial content can also lead to a higher degree of abstraction. Fanelli's and Miura's maps, for instance, chart time and relationships in both complex and colorful and humorous ways.

Turning to detective series, Widmark's and Willis's map presents a childhood detective geography, signaling playfulness by innovative and playful use of perspective. Cowell, on the other hand, in her parody Viking narratives, creates a humorous atmosphere in her maps of Hiccup's archipelago mainly by naming (Meathead village, Pointy Point, etc.) and employing consciously energetic and sprawling handwriting.

Maps are frequent in travelogues and fantasy literature for all ages. But where fantasy maps usually attempt to anchor a fantasy world to a sense of the real, to make it credible, the maps in Walter Moers's *Captain Bluebear* are in the comic fantasy vein, and intentionally incredible. The Planmaker's map-

embodiments and the interior map of the Bollog's Brain – used in the text itself – are two examples. But even Captain Bluebear's own map of Zamonia or the first map in the book, of existing and lost continents, and Zamonia's relation to the rest of the world, situates the fantastic in a Tall Tale-mode of storytelling.

This self-conscious, tongue-in-cheek attitude to maps (while still taking them utterly seriously) is something that all of the studied maps have in common.

They have all been touched by play.

REFERENCES

PRIMARY LITERATURE

- Beard, H. N., Kenney, D. 1969. *Bored of the rings*. New York: Signet.
 Brinsley, J. B. 1971. *The Milly-Molly-Mandy stories*. London: Harrap.
 Christie, A. 1936/2011. *Murder in Mesopotamia*. London: Harper.
 Cowell, C. 2010. *How to train your dragon*, London: Hodder.
 Fanelli, S. 1995/2001. *My map book*. New York: Harper.
 Lindgren, B. 1987. *Vems lilla mössa flyger?* Stockholm: Rabén & Sjögren.
 Milne, A. A. 1926/2005. *Winnie-the-Pooh*. Ill. E. H. Shephard. London: Puffin.
 Miura, T. 2006. *Tokio*. Valencia: Mediavaca.
 Moers, W. 1999/2006. *Captain Bluebear's 13½ Lives*. Transl. J. Brownjohn. New York: Peter Mayer.
 Pratchett, T., Briggs, S. 1995. *The discworld mapp*. Ill. Stephen Player. London: Corgi.
 Widmark, M. 2012. *Diamantmysteriet*. Ill. Helena Willis. Stockholm: Bonnier.

SECONDARY LITERATURE

- Ekman, S. 2010. *Writing worlds, reading landscapes: An exploration of settings in fantasy*. Lund: Centre for Languages and Literature Lund University. PhD Thesis.
 Frye, N. 1957/2000. *Anatomy of criticism*. London: Penguin.
 Goga, N. 2015. *Kart i barnlitteraturen*. Oslo: Portal.
 Moreland, C., Bannister, D. 1989. *Antique maps*. 3rd ed. Oxford: Phaidon.
 Sundmark, B. 2014a. "Dragons be H'here": Teaching children's L'literature and creative writing with the help of maps. – A. Reyes-Torres, L. S. Villacañas-de-Castro, B. Soler-Pardo, eds., *Thinking through children's literature in the classroom*. Cambridge: Cambridge Scholars Press. 64–78.
 Sundmark, B. 2014b. "A serious game": Mapping moominland. – *The Lion and the Unicorn* 38. 162–181.
 Mapping Middle Earth: A tolkienian legacy. – N. Goga, B. Kümmerling Meibauer, eds., *Maps and mapping in children's literature: Cityscapes, landscapes, and seascapes*. Amsterdam: John Benjamins.
 Trimble, S. 1994. The Scripture of maps, the names of trees: A child's landscape. – G. Nabhan, S. Trimble, eds., *The geography of childhood*. Boston: Beacon.
 Weber, J. 2015. Around the world in 70 maps: The international youth library presents a new travelling exhibition featuring three centuries of cartographic treasures from children's literature. – *Bookbird*, 53.4.

CHRISTINE GÖLZ ORCID: 0000-0002-0771-9785

Leibniz-Institut für Geschichte und Kultur des östlichen Europa

Merry Pictures of the Little Folk: The Cartoon Magazine *Veselye kartinki*, or What's Left of the Socialist "Children's World"

Abstract: My paper deals with *Veselye kartinki* (Merry Pictures), a monthly children's cartoon magazine launched by the Komsomol in 1956 and dedicated to the youngest generations of the "new socialists" (age 4–8). In its heydays in the early 1980s the magazine reached a circulation of 9,5 million, which indicates that *Merry Pictures* had become an essential part of post-Stalinist childhood. Generations of small readers found it attractive for several reasons. The journal was indeed comparatively "merry" and funny – not least because it was exempt from censorship, and so it was the only publication of that kind in the Soviet Union. Moreover, among its illustrators were a number of artists who are today well known for their participation in the nonconformist art scene (for example Ilya Kabakov and Victor Pivovarov), which gave the merry pictures their specific visual quality. The magazine proved to be an "image machine" even after the end of the Soviet Union. It survived the Soviet childhood by a good two decades and granted its characters, the *little folks*, an afterlife in the mass culture of the new Russia. However, this is not only the story of the magazine and its attempt to visually shape a newly created concept, arising with the Thaw, of a merry childhood that entered the currently emerging canon of visual socialism. Rather, there are two other, contradictory understandings of *Merry Pictures* and its *Merry Folks' Club* that can be found currently. According to one, the *Merry Folks* are considered the first Soviet comic heroes, who were correspondingly free of politics and harmless for their readership. The other regards them as socialist "pathos formulas" in a format for children that populate the art of Moscow Conceptualists as thoroughly ideological Soviet symbols. This paper attempts to augment these two selective "remnants" with the primary history of *Merry Pictures* and demonstrate a productive arsenal of images and figures was developed over a half-century, precisely in the tension between everyday free spaces and political stipulations.

Keywords: cartoon magazine, post-Stalinist childhood, illustrations, *Merry Pictures*

0. INTRODUCTION

A good quarter century has passed since the Soviet Union broke apart and with it, the Soviet children's world has ceased to exist. And although visual representations of this children's world still circulated for some time, by now the "merry pictures" of this childhood have become a generally collective screen memory even for the last generation "born in the USSR." *Merry Pictures*, the children's magazine that will be our focus here, made a significant contribution to the production of images that dominated the visual cosmos of Soviet childhood in the second half of the century. In retrospect, especially the little folks that appeared in cartoons became symbols for the socialist past. The so-called *Merry Folks' Club* was the miniature issue from the magazine's editorial board or a kind of children's Central Committee that generated, occupied and ruled the happy world of stories presented as sketches or photo collages.

This article asks what is still left of the visual cosmos for the little ones and in particular their small heroes, after the disappearance of the Socialist world. On the search for the remnants of the magazine, images, and figures undertaken here, we encounter practices of reception and application that attribute an additional, later signification. These practices will be introduced in the following. Two contradictory tendencies can be recognized in this process: one that depoliticizes the merry childhood and declares it a harmless realm of children's "funny pages," and one that submerges it completely in its ideological contamination. In the process, the actual story of the happy images is almost completely pushed out of focus. This motivates me to trace the story, at least roughly and demonstrate how the magazine developed a productive arsenal of images and characters. Particularly in the tense relationship between children's everyday life, presented as merry and entertaining, and their political exploitation to ideologically educate the children, the magazine and its images have had a potential that reached far beyond the Soviet children's world and even the end of the Soviet Union.

1. *MERRY PICTURES* – MAGAZINE OF A NEW "FUNNY" CHILDHOOD

The magazine *Merry Pictures* is a child of the post-Stalin Thaw. At the start of the mid-1950s, the *Central Committee of the All-Union Lenin Komsomol* initiated changes in the magazine landscape for children and youth.¹ Correspon-

¹ For the year 1974 the *Bolshaia Sovetskaia enciklopedia* (BSE 1978) lists twenty-five monthly Pioneer journals, in addition to ten journals for Little Octobrists and preschoolers throughout the Soviet Union. Their total circulation was more than 17.5 million. Besides *Merry Pictures* there was one more magazine for preschoolers, *Maliatko*, which had been published in Ukrainian since 1960. Beginning with the mid-1950s

dingly, a new children's magazine commenced only a few months after Khrushchev's secret speech. For the first time in Soviet history, the youngest readers that did not yet belong to the *Little Octobrists* would become a target audience. However, the goal was not, as one might assume, the expansion of ideological control into children's rooms, but rather a re-coding of childhood from the very beginning in order to open up a new space for a new generation: away from the "happy childhood" of Stalinism and towards the "merriness" of the Thaw.



Fig. 1. Merry kids from all over the world. *Merry Pictures* (Cover 1957, July, ill. Boris Fridkin). Staatsbibliothek zu Berlin/C.G.

The magazine's title alone seizes on the shift in the attribution of childhood in this era: in this project the children's happiness ordered by Stalin („Thank You, Comrade Stalin for Our Happy Childhood!“²) was replaced by a newly discovered childhood trait – a merriment not owing to the system but rather inherent in children's "biological nature." The analysts of the Soviet 1960s, Vail and Genis, put it this way: "As the birds sing, so the children of October also sing" (Vail/Genis 2001, 114).

Under the leadership of Ivan Semenov, who up to that point had been an illustrator for the Soviet satire magazine *Crocodile*, the first issue appeared at the beginning of the school year in September 1956. The initial limitation to

and on behalf of the initiative of the Central Committee of Komsomol magazines for school kids and pioneers were established all over the Soviet Union in the various national languages.

² See also Kelly (2005, 199): "[...] as the Stalin cult became established over the course of the 1930s, [...] the leader was also shown as being directly responsible for the lives and fates of children. Children were encouraged to treat Stalin as a role model [...], an all-powerful paternal figure to whom demands might not be made, but who might be beseeched for favors and thanked."

30,000 subscriptions made the magazine something sold under the counter and the subscription vouchers became a valuable medium of barter for other scarce items. For example, one of the original editors, Feliks Shapiro, recalled how he exchanged three or four of the highly sought-after subscriptions for a kayak (Shapiro 2011). Sales figures exploded following the repeal of the printing limitations in the course of the 1960s. They were already 5.6 million in 1971 (BSE), later 9 million, and in the 1980s even 9.5 million. Circulation figures sank during the period of transformation and then collapsed during the financial crisis of 1998. In 1999 the circulation was only 140,000, the publisher most recently listed 118,000 copies. However, at its height *Merry Pictures* was considered the most widely-circulated Soviet children's magazine.

On its pages, a number of young Russian-speaking Soviet citizens made their first acquaintance with the visual appearance of their future idols, the heroes of booklets, books, animated films, hand puppets, children's musicals, and further children's products. But the *Merry Pictures* also played a role for Soviet children in other republics and for children in the states of the Warsaw Pact in the context of Russian language instruction and translation. The little folks were a sort of brand of the post-Stalinist Soviet childhood for several generations.



Fig. 2. The Merry Folks' Club, *Merry Pictures* (Cover 1971, July).
Staatsbibliothek zu Berlin/C.G

However, these characters that made up the club were everything but clear role models. The leader of the folks was the artist Karandash. Invented by Semenov, he was able to create a wonderful world with his pencil nose. This typical "lirik," a representative of the creative intelligentsia, was clearly in command of the magazine. After a couple issues, he was joined by a figure also created especially for the magazine. Made up of bolts and a battery, Samo-

delkin (a DIY robot) represented the intelligentsia's other wing, the "fiziki" or scientists and engineers. In this way, two characters dictated the tone with which the adult *Shestidesiatniki* (sixties' generation) modeled their cultural environment. The other *folks* came from Russian or international children's literature and found a secondary use in the magazine. Against the backdrop of the exemplary, emotive "hero children" around the central identification figure of "Stalin" that had exclusively populated the worlds of children just a few years before, these new, merry figures had something unusually non-conformist. They were more or less clear variants of the Russian auto-stereotype Ivan the Fool with emphasized defiant, non-conformist, even ostentatious characteristics, critical of the system even in their original contexts. In addition to *Petrushka*, the simpleton from the realm of Russian puppetry, there was a Soviet Pinocchio, *Buratino* from the land of idiots, the little Czechoslovakian smart-aleck *Gurvinek* (the children's equivalent in the marionette duo *Papa Spejbl* and his son *Hurvínek*), the Italian miniature revolutionary *Chipollino* from a children's story by Gianni Rodari, and *Neznaika*, cheeky, confident and beloved by all, who was originally created by Nikolai Nosov in the Russian-Ukrainian children's magazines *Barvinok*.

Only after a few issues was it noticed that the club was made up exclusively by men – and then was augmented by a token woman, sometimes Andersen's *Diumovotchka* (*Thumblina*), sometimes the flower girl *Sineglazka* (*Blue Eyes*) from Nosov's *Neznaika* fairy tale. The pale girl had no appreciated task in the club – either to be comforted, water the flowers, or call the gang of boys to order. In addition to the members of the club, there were many more representatives of national and international children's worlds scattered across the pages of the magazine. Not only figures from the past such as *Munchausen*, characters from Grimm's tales, or *Gulliver*, but everyone and everything that appeared on the stage of children's literature or film in the Soviet Union sooner or later also made an appearance in one of the magazine's picture stories.

This new, monthly magazine containing cartoons and illustrated stories, rhymes, riddles, crafts and drawing exercises for pre-school children is generally considered extraordinary. It was, as the only printed material in the USSR, completely exempt from censorship by Glavlit (General Directorate for the Protection of State Secrets in the Press). Permission to print was issued exclusively by the Editor in Chief (A. V. 2001). It is frequently asserted that the magazine was "free of politics" because in wise anticipation, no obituary of political leaders appeared under the headline of *Merry Pictures*.

However, even the merry poems and funny images did not help in the end. No magazine, not even *Merry Pictures*, could have been placed completely outside the contemporary societal discourse. Shapiro put it in the handy formula: "even for *Merry Pictures*, life in society and therefore being free of the society is a thing of impossibility" (Shapiro 2011). Even the mystique of an emphasized

“freedom from ideology” already formed a significant example of the culture of the period of the Thaw and therefore was entangled in the processes of contemporary politics.

However, the dominant selection criteria of “funny” or “not funny” (*smeshno – ne smeshno*; Shapiro 2011) that reminded the editors of the central question of their “topical rounds” (Shapiro 2012, Sergeev 2005), could be upheld for an impressively long time. The first decade was in fact almost completely without paying tribute to Soviet celebrations, days of remembrance, the Red Army, or Soviet patriotism on the covers. And ideological topics remained marginal in the booklets. Nevertheless, Shapiro still reported reoccurring debates with superiors about the necessary realism of the little flowers and bunnies. Every single so-called “humorist,” who also drew satires for *Crocodile*, knew where the borderline of the permissible was (Chizhikov 2010a). Among the editors, a “responsible secretary” delegated by the Central Committee of Comsomol ensured the party line was upheld. According to Viktor Chizhikov (2010b), fortunately Nina Ivanovna Ivanova, who held the post, “had a good sense of humor.”

But the appearance of *Merry Pictures* changed significantly, even before Ivanova followed Semenov as Editor-in-Chief after one and a half decades in 1972. One of the reasons was a declaration by the Central Committee of the CPSU in 1969 regarding the “measures towards the continued development of children’s literature” (*O merach po dalneishchemu razvitiu sovetskoi detskoi literatury*). This prescription ordered a rise of the “ideological-artistic” standards. From then on the media directed towards children should once again train the smallest readers in “devotion to communistic ideals,” “love of country,” “high moral and ethical characteristics,” and “the sense for proletarian internationalism,” as well as enthusiasm for “learning and work” (BSE). An additional reason was the accumulating celebrations of state self-assurance that characterized the following decades. The conceptual artist Vitaly Komar, who was particularly sensitive to the symbolic household of Soviet ideology, would recall the time as follows: “1967 – that was drums, exhibitions, decorated streets, slogans; 1968 – 50 years of the Soviet army, and this continued without interruption till 1972, the 50th anniversary of the pioneer organization [...] it seems to me as if the spirit of the seventies were already determined by these drumming anniversary years...” (Komar 2010, 140).

A dominant red color and the necessary attribute of Soviet celebrations then appeared on the covers of *Merry Pictures* with pleasant regularity: red flags, insignia, weapons – and above all, fireworks. Yet even when the folks mutated into miniature versions of Chapaev, Petia and the machine-gunner Anka, for example, the “humorists” were still able to outwit the state regulations. The relevant memoirs report the efforts undertaken to outflank the rules (Shapiro 2012). For example, in commemoration of Vladimir Illich’s hundredth birthday, a board game was developed in which each player had to make their way

around Petersburg to Smolnyi as Lenin by rolling the dice and of course had to hope that all the other Lenins would fall victim to the lurking dangers and never arrive.

In 1977 the appearance of the magazine changed once again due to a different reason. With the new Editor in Chief, Ruben Varshamov, who came from the sphere of nonconformist Moscow art, Semenov's concept of "above all, funny" came to an end. The "humorists" employing a thematic approach were gradually replaced by illustrators referred to within the masthead as "formalists," among them names such as Ilya Kabakov, Eduard Gorokhovski or Viktor Pivovarov. Well into the 1980s, the magazine *Merry Pictures*, which had clearly been brought into line ideologically, now fulfilled its educational mission and commemorated Soviet Army Day, Lenin's birthday, the victory celebrations, or at least the 1st of May, the Great October Socialist Revolution, and so on, with title images and small stories. The ratio of "pieces of a political nature" was hardly different than in other children's magazines that were under the rule of censorship, which was demonstrated in a comparative study with *Murzilka* for the years 1980–82 (Monsurov 1986). However, many of the humoristic pieces from the previous years were simply repeated, making a part of the issues still funny and harmless. And there were experiments – this was new – in a fantastic and often surreal way with words, type, the medium of books, and the drafting of fantastic worlds – a small imitation of what was being attempted in the circles of informal art.

However, these renewals were also viewed skeptically within the masthead, which did not consider these free games by the "formalists" fit for children (Sergeev 2005, Pivovarov 2001). It was no coincidence that these kinds of illustration were linked to the textual and book art of the taboo Russian Avant-garde. The "humorists" could not recognize their vision of little bird children singing and eternally spreading a merry Soviet children's realm in illustrations in which the abyss of the absurd could become visible, even if only partially, and challenge the children's appetite for interpretation. Despite all the fun, since the mid-1960s this merry world also delivered pre-determined templates with a starkly outlined educational mission into which the children should grow. This program was vividly illustrated in one of the first "political" pieces: the merry folks were once photographed through the still visible, much too large deletions of a wall of photos, with the heroes of the Red Army painted in as a kind of anticipation of their heroic future.

One of the last Soviet issues, from February 1990, articulated the next ideological paradigm shift. For the first time, the editor addressed the adults, rather than the children, with a justification. Several consecutive issues had already offered the small readers biblical themes as merry pictures. This was explained as follows: "I believe in our children. I believe that they will be better than us, better-natured, more honest, better educated." Yet even this belief can only be achieved by an assertive educational program – as was further

explained: “So let us help them to become this way. Let us inoculate the children from the beginning. [...] they absolutely have to learn the biblical stories” (Bartenev 1990).

Now in a tailspin, the magazine, by then with Inna Antipenko at its helm, had difficulty maintaining its readership in the 1990s. From the cover images of those years that oscillated between sadism, tastelessness and lasciviousness, with Buratino’s and Karandash’s wooden noses providing an ideal setup, it is hard not to get the impression that the fight for sales led to losing focus on children. There were attempts made with “unobtrusive product placement” in the cartoons and merchandising, for example for a *Veselye Kartinki* chocolate (A. V. 2001). Despite decreasing circulation, the magazine recently celebrated its 55th anniversary and the Editor-in-Chief was even presented a plaque of achievement by the government of the Russian Federation for journalistic commitment. However, around 2014 *Merry Pictures* was forced to close down, largely unnoticed and unconfirmed to date. The living remnant of Soviet childhood or, more precisely, its most influential visual representation had – with some delay – finally come to an end.

In the meantime, what is happening with the other vestiges of the *merry folks*? In which contexts do the merry pictures still appear and which interpretations are they subjected to? Embarking on a search for the traces of the *merry folks* and the canonization and museification processes encountered by the cosmos of images from Soviet childhood, one comes across practices of reuse and interpretation for which the magazine and its evolution through thirty-five years of Soviet history only played an indirect role.



Fig. 3. Growing politicization and a dominant “red design.” *Merry Pictures* (Cover 1970, February). Staatsbibliothek zu Berlin/C.G.

A) REMNANT ONE: *MERRY PICTURES* – “FUNNY PAGES” FREE OF POLITICS

Although the children’s magazine that influenced the visual appearance of the Soviet pantheon of children’s heroes over the decades is as good as forgotten today, it had promoted and spread its ideas for years when the real Soviet childhood had long become a “discrete historic past.”³ A publishing house, founded in 1991 and named after the magazine, produced games, books, and children’s articles in the following years with the images of the little folks, which in the meantime also included *The Wolf and the Hare* (*Volk i Zaiats*), *Crocodile Gena*, *Cheburashka*, *Karlson*, and so on (Kukuljin et al. 2008). In this way, the visual representations of a *Soviet* childhood were reproduced in yet another new context. Until recently, the *folks* “occupied” new children’s films, serialized children’s literature, merchandizing, urban folklore, nostalgia-branding, but also new Russian symbols. The former Soviet Mickey Mouse variant *Cheburashka* comes to mind, which was the mascot of the Russian National Team at the Olympic Games in 2004. In this way, the *merry folks* were kept alive in the new mass culture of Russia as representatives of a childhood romanticized as well as instrumentalized by the market economy far beyond individual memories of former Soviet children. However, within this new application, the *little folks* were first stripped of their primary semantics and original narrative (Lipovetskii 2001). Their original socialist mission had no meaning for the post-



Fig. 4. Ambivalent image politics: Chapayev and Co in children’s format. *Merry Pictures* (Cover 1971, February). Staatsbibliothek zu Berlin/C.G.

³ It is precisely in the insularity of the Soviet household of symbols that Nancy Condee sees an explanation for the cult character of its representations in post-socialist pop culture despite its trans-historic dynamic (Condee 1995, vii).

-Soviet consumer culture (Gölz 2005). Yet by now they have disappeared even from there and other iconic images have stepped into their place. Here the visual representations of a global children's culture are juxtaposed with new heroes of their own. For the youngest children they are called *Smeshariki* (funny little balls), "Vova Superstar" (Putin) for the older ones.

Recently there has been the more work taking place on nostalgia internet platforms and in generational projects (generation *Veselye kartinki*, *Murzilka*, of the 80s and so forth) on the meaning and canonization of the finally fixed world of images from Soviet childhood, beyond the debates of historical and cultural studies. Within this context, the magazine and its little heroes are evidence of a merry, largely apolitical childhood, a vision that is also gladly utilized by the book market with various "retro-mania" approaches. For example, the publishing house *Veselye kartinki* started with a reprint project in 2013, shortly before the segment collapsed. In the meantime, the first ten years of *Merry Pictures* have been published in a volume for aficionados, although it is unlikely that further volumes will follow.

In particular, the *Merry Pictures* assume the role of the first (and more or less only) Soviet comic strip, by which "first" also means the only encounter with the genre in the course of a Soviet socialization. In light of the few Soviet examples in the genre, a history in comics or comic studies, new in Russia, cannot be undertaken without mentioning the comic magazine (Alaniz 2010: 65–6; Aleksandrov 2010). However, this mention usually remains brief, due to the lack of corresponding material, if the picture books or the satire magazine *Crocodile*, with which *Merry Pictures* share at least as much, are not to also be subsumed under "comic strips." This is despite the fact that the cartoons of *Merry Pictures* are regarded as childish and harmless because they were printed in an ostensibly "apolitical" pre-school magazine. Even the Tretyakov State Gallery, as a museum crucial for the processes of canonization, has recently joined in this trend toward the comics. Their "nostalgic exposition" of the early 55th anniversary of the magazine at the end of 2010 carried the title "Merry Pictures – the First Russian Comic Strip."

To give historians of the comic their due: the merry pre-school magazine did in fact start with a real comic strip next to other, conventionally drawn picture stories. In the first four issues, the little traveler Petia Ryzhik and his dog friends Mika and Muka are able to experience their adventures in panels and with speech bubbles. The comic story – which is not coincidentally reminiscent of Hergé's *Tintin* – was illustrated personally by the head editor Ivan Semenov. However, already by the second installment, which appeared the following year, the text was pushed below the pictures and presented by an authorial narrator. The book version of the travel adventure that followed seven years later was a regular picture book with narrative text and one particularly large illustration per page (Semenov/Postnikov 1964). When Semenov's comic was reprinted from the first issue in commemoration of the 25th

anniversary of the magazine, it did not seem antiquated in the visual context of the time, but rather like a message from another world, the utopia of the Thaw. Only at the end of the 80s and shortly before Walt Disney flooded the post-Soviet children's world did true comics reappear on the pages of the magazine and told, surely not without coincidence, of breaking out of old routines: the folks reconstruct the closed loop of their toy train into a west-bound railroad track.

My accentuation of speech bubbles may seem like sophistry, but this makes clear where the line between the merry childhood and its freedoms was drawn and how the designation of "free of censorship and politics" should be relativized. One problem for speech bubble comics in the USSR was that they had to serve as an example for the corruption and unenlightened state of capitalist culture. They were considered one of the reasons why "Jonny reads so little" and promptly becomes delinquent (Lapitskii 1958). A further problem is clearly connected with the freedom that the Soviet system granted the merry children. The speech bubble comic, the plot of which was generated by the sequential interplay between word and text was, into the 1980s, considered a genre that gave the young readers large spaces for interpretations without being controlled by a (extra-diegetic) narrator (Monsurov 1986). Therefore, it was not the children that deduced the world in merry pictures but here, too, despite all censor-free pre-school, an authorial voice for the interpretation.

This makes the sporadic exceptions all the more astounding that were granted to the speech bubble comics on the pages of the *Merry Pictures* despite the cultural cold war and the socialist conception of humanity. This was particularly the case in 1957 and 1980, when the world was a guest in the magazine on the occasions of the *World Festival of Youth and Students* and the *Olympic Games*, respectively. Through these events, Mickey Mouse also came to visit, and was celebrated within the former and competed against in the latter.

In addition to the labels of "comic strip" and of being "harmless because of the absence of censorship and politics," there is frequently also the reference to a "refuge of neo-avant-garde text and word artists," when *Merry Pictures* is discussed. And this is precisely where a contradiction can be found. The official Soviet editorial department, due to its supposed distance from politics, was deeply ingrained in the biographies of informal "underground" artists as something not corrupting anyone. But *Merry Pictures* was more than a putatively innocent source of earning. It was precisely the magazine and its illustrations that delivered the visual material that came to indicate the "Soviet" as an ideological sign-system in these artists' unofficial works of art. The cultural icons of Soviet childhood, flowers, bunnies, merry folks, and company, all served the artists' analytical work of deconstructing the ideological interweaving of the Soviet trove of images and the discourses influenced by it.

might suffice here as an example,⁴ though Pepperstein, member of the *Inspection Medhermeneutics* group, which was extremely active in the deconstruction of Soviet childhood as an ideological discourse, also made an effort to achieve a visual “childlike language” in *Holy Politics* (Harrison 2014). But the symbols of the world developed there already originate from a global social “Imaginary” (Castoriadis) from which the Soviet *little folks* are completely absent.

Since the 1960s and during the time when *Merry Pictures* became a true mass phenomenon, artists began to utilize “unartistic” and “childish” approaches in the context of Unofficial Soviet Art. But they also exploited “Soviet childhood” as a “discourse mask” that they might pull over themselves or their work. It’s not surprising that they also quote the *Merry Pictures*. Their little heroes were employed as representatives of *homo sovieticus* or as signal that evoked schizophrenic Soviet everyday life in the work and artistic projects of SozArt and Moscow Conceptualism.

Of course, first and foremost, those artists, belonging to the “drugaya kul’tura” (the other/different culture), played a role in the re-using and re-coding, as they earned their money from the illustration of the official merry little pictures. Ilya Kabakov’s technique of “marginal drawing,” for example, is regarded by scholarship as being directly connected with his work as illustrator for children’s printed materials (Gerasimenko 2013). In his unofficial corpus of works, the main representative of the “Romantic” school of Moscow Conceptualism uses visual childhood elements as confounding factors. These elements pull new levels into the flat drawing and challenge established image formulas with their seemingly unmotivated appearance (Kabakov 2001, 145–6).

Beginning in the 1970s, the involuntary leitmotifs of *Merry Pictures*, countless bunnies and carrots, started to appear on the surfaces of Kabakov’s sketched worlds, irritating their given order. However, Kabakov also utilized them to help him settle a score with his lucrative but despised bread-and-butter job as an illustrator, and with the Soviet system as a whole. In a later piece entitled *Table XXIX: Rabbits and Carrots* (1994) he transposes the composition, reminiscent of a bunny-carrot-cartoon from the very first issue of *Merry Pictures* as a hypocritical costume onto a stenciled lettering that is on the second level or rather the bottom layer of the flat image space. The obscene “Fuck off!” (POSHEL NA KHUI!) can be deciphered behind the rabbits and carrots. “The almost natural everyday object” here is no longer “touching and educative,” according to the artist, but is exposed as a strategy of deception. As with the Potemkin villages, the childhood motifs are only cute facades which are (ideologically) demarking and delimiting: “like old broken plywood planks that cover some crook fences, so generals don’t see holes, or so children don’t get away” (Gerasimenko 2013).

Not all artists distanced themselves so radically from the image worlds of *Merry Pictures* – on the contrary: the most consistent “Romanticist” among the

⁴ The cycle awarded the highly prestigious Russian Kandinsky Prize in 2014.

Conceptualists, Viktor Pivovarov, also identified himself as an artist with the children's cosmos of the *Merry Pictures*.⁵ In contrast to Kabakov and his ironic deconstruction, Pivovarov retained the visual language of his children's illustrations even after his resettlement to Prague in the mid-1980s. In Pivovarov's drawings, the visual reflexes of Soviet childhood, as developed in the *Merry Pictures* after the humoristic phase under Semenov, still influence his work today, a "partially merry, partially serious game with the dimensions of childlike." In this game the images serve "as levels of reflections of human existence and the actual artistic work" (Bienert 2001, 18).

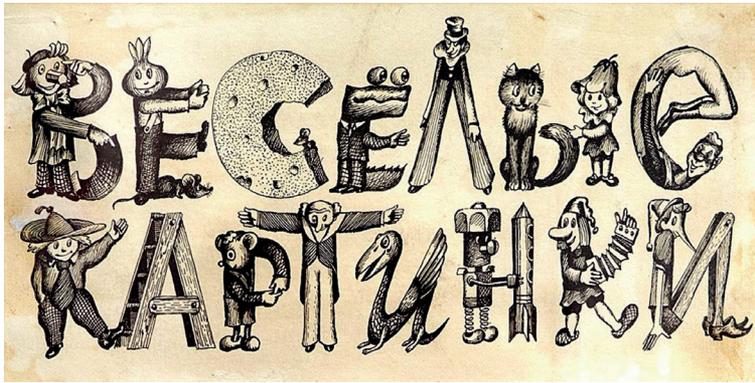


Fig. 6. New logo by Victor Pivovarov: the Merry folk's ABC. *Merry Pictures* (typical cover-header in 1981). C.G.

The next stage of reflection, in which the visual childhood cosmos of the late Soviet Union is deconstructed in theoretical and fictional writing, as well as in visual and spatial work, took place beginning in the 1990s with the younger generation of Conceptualists. This included Pavel Pepperstein, introduced as one of the central figures at the outset of this section as the son of Pivovarov. At this stage, the Soviet discourse about childhood and its visual representation was integrated into the self-canonizing work of Moscow Conceptualism, for example as entries of the *Terminology Dictionary of the Moscow School of Conceptualism* (Monastyrskii 1999). Pivovarov sees a direct, conceptualizing reaction to his own work in these artistic reflections, and with them, to the visual world of *Merry Pictures* (Pivovarov 2001: 222).

An even more direct identification with the *Club* and simultaneously its radical ironic deconstruction can be found in Juri Albert's work. Albert appropriated the title figure from *Merry Pictures*, the artist *Karandash*, for pieces created in the 1980s. The children's figure served as an artistic persona ("perso-nazh") in self-portraits and in other drawings as a usurper who forces himself

⁵ Some consider Pivovarov to be the unofficial head illustrator of *Merry Pictures* (Vasileva 2008, n.p.) for the time around 1980. Among other things, he created the famous logo that rendered the *merry folks* as letter characters that gave the magazine cover its "formalist" look until the end.

into foreign, equally borrowed visual spaces. Albert frequently also copies simple cartoons from the back issues of *Merry Pictures* which he then transfers to the format of a large canvas and into a “serious” painting style. In the gesture of this “foolish” appropriation, Albert the copyist ironizes the role of the artist in Soviet society that was highly ideologically charged. At the same time, with the citation of a “drawn illustrator,” he refers to the inter-systemic irreducibility of the role of the artist, which also applies to himself (Groys 1991, 240).

Even in the cultural space after the end of the Soviet Union, the *little folks* pressed forward. Konstantin Zvezdochetov, for example, an artist of the more recent generation of Conceptualists, used the remnants of *Merry Pictures* in a post-socialist perspective. In the “pseudo-folklore” piece *Chippoliutsiia* (2000) he makes the now-adult Chipollino mutate into a plump “new Russian” and grins down from an imitation tapestry decorated with ornaments of fertility (Zvezdochetov 2001).

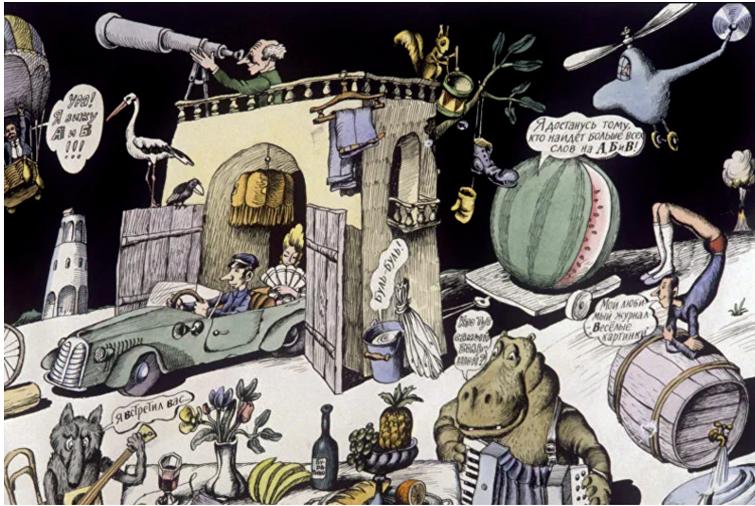


Fig. 7. ABC (first part), *Merry Pictures* (1981, January, ill. Victor Pivovarov). Staatsbibliothek zu Berlin/C.G.

The deconstructivist treatment of Soviet childhood heroes in works of art, demonstrated here on the basis of a few examples, updates the visual history of the *folks* in the new contexts of exhibitions, catalogues, and oeuvres, and places the rest of *Merry Pictures* in a completely different, thoroughly global reception context. There it is above all the secondary or even tertiary semiotization of the socialist representations of childhood. On the one hand, the *little folks* receive a clear reappreciation, even overrating.⁶ On the other hand, they are

⁶ Within the two-volume novel project by Sergey Anufriev and Pepperstein entitled *Mifogennaia liubov kast* (Mythogenic Love of Casts), in which the nearly-godlike Merry Folks Club populates the psychedelic imagined Soviet myths (Gözl 2007/8), it is said that “God-Artist turned in dance with the queen of the flowers. God-Russian-Boy wiggled in dance with the God-Robot [...]” (Pepperstein 2002: 354).

utilized like flat adhesive pictures that simply stand for socialist “pathos formulas” without difference and beyond their primary history.

2. ENOUGH OF THE FUNNY BUSINESS

This article intended to demonstrate that the Soviet childhood has, by now, finally become history, even in its perhaps last representation as the hardy magazine project of *Merry Pictures*. But other kinds of “post-historical” reception should also be mentioned. They generate new meanings and contexts for the pictures and in the meantime, as the “first Russian comic” and “discourse mask of Moscow Conceptualism,” have become a part of the canon of the visual imagery cosmos of Socialism in its Soviet or, more precisely, Russian Soviet, variant. In that way, to a certain degree they provide contrary identifications of *Merry Pictures* as a comic strip free of ideology and as a figuration of socialist “pathos formulas” contaminated by ideology. But they are not the only remnants left from this formerly so dominant world of imagery from Soviet childhoods. Over more than thirty years it can be seen how the magazine used its latitude for shaping a multifaceted childhood despite increasing limitations. However, what remains left out here for reasons of space are the practices with which the actual recipients, the Soviet children of the late 1950s, 60s, 70s, 80s and early 90s, dealt with *Merry Pictures* and the merry childhood presented there.

REFERENCES

- A.V. 2001. S’el “Veselye kartinki”? Poluiubilei. – *Nezavisimaja gazeta* 10.4.2001 (http://exlibris.ng.ru/fakty/2001-10-14/7_anniversary.html)
- Alaniz, José 2010. *Komiks. Comic Art in Russia*. Washington: University Press of Washington 2010.
- Aleksandrov, Iurii 2010. *Russkii komiks*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie 2010.
- Bartenev, Michail 1990. Dorogie vzroslye!. – *Veselye kartinki* 2 (1990).
- Bienert, Dorothee 2001. Paradigma “Kind” – oder Warum hat das Häschen ein Flugzeug zwischen den Ohren?, – Pivovarov, Viktor: *Philemon*. Berlin: ifa 2001, 6–18.
- Bol’shaia sovetskaja enciklopedia* (BSE) [1978]. Moscow: Izd. Sovetskaja Enciklopedija 1978.
- Chizhikov, Viktor 2010a. [V. Ch.] *Kartinki iz detstva*. TV-programme, 2010. <http://video.yandex.ru/users/listok-v-kletku/view/2/>.
- Chizhikov, Viktor (interviewed by Konstantin Agunovich) 2010b. Khudozhnik Viktor Chizhikov ob olimpiiskom myshke, Samodelkine i khudozhnikakh-kontseptualistakh. – *afisha.gorod*, 14.12.2010, <http://gorod.afisha.ru/archive/8184/>.
- Condee, Nancy (ed.) 1995. *Soviet hieroglyphics: visual culture in late twentieth-century Russia*. Bloomington, Ind.: Indiana UP 1995.

- Gerasimenko, Pavel 2013. Conceptualists' Double Life. Ilya Kabakov and Viktor Pivovarov, Children's Books Artists (05.03.2013). – *artterritory. Baltic, Russian and Scandinavian Art Territory*. http://www.artterritory.com/en/lifestyle/books_magazines/2088-conceptualists_double_life/.
- Gözl, Christine 2005. Buratino – der sowjetische Pinocchio. Zur Geschichte eines importierten Nationalhelden. – Katrin Berwanger and Peter Kosta (eds.), *Stereotyp und Geschichtsmythos in Kunst und Sprache*. (= Vergleichende Studien zu den slavischen Sprachen und Literaturen, Bd. 11). Frankfurt/M.: Peter Lang 2005, 385–403.
- Gözl, Christine 2007/8. Kindheit und der “Große Vaterländische Krieg”. Erzählstrategien zur Demythologisierung eines sowjetischen Mythos bei Michail Kononov, Pavel Pepperštejn und Sergej Anufriev. – *Zeitschrift für Slavische Philologie* 65,2 (2007/2008), 327–351.
- Groys, Boris 1991. Jurij Albert. – Groys, Boris: *Zeitgenössische Kunst aus Moskau. Von der Neo-Avantgarde zum Post-Stalinismus*. München: Klinkhardt & Biermann 1991.
- Harrison, Anya 2014. Past future perfect: the dream worlds of artist Pavel Pepperstein. – *The Calvert Journal* (13.3.2014), <http://www.calvertjournal.com/articles/show/2164/dream-worlds-artist-russian-pavel-pepperstein>.
- Kabakov, Ilya 2001. *Die 60er und 70er Jahre. Aufzeichnungen über das inoffizielle Leben in Moskau*. Vienna: Passagen Verlag 2001.
- Kelly, Catriona 2005. Riding the Magic Carpet: Children and Leader Cult in the Stalin Era. – *The Slavic and East European Journal*, 49, 2, Special Forum Issue: *Russian Children's Literature: Changing Paradigms* (Summer, 2005), 199–224.
- Komar, Vitaly 2010. *Pole deistviia. Moskovskaia Kontseptual'naiia Shkola i ee kontekst; 70-80e gody XX veka*. (exhibition catalogue) Moscow: Fond kul'tury Ekaterina 2010.
- Kukulin, I., M. Lipovetski and M. Maiofis (eds.) 2008. *Veselye chelovechki: Kul'turnye geroi sovetskogo detstva*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie 2008.
- Lapitskii, Isaak 1958. *V teni neboskrobov*. Moscow 1958.
- Lipovetskii, Michail 2001. Pamjati Buratino. – *Iskusstvo kino* 5 (2001).
- Monastyrskii, Andrei (ed.) 1999. *Slovar terminov Moskovskoi Konceptual'noi shkoly*. Moscow: Ad Marginem 1999.
- Monsurov, Nikolai S. 1986. Children's Publications in the Soviet Union. – Sibermann, Alphons and Dyroff, H.-D., eds., *Comics and Visual Culture. Research Studies from Ten Countries*. München–New York–London–Paris: K.G. Saur 1986, 144–157.
- Pepperstein, Pavel 2002. *Mifogennaia ljubov' kast. T. 2*. Moscow: Ad Marginem, 2002.
- Pivovarov, Viktor 2001. *Vliublennyi agent*. Moscow: NLO 2001.
- Semenov, Leonid and Iuri Postnikov 1964. *Neobyknovennye prikliucheniia znamenitogo puteshestvennika Peti Ryzhnika i ego družei Mika i Muka*. Moscow: Malyshev 1964. [Reprint: Postnikov [Druzhkov], Iuri: *Neobyknovennye prikliucheniia znamenitogo puteshestvennika Peti Ryzhnika i ego družei Mika i Muka* (Ill.: Ivan Semenov). Moscow: Melik-Pashaev publ. 2014].
- Sergeev, Leonid 2005. Zakoldovannaia. Belyi list bumagi. Povest' dlia podrostkov i vzroslykh, kotorye zanimaiutsya zhivopisiu ili interesuiutsia eiu, ili prosto liubiat khudozhnikov. – Sergeev, Leonid: *Zakoldovannaia. Povesti i rasskazy*. Moscow: AGUMAA 2005, online: *chronos. Vsemirnaia istoria v internete*, http://hrono.ru/libris/lib_s/ser153.php
- Shapiro, Feliks 2011. Veselye kartinki. (Videointerview, dir. Aleksandra Kirillina), www.redakcia.ru, 3.2.2011, <http://youtu.be/-FBsTc6u-KE>.
- Shapiro, Feliks 2012. “Glavnoe k chemu my stremilis', chtoby bylo smeshno”. – *Papmam-buk. Dlia tekh kto chitaet detiam*, 4.12.2012, <http://www.papmambook.ru/articles/428/>
- Vail Petr and Aleksandr Genis 2001. *60-e. Mir sovetskogo cheloveka*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie. 2001.

- Vasil'eva, Zhanna 2008. Pivovarov i drugie mudretsy. – *Lekhaim* (Kislev) 12, 2008, <http://www.lechaim.ru/ARHIV/200/vasileva.htm>.
- Zvezdochetov, Konstantin 2001. Chippoliuciia. 2000. Mu'tipleks. 100x80. *ARTchronika. International Edition* 3 (2001), 141.

MARINA BALINA ORCID: 0000-0002-1305-8346

Illinois Wesleyan University

Depicting Communism for Children: Soviet Era Picture Books, 1920s–1930s¹

Abstract: At the core of my investigation is the process of amalgamation of text and image within the boundaries of the illustrated book for young Soviet readers. As a part of the general desire to translate Communism into idioms and images accessible to children, books visualized ideological norms and goals in a way that guaranteed easy legibility and direct appeal, without sacrificing the political appeal of the message. Illustrated books presented the propagandistic content as a simple narrative or verse, while also casting it in images. A vehicle of ideology, an object of affection, and a product of labor, the illustrated book for the young Soviet reader became an important cultural phenomenon, despite its perceived simplicity and often a minimal set of technical devices.

Keywords: collectivism, picture books, *interknizhki*, class solidarity, illustrator, ethnographic information, adventure

In one of his most celebrated stories for children, *The Military Secret*, 1934, Arkady Gaidar depicts the life of a Soviet pioneer camp populated by a true international unity of children of all walks of life: Bashkir girl Emine is best friends with half-Jewish, half-Russian boy Al'ka; young trouble-maker Polish boy Vladik Dashevsky befriends the Chechen Ingulov whose troubles with Russian language do not bother his new friends, since he finds a personal translator and defender in another boy from Kuban', Lybat'ko, who knows how to speak Chechen and is ready to help his new friend. In fact, young pioneers do not need a translator since they understand each other even without words: they live and play together, spending their summer vacation in the Crimea at the Black Sea, resulting in the proverbial image of the happy soviet childhood depicted as all-inclusive and non-discriminatory of color and race (Fig. 1). Even when the annoying Jewish pioneer Yos'ka Rozentseig, with his constant social activity,

¹ I am thankful to the following institutions for their permission to use images: the Russian Digital Children's Library (<http://arch.rgdb.ru>) and the Cotsen Children's Library, Department of Rare Books and Special Collections, Princeton University. All translations of Russian sources are mine, unless otherwise noted. I am grateful to Boryana Borisova and Taylor Plantan for their help in preparing this article for publication.



Fig. 1: Arkadii Gaidar. *Military Secret/Voennaia taina*. Moscow: Detskaia literatura, 1964. Courtesy of the Russian Digital Children's Library

becomes the victim of anti-Semitic slander, it is Dashevsky who violently confronts Rosenzweig's accuser and defends Yos'ka; despite the fact that Dashevsky had himself previously gone through a confrontation with Yos'ka, he cannot stand silently when his fellow pioneer is insulted.²

Gaidar's children embody the future of the Soviet land: Natka

Shcheglova, the Young Pioneer leader states: "How many wonderful Soviet people are growing up together now!" (Gaidar 1964: 207). Although the story has its tragic element (little Al'ka becomes the victim of his father's dispute with the saboteurs on the Soviet construction site), the experience of losing a friend unites children even more. This children's paradise of friendship and equality remains important for Gaidar: in another story, *The Blue Cup*, 1936, the author returns to the topic of anti-Semitism once more: Berta, a Jewish girl from Germany who escaped with her father from the horrors of fascism, is insulted by one of her playmates. The other children immediately come to her rescue, calling the offender a traitor and a fascist and refusing to include him into their circle. Gaidar's children characters have a strong sense of justice and they resist any manifestation of national inequality: they are model citizens of the future land that Gaidar created in his imagination. Such a super strong insistence on international paradise in his stories for children made his adult readers truly suspicious of reality, and rightfully so. By analyzing the early works of Soviet children's literature that depict such a topic of Communist upbringing as *internationalism and friendship among nations* (italics are mine – MB), one can find wide an array of texts that offer a very different approach to the portrayal of young representatives of different parts of the world.

In her article "The End of Empire? Colonial and Postcolonial Journeys in Children's Books," Australian scholar Clare Bradford asserts the following: "To read children's books of the nineteenth and twentieth centuries is to read texts produced within a pattern of imperial culture" (Bradford 2001: 196). Using texts written about "the far reaches of the British Empire," Bradford comments on

² Gaidar, Arkadii. *Voennaia taina*, p. 36.

how the land and indigenous peoples “out there” are *othered* in order to produce and sustain an idea fundamental to colonial discourse: that “Europe... is the norm by which other countries and peoples are judged” (Bradford 2001: 197). Soviet children’s literature of the 1920s–1930s provides convincing evidence for the existence of similar practices, with the role of Europe (or British Empire in Bradford’s case) assumed by Soviet Russia. I would also like to suggest that in the early 1920s Soviet children’s literature became the precursor to the new ideological discourse of *otherness* that was later successfully adapted for literature for adults.

As a political institution, children’s literature became an important part of the literary debate in the early Soviet years since in the new Soviet state it was supposed to provide the blueprint for becoming productive citizens of this newly formed society. It is interesting to note that this new discourse of depicting *the other* in children’s literature first focused on the depiction of the life and tribulations of foreign children, thus providing a convincing comparison with the lives of their Soviet counterparts.

Children’s literature very early on became captive to the notion of “red patriotism” (as defined by the Russian historian Ol’ga Malinova). Malinova states that “the outlook on world history adapted by Bol’sheviks, at least in the first years after the Revolution, did not allow “red patriotism” to become part of an official discourse. At the same time, its sentiments were very strong in the conscience of the masses”³ “Red patriotism” influences one of the key educational goals of this new literature: the construction in young readers of the important quality of *internationalism*, which was defined in Marxist terms as “a brotherhood of all the working people of the world.” It is important to note that *internationalism* as an educational goal was not yet even formulated; the word itself, however, was catapulted into the children’s domain from Lenin’s speech at the Third Congress of Komsomol (Union of Communist Youth, established in 1918). Stressing the necessity of a thorough review of the old school programs, Lenin stated that “it is mandatory that we exclude from our education the abundance of dead knowledge that the old school provided, and we should retain only the knowledge that is needed for building communism” (Lenin 1982: 223–224). In this speech Lenin also formulated the guiding principles of the new education: collectivism, internationalism, and class solidarity. Guided by the latter two principles, children’s literature started to respond to the newly formed task of creating a new model Soviet citizen.

Given that it was essential that children’s literature retain its entertainment value, the adventure element remained a strong entertaining component of the literature for the young. As just one example of a hybridized genre of sorts, these new literary works merged an intriguing combination of exotic travel

³ See more on this phenomenon <http://www.perspectivesy.into.ru>, last consulted September 1, 2018).

story with the depiction of the troubled childhood of poor and underprivileged children abroad. Thus, empowered with the “right knowledge” of the revolutionary cause, Soviet pioneers might land in China, in order to save Chinese compatriots from the evil rule (*Vanya in China*, Г. Шапошников, 1927); they might as easily fly around the world, in order to celebrate May Day with children in Japan, while advising them about the path to freedom and liberation (“the only thing that will cut through the door/to freedom is a sword”) in *Mai and Oktyabrina* by Lev Zilov, 1928). Although these books provided a modicum of ethnographic information as well as a definite political message, they were of questionable literary merit.

As it was crafted for this new audience, internationalism was supposed to nurture and shape a feeling of unity in struggle as well as compassion toward the fates of their less fortunate counterparts abroad. Soviet Russia, especially in the so called *interknizhki/children's books on international topics* of the 1920s that were richly illustrated, was depicted as *Promised Land*, and Soviet children traditionally fulfill the role of savior-missionaries of their simpleton counterparts. Narrating the story of a troubled foreign child's fate (“troubled childhood” experience) became the leading device in the formation of new discourse. This theme was best addressed in poetry of the 1920s (Nikolai Tikhonov, *Sami*, 1922, and Agniia Barto, *Little Chinese Boy Van Li*, 1925) and signified “a peculiar combination of the new demands for proletarian internationalism with the disgracing caricatured verbal and visual images of foreign children (predominantly Chinese and African) in the texts of the 1920s” (Steiner 2002: 131).

Little Negro Sammi
 (This you know yourselves)
 Lives far, far away.
 He is a good little boy
 But his belly is black
 As your galoshes.
 He doesn't go to school
 He runs around naked
 With little Joe's a dandy
 He's dressed up in high fashion
 Looking very nice.
 With feathers on his head
 And bangles in his ears
 A bracet in his nose.
 The wild little boys
 The parrots and the monkeys
 Go running through the jungle.⁴

⁴ Tarkhovskaia, Elizaveta. O tom, kak chokolad priekhal v Mossel'prom, Riazan': Druz'ia detei, 1925. Translated by Jane Ann Miller. See reference in Steiner, Evgeny. P. 103–104.

A traditional set of visual characteristics in the depiction of the savage is taken from colonial discourse – e.g., references to skin color, nakedness, attraction to cheap and flashy décor – but, nevertheless, an image of the *noble savage* (after all, Sammy is a good boy!) is resurrected. Young readers feel compassion toward their African counterpart and want to dress and feed him immediately. Steiner writes that “for the positive character in the Soviet children’s books of the 1920s the adventures in Africa, China and other exotic lands provided an opportunity to confirm his/her own dominance and magic ability to fight evil in almost realistic but, what was most important, class-oriented way” (Steiner 2002: 131). The process of *othering* in the Soviet model was doubtlessly based on the traditional colonial opposition of *civilized* and *savage*: like his adult counterpart, the Soviet child acted as an agent of cultural and physical dominance (Mikhailovsky, “The Negro Boy Tommi” 1926; Agnivitsev, “The Little Negro Tua” 1926; Shaposhnikov, “Vanya in China” 1927; Poltavsky, “Children of Different Colors” 1927). The reason for this dominance was not, however, the race of the Soviet child: rather, it was the unquestionable knowledge of the rightness of the cause – the revolutionary victory of the new social order.⁵

While the child character remained foreign, he/she never became alien to the Soviet world; the alien image was as a rule reserved for the adult counterpart who needed to be “re-educated.” In this fashion, the children’s audience was taught to accept outer differences (those who do not look like us) but was exhorted to actively fight and punish differences in ideology (those who do not think like us). From the 1930s onward the colonial discourse in children’s literature was treated as a relic of Western culture, and its carriers – usually rich and narrow-minded adults – were widely criticized in the works of children’s authors (Kalma, N, “Black Sally,” 1939; “The Children of Brown Paradise,” 1950; Zarechnaia S. “Black Tom and White Mary,” 1938; Galsovsky S., “The House Across the Pharmacy,” 1951; Liubimova, N, “Snowball,” 1950). The pattern of positive depiction of proletarian internationalism moved after 1931 from “foreign shores” onto domestic soil and, while retaining the idea of Soviet moral superiority (commonly expressed through the Russian characters in the narratives,) this theme was transformed into children’s stories about life and adventures in the former Soviet republics. Thus, the answer to Gayatri Spivak’s question, “Can the subaltern speak?” was in this new context quite easy to answer: “Yes, if he/she could only master the Soviet tongue” (Spivak 1988: 313).

⁵ ...the thing isn’t really/To burn down one hateful mansion!/No! You’ve got to wage all-out war/and to the trill of machine guns/See that every last one of those cursed mansions/ Burns to the ground.» Tale of a Negro Boy, Z. Valentin, Moscow, 1925.

The process of *othering* in the domestic Soviet model came into being later, mainly after 1931, and was associated with *The First Russian Conference on Children's Books* and the establishment of the special commission on national children's literatures. The peoples of the remote regions of the Far North – Chukchi and Nagai, for example – became the focus of this *othering*, the same blueprint of colonial opposition of *civilized/savage* was preserved, however, in texts depicting the relationship between nations: the Soviet child fulfilled the role of cultural as well as physical dominator (for example, “Little Laplander Olesa” by Aleksei Kozhevnikov, 1931; “Little Ket” by Nikolai Sher, 1932; “Little Tungus Mikhailo” by Valentina Kharusina, 1933). The titles reflected the very idea of “*malye narody*” since even the names of the main characters were accompanied by the attribute “small or little/*malen'kii*.” While preserving the adventure element in the stories of domestic *othering*, the “troubled childhood” element was incorporated only in its reference to the depiction of the pre-revolutionary past. Since in these stories the new way of life for indigenous people was promoted, the representation of this change was closely related to the industrial development of those previously untouched territories.

Thus, the adventure story that became the backbone of this new literature created new symbioses with the very popular *production* narrative (производственная книга) that emerged in Soviet children's literature under direct involvement and supervision by the premier Russian writers such as Maxim Gorkii and Samuil Marshak. Little Ket' from Sher's story is excited about the new power plant built in her native Kamchatka, and her new Russian friend, the son of an engineer, helps her to understand the power of radio waves that drove away the local village *shaman*. Chukchi boy Nepunge is inspired by Russian pilots to become politically active in his own village, and he flies as the first delegate to a Young Pioneer Congress in Moscow. In his desire to get educated, little Ololo, another character from Kamchatka (Stebnitsky, *Ololo*, 1928,) breaks away from his Koryak tradition and, with the help of his Russian friends, embraces his new family of children of a big boarding school, of course with the Soviet state as the adaptive parent. One remarkable example that stands apart from the rest of this literature is *The Life of Imteurgin the Oldest* by Teku Ogdulok (the pen name of Nikolai Spiridonov, who was arrested and executed in 1938 after being accused of acting as a Japanese spy). This story about a Yukagir hunter and shepherd from the Far North was published by Detizdat in 1935 and overseen by Samuil Marshak himself as well as his crew of experienced editors, including Lidiia Chukovskaia. The poetic story that mirrored Ogdulok's own childhood remained one of the few examples of the real voice of a subaltern without the patronizing and superior Russian character-helper who would traditionally guarantee the success of conversion to the new way of life.

DEPICTING PROLETARIAN INTERNATIONALISM: CASE STUDIES

The illustrator... is bound to a specific idea or narrative, with some intent, at least, to convey a specific meaning to an audience.

Barbara Kiefer, *Evaluating Children's Books*, 1992

I would like to propose that the major issue of the structure of *interknizhki* resides in the dichotomy between two opposite discourses – one of the class conscience liberation struggle and the other of an explicit colonial discourse of imperial diversity⁶ (as defined by Marina Mogilner in her “Homo Imperii”). Interestingly enough, both visual and verbal narrative modes served as carriers of both discourses and, quite often, passed this role between each other within the boundaries of a single text.

In 1925, the 20 years old Agniia Barto (1906–1981), the future premier Soviet children's poet, had published in GIZ her first poem “Little Chinese Boy Van Li”. The book was illustrated by Petr Aliakrinskii (1892–1961) as black and white pen drawing that had strong resemblance to simplified caricature⁷. The choice of the medium closely reflected the binary ideological nature of the nar-



Fig. 2–3: Agniia Barto. *Little Chinese Boy Van Li/Kitaichenok Van Li*, Moscow: GIZ, 1925, cover. Courtesy of Cotsen Children's Library, Department of Rare Books and Special Collections, Princeton University

ative. However, the traditional juxtaposition of “happy” and “unhappy” childhood that in the post-revolutionary culture acquired standard “geographies”

⁶ Mogilner, Marina. *Homo Imperii: History of Physical Anthropology in Russia*, Moscow: NLO, 2008.

⁷ In the late 1930–1950s, Aliakrinskii became a famous illustrator for adventure and history novels for children and young adults.

(happy-soviet and unhappy- foreign childhood) had very little visual support other than the choice of colors.⁸ The focus of the story is on successful transformation of the Chinese boy from the oppressive world of poverty and abuse in the southern province in China to the happy streets of Moscow where he marches together with Young Pioneers in hope that one day they all will arrive and liberate China. This book was Barto’s first attempt to turn to the depiction of an international theme in her poetry for children, and, although somewhat naïve and immature, her work is significant for our understanding of foundations of structural and verbal depiction of internationalism (Fig. 2).

The structure of the story has three traditional elements of the “unhappy childhood” narrative adapted from the pre-revolutionary children’s literature: hardship of childhood in China – it occupies major part of the poem; a transformative dream – of a magician who – in this concrete case, Lenin – “raised the flag of the revolution”, and sudden but final entrance into the world of universal happiness – the streets of Moscow. The four illustrations that accompany this story are divided according to the importance of the ideological message: three drawings depict the world of abuse (Fig. 3) and one final drawing is focused on the happily marching group of children, with Van Li in their midst, a part of the united whole. (Fig. 4).

Here we see the first disparity between the visual and the verbal. While the visual effect of sameness in the last picture supports the ideological message of liberation and solidarity in the poem, the verbal text creates a very certain distance between Van Li and his soviet counterparts. It brings the reader back to the first pages of the story that are marked by the depiction of the boy as the *other*. Barto starts her story with the portrait of the young boy that is completely based on difference typical for colonial portrait: «his eyes are small and crossed; he looks angry and with suspicion, his hair is prickly.” Thus, the colonial focus of race, color, and difference remains prevalent and undermines visual equality. Even the happy life among soviet pioneers does not change this image. At the end of the poem, Van Li is still “stooped, his hair is bristly, his cheeks yellow...” He is trying to catch up with his pioneer friends but he cannot! Visual and verbal discourses remain disconnected, and the image of class solidarity is overpowered by exo-



Fig. 4: Agniia Barto. *Little Chinese Boy Van Li/Kitaichenok Van Li*, Moscow: GIZ, 1925

⁸ See on this subject Marina Balina, “It’s Grand to be an Orphan!”: Crafting Happy Citizens in Soviet Children’s Literature of the 1920s in *Petrified Utopia: Happiness Soviet Style*, Marina Balina, Evgeny Dobrenko, eds. Anthem Press, 2009, p. 97–115.

tic (and colonial by nature) inventory of outer features.

Barto's second attempt to work with an international theme is much more elaborate but still retains the same well-recognizable elements. This is her highly popular poem «Little Brothers/Bratishki», 1928, which is written in a form of a lullaby. It was illustrated by Georgii Echeistov (1897–1946); an artist who studied and worked under Vladimir Favorskii (1886–1964) and who religiously followed his teacher's philosophy of book illustration⁹. Favorskii's artistic credo was based on his belief that he was a co-creator of the book that he illustrated: "I am not *illustrating* a work of literature, I am *creating* a book." So, for Echeistov, the unity of word and image, the overall amalgamating stylistic of the book was of great importance. Nevertheless, the same discord but, in this case, of colonial visual discourse and proletarian internationalist text, is present in this *interknizhka* as well.

The overall composition of "Bratishki" (Fig. 5) is more complicated than the previous poem. Its narrative is based on repetition: first, four babies of different races are introduced.

The image of a baby occupies major part of the page leaving space for a small picture of their native surroundings (Fig. 6, 7, & 8). While the structure of all four pages remains the same, the visual message creates obvious positive focus on the white child (Fig. 9). The reader journeys from page to page in this non-linear reading of the picture book straight into a climax of



Fig. 5: Agniia Barto, *Little Brothers/Bratishki*, Moscow: 1928. Courtesy of Cotsen Children's Library, Department of Rare Books and Special Collections, Princeton University



Fig. 6–8: Agniia Barto, *Little Brothers/Bratishki*, Moscow: 1928

⁹ Favorsky viewed the book as a holistic esthetic organism, an 'instrument of reading'. Its decorative component was inseparably blended with its function.



Fig. 9: Agniia Barto, *Little Brothers/Bratishki*, Moscow: 1928

the white child, who is distinguished from his naked counterparts by a. wearing a shirt, and b. holding a paper plane in his hands. This image only strengthens the idea of imperial diversity that is supported by stock ethnographic images of a little hut behind the African baby; a rickshaw next to the Chinese baby; oxen and a wagon in the fields for an Indian baby. Barto makes her little subalterns speak their baby talk (“по-своему лопочет”) that supposed to imitate their native tongues: *Gilli-Milli-Ga* for an African boy; *Chinge-Linge Chen* for a Chinese boy; *Kiwa-Kiwa Shwa* for an Indian boy, and,

of course, *Mama*, for the Russian one. It is easy to recognize “Kruchenykh-like”¹⁰ attempt to recreate the exotic flavor of futuristic linguistic exercises. This initial stage of the poem is all but exotic ethnography both in image and in text (Fig. 10 & 11). The significant shift happens in the second part of the narrative when the frames of the story get expended to include the figure of a singing mother (Fig. 12).

The concluding refrain of each lullaby delivers identical message with some small variations: “Grow up, my son. You are not alone/You have young brothers all over the world/ You all will struggle together for the better future/You will fight through fire and smoke of the revolution/And you will win together.» This is a very clear message of proletarian solidarity that comes to the child straight from their mother. It is an obvious play by Barto on the popular notion of class solidarity that comes “with mother’s milk”, so class-so-



Fig. 10–11: Agniia Barto, *Little Brothers/Bratishki*, Moscow: 1928

¹⁰ Aleksei Kruchenykh was a very well-known of the Silver Age in Russia (early 20th century) famous for his experiments with language.



Fig. 12: Agniia Barto, *Little Brothers/Bratizhki*, Moscow: 1928

did the aim of it include overtly political didacticism. Nevertheless, it was published by GIZ as part of the series *Lenin's library/Leninskaia biblioteka* and designated for the middle school age. After all, 1924 was the year of Lenin's death, and children's literature was desperately looking for any literary works, old and new, where the name of the leader was celebrated and recognized. Tikhonov's poem presented the perfect case of an early *hagiographical* discourse that is directly applied to the image of Lenin in this poem (Fig. 13). The poem was written while Lenin was still alive; however, the obligatory vocabulary describing Lenin's *spiritual* (italics are mine – MB) presence, typically found in later examples of children's poetry and prose, is already displayed in this poem. It includes features typical for Lenin's *posthumous* glorification in children's literature: he is caring and understanding, a friend to all children whose major goal in life is to work at bettering their lives.

While disengagement with politics was among the artistic credos of *Serapion Bro-*

liarity of all working people becomes not only an integral experience of all oppressed but also their biological precondition. The visual image, however, is not in tune with this strong ideological statement. Echeistov still continues to exploit same ornamentation and flatness of images expanding the role of illustration as an ethnographic tool rather than an ideological one. Details of foreign surroundings – a Chinese shop, an Indian field – support a non-linear reading of intriguing pictures, and the final message, that stresses the obvious Soviet leadership in this struggle for justice for all, gets drowned in the strangeness of an exciting “world of foreignness.”

Nikolai Tikhonov's poem “Sami” (1896–1979) was completed in 1922, and later reprinted in 1924 with the illustrations by Efim Khiger (1899–1956). In 1922 Tikhonov joined the literary group *Serapion Brothers*, so the original audience for this poem most likely did not include children, nor

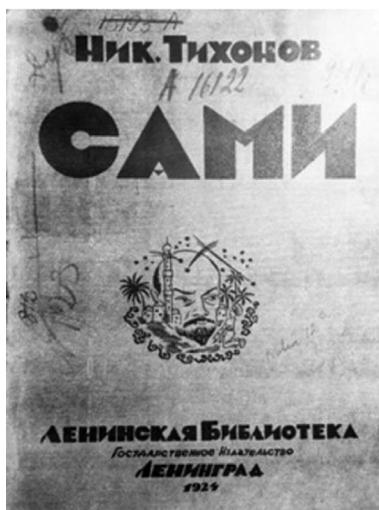


Fig. 13: Nikolai Tikhonov. *Sami*, Moscow: GIZ, 1924. Courtesy of Cotsen Children's Library, Department of Rare Books and Special Collections, Princeton University

thers¹¹, one can hardly claim such lack of politically changed narrative when evaluating this text. The exotic *other*, a poor Indian boy Sami, has to work for a rich Englishman (Fig. 14). The juxtaposition of “good” and “bad” in the poem has a very strong class orientation: the rich “imperialist” master exploits and abuses poor “native” boy. Thus, Sami’s image helps to shape the distinct binary division between the happy world of Soviet children and that of their foreign counterparts. Sami dreams about the country

of happy childhood; he longs for the strong friend of all children, the great Lenni (Lenin) who, according to what Sami has heard from adults, wants to make Sami’s own life better. The journey to find Lenni is not a successful one – he lives too far away – but this fact of daring to resist evil is placed at the center of the story¹² (Fig. 15). In a nutshell, the reader is presented with a familiar plot of Bildungsroman/novel of education, in which the change for better life comes from within. Returning from his escape to the same master, Sami is a new “man” – free of fear, knowing that the injustice done against him will be punished one day.



Fig. 15: Sami returns. Pg. 5.



Fig. 14: Sami and Sagib – his English master. Pg 2

The readers see the adventure of the boy through a dual optic: it introduces them to the issues on inequality and colonial hardship, but it also focuses on belief in an ideal. Even his master is afraid when he hears about mighty Lenni!

In a true stylistics of colonial narrative, the poem is full of exotic details that are interwoven into the fabric of the story: foreign words such as *sagib/ сагиб*, *Vishnu/Вишну*, unknown geographical locations – Binjharpur/ Бенжапур, Rohilkhand/Рохилькэнд. It is also densely populated: the re-

¹¹ The Serapion Brothers was a literary group that emerged in 1921. Their poetic name (after E.T.A Hoffmann’s hermit Serapion) indicated their dedication to the freedom of creative act and free fantasy.

¹² It is important to notice that Sami, while thinking about Lenni, sees himself in the same subaltern role: he promises to bring Lenni water for shaving, care for him, “and perform all same duties he does for his English master”.

ader is confronted simultaneously with the white *sagib*-master, merchants from the port cities, Sami's own father who used to be a footman and passed to his son his strong legs and ability to run fast, the grey pony bitten by a black cobra etc. In comparison to Barto's poems, Tikhonov's text does not include any colonial references to color or race, any derogatory diminutives such as little Chinese, little Negro boy etc. The poet whose early work was labeled as «revolutionary Romanticism/революционный романтизм» and who, during the 1920s, was frequently compared to both, Nikolai Gumilev and Rudyard Kipling, for his attraction to the world of foreign and exotic, treats his character with some level of respect. However, he creates a highly ideologically charged narrative that is supported by the images produced by the artist Efim Khiger.

Little is known about Khiger: all official sources identify him as a Russian Jewish graphic artist who began his work in children's literature with his illustrations for Tikhonov's poem for the private publishing house *Priboj* in Leningrad. Later he started to get actively involved into the work of the publishing house *Rainbow/Raduga*. His early association with children's literature could be attributed to his friendship with the children's author Elena Dan'ko. In 1925 Khiger has illustrated Dan'ko's history novel for children, *Vase of Bogdykhan/Vaza Bogдыхана*. Various sources also indicate of his own deep interest in the art of the Ancient Orient which is reflected in the overall arrangement of his illustrations. There are four prints in the book that are constructed as chapters full of the mini-plots of the poem. The prints are placed on a page below the text, not even next to it; this immediately creates an impression of textual superiority. The ornamental focus in the print's construction in all four cases supports the exotification and sense of "foreignness" of the images. However, the ornaments are held firm within the boundaries of the ridged frames: the images never violate the frame borders. The opulence of imagery that is described in the text is mirrored but not allowed to bloom within the space of the visual.

Within the frame everything happens at once: illustrations proved a concise story of the boy's troubles. Flattering of the pictorial space creates an almost iconographic effect while important figures of the narrative are lifted through interplay of light and shadow. There are three such figures: Sami, identified through his turban, his English master with a monocle and military hat (an important mark of British colonial power), and three different images of Lenin – as a monument, as a profile, and as a Buddha-like image. What is important for the overall structure is one small vignette on the books' cover that repeats, in a reduced version the final, more profound image of Sami praying to Lenin's image (Fig. 16). By lifting these three images of the page and making them central to the visual story, Khiger summarizes the important message of the class struggle. He creates all three necessary parts of the desired revolutionary change: an oppressed (Sami), an oppressor (English *sagib*), and the liberator, Lenin. Lenin's oversized head and Sami's kneeling in front of this head create a

powerful message of spiritual awakening of the oppressed people who are influenced by this new ideology. This message might have not been de-coded by a child reader but was definitely intentional device of an illustrator.

Unlike previous examples by Barto, where colonial plan was overpowered by class-conscience image of liberating struggle, or vice versa, the collaboration between Khiger and Tikhonov unveils a deeper psychological issue. It presents one of those rare occasions when the visual plane of the narrative unveils a desire to cooperate in spreading communist ideology, a desire that in the early 1920s the *Serapion Brother*, Nikolai Tikhonov, future soviet literary functionary and court poet, might not have been fully admitting to himself¹³.



Fig. 16: Final illustration of the book

REFERENCES

- Barto, A. 1925. *Kitaichenok Van Li*. Moscow: GIZ.
- Barto, A. 1928. *Bratishki*. Moscow: GIZ.
- Bradford, C. 2001. The End of Empire? Colonial and Postcolonial Journeys in Children's Books. – *Children's Literature*, 29, 196–218.
- Chekhov, N. 1931. Detskaia literatura natzmen'shinstv: mesto detskoi literatury v rabote po prosveshcheniiu. – *Natsional'naia kniga*, 2, 27–31.
- Chudakova, M. 1990. Ckvoz' zvezdy k terniiam. – *Novy Mir*, 4.
- Gaidar, A. 1964. *Sobranie sochinenii v 4-x tomakh*. T. 2. Moscow: Detskaia literatura, 136–273.
- Lenin, V.I. 1982. *Zadachi soiuzna molodezhi. Rech na III vserossiiskom s'ezde komslomola*. Moscow: Politizdat.
- Lupanova, I. 1969. *Polveka: sovetskaia detskaia literature, 1917–1967*. Moscow: Detskaia literatura.
- Marshak, S.Ya. 1958. *Sobranie sochinenii v chetyrekh tomakh*. T. 2. Moscow: Khudozhestvennaia literatura, 184–211.
- Mogilner, M. 2008. *Homo Imperii: History of Physical Anthropology in Russia*. Moscow: NLO.
- N.K.Krupskaia o detskoi literatury i detskom chtenii*. Moscow: Detskaia literatura, 1979.
- Nikolaeva, M. 1996. *Children's Literature Comes of Age. Toward a New Aesthetic*. New York–London: Garland Publishing.

¹³ Nikolai Tikhonov (1896-1979) has abandoned his early avant garde ideals and became a highly decorated and celebrated Soviet poet. He served as a chair of the Peace Committee of the Soviet Union, a highly politicized organization, from 1949 through 1979.

- Ogdulok, T. 1934. *Zhizn' Imterurgina starshego*. Leningrad: Detgiz.
- Russkaia detskaia literatura*. Setin, F.I. ed. Moscow: Prosveshchenie, 1972.
- Shaposhnikov, G. 1927. *Vanya v Kitae*. Rostov-na-Donu.
- Spivak, G. 1988. Can the Subaltern Speak? – C. Nelson, L. Grossberg (Eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. Basingstoke: University of Illinois Press. 271–313.
- Steiner, E. 1999. *Stories for Little Comrades: Revolutionary Artists and the Making of early Soviet Children's Books*. Seattle: University of Washington Press.
- Steiner, E. 2002. *Iskusstvo sovetskoi detskoj knigi 1920 godov. Avangard I postroenie novogo cheloveka*. Moscow: NLO.
- Tarkhovskaia, E. 1925. *O tom, kak chokolad priekhal v Mossel'prom*, Riazan': Druz'ia detei.
- Tikhonov, N. 1922. "Sami," first in *Braga*, Moscow: 1922, as a separate publication – *Sami*, Leningrad: 1924.
- Tikhonov, N. 1925. *Sami*. Moscow: GIZ.
- Thompson, E. 2000. *Imperial Knowledge: Russian Literature and Colonialism*. Westport: Greenwood Press.
- Voices of the Other. Children's Literature and the Postcolonial Context*. R. McGillis (ed.). New York–London: Garland Publishing.
- Zilov, L. 1924. *Mai i Oktiabrina*. Moscow: Mospoligraf.

EMILYA OHAR

Publishing and Printing Academy, Lviv

BOGUMIŁA STANIÓW ORCID: 0000-0002-2562-2848

Univeristy of Wrocław

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618

University of Wrocław

The Images of Dance in Polish and Ukrainian Illustrated Books for Children – Manners of Depiction and Functions

Abstract: The article presents images of dance in Polish and Ukrainian picture-books for children. The authors consider that motif of dance serves not only to present the culture and customs of a given society, but it is also a starting point to more profound, existential, and universal deliberations. Texts which are analyzed in the article show in a broader, psychological perspective of consideration, that dancing also represents experiences of a person and their emotions and have a special place in children's subculture: it is a kind of play, gamble but above all it's a ritualization of children's behaviors, which is expressed in combination with music (a pattern of gestures and movement). The article illustrates a dance described in the literary text, to create visual images of a dance/dances, emphasizes rhythmicity of a poetic text, shows characters in motion, to enhance dynamism in the illustrations, presents shared happiness, unity or a happy ending and popularizes national culture. In conclusion article shows different functions of dance in literary texts and the pictures: 1). entertaining/ludic (includes comedy, humor, caricature portrayal of characters, strange poses of dancers); 2). emotive/expressive (depictions of dance represent various emotions); 3). aesthetic – educational; 4). informative/cognitive.

Keywords: children's subculture, dance – play, ritualization of children's behaviors, rhythmicity, entertaining/ludic functions, emotive/expressive perspective, esthetic and educational function, cognitive function

1. DANCING IN CULTURE AND IN CHILDREN'S SUBCULTURE

Dancing is an intrinsic part of every culture and civilization. It was believed that a particular pattern of gestures and movements of the body, performed to the beat of the music, allows people to gain control over mysteries and forces of nature. Dance as a cultural phenomenon and an ethnographic construct is

often considered interdisciplinary and the analysis of its images in literature and art require the researcher to refer to many other fields (such as music and musicology). These considerations also include the need to integrate many disciplines of humanities, the perspective of an intertextual and intersemiotic model of text interpretation, and aesthetic education understood as upbringing through art (Wojnar, 1967; Wojnar 1990; Girraud 1974; Schaff, 1960; Eco, 1972; Prieto, 1970; Wallis, 1968; Langer, 1976; Kuryłło, 1930).

As Polish ethnographer Jolanta Kowalska rightly observes:

The definitions of dance are never sharp and exhaustive; there is not one that all researchers would agree to, at this stage one commits the first mistakes, most often resulting from the fascination with one aspect of the dance, while ignoring or underestimating the weight of the others. (...) In semiology, poetry, painting, music, and dance are included in the category of poetics, whereas the language of science, referred to as a logical code, is contrasted with all of those mentioned above. The ease of “talking” about the dance in the language of painting or music has its justification in the similarity of the process communication, which is used by poetics aimed at creating certain images, evoking sensations, rather on feeling than understanding. (...) There is a reason for considering the original unity of dance, music, and poetry, describing it even as a musical pre-art, and exemplifying in a Greek choir or in the dance forms of primitive societies, about dance as a pre-linguistic way of communication, from which it was only as a result of evolution that languages developed. For these three areas of expression, there is a common denominator, which is rhythm. (Kowalska, 1978: 173–174)

When human societies evolved, a rhythmic dance helped express feelings, strengthened the sense of individuality, and highlighted important moments in life (Drożdż, 2012; Rey, 1958; Wiczysty, 1959; Turska, 1962; Turska, 1965; Wiczysty, 1974; Lange, 1988, 2000).

The motif of dance serves not only to present the culture and customs of a given society, but it is also a starting point to more profound, existential, and universal deliberations (Kowalska, 1978). In a broader, psychological perspective of consideration, dancing also represents experiences of a person and their emotions.

For generations dancing has had a special place in children’s subculture: it is a ritualization of children’s behaviors, which is expressed in combination with music (a pattern of gestures and movements). Adults try to stimulate the child’s musical and physical activities very early, and dance merges these two areas as a child-specific way to express emotion, involvement, happiness, and affection for parents and caretakers who often take part in dancing, but also affection towards other children. Many kindergarten games perfectly correspond to the specificity of children’s dance, which is closely connected to particular topics of a meeting or elements of a stage play. Dancing is a natural element of play, and since early childhood, it is expressed through simple gestures and movements – the gamble (Chwalba, 2005: 67; Gloger, 1972: 355)¹: first by

¹ “Pląs” [here translated as gambol] is an old-Polish and old-Ukrainian synonym of ‘dancing’. It comes from an Old-Slavic verb “plesat”, which means clapping your hands.

clapping the hands, then by spinning around. Dancing is a natural element of children's play, often in groups, as a "chain" or a "circle" (e.g. Ukrainian dancing game: "wodyty horowody" – a popular game with kindergarten children or "Jawor, jawor, jaworowi ludzie" in Poland), including scenes of spinning around, going into a trance or daze (Caillois, 1997; Ungeheuer-Gołąb, 2009)². It is a way to express oneself and one's emotions, affection for parents, caretakers, and other children, act and symbol of social and national culture, tool in musical, artistic, and aesthetic education.

As an important element of children's subculture, dancing is also commonly depicted in books for children, in both realistic and fantastical contexts, in texts and illustrations alike. In the world of children's fiction, dancing is omnipresent, and everything can dance: people, nature, flowers, trees, animals, toys – the whole world spins around.

We want to present the most popular images of dancing and the manners of depicting it in the context of its functions in classic and contemporary Polish and Ukrainian books for children. We believe that the Polish and Ukrainian exemplifications of literary and visual narratives, depicting dance images, fit perfectly in the area of the above considerations – they are rooted in folklore and ethnography of both countries and reflect the significant role of music in the history of culture in Poland and Ukraine. The artistic level of books for children published in Poland and Ukraine, their editorial and graphic layout are also very high. Many texts refer the reader to both tradition and modernity (here: the strategy of avant-garde and playing with conventions), which is a proof of the rapidly changing children's book market in Poland and Ukraine. Thanks to the combination of artistic, educational, and aesthetic functions, the books invite children to participate in culture actively.

2. FUNCTIONS OF DANCING IN ILLUSTRATIONS: FROM EXPLICATION TO IMPRESSION

"A characteristic feature of the Polish illustration – as Anita Wincencjusz-Patyna claims – is its great creative power, the desire to arouse imagination, even in the youngest, leaving the field for the recipient's invention, putting on its sensitivity and valuable dialogue with the book reader" (Wincencjusz-Patyna 2008: 68). Stefan Szuman (Szuman 1951) and Stanisław Zagórski distinguish two current sin the illustrations: using the shortcut in the form and content, and narrative richness in details. While in many of the illustrations we have collected one can find narratives of performances and specific activities; it is worth to distinguish conceptual illustrations which depict elements of dance

Therefore, we can assume that in old dances one would move one's legs and arms.

² Ungeheuer-Gołąb lists several types of behaviours, including communal behavior ("forming a circle when playing", imitative behavior ("do as I do"), or intellectual behavior ("guessing games").

as a cultural phenomenon and treat it selectively, as well as those exposed to dancing and emphasizing the stage.

Based on the analysis and interpretation of the collected material, three models have been distinguished that organize the functions of dancing in children's books: dancing as fun, dancing as the culmination, and dancing as emotions. Moreover, we also pay attention to dancing as a ritualization of children's behaviors which are expressed with music and defined as: dancing as a system of gestures and body movements; dancing as a dance (clapping hands, turnover, special arrangement of arms and legs); collective dancing (as a "chain", line, goose or "circle"); dancing as a symbol of culture (here: national dances – mazurek, kujawiak, polonaise); dancing as a picture of a ball; dancing as a natural element of children's play, including scenes evoking the creation of turns, circles, "falling into" trance and stupefaction (Caillois 1997).

Due to the creation of the represented world and a specific translation into the visual image of a literary text in book illustrations depicting dancing, one can always find the element of interpretation and distinguish three basic elements:

a/. "A faithful demonstration or explication of the components of the created world" (Wincencjusz-Patyna 2008: 68).

b /. "Interpretation, resulting from the individual reading of the content of the work by the artist and the collision of the sensitivity of both artists" (Wincencjusz-Patyna 2008: 68–69).

c /. "Free impression built around the text. The illustration becomes a metaphor, an individual and equally original version of the created universe, a visual language inspired by the word" (Wincencjusz-Patyna, 2008: 69–70).

From an early age, adults stimulate musical and motor activity in a child. Dancing is a combination of both these spheres and is a way of expressing emotions, commitment, joy, and closeness with parents and guardians, who often participate in it. Many pre-school games reflect the specificity of children's dance, closely connected to a specific theme of the meeting or elements of theatrical performance. All these dance functions can also be presented in children's literature, both in real and fantastic dimensions, for instance, dancing can be imagined with ball details, where breakthrough stories are happening (like in Cinderella) or endings that summarize the stories (like in many fairy tales including scenes from the happy couple's wedding reception). In the world of children's fiction dancing is ubiquitous, and everything can dance: people dance, nature, flowers, trees, animals in the forest, toys – the world is spinning.

3. DIFFERENT "FACES" OF DANCING IN CHILDREN'S BOOKS

The most common case of depicting dancing in book illustrations is the visualization of a literary text about dancing. Poetry for children and teenagers naturally uses the element of dancing to create or enhance the effect of the text's musicality (Januszewska 1981).

Some popular Polish poems with the word “dance” in their titles are vivid examples of this case. Julian Tuwim’s *Taniec* is composed in such a way that it can be both sung and danced as *oberek* (a lively Polish dance). In the poem, inanimate dancers – a stool, bucket, jar, plate, stove, chest, axe, and even a lonely broom – are joined, but only in the illustrations, by butterflies and mice.

Skoczył stołek do wiaderka, / A stool jumped to the bucket,
Zaprosił je do oberka, / And invited him to dance,
Dzbanek z półki – hyc na ziemię: / The jar from the shelf jumped to the floor:
“Ja niegorszy! Poproś-że mię!” / “I’m just as good! Dance with me!”

A za dzbankiem talerz skoczył, / The jar was followed by the plate,
Dokoluśka się potoczył, / And rolled around,
Piec, choć grubas, złapał kija / The stove, although thick, caught the stick
I ochoczno nim wywija. / And cheerfully turns it around.

Biedna miotła w kącie stoi, / A poor broom stands in the corner,
Też by chciała, lecz się boi, / She wants to dance, too, but is afraid,
Bo jak w tańcu się rozluźni, / If she gets too loose in the dance,
To ją będą zbierać później. / They will have to piece her back together.

Tańczy skrzynia i siekiera, / The chest and the axe both dance,
Aż się miotle na plac zbiera. / While the broom is about to cry.
Już nie może ustać dłużej / She can’t help it any longer
I tak płąsa, aż się kurzy! / And dances around as fast as she can!” (Tuwim, 2012)

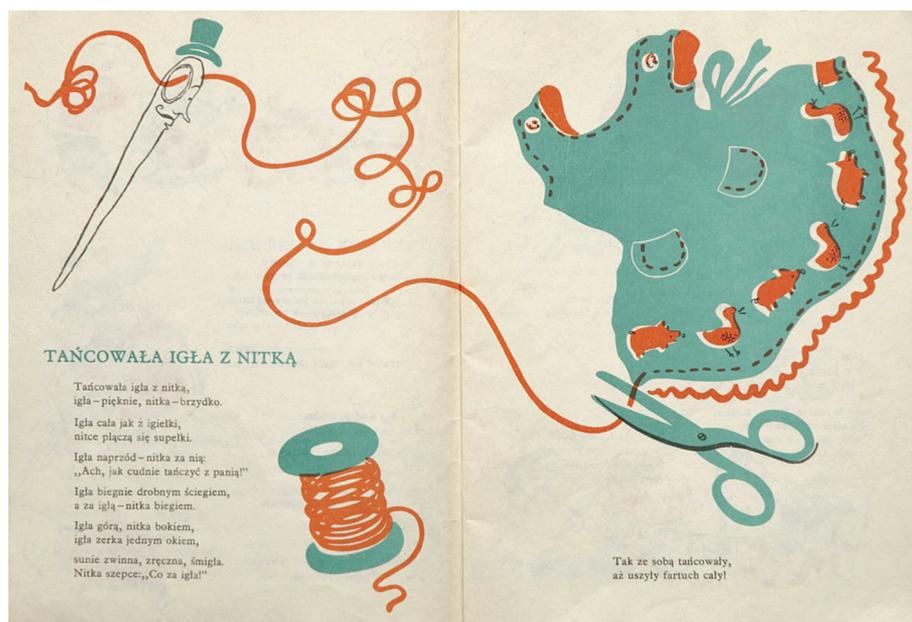


Fig. 1. J. Brzechwa, *Tańcowała igła z nitką*, il. F. Themerson, wyd. Czytelnik 1986

Jan Brzechwa's *Tańcowała igła z nitką* (trans. *Danced the needle with the thread*) – a classic poem for Polish children – has frequently been published both separately and in anthologies, often with very distinct visual interpretations. In the poem, the dance of the needle with the thread is described as dynamic and graceful – this is equally visible in the illustrations (Brzechwa, 1983)³.

The plot of the Ukrainian play *Lisova Pisnia* (trans. *The Forest Song*)⁴ by Lesya Ukrainka spins around the dramatic love of a forest nymph Mavka and a country boy Lukash, or, in fact, around the conflict between the natural world with its wood, water, and air “spirits” and the world of real people. The illustrations by Sofia Karaffa-Korbut for one of the editions (Українка, 2000)⁵, including her visual interpretation of the various dances of the mythical heroes, follow the spirit of Ukrainka's play but at the same time are independent. The artist consciously sought to create parallel visual imagery, her own mythological world. Remarkably, the play was written in 1911 in 12 days, while it took the artist five years (1990–1995) to create the illustrations.

Describing in poetic form the dance of a fire spirit Perelisnyk (Will-o'-the-Wisp) with Mavka, Lesya Ukrainka masterfully conveys the dynamism and expression in the broken rhythm of the verse (mostly iambic pentameter), exclamatory sentences, refrains, and interjections. Her language is remarkably musical:

Поглянь, як там літає павутиння,/See the spider's gossamer
кружляє і вирує у повітрі... /wings and spirals in the air...
отак і ми... /And so do we...

(*Раптом пориває її в танець.*)/ (*With a sudden movement he draws her into a dance.*)

Так от і ми/ And so do we;
кинемось, ринемось /As swiftly swirling,
в коло самі!/ Circling free!
Зорі пречисті /The stars that blaze,
іскри злотисті, /Sun's golden rays,
ясні та красні вогні променисті, / The clear and brilliant lights that daze
все, що блискуче, - /All that glitters,
все те летюче, / All that flitters,
все безупинного руху жагуче! /In one unceasing mad career!
Так от я і... /And so do I...
Так от і я .../ And so do I...
Будь же мов іскра, кохана моя! / Be like a spark, my love most dear!

³ In the early ones by Themerson (the first edition in 1946, Warszawa), the ones by Bohdan Butenko's (a master of the stroke, symbol, and visual shortcut) and to the latest editions.

⁴ This literary work by the prominent Ukrainian poet who lived and worked at the turn of the twentieth century is included in the school curricula.

⁵ It was translated into English and published as: *The Forest Song*, in “In a Different Light: A Bilingual Anthology of Ukrainian Literature Translated into English by Virlana Tkacz and Wanda Phipps as Performed by Yara Arts Group”, compiled and edited by Olha Luchuk, Lviv 2008.

(Прудко вирує танець. Срібний серпанок на Мавці звився угору, мов блискуча гадчка, чорні коси розмаялись і змішалися з вогнистими кучерями Перелесника.

/ He whirls furiously in the dance. Mavka's silvery veil swirls up in the air like a glittering serpent, her black tresses, now madly disheveled, intermingle with Will-o'-the-Wisp's fiery red curls.)

Мавка

Годі!.. ой, годі!.. /Enough! Enough, I say!

Will-o'-the-Wisp

В щирій загоді /In unrestrained play

Не зупиняйся. кохана, й на мить! / Stay not a moment doubtfully!

Щастя – то зрада, /For happiness will cheat,

будь тому рада, - / And only that is sweet

Тим воно й гарне, що вічно летить! /Which whirls and flies eternally!

(Танець стає шаленим. /*The dance becomes delirious.*)

Звиймося! /Let us whirl!

Злиймося! Let us whirl!

Вихром завиймося! /And like the whirlwind rise!

Жиймо! Зажиймо Вогнистого раю! / Let us know

Here below A frenzied, fiery paradise!

Мавка

Годі!.. пусти мене... Млію... вмираю. / Enough!.. Release me now... I faint... I swoon (Українка 2000: 89-90).

The poetic dance is an intense whirlwind of spirits, effortlessly circling in the water and the air. In general, the dance created by the artist shows dance moves, but her visual characters are more like the calm and beautiful ancient heroes than the forest creatures, and their dancing is not rapid and gusty, but rather stately and slow. As a result, the young reader sees the different expressive images of dance: wild dynamical in the text, and static in the visual plane.

The text of the Polish adaptation of a famous folk story about Snow Maiden by Ewa Szelburg-Zarembina *Śniegowa dziewczynka* (trans. *Snow Maiden*) conveys the rhythmicity through scenes of bouncing around and dancing with the animated snow girl. It is a rhyming tale about an elderly, childless couple who, inspired by children playing in the snow, build a snow girl:

Na toście mnie ulepili, / You built me

Abyśmy razem tańczyli. / So we can dance together.

Oj, ta dana, dyna, / Oh, singing la la la,

Do tańca jedynam! – / I'm the one to dance,

Wyciągnęła śnieżne ręczki do baby, do dziada. / Reaching out the snowy hands to grandma, to grandpa.

Tań – tańczująca trójka, / Dance – the three of us are dancing,

Tań – tańcuje rada. / Dance – dancing happily (Szelburg-Zarembina, 1988: 64).

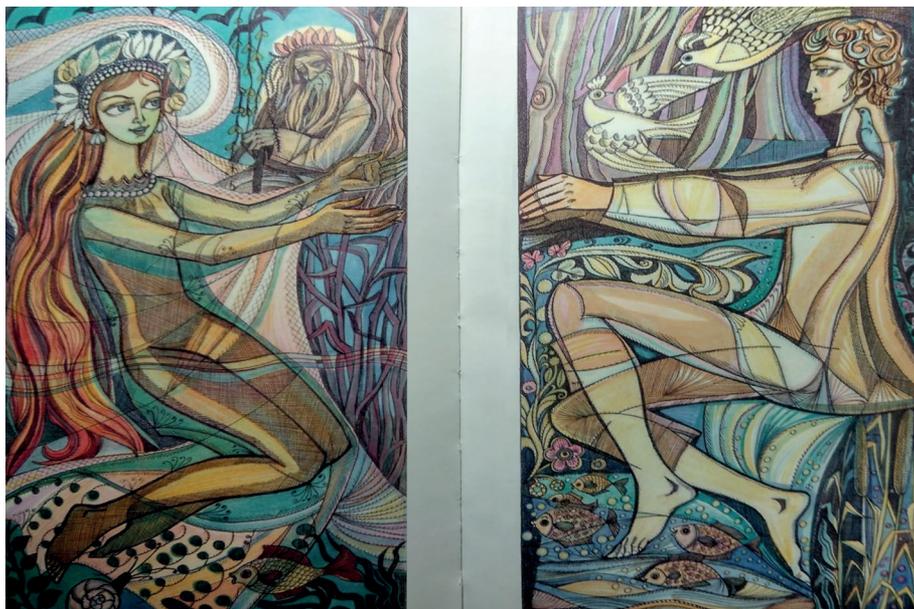


Fig. 2–4. L. Ukrajnka, *Lisova pisnia* [*Pieśń lasu*], il. S. Karaffa-Korbut, Lviv 2000



Fig. 5. E. Szelburg-Zarembina, *Śniegowa dziewczynka* [Snow girl], il. J. Szancer, Warszawa 1988

This unusual girl dances the whole day and night, inviting the rooms and the entire house to her dance, as well as other girls from the village. But when spring comes, the mysterious snow girl disappears, melting in the spring sun. The mood of this tale is skillfully reflected in the pictures by Jan Szancer, a renowned Polish illustrator. Szancer's illustrations are exceptionally dynamic – they are the expression of his temperament as a man of the theatre. He focuses on clever combinations of stylizations with the modern language of art.” (Wincencjusz-Patyna 2008: 394–396). Szancer “claimed that illustrations should follow the spirit of the story but always remain independent” (Wincencjusz-Patyna, 2008: 394–396).

In Hanna Januszewska's poem titled *O stodole hulającej* (trans. *About a Revelling Barn*), the wind invites a pinewood barn to dance, which is vividly depicted in the illustrations. Similarly, the text is accompanied by rhythm and rhymes, as well as onomatopoeic effects achieved through clusters of fricatives:

Trzeszczą deski, wicher szumi, / Planks creak, wind hums,
 Każdy tańczy jakoumie. / Everyone dances the best they can.
 Stodółeczka przysadzista, / A barn that's stocky,
 I sosnowa, i złocista, / And golden, and made of pinewood,
 Strzechą szumi, słoma prószy, / Whirs with its thatch, spilling the straw,
 To zatrzeszczy, to się ruszy. / Creaking and dancing by turns (Januszewska 1947: 48).

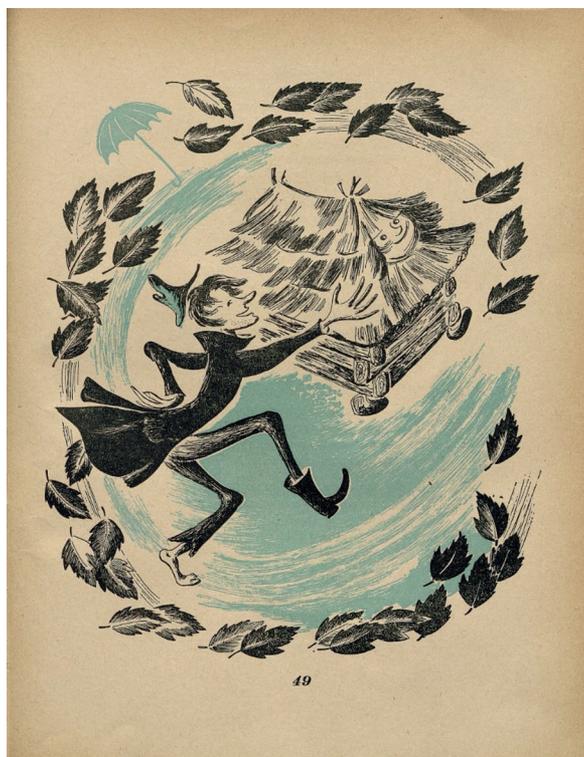


Fig. 6. Hanna Januszewska, *O stodołę hulającej* [About a travelling barn], il. J. M. Szancer, Warszawa 1947

This crazy dance ends when the wind stops. It is a popular motif in children's poetry for dancing to be initiated by the wind. Its "natural liveliness" encourages characters to play movement-focused games. Passers-by often join them, just like the suddenly appearing musicians, and people accompanied by animals, but also inanimate objects such as buildings, trees, leaves and other things (such as furniture).

Many scenes in the illustrations for fables and fairy-tales often depict the characters dancing (meaning texts and illustrations in which dancing and rhythm appear as an element of the action; the text itself is not rhythmic). In a short story by Polish writer Ewa Szelburg-Zarembina, *Jak żabki Jasia zabawiły* (trans. *About Frogs Who Played with John*), there is a crying boy whom no one could calm down. Then frogs from the nearby pond come to help, organizing a fun croaking:

Kumo! Kumie! / My croaking friends!
 Jak kto umie, / The best you can,
 Niech rechocze: Rech! rech! Rech! / Let's all croak loud: Croak! Croak! Croak!
 Bocian zdechł, / The stork is dead
 A my temu rade! rade! rade! Rade! / And we are re-joy-joy-joying! (Szelburg-Zarembina 1986: 23).

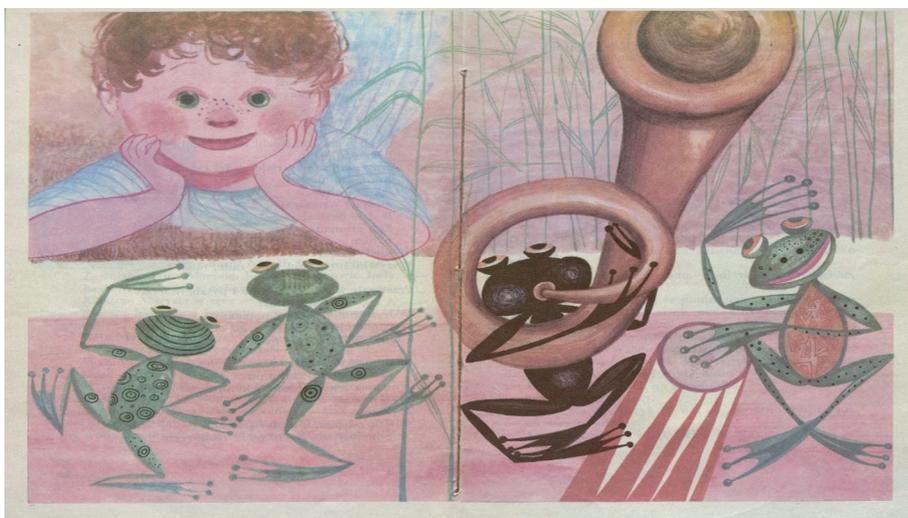


Fig. 7. E. Szelburg-Zarembina, *Jak żabki Jasia zabawiły* [About frogs who played with John], il. J. Srokowski, Lublin 1986

Although the text does not directly speak about the frogs dancing, the illustrator's interpretation leaves no doubt about it. When the whole family is sleeping, the mice start to dance. In the fable titled *Zabawa myszek* (trans. *Mice's Play*), the mice ask the household appliances for permission and start dancing:

Pisnęli, tupnęli i dalej w tany! / We squeaked, we thumped, and started to dance!
 Tany-tany-tany, idzie odbijany od ściany do ściany! / Dance, dance, from the wall to the wall,
 Tany-tany, nyt-nyt-nyt.../ Dance, dance, hey ho,
 Dosyć, dosyć, bo już świt. / Time to finish, it's dawning (Szelburg-Zarembina 1986: 13).

In the poem *Vyhlian', Vyhlian', Sonechko* (trans. *Look out, Look out, Sun*) from the poetry collection of the young Ukrainian author Jacques Zhabë (Oleh Zhovtanetskyi) dancing is a secondary plot detail:

Виглянь, виглянь, сонечко,/ Look out, look out, Sun,
 Заглянь у віконечко. / Look in the window...
 А ми тобі заспіваємо, / We will sing you,
 У таку закружляємо, / we will dance for you,
 Щоб ти, ясне сонечко,/ so as you, bright sun,
 Та й не сумувало / will not sad (Жаб'є 2015: 16).

However, the illustrator Olha Kvasha creates an exciting image of a dance resembling a pagan ritual of the appeal to the Sun (in paganism, the ritual need for dancing was part of both religion and common culture). The original aspect

of this artwork consists in its duality: the actual dance on the green lawn which children use to welcome the sun and urge it to be friendly to them – is depicted

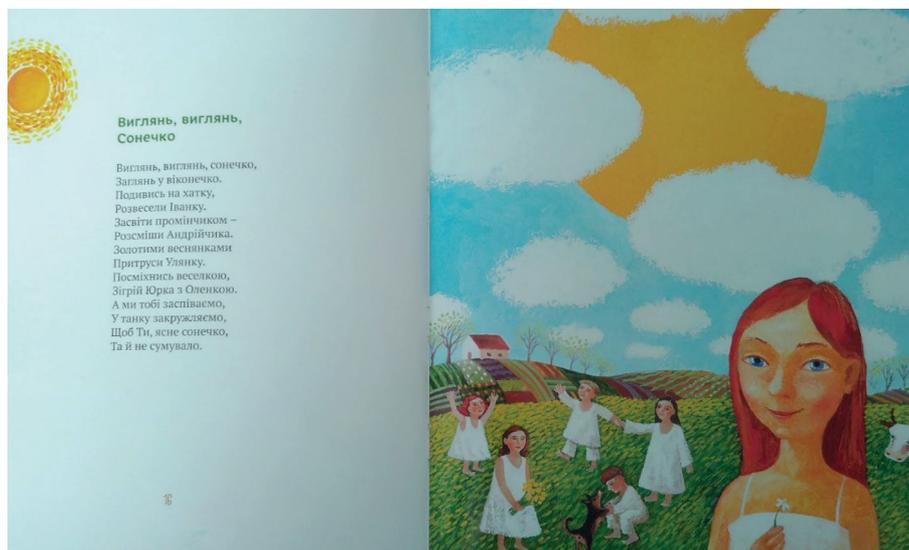


Fig. 8. Z. Zabè, *Vyglian, soneczko, vyglian* [Look out, look out, sun], il. O. Kwasza, Lviv 2015

in the background. The general mood of the dancing children is represented in the facial expression of the girl in the foreground. It is a mood of warm sunny happiness. A large orange spot in heaven (remarkably it is not round, as the traditionally painted sun, because the sun is peeping through the clouds), as well as the entire range of colors of the illustrations, add to this impression.



Fig. 9. *Cuda wianki. Polski folklor dla małych i dużych* [Out of this world. Polish folklore for the young and the old], il. M. Oklejak, Warszawa 2015

Modern books for children tend to include folk dances, which – because of their simplicity and inter-generational popularity – are crucial for the unity of the readers, regardless of their age. This is because of the texts of folk songs, which are timeless. Good examples are: the traditional Polish song and dance *Krakowiaczek jeden* (trans. *A Man from Cracow*) (Żelewska 2012) and a contemporary Polish picturebook *Cuda wianki. Polski folklor dla małych i dużych* (trans. *Out of this World. Polish Folklore for the Young and the Old*) by Marianna Oklejak (Oklejak 2015).

The plot of the allegorical joke fable *Kvitkove Vesillia* (trans. *Flower Wedding*) by Leonid Hlibov, a Ukrainian fabulist of the nineteenth century, is also based on dancing. This fable tells about the wedding of two flowers – Periwinkle, which symbolizes love in Ukrainian mythology, and Violet.

Посередині в таночку/ In the middle of a dance
 У зеленому віночку,/ In the green corolla
 Танцює Будяк. / Thistle is dancing.
 Кругом свашки, і сусідки, /Around him Relatives, and Neighbors,
 І Фасолі, і Нагідки, /and Beans, and Marigolds,
 І між ними Мак./ between them – Poppy.
 Наче справжній музики,/ Like real musicians
 Грають Півні та Індики,/ Roosters and Turkeys are playing,
 Деренчить Гусак./ Goose is playing too.
 Танцювала риба з раком, / Fish danced with Crab,
 А морковця з пастернаком,/ and Carrot danced with Parsnip,
 та не краще нас! / but not better than us! (Л. Глібов,1957).

Almost all of Lubov Hryhoryeva's grotesque illustrations to Hlibov's tale show different characters who are guests at the wedding – animated flowers, animals, birds, garden vegetables which are wearing Ukrainian national costumes – dancing *hopak* (the Ukrainian folk dance). Due to the skillful art solutions, the illustrated *Flower Wedding* turns into one inflammatory dance, and young readers have the opportunity to feel a unique musicality of the fable's text.

In the illustration of the famous Ukrainian artist of the second half of the twentieth century Vyacheslav Lehkobyt to a collection of Ukrainian tongue-twisters we see three mares doing a circle dance around a snowball-tree, which is another important symbol of Ukraine (there is a proverb saying: “There is no Ukraine without the willow and the snow-ball tree”). This illustration visualizes the short tongue-twister *Kolo Kalyny Koneneyata* (trans. *Little Horses Near Snowball Tree*). The tree referred to in the tongue-twister is not in the picture, we see only clusters of berries, which also make up a kind of circle dance, but it does not matter. The main focus is on the plastic movement of the animated domestic animals. The child sees a graceful light dance of three girls dressed in bright outfits with colorful braided hair. Thanks to the original style of the artist (especially his distinctive color solutions based on contrasting combinations



Fig. 10–11. L. Hlibov, *Kvitkove wesilia* [Wedding of flowers], il. L. Hryhoryeva, Kyjv 1958

of colors, organic blend of decorative folk art and simple children's drawings), the illustration looks trim like a toy and is a feast for the eyes.



Fig. 12. Peregelychka, *Mala-nevelychka*. *Narodni skoromovky* [Little quail. Ukrainian folk tounge-twisters], il. V. Lehkobyt, Kyjv 1976

In many fairy tales and stories, dancing is often used as an expression of shared cheerfulness, unity, or a happy ending. Kateryna Shtanko, a contemporary illustrator, managed to convey the atmosphere of a festive mood and joyful dance around the Christmas tree which is the happy ending of a sad tale *Zoloty Pavuchok* (Малкович, 2012) (trans. *Little Golden Spider*). Because of the war and plight, people had no money to buy apples and nuts used to decorate Christmas trees. A magical spider decorated their Christmas tree with its cobweb as a garland and, thus, created a real feast for the children and their mother (even for their red cat), a feast they might have been unable to create on their own. The characters seem to be hovering in the air, singing a song about the golden spider while dancing.

Sometimes the image of dancing is presented by a great ball, a summary of sorts. Drawing on the classic European fairy-tales, we have studied scenes of ball dances in Cinderella in various Ukrainian and Polish adaptations (not all books include such a scene). The scene when Cinderella, frightened, becomes immersed in the dance with the prince up until midnight, has been depicted in many different manners. In the picture by Janusz Grabiański, a famous Polish graphic artist, the gentleness of colorful spots – a trademark of his works –



Fig. 13. I. Malkowych, *Zolotyj pavuczok* [Golden spider], il. K. Shtanko, Kyjv 1997

is skilfully combined with the effect of a shining floor, which conveys the atmosphere of a great ball (*Baśnie braci Grimm* [trans. *Grimm's Fairy Tales*]) (Grimm, 2004).

Bohdan Butenko, a Polish graphical artist of international fame, has become a true master of portraying dance as an illustration to literary texts. He has paraphrased both texts and illustrations of many classic fairy-tales, including *Cinderella*. In his *Krulewna Śnieżka: miły zbiorek 4 (słownie: czterech) nowych-nienowych, niezbyt umoralniających bajeczek: myśliwskiej, obuwniczej, wędrownickiej i domysłnej-niedomyślniej!* (trans. *Snow White: a nice little collection of 4 [say: four] new-old, not quite moralizing fables: a hunter one, a shoe one, a wanderer's one, and a slow/quick-witted one!*) the illustration of Cinderella dancing with the prince was arranged using an optical record, allegedly based on the dance Louis XV had with Marquise de Pompadour (Butenko 2008). In the text, this elegant dance – only seemingly predictable – escapes the author's control, and the orphan catches the prince in half, they spin “through the room, from the room to the staircase, and downstairs to the street, and to another street, and a third, out of town, to the meadow by the river...” (Butenko 2008: 63).

Although different in style, we can find equally dynamic illustrations made for a poem titled *Tańcowały dwa Michały* (trans. *Two Dancing Michaels*) by Polish writer Hanna Januszewska. It has been published in many different forms, for instance as a simple folk song, but it always tells the same story. The

illustrations by Jan Szancer and Biernacka faithfully reflect the mood of the text. It tells the story of two disproportionate dancers who dance day and night because of a magically enchanted violin. Their dancing amazes everyone and everything (a strawman, a barn, a crow, and a rook), but no one joins them as not to disturb the flow of their magical dance. This is why all illustrations of the poem show only these two Michaels. The text also attempts to imitate the sounds of dancing:

Kłapu-kłapu po podłodze / Clap-clap on the floor
 Skacze: – hop! na prawej nodze. / Jumping: – Hop! On the right leg.
 Po podłodze: – kłapu, kłapu, / On the floor: clap, clap
 Sięga głową do pułapu. / Reaching the ceiling with his head (Januszewska 1947: 32).

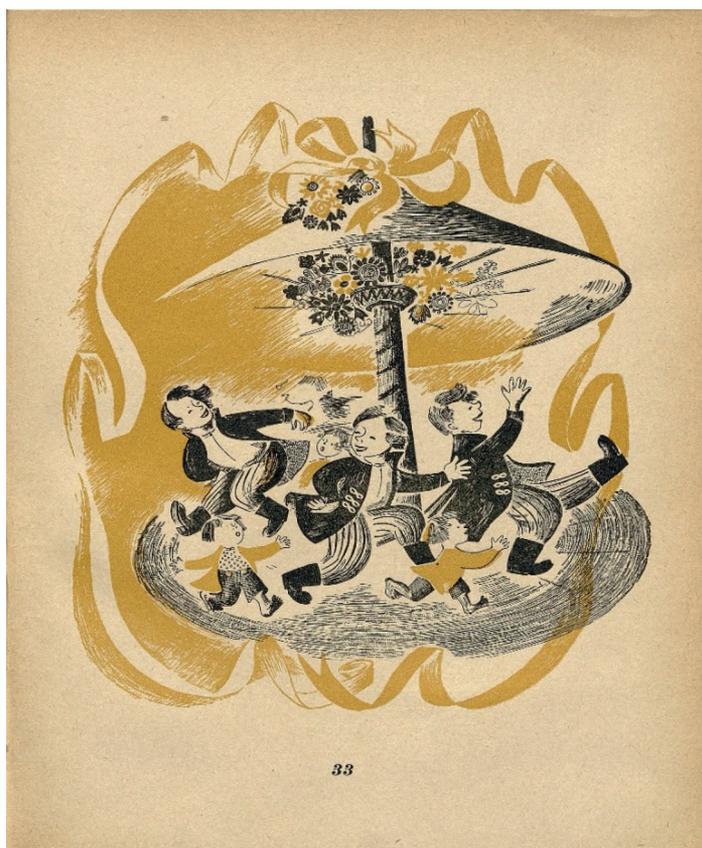


Fig. 14. H. Januszewska, *Tańcowali dwa Michały* [*Two dancing Michaels*], il. J. Szancer, A. Biernacka, Warszawa 1947

Recently, the depictions of the two, visually different, dancing Michaels have become gradually more sophisticated. The latest illustrations were created by Jan Bajtlik, at that time still a student of arts at the Academy of Fine Arts in Warsaw, who had already been awarded in many international

poster competitions. He is recognizable for his use of brief visual communicationsp.



Fig. 15. H. Januszewska, *Tańczowały dwa Michały* [*Two dancing Michaels*], il. J. Bajtlik, Warszawa 2012

The illustrations of the Ukrainian artist Svitlana Balukh for Oksana Lushchevska's children's story *Paperowa Pryntcesa* (trans. *The Paper Princess*) (Лущевська, 2016) are an example of a collage technique, one of the most popular ones in contemporary children's artwork. The chosen way of illustration determines the manner of depicting the dance-ball around which the story is centered. The ball is portrayed as a composition of the silhouettes of dancing couples against the background of a photo-collage of the images of candelabra, candles, and large windows of the palace. The readers do not see the princess dancing, but the musical and dancing theme is emphasized by the dress of the character made of paper pieces of music. According to the traditional story development, during the ball, an awkward princess was supposed to turn into a gracious lady and a beautiful dancer. However, the finale of the tale is somewhat contemporary and almost feminist: when the princess arrives at the ball, contrary to the expectations of her sisters, she refuses to make an impression on the visitors, she wants to remain herself and runs away from the ball. Therefore, the young reader can only imagine what her dance would be like – a gentle waltz or rebellious rock-and-roll.



Fig. 16–17. O. Lushchevska, *Paperova korolivna* [*The paper princess*],
il. S. Balukh, Kharkiv 2016

4. CONCLUSION

We have identified the following goals and manners of depicting dancing in texts and children's book illustrations alike:

- a/ to illustrate a dance described in the literary text, to create visual images of a dance/dances;
- b/ to emphasize rhythmicity of a poetic text;
- c/ to illustrate characters in motion, to enhance dynamism in the illustrations;
- d/ to emphasize shared happiness, unity, or a happy ending;
- e/ to popularize national culture;
- f/ to supplement the text with experimental, original illustrations that paraphrase the text (Szuman 1951).

The analysis and interpretation of the various empirical material allows us to distinguish the following functions of dancing: 1) entertaining/ludic (includes comedy, humor, caricature portrayal of characters, strange poses of dancers); 2) emotive/expressive (depictions of dance represent various emotions: happiness, enthusiasm, optimism, affirmation of the world, sadness, reverie, fear, anger; they affect the reader through such means as colors - they influence one's mood, expressiveness of the illustrations corresponds to the dynamism of the text, subtle and fleeting elements engages the child's imagination, dynamism and a lot of action or a static state, calmness, and asceticism of image); 3) aesthetic – educational; 4) informative/cognitive. The most important features of dancing we have determined are as follows: dynamism

(movement), rhythm, emotions, musicality, expressiveness, dancers - dancing characters (both animate and inanimate).

The depiction of dance in illustrated books for children features various artistic styles and/or techniques, including: grotesque, decorative, drawings, watercolors, and pencil drawing. Based on the research material, we have distinguished four models that categorize the functions of dance in children's books: play, game; dance, ball; climax, emotion.

To sum up, dancing tends to appear more frequently in illustrations to texts that are rhythmic. A joined influence of the text and the image is undoubtedly more significant for the young reader. Moreover, one element supplements the other. Because of this, a book may have an emotive function – it influences emotions and encourages to take actions (e.g., to simply move, which is natural for children, to play, or dance). Artistic illustrations supplement and enhance the book with the aesthetic function, which teaches the child that different forms of art complement one another.

REFERENCES

- Brzechwa, J. 1983. *Tańcowała igła z nitką*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Butenko, B. 2008. *Krulewna Śnieżka: miły zbiorek 4 (słownie: czterech) nowych-nienowych, niezbyt umoralniających bajeczek: myśliwskiej, obuwniczej, wędrownickiej i domyslniej-niedomyslniej!*. Warszawa.
- Caillois, R. 1997. *Gry i ludzie*, trans. A. Tatarkiewicz, M. Żurowska. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Chwalba, A. ed. 2005. *Obyczaje w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Drożdż, T. 2012. *Człowiek i taniec. Systemy choreograficzne jako profile badania kultury*. – <https://sbc.org.pl/Content/93252/doktorat3272.pdf> [access date: 15.12. 2018]
- Eco U., 1972. *Pejzaż semiotyczny*. trans. A. Weinsberg. Warszawa: PIW.
- Guiraud, P. 1974. *Semiologia*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Grimm, W., Grimm J. 2004. *Baśnie*, trans. E. Bielicka, M. Tarnowski. Zielona Góra: Wydawnictwo Elżbieta Jarmońkiewicz.
- Januszewska, H. 1981. *Walc Panny Ludwika*, il. W. Majchrzak. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Januszewska, H. 1947. *Jawor, jawor*. Warszawa: SW Czytelnik.
- Januszewska, H. 1947. O stodołę hulającej. – H. Januszewska. *Jawor, jawor*. Warszawa: SW Czytelnik.
- Kowalska, J. 1978. Taniec jako forma przekazu treści kulturowych. Uwagi wstępne. – *Etnografia Polska*, 22, 1.
- Kuryłło, E. 1930. Taniec ludowy, dworski i towarzyski. – M. Gliński, ed., *Taniec*. Warszawa: nakładem miesięcznika „Muzyka”.
- Lange, R. 1988. *O istocie tańca i jego przejawach w kulturze*. Kraków: PWM.
- Langer, S. 1976. *Nowy sens filozofii*. Warszawa: PIW.
- Oklejak, M. 2015. *Cuda wianki. Polski folklor dla młodszych i starszych*. Warszawa: Egmont Polska.
- Prieto L. J., 1970. *Przekazy i sygnały*. J. Lalewicz, tłum. Warszawa: PWN.
- Rey, J. 1958. *Taniec, jego rozwój i formy*. I. Truska, tłum. Warszawa: PIW.
- Schaff, A. 1960. *Wstęp do semantyki*. Warszawa: PWN.

- Szelburg-Zarembina, E. 1986. *Wesołe historie*. J. Srokowski, il. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Szelburg-Zarembina, E. 1988. *Bardzo dziwne opowieści*. J. M. Szancer, il. Lublin: Wydawnictwo Lubelskie.
- Szuman, S. 1951. *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*. Kraków: Wiedza-Zawód-Kultura.
- Turska, I. 1962. *Krótki zarys historii tańca i baletu*. Kraków: PWM.
- Turska, I. 1965. *W kręgu tańca*. Warszawa: Iskry.
- Tuwił, J. 2012. *Taniec*. M. Molenda, il. Warszawa: Wydawnictwo Liwona.
- Ungeheuer-Gołąb, A. 2009. *Wzorce ruchowe utworów dla dzieci. O literaturze dziecięcej jako wędrówce, walce, tajemnicy, bezpiecznym miejscu i zabawie*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wallis, M. 1968. *Dzieje sztuki jako struktur semantycznych*. Warszawa: PWN.
- Wieczysty, M. 1974. *Tańczyć może każdy*. Kraków: PWM.
- Wieczysty, M. 1959. *Taniec towarzyski*. Warszawa: Iskry.
- Wincencjusz-Patyna, A. 2008. *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980 – artystyczne kreacje i realizacje*. Wrocław: ASP / IHSz UWr.
- Wojnar, I. 1990. Podstawowe problemy wychowania estetycznego. – I. Wojnar, W. Pielasińska, ed., *Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Polska koncepcja i doświadczenie*. Warszawa: WSiP.
- Wojnar, I. 1967. Integracja wychowania przez sztukę. – *Nowa Szkoła*, 9.
- Żelewska, A. 2012. *Krakowiaczek jeden*. b.m.w.: Muchmor.
- Глібов, Л. 1957. *Квіткове весілля*. Київ: Дитвидав.
- Жак Жаб'є, 2015. *Баранцеві сниться лука*. Львів: Априорі.
- Луцевська, О. 2016. *Паперова царівна*. Харків: Vivat.
- Малкович, І. 2012. *Золотий павучок*. Київ: А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА.
- Українка, Л. 2000. *Лісова пісня*. Львів: Каменяр.

Studia / Studies

Zabawa – folklor – wyobraźnia – etyka

Play – Folklore – Imagination – Ethics

BOŻENA OLSZEWSKA ORCID: 0000-0001-8755-3078

Uniwersytet Opolski

Folklor ludyczny – prawdziwy i literacki na przykładzie twórczości Janiny Porazińskiej

Abstrakt: W twórczości Janiny Porazińskiej folklor odgrywa doniosłą rolę. Pisarka traktuje go jako źródło inspiracji formalnych i tematycznych, co ujawniają jej zbiorki poezji oraz poemat *Wesele Małgorzatki*. Świadectwem bliskiego związku liryki z pieśnią ludową i kołysanką jest ich poetyka, kompozycja, liczne zabiegi transformacyjne (parafrazy, trawestacje, naśladownictwa wzorców ludowych) oraz motywy zaczerpnięte z przysłów, zagadek. Związki z folklorem ludowym podkreślają umiejętnie wprowadzone wyrażenia gwarowe. Nie mniej ważny jest też folklor spod znaku wielkiej zabawy. Należą do niego formy zaczerpnięte z folkloru dziecięcego. Poetka proponuje czytelnikowi zabawę i grę z wyobraźnią, zabawę słowną, wprowadza humor, postacie strzyg i innych fantastycznych stworów, zwierzęcych bohaterów, sięgając po wypróbowane chwyt: paradoksalne zestawienia, łączenia rzeczy przeciwstawnych, niemożliwych czy absurdalnych. Poszerza też repertuar gatunków folkloru dziecięcego.

Abstract: Folklore plays a significant role in Janina Porazińska's works. She treats it as a source of formal and thematic inspirations, which manifests itself in her volumes of verse or her poem *Wesele Małgorzatki* [trans. *Meg's Wedding*]. The close connection between verse, and folk song and lullaby is visible in their poetics, composition, transformational devices (paraphrases, travesties, imitation of folk patterns), as well as in motifs taken from proverbs and riddles. The connection to ludic folklore is also emphasized with adept introduction of dialectal expressions. Nevertheless, folklore of great entertainment is just as important. It includes forms inspired by children's folklore and offers the reader games of imagination, puns, humor, fantastical creatures, and animal protagonists. It also uses proven devices: combinations of paradoxes, opposites, and impossible or absurd elements. Moreover, it broadens the repertoire of children's folklore genres.

Słowa kluczowe: folklor, Janina Porazińska

Keywords: folklore, Janina Porazińska

„Najważniejszą rolę w literaturze dla dzieci odgrywa folklor. [...] Bez odwołania się do folkloru i głębokich korzeni w konkretnej glebie literatura musi upaść. Dotyczy to wszelkiej literatury. Na szczęście literatura dla dzieci jest

nawet dziś bardziej związana z folklorem niż literatura dla dorosłych i to czyni ją tak ważną w naszych czasach” (Singer 1993: 349–350). Tak na temat folkloru, jego roli w literaturze dla najmłodszych, ale i dla dorosłych¹ pisał Isaac Bashevis Singer w zakończeniu *Opowiadań* adresowanych do młodego czytelnika. I choć chodziło mu bardziej o folklor w znaczeniu szerokim, to zapewne w odniesieniu do dzieci miał na myśli również ten jego element, tę jego odmianę, bez której istnienie prawdziwej literatury dziecięcej byłoby wręcz niemożliwe. A jest nią zabawa, cały ten tzw. folklor dziecięcy, ludyczny, został doskonale opisany i zinterpretowany przez Jerzego Cieślikowskiego w monumentalnej jego pracy *Wielka zabawa* oraz w rozlicznych artykułach. Najważniejsza teza badacza sprowadza się do założenia: „[...] wszystko, co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli, co same wymyśliły i wreszcie co dorośli dla nich napisali *najlepszego*, służy przede wszystkim i w pierwszym rzędzie *zabawie*” (Cieślikowski 1985: 6). Dziecko w całym jego jestestwie, rozwoju jest darem i cudem, tajemnicą i zabawą. Dorosłych zastanawia, zaskakuje, rozśmiesza, sprawia, że świat nabiera innych kolorów i wymiarów, staje się lepszy i bardziej przyjazny. Dlatego aby zrozumieć dziecko, należy na nowo – wraz z nim – dorastać. Wejść w jego świat psychiczny. Tę prawdę rozumiał cytowany na początku Singer, który dla najmłodszych zaczął pisać w wieku dojrzałym, „dziadkowym”, gdy odkrył i zrozumiał dziecięcy fenomen. „Doświadczanie” dziecka, ponowne przeżywanie dziecięcego stanu przez pisarza idzie w parze z pogłębioną wiedzą o nim, o jego potrzebach. W połączeniu z literackimi umiejętnościami, intuicją zapewniają artystyczną rangę i jakość utworu, świeżość.

Te kompetencje posiadała Janina Porazińska, polska pisarka, która napisała dla dzieci wiele niepowtarzalnych, wręcz fenomenalnych utworów, czego przykładem jest choćby zbiorek wierszy *W Wojtusiowej izbie*, który może być na wiele sposobów interpretowany i sam może stanowić doskonałą egemplifikację tezy Cieślikowskiego. Wzmacnia i potwierdza ją także cała jej twórczość, tematycznie i gatunkowo bardzo zróżnicowana. Jej teksty wyrastają z folkloru ludowego i dziecięcego, służą dziecku jako scenariusze gier i zabaw ruchowych, tanecznych, teatralnych, mogą być przez nie śpiewane, recytowane, reprodukowane. Uczestnik zabawy może przedłużać fabułę, dopisywać dalszy ciąg niedokończonych historyjek. Porazińska podobnie jak Jan Brzechwa i Julian Tuwim bawi się, igra słowem, czasem formą, choć – trzeba przyznać – zdecydowanie rzadziej niż jej koledzy po piórze. Sięga za to po sprawdzone chwytły i konwencje, motywy, postaci, strachy, wszystko to, co angażuje dziecko, bawi

¹ Isaac Bashevis Singer pisał: „Tragedią współczesnej literatury dla dorosłych jest to, że kompletnie oderwała się od folkloru. Wielu współczesnych pisarzy straciło swoje korzenie. Nie należą i nie chcą należeć do żadnej grupy” i dalej „Nie ma literatury bez korzeni. Nie można napisać dobrej o człowieku pojmowanym ogólnie. W literaturze, podobnie jak w życiu, wszystko jest specyficzne. Każdy człowiek ma prawdziwy i duchowy adres”. (Singer 1993: 349).

i śmieszcy, czasem wywołuje lęki szybko wyciszane i łagodzone przez lirycznego bohatera, opowiadacza. Wielokrotnie Porazińska traktuje folklor jako plastyczne tworzywo (Cieślikowski 1983: 295), z którego czerpie pomysły. I tu rodzi się podstawowe pytanie, które wymaga uzupełnienia go pomocniczymi: ile w jej tekstach znajduje się folkloru prawdziwego i na ile można utożsamiać jej wersje z oryginałem?, jaki procent stanowią zabiegi stylizacyjne? Kwestią tą, ale w odniesieniu do folkloru ludowego, zajmował się wspomniany już Cieślikowski, który w *Wielkiej zabawie* dokonywał porównań tekstów oryginalnych z wierszami poetki², a kontynuowała prace niżej podpisana, pisząc o zabiegach transformacyjnych i zwracając uwagę na podobieństwa, zbieżności niektórych tekstów Porazińskiej z tekstem ludowym (Olszewska 2007: 63–91)³. Zagadnienie to wydaje się ciekawe, zwłaszcza dla komparatystów: folklorystów i literaturoznawców, a w wielu przypadkach i dla muzykologów, gdyż niektóre wersje oryginalne występują z podkładem muzycznym. I te wersje mogą służyć za przykład realizacji prawdziwego folkloru ludycznego. Inspirującym materiałem jest tu zbiorek *Smyku, smyku na patyku*, którego już sam tytuł nawiązuje do dziecięcej zabawy naśladowującej grę ludowej kapeli, a wzorce liryczne wskazują na paralele z piosenką.

Motyw dziecięcej zabawy imitującej za pośrednictwem dostępnego rekwizytu grę na instrumencie muzycznym występuje w wielu utworach przeznaczonych dla niedorosłego czytelnika. Znajdziemy go u Marii Konopnickiej, Zofii Rogoszówny, Hanny Januszewskiej, Marii Dynowskiej, w malarstwie Tadeusza Makowskiego. Muzykujące w nich dzieci są odpowiednikami ludowych muzykantów znanych z folklorystycznych imprez, jak i z twórczości ludowych twórców. W każdym przypadku wspomniany motyw stanowi element gotowej scenki rodzajowej i służy do wywołania nastroju zabawy, w której uczestnikami są dzieci lub zantropomorfizowane przedmioty. Wmontowanie motywu zabawy – gry na patyku, fujarce w wierszowaną strukturę ma swe dalsze artystyczne konsekwencje w warstwie kompozycyjnej, przedstawieniowej, stylistycznej i wersyfikacyjnej. Powtarzana lub nieco zmodyfikowana fraza „dylu-dylu/ na badyłu. Smyku – smyku/ na patyku” (Porazińska, b.r.: 17)⁴ może występować w roli refrenu, ekspresyjnego powtórzenia. Na wyrazistość i ekspresyjność obrazka wpływa rytmika i melodyjność wiersza, dialogowość oraz sposób prezentacji bohatera. Portrety rozbawionych, rozśpiewanych i roztańczonych dzieci oraz przedmiotów zaludniają wiersze ze zbiorów: *W Wojtusiowej izbie* (1924), *Moja Wólka* (1925), *Pastereczka* (1926), *Psołki*

² Cieślikowski porównywał niektóre wiersze Porazińskiej ze zbioru *Smyku, smyku na patyku*, np. *Siedzi wróbel na desce* z zapisem Kolberga (Cieślikowski: 1985: 295–296).

³ Zagadnieniu temu poświęcam cały rozdział *Od ludowego pierwowzoru do oryginalnej twórczości* („Smyku-smyku...”, „Psołki i Śmieszki”, „Trzy gadułki”, „Pleciugowe nowinki”, „Moja księżeczka”).

⁴ Chodzi o wiersz *Tańcowanie* z przedwojennego tomiku *Pastereczka* wydanego w Warszawie. Brak daty wydania zbioru.

i *Śmieszki* (1955)⁵. I to właśnie w wierszach tanecznych i muzycznych folklor prawdziwy spotyka się z literackim. Ten pierwszy ujawnia się w tradycyjnych tekstach: przyśpiewkach i dźwiękach asemantycznych: „Hu-ha!”, komizmie przedstawieniowym zasadzającym się na kontraście: „mały – duży”. Przykładem takiej literacko-folklorystycznej symbiozy może być wiersz *Stuku – puku* z tomiku *W Wojtusiowej izbie*:

Stuku – puku o podłogę!
 Ma pogrzebacz jedną nogę,
 a miotła ma nóżek trzysta.
 To ci para z nich siarczysta!
 Hu – ha!

Jak się w pasie oba wzieni,
 obertasa poszli w sieni.
 Ode proga... aż do proga...
 Wszędzie im do tańca droga!
 Hu –ha!

Hej, pogrzebacz się rozhulał;
 aż dni dziesięć potem kulał.
 Miotła, w tańcu też siarczysta,
 zdarła w strzępy nóżek trzysta!
 Hu – ha!

(Porazińska, 1982: -)⁶

Udaną stylizację stanowi wiersz *Dylu – dylu!*, w którym rzeczywistość łączy się z ułudą (Cieślikowski 1985: 217), wyobrażeniem wynikłym z potrzeby fantazjowania, zatracania się w zabawie. Dla dziecka pretekstem może być dosłownie wszystko, np. oglądany malunek na glinianym wazoniku. Poddały przez nie animizacji sprawia, że zaciera się granica między obu światami i mały bohater wkracza do świata iluzji:

Dylu – dylu! Smyku – smyku!
 Na glinianym wazoniku
 stary Szymon tnie od ucha.
 Tańczy młody i młoduca.

Chudy Waluś smykiem macha.
 Z organistą tańczy swacha.
 Dziś-dziś-dziś-dziś!...

⁵ W zbioru tym znalazły się wiersze z wcześniejszych tomików: *Mojej Wólki* i *Pastereczki*. Dokonano drobnych zmian.

⁶ W wydaniu brak numerowanych stron.

[...] Tańczą, tańczą, wywijają,
za Wojtkiem się oglądają:
– Chodź, Wojteczku, tańczyć z nami!
– Nie podolę tak nóżkami.

(Porazińska 1982: -)

Taniec w wierszach Porazińskiej może być formą zabawy indywidualnej (*Dorotka*), jak i zbiorowej. Częściej jednak jest przejawem tej drugiej i obejmuje ludzi, zwierzęta i przedmioty. W tanecznym pląsie zobaczyć możemy babuleńkę i niesforne goziołka, komara i muchę, ptaki, misia i przedmioty: miotły, pogrzebacze. Te ostatnie zawsze wnoszą akcent ludyczny. Poprzez swe odrealnienie ujawnione za pośrednictwem antropomorfizacji sceny z ich udziałem wydają się absurdalne, ale tylko dla dorosłego. Dla dziecka są prawdopodobne, wręcz rzeczywiste, no i przede wszystkim zabawne. Absurd nie jest dlań nieprawdą, to forma innego bytu, kategoria zabawy. Stąd w twórczości Porazińskiej nie mogło zabraknąć tak ulubionych przez dzieci andronów, „koszałków opałków”, „niebylic”, wywraćcanek, które wygenerowały pokłady „wielkiego humoru” (Szuman 1938, Żurakowski 1975: 231–232). I jak w wielu tekstach folkloru, tak i wierszach poetki ma on charakter podmiotowo-ekspresyjny (Żurakowski 1975: 224; Olszewska 2007: 76). Wzorce liryczne wierszy, których fabuła opiera się na absurdach i dziwach, przypominają pełne nieprawdopodobieństw igraszki. Ich macierzystym podłożem wydaje się twórczość ludowa, co poświadcza analiza porównawcza wybranych tekstów poetki ze źródłami folklorystycznymi (Olszewska 2007: 73). Porazińska sięga po oryginał z grupy purnonsensu, a następnie dokonuje odpowiedniej stylizacji, wykorzystując do tego parafrazy (*Ożenił się*), trawestacji (*Cztery mile...*), piosenki (*Sowa na weselu*) (Olszewska 2007: 73). Dla czytelnika dziecięcego tego typu zabiegi nie są istotne. Liczy się końcowy efekt – zabawa, śmiech. A zabawna jest nie tylko sytuacja przeniesiona z życia dorosłych (ślub, wesele, kłótnia, plotkowanie), ale uczestniczący w zdarzeniu bohaterowie wywodzący się ze świata zwierzęcego i roślinnego (gawron i kawka, burak i pietruszka). Teksty dłuższe mogą służyć za scenariusze zabaw teatralnych w przedszkolu, szkole. Zantropomorfizowani bohaterowie, śmieszni już poprzez dokonany zabieg stylizacyjny, ich wyraziście nakreślone charaktery, dynamiczna akcja, dialogowość, dydaktyczne przesłanie przesądzają o edukacyjnym wykorzystaniu tych utworów. Krótkie wierszyki mogą stanowić recytacyjne i teatralne wprawki.

Chciał się żenić burak
z pietruszką.
Podreptał ci do niej
tą dróżką.
Podreptał ci do niej
w niedzielę.

„Wyprawimy huczne
wesele.
Będą grały basy,
skrzypice.
Pierwsza cię do tańca
pochwyć!”

„O, mój ty buraczku
ćwikłowy,
Radam ja wianuszek
zdjąć z głowy,
Radam mieć takiego
mężulka,
Co czerwony, spaśny
jak kulka”.

(Porazińska 1925: 11)

Zabawne sytuacje będące kanwą wierszy Porazińskiej pojawiają się w gatunkach reprezentatywnych dla folkloru dziecięcego i ludowego: wyliczankach, wywracankach, bajeczkach, przysłowiać, zapytankach, żartach, wykrzykankach, a także w tych stworzonych przez nią, czyli „wyśmieszkach”, „pleciugach”, „gadułkach”. Powstały one z obserwacji dzieci i dorosłych, zwłaszcza ich zachowań i nawyków, które zainspirowały poetkę, stając się ramą konstrukcyjną wiersza, opartego na absurdzie, żarcie, kpinie („wyśmieszki”), pleceniu, „mieleniu językiem”, pleciugowych pogwarkach („pleciugi”), gadaniu („gadulki”). Tego typu struktury oraz kreacje bohaterów występują w folklorze ludowym. Odpowiednikiem Pleciuszki z wiersza Porazińskiej *Pleciugowe nowinki* jest ludowa Pleciuga (Cieślikowski 1985: 339), której rolę i zadania wyjaśnia już imię znaczące. Tego typu konstrukcje zadomowiły się w literaturze dla dzieci. Z upodobaniem posługują się nimi Julian Tuwim, Jan Brzechwa, Wanda Chotomska, którzy dodatkowo uzupełniają je o kłamstwo, bajdurzenie, androny. Wszystkie formy są artystyczną realizacją dziecięcych potrzeb – zabawy i śmiechu. Porazińska chętnie sięga więc i po struktury łańcuszkowe, oparte na nonsense, absurdzie łącząc je z – tak ulubionymi przez nią – wyrazami onomatopeicznymi obecnymi w części wstępnej, wprowadzającej, informacyjnej poprzedzającej tę właściwą zbudowaną z powtarzających się sekwencji, co w praktyce oznacza, że każdy kolejny epizod naśladuje poprzedni (Lüthi 1982: 64). Doskonale ilustruje to wiersz *Brudasy*.

Nie chciały brudasy
do łaźni chodzić.
Musiał ich tam sołtys
na sznurze wodzić.

Sznury szur-szur się pozrywały.
W las brudasy pouciekały.

A gdzie ten las?
 Woda go zabrała.
 A gdzie ta woda?
 Woły ją wypily.
 A gdzie te woły?
 W tatarkę się skryły
 A gdzie ta tatarka?
 Zjadły ją gołębie.
 A gdzie te gołębie?
 Przy drodze na dębie.
 A gdzie ten dąb?
 Ściął go dziad.
 A gdzie ten dziad?
 W morze wpadł.

(Porazińska 1960: 86)

Zdarza się, że następuje nagromadzenie absurdalnych zdarzeń, absurd goni absurd, jak w wierszu *Poszedł chłop*.

Poszedł chłop do lasu
 cepem ścinać dęby.
 Trafił żabie na obcas,
 wybiła mu zęby.

Komar się zlitował,
 swoje podarował.
 – Naści, chłopie, zębów sześć,
 będziesz miał czym jeść!

(Porazińska 1960: 92)

Czasem nagromadzenie absurdów ma wydźwięk dydaktyczny. Brak umiejętności gospodarczych staje się naganne i zasługuje na wyśmianie, co potwierdza wiersz *Nasza kuchareczka*:

I

Nasza kuchareczka
 spodziewa się gości.
 Napiekła kołaczy
 z tatarczanych ości.

II

Studyrym – studyrym...
 Chce w koszyczku wynieść dym.
 Nakryła go sitkiem,
 by nie uciekł z wszystkim.

(Porazińska 1960: 96)

Temu samemu celowi może służyć też konwencja „świata na opak”. Odwrócenie elementów poukładanego świata oznacza zburzenie ładu i porządku w gospodarstwie leniwej Małgosi. Mały czytelnik otrzymuje poradę w postaci obrazka.

Przeleciał gołąbek,
przez zielony dąbek
spojrzał do Małgosi,
jaki tam porządek.
A tam –
spójrz sam...
Świnki w piecu ryją,
pieski garnki myją,
dwie miski pod ławą
zarosły murawą.

(Porazińska 1960: 97)

Wielokrotnie ludyczno-dziecięcy motyw buduje dydaktyczną pointę.

Trzeba przyznać, że Porazińska znane chwytły, konstrukcje i konwencje zawsze stara się wykorzystywać po swojemu: trawestując, parafrazując, wplatając przysłowia, łącząc oryginał ze zgrabną stylizacją, dopełniając teksty pierwiastkiem dydaktycznym.

Poetka wykorzystuje znane wątki i chwytły obecne w folklorze ludycznym. Zawsze jednak liczy się z czytelnikiem i jego potrzebami, zainteresowaniami. Sięga więc po wszelkiego rodzaju strachy – znane z dnia codziennego, gospodarskiego życia, jak np. strachy na wróble, którym nadaje rolę obrońców wróbli, a więc sprzeczną z pierwotnym przeznaczeniem. Ta nowa jakość nadana strachowi pociąga za sobą ludyczny wizerunek bohatera w dziurawej kapocie oraz prowadzi do zaskakującej, bo dydaktycznej pointy podanej w postaci wykrzyknienia mającego wartość pytania retorycznego, które dopiero jednak z poprzedzającym obrazkiem nabiera zabawowej lekkości, wywołuje dziecięcy uśmiech. Niepołatany strój ułatwia wróblom ucieczkę, stąd gospodarcza użyteczność stracha okazuje się wątpliwa. Porazińska po mistrzowsku wykorzystuje motyw stracha, tworząc zabawową scenkę, którą przekuwa na język ezo-powej dydaktyki.

Haps! Młode wróblęta.
Wsadził je w porcięta.

A wróblaszki – złodziejaszki
Przez okienka...
furrrr!...

Czemuś sobie w przyodziejewie
nie załatał dziur!

(Porazińska 1925: 9)

Drugą grupę stanowią stwory będące wytworem wyobraźni załęknionego dziecka (licha, strzygi, kądziel), co wyróżnia te literackie kreacje od ludowych strachów. Już przez ten fakt nie są groźne, krwiożercze. Tym bardziej, że i sam liryczny opowiadacz znający przyczyny strachu dziecka (strach przed samotnością, ciszą, ciemnością) niweluje go sposobem narracji. Dodatkowo łagodzi obraz poprzez antropomorfizację bohatera. Poetka, oddając głos postaci i ukazując ją w zabawnej scenie, wprowadza akcent ludyczny, a zatem postępuje inaczej niż dzieje się to w folklorze autentycznym. Stąd i demonologia stworów nie jest w jej twórczości bogata i nie mają one tych oznak „straszności” ani funkcji przypisanych im w tekstach i opowieściach folklorystycznych, o czym świadczy postać licha z malowanej skrzyni z wiersza pod tak samo brzmiącym tytułem.

A na wierzchu lichu
wytrzeszczyło oczy.
Mam słomiane nogi!
Laboga wyskoczy!

(Porazińska 1982: -)

Czasem w obronie dziecka może stanąć postać z baśni, która poprzez swą trwałą przynależność do świata dziecka zaciera granice między obu rzeczywistościami jak w utworze *Cap!... za brodę*:

Wyszedł krasnal z garnka,
kądziel cap! ... za brodę.
Jak mi będziesz Wojtka straszyć,
do rzeki powiodę!

(Porazińska 1982: -)

I choć przedstawienie wydaje się zabawne (kądziel porównana do kozy), to sam obraz zyskuje na liryczności. I to decyduje o artyzmie i wyjątkowości zbioru *W Wojtusiowej izbie*. Tę cechę swojego pisarskiego talentu Porazińska ujawniła zatem wcześniej i towarzyszyła jej ona przez całą drogę twórczą, stając się znakiem rozpoznawczym jej pisarstwa podobnie jak skłonność do prezentacji zabawnych scenek, których zwiastunem były teksty dramatyczne – komedijki i obrazki sceniczne oraz antropomorfizacja i onomatopieczność.

Nic dziwnego, że więcej przykładów folklorystycznych inspiracji odnajdziemy w poezji. Dotyczyć one będą twórczego wykorzystania motywu babuleńki i niesforne go koziołka (*Była babuleńka*), komara i muchy (*Pije mucha wodę*), ptasiego wesela (*Sowa na weselu*) w wierszowanych gadułkach; ptaków i zwierząt uchwyconych w niecodziennych dla nich rolach: wiejskich gajków, zalotników, tancerzy, podczas wykonywania jakichś prac gospodarczych. Zgodnie z tradycją folklorystyczną łączy je Porazińska w pary na zasadzie konwencji znaczeniowej (mucha i komar, gawron i kawka), anegdotycznej (sowa), dźwiękowej (pliszka, bąk). Do prezentacji bohaterów wykorzystuje onomato-

peje oraz rymy, co dokumentuje wierszowana opowieść *Sowa na weselu*. Ga-dułka o zdarzeniu w lesie:

Więc pliszka
spod kamyszka.
Co wołała: dziw-dziw!
Ogonkiem kiw-kiw!

(Porazińska 1962: -)⁷

W folklorze prawdziwym występują na zasadzie parodii, u Porazińskiej – mimetycznych obrazków, które pełnią funkcję poznawczą i ludyczną. Jej ptaki i zwierzęta mówią, śpiewają, tańczą, grają, kłócą się, jednym słowem zachowują się jak ludzie lub niesforne dzieci. Małego czytelnika bawi dosłowność i rozsądek zwierząt oraz ptaków, ich niekonwencjonalne zachowania, ale przede wszystkim język – pełen nieznanymi znaczeń, naśladownictwem, zlepków sylab, które dźwięczą i szumią, dzięki czemu są źródłem komizmu. Dźwięki asemanacyjne, których tak dużo spotykamy w twórczości Porazińskiej, naśladowają, animizują przedmioty, cały świat przyrodniczy. Są nieustannym, niekończącym się źródłem dziecięcych zabaw, folklorem żywym i prawdziwym przenoszonym do literatury. Dzieci same adaptują, przetwarzają, naśladowują i tworzą rzeczywistość. Do tekstów literackich trafiają za pośrednictwem słowa. Poeci zaklinają rzeczywistość w słowa, ubierają w grę słów, którym nadają sensy, uczucia. Pytanie – na ile ich zabiegi są prawdziwe? Autentyzm folkloru dziecięcego sprowadza się do świeżości i szczerości pierwszego wrażenia, spostrzeżenia, gestu, użycia słowa, zachwyty spontaniczności etc. Osiągnięcie tego stanu jest gwarancją prawdziwości. Powrót do niego wydaje się możliwy, gdy na nowo staniemy się dziećmi, na nowo odkrywamy to, co zatraciliśmy: zadziwienie, naiwność i szczerość. Może mają ją poeci? Może ową dziecięcą zachowała Porazińska, pisarka tak bardzo wyczulona i rozumiejąca potrzeby dziecka, patrząca na świat oczami i wrażliwością dziecka i tą jego umiejętnością zachwyty i zadziwienia się. Jej twórczość wyrasta z folkloru dziecka – jego zabawy, wrażliwości w odbiorze świata. I to ono i jego natura, jego świat były dla niej głównym źródłem inspiracji.

BIBLIOGRAFIA

- Cieślakowski, J. 1985. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Lüthi, M. 1982. Cechy narracji w bajce ludowej. tłum. i oprac. J. M. Kasjan, – *Literatura Ludowa*, 2, 63–69.
- Olszewska, B. 2007. „*I w sto koni nie dogoni...*” *O życiu i sztuce pisarskiej Janiny Porazińskiej*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

⁷ Książka nie posiada numeracji stron.

- Porazińska, J. [1927]. *Pastereczka*. Warszawa: Wydawnictwo Księgarnia J. Lisowskiej.
- Porazińska, J. 1925. *Moja Wólka*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Biblioteka Polska.
- Porazińska, J. 1960. *Smyku-smyku na patyku. Piosenki ludowe*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Porazińska, J. 1962. *Trzy gadułki*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Porazińska, J. 1982. *W Wojtusiowej izbie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Singer, I.B. 1993. *Opowiadania*, tłum. E. Petrajtis-O'Neill, D. Bogutyn. Warszawa: Bis.
- Szuman, S. 1938. *O dowcipie i humorze: szkic psychologiczny*. Lwów: Lwowska Biblioteka Pedagogiczna.
- Żurakowski, B. 1975. Humor i komizm w wierszach Janiny Porazińskiej. – *Zeszyty Naukowe WSP Opole. Filologia Polska*, XIII, 223–238.

BERNADETA NIESPOREK-SZAMBURSKA ORCID: 0000-0001-9935-6733

Uniwersytet Śląski w Katowicach

O ptakach, co bawią dzieciaki...

Abstrakt: Opracowanie stanowi analizę pięciu książek o ptakach dla dzieci. Utwory o kurze, kaczce, kruk, wróbla i pawiu, napisane przez Pana Poetę i zilustrowane przez Joannę Młynarczyk, nawiązują do nurtu drwiącego z otwartego dydaktyzmu w tekstach dla dzieci, a zapoczątkowanego przez Brzechwę i Tuwima. Analiza wskazuje, że utwory Pana Poety – dzięki odpowiedniemu zintegrowaniu kodu plastycznego i werbalnego oraz wbudowaniu w teksty wielu wyznaczników dialogowości – uruchamiają na różnych płaszczyznach tekstu zabawę aktywizującą odbiorcę. Dzięki temu wartości przekazywane przez utwory mają większą moc oddziaływania.

Abstract: The study is an analysis of five books for children about birds. The titles about chicken, duck, raven, sparrow and peacock, written by Mr. Poeta and illustrated by Joanna Młynarczyk, refer to the mainstream mocking of open didacticism in children's texts, initiated by Brzechwa and Tuwim. The analysis shows that the works of the Poet – thanks to the appropriate integration of plastic and verbal code and the incorporation of many determinants of dialogue into the texts – they activate the recipient's fun at various levels of the text. As a result, the values transmitted by the books have a greater impact.

Słowa kluczowe: ptak, zabawa z tekstem, zabawa w tekście, dialog, dialogowość, literatura dla dzieci

Keywords: bird, acting with text, fun in the text, language game, dialogue, literature for children

WPROWADZENIE

Zwierzęta w naturalny sposób towarzyszą literaturze dziecięcej – wykreowana menażeria wychyla się z wielu książkowych kartek. „Zamieszkuje” bajki i baśnie, wiersze i powieści, książki obrazkowe, a także popularnonaukowe wydawnictwa: od utworów określanych jako „książki zwierzęce”, w których gra główne role, aż po teksty, w których występuje jedynie w tle. Nie ma zatem przesady w stwierdzeniu Jennifer Armstrong, że „przemysł książki dziecięcej jest wypełniony zwierzętami niczym Arka Noego” (Armstrong 2010). Jak jednak twierdził Jerzy Cieślowski:

Niektóre z nich dopiero w bajeczce [dziecięcej – B.N.S] zrobiły zawrotną karierę: kaczka, koza, kogut, jeź, zajaczek i nawet lis, nie mówiąc o psie i kocie; a ponadto: rak, żaba, biedronka, ślimak, świerszcz – katalog niemały, ale i charakterystyczny, właśnie na nie padał akcent w tym zespole ludowych tekstów, które najłatwiej trafiały do dziecięcego gustu i wyobraźni (Cieślukowski 1985: 327–328).

Do tego charakterystycznego katalogu należą ptaki – od wieków budzące ludzkie zainteresowanie i mające w różnych kulturach, wierzeniach oraz w literaturze swoje pewne miejsce. Zwykle literackie ptaki odsyłają – na zasadzie symbolu bądź alegorii – do repertuaru skonwencjonalizowanych kulturowych znaczeń. Jednak dla odbiorcy literatury dziecięcej liczy się co innego: ptaki są najlepiej wyposażone w możliwości „głosowe”, posługują się „językiem”, którego słowa i frazy „oznaczają rzeczy tajemne, ważne i bardzo stare [...]”. Ptaki »mówią« i śpiewają tym pierwszym językiem” (Cieślukowski 1975: 120), który w swojej wymyślnej niezrozumiałości może pełnić funkcje magiczne, ale może również stanowić czystą zabawę w słowa, w brzmienia, w szukanie kontaktu językowego z naturą, jak i w tworzenie języka swojego, grupy wtajemniczonych (Cieślukowski 1975). Piszący dla dzieci oswajają ten język, korzystając też z drugiego poziomu języka zwierząt¹, którym zwierzęta mówią między sobą, wypowiadając się na temat „swoich spraw” w sposób transponowany na język ludzi. „Z kręgu podwórza najgadatliwsze są gęsi, indyki, kury, kaczki, także wróble i gołębie. Ich wykrzykniki, przekleństwa, wzajemne napaści, kłótnie, obmowy” (Cieślukowski 1975: 121), ekspresja odnoszenia się do innych, wygląd, sposób bycia w gromadzie, dawały okazję do rzutowania ich zachowań na zachowania ludzkie i wykpiwania w sposób nieurazający odbiorcy. Stawały się asumptem do szukania swego rodzaju podobieństw między światem zwierzęcym i ludzkim. W rzeczywistości bowiem nie tak daleko zachowaniom przedstawicieli ptactwa do ludzkich emocji².

Ludzki język, by porozumiewać się między sobą, zwierzęta „przyswoiły” już w bajce zwierzęcej, w której występują jako maski określonych typów ludzkich. Tam ich nazwa stanowi konwencjonalny znak zastępujący rozbudowaną charakterystykę określonych ludzkich cech moralno-psychologicznych. Mowy ludzkiej zwierzęta używają także we wzajemnej komunikacji w utworach dla

¹ J. Cieślukowski pisze o trzech poziomach „języka” zwierząt: 1) „język”, którym zwierzęta „mówią” do siebie, to język „podśluchany” – niezrozumiały; 2) język, jakim zwierzęta mówią między sobą – oddawany w rozumianym języku ludzkim; 3) język, którym ludzie mówią do zwierząt (Cieślukowski 1975).

² Świadczy o tym niezwykle opracowanie Noaha Stryckera (2017), w którym autor eksponuje szczególne zdolności lub zachowania ptaków, że trudno nie nabrać przekonania, iż nawet najpospolitsze z nich: sroka, kura domowa, gołąb pocztowy czy szpak odznaczają się czymś, co jest w stanie zadziwić człowieka (tańczą w rytm muzyki, rozpoznają własne odbicie w lustrze, rozróżniają ludzkie twarze, „opłakują” zmarłych pobratymców i tworzą dzieła sztuki).

dzieci, często – w odmienionych funkcjach. W najnowszej literaturze bohaterowie zwierzęcy zyskują niemało ciekawych wizerunków. Kilka z nich prezentują nowe utwory przywołujące ptasich bohaterów, m.in.: książeczki z „ptasiej” serii Pana Poety, w której kolejno występują: kura, kaczka, wróbel, kruk, a ostatnio dołączył do tej gromadki paw. Do tej pory ukazało się w serii 5 tytułów³. Autorem jest Piotr Reski (nie ujawnia nazwiska, występuje jako Pan Poeta), a ilustratorką i autorką opracowania graficznego – Joanna Młynarczyk.

Każdy z przedstawionych ptaków obrazuje jakiś problem w zachowaniu, bliiski ludziom, opisany pogodnie i z przymrużeniem oka, jednocześnie jednak bohaterowie zachowują coś ze swych zwierzęcych cech, dzięki czemu – jak przystało na nowoczesne bajeczki – pouczające refleksje zostają głęboko skryte.

1. NAWIĄZYWANIE KONTAKTU

Spójrzmy najpierw na wyróżnioną serię pod kątem tła pragmatycznego, które zostało w niej zarysowane⁴. By bowiem przekaz osiągnął swój cel, powinien dotrzeć do adresata i zostać przez niego zrozumiany, a to się nie stanie bez udanego nawiązania kontaktu z odbiorcą.

We wspomnianych tytułach dążeniem autorów (tekstu i przekazu graficznego) jest uczynienie prezentowanego problemu dostępnym i zwyczajnym, stawia się w nich na pierwszym miejscu na prostotę form w porozumieniu się z odbiorcą właściwym oraz jego aktywizację przez zabawę w czasie odbioru utworów.

Autor tekstu odwołuje się przy tym do jednej z najbardziej sprawdzonych i najwcześniej przyswojonych przez dziecko form literackich – do bajeczki: „mieszanego gatunku” łączącego elementy różnych podtypów bajek, krótkiej, „pisanej najczęściej wierszem, zrytmizowanej i zorientowanej na warstwę językowo-brzmieniową”, najczęściej z bohaterem zwierzęcym, sfabularyzowanej na sposób epicki lub dramatyczny (Cieślowski 1985: 314–319; *idem*: 206–208). Razem z ilustratorką wykorzystują w przekazie wszystkie dostępne narzędzia, bo choć pisanie dla małych odbiorców nie należy do łatwych, książka dla nich, jako twór intersemiotyczny, dysponuje wieloma technikami (jak: rysunek, kolor, techniki edytorskie), których nie może wykorzystać literatura „dorosła” (Adamczykowa 2004: 29). I mimo że integralność koncepcji intersemiotycznego dzieła jest łatwiejsza do osiągnięcia, gdy autor tekstu i ilustrator/

³ *Kura, co tyła na diecie; Wróbel, co oćwierkał sąsiadów; Kruk, co kracze pokrakanie; Kaczka, co przebrała miarkę; Paw, co ogon miał z przyjaźni* – wszystkie tytuły zostały wydane od maja 2017 do połowy kwietnia 2018 przez wydawnictwo Prószyński i S-ka, bns.

⁴ Tło pragmatyczne komunikatu – tu przekazu literackiego, obejmuje: cel wypowiedzi, nadawcę, odbiorcę – relację między nimi – w ramie wewnątrz- i zewnątrztekstowej (por. Tabisz 2006).

autor opracowania graficznego to ta sama osoba, w przypadku „ptasiej” serii autorski duet doskonale zgrywa wszystkie komponenty, tworząc komunikat spójny, przemyślany do końca i skuteczny.

Porozumienie z odbiorcą ułatwia wykreowanie odpowiedniej relacji: autor przedstawia siebie jako Pana Poetę, stawiając w tym przypadku na prostotę komunikatu i zrozumienie dziecka, gdyż – jak sam pisze – chciał, by jego pseudonim „był rozpoznawalny i łatwy do zapamiętania. [A – B.N.S.] nic tak nie kojarzy się z autorem rymowanych bajek dla dzieci, jak słowo »poeta«”⁵. Autor staje się w ten sposób kimś dobrze znanym dziecięcemu odbiorcy⁶, kto ma coś do przekazania – znanym jak pan strażak, pan policjant czy pani malarka – reprezentujący różne zawody i przedstawiani na spotkaniach, np. w przedszkolu.

Do wejścia w tekst zachęcają: po pierwsze, językowa forma tytułów – zapowiedzi „dziania się” i poznania ciekawych postaci, bo tak samo jak twory folklorystyczne (Cieślukowski 1985), już one są zorientowane na wykonanie i zabawę:

Kura, co tyła na diecie
Wróbel, co oćwierkał sąsiadów
Kruk, co kracze pokrakanie
Kaczka, co przebrała miarkę
Paw, co ogon miał z przyjaźni.

Tytuły to bowiem całe zdania określające bohatera/bohaterkę w działaniu (lub stawianiu się jakimś). Zdania, ze specyficznym wskaźnikiem zespolenia *co* (zamiast *który*), nawiązującym do języka mówionego czy dialogu, odpowiedniego w kontakcie z małym odbiorcą, motywują, by poznać, „co dalej”. Po drugie, zachętę do „wejścia” w tekst stanowi także wizualna „wizytówka” głównego bohatera: wyrazisty portret oddający jego charakterystyczne cechy i emocje. Na białym tle okładki o sporych rozmiarach (210 × 255 mm) dziecko może zobaczyć rudopomarańczową, zdumioną swą wagą kurę, rozłożoszczonego żółto-szarego – aż lecą piórka – wróbla, czarnego, zadowolonego z siebie kruka dyrygenta, zmartwioną, kolorowo ubraną kaczkę strojnisię czy błękitnego pawia z różnobarwnym i różnopiórym ogonem⁷.

⁵ Por. stronę www.panpoeta.pl – autor prowadzi swoją stronę internetową, na której „opowiada” o swej twórczości i innych działaniach twórczych aktywizujących dzieci. www.panpoeta.pl [data dostępu: 16.03.2018]. Tradycję przedstawiania się odbiorcy dziecięcemu, traktowania go poważnie i po partnersku, wprowadzili wcześniej poeci drwiący z dyrektywnych i nacechowanych otwartym dydaktyzmem systemów pedagogicznych, m.in. Julian Tuwim i Jan Brzechwa.

⁶ Autor pozwala się poznać: na tylnej okładzinie przybliża swą postać: „Pan Poeta to największy – bo prawie dwumetrowy – bajkopisarz”.

⁷ Warstwa wizualna ma w tych książeczkach ogromne znaczenie motywujące. Jej autorka, Joanna Młynarczyk stosuje intensywne, żywe kolory. Ich „energetyczne” odcienie na wykonanych ręcznie akwarelami i kredkami ilustracjach, z licznymi, zabawnymi

Impulsem „poznawczym” samych tytułów staje się użycie w nich „tajemniczych” wyrazów – neologizmów (*oćwierkać*, *pokrakanie*) czy frazeologizmów (*przebrać miarkę*, ale nie wiadomo w czym, *tyć na diecie* – choć nie wiadomo, dlaczego), bo przecież dziecko samo ma skłonność do wymyślania nowych wyrazów⁸, a niewiedza rodząca dysonans poznawczy prowadzi je od zaciekawienia do chęci rozpoznania nieznanego. Oba neologizmy – im bardziej są zagadkowe i ekspresyjne, tym bardziej działają na odbiorcę: pierwszy z nich można też potraktować jako swego rodzaju eufemizm (*oćwierkać* – jak *ochrzanić*), a drugi – jako przykład aluzji leksykalnej (*pokrakanie* – *krakać* ↔ *pokracznie*)⁹, choć dla dziecka będą przede wszystkim nowymi, ciekawie brzmiącymi słowami, które mają coś wspólnego z dźwięcznymi: *ćwierkaniem* i *krakaniem*.

Trzecim ważnym komponentem sprzyjającym nawiązaniu z odbiorcą porozumienia jest forma podawcza bajeczek, którą można nazwać dialogową, choć nie zawsze prezentuje przytoczenie rozmowy postaci. Bywa, że tekst jest wypowiedzią narratorską (*Kruk, co kracze...*) lub w przeważającej części monologiem bohaterki (*Kaczka, co przebrała...*; *Kura, co tyła...*). Bywa, że rozpoczyna się narracją bajkową (zdaniem egzystencjalnym: „Była kura raz na diecie”), przerwana nagle wypowiedzią osoby trzeciej („Jecie, kuro, czy nie jecie?”), by dalej zmienić się w monolog bohaterki (*Kura, co tyła...*). Zawsze jednak jest to tekst wypowiediany do odbiorcy, mówiony, co czyni z bajeczek wypowiedzi dialogowe (lub dialogizowane). Nawet gdy bohaterowie nie wypowiadają swych kwestii bezpośrednio, każda „wypowiedź jest zawsze nasycona odgłosami dialogu”, który odbiorca łatwo sobie uzupełnia (Bachtin 1986: 392).

W tekstach „ptasich” bajeczek dialogowe bywają fragmenty tekstu wobec siebie (w *Wróblu, co oćwierkał...* czy w *Pawiu, co ogon miał...*), przy czym niedwukrotnie adresata wewnątrztekstowego widzimy jedynie dzięki ilustracji.

szczegółami wzbogacającymi treść, przyciągają uwagę małego „czytelnika” na tyle, iż bez trudu „przeczyta” on po swojemu historie ptaków, nawet jeśli nie zna liter. Odbiorca wejdzie w tekst tym chętniej, że od okładek rysunki kreują obrazy przepełnione humorem płynącym z łączenia cech – nie całkiem na serio – ptasich i antropomorficznych. Ptaki mają śmieszne fryzury, wąsiki, a także stroje: sroka to blondynka, kukułki mają kręcone włosy, a wróbel nosi przedziałek. Sytuacje przedstawione są dynamiczne, coś się na nich dzieje, także to, co zwyczajnie byłoby niewidoczne (np. robaki pod korą drzewa), a bohaterowie zarysowani wyraziście – można odczytać ich emocje, które mogą zaciekawić dziecko.

⁸ Dziecięce innowacje językowe pojawiają się ok. 4 roku życia, świadcząc, że dziecko opanowuje proces konstruowania słów i modyfikowania znaczenia (por. Chmura-Klekotowa 1971; Haman 2003).

⁹ Oba neologizmy zdają się pełnić funkcję „jokera językowego” – słowa, które z różnych względów zastępuje inne wyrazy, co w literaturze dla odbiorcy dziecięcego staje się niezwykle funkcjonalne (Jawór 2010). *Oćwierkać* analogicznie – jak *opiórkać*, *ochrzanić*, *opierniczyć* – *skrzyczeć*, *zwymyślać kogoś*, *zbesztać kogoś*.

Zwłaszcza w pierwszej bajeczce, choć „słyszemy” przede wszystkim wróbla – jego wypowiedzi do innych ptaków, ilustracje i apostrofy podpowiadają, do kogo zwraca się bohater. Adresata „słyszemy” jedynie dzięki zapisanym na rysunku dźwiękom pierwszego ptasiego („zaumnego”) języka (np. „rozsypane” na ilustracji: „KRA KRA KRA”):

Pan tu tylko stuka, puka!
I nie lepszy pan od
kruka,
co tu z rana, proszę pana,
kracze niczym
kra
łamana. (Wróbel, co ówierka!...)

Dialogowy – przez nasycenie operatorami interakcyjnymi czy bezpośrednimi zwrotami i pytaniami skierowanymi do czytelnika – może być też sam język tekstu, bo właśnie chęć zaktywizowania małego odbiorcy, jego niemal namacalna obecność w tekście, otwiera dialog z dzieckiem. Narrator np. „przewiduje możliwą odpowiedź”, a tekst nastawiony jest „od początku na przyszłą wypowiedź-odpowiedź” (Żyłko 1994: 133), jak np. w opowieści o kuku czy w bajeczce o pawiu:

A o czym tak
Kracze ten ptak?
Założę się, że **nie wiesz.** //
Myślisz, że KRA to kuczka gra? [...]
Powiem ci coś,
Co rzekł mi ktoś... (Kruk, co kracze...)

Był natchnieniem dla malarzy,
Inspiracją dla wachlarzy.
Najpiękniejszy był na świecie!
A ja go zgubiłem. **Wiecie?!** (Paw, co ogon miał...)

Z tego punktu widzenia cały cykl ma naturę dialogową i wyraźnie zaprasza odbiorcę (jak tytuły i strona wizualna) do środka tekstu.

2. CO NIESIE TEKST?

Zanim spojrzymy na zabawy i gry prowadzone przez autorski duet, warto zatrzymać się na problematyce bajeczek skierowanych do młodszych dzieci – wydanych starannie, na grubym, matowym papierze i w twardych oprawkach, które przetrwają wielokrotny kontakt z małymi rączkami odbiorcy. Jak już zaznaczono, tekst, najczęściej wypowiedziany – z bezpośrednim zwrotem do odbiorcy – przedstawia wydarzenia z „życia” bohaterów i bohaterki. Sam autor

stwierdza, że jego pierwsze trzy bajeczki „dość przyjemnie poruszają temat tolerancji”¹⁰ rozumianej dosyć pojemnie, następne też mierzą się z problemami świata zachowań. Jednocześnie jednak ptaki wnoszą do poruszanego tematu swe naturalne zwierzęce atrybuty („z nimi się zwierzę rodzi” (Cieślakowski 1975: 276), przez co prezentują się „dwoiście” – przez pryzmat natury i kultury (z perspektywy człowieka objaśniającego zwierzęce zachowania, porzucającego ich konwencjonalną maskę z bajki zwierzęcej).

Na przykład kura z utworu Pana Poety pt. *Kura, co tyła na diecie*, otwierającego cykl dowcipnych książeczek, obrazuje współczesną „modę na szczupłość” i podporządkowanie życia dietom. Bohaterka nie jest przykładem prawzoru macierzyństwa, cierpliwie wysiadującej pisklęta, pochłoniętej całkowicie sprawami domu ani też „ślepej, głupiej, zmokłej” kury (Biedermann 2003: 180). Nie jest również naśladowczynią bohaterki Jana Brzechwy, przejętej wychowywaniem, niekoniecznie obeznaną z zasadami grzeczności (*Jajko, Kwoka*). Tytułowa kura na diecie ulega ogólnej modzie, chce być *fit*. Chce schudnąć, więc próbuje się zdrowo odżywiać i uprawiać sport. Niestety, kocha jedzenie, a jako łakomczuch ponosi same klęski. Z każdej strony czyhają na nią jakieś pokusy, kura zaś charakteru zbyt silnego nie ma, skubie więc: raz ziarnko lub serek, a innym razem – szynkę czy torcik. Bohaterka jest tedy prawdziwą reprezentantką swego gatunku, zachowała jedną z cech jądrowych przypisywanych prototypowej kurze: grzebanie i nieustanne szukanie jedzenia, bo jako ptak nie zatraciła umiejętności żerowania (Kępa-Figura 2007: 294). A jednak śledzenie jej zmagania pozwala przez analogię na identyfikowanie własnych niepowodzeń (współczesne dzieci mają problemy z dietą) oraz trudnej drogi do samoakceptacji.

Z kolei wróbel (*Wróbel, co ówierkał sąsiadów*) ukazany został jako ptak z wieczną skłonnością do narzekania, marudzenia, krytykowania innych, co także ludziom, zarówno dzieciom, jak i dorosłym, zdarza się często. Wróbel w zabawny sposób obnaża jedną z ludzkich przywar: jest wyjątkowo zrzędlivy – wszystko mu przeszkadza: śpiew słowika, dzieciół, który puka i stuka, by coś upolować do zjedzenia, kraczący kruk czy radosne trajkotanie kukułek. Wróbel, wrogo nastawiony do wszystkich, okazuje swą złość ćwierkaniem: marudzi i narzeka, jest przy tym wyjątkowo nieprzyjemny. W niczym nie przypomina sympatycznych literackich wróbelków (Elemelka z bajeczki Hanny Łochockiej czy wróbla Ćwirka z dobranockowej serii). Ma jednak pewne wspólne rysy z Tuwimowskim krzykliwym i buńczucznym wróblem z *Ptasiego radia*, którego oburzał *śpiew słowika*, ptak ten negatywnie jest też wartościowany w podaniach ludowych (Kępa-Figura 2007: 131)¹¹, a i w kultu-

¹⁰ Z wywiadu Izabelli Napierały z Panem Poetą w dniu 15.11.2016. <http://stymulowanie-rozwoju-dziecka.blogspot.com/2016/11/wywiad-z-panem-poeta-kim-jest.html> [data dostępu: 16.04.2018].

¹¹ Ptak ten łączony jest ze sferami wpływów diabelskich czy motywami kradzieży i nawet charakterystyki łączące go ze sprytem, lekkością i energią nie przewartościowują tej

rze przypisuje mu się butność, zaborczość, pewność siebie (Kopaliński 1990: 482)¹². Jak bohaterowi, który *oćwierkał* sąsiadów. Jedną z cech jądrowych w językowym prototypie tego ptaka: wydawanie dźwięków (potwierdzona utrwalonymi połączeniami słownymi: *wróble ćwierkają, hałasują, świergoczą* (Skorupka 1985, t. 2: 616), *świergocą jak wróble* (Krzyżanowski 1972, t. 3: 483), oznacza, że jego „język” na pierwszym poziomie jest „głośny, uporczywy i niezbyt piękny” (Kępa-Figura 2007: 141), co rodzi konotacje znaczeniowe – ‘jest głośny’, ‘plotkuje’. Zgiełk i hałas, które ten ptak czyni w naturze, wypłasza inne ptaki śpiewające. Taki jest wróbel w tekście Pana Poety – zachowuje się zgodnie z jedną z prototypowych cech. Reakcje innych ptaków stanowią oceny, że nie chodzi tu o ćwierkanie miłe i radosne („ćwierka wróbel gniewnie”; „nie wypada krzyczeć, wrzeszczeć na sąsiada”), a konkretne sceny i sytuacje opisujące – w słowie i obrazie – zachowania ptaka na wspólnym drzewie wystarczają do dowcipnego zobrazowania problemu związanego z brakiem empatii, zrozumienia i akceptacji innych.

Kolejny ptasi bohater to *Kruk, co kracze pokrakanie*. Niewielka historia: kruk budzi się i od rana do wieczora kracze – na tym polega jego „ptasia” mowa, ptasi „śpiew”. Niestety, jego krakania nikt nie rozumie, choć ptak stara się nadawać innym „ton” – uczyć owego pierwszego języka, który w swej niezrozumiałości staje się kodem czytelnym jedynie dla wtajemniczonych. Autorski przekaz dla małego odbiorcy został dość wyraźnie sformułowany: by nie zostać odsuniętym od tajemnic przekazywanych w nieznanym języku, należy się tego języka nauczyć. Wybór Pana Poety padł tym razem na ptaka, który ma bogate znaczenie symboliczne – często negatywne: jest symbolem niepokoju, choroby, wojny, śmierci, okrucieństwa. Jednak bohater bajeczki z tymi znaczeniami ma niewiele wspólnego. Od starożytności uważano też kruka za najinteligentniejszego z ptaków, przez co stał się symbolem wiedzy i ptakiem proroczym (Kopaliński 1990: 173). Biologia potwierdza ten fenomen: mózgi kruków są największe ze wszystkich gatunków ptaków, wykazują one umiejętności w rozwiązywaniu problemów, a także w innych procesach poznawczych, takich jak imitacja – naśladownictwo i wnikliwość¹³ i jako jedyne zwierzęta, potrafią się ze sobą komunikować w sposób, dzięki któremu są w stanie określić dokładnie czas i miejsce danego wydarzenia. Bardzo często też kruki, spotykając pobratymców, „opowiadają” im o wydarzeniach ze swojego życia, mają także doskonale rozwiniętą umiejętność wykorzystywania własnego brzmienia. Bogactwo głosów tego ptaka, którego nazwa pochodzi od wydawa-

deskrypcji. Łączy się go też z erotyczno-miłosną symboliką. Potoczny obraz wróbla zbiera w sobie cechy: jest ptakiem, mały, szary, przebywa blisko domostw ludzkich, wydaje dźwięki (por. Kępa-Figura 2007: 133).

¹² Te cechy potwierdzają stare przysłowia ludowe: *Jako wróble na sowę; Kryje się jak sowa przed wróblami* (por. D. Kępa-Figura 2007: 162).

¹³ Jak się okazuje, stworzenia te mają najlepiej rozwinięte fragmenty mózgu odpowiadające za kojarzenie faktów i abstrakcyjne myślenie.

nego dźwięku¹⁴, jest rzeczywiście zadziwiająca¹⁵. Kruk, *co kracze pokrakanie*, ma więc biologiczne podstawy do tego, by znać języki, uczyć się ich czy uczyć innych. Opowiedziana historia wydaje się w tej perspektywie przekorna.

Jest wreszcie bohaterka, *co przebrała miarkę* – uwielbiająca się stroić. I choć w najbardziej znanym utworze dla dzieci o tym gatunku ptaków – w *Kaczce Dziwaczce* przydzielono jej odmienność, dziwactwo, odrzucenie wszystkich cech przypisanych jej przez człowieka, to już w innym wierszu, w *Kaczkach*, Brzechwa wykreował bohaterki zachowujące się właśnie jak strojnisię, przebierając je w kobiecą garderobę, nie w piórka¹⁶. Kaczka, *co przebrała miarkę*, tak długo stoi przed lustrem, waha się i przebiera piórka (choć ilustracje sugerują, że to damskie „ciuszki”), iż nie zauważa, kiedy minął dzień jej randki z kaczołem. Z próżności zapomina o spotkaniu... To przestroga dla odbiorcy – zbyt dbałość o wygląd może się stać przyczyną utraty czegoś znacznie ważniejszego. Tradycyjnie kaczka symbolizuje właśnie beztroskę, powierzchowność, płytkość, niedojrzałość. Te cechy przypisane jej przez człowieka wynikają z mylnie zinterpretowanych obserwowanych „kaczyc” zachowań: płynąc po sadzawce, ptak ten zdaje się interesować tylko jedzeniem i muskaniem piórek. Tymczasem z natury lubi on czyścić swoje pióra i – co w bajeczce stanowi o humorystycznym wydźwięku warstwy fabularnej – demonstrować je w celu zdobycia partnera. Z kolei charakterystyczne kwakanie stało się przyczyną symbolicznego powiązania kaczki z gadatliwością, paplaniem, trajkotaniem (Kopaliński 1990: 135). I choć takich przywar bohaterka Pana Poety nie ma, pewnym ich przypomnieniem staje się rytmiczne powtarzanie dwuwiersu o niemożności samodzielnego dokonania wyboru stroju: „A tych piórek tyle w szafie! // Sama wybrać nie potrafię!” W rzeczywistości kwakanie wcale nie jest ulubioną formą komunikacji tych ptaków, zdecydowanie częściej porozumiewają się one za pomocą krzyków, ćwierków, szczebiotu, jęków, mają nawet swoje regionalne akcenty.

Ostatni z ptasich bohaterów to *Paw, co ogon miał z przyjaźni*. Odbiorca poznaje go w momencie utraty ogona, co jest dla tego gatunku ptaka po okresie godowym zjawiskiem naturalnym (to tzw. pierzenie¹⁷). W bajeczce – po wyśmianiu z powodu wypierzenia przez szpaka – odnajduje wielu pomocnych ptasich przyjaciół: sowę, dudka, dzięcioła, bociana, żurawie i innych. Dzięki nim i ofiarowanym przez nich piórkom paw odzyskuje imponujący ogon – tym cenniejszy, że złożony z ptasiej empatii i życzliwości – tekst niesie przesłanie o wartości przyjaźni i chęci niesienia pomocy w trudnych chwilach. Paw był

¹⁴ *Kruk* – psł. dial. **krukǫ*, rzecz. odczas. od psł. **krukati* ‘wydawać chrapliwe dźwięki, kra-kać’ (Boryś 2008: 264).

¹⁵ Np. każda para ma charakterystyczną tylko dla siebie melodię. Informacje o krukach za: Kowalczyk 2014, <http://www.ekologia.pl/srodowisko/przyroda/kruk-zwyczajny-czarna-inteligencja-kruka,20034.html> [data dostępu: 12.04.2018].

¹⁶ Por. *Lecz uwzględnić pani raczy,/ że to ma być fason kaczy,/ tu zakładka, a tu szlaczek,/ to jest coś w sam raz dla kaczek* (Brzechwa 1972: 60–61).

¹⁷ Por. <http://mojeptaki.info/atlas-pior> [data dostępu: 16.04.2018].

wielokrotnie obecny w literaturze dla dzieci – i to od samego jej początku¹⁸. Twórcy najczęściej jednak nawiązywali do symbolicznej semantyki ptaka: jego zarozumiałości i dumy, a także do chwalenia się pięknym ogonem i do niezbyt przyjaznego nastawienia. Pan Poeta zmienia obraz utrwalony w kulturze oraz w literaturze¹⁹: ptak nie jest zwierzęciem zapatrzonym w swoje piórka (choć wartość swego bajecznie kolorowego ogona zna), a wyeksponowane cechy pawia związane są z jego biologiczną naturą.

Jak widać, obrazy ptasich bohaterów sportretowanych przez Pana Poetę w bajeczkach są złożone: oglądamy je, przechodząc od wyraźnych antropomorficznych cech, ułatwiających – przez wskazanie na podobieństwa między ptakiem a człowiekiem – działanie mechanizmów odbiorczych (identyfikacji z bohaterami i rzutowania własnych przeżyć odbiorcy na ich przeżycia) do intuicyjnie uchwyconych naturalnych zwierzęcych cech, które pozwalają pozostać bohaterom w świecie fauny. Owa złożoność prezentowana jest zarówno w przekazie werbalnym, jak i na ilustracji, z różnym nasyceniem obu składników.

3. ZABAWA Z KSIĄŻKĄ – W TEKŚCIE – Z TEKSTEM – POZA TEKSTEM

Książki Pana Poety stanowią znakomity materiał do przemyślanej inicjacji literackiej dziecka. Jak pisze Joanna Papuzińska, „nie przejawia [ono – B.N.S.] samoistnych potrzeb czytelnicy”, ale

traktuje książkę w oderwaniu od jej właściwych funkcji, to jest jako przedmiot stwarzający pewne właściwości manipulacyjne (gniecenie, darcie kartek, stukanie książką o inne przedmioty, wywoływanie hałasu), a nie jako przedmiot niosący znaczenie (Papuzińska 1981: 13).

Gdy dziecko nauczy się odczytywania znaczeń ilustracji i przyglądania się znakom pisma, będzie próbowało za nimi podążać. W „ptasich” bajeczkach nie wystarczy jednak jedynie przewracanie stronic. Ich oś kompozycyjna zmienia się bowiem z horyzontalnej na wertykalną, co wymusza na małym odbiorcy (lub na odbiorcy pośredniku) obracanie książeczką podczas czytania czy oglądania i „pisze” scenariusz manipulowania książką, odczytywania ilustracji i zabawy zawartym w niej słowem. Ta wpisana w stronicę zabawa z obiektem staje się komponentem interakcyjnym wzmacniającym prowadzony z małym czytelnikiem dialog. Uczy też dziecko, rozpoczynające dopiero swą przygodę z literaturą, kreatywnego czytania i otwartości wobec niej.

¹⁸ Autorem „pawich” bajek był Ignacy Krasicki (*Paw i orzeł*), Stanisław Jachowicz (*Słownik i paw*), Tadeusz Kubiak (*Pawie wiersze*), Stanisław Sztybelowski (*Przygoda pewnego pawia*), a zupełnie niedawno Agnieszka Wolny-Hamkało z ilustracjami Józefa Wilkononia (*Rzecz o tym, jak paw wpadł w staw*).

¹⁹ Paw jest symbolem wieczności, godności, dostojności, dumy (*dumny jak paw*), przepychu i wiecznej piękności (por. Kopaliński 1990: 305).

Sam tekst, o charakterze dialogowym (dialogizowanym), zajmuje na każdej stronie niewiele miejsca – dominuje nad nim duża, rozłożona zwykle na całej rozkładówce ilustracja. Słowa, zapisane i umieszczone na kartkach w sposób nietypowy, to kolejny budzący zaciekawienie element, gdyż zamiast standardowych fontów ukazują się w ręcznie rysowanej typografii. „Wpisano” je w ilustracje nierówną czcionką podobną do kolorowej kredki, zróżnicowaną dodatkowo pod względem wielkości, jakby litery „nakreśliło” dziecko. Komponenty foniczne (oddane w zapisie „ptasie” onomatopeje), graficzne (przekazana treść) oraz ikoniczne zespalają się w ten sposób w jednym komunikacie, dając efekt nazwany przez Jana Grzenia grafizacją pisma (Grzenia 2005: 144)²⁰. W tym przypadku grafizacja polega na jego zobrazowaniu, przy jednoczesnym udźwiękowieniu, co wprowadza element zabawy (dźwiękiem, jego wizualizacją i wysłowieniem przekazywanego znaczenia). W tekście bajeczek wyeksponowane swą wielkością wyrazy podlegają bowiem dodatkowej emfazie (semantycznej lub fonicznej, także wizualnej).

Tak jest np. w bajeczce o kuku, w której dźwiękonaśladowcze *KRA* zapisane wielkimi i większymi od innych literami ma wyraźny związek z wyrazistym i głośnym śpiewem ptaka (np.: „*KRA* krzyczy tu...”)²¹. Kreatywna zabawa, łącząca tekst z ilustracją, polega w tym przypadku nie tylko na zmianach osi kompozycyjnej strony (rozkładówki), obrazu i tekstu, z horyzontalnej na wertykalną, ale także na zmianie osi strony na rytmiczną (w postaci koła), np. w *Kurze, co tyła...* tekst „układa się” na kształt obwodu tortu:

Sto okrążeń choćby zrobię!
Podziobując torcik sobie!,

a dalej – wokół pęczniejącej od jedzenia bohaterki (narysowanej w kształcie wielkiego jaja na rozkładówce, por. rys. 1):

Ale cóż to? Już po dwóch
okrążeniach rośnie brzuch?! (Kura, co tyła...)

Z kolei wróbel „wykrzykuje” swoje kwestie w promieniście zapisanych okrągach (por. rys. 2):

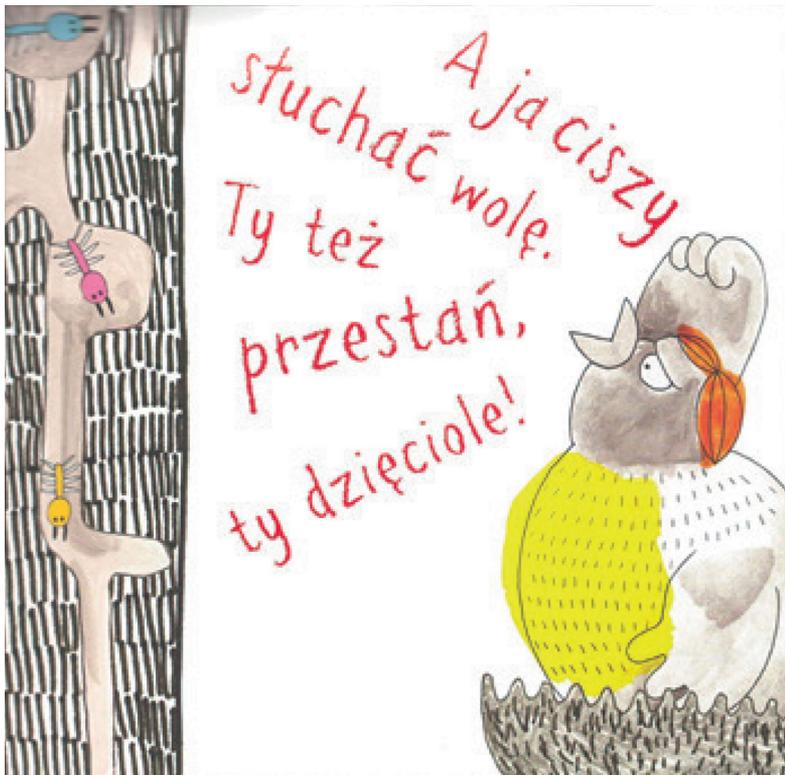
A ja ciszy
słuchać wolę.
Ty też przestań,
ty dzieciule! (Wróbel, co ówierka!...)

²⁰ Autor pisze o grafizacji: jej „rezultatem jest wzrost roli składnika graficznego w komunikacji pisanej. Oznacza to, iż tworzenie tekstu pisanego nie ogranicza się do nadania komunikatu, towarzyszy mu także troska [...] o odpowiedni kształt wizualny tekstu” (Grzenia 2005).

²¹ Wyrazistość i wielkość czcionki sprzyja dodatkowo samodzielnemu czytaniu przez poznających dopiero litery odbiorców.



Rys. 1. Pan Poeta, *Kura, co tyła na diecie*, ilustr. J. Młynarczyk



Rys. 2. Pan Poeta, *Wróbel, co oćwierkał sąsiadów*, ilustr. J. Młynarczyk

kawiarni dla ptasiej klienteli, różnojęzycznego tłumu ptaków na lotnisku (*Kruk, co krakał...*); zwizualizowanego pawiego ogona – oryginalnego i różnopiórego (*Paw, co ogon...*);

- nazwy „trudnych diet”: „dieta cud: keks i miód”, „kapusta głowa pusta”, „dzienniczek diet”, ramy zamykającej tekst „love kura” (*Kura, co tyła...*); nazw kaczego kosmetyku „gęsia skórka”, nazw kaczych firm modowych („kaczidas”, „kwa-kwa szanel”, „katcher”, „kaczmani”), kartek z kalendarza z minionymi dniami tygodnia („wtorek, środa, czwartek, piątek”) (*Kaczka, co przebrała...*); „kruczych” i innych ptasich dźwięków „rozsypanych” w przestrzeni stronicy (*Kruk, co krakał...*); podpisu malarza „Ptak Gogh”, a także zaznaczenia miejsca do wklejenia piórek (*Paw, co ogon...*).

Te dodatkowe **obrazowo-słowne komunikaty**, poza zabawą poznawczą (np. w wyliczanie szczegółów), pozwalają małemu odbiorcy przybliżyć ptasi świat do ludzkiego i z własnej perspektywy zobaczyć problemy bohaterów. Nie pozostawiają jednak wątpliwości, że pozostajemy w świecie ptaków – Pan Poeta uruchamia w tym celu kolejną grę: inspiruje dzieci do zabawy w tłumaczy języka ludzkiego na ptasi – jak to czyniła Wanda Chotomska w *Kaczcze tłumacze*. Otwiera więc ciąg uwielbianych przez dzieci przekształceń i „przeinaczeń” słownych tytułowymi neologizmami: „oćwierkać” czy „pokrakanie”. Oprócz „pokrakania” i „pokrakanego języka” są jeszcze „Kraiby” (*Kruk, co krakał...*), nazwy udające twórców kreacji modowych: „Kwa-kwa Szanel” (jak: Coco Chanel), „Kaczmani” (jak: Armani), „Kaczidas”, „Katcher” (*Kaczka, co przebrała...*). Zabawy wychodzą poza książeczki: podczas autentycznych spotkań Pan Poeta²³ stymuluje – w nawiązaniu do *Kury, co tyła...* – do tworzenia kolejnych neologizmów, jak: *makuron, kurpnik* czy *kurosanta* (w przepisach *Kury*), *telefon kurplementów* (telefon od *Kury*). Repertuar mogą mali odbiorcy poszerzać we własnych zabawach językowych.

W ostatniej książeczce – o pawiu – tekst aktywizuje też do zabawy manualnej. Do bajeczki dołączono bowiem „zadania z piórkowania” z rymowanymi poleceniami dla dzieci zachęcającymi do kolorowania, wycinania i przyklejania piórek – po odszukaniu wyznaczonego w tekście bajeczki miejsca. Działanie z zabawy manualnej zmienia się w kreatywne wkraczanie w tekst, wzbogacanie go w dodatkowe treści – w tym przypadku – dodanie nowego autorskiego pawiego ogona.

4. KRÓTKIE PODSUMOWANIE

Ptaki, jak i inne zwierzęta, towarzyszą dzieciom na kartach literatury od lat. Mogłoby się wydawać, że formy ich obrazowania zostały już do końca wy-

²³ Pan Poeta spotyka się ze swymi odbiorcami: podczas wizyt Pana Poety i jego ptaków w przedszkolu, w księgarni czy kawiarni „Słowo Daje”. Zob. <http://panpoeta.pl/slowo-daje-kura-robi-show/> [data dostępu: 16.04.2018].

eksploatowane. Jak widać na przykładzie bajeczek Pana Poety, możliwości w tym zakresie są nieskończone. W propozycji duetu autorów dzieci pozna ją stworzenia zanurzone nieco w świecie zwierzęcym, trochę ludzkie, a w tej dwoistości – literackie: to ptaki, które powstały ze słów i obrazów, z dźwięków i z kolorów, z kształtów i z ruchu. Przez zaktywizowanie odbiorcy niosą określone wartości, nienarzucone, niedrażniące dydaktyzmem. Udało się obojgu twórcom: poecie i ilustratorce w zwięzłej formie zawrzeć wiele istotnych treści, a dodatkowo przyciągnąć odbiorcę zabawą płynącą z każdej płaszczyzny tych wielotworzywowych książek. Całość – w dialogu z odbiorcą, któremu udziela się głosu: na tylnej okładce można przeczytać wypowiedzi dziecięcych recenzentów na temat tytułu: „bajka bardzo mi się podobała” (Pan Poeta 2017a), „jest bardzo śmieszna i się rymuje” (Pan Poeta 2017d), „bardzo nam się podobało. Śmieszny tekst” (Pan Poeta 2017b). Rozpoczęty dialog trwa...

BIBLIOGRAFIA

- Adamczykowa, Z. 2004. *Literatura dla dzieci. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP w Warszawie.
- Armstrong, J. 2010. *Eating Reading Animals*. – *The Horn Book Magazine*, 5. –<http://archive.hbook.com/2010/05/choosing-books/horn-book-magazine/eating-reading-animals/> (02.06.2017).
- Bachtin, M. 1986. *Estetyka twórczości słownej*. oprac. E. Czaplewicz. Warszawa: PIW.
- Biedermann, H. 2003. *Leksykon symboli*, tłum. J. Rubinowicz, M. Szubert. Warszawa: Muza.
- Boryś, W. 2008. *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brzechwa, J. 1972. *Sto bajek*. Warszawa: Czytelnik.
- Chmura-Klekotowa, M. 1971. Neologizmy słowotwórcze w mowie dzieci. – *Prace Filologiczne*, 21, 99–235.
- Cieślakowski, J. 1975. *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślakowski, J. 1985. *Wielka zabawa*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Grzenia, J. 2005. *O grafizacji pisma*. – M. Kita, B. Witosz, red., *Spotkanie. Księga jubileuszowa dla Profesora Aleksandra Wilkonia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 97–112.
- Haman, E. 2003. Early productivity in derivation. A case study of diminutives in the acquisition of Polish. – *Psychology of Language and Communication*, 7 (1), 37–56.
- Jawór, A. 2010. O pewnym typie „jokera językowego”. – *Kwartalnik Językoznawczy*, 1, 1–11.
- Kępa-Figura, D. 2007. *Kategoryzacja w komunikacji językowej na przykładzie leksemu ptak*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kopaliński, W. 1990. *Słownik symboli*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kowalczyk, K. 2014. *Kruk – opis, występowanie, zdjęcia*. – <http://www.ekologia.pl/srodowisko/przyroda/kruk-zwyczajny-czarna-inteligencja-kruka,20034.html> (12.04.2018).
- Krzyżanowski, J. 1972. *Nowa księga przysłów i wyrażeń przysłowiowych*. T. 3. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pan Poeta. 2017a. *Kaczka, co przebrała miarkę*. ilustr. J. Młynarczyk. Warszawa: Prószyński i S-ka.

- Pan Poeta. 2017b. *Kruk, co kracze pokrakanie*. ilustr. J. Młynarczyk. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Pan Poeta. 2017c. *Kura, co tyła na diecie*. ilustr. J. Młynarczyk. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Pan Poeta. 2017d. *Wróbel, co ówierkał sąsiadów*. ilustr. J. Młynarczyk. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Pan Poeta. 2018. *Paw, co ogon miał z przyjaźni*. ilustr. J. Młynarczyk. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Papuzińska, J. 1981. *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: WSiP.
- Serwis mojeptaki.info. – <http://mojeptaki.info/atlas-pior> (16.04.2018).
- Strona autorska panpoeta.pl. – <http://panpoeta.pl/slowo-daje-kura-robi-show/> (16.04.2018).
- Skorupka, S. 1985. *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Strycker, N. 2017. *Rzecz o ptakach*, tłum. M. Radziszewski. Warszawa: Muza SA.
- Tabisz, A. 2006. *Kompetencja tekstotwórcza uczniów na przykładzie rozprawki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Wywiad Izabelli Napierały z Panem Poetą w dniu 15.11.2016. – <http://stymulowanie-rozwoju-dziecka.blogspot.com/2016/11/wywiad-z-panem-poeta-kim-jest.html> (16.04.2018).
- Żyłko, B. 1994. *Michaił Bachtin w kręgu filozofii języka i literatury*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Paidia i paideia. Zabawa i etyka w Drzewie do samego nieba Marii Terlikowskiej

Autor zatytułował swoją pracę *Wielka zabawa*, wychodząc z założenia, że wszystko, co dzieci wzięły od dorosłych, co dla nich dorośli stworzyli, co same wymyśliły i wreszcie co dorośli dla nich napisali najlepszego, służy przede wszystkim i w pierwszym rzędzie zabawie. To jest wielkie hasło i emblemat, pod którym dziecko bawi się, a więc tworzy, reprodukuje, upaja się i igra ze słowem (Cieślowski, 1985:6).

Abstrakt: Artykuł jest poświęcony problematyce zabawy oraz jej znaczeniu w kulturze, edukacji i życiu dziecka. Ogląd tematu zaproponowany przez autorkę artykułu jest zainspirowany teorią zabawy sformułowaną przez Roger Caillois and Jerzego Cieślowskiego. Tekst stanowi próbę interpretacji książki Marii Terlikowskiej pt. „Drzewo do samego nieba”, której centralnym tematem jest zabawa. Dziecięcy bohaterowie bronią przed ścięciem drzewo rosnące na ich podwórku. Drzewo jest centrum ich świata. Pozornie prosta historia staje się przypowieścią o dorastaniu i dojrzewaniu do odpowiedzialności. Tym samym opowieść Terlikowskiej według badaczki traktuje o zastępowaniu przestrzeni paidii przestrzenią paidei.

Abstract: The article is devoted to the issues of play and its importance in culture, education and life of the child. The presentation of the subject proposed by the author of article is inspired by the play theory formulated by Roger Caillois and Jerzy Cieślowski. The text is an attempt to interpret the book by Maria Terlikowska, *Drzewo do samego nieba*, in which play and fun play the most important role. The tree growing in the yard is the center of the world of children's heroes who will have to defend them against cutting. A seemingly simple story becomes a parable about growing up and growing up to responsibility. In other words, it is a story about getting out of the *paidia* space into the space of *paideia*.

Słowa kluczowe: Jerzy Cieślowski, Maria Terlikowska, teoria zabawy, *paidia*, literatura dla dzieci

Keywords: Jerzy Cieślowski, Maria Terlikowska, the play theory, *paidia*, literature for children

BAWIĆ SIĘ CZY BYĆ?

Na znanym obrazie Pietera Bruegla *Zabawy dziecięce* z 1560 roku krytycy doliczyli się ponad dwustu pięćdziesięciu postaci. Gromada dzieci zupełnie oparowała miejską przestrzeń, której dynamika osiągnięta została dzięki specyficznemu zakomponowaniu postaci. Stanowią one bezładną masę, wprowadzając z lewej strony ograniczoną naturalną barierą, jaką jest rzeka czy staw, ale już z prawej – sięgającą pod majaczący między domami horyzont. Szał zabawy ruguje z jej przestrzeni dorosłych, oddając tym samym miasto pod panowanie najmłodszych. Trudno jednak obraz uznać za apoteozę zabawy. Jak dowiadujemy się z jednej z wielu jego interpretacji:

Dzieło fascynuje, nawet jeśli jednocześnie niepokoi, zarówno z powodu treści, jak i formy. Nie ma na przykład dogodnego punktu, z którego można by oglądać obraz. Widz musi wciąż podchodzić bliżej, to odchodzić od obrazu: tylko z odległości można objąć wszystko wzrokiem, ale tylko z bliska wiele drobnych czynności, postaci i twarzy dopiero nabiera prawdziwego życia. Perspektywa stwarza dodatkowe problemy; z przyzwyczajenia staje się naprzeciw środka obrazu, zakładając że malarz przedstawia nam swój świat z tego miejsca (Hagen, 2005: 33).

Bruegel nakłania więc widza do ruchu, ciągłej zmiany trajektorii wzroku, jednej słowem – przekonuje, że obiekt, na który patrzymy, wymaga zaangażowania nie tylko od uczestników zabawy, ale przede wszystkim od podglądającego te pełne radości igraszki. Komentarz do obrazu nie wyczerpuje się oczywiście na instrukcji jego kontemplacji. Niderlandzki mistrz jak zwykle dopisuje do dzieła symboliczne sensory, z których jako pierwszy nasuwa się chyba najmniej skomplikowany. Oto bowiem pewnego rodzaju ilustrowany katalog zabaw przywołany przez Bruegla ma przygotować najmłodszych do dorosłego życia. Trudno nie dostrzec jednak prewencyjnej wymowy obrazu: kreacja świata widzianego z góry, na którym ludzki żywot sprowadzony zostaje do nieskomplikowanej zabawy, z jednej strony może deprecjonować jego sens, a z drugiej – przestrzegać przez trwonieniem życia na rzeczach błahych i przynoszących krótkotrwałą przyjemność.

Warto jednak w tym miejscu przypomnieć, że greka miała aż trzy odrębne określenia charakteryzujące zabawę: odnoszące się do zabawy dziecięcej, wesołości i beztroski, aż w końcu – walki podczas igrzysk olimpijskich, nemejskich czy pytyjskich, podczas gdy w łacinie funkcjonowało jedno określenie zabawy – *ludus*, oznaczające grę, zabawę, widowiska, igrzyska publiczne, ale również miejsce ćwiczeń ciała i umysłu, np. szkołę (Okoń, 1995: 10–11). Jak przekonuje Wincenty Okoń, „w języku polskim wyraz »zabawa« wywodzi się od »bawa«, a ten od »być« [...]. W języku staropolskim używano wyrazu »zabawić« w znaczeniu »bywać«, z »zabawiać się czymś« w znaczeniu »zajmować«, »trudzić się czymś«” (Okoń 1995: 10–11).

Etymologia wyrazu „zabawa” nadaje dziecięcym igraszkom zupełnie nowy sens. Zajętość uczestników zabawy oraz ich zaangażowanie sprawiają, że staje się ona symbolem jedynej, prawdziwej, bo przecież autentycznie przeżywanej przez dziecko czynności. Kolejne, będące już udziałem człowieka dorosłego, stanowią jedynie przypis do tej pierwotnej, w której uczestniczenie było żywiołowym wyrazem afirmacji życia¹. Zabawa jako „cel sam w sobie” (Huizinga 1967: 48). Jest tą formą aktywności, w której „nad nagrodą zewnętrzną przeważa nagroda wewnętrzna” (Sułkowski 1984: 11).

Według Jeana Piageta autoteliczność zabawy powoduje, że czynność ta nie narzuca uczestnikowi potrzeby przystosowania się do świata, ale przeciwnie – pozwala mu asymilować rzeczywistość zgodnie z jego własnym pragnieniem (Sułkowski 1984: 11). Należy odnotować, że zabawa odbywa się według pewnych uniwersalnych prawideł. Jak zauważył Roger Caillois, nie są one jednak cechami charakteryzującymi zabawę, ale czynnościami, które muszą zaistnieć, aby dana aktywność zyskała rys zabawy. Dla porządku przypomnijmy, że czynności te są dobrowolne i wyodrębnione (granice czasowo-przestrzenne), bezproduktywne i fikcyjne, ujęte w chwilowe normy oraz zawierają element niepewności (Caillois 1973: 306).

TO NIE JEST KSIĄŻKA EKOLOGICZNA...

Interesującym przykładem wariacji na temat zabawy jest książka Marii Terlikowskiej *Drzewo do samego nieba*. Tekst wydany po raz pierwszy w 1975 roku powraca po czterdziestu latach dzięki Muzeum Książki Dziecięcej oraz Wydawnictwu Muza do czytelniczego obiegu.

Jego nieco odświeżona i unowocześniona szata graficzna – większy format, nablyszczane elementy na okładce, informacje o autorce, graficzne oraz Muzeum Książki Dziecięcej – sprawia, że książka może być wciąż atrakcyjna dla młodego odbiorcy. Wielka to zasługa znakomitych, metaforycznych, a więc ponadczasowych ilustracji Teresy Wilbik. Tymczasem w biografii Terlikowskiej czytamy, że współpracowała ze „Świerszczykiem”, popularyzowała wiedzę

¹ Interesująco o dynamice zabawy, ale również gatunku literackiego (*paignion*) oddającego jej żywiołowość pisze Zbigniew Kadłubek: „Dosłownie [...] *paignion* oznacza dziecinadę, nadanie wypowiedzi cech jak gdyby dziecięcych. Pochodzi od znanego już Homerowi greckiego czasownika (*paidzo*), czyli ‘gram’, ‘bawię się’, a nawet ‘tańczyć’ – od (*país*) dziecko. *Dzieci, podobnie jak postaci z bajek, wiedzą, że aby uzyskać szczęście, trzeba zawładnąć dżinem uwięzionym w lampie albo zdobyć kurę znoszącą złote jajka (Agamben)*. Dziecko potrafi grać w klasy wyrazami – między piekłem a niebem, poezją a bełkotem. To prawda, że najbardziej literackie cudowności powstają jako skutek niewiedzy dziecka w zetknięciu się z nieznanymi mu wyrazami, które słyszy w zrozumiałym szyku frazeologicznym (Cieślakowski). *Paigniony można spotkać w literaturze czwartej, czyli książkach przeznaczonych do nauczania dzieci w szkołach (Cieślakowski)*” (Kadłubek 2018: 352). Autor hasła przywołuje ideograficzne wiersze Ludwika Jerzego Kerna jako przykłady *paignionu*.

z zakresu matematyki, meteorologii, drukarstwa oraz wynalazków, ale również „przedstawiała wydarzenia dnia codziennego w rodzinie, wskazując działania łączące najbliższych” (Tylicka, Leszczyński 2003: 390). Do tego rodzaju książek z pewnością należy *Drzewo do samego nieba*.

Miejmy nadzieję, że do coraz większej popularności tej minipowieści, jak nazywa ją Teresa Winek (Tylicka, Leszczyński 2003: 390), przyczyni się wpisanie książki na listę lektur zalecanych na etapie edukacji wczesnoszkolnej w Podstawie programowej z 14 lutego 2017 roku². Biorąc pod uwagę liczbę materiałów metodycznych zamieszczanych w Internecie, można przypuszczać, że *Drzewo do samego nieba* okazało się tekstem nadal aktualnym i chętnie czytany przez dzieci i jeszcze chętniej wybierany przez nauczycieli. Niestety, większość, jeśli nie wszystkie propozycje metodyczne, podkreślają tylko jeden z aspektów opowieści – protest mieszkańców przeciwko wycięciu jedyne drzewa rosnącego na ich podwórku. Dlatego książeczkę nazywa się najczęściej ekologiczną³, a jej czytelników „małymi ekologami”⁴. Choć *Drzewo do samego nieba* poddaje się takiej interpretacji, to jednak sprowadzanie tekstu jedynie do poziomu ekologicznego instruktażu skutecznie pozbawia go niezwykle istotnych treści.

ZE STAREGO KASZTANA ZWIESZAŁA SIĘ LINA / ZASUPLANA NA KOŃCU
W WĘZEŁ MARYNARSKI, / TAM SIĘ BUJALIŚMY (Dariusz Suska)

Wydaje się, że opowieść Terlikowskiej o dzieciach na wymyślonym placu zabaw między starymi kamienicami można uznać za wielką metaforę dojrzewania. Zacznijmy jednak od samej metonimii placu zabaw – drzewa:

Na środku naszego podwórka rośnie drzewo. Nigdy nie słyszeliśmy, żeby ktoś powiedział o nim – kasztan albo topola, albo lipa. Mówimy po prostu – drzewo. Bo nie ma innych drzew na podwórku. Nawet by się nie zmieściły. Podwórko jest małe, z trzech stron otoczone przez trzy piętrowe kamienice, stare i brzydkie. Z czwartej jest niski budynek, w którym kiedyś była kuźnia (Terlikowska 2015: 3).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Zob. <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> [data dostępu: 10.03.2018].

³ Podczas krótkich vlogów dzieci prezentują fabułę książki, przekonując, że jej sednem jest ochrona przyrody (zob. <https://vimeo.com/243676669> [data dostępu: 10.03.2018]). Takie przekonanie podziela również autorka popularnej strony Zabawkowicz.pl, nazywając tekst „książką ekologiczną”, zob. (https://www.youtube.com/watch?v=zEY1RSJzB_Q [data dostępu: 10.03.2018]).

⁴ Zob. <http://www.sp1przemysl.pl/klassy/klassy-iv-vi/511-drzewo-do-samego-nieba-czyli-rozcytani-ekolodzy.html> [data dostępu: 10.03.2018].

Przestrzeń podwórka oddaje rytm świata, który czyni z drzewa figurę długiego trwania. Jest ono osią świata wyznaczającą jego centrum oraz prezentującą jego strukturę: góra-dół. Drzewo stanowi nie tylko namiastkę mitycznego, utraconego ogrodu, ale pełni również rolę depozytariusza pamięci o przeszłości. Uważność polegająca na wsłuchiwanie się w jego opowieść jest przywilejem dzieciństwa i starości. Jedynie dzieci oraz starcy mogą bowiem pozwolić sobie na luksus zabawy, przywołajmy jeszcze raz etymologię tego słowa, czyli „bywania” w pobliżu drzewa. Doceniają je również kobiety. Należy do nich pani Kulikowa, której doskwierający brak zieleni przed jej kamienicą, każe z zazdrością spoglądać na sąsiednią ulicę: „– U was to chociaż widać, że jest wiosna! Bo u nas – ani krzaczka nie ma!” (Terlikowska 2015: 3).

Dla dzieci drzewo to ostatni bastion wolności. Nie mają przecież nowoczesnego placu zabaw, a ich podwórko z przejeżdżającymi co jakiś czas ciężarówkami bardziej przypomina ulicę niż bezpieczny skwer między kamienicami. Jedynie drzewo należy do nich. Porównują je do dżungli pełnej dzikich zwierząt, nazywają Szklaną Górą, cudownym miejscem, z którego wszystko widać. Może właśnie dlatego pierwsze strony opowieści zapowiadają dobrze znany schemat baśniowych narracji, w których bohaterowie w alternatywnej przestrzeni będą przeżywać mroźące w żyłach przygody. Analogia zielonej gęstwiny oraz dżungli, trudu wspinaczki i pokonywania własnych słabości na zboczu Szklanej Góry przygotowują czytelnika do spotkania z fantastyką i odwiecznym, wielkim tematem walki dobra ze złem.

Tymczasem opowieść Terlikowskiej zaskakuje swoją skromnością, a jednocześnie nakłania do przemyślenia interesującej nas formuły zabawy.

Jej inicjatorami, ale niejedynymi beneficjentami są dwaj chłopcy – narrator o nieznanym imieniu oraz jego nieco starszy brat Staszek. Choć od urodzenia mieszkają w starej kamienicy, to dopiero wdrapywanie się na drzewo pozwala im na bliższe (autentyczne) poznanie sąsiadów. To właśnie stosunek dorosłych do drzewa i zabaw chłopców wydaje się najlepiej ich charakteryzować.

Plac zabaw chłopców sprowadzony do drzewa ma więc układ wertykalny. Jest swoistą drogą, którą dzieci muszą pokonać, aby wybić się na dojrzałość. W konarach drzew nie czekają na nie niesamowite przygody, ale metaforyczne, bo przecież niedosłowne spotkanie z drugim człowiekiem, które w konsekwencji prowadzi do namysłu nad światem. Paradoksalnie wspinanie się na drzewo przybliży bohaterów do mieszkańców kamienicy. Dzieci spotykają się z nimi na zupełnie innej, nieoficjalnej płaszczyźnie. Zmienić perspektywę oznacza przecież widzieć więcej, czasem widzieć inaczej. I tak, dzięki wspinaczce chłopcy poznają panią Rachlińską, wpisującą się w topos *Mater dolorosa*. Podczas wojny straciła swe dzieci, a przed rozpaczą chroni ją możliwość obserwowania zabaw podwórkowej dzieciarni. Pani Rachlińska opatruje rozbite kolana, bierze stronę dzieci w sporach z rodzicami, w końcu – protestuje przeciwko wycięciu drzewa. Kolejny etap wspinaczki pozwala na poznanie

Doroty, która wydaje się nieprzystępna i przez to jest nielubiana przez inne dzieci. Jej mieszkanie przypomina twierdzę. Matka wychodząc z domu, zamyka dziewczynkę na klucz. Pełnej kontroli podlega również okno, które zamiast ułatwiać, utrudnia kontakt ze światem. Poustawiane gęsto kaktusy na parapiecie skutecznie bronią dostępu do mieszkania-twierdzy. Dziewczynka przez lęk swej matki zostaje skazana na samotność. Skoro przypomina zaklętą księżniczkę uwięzioną na szczycie Szklanej Góry, chłopcy postanawiają poddać się poetyce tego baśniowego obrazu i pragną ją odczarować. Funkcję magicznego zaklęcia spełnia znaleziony na śmietniku bezdomny kotek, którego towarzysstwo otwiera Dorotę i jej matkę na świat.

Wspinaczka chłopców po drzewie spaja mieszkańców kamienicy. Co ciekawe, ruch w górę przekłada się na jakość życia „na dole”. Lokatorzy kamienicy do tej pory żyjący raczej osobno, dostrzegają w końcu potęgę wspólnoty. Łącząc siły i wyrzekając się drobnych animozji, są w stanie przeciwstawić się prawu nakazującemu ścięcie drzewa. Indywidualny interes mieszkańców (narzekania na brak światła w mieszkaniach znajdujących się w cieniu drzewa, na uszkodzone przez potężne konary parapety i dach, czego skutkiem jest zalewanie lokali znajdujących się na ostatnim piętrze) przestaje być istotny, jeśli w grę wchodzi dobro całej społeczności.

Wspinaczka daje jednak chłopcom coś więcej niż tylko satysfakcję płynącą z przekonania o społecznych dobrodziejstwach ich zabawy. Wdrapywanie się na drzewo jest nagrodzone odsłonięciem tajemnicy, której chłopcy odtąd będą pilnie strzec. Kiedy przekraczają granicę dachu, czują, że spotka ich coś niezwykłego:

[...] serce bije mi mocniej. Za chwilę zobaczymy coś, czego nie widział nikt. [...] Nie spodziewaliśmy się takiego widoku. Za prawą oficyną, między dachami starych, brzydkich domów – wisiał ogród. Wiem, że ogród nie może wisieć w powietrzu, tylko musi się na czymś opierać. Na płaskim dachu albo na tarasie. Ale ten ogród wyglądał tak, jakby zsunął się z obłoku, z nieba, z bajki – i zawisł między domami. [...] Obaj widzieliśmy róże pnące się po murach trzech kamienic, między którymi wisiał tajemniczy ogród. [...] A między krzakami róż, na polówce, leżała dziewczynka i czytała książkę. [...] Mogliśmy na nią zawołać. Na pewno by usłyszała. Ale wolelibyśmy milczeć. Może baliśmy się, że wszystko zniknie – ogród, róża i dziewczynka? (Terlikowska 2015: 39)

Z jednej strony niecodzienna weduta miasta jest obietnicą składaną dzieciom. Potwierdza ona istnienie lepszego, piękniejszego świata, tak bardzo odmiennego od szarzynny brudnego i ciasnego podwórka. W realistycznym ujęciu, być może jest po prostu zapowiedzią przeprowadzki, o której od czasu do czasu wspominają bohaterowie minipowieści. Rodzice chłopców czekają przecież na nowe mieszkanie w budowanym na obrzeżach miasta osiedlu.

Z drugiej strony, rozdział zatytułowany *Tajemniczy ogród* w widoczny sposób odsyła do kultowej powieści Frances Hodgson Burnett przetłumaczonej

na język polski w 1914 roku, w której ogród odzwierciedla stan ducha tego, kto w nim gości⁵. Chłopcy z *Drzewa do samego nieba*, podobnie jak bohaterowie powieści Burnett, odkrywają, że zabawa oraz wyobraźnia dzieci – „plemienia nieznanego”⁶ – sytuuje je w zupełnie innych przestrzeniach niż te „zaludniane” przez dorosłych, choć przecież piękno tych światów jest również dostępne dorosłym, pod jednym wszak warunkiem – chęci odzyskania przez nich utraconej wrażliwości⁷.

Tak więc naturalną przestrzenią dziecka jest ogród, który przecież nie ma wiele wspólnego z pedagogicznym projektem „dziecięcych ogrodów” inspirowanych pracami Friedricha Fröbela czy placami zabaw tonącymi w zieleni proponowanymi przez Henryka Jordana. Ogród to przede wszystkim ojczyzna dzieci, nawet jeśli jest ona efektem imaginacji. To w ogrodzie, nawet jeśli w rzeczywistości jest on jedynie „klatką schodową, podwórkiem, ulicą, spontaniczną aktywność dzieci przybiera formy najbardziej wyraziste i bogate” (Waksmund 2000: 55).

Kolejna wyprawa w kierunku „szczytu” drzewa przynosi jeszcze jedno odkrycie. Jest nim stare koło od wozu, na którym kiedyś bocian zbudował gniazdo. Znalezisko potwierdza autentyczność opowieści starego dziadka Frączka wspominającego starą kuźnię, której miejsce na podwórku zajmuje dziś garaż. To w niej wykuto koło będące fundamentem gniazda bociana. Swoją obecnością zaświadcza o przeszłości, przypomina bowiem, że po drugiej stronie ulicy roztaczały się kiedyś łąki. Żelazne koło ukryte w gąszczu liści staje się symbolem czasu, którego przemijanie chłopcy właśnie odkrywają:

⁵ Punktem odniesienia, a być może również i inspiracją, dla tego rodzaju synergii dziecka i natury może być również *Królowa śniegu* Hansa Christiana Andersena oraz pochodzący z niej wątek róż uprawianych przez Kaja i Gerdę w skrzynkach na dachu domu. Wspomniany wątek ulega intensyfikacji we fragmencie baśni opowiadającym o ogrodzie staruszki, w którym Gerda słucha historii kwiatów.

⁶ Metafora użyta przez Ryszarda Waksmanda (Waksmund 2000: 42).

⁷ O niewykonalności tego zadania traktuje wstrząsająca powieść Doris Lessing *Piąte dziecko*. Świat dziecka jest nie tylko niedostępny dorosłym, ale również przeraża swą odmiennością. Ogród, umityczniona kraina dzieciństwa, jawi się rodzicom jako przestrzeń wroga i dzika: „Siedzieli w salonie. Od strony ciemnego zimowego ogrodu dobiegały przenikliwe głosy dzieci. [...] Dwie małe postacie, nie do rozróżnienia w wielobarwnych pikowanych kurtkach [...] wyłoniły się spod zarośli ostrokrzewu i szły przed siebie. Byli to Helena i Łukasz na szlaku przygody. Kijami dźgali zeszlóroczne liście. [...] Jeszcze przed chwilą dzieci były częścią ciemnej dziczy. Stały, oddychając ciężko, ich oczy powoli przywykły do rzeczywistości, do ciepłego, jasnego pokoju dziennego i rodziców, którzy na nie patrzyli. Nastąpiło chwilowe spotkanie dwóch obcych form życia: dzieci były częścią pradawnego barbarzyństwa, które nadal łomotało w ich krwi; teraz jednak, wracając do rodziny, musiały pożegnać się z dziką stroną swojej natury. Harriet i Dawid dzielili z dziećmi ten stan, towarzyszyli im w wyobraźni i wspomnieniach z własnego dzieciństwa: widzieli siebie wyraźnie – dwoje uładowanych, udomowionych dorosłych, wręcz żalonych w swym oddaleniu od dzikości i wolności” (Lessing 2005: 82–83).

I to było nasze ostatnie odkrycie. Bo już nie mogliśmy wejść wyżej. Dwa konary ponad bocianim gniazdem nie miały bocznych gałęzi. Strzelały wysoko w górę, gładkie i niedostępne, zakończone wielkim zielonym pióropuszem. Długo patrzyliśmy w górę. Poczulem, że coś mnie drapie w gardle. Może katar, a może łzy. Ale nie płakałem (Terlikowska 2015: 41).

Drzewo do samego nieba jawi się jako Drzewo Kosmiczne uczestniczące w odwiecznym porządku. Dzieci, które go doświadczają, czują wzruszenie. Jak pisze Mircea Eliade, „Już zwykłe spojrzenie na nieboskłon wyzwała przeżycia religijne. Niebo objawia się jako nieskończone, jako transcendentne. Jest ono czymś »całkiem innym« *par excellence* – to znaczy czymś całkiem innym od śmiesznie małego człowieka i przestrzeni, w której on żyje” (Eliade 1999: 96).

O ile doświadczanie nieba przez chłopców trudno nazwać przeżyciem religijnym, o tyle można już przyjąć, że zetknięcie się z bezkresem jest po prostu mocnym przeżyciem egzystencjalnym. Stanowi ono moment o charakterze ekstatycznym i egzystencjalnym właśnie. Wspólny mianownik obu tych pojęć wskazuje Michał Paweł Markowski, przekonując, że zarówno *ekstasis*, jak i *ex-sistere* oznaczają wykroczenie poza obszar statyczny (Markowski 2007: 239). Chłopcy odkrywając Heideggerowskie szczeliny istnienia, czują trwogę, ale zarazem spokój, gdyż:

Być może samo wejście w szczelinę, samo zaistnienie w niej jest najwłaściwszą odpowiedzią na skierowane ku nam wezwanie. Gdy wsuwamy się w ukrytą rzeczywistość, która przyjmuje nas, a zarazem osłania, być może nie musimy niczego poznawać, być może wystarczy istnieć w miejscu, do którego należymy, które jak gdyby zezwala na to, aby być naszym miejscem na pewien czas (Brach-Czaina 2018: 156).

Dzieciom obserwującym niebo z samego szczytu drzewa taka perspektywa już nie wystarcza. Związani z drzewem, podwórkiem, starymi kamienicami pragną jednocześnie czegoś innego, choć wcale nie lepszego. Świadomi swych ograniczeń i „ludzkiej” bezsilności mimo wszystko odpowiadają na wezwanie świata. Nie mieszkają, ale zamieszkują, wszak to właśnie „zamieszkiwanie” rozumiane nie jako zakorzenienie, ale zdolność osvajania, rozumienia wielu miejsc i brania za nie odpowiedzialności, sprzyja wędrówce (Maliszewski 2015: 105). Droga pokonywana przez chłopców bierze swój początek w zabawie, a jej pierwszym etapem jest wdrapywanie się na ławkę, z której łatwiej jest dosięgnąć pierwszego konaru drzewa. Zabawa-wariacja na temat drzewa scala wspólnotę mieszkańców kamienic przeciwstawiających się decyzji władz o jego ścięciu, skutecznie niweluje poczucie samotności czy w końcu kieruje spojrzenie dzieci ku nieskończoności.

Drzewo oraz zaaranżowana wokół niego zabawa mają zatem społeczny i filozoficzny wymiar. To dzięki zabawie chłopcy przechodzą swoistą przemianę. Niczym ślepcy wychodzący z Platońskiej jaskini i dostrzegający ideę Dobra, która jest przyczyną wszystkiego, co w każdym miejscu na świecie jest słuszne i piękne, zawsze już będą jej wierni. Odczuwszy raz organiczną niemal cząstkę

wszegarniającej wspólnoty całego świata, z łatwością podporządkują się panującemu w niej prawu.

KAŻDY MA TAKIE DRZEWO

Widać to wyraźnie w finale opowiadania, które kończy się odwiedzinami miejsca, w którym rodzina kiedyś mieszkała. Po upływie dwóch lat od Wielkiej Bitwy o Drzewo chłopcy mieszkający już na nowoczesnym osiedlu z dużym, zielonym skwerem i atrakcyjnym placem zabaw postanawiają przypomnieć sobie miejsce, z którym kiedyś byli tak bardzo związani. To, co zastają, zupełnie nie przypomina ich starego podwórka. Przestrzeń wydałaby się zupełnie obca, gdyby nie znajome drzewo, które niewzruszone wciąż trwa:

Patrzyliśmy jak urzeczeni. Tak, to było nasze drzewo. Poznaliśmy je po bocianim gnieździe w rozwidleniu dwóch najwyższych konarów. Ale teraz drzewo wydało się nam mniejsze niż dawniej [...]. Wkrótce zamieszkają w wieżowcu jakieś dzieci i będą patrzeć z okien na wierzchołek naszego drzewa. Ale dla nich to już nie będzie drzewo do samego nieba (Terlikowska 2015: 49).

Chłopcy ani nie pielęgnują żalu za utraconą potęgą drzewa, wszak dla nich nadal będzie stanowiło centrum dziecięcych wspomnień, ani nie roszczą pretensji do uniwersalizowania jego roli w nowych odsłonach przestrzeni wypełnionych zupełnie nowymi bohaterami. Najistotniejsza rzecz przecież już się dokonała. Żywioł bezinteresownej zabawy i nieposkromionej dziecięcej wyobraźni (*paidia*) okazał się z czasem rodzajem autentycznej *paidei* przekształcającej dziecięce jeszcze oczekiwania w etyczny horyzont pragnień uczynienia świata lepszym. Zabawa była zatem zapowiedzią trudu pracy nad sobą oraz kształtem świata.

Warto ten krótki szkic domknąć znakomitym, ale przekornym wierszem Czesława Miłosza mogącym z powodzeniem uchodzić za gorzki komentarz optymistycznej relacji *paidiā* – *paideia* (zabawa – wychowanie do godnego życia) wpisanej w minipowieść Terlikowskiej:

Nie poznajesz mnie, ale to ja, ten sam,
Który wycinał na łuki twoje brunatne pręty,
Takie proste i śmigłe w biegnięciu do słońca.
Rozrosłaś się, ogromny twój cień, hodujesz pędy nowe,
Szkoda, że tamtym chłopcem już nie jestem.
Chyba kij sobie bym wyciął, bo widzisz, chodzę o lasce.
[...]

Byłem szczęśliwy z moim łukiem, skradając się brzegiem baśni.
Co stało się ze mną później, zasługuje na wzruszenie ramion.
I jest tylko biografią, to znaczy zmyśleniem

(Miłosz 2004: 4).

BIBLIOGRAFIA

- Brach-Czaina, J. 2018. *Szczeliny istnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Dowody na Istnienie.
- Caillois, R. 1973. *Żywioł i ład*, A. Oseka, wyb., M. Porębski, przedm., A. Tatarkiewicz, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Cieślakowski, J. 1985. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Eliade, M. 1999. *Sacrum i profanum. O istocie religijności*, R. Reszke, tłum. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Hagen R-M. i R. 1995. *Pieter Bruegel Starszy (około 1525–1569). Chłopi, dziwacy i demony*, E. Tomczyk, tłum. Warszawa: Taschen.
- Huizinga, J. 1967. *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, M. Kurecka, tłum., W. Wirp-sza, tłum. Warszawa: „Czytelnik”.
- Kadłubek, Z. 2018. Paignion. – Z. Kadłubek, red., B. Mytych-Forajter, red., A. Nawarecki, red., *Ilustrowany słownik terminów literackich. Historia, anegdota, etymologia*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria, 351–352.
- Lessing, D. 2005. *Piąte dziecko*. A. Gren, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Maliszewski, K. 2015. *Pedagogika na pograniczu światów. Eseje z cyklu „Medium Mundi”*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Markowski, M.P. 2007. *Polska literatura nowoczesna. Leśmian, Schulz, Witkacy*. Kraków: Universitas.
- Miłosz, C. 2004. *Do leszczyny*. – C. Miłosz. *To*. Kraków: Znak.
- Okoń, W. 1995. *Zabawa z rzeczywistość*. Warszawa: Żak. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Tylicka, B., red., Leszczyński, G., red. 2003. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Serwis vimeo.com. *Drzewo do samego nieba*. – <https://vimeo.com/243676669> (10.03.2018).
- Serwis YouTube. *Książki dla dzieci z serii Muzeum Książki Dziecięcej poleca, Wydawnictwo MUZA SA*. – https://www.youtube.com/watch?v=zEY1RSjB_Q (10.03.2018).
- Strona internetowa Dziennika Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej. – <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356/1> (10.03.2018).
- Strona internetowa Szkoły Podstawowej nr 1 im. Henryka Sienkiewicza w Przemyślu. – <http://www.sp1przemysl.pl/klassy/klassy-iv-vi/511-drzewo-do-samego-nieba-czyli-rozczytani-ekolodzy.html> (10.03.2018).
- Sułkowski, B. 1984. *Zabawa. Studium socjologiczne*. Warszawa: PWN.
- Terlikowska, M. 2015. *Drzewo do samego nieba*, T. Wilbik, ilustr. Warszawa: Muza.
- Waksmund, R. 2000. *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

OLGA BUKHINA ORCID: 0000-0002-6187-8074
International Association for the Humanities

A Child as a Flâneur and a Voyeur: The Imaginative Space of Streets and Museums

Abstract: This article discusses a representation of the relationship between a child and a big city in American and European children's and teens' literature. In many books, a child or a teen is portrayed as a contemporary flâneur, an idle city walker. Following Eric Tribunella's adaptation of Walter Benjamin's definition of a flâneur to children, the article explores various book representations of the big cities as they are seen through the eyes of a child. The city dweller perceives her environment as an exciting, even though sometimes threatening, place. Acting as a flâneur and a voyeur, a child develops a complicated relationship with the streets and museums of the big city. Enormous walking (and transportation) possibilities of the city are very attractive for youngsters. The hidden wonders of the big city mesmerize the curious minds of children and teens, making them natural voyeurs. Children are capable of combining the aimless gaze of a flâneur with the precise attention of a voyeur. Often, a city becomes one of the very important characters in a book, and a child forms a partnership with the city. In spite of the notion of adults that the city is a dangerous place for children, children immensely enjoy the city spaces, streets, parks, and museums. Museums particularly work as symbolical places of safety and exploration. Contemporary children and teenagers enjoy even more freedom to be city flâneurs and voyeurs due to the newly acquired speed of movement, including the use of bikes, scooters, and public transportation. With the main focus on New York City as one of the most striking example of a big city in children's books, the article also discusses the literary representations of other megalopolises and large cities, such as Moscow and Minsk.

Keywords: children's literature, city, flâneur, museum, teens' literature, voyeur.

New York blends a gift of privacy with
the excitement of participation.

E.B. White, *Here is New York*

Often, a big city is considered to be an inappropriate place for children. The city can be dangerous and inhospitable. Both people and cars could be threatening to a child's well-being. She needs a supervision to roam the city, parents and other adults insist. Nevertheless, millions of children are big city dwellers, and the wonders of the big city are regular attractions and magnets for a

curious mind of a child and a teenager. The intense communication opportunities are one of the important features of the big city. At the same time, the city is a place of solitude where a person can be almost invisible. In children's and adult literature, the city is often, though implicitly, present in the book; it serves as a backdrop for the plot's events and the characters' adventures. But in some books, the city acts quite explicitly; it becomes a character, if not a main protagonist, at least, one of the very important ones. In children's books especially, it partners with a child/teen protagonist(s). It could lead or mislead her, help her to achieve her goals, or trick her into even more city adventures.

This article will discuss a representation of the relationships between a child and a big city in American and European children's and teens' literature. I will mainly focus on New York City, but I will also show how other major cities play a significant role in children's and young adults' literature providing a playground for a contemporary flâneur, an idle city walker. As we see, the streets and parks of Moscow or Minsk also provide a perfect book setting; a teen may feel herself free and powerful because a big city is not judgmental and accepts a growing person as she is. The choice of New York as a main focus is justifiable since it is "one of the most iconic cities on the planet. New York isn't just an individual city, although it is unique. In many ways it is the City, with all the aspects of urban life seen in Houston or Shanghai, or in storied cities throughout history, even going back to Babylon" (Rosenbaum 2014: 454).

The city is a dangerous place, but it also offers protection and accommodation. A well-known New York fighter for a better city, Jane Jacobs, in her book *The Death and Life of Great American Cities* (1961), in the chapter entitled "The use of sidewalks: assimilating children," claims that the city is the best place for children. She is sure that "shooing the children into parks and playgrounds is worse than useless, either as a solution for the streets' problems or as a solution for the children" (Jacobs 2016: 87). So, let a child and a teen walk in the streets of New York and other major cities and be equal to adults in this pleasurable occupation. The idea of a flâneur who idly and lazily walks in the city was conceived by Charles Baudelaire and was further elaborated in Walter Benjamin's reading of Baudelaire's texts. In his 1935 essay "Paris, the Capital of the Nineteenth Century," Benjamin states: "The flâneur still stands on the threshold – of the metropolis as of the middle class. Neither has him in its power yet. In neither is he at home. He seeks refuge in the crowd" (Benjamin 2002: 10). "Refuge in the crowd" is the most important notion that we will be discussing in this text. Benjamin's focus is, of course, on adults: "An intoxication comes over the man who walks long and aimlessly through the streets. With each step, the walk takes on greater momentum" (Benjamin 2002: 880). As we will see later, "long and aimlessly" is another important concept. Even though Benjamin does not talk about children, he nevertheless stresses the youthfulness of that process, its intrinsic connections to childhood. Benjamin emphasizes that "it is all the same to him [flâneur] whether it is the childhood

of an ancestor or his own” (Benjamin 2002: 880). The notion of Benjamin’s flâneur has been regularly exploited in the analysis of adult literature.¹ To my knowledge, the first scholar who recognized a flâneur as an image of a contemporary child wandering about the city, and especially about New York City, was Eric Tribunella in his seminal article “Children’s Literature and the Child Flâneur.” He defines a flâneur in the opening lines of his article as follows: “One of the key figures in literature of the city is the flâneur, the idle wanderer or man about town, defined primarily by two activities: strolling and looking” (Tribunella 2010: 64). Tribunella elaborates on the relationship between a flâneur and a city: “The flâneur, exhibiting qualities of both the convalescent and the child, approaches the city with this keen sense of interest that enables him to see through its filth, incoherence, and chaos to its beauty and diverse possibilities” (Tribunella 2010: 67). He insists that “(t)he child is central to the conception of the flâneur, who strolls the city streets gazing critically and with wonder, as a child might” (Tribunella 2010: 67). An ability of looking around and making mental observations as well as seeing the hidden “treasures” of the city, sometimes in the places where adults see nothing interesting, grants a child the voyeuristic qualities that we will be discussing later. As soon as the big city becomes a character in a children’s book, a child-flâneur and a child-voyeur occupy the prominent positions in these books, and the city plays the role of their partner and adversary.

A PLAYGROUND FOR THE SMALL ONES

New York provokes many writers to assign it the role of a hero as well as use it as a book’s location. Even books for very small children are often set in the city environment with the goal to familiarize children, its dwellers or its tourists, with the life of the city. One of the most famous authors of this picture book genre is the Czech writer Miroslav Šašek with his many books about different cities, from Paris, London, and Rome to New York, San-Francisco, and Washington, DC. His book about New York, *This is New York* (1960), presents a tourist point of view of the City. Both the narration and the illustrations move through the city streets and tourists’ attractions without looking deeply into the real city life. A tourist gets what a tourist needs. A very different, and more authentic view of the City was given by one of the pioneers of American picture books, Lucy Sprague Mitchel.² It is an insider’s look, but a look that is appropriate for small children. Mitchel’s *Here and Now Story Book* (1921), with the important help of the black-and-white illustrations of Hendrik Van Loon,

¹ For example, in *The Flâneur in Nineteenth-Century British Literary Culture: “The Worlds of London Unknown”* by Isabel Vila-Cabanes, and in *The Spectator and the City in Nineteenth Century American Literature* by Dana Brand.

² See Stanton 2014: 7–22.

portrays a story of an immigrant boy. He comes, as we learn later, from Russia. Boris explores (without his mother, but with her blessing and advice to be careful) the city streets, and, of course, he gets lost and becomes increasingly confused. He sees the horse wagons and cars and trucks, and he needs to wait a long time to cross the street at every street corner. He does not move fast enough which is a torture for a boy. He discovers the subway, but he does not know how to ride it. As a naturally born flâneur, he watches people around him buying a ticket for a nickel (do not forget, this was a long time ago). He sees where people deposit their tickets to get to the platform. He learns on the go; he constantly observes; he is all eyes and ears. Sounds are especially important for Mitchel. She uses a lot of onomatopoeic words and expressions. The subway cars are making a most terrible noise: “Rackety, clackety, klang, klong!” They stop with the hiss: “Yi-i-i-i—sh-sh-sh-sh!” As a reward for his bravery, Boris finds the Park and plays happily there, and in the end, he is able to return back to his mother by taking the elevated train. Now he is an experienced rider and knows how to buy a ticket. His English abilities are still limited, but he miraculously recognizes the familiar name (or rather numbers) of his stop, Fourteenth Street.

When Boris grows a bit older and speaks a bit better English, he starts exploring Manhattan on a very different scale. He walks it, he rides it, and he discovers the East River, the Hudson River (he first insists on calling it the West River), the Harlem River, and the Harbor. He knows about the Harbor already; he arrived there from Europe as a little child. He makes an amazing discovery that New York is an island, and he becomes its avid explorer. “Boris, he went out again / To find the country wide! / And he went north and north he went / To Harlem River’s side. / Again he turned himself about / And went the other way / And he went south and south he went / And there the harbor lay!” (Mitchel 1921: 268). He watches, observes, and maps the city; he occasionally talks to the city inhabitants to get some extra information about his enormous playground, Manhattan. As the Russian researcher of childhood and children’s literature Ekaterina Asonova notes: “The perception of the city in one’s childhood is always similar to a fairy tale or a myth: habitual children’s movements around the city are marked by some little images, monuments, and familiar pictures in the stores’ windows” (Asonova 2017: 12).³ The true geography that requires the names of the streets comes later. Mitchel herself writes about the necessity of geography in child’s life. In her book *Young Geographers: How They Explore the World and How They Map the World* (1916), she notes that up to four or five, “the child’s environment was essentially local and predominately personal” (Mitchel 1991: 13). Later, a child is able to acquire much broader scope and comes to the stage Mitchel identifies as “map-thinking.” Mitchel speaks about the different stages of map-thinking in a child’s develop-

³ Translation is mine.

ment (Mitchel 1991: 27–29). A flâneur, of course, does not need a map to wander, but this wandering certainly creates a map in a child's mind.

Margaret Wise Brown, a student and a friend of Lucy Sprague Mitchel, also tried to capture the hustle and the bustle of the big city in *The Noisy Book* (1939) illustrated by Leonard Weisgard. The role of the city explorer is assigned not to a child, but to Muffin the Dog who temporarily cannot see due to the bandage over his eyes. In the city clearly identified as New York, Maffin needs to play by ear in a very direct meaning of this expression. He wanders and explores; he absorbs various noises: “Men hammering / ban-bang-bang / automobile horns / awuurra awuurra / horses hoofs /clop clop clop clop.” (Brown and Weisgard 1939). Later, Brown's “noisy books” moved outside of the city to enjoy the country noises and seashore noises.⁴ Often, characters of picture books have much more freedom of movement around the city than their readers/peers. Thus, the spirit of “flâneurism” in picture books promises enormous walking and transportation possibilities that are so appealing for a real child. A goal of a journey is present, but the process of a journey is much more important than the goal, and the goal may never be attained. A good example of such city wandering is a small book written by Amos Vogel, a founder of the New York Film Festival, and illustrated by the famous writer and illustrator Maurice Sendak. In *How Little Lori Visited Times Square* (1963), Lori, a little boy, in order to get to Times Square rides consecutively the subway, a bus, a taxi, the elevated train, a boat, a helicopter, a horse and wagon, a pony, an elevator, and in the end, he rides a turtle. Still the goal is never reached; he never gets to Times Square: “And this was four months ago. And nobody has heard from them since...” (Vogel and Sendak 2001). So, Lori and his turtle end up as perpetual flâneurs of New York.

To introduce the image of a voyeur, I will use the first of several iconic children's books by Kay Thompson (text) and Hilary Knight (illustrations) about a girl named Eloise who lives in the Plaza Hotel on the South-East corner of Central Park. Its six-year old protagonist reveals the features of a voyeur rather than a flâneur. In the first book, *Eloise: A Book for Precocious Grown-ups* (1955), Eloise's life is pretty much constricted to the hotel grounds. Since she is an extremely curious girl, she makes the point of observing everything in her hotel. She is a narrator of her own story, and she admits: “I spend an awful lot of time in the lobby. For instance every day I have to go to the Desk Clerk and see what's happening there” (Thompson and Knight 1969). She knows all secret places and spaces; she knows everyone who lives there and works there. She is a lonely and mischievous child; her parents are often absent, and she does not like her nanny too much, but this gives her the desirable freedom to snoop around and to explore everywhere. Only la-

⁴ For more detailed account of life and writing of Margaret Wise Brown see her biography written by Leonard S. Marcus (Marcus 1999).

ter does Eloise venture into outdoors, as, for example, in the second and in the fourth sequels, *Eloise in Paris* (1957) and *Eloise in Moscow* (1959).⁵ In the latter, she becomes a true flâneuse, and Eloise's abilities to move freely drastically exceeds these of her readers. This little girl has elaborate (but safe as they should be in the children's book) adventures that even a teenage protagonist could envy. I will not be commenting on the authenticity of Eloise's Moscow impressions, a country of snow, human crowds, and the black caviar. Even though there are some adults present, it is Eloise who always defines the drift of her flâneuse's movement. Eloise never, especially in Moscow, gives up her voyeur's attitude. The multiple spy moments in the book reflect general political relationships between Russia and the USA in the height of the Cold War. At nights, the girl spies on the Soviet spies in the National Hotel, and Hilary Knight illustrates this experience with oversized key holes and a multitude of scary eyes.

A PLACE FOR FUTURE WRITERS AND ART EXPERTS

A flâneur and a voyeur act even more authentically and with more freedom of movement in books for tween. Louise Fitzhugh's *Harriet the Spy* (1964) has a very recognizable New York City setting – the Upper East Side around the eightieth streets, and Carl Schurz Park, a little park on the East River. "Fitzhugh provides detailed information about Harriet's location and movement, emphasizing Harriet's practice of strolling the city streets" (Tribunella 2010: 74). Harriet is full of curiosity about life and people who surround her. She aspires to become a writer and, at the same time, a spy like Mata Hari, an infamous German spy during World War One. Harriet the Spy is a true heiress of Eloise who never travels anywhere without her telescope. After school, Harriet explores, always alone as a flâneur and a voyeur should, her neighborhood during the "spy route" she developed. "While Harriet travels a far shorter distance than we might expect of an adult flâneur, she does prove remarkably free to roam unsupervised, despite her status as a child" (Tribunella 2010: 74). Most of the "stops along her spy route...are within a few blocks of her home or school" (Tribunella 2010: 75). She also writes extensive notes about all that she sees, and she observes various oddities of her classmates and neighbors. That, of course, does not end well: other students discover the notebook, form the "Spy Catcher Club," and find their way to make Harriet's life miserable. Jenny Bavidge

⁵ Curiously, a contemporary American bestselling author Amor Towles uses the same scheme in his recent novel, *A Gentleman in Moscow* (2016). A grown-up Russian nobleman, Count Alexander Rostov, is restricted to dwelling in the hotel in Moscow for political reasons. He gets to know everyone in the hotel, and he spends a lot of time with a little girl Nina who also lives in the hotel and is constantly snooping around in the best Eloise's style. Nevertheless, Count Rostov and Eloise live in different Moscow hotels.

in her chapter “City Will Sing’ Natural New York,” from the collection *Children’s Literature and New York City* calls Harriett a “proto-flâneur.” Bavidge states that Louise Fitzhugh’s Harriet and Mona in Elizabeth Enright’s *The Saturdays* (1941) “are proto-flâneurs, wrestling some agency from the situations of the streets and forging their own space for self-definition” (Bavidge 2014: 58). I would grant Harriet a status of a fully accomplished flâneuse because she develops her own deep and unique relationships with the city. Even though her wandering has as its purpose to acquire experience for a future writing career, observation is always the most important part of her expeditions. Harriet succeeds in her goal, and after a long and complicated conflict with her classmates and friends, she is appointed (by an understanding teacher) to be the editor of the class newspaper, a perfect starting position for an aspiring writer. She does not stop roaming the streets because she constantly needs new materials and new observations. Eric Tribunella, who first connected the idea of a flâneur with children’s literature, remarks on a very important feature of children’s books in their relationship to the cities they describe: “Moreover, while New York might be immense and overwhelming, Harriet’s route carves out a knowable section or neighborhood, thereby making the city more manageable for her, and perhaps for the reader. This kind of geographic specificity is one of the conventions of New York children’s literature” (Tribunella 2010: 75). It is very important to scale the city to the needs of a child; it does not preclude a child from covering much broader territory of roaming around as we will see in the next book discussed.

It has become a common practice to use the characters of the book *From the Mixed-up Files of Mrs. Basil E. Frankweiler* (1967) by E.L. Konigsburg as the exemplary models of children-flâneurs. It tells the story of suburban siblings, Claudia and Jamie, who ran away from their Connecticut home, and spent a week living in the Metropolitan Museum of Art in New York. It is Claudia who conceived the adventure; Jamie, the younger brother, is a faithful companion and a “money bag.” Claudia herself is not an unprepared romantic girl; she knows very well that the adventure cost money. She also knows that she does not like heat or cold and a lack of comfort, and therefore, “she decided that her leaving home would not be just running from somewhere but would be running to somewhere. To a large place, a comfortable place, an indoor place, and preferably a beautiful place. And that’s why she decided upon the Metropolitan Museum of Art in New York City” (Konigsburg 2013: 5). During the course of their New York adventure, two kids sleep in the museum bed, wash in the museum fountain, and hide a violin in the Ancient Roman sarcophagus. The detailed description of the museum objects which were so fascinating for Claudia and Jamie is provided in the Leonard S. Marcus’ book *Storied City: A Children’s Book Walking-Tour Guide to New York City* (2003). Among them are the royal writing table, and “the full-dress display of medieval weaponry and warrior apparel that appeals more to romantic Claudia than to pragmatic Jamie” (Marcus

2003: 63–64). Claudia and Jamie not only dwell in the museum and explore its interiors, but they also stroll the City aimlessly and with pleasure together with its permanent inhabitants and tourists. “New York is a great place to hide out. No one notices no one” (Konigsburg 2013: 31), confessed Jamie approving his sister’s choice of a hiding place. “Jamie, a true child of the suburbia, is trying to find his way in Manhattan with its already rigid grid with the help of a compass” (Bukhina 2017: 27).⁶

Claudia is a curious voyeur; she is very attracted to the idea of secrets, and indeed, with some help from a mysterious Mrs. Basil E. Frankweiler, the children are capable of unveiling the secret of a small statue in the Museum and attributing it to Michelangelo. This is possible only if a child watches the world not just with the aimless gaze of a flâneur, but with the precise attention of a voyeur. The geographic scope of Claudia and Jamie’s travel is much broader than the Harriet’s. “Like other New York children’s novels, this one is quite specific about the locations and routes taken by its characters, putting the child protagonist in intimate contact with the city’s streets” (Tribunella 2010: 81). The Metropolitan Museum and the New York Public Library, Central Park and the Rockefeller Center provide a perfect playground for these two kids, completely unsupervised and totally on their own. What a horror for modern parents who are now afraid of letting children step out on the streets of the big city alone. Nevertheless, the book of E.L. Konigsburg is still exceptionally popular. The book is a Newbery Award winner and a long-term favorite of New York (and not only) children. In 2017, the fiftieth anniversary of the book was celebrated in the Metropolitan Museum of Art with various activities for kids and tours of the museum featuring the places described in the book (Sauer, 2017; Tolentino 2017).

Eric Tribunella builds his case and introduces the child-flâneur using the characters from four books. They are Louise Fitzhugh’s Harriet and E.L. Konigsburg’s Claudia and Jamie as well as Elizabeth Enright’s Mona and Virginia Hamilton’s Junior Brown of the Newbery Honor book, *The Planet of Junior Brown* (1971). A child-flâneur is “responding to the city with the amazement or imagination of the artist or writer” (Tribunella 2010: 88). Indeed, Harriet is a writer, Junior Brown is a painter, so Claudia and Jamie are not the only kids who develop a close relationship with art. They are also not the only ones fascinated with New York City museums. Relationships between a child and art, and between a child and museum objects become a pivotal point of two more American books we will be discussing before moving to a different part of the world. Not just the attribution of an art piece, but saving a museum treasure is the mission of another city dweller, James, a protagonist of the 2008 Elise Broach’s *Masterpiece*, a New York Times bestselling middle grade mystery novel. James is a lonely boy, a son of divorced parents, and his adventures started when he met Marvin, a water beetle who lives in James’ apartment in Manhattan. Together, the boy and

⁶ Translation is mine.

the beetle will walk the city streets and the museum spaces, sometimes aimlessly, and sometime with the urgent goal. James and Marvin love being introduced to the Metropolitan Museum of Art. Not like Claudia and Jamie, James lives in the City, very near the Museum, and he can go there on a regular basis. First, he goes there with his father, an artist, but through the twists and turns of the plot, he becomes a frequent visitor, and more than just a visitor. Through the combined efforts of James and Marvin, and because of a rare among water beetles ability to draw, both the boy and the beetle have been bound together around a project of finding a thief who is after the Albrecht Dürer's drawings exhibited at the museum. James and his beetle friend learn to walk slowly around the museum as the museum flâneurs who do not yet know what they are looking at, but learn to admire the variety of art objects as they are passing past them. Marvin the Beetle is also a voyeur by nature; he spends most of his time spying on people who live in the apartment because he tries to make some sense out of their behavior which is not an easy task. He does not understand why people argue, or why they need to divorce. (The beetles do not divorce. Marvin's mother claims that it is because the beetles have no lawyers!) Marvin does not keep a diary; even though he can draw, he does not write. And he keeps his observations to himself. The book ends with the promise of more wonders of the city for both, the boy and the beetle. *Masterpiece*, which is written forty years after E.L. Konigsburg's book, clearly refers to it and situates itself in relation to its famous predecessor allowing the city and the museum to open up to a child again and suggesting "a new alliance between the city and the child" (Bukhina 2017: 28).⁷ A very special relationship between a child and a museum exists, of course, not only in literature; it is a quite real phenomenon. As one of the frequent museum goers reminisces about her childhood in the collection *Musei i deti: vospitanie pokolenii (Museum and Children: Educating New Generations, 2010)*, "I needed just to leave this world behind me for some time; and that was enough for obtaining some energy for the next week. In the end of the week, I again was impatiently waiting for and dreaming about a new meeting with the Museum" (Naumov and Korostelina 2010: 182). Other participants of this memoir collection about The Pushkin State Museum of Fine Arts in Moscow express very similar feelings.

As the greatest lover of New York, an American writer and the author of *Charlotte's Web* and *Stuart Little*, E.B. White, said, "(t)here are roughly three New Yorks. There is, first, the New York of the man or woman who was born here, who takes the city for granted and accepts its size and its turbulence as natural and inevitable. Second, there is the New York of the commuter.... Third, there is the New York of the person who was born somewhere else and came to New York in quest of something" (White 1999: 25–26). We already saw a few New York born characters, Muffin the Dog, Eloise, Harriet, James, and Marvin

⁷ Here and in the next quotation, translation is mine.

the Beetle; Claudia and Jamie may be considered commuters, Boris of *Here and Now Story Book* clearly belongs to the third category of these who came to New York seeking a new life. The same may be said about both protagonists of *Wonderstruck* (2011), a novel written and illustrated by Brian Selznick. This thick and beautiful book combines two stories, one of a boy named Ben (this story is written), and another of a girl named Rose (this story is mostly told through the expressive black-and-white drawings). After the death of his mother, a local librarian, Ben who grew up in Minnesota, sets himself on a journey. He goes to New York City to find his father about whom he knows practically nothing, only his name, Danny, and some old telephone number. Ben was born with the hearing loss in one ear; he becomes totally deaf after an accident. In New York, he finds refuge at the Museum of Natural History. He, just like Claudia and Jamie, stays there for several nights and explores the museum in its day and its night appearances. Similar to Muffin the Dog who is blindfolded for a day and needs to use his ears instead, Ben is able to use only his sight when he wanders through the wonders of the museum in the footsteps of his father and his grandmother both of whom he never knew. New to a full deafness, Ben cannot really communicate with people when he explores the museum and the streets of the city and tries to find the bookstore that may show him the way to his father. He is not an aimless flâneur; he has the goal. At the same time, he just walks through the enormous city trying to take in its scope and complexity. From the story of Rose, a deaf girl, we learn that she grew up in New Jersey where she felt unhappy and trapped, and therefore she ran away to New York City. She finds herself in the Museum of Natural History and never returns back home. Her love for the museum became her profession. It is very important that the life of Rose who is deaf from birth is expressed not through words and dialogues, but through images only. At the end of the book, Ben, together with Rose, who is actually his grandmother, explores another museum. In the Queens Museum of Art, they look at the miniature City panorama built by Rose. Ben learns that, indeed, Danny is his father and a son of Rose. The intimate connection between the life time secret of Ben's birth and the Museum as a place where one may seek and find the truth is clear. The relationship of the child with the indoor and outdoor spaces – museums and streets of the big city – is the main theme of the novel. Selznick uses a similar paradigm and lays out the indoor and outdoor cityscape in his earlier and better known book *The Invention of Hugo Cabret* (2007) which won a Caldecott Medal in 2008.⁸ There, the action moves between the streets of Paris and the secret spaces of the Montparnasse railway station. There is also a museum theme in the book; Hugo's father works at the museum, and the plot is heavily

⁸ Both Selznick's books were adapted for the screen: "Wonderstruck" was directed by Todd Haynes (with the screenplay written by Selznick) and came out in the Fall of 2017; "Hugo" (based on *The Invention of Hugo Cabret*) was directed by Martin Scorsese and came out in 2011.

based on saving a museum object, the Automaton. In *Wonderstruck*, the indoors and outdoors merge in the last scene that is set during the blackout of 1977; Ben and Rose are watching the city darken and the stars from the roof of the Queens Museum of Art. We will see later that the theme of a blackout as a special time in the city was developed in another book for teens, *A Hundred Hours of Night*, published in 2014.

FASTER AND FASTER, SCARIER AND SCARIER

Moving to a different part of the world we will be introduced to two other big cities and their representations in the books for teens. These are Minsk, Belarus, and Moscow, Russia. Ekaterina Asonova claims that “the city landscape and the specific features of the city organization” are very important in contemporary Russian prose for teenagers (Asonova 2017: 13).⁹ The City as a character of the book that has an enormous influence on the “fate” of human protagonists is a very special plot device of the novel written by a duo of Belarusian writers, Andrei Zhvarevskii and Eugeniia Pasternak. These prolific children’s and teens’ authors write their books in Russian and publish them in Moscow, but their books are often set in Minsk. Zhvarevskii and Pasternak collaborated on over a dozen books for teens and pre-teens; they are now among the most popular writers in the contemporary Russian and Belarussian children’s literature scene. In their recent novel *Siamtsy* (*The Siamese Twins*, 2017), two teen protagonists, Jan and Geula, are producing a video blog together. When they film for the blog, they wear one oversized sweater with two openings for two heads pretending to be the Siamese twins. Their blog is quite successful. Jan and Geula are very good friends, but they constantly argue, and eventually they get into a serious quarrel. At the most upsetting moments, Geula takes long walks through the city without a particular aim or purpose. Jan is not a keen walker; he prefers to ride his bike around the city, also randomly. They are both moving around the city rapidly. Minsk portrayed as a helper and a healer. The city has its own agenda; it seems to believe that Jan and Geula were meant to be a couple, not just “business partners.” While Geula and Jan are trying to figure out what do they feel towards each other – love or animosity, the city already “decided” their fate – they should be together. The trajectories of their striding and biking are constantly crossing; this is one of the ways the city communicates with the reluctant youngsters. Spring winds, the street orchestra, or the branches of the trees tapping at the windowsill also become the means of communication for the city. An almost human nature of the city is expressed in the book very directly: “Minsk was upset but was trying to stay calm. It was nervously moving the rain clouds around, just like people would

⁹ Here and in the next four quotations, translation is mine.

twist a pencil; it was swaying the tree tops as if it was some finger-tapping. It breezed in and out unevenly and was not all the time very adequate. For safety, the city dwellers were seeking refuge closer to the walls of the houses; they were suffering from the headaches, and they are blaming the magnetic storms for everything” (Zhvalevskii and Pasternak 2017: 128). In the end, Geula and Jan got together – to the full happiness of Minsk which expresses this with the help of the brass orchestra.

Similar relationships with the city are seen in the book of a Moscow author Nina Dashevskaja *Ia ne tormos (I Am Not a Dunce, 2016)*. Its protagonist Ignat is another teenage who explores his city constantly. He does not like walking, and he constantly needs a speed of rollerblades, a skating board, or a scooter. He dashes along the streets and long embankments of Moscow. He is no longer a slowly moving child-flâneur of the 1960s and 1970s. He is the product of his time when everything moves rapidly. But he possesses the same curiosity and the same power of observation. “Young travelers prefer roaming a city or a museum and not just tagging along behind a teacher or a guide; they like to seek their own perspectives and points of view and to look for their own answer to the questions” (Solovei 2017: 48). Ignat is not planning particular voyeuristic escapades, but being a very sensitive person, he is constantly looking around, listening carefully, and is ready to act. He hears the music through the open windows of the musical college that transforms in his head into lines of poetry. His voyeurism helps him to become a bit of a good Samaritan: he brings a cup of coffee to an older girl in distress; he helps his former primary school teacher who is now old and lonely. He stops his constant movement when he sees an elderly man who falls on the street. This all is possible only because he is very attentive to things that are too small and insignificant for others. The unity with the city helps Ignat to gain some confidence in communication with the others – as many children-flâneurs, he is a lonely kid. The intimate connection with the city is an important theme for Dashevskaja. In her previous book, a collection of short stories, *Okolo muzyki (Near the Music, 2015)*, one of the characters, a young musician, “measures the city with his feet. In all directions. And soon there will not be any street that he did not touch, from the beginning to the end, with these soles of the feet” (Dashevskaja 2017: 114). The protagonist of another short story in the collection, also a boy, gets constantly lost; the city geography is not his strong point, but he easily remembers music. He plans to write a symphony about the city in order to map it and to remember its streets. The different parts of the symphony will be inspired by the city streets and bridges, by the river and the parks; so, he will remember these streets, because as he puts it, “I will describe the city with the notes; it will be like a symphony. I will not get lost in my own symphony” (Dashevskaja 2017: 104).

Clearly, the twenty first century shapes a flâneur quite differently, and New York City is again in the middle of this new development. Two books, *Extremely Loud and Incredibly Close* (2006) by Jonathan Safran Foer and *Honderd uur*

nacht (*A Hundred Hours of Night*, 2014) by the Dutch author Anna Woltz, are the newest additions to the collection of New York portraits through the eyes (and feet) of a child or a teen. Both books present the city in a moment or in the aftermath of distress. In the Foer's book, it is the events of 9/11; nine-year old Oscar searches for the last message from his father who was killed during the terrorist attack. A mysterious key from his father's closet takes this lonely boy with many fears and phobias around the city in search of truth.¹⁰ Trying to uncover a secret, Oscar, like Harriet the Spy, is able (despite his clearly autistic tendencies) to meet a lot of people and to look into many New York places and spaces he otherwise would have never been able to see. The city that keeps its secrets becomes a principal personage of the book, precisely because it is the city in a very dramatic and harrowing moment of its history. Another difficult moment for New York City, even though not as tragic and devastating as the events of 9/11, becomes the setting of *A Hundred Hours of Night*. Emilia de Wit, its heroine, is also full of phobias; she is afraid of all possible bacteria and germs. A conflict with her parents, especially with her father, a school principal who writes inappropriate emails to one of Emilia's classmates, pushes her to run away from home. Emilia, a fifteen-year girl, travels alone from Amsterdam to New York (New Amsterdam) just in time to hit the major blackout of the Fall of 2012, right after the Hurricane Sandy, when the half of Manhattan lost its power grid. She is thrown together with two young New Yorkers, Seth, her peer, and his eleven-year-old sister Abby, who are also temporarily unsupervised by their mother. The fourth member of the group is a seventeen-year old school drop-out Jim. They huddle together in the Seth's and Abby's apartment, and later they roam the streets to buy some food and water. They need to walk many city blocks in order to find electricity to charge their phones. Again, the Metropolitan Museum of Art provides a safe (and in Emilia's case, a clean) space to hide in plain sight. "The museum feels like an oasis. The floors are spotless and there's not a trace of mold on the walls" (Woltz 2016: 67). Emilia, a daughter of a famous artist herself, is eager to be around art. But the silent galleries of the museum cannot help her for too long. Emilia is really upset with her father for a horrible sex scandal he brought on himself. She wants to be lost in New York, to become invisible, to look without being looked at. The darkness helps, even though Emilia is not very happy when she needs to navigate the dark street without any street lights. Another anchor of safety for Emilia is the Statue of Liberty at the background of the stormy skies in the wake of the Hurricane Sandy: "The giant woman made of gray-green metal stands on her own island, a crown on her head and a burning torch in her right hand, triumphantly raised aloft. As if she's just won some kind of contest" (Woltz 2016: 97). The Lady of Liberty truly reassures a city newcomer like Emilia. The city is clearly a character in the

¹⁰ A very successful movie adaptation (directed by Stephen Daldry and written by Eric Roth) came out in 2011.

book; it is a friend who hides you and provides healing care to a suffering soul. One of the reviewer calls the book “a love letter to a city that shines when the chips are down” (Kirkus Review 2016).

CONCLUSION

The books I already mentioned do not, by any means, exhaust the list of New York-centric children's and teens' reading. In many of them, we will see the city streets, but instead of a museum as a safe and sacred space it could be a library as in 1951 classics *All-of-a-Kind Family* by Sydney Taylor, or again, the Statue of Liberty as in *Caperucita en Manhattan (Little Red Riding Hood in Manhattan, 1990)*, a Spanish pre-teens' novel by Carmen Martín Gaité.¹¹ Young Adult classics which focus on the city include J.D. Salinger's *The Catcher in the Rye* (1951); among books for younger kids, Peter Sís' *Madlenka* (2000) stands out. Plenty of books about New York City for all ages are available to a child reader. Talking of mid-twentieth-century New York when a lot of classical books were written, many researchers stress that the city was much safer then. “Portrayed as a child's friend, complicit in young person's independent navigation of its spaces, the city becomes a central character with which all the children in the novels develop a special relationship as they enjoy and learn from its spaces” (Sawyer-Fritz 2014: 87). More contemporary writers clearly portray a much less idyllic picture of the city, but still allow their characters to wander the city streets. Revisiting the streets of New York, Moscow, or Minsk in the twenty first century, we, along with contemporary American and European authors, see these cities as a less relaxed and more disturbing venue. It could be even scary for a book character who still goes on the flâneur's “long and aimless” walks around the town. “The character of the global or postmodern city also encourages the development of flexible, multifaceted textualities. The figure of the tourist-flâneur invites speculation about the possibilities that come with the freedom to roam, observe, and report in an environment that is often designated as unsafe and alienating” (Mallan 2012: 71). The space of danger and the space of healing overlap and come together in the contemporary teens' novels which are much more complex, diverse, and manifold than the classics of the last century. A contemporary flâneur needs to navigate the city not at its best moments but in time of distress such as the time following 9/11 or the hundred hours of the 2012 blackout.

As it is clear from the Walter Benjamin's notion of a flâneur, the latter has enough free time, and he needn't work every minute of the day light. Free time to spare is also one of the attributes of a child. When childhood, as Philippe Ariès claims, established itself as a part of human condition, and as a separate

¹¹ This book is not yet available in English, but it has already been translated into other languages, for example, into the French, Polish, and Russian.

period of human life with its long duration that does not end in puberty (Ariès 1965: 26), a child acquired the time and ability to develop her own relationship with the world. The big city embraces the child who wants to be alone and, at the same time, with other people; the city helps the vulnerable teenage who wants to hide in plain sight among its crowds; it provides a possibility of combining freedom and solitude, “refuge in the crowd.” A child-flâneur, as we saw, is often alone, and she is a lonely child. Despite the idea that the city is a dangerous place for children, they still enjoy the city spaces, streets, parks, and museums. The museum symbolically becomes a place of safety and a space where the child is able to unveil many hidden secrets, about museum objects and about herself. The city and its museums are enabling child characters to be real explorers. As time goes by, a contemporary child/teen receives even more freedom to be a city flâneur. The newly acquired speed of movement makes a huge difference. The skate boards or the roller blades are more and more used instead of slow strolling. The speed of life that changed drastically broadened, of course, the very meaning of the word “flâneur” to include not only a pedestrian, but also a cyclist and a skate boarder. That is equally true of children’s books and of real life. In contemporary books, a flâneur could be older than she was forty or fifty years ago. This is an appropriate response to the notion of the dangerous city that requires a more sophisticated roamer able to meet the city’s challenges. Twelve-year old Claudia and eleven-year old Harriet give way to fifteen-year old Emilia and to teenagers Jan and Geula.

Flâneurism and voyeurism are moving through children’s books hand in hand. A child-voyeur will probably never leave a children’s book. Children are intrinsically curious about the world around them, and they always would try to reach what seems to be hidden from them. Watching life, openly or in a spy manner, a child learns about the world, and at the same time, she opens herself to the world of imagination and interpretation and acquires the ability to tell a story about it. The city provides a perfect entry into the world of art, writing, and storytelling for a child, for a character in the book, and for a reader. The best children’s books are drawn from children’s imagination, and the city as an imaginative space speaks through these books in a very loud voice. As Dr. Seuss eloquently puts it, positioning his hero, who likes to imagine city wonders even when they are not there, in the very heart of Manhattan: “And that is a story that no one can beat, / When I say that I saw it on Mulberry Street” (Dr. Seuss 1989).

REFERENCES

PRIMARY SOURCES

- Broach, E. 2010. *Masterpiece*. New York: Square Fish.
 Brown, M.W., Weisgard, L. 1939. *The Noisy Book*. New York: Harper & Brothers.
 Brown, M.W., Weisgard, L. 1940. *The Country Noisy Book*. New York: Harper & Brothers.

- Brown, M.W., Weisgard, L. 1941. *The Seashore Noisy Book*. New York: Harper & Brothers.
- Dashevskaja, N. 2016. *Ia ne tormos*. Moscow: Samokat.
- Dashevskaja, N. 2017. *Okolo muzyki*. Moscow: KompasGid.
- Dr. Seuss. 1989. *And to Think That I Saw It on Mulberry Street*. New York: Random House Books for Young Readers.
- Enright, E. 2008. *The Saturdays*. New York: Square Fish.
- Fitzhugh, L. 2001. *Harriet the Spy*. New York: Yearling.
- Foer, J.S. 2006. *Extremely Loud and Incredibly Close*. New York: Mariner Books.
- Hamilton, V. 2006. *The Planet of Junior Brown*. New York: Aladdin.
- Konigsburg, E.L. 2013. *From the Mixed-up Files of Mrs. Basil E. Frankweiler*. New York: Atheneum Books for Young Readers.
- Martin Gaité, C. 1990. *Caperucita en Manhattan*. Madrid: Siruela.
- Mitchel, L.S. 1921. *Here and Now Story Book*. New York: E.P. Dutton & Company.
- Salinger, J.D. 1991. *The Catcher in the Rye*. New York: Little, Brown and Company.
- Šašek, M. 2003. *This is New York*. New York: Universe.
- Selznick, B. 2007. *The Invention of Hugo Cabret*. New York: Scholastic Press.
- Selznick, B. 2011. *Wonderstruck*. New York: Scholastic Press.
- Sís, P. 2000. *Madlenka*. New York: Square Fish.
- Taylor, S. 1984. *All-of-a-Kind Family*. New York: Yearling.
- Thompson, K., Knight, H. 1983. *Eloise: A Book for Precocious Grown-ups*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Thompson, K., Knight, H. 2000. *Eloise in Moscow*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Thompson, K., Knight, H. 2006. *Eloise in Paris*. New York: Simon & Schuster Books for Young Readers.
- Towles, A. 2016. *A Gentleman in Moscow*. New York: Viking.
- Vogel, A., Sendak, M. 2001. *How Little Lori Visited Times Square*. New York: Harper Collins Publisher.
- White, E.B. 1999. *Here is New York*. New York: The Little Bookroom.
- Woltz, A. 2016. *A Hundred Hours of Night*. Transl. L. Watkinson. New York: Arthur A. Levine Books.
- Zhvalevskii, A., Pasternak, E. 2017. *Siamtsy*. Moscow: Vremia.

THEORY AND COMMENTARY

- Ariès, P. 1965. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. New York: Vintage.
- Asonova, E. 2017. Gorodskoi tekst detskoj literatury – E. Asonova, E. Romanicheva, eds., *Chitatel' v gorode*. Moscow: Bibliomir, 9–14.
- Bavidge, J. 2014. 'City Will Sing.' Natural New York. – P. Whyte, K. O'Sullivan, eds., *Children's Literature and New York City*. New York: Routledge, 57–72.
- Benjamin, W. 2002. *The Arcades Project*. Transl. H. Eiland, K. McLaughlin. Cambridge, MA, and London: Belknap Press.
- Brand, D. 1991. *The Spectator and the City in Nineteenth Century American Literature*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bukhina, O. 2017. Gorod kak geroi i kak chitatel': New York i (detskaia) literatura – E. Asonova, E. Romanicheva, eds., *Chitatel' v gorode*. Moscow: Bibliomir, 24–31.
- Jacobs, J. 2016. *The Death and Life of Great American Cities*. New York: Vintage Books.
- Kirkus Review. 2016. A Hundred Hours of Night (review) – <https://www.kirkusreviews.com/book-reviews/anna-woltz/a-hundred-hours-of-night/> (02.15.16).

- Mallan, K. 2012. Strolling Through the (Post)modern City: Modes of Being a Flâneur in Picture Books – *The Lion and the Unicorn*, 36 (1), 56–74.
- Marcus, L.S. 1999. *Margaret Wise Brown: Awakened by the Moon*. New York: William Morrow Paperbacks.
- Marcus, L.S. 2003. *Storied City: A Children's Book Walking-Tour Guide to New York City*. New York: Dulton Children's Books.
- Mitchel, L.S. 1991. *Young Geographers: How They Explore the World and How They Map the World* [4th ed.]. New York: Bank Street College of Education.
- Naumov, S., Korostelina, A. 2010. Magiia Volkhonki – O.A. Antonova, ed., *Musei i deti: vos-pitanie pokolenii*. Moscow: GMI, 178–184.
- Rosenbaum, J. 2014. *Children's Literature and New York City*, ed. Pádraic Whyte, Keith O'Sullivan (review) – *Children's Literature Association Quarterly*, 39 (3), 453–455.
- Sauer, P. 2017. The True Story Behind Mrs. Basil E. Frankweiler and Her Mixed-Up Files. – <https://www.smithsonianmag.com/history/fifty-years-ago-two-kids-slept-over-met-museum-and-literary-classic-was-born-180963325/> (01.15.19).
- Sawyer-Fritz, S. 2014. 'New York is a Great Place.' Urban Mobility in Twentieth-Century Children's Literature – P. Whyte, K. O'Sullivan, eds., *Children's Literature and New York City*. New York: Routledge, 85–96.
- Solovei, E.M. 2017. Putevye zadaniia na vash vybor! – E. Asonova, E. Romanicheva, eds., *Chitateľ v gorode*. Moscow: Bibliomir, 48–50.
- Stanton, J. 2014. Bank Street and Beyond: New York City in the Here and Now Books of Lucy Sprague Mitchel and Margaret Wise Brown – P. Whyte, K. O'Sullivan, eds., *Children's Literature and New York City*. New York: Routledge, 7–22.
- Tolentino, J. 2017. 'From the Mixed-Up Files of Mrs. Basil E. Frankweiler,' Fifty Years Later – The New Yorker website. – <https://www.newyorker.com/books/page-turner/from-the-mixed-up-files-of-mrs-basil-e-frankweiler-fifty-years-later> (07.17.17).
- Tribunella, E.L. 2010. Children's Literature and the Child Flâneur – *Children's Literature*, 38, 64–91.
- Vila-Cabanes, I. 2018. *The Flaneur in Nineteenth-Century British Literary Culture: "The Worlds of London Unknown."* Cambridge: Cambridge University Press.

KATARZYNA SLANY ORCID: 0000-0002-2595-4025

Pedagogical University of Cracow

The Subversive Play of Kaytek the Wizard (by Janusz Korczak)

Abstract: The article at hand tackles the subversive play of Kaytek the Wizard's character and the constructions of childhood in the prose of Janusz Korczak. The novel, *Kajtuś Czarodziej (Kaytek the Wizard)* serves as the source material for an analysis which shows childhood in the convention of a 'world upside-down' – the typical carnivalized vision of the world found in literature dedicated to young people. In such literature, the carnival is associated with the motif of having 'great fun' which is a marker of children's folklore and subculture. However – and this is something atypical for Polish children's prose – Korczak's novel includes a motif of subversive play during which a child overturns and deconstructs the reality governed by the social rules determined and enforced by adults. Such a form of play is revolutionary by its very nature and the child-character becomes somewhat demagogic. A consequence is that he is capable of perverting or denaturalizing the usual order, and grotesquely implementing a reversed one. In the novel explored, the subversive play of Janusz Korczak's child-character fits into a carnivalesque paradigm of childhood and may be illustrative of 'dark paidocracy'.

Keywords: Janusz Korczak, *Kaytek the Wizard*, subversive play, dark paidocracy, carnivalesque

A BRIEF INTRODUCTION TO JANUSZ KORCZAK AND HIS LITERARY WORK

In the prose which Janusz Korczak penned for young people, the social world is built upon an opposition between children and adults. Adults are the „lords of the world, whereas children – deprived of any privileges – lead sad lives demarcated by the rules established by adults” (Lewin 1986: 34). The power relationship thus presented hyperbolically results, as claimed by the author himself, from the very order of things. Under this premise, the world of children is ruled and organized by adults who expect a certain demeanour on the part of their progeny, namely that of being quiet, polite, and disciplined. Not only this order itself, but also such a vision of childhood, aroused Korczak's strong objections. Both as a pedagogical expert and practitioner as well as – significant for this paper – one of the greatest Polish writers of juvenile fiction, Korczak

perceived young people as an oppressed group whose feelings, thoughts, and yearnings are ignored, disregarded or derided (Ibid.). On a number of occasions, Korczak wrote that an inherent component of a child's mentality consists of extreme types of behaviour, expressed through rebellion, anger or a form of playing that is contrary to the requirements of submission and obedience imposed upon children by the adult culture.

In his children's novels – *Moški, Joski i Srule* (*Moseses, Joseks and Srules*), *Józki, Jaški i Franki* (*Joes, Johnnies and Franks*), *Sława* (*Fame*), *Król Maciuś Pierwszy* (*King Matt the First*), *Król Maciuś na wyspie bezludnej* (*King Matt on a Deserted Island*), *Bankructwo małego Dżeka* (*The Bankruptcy of Little Jack*), *Kiedy znów będę mały* (*When I Am Little Again*), and *Kajtuś Czarodziej* (*Kaytek the Wizard*) – Korczak was exceptional in his portrayals of a child's loneliness, suffering, sense of being misunderstood, and peculiar separateness. He depicted these qualities as expressed in a child's escape into a world of imagination, internal dialogues, and monologues that is inaccessible for adults. In the worlds created by this writer, the child's escape into the sphere of dreams is a defence against the brutal and punishing hand of the guardian, but also a road leading to self-discovery and self-expression. In his pedagogical writings, Korczak repeatedly emphasized a child's agency – all the relevant natural yearnings, passions, loves or even deviations or bad inclinations. He wrote:

All things that happen in the dirty world of adults, also happen in the child's world. There you will find representatives of all types of people and specimens of all their undignified doings. Because children imitate the life, discussions, and aspirations of the environment they have been raised in, as they were born with the seeds of all those passions in their bloodstream (Korczak 1984: 264).

Korczak also highlighted a child's need to express him/herself in a hot, violent form, frequently leaning towards malicious, aggressive, or dark kinds of behaviour. What is more, he understood and allowed such conduct because he was no stranger to it. In fact, Korczak was a violent, hot-tempered man himself: an individualist fighting for his own beliefs (oftentimes hysterically so), he applied anger, irony, and sarcasm against his indifferent or cruel opponents and enemies, but also disdain which he never hesitated to show.

In his children's books, Korczak designated a special place for a gallery of rowdies with an imagination. He fiercely defended the status of an 'urchin' and that child's right to creatively turn the world topsy-turvy. A boy's life, as presented in these stories, is restless, feverish, dangerous, and fear-affected. Moreover, it is exactly via this adrenaline that wild boyhood stands in opposition to the childhood tamed and controlled by adults in some hermetic child's room space within which progeny must accept a delineated role and hide true desires from the adults. There is nothing worse in Korczak's vision of this stage of life than a child broken-in for what we would be dealing with here is just an artefact of a child. A true childhood comprises a plethora of

thoughts, experiences, images, and premonitions transformed into an act that is violent and desperate. This requires a cavalier attitude, but also a substantial amount of courage. Korczak therefore perceives a child's insubordination in a specific way – as a symptom of freedom and a manifestation of the child's proper 'me'. In the novel, *Kiedy znów będę mały* (*When I Am Little Again*), in which the narrator has been magically returned to his childhood world by a good-natured gnome, Korczak points out the existence of a demarcation line between children and adults which is visible in the simplest way of experiencing the world:

[...] it's a pleasure to play all by oneself, without adults. An adult would tell you in advance what should happen, chooses who should act which part, and hurries you as if he did not want to waste more time than necessary. But he does not know boys well enough (Korczak 1991: 56).

Then he continues as follows:

At night, snow fell on the ground. White – everything completely white [...]. After all these years I enjoy the snow, the whiteness. Well, adults like beautiful weather, too, but they think, they ponder, while we, the kids, take it in as if we were drinking it. And adults do like a morning of sunshine, while it is ice wine for us – we are sort of drunk with it. As an adult, when I saw snow I would at once think of it turning into mud, I would feel wet shoes and wonder – is there enough coal for the winter? And the joy – there was joy too – but it was covered with ash, dust, and grey. Now, all I feel is the white, transparent, blinding joy. Of what? Of nothing: the snow! I am walking slowly, carefully, I regret having to trample on it. Sparks all around, it shines, it glitters, scintillates, plays, lives. And there are thousands of little sparks in me. As if someone had sprinkled diamond powder on the ground and in my soul. He sowed it and diamond trees will sprout and grow. A shiny fairy tale will be born (Ibid., 66).

Korczak clearly emphasizes the creative ways in which a youngster perceives and experiences the world. In his writings, the world of children is a sphere of perpetual play with phantasms and apparitions. This means that it is childhood's privilege to filter everyday impressions and emotions through the sphere of imagination. Though rarely underscored, a thought always present in his literary work, as well as in his pedagogical discourse, is that a child's life is, to a large degree, an imaginary existence. Fantasising is a gift and an ability to create extraordinary things in a dreary reality. It gives you an opportunity to exit the narrow frame of a realistic perception of the world. Extremely sensitive to the needs of children's society and 'childlike' himself, in his literature Korczak looks at the world with the eyes of a child. The texts voice the subculture of young people with its folklore (including its distinctive language) and a magical travesty of reality.

This subculture is founded on the ludic vision of the world where what is big and important is presented in a distorted mirror. In the Korczakian universe

anything is possible: various transformations and metamorphoses are conceivable; any tricks as well as anger, rebellion, wickedness, and even mockery or refuting of authority are all permissible. And all of this is always kept in convention of 'great fun' so characteristic of children's literature. Childishness is therefore impish and specious. One time it is extremely merry, another time – abysmally sad and full of gargantuan pretence. In order to spice up everyday routine, the child reaches for grotesque and absurd strategies for deconstructing ordinary reality. These strategies encompass deformation, hyperbolizing or presenting contradictive orders (realistic ones with the imagined); the stratagems are applied consciously as part of a process that delivers joy and laughter. Children are masters of irony and caricature, and experts in nonsense. Their liberated and sometimes even unbridled imagination provides a foundation for caricaturized and contorted reality – dominated interchangeably by macabre and ludic events, and populated by a plenitude of freakish and hybrid forms.

The children's worlds portrayed by Korczak constitute excellent examples of carnivalized space-times created in literature for juveniles (Głowiński 2003: 8–9). According to Mikhail Bakhtin, a carnival is a spectacle which generates its own code of symbols and gestures: it brings to life rites and rituals rooted in experiences of total freedom and the refutation of any and all taboos (Bachtin 1975: 220). Of key significance during such a fête is an act of coronation-deposition in which a slave assumes the role of the lord and the latter is degraded to the position of a jester. For centuries this element has functioned as a rebellion against the rigid frame of the social hierarchy, authority or oppressive social norms that it has aimed to ridicule. The carnival transposed into literature results in the creation of a 'world upside down', described thusly by Jerzy Cieślowski:

The world upside-down [...] is a specific attempt at rendering reality unreal and quixotic as well as at playing freely with the properties of things. This is a necessary igniter so that things – made weightless (such as a mountain lifting off like a balloon), exchanging basic substrates between each other (such as fire consuming water), or changing proportions and dimensions (such as a fly falling into the sea which consequently bursts upon the shore) – can play any role in the grand theatre of a fairy tale: its stage beyond, but also above and in the middle of the reality (Cieślowski 1985: 237–238).

In the carnivalesque universe of children there occurs a customary rejection of daytime rules imposed by an authority (i.e., adults) who symbolically represents the reigning of the superego. Carnivalization is a subversive way of presenting the world wherein canonical and autocratic values become degraded (Bachtin 1975: 132). Its conceptualization constitutes a purposeful deconstruction of the prime image; its presentation is disassembled through the ludic, grotesque, and macabre situations which intentionally break through the seemingly unassailable daytime structure, displaying its nighttime existence (Janus-Sitarz 1997: 126–130).

KAYTEK THE WIZARD

The most carnivalesque novel written by Janusz Korczak is the story of Kaytek the Wizard. Korczak presents there his favourite type of child protagonist – a „boy of strong power of desire and vivid imagination” (Korczak 1984: 262). The novel tells the secret of a boy’s initiation – granted the right of resistance, rebellion, and anger, but also an unusual need for destruction – all from the perspective of a youth’s experience. Kaytek is a quick-tempered and restless boy. A rebel by his own choice, he is sometimes a bit of a rascal, impatient, and angry. Yet he is also courageous, always having to make things go his way and intensely experiencing the world. His childish pranks include his favourite bets, truancy, dropping a herring on the janitor’s head, switching staircase lights off, ringing the doorbells of strangers’ homes and running away, twisting gutter-pipes, breaking window glass, throwing stones at a cat, running in front of a passing tramcar, jumping down several steps, setting a window drape on fire, smoking cigarettes, fighting, calling others names, telling lies, and clowning (e.g., jumping up on a classroom table to interrupt the lesson).

His greatest desire is to become a wizard. This childish dream emphasizes the boy’s phantasmal predisposition. Initially, the creation of an internal world is one of Kaytek’s safe passions. That illusion may, however, lead the child astray. The deeper Kaytek steps into the sphere of fantasies, the more he removes and separates himself from reality. Gradually, he begins to be perceived at home and at school as a recluse and a wicked boy. In turn, this leads him to reject the structure of oppressive everydayness and enter the realm of fantasy in which he spins a story of his amazing adventures that are set to change the world. For Kaytek, being a wizard means weaving an uncanny story whose cornerstone is a child’s transformative, magical world. So he does become a wizard through fantasizing and presenting his own vision of the world: one in which the old order is demolished and a new one created, one in which everything is degenerate, freakish, crooked, and distant from the original model. He begins his phantasmagoric story with innocent pranks: a piece of soap instead of chalk, a too early sounding of the bell to end lessons, a mass attack of the teacher by flies, a hiding of the ink bottle and pencils or the multiplying of sweets. While wizarding, Kaytek uses magical formulas and charms – the key elements of any carnival rite in which only the initiated can participate. As a symbolic representative of children’s society, Kaytek has his own unusual language and knows the secrets of the transformation rituals.

It is worth noting that Kaytek’s desire is rooted in his fascination with horror stories, tales of terror and mystery, and the strange fairy tales told by his mother and grandma:

Kaytek does like funny stories. And he likes tales that are rather difficult. But what he likes best are – tales of mystery. The first mysterious fairy tale he heard from his mother was that of *Red Riding Hood*. From that story he learnt that

there are wolves. Wild animals. He saw a wolf in a picture. It looked like a dog. Then he saw a live wolf in an iron cage. He felt an urge to put his hand through the bars of the cage; he wanted to test, to see what it's like. But his mom did not let him. His second fairy tale was *Sleeping Beauty*. That's how he discovered that there are fairy queens. His third tale was about *Cinderella*. When the fairy queen touched Cinderella with a wand, the poor orphan was turned into a princess. Later Kaytek saw a real magic wand. That was during a performance in the park. A man struck water with a wand, and the water turned into wine. Then the man cut a handkerchief into pieces, put the pieces into a hat. He tapped the hat with a wand, and said Mumbo-jumbo. And the handkerchief was whole again. „Father says these are magic tricks – but how do you do them?” Kaytek was extremely curious to know. [...] Truth and untruth are all mixed up in fairy tales [...]. So many strange things in this world. Adults know, but they would not explain (Korczak 1973: 31–32).

The stories particularly appealing to Kaytek were those about great magi who signed a pact with the devil and lost their souls. Sorcerers inspired him so much that Kaytek, in his fable-making efforts, was becoming more and more horror-creative, touching upon the dark corners of human nature. While concocting a world based on archetypal images derived from fables and legends, Kaytek created a story of a different self – a murky sorcerer who got lost in his magic to such an extent that it became his obsession and a cause of his demise.

In Korczak's novel, the child is set in the natural procedures of wizarding – that is, a transformation of reality so that it fits with one's concepts oscillating around the fable and the grotesque mixed with absurdity, marvel, and horror. Mystery shrouded in wizarding is the quintessence of a child's existence; it is also decisive in the child's demiurge-like nature as a creator – an artist who subverts, denaturalizes, and transforms reality so as to fully experience and devour it to his/her heart's content. Initially, Kaytek's wizarding is of a ludic character: Korczak himself noted that Kaytek's phantasm is „a hurricane, an avalanche, an element of nature” (Korczak 1984: 72). Later on, however, it becomes strongly oppressive because Kaytek uses his demiurge ability in the service of his mission to overthrow the rules established arbitrarily by adults and replace them with the rules dictated by children:

„Just wait and see”, Kaytek blustered. „Soon the month is ending. Just let me get hold of my magic craft, then the school will be flying to the cannibal, and I will turn you into a rat to be fed to him. I will fill his bowl with rats and there, let him eat – enjoy!” (Korczak 1973: 75).

In his wizarding, Kaytek is getting demonic:

Ever since that time Kaytek had two different lives. One was regular: at home, at school, in the street. The other one was different: his own, secret and mysterious, inner life. Everything appeared like usual. He played, ran, won or lost bets; teased and sent people round the bend, mulled over dif-

ficult moments, and clowned around. But, deep inside – he kept thinking about his wizarding and kept trying. He made his attempts and waited. He practiced his sight and his thinking. He gave orders with his thoughts and his looks (Ibid., 45).

The motive of Kaytek's escape from the loathsome real space into his inner world lays the foundation for a new paradigm of childhood wherein the little protagonists reject the innocence which adults impose upon them. Succumbing to their repressed nature, the youth refuse to participate in the order regulating their social life (Žižek 2001: 108). Thus, Kaytek the Wizard achieves the status of a subversive child protagonist, found so few and far between in Polish children's literature. Kaytek functions as a dangerous demagogue endowed with a terrorizing power (Onimus 2003: 77); he wields totalitarian power, performs a symbolic lynch on adults and, in consequence, brings on a gargantuan paedocracy. The carnivalesque fiction scheme here is goes far beyond the original clownish formula. It appears to be closer to the vision of the post-Bakhtinian carnival (as discussed by Slavoj Žižek), based on the deconstruction of old paradigms (Žižek 2001: 110–113). Wizarding is, in this context, a child's means of deliverance from oppressive domination – a provocation and expression of disagreement with the established order and false logic.

In the climax, there is a clash between the Kaytek who wants to live in accordance with the social rules, and the inner Kaytek who is a rebel not accepting the forms of behaviour imposed by some authority. The daytime 'me' fights the dark-side 'me'. The latter is oriented towards destruction, demolition, and the establishment of a 'topsy-turvy' existence in which the social voice disappears. There exists a realm of desires, and hence the great fun of Kaytek frolicking with wizardry fits the subversive behaviour scheme found in juvenile literature. This is an example of a dark, grotesque paedocracy (*a kinder-garchy*). At some points in the novel the boundaries between the phantasm and the reality become blurred and even seem to be fading away. These fragments are highly atypical in Polish children's literature: there is a sense of restlessness, raising fears about the identity of the child protagonist who, under the influence of his images and fantasies, goes almost insane in perceiving the world through the lens of fairy tales.

Such a situation occurs when, affected by strong emotions, Kaytek disappears from his home for three days. He wanders the forest during a storm, gets a fever, loses his way, and hears voices coming from all around him. Kaytek is found lying in a ditch by strangers and taken to hospital. He has hallucinations, feels as if being tortured by cruel witch doctors, and it is only owing to fairy queens that he is saved. Returning home, he learns that his beloved grandma died as she was very ill and worried by her grandson's disappearance. Kaytek is broken-hearted and falls into despair. Still not quite well, Kaytek goes to the cemetery at night where he tries to resurrect his grandma using the power of words – that is, he tries to defeat death:

In the cemetery. Graves and crosses. Kaytek walked on with a firm step. He just knew, he was sure this was the right way. He passed the old paths and stopped between the fresh graves, already at the right one. He read the inscription. He stood still, piercingly looked on for a long time, reached out with his eyes deep below the ground, down to the very coffin. He sighed heavily, felt a pain in his chest. He sighed again, and again – his head started swimming. He drew in the air deeply, a fourth and fifth breath, felt a pain in his chest. „I want and I demand! I demand and order: let my grandma wake up and rise from the grave”. Silence [...]. „I demand with my sorcerer’s powers. I, Antoś. Anthony. I, Kaytek the Wizard”. Silence. A cloud had obscured the sun and cast a shadow on the grave. He shouted with a resentful tone: „Grandma, wake up!”. Suddenly, an invisible hand slapped his face twice, his right cheek and his left cheek. He swayed on his feet [...]. Red spots and circles before his eyes. Nobody had ever slapped Kaytek’s face before. That was the first time ever. There he stood mutinous, his fists clenched. This was the way it used to happen whenever he was about to start a fistfight with another boy. „Just wait, I will pay you back for this” (Korczak 1973: 83).

It should be explained here that the invisible hand slapping the boy’s face in this excerpt symbolizes the voice of his subconscious conscience and represents the restrictive social rules (Kępiński 2012: 122). These norms still attempt to dominate in Kaytek’s psyche, hence the motive of self-slapping. Kaytek wants to defeat death; however, he knows that this wish would be socially unacceptable: he would be considered a deviant who wages war not only against culture, but also against the undisputed laws of nature. A sense of guilt and his awareness of defying the death-related taboo result in Kaytek’s decision to appear only as his dark-side personality. Whatever is serious, important, and considered a value by adults is not only ridiculed and subverted, but downright destroyed by Kaytek. He forces a subversive carnival upon the world, designed to process the world through a grotesque cycle of pupations. This considerable subversive play causes a panic among the adults, whereas, in the restless and anxious world of children, it is a source of joy and happiness as it overturns the old order. Thus, Kaytek’s demiurge-like path leads from clowning to destruction:

Kaytek sat alone and watched the actors, and they watched him as if asking, „What does this little tatterdemalion want here?”. „Wait, we will soon find out”. „Look, his shoes are all covered with mud”. „And his shirt collar is dirty”. His nails have not been groomed for a while. Well, yes, Kaytek was poorly dressed, just like a cabinet-maker’s son. He got smeared in mud at the cemetery. He did not like tending to his nails. Kaytek shifted his feet deeper under the chair, but he did not know what to do with his hands. „Waiter”, called one of the actors, „there is a new diner here waiting to be served”. „And who is he? Who has let him in? Get out of here, now”. Everybody had stopped eating and looked on curiously. The doorman rushed in. „I told him he is not allowed to come in”. „But he did. He couldn’t handle a kid, a complete twerp?”. In came the owner of the restau-

rant himself. Fat as a barrel. He bent towards the officer: „Hello”. He greeted the gentlemen with respect: „My reverence for your lordship”. Suddenly... he spoke angrily to Kaytek: „And you, what are you up to?” „Me, nothing. I'd like to lunch here. I've got a hundred zlotys and will pay for my meal”. „Excellent! We have a brave little lord here! Good for you! He has a hundred zlotys. Don't let him get you!” – the actors tease and stir Kaytek up – „Of course, I won't give in. You have it coming [...]”. Kaytek rose from his chair. Growling something, looking around. All of a sudden, the windows opened, the plates, knives, bottles, fried chicken, serving dishes and tablecloths – the wall flew up and began to whirl in the air. The waiters reached out for Kaytek, but, but... they flew up and under the ceiling. Their hair stuck to the ceiling and they kicked their feet around as if dancing. And just like them, the fat restaurant owner flew up below the ceiling. The actors started to clap their hands with joy. Kaytek commanded: „Let them stay there until I leave” (Korczak 1973: 87–88).

The plot is clearly generated here by the imagination of our protagonist who is, to apply a typology developed by Alicja Baluch, a child ‘set apart’ (*dziecko osobne*) who is „immersed in his inner world of phantasms and feverish hallucinations” (Baluch 1992: 28). The keystone of this „child's phantasm” (Ibid., 29) – this story of his transformation into a powerful sorcerer who changes the face of the world, only to be condemned to a terrible penance – is a belief in the power of imagination which lasts as long as his childhood. Owing to an animistic and imaginary thinking, the child ceases to be instructed in the ways of the real, indifferent world of adults. Quoting Baluch's findings about the creationist psyche of this character type in juvenile literature, it should be noted that:

[...] the protagonist's imagination, his deep desires are of a plot-creating nature, an external one escaping any mimetic verification. This is because all kinds of weirdos – the chosen ones or the sensitivity slaves (as Antoni Kępiński dubbed them) have the power to act; they are makers and agents of extraordinary events (Ibid., 192).

Korczak criticized adult society for creating an illusionary image of the child: an innocent ensconced in the artificially idyllic space of a child's bedroom. Such a child is allegedly devoid and free of any urges, as well as of an ability to experience the world in an imaginative, oneiric, and phantasmal way. In the novels and pedagogical works authored by Korczak, home and school manifest themselves as spaces adversarial for the child. They become symbolic spaces of enslavement in which not only a system of rational, mundane norms and behaviour patterns is imposed upon the child, but he/she is also the object of both symbolic and physical abuse. At this point it is worth recalling a triptych drawn by the young protagonist in Korczak's novel, *Kiedy znów będę mały* (*When I Am Little Again*), corresponding thematically with *Kaytek the Wizard*. That image presents three drastic scenes from a child's life which reflect resentment, bitterness, fear, and, above all, the need to hide one's emotions, thoughts, and desires. Paradoxically, in the final part of the novel *Kiedy znów będę mały* (*When I Am*

Little Again), the protagonist forsakes his initial dreams of returning to the land of his childhood. This happens because being a child is strongly connected with a permanent sense of exclusion, alienation, lack of empathy or understanding, trauma, shame, and fear of adult tyranny and indifference.

WHAT IS THE END OF RESTLESS BOYHOOD?

So what becomes of Kaytek the Wizard as the novel draws to culmination? What is the end of this restless boyhood? Not only herein does Korczak answer this question: he answers it every time he considers a child's separateness which has yet to be fully fathomed or recognized. „It is because children stretched between the world of adults (with whom contact is constant) and engulfed in their own helplessness – attempt to fill the void with illusions, dreams, and the genius of their own imagination” (Baluch 1998: 84). According to Korczak,

There are rare children who are their not-lived ten years old. They carry the burden of many generations, their brain bleeding the accumulated anguish of a number of forlorn centuries, and a minor stimulus suddenly releases the potential-hidden power of pain, bitterness, resentment, anger, rebellion, and there is an impression of a disproportionality between the minor stimulus and the tumultuous reaction. It is not the child that is crying, it is the centuries crying, it is the pain and the wistfulness wailing – not because the child was sent to stand in the corner for punishment, but because he has been harassed, intimidated, abused, hurt, and damned [...]. Sometimes, placation has the downright opposite effect: instead of soothing, it excites and agitates [...]. The last spasmodic contractions of the throat. The child only cries now, complains tenderly with a soul that is strangely battered, bruised, and hurt. „A kiss good-night?”. He refuses, shaking his head. „Well, you go to sleep now, sonny”. I touched his head lightly, „Go to sleep”. He is already asleep. My God, how will you protect this vulnerable soul so that life does not drag it through the mud? (Korczak 1984:279–280).

Unable to find any caregivers around him who could understand and love him as a ‘damned child’, Kaytek decides on an escapist expedition into the world of fantasy – a springboard delivering him from his daytime identity and allowing him to assume the role of an emancipated, rebellious demiurge – the creator of his own, unsettling realm. Embedding his novel in the world of phantasm and child's play, Korczak situates it in the body of works exemplifying grand, subversive play within which the child becomes a symbol of the ‘free *id*’, the one that is rowdy, lively, ban-breaking (Papuzińska 2008: 28). The key motifs an escapist expedition. With reference to this, excellent examples are offered by the *Nutcracker and the Mouse King* by Ernst T. A. Hoffmann, *Alice's Adventures in Wonderland* and *Through the Looking Glass* by Lewis Carroll, *The Wizard of Oz* by L. Frank Baum, and *The Adventures of Peter Pan* and *Peter*

Pan and Wendy by James Matthew Barry – all presenting „the pictures, symbols, and archetypes contained in dreams, stories, fairy-tales, fables, and myths which include the dominion of the human's inner truth” (Baluch 1998: 84). Like *Kaytek*, the protagonists of the aforementioned transform their desires into secret dreams hidden in the orderly child's room; they externalize and activate their longings in their atypical worlds. They transgress the spectrum of behaviours assigned to the child which makes them fugitives in the eyes of adults. As escapees they are doomed to wander in the sphere of individual phantasmagorias, crowned by a breaking of social and cultural taboos. Owing to this, these young heroes become ‘phantasm-generating’ and ‘trauma-generating’ beings, although the right to mutate into such is usually ascribed to a mature man.

Thus, through his pedagogical philosophy and his literary masterpieces, Korczak joins the archetypal literary discourse regarding the psychological and physical condition of the child. This discourse has introduced changes into the autocratic paradigm of childhood by postulating a paedocratic model that positions the young person and his/her world in the centre of society and culture (Waksmund 2000: 21–22). In the 20th century, pre-programed as the century of the child (a term adopted from the title of a book by Ellen Key, a Swedish writer and feminist activist), many a writer attempted to shatter the myth of an Arcadian childhood, propagating instead the legitimacy and sovereignty of the child's personality (Key 2005: 61). Understanding *Kaytek the Wizard* in this context, and making reference to Polish literature, we can consider this particular novel as a kind of literary manifesto, anticipating imagination-rooted prose for children and a paradigm of a subversive childhood in the children's literature. In such writings the child's ambivalent world becomes „The cosmos of the whole of mankind” (Waksmund 1986: 172).

REFERENCES

- Bachtin, M. 1975. *Twórczość Franciszka Rabelais'a a kultura ludowa średniowiecza i renesansu*. A. & A. Goreniov trans. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Baluch, A. 1998. *Czyta, nie czyta... (o dziecku literackim)*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Baluch, A. 1992. *Archetypy literatury dziecięcej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Baluch, A. 2008. *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemówienia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Cieślakowski, J. 1985. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Głowiński, M. 2003. Groteska jako kategoria estetyczna. – M. Głowiński, ed., *Groteska*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Janus-Sitarz, A. 1997. *Groteska literacka. Od diabła w Damaszku po Becketta i Mrożka*. Kraków: Universitas.

- Key, E. 2005. *Stulecie dziecka*. I. Moszczeńska, trans. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kępiński, A. 2002. *Lęk*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Korczak, J. 1973. *Kajtuś Czarodziej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. 1984. *Pisma wybrane*. Vol. I. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. 1991. *Kiedy znów będę mały*. Wrocław: Ossolineum.
- Lewin, A. 1986. *Tryptyk pedagogiczny – Korczak, Makarenko, Freinet*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Onimus, J. 2003. Groteskowość a doświadczanie świadomości. K. Falicka, trans. – M. Głowiński, ed. *Groteska*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Papuzińska, J. 2008. *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Waksmund, R. 1986. *Literatura pokoju dzieciennego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Waksmund, R. 2000. *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej (tematy, gatunki, konteksty)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Žižek, S. 2001. *Przekleństwo fantazji*. A. Chmielewski, trans. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Studia / Studies

Zabawa – kultura dziecięca – nowe media

—
Play – Children's Culture – New Media

WERONIKA KOSTECKA ORCID: 0000-0002-2373-7326

University of Warsaw

Getting to Know the (Cyber)World: The Literary Motifs of Playing Computer and Video Games in Two Polish Fantastic Novels for Children and Young Adults

Abstract: The aim of this paper is to analyze two examples of Polish fantastic novels for children and young adults with respect to the literary motifs of cyberspace and computer/video games. The following issues will be discussed: 1) Play as a process of exploring the (cyber)world: how does a virtual space shape the plot of the selected novels?; 2) Play as a process of shaping a player's identity: how does a cyberworld influence the protagonist's personality and attitude toward life? I will focus on the award-winning novels: *Omega* (2009) by Marcin Szczygielski and *5 sekund do Io* (*5 Seconds to Io*) by Małgorzata Warda (2015, 2018). As Krystyna Miłobędzka has pointed out, many classic works of children's literature are stagings for the cognitive process of getting to know the world. In Szczygielski's novel, the heroine's knowledge about the world is formed by a variety of pop-cultural stimuli. This knowledge is then reflected in the shape of the game. At the same time, the protagonist reproduces and modifies these elements of pop culture, using them to populate her postmodern initiation scenario that is carried out in cyberspace. In a way, she shapes her own identity, and 'invents herself' (as Sherry Turkle would put it) by taking a stance on various postmodern and pop-cultural phenomena. Moreover, this is in a cyberspace where the protagonist of Warda's novel really does have causative power, and thus becomes an active participant in her surroundings, rather than a passive spectator of events. Significantly, while playing, she creates – to use Antoni Porczak's words – a shifting identity for herself.

Keywords: play, computer game, video game, cyberworld, cognitive process, identity

INTRODUCTION

As the Polish scholar and writer Joanna Papuzińska observed at the beginning of the 21st century, the presence of technology in literature for children and young adults proves “not only that the media, proportionally to their presence in everyday life, are constantly present in a child's environment, but also that they become a type of plot material that is readily used by authors”

(Papuzińska 2006: 17)¹. Modern technology is frequently an integral part of literary characters' daily routine. Therefore, it affects and shapes their consciousness and perception of reality, and thus their ways of exploring the world. In this paper, two examples of Polish literature for children and young adults will be discussed, with respect to the literary motifs of cyberspace and computer and video games treated as important phenomena of culture.

When considering the possible impact of modern technology on young people, we usually face the ambivalence expressed by adults – sociologists, teachers, parents, etc. As David Buckingham (2009: 124) has pointed out:

Like the idea of childhood itself, technology is often invested with our most intense fears and fantasies. It holds out the promise of a better future, while simultaneously provoking anxieties about a fundamental break with the past. Whether for good or ill, these new media are seen to exercise an extraordinary power to mould children's consciousness, to determine their identities and to dictate the patterns of their everyday lives. Children are undoubtedly among the most significant target markets for computer games [...] and other forms of interactive multimedia.

Therefore, it might be interesting to examine how the experience of children and young adults with the new media – in this case: computer and video games – is reflected (or more strictly speaking, constructed) in literature for young readers. As Bettina Kümmerling-Meibauer (2016: 57) indicates, “the majority of children's and young adult books that address the impact of the computer and social media on people's everyday life describe the negative causes of a society dominated by digital media [...]” In this chapter, however, I wish to concentrate on two Polish works that challenge this literary trend by presenting a multipronged approach to the problem of modern technology's influence on young people. My analysis will concern fantastic novels that were given Book of the Year awards by the Polish Section of the International Board on Books for Young People in recent years: *Omega* by Marcin Szczygielski (2009) and *5 sekund to Io* (*5 Seconds to Io*)² by Małgorzata Warda (2015; published in English in 2018). While the former text presents playing a computer game above all as a complicated and productive cognitive process, the latter addresses in an in-depth way the non-obvious relations between destructive human instincts and the sense of freedom while playing a video game and acting in a cyberworld.

In reference to the novels by Szczygielski and Warda, and in considering the ambiguity of the word ‘play,’ which can denote ‘amusement,’ ‘fun,’ as well as a ‘game,’ I want to focus on two issues: 1) Play as a process of exploring the (cyber)world: how does a virtual space shape the plot of the selected novels?;

¹ Translations of all excerpts are by the author.

² The article was written before the second part of Małgorzata Warda's novel, *Rebeliantka* (*The Rebel*), was published.

2) Play as a process of shaping a player's identity: how does a cyberworld influence the protagonist's personality and attitude to life?

CHILDREN'S LITERATURE AS A STAGING OF THE CHILD'S COGNITIVE PROCESS

According to Krystyna Miłobędzka (1989: 259), many classic works of children's literature are frequently stagings for the process of getting to know the world: "A child creates a world for itself from data provided by other, older people [...]. By interacting with the environment of adults and playing by itself or with other children [...] the child creates its own reality" (Miłobędzka 1989: 259). A child's constructed reality includes elements of the world of adults which are not yet understood, or are understood in the child's own idiosyncratic way, as well as elements from the child's own mental states, etc. Many literary works for young readers, as Miłobędzka points out, present diverse acts of cosmogony performed by children as protagonists who usually are unaware of their own cognitive mechanisms. That is why the characters in such works function "between two worlds: a well-known, immediate one, and a weird, unintelligible reality in which incomprehensible rules prevail" (*ibidem*: 260). One example of such a construction is the Wonderland which Alice explores (Carroll 1885). She encounters various objects, words, actions and behaviours that are taken from the adult world but are grotesquely modified by her child's mind. At the same time, many creatures and themes appearing in Wonderland are borrowed from diverse children's rhymes, plays, riddles, etc. that were familiar to the child reader living in England in the second half of the 19th century, as well as from other texts of culture, recognizable symbols, and particular idioms (*as mad as a hatter*, etc.). Also, in Peter Pan's Neverland, the island of the Wild Things where Maurice Sendak's protagonist – Max – finds himself (also in the later novelization of this classic work by Dave Eggers), and the land of Fantasia where Bastian from Michael Ende's novel *The Neverending Story* winds up, are, to some degree, creations built from 'data provided by adults,' as well as the child's own ideas about the way things should be, and the child's own mental and emotional states (Barrie 1911; Sendak 1963; Eggers 2009; Ende 1979). Thus, in the case of the novels by Szczygielski and Warda, when considering the concept of staging the learning process, we should bear in mind that the worlds explored by both heroines are constructed from data provided by the Internet and by television, i.e., by the omnipresent popular and postmodern culture.

As Kümmerling-Meibauer (2016: 58) puts it, "it cannot be denied that the computer, the smartphone and social media progressively belong to young children's daily routine. It is no wonder, then, that digital media not only impact on the child's cognitive development, but also crop up as topics in pic-

turebooks and children's books." Significantly, both *Omega* and *5 Seconds to Io* are metafictional stories of young people's cognitive development in the era of digital media. While Kümmerling-Meibauer's statement refers to children and children's literature, my goal is to discuss works addressed at both children (*Omega*) and young adults (*5 Seconds to Io*), including analysis of the creation of both the child character and the youth heroine (Szczygielski's protagonist is a 12-year-old girl, while the main character in Warda's novel is 17 years old).

Further discussion should be followed by a brief recounting of the plotlines of both texts. The girl using the pseudonym Omega, the protagonist of Szczygielski's novel, is given a peculiar gift for her birthday – namely, an email with a link to a mysterious computer game. After installing it, she finds that her reality has turned into the game itself – a game with unclear and surprising rules. The border between the real and the virtual worlds then disappears completely. The status of the latter (and its relation to the heroine's real world) is neither clear nor obvious. The game's virtual space overlaps with real space, transforming and deforming it, and ever modifying its constituents. Each time Omega is to get through to the next level of the game, she has to carry out a special task.

The outline of the plot of the second novel is as follows: a tragedy takes place at a school that Mika, the protagonist, attends. A young man shoots at students and teachers; people are dying, and many are injured. The subsequent investigation reveals that the massacre at the school probably has something to do with the newest video game in the Work a Dream system, which uses amazing cutting-edge technology: the player connected to the console is 'transferred' into the game world inside the body of his or her avatar. The game can cheat the player's senses so that the illusion is deceptively similar to reality. The player can experience smells, tastes, the temperature of the air, as well as physical and mental pain. Mika, a veteran player of video games, receives a console from the police together with a special task: she is to join the players residing on Io and observe everything that happens in order to find the people who are of interest to the police in the real world.

PLAY AS A PROCESS OF EXPLORING THE (CYBER)WORLD

While progressing through the game's levels, Omega finds herself in diverse places that make up a unique catalogue of pop-cultural and postmodern phenomena³. For example, she travels to a zombie-infested cemetery, the ruins of a Gothic castle inhabited by werewolves, a house made of flesh that she-vampires are feeding on, and a settlement called Constitution that is un-

³ For further reading see: Kostecka 2016.

der a totalitarian regime. She also visits an Olympic stadium, a studio-like place where a live quiz show is taking place, and a shopping centre. She also stumbles upon the banks of the Vistula River, where the ghosts of Warsaw insurgents roam, suspended in a timeless state. Therefore, what we are dealing with here is a veritable hodgepodge of spaces and motifs; thanks to the Internet and television they are perfectly familiar to the protagonist, as well as to the hypothetical reader. Superordinate to all of these places is cyberspace, which also – as part of the uncanny computer game – somehow encompasses them.

On every level of the game Omega must perform a particular task in order to progress in this fascinating cyberworld. For example, the cemetery turns out to be a place where the ‘undead,’ who are in fact living humans, persecute the zombies, and the heroine must prevent this from happening. In a bizarre temple of fun, Omega rescues humans who are oblivious to the threat from evil clowns that are using subterfuge to deprive the former of all joy. In the Clinic for the More or Less Unadapted, she saves children from being quite literally brainwashed, etc. At the same time, every new experience motivates the heroine – and thus, the reader as well – to consider pertinent subjects from the contemporary world that are important from both an individual and a social viewpoint. For example, in the aforementioned Clinic for the More or Less Unadapted, the subjects are ‘normality,’ ‘being a normal human being,’ and ‘normal life.’ Omega considers their definitions, the point of such definitions and, more importantly, what such categorization implies. In the temple of fun, the heroine fends off being entertained by force. When a clown warns her, “We’re going to have fun whether you like it or not” (Szczygielski 2009: 381), it resembles a hidden message she might receive from any of the many media potentates. In the Filters of Time, the heroine faces the paradox of the postmodern surfeit of knowledge, and she realizes that, as Robert D. Abbott (1999: 14) puts it, “More now than at any time in the past we live in an age of information overload”; the more information we get, the quicker we forget it (see also: Abbott 2014: esp. 11–15).

All of these pop-cultural and postmodern stimuli mould the heroine’s knowledge about the world. This knowledge is then reflected in the shape and progression of the game, in its form, and its content. Szczygielski has pop culture itself turn out to be a space where the places and themes from a range of different orders meet. Indeed, in this novel we can read, for example, about human beings persecuting zombies, some of which are of Jewish origin. Thus we have a clear reference to those chapters of Polish history that today are the subject of various conflicts between Poles over their own past. Moreover, the heroine discusses whether the Warsaw Uprising of 1944 made any sense. The lightsaber, a pop-cultural icon from *Star Wars*, appears in this story alongside an inflatable boat on which fighters are going to cross the Vistula to aid the insurgents; a comic book-style chase on ostriches oc-

curs alongside musings on the rights of people vs. otherness, etc. Apparently, pop culture can absorb and, in a way, both present and transform current issues and motifs from various origins and discourses. However, at the same time we can say that it is the heroine – like Alice in a postmodern Wonderland – who reproduces and modifies the elements of pop culture, using them to populate her postmodern initiation scenario that is carried out in cyberspace. The staging of the process of learning about the world, which Miłobędzka wrote about, here takes place in the 21st century and through 21st century strategies: Omega explores this reality by playing, gaining points, and fighting to progress to the next level, while at the same time adapting to the dynamically changing environment.

Warda's heroine, Mika, also explores a realm of cyberspace. *The Battle for Io* players have diverse tasks connected with the human attempts to settle the moon of Jupiter (as explained in the introduction to the game, living on Earth has become extremely perilous due to the depletion of natural resources and the outbreak of Ebola). Unfortunately, it soon turns out that the players' actions, as well as the relations between players, are slipping out of anyone's control. There is no imposed scenario for the game, and no limited catalog of options players might choose from. Indeed, 'hidden' in the virtual bodies of their avatars, players can do whatever they wish.

The virtual moon Io turns out to be a completely authentic world, in the sense that human behaviors and psychological mechanisms are authentic. This can come as no surprise, as real people, after all, are behind the avatars populating Io. Therefore, not only Mika recognizes the rules of the game on the basis of her experiences and knowledge from the real world. While the protagonist becomes familiar with the world of this innovative video game, she also reconstructs her own knowledge about non-virtual reality, i.e., about the functioning of the world in the 21st century and the people and mechanisms behind human behaviours. Significantly, when she asks: "Why are they [other players] doing this? [...] Why do they cause so much pain?", her companion in the game replies: "Because they can" (Warda 2018: 247). This short exchange leads to the disturbing conclusion that perhaps drastic computer or video games can in fact trigger humanity's inborn destructive instincts.

Mika faces the ubiquitous fascination with violence, the thirst for power and adrenalin, as well as her own emotions and problems. As Maria Nikolajeva (2014: 125) points out:

[...] cognitive engagement with fiction is a two-way process: life-to-text and text-to-life (or put in a more scientific way, practice-to-theory and theory-to-practice). We use our real-life experience to understand fiction, and we gain experience from fiction to explain and understand the real world. As all dynamic systems, it is a powerful mechanism of learning.

If we agree that the notion of fiction might be referred to the virtual world (that is created and functions differently than literary works, but still is a creation), we can conclude that the game *The Battle for Io*, which was initially supposed to be only a form of entertainment, turns into a drastic and dramatic process of identifying the rules of reality.

Of course, media reports about fatal shootings in schools, as well as literary works dealing with the subject of aggression among teenagers are nothing new (see i.e., Golding 1954; Cormier 1974). However, in this case we are dealing with an attempt at a more in-depth analysis of the issue. By enabling her heroine to enter the world of a virtual game, the author recognizes both planes of the story, i.e., the real one and the illusionary one, as equal. As a matter of fact, cyberspace imperceptibly starts to dominate Mika's life, and her psychophysical relations with non-virtual reality begin to disappear slowly. The heroine has to face more players whose only aim is to destroy, threaten, harm, and kill. The author shows how the boundaries between the real world and the game world become blurred. She presents the vision of a virtual world that does not exist, but is still perceived by each player – not only by their psyche, but their entire body as well – as real in every respect. Paradoxically, it is cyberspace that is real: it can be experienced empirically, it is the place where the most important events take place, and its gradual supplanting of non-virtual reality makes the plot of the novel more dynamic.

Both Omega and Mika, citizens of postmodern, virtual Wonderlands, by exploring their cyberworlds, strive not only to understand them, but also to impose on them their own rules and principles. Omega tries to identify, to understand, and to conjoin the diverse discourses of popular and postmodern culture, whereas Mika makes attempts to identify and to understand destructive instincts and the mechanisms of destructive behaviours on which human interactions are based (and consequently, to partially join in with these kinds of interactions). Interestingly, the narrative strategies applied by both Szczygielski and Warda do not include the author's direct commentaries on the impact of computer/video games on the ways players act in both the real and virtual world. As Hans-Heino Ewers (2009: 160) indicates:

[...] young people's novels explore various young people's leisure activities – parties, alcohol, drugs, computer games, for example – and judge these things in ways that are sometimes quite different – as acceptable or at least tolerable or as problematic and unacceptable. In a literary text, value judgements like this may be uttered by the narrator or also by individual – child, youth or adult – characters.

Although we can find a few value statements expressed by the protagonists of both novels (particularly in Warda's), it is significant that the hypothetical young reader of both *Omega* and *5 Seconds to Io* has a chance to appraise the problem of computer and video games on his or her own, and to make judge-

ments based on those games' influence on the protagonists' identities, ways of thinking, and acting.

PLAY AS A PROCESS OF SHAPING A PLAYER'S IDENTITY

Researchers who observe contemporary cultural changes have noticed that a new way of thinking, communicating, and internalizing information is underway. They point out the significant influence of modern technology and media on the user, in particular the Internet and computers. Already in 1990s, John Thompson (1995: 207) defined the process of shaping an identity as follows:

[...] with the development of modern societies, the process of self-formation becomes more reflexive and open-ended, in the sense that individuals fall back increasingly on their own resources to construct a coherent identity for themselves. At the same time, the process of self-formation is increasingly nourished by mediated symbolic materials, greatly expanding the range of options available to individuals and loosening – without destroying – the connection between self-formation and shared locale.

At the same time, a phenomenon develops that the author referred to as a “double-bind of mediated dependency: the more the process of self-formation is enriched by mediated symbolic forms, the more the self becomes dependent on media systems which lie beyond its control” (*ibidem*: 214). As I have already mentioned, over the course of Warda's novel, her heroine develops progressively stronger ties to the game world. It is in this world that Mika creates herself: she constructs her identity anew and even falls in love. Indeed, it is on the virtual moon *Io* that she really does have causative power, and it is here that she becomes an active participant in her surroundings, rather than a passive spectator of events. However, in other ways she is completely dependent on the game. Having said that, we could argue that *5 Seconds to Io* is a novel that represents the posthumanist trend in young adult literature; according to Victoria Flanagan (2014: 1), “Posthumanism uses technoscience as the impetus for a radical reevaluation of human subjectivity, exploring the many ways in which technological innovations such as virtual reality have changed our understanding of what it means to be human in the modern era.” Ironically, if Mika is truly herself on *Io*, then maybe the real Mika does not exist beyond this realm of cyberspace.

While exploring the pop-cultural cyberspace, Omega also creates her identity. The novel gives us the impression that all of her knowledge about the world and people (and thus, to some degree, also about herself) comes from the Internet and television. At the same time, the subsequent trials Omega must go through, and the subjects she must consider, form the heroine's process of maturation. The ante of the game is in fact Omega's identity; and her opponent is herself, or more strictly speaking, those aspects of her personal-

ity that have so far been responsible for her lack of internal maturity. From the very first pages of the work, the protagonist manifests the need to shape her autonomy and to define herself on her own. This is what Omega's initiation in the story involves: fighting for her individualism. While playing the unusual computer game, the protagonist herself negotiates the shape of her identity. In general, these ceaseless internal negotiations are between two tendencies: on the one hand, the will to completely identify with a group through unification and conformity; and the desire to establish her autonomy on the other. At a virtual stadium, during the Olympics of the Senses, she fights for her identity and her opinions. Despite losing several times to the representatives of the All-Powerful Corporation, the Urban Bedroom, the Suburban Reaches, and the Intellectual Basin, she does not succumb to the temptation to identify with any of these 'mental-intellectual' groups or to begin thinking and acting like their representatives. On the contrary, when at a shopping centre (also placed in a virtual reality) Omega spots a hat in a shop window and then tries it on, she feels it makes her prettier and much more confident. Other girls she meets in the centre become 'friends' with her, and a short yet key phrase, "you are just like us" (Szczygielski: 539), is all Omega needs to find transient happiness as an unconditional member of a group, at the cost of forsaking her individualism. According to Susan Smith (2000: 88),

Through play, children learn to understand everyday experiences and deal with their emotions. Observations of children playing indicate that they come to terms with their experiences and feelings by re-enacting situations in which they felt anxious or vulnerable until they have understood the situation and feel in control of it. [...]

Through play, children learn important lessons about making healthy relationships with others.

Although Omega's playing cannot be equated with light-hearted, joyful, and innocent play of little children as described by Smith, we could argue that through playing and thanks to playing Omega is finally able to work through her trauma and to mourn the death of her grandmother, as well as to start understanding her mother's ways of behavior. Above all, she makes a 'healthy relationship' not only with others, but also with herself by discovering who she really is, and who she really wants to be.

Sherry Turkle (1995: 10), while discussing the influence of modern multimedia reality on the identity of a person functioning within it, talks about "inventing ourselves"⁴ in cyberspace; while Antoni Porczak (2006: 159) talks about "creating oneself as a shifting identity." The former statement applies to Szczygielski's heroine. Omega successfully carries out the initiation scenario

⁴ See Turkle (1995: 10): "In the real-time communities of cyberspace, we are dwellers on the threshold between the real and virtual, unsure of our footing, inventing ourselves as we go along."

and develops her identity. As has already been said, carrying out this scenario involves, to a large extent, Omega inventing herself by taking a stance on various postmodern and pop-cultural phenomena. In turn, Warda's heroine creates her shifting identity while playing, as it were. She is an ambiguous character because she is unable to get rid of the doubts concerning the situation she finds herself in. As Turkle (1995: 10) pointed out:

In the story of constructing identity in the culture of simulation, experiences on the Internet figure prominently, but these experiences can only be understood as part of larger cultural context. That context is the story of the eroding boundaries between the real and the virtual, the animate and the inanimate, the unitary and the multiple self, which is occurring both in advanced scientific fields of research and in the patterns of everyday life. From scientists trying to create artificial life to children "morphing" through a series of virtual personae, we shall see evidence of fundamental shifts in the way we create and experience human identity. But is on the Internet that our confrontations with technology as it collides with our sense of human identity are fresh, even raw.

Interestingly, *5 Seconds to Io* has an open ending: Mika plans on establishing a long-term link with the Work a Dream virtual world. Thus, the initiation scenario will continue⁵. Mika's identity will keep evolving, depending on the stimuli she is subjected to and, as we all know, the stimuli in a virtual world are constantly changing. *Omega* is an open-ended novel as well as it ends just as the heroine is about to start a new game. Hence, while we may argue that the heroines of both novels have constituted their identities through playing, we may also expect that when starting new games, they will significantly enrich these identities, or reshape them, or even 'invent themselves' from scratch⁶.

CONCLUSION

Significantly, the fantasy lands created by such authors as Lewis Carroll, J.M. Barrie, Maurice Sendak, and Michael Ende (those mentioned at the beginning of this article), are the spaces of play. At the same time, it is in Wonderland, Neverland, the island of the Wild Things, Fantasia, and many other fantasy worlds where the cognitive process is developed by children's heroes and heroines. The protagonists strive to understand the spaces they find them-

⁵ In 2017, Warda published a continuation of this novel: *Rebeliantka (The Rebel)*.

⁶ Nikolajeva (2014: 194) claims that: "Open endings, becoming more and more common in contemporary children's literature, lead to thought experiment: what would have happened if the character made a different choice? How would I act in such a situation? What would the consequences be of the options offered? The model of 'narrative possibilities' (Bremond 1996) can also provide good training in ethical thought experiments. Learning from independent thinking is arguably more efficient than accepting ready-made solutions."

selves in, and to explore these mysterious lands through diverse kinds of play. By playing, they make attempts to grasp the very nature of human interactions, to identify their own potentials and needs, to express themselves, and to discover who they really are. As the Polish scholar Jerzy Cieślowski (1985: 214) pointed out in his classic work *Wielka zabawa (The Great Game)*, “childhood itself is a big game”; although neither Omega nor Mika are little children, both of them explore and learn about the world, create relations, and constitute their own identities, in a sense, through play, i.e., through a computer/video game. They are required to discover and apply the rules of these games, and also to try and establish their own rules. In this context, they can be recognized as protagonists who carry on the tradition of such literary characters as Alice, the Lost Boys and Wendy, Max, and Bastian. Considering adolescence to be a period when identity is being shaped, Nikolajeva (2014: 141) proposes a thesis and tables the following questions:

Adolescence especially is a dynamic and turbulent phase of human life, and it is perhaps young adult fiction that has the strongest potential to offer readers somewhat accurate portrayals of selfhood. If, as cognitive psychology points out, adults have a better understanding of their own (as well as other people’s) thoughts and feelings, the child or adolescent perspective in fiction should logically impede the artistic project. If an adolescent mind cannot assess its own reactions, if it defies reason, if it is a pandemonium of random impressions, how then can a purportedly adolescent narrative voice convey an authentic, but at the same time comprehensible portrayal of this chaotic consciousness?

Apparently, this ‘adolescent narrative voice’ can be reflected in the special narrative of a computer or video game (in this case, its literary construction). Through playing their games, both Omega and Mika mature, leave childhood behind, and approach adulthood. It may thus be concluded that by interweaving the literary convention of fantasy and speculative fiction with the literary motifs of cyberspace and computer/video games, Marcin Szczygielski and Małgorzata Warda have created a type of novel that could be called a twenty-first-century Bildungsroman: playing in cyberspace becomes a postmodern staging of the process of learning about the world and the process of getting to know oneself.

REFERENCES

- Abbott, R.D. 1999. *The World As Information: Overload and Personal Design*. Exeter: Intellect.
 Abbott, A. 2014. The problem of excess. – *Sociological Theory*, 32(1), 1–26.
 Barrie, J.M. 1911. *Peter and Wendy*. London: Hodder & Stoughton.
 Buckingham, D. 2009. New media, new childhoods? Children’s changing cultural environment in the age of digital technology. – M.J. Kehily, ed., *An Introduction to Childhood Studies: Second Edition*. Maidenhead: Open University Press, 124–138.

- Carroll, L. 1885. *Alice's Adventures in Wonderland, and Through the Looking-glass*. New York: Macmillan and Co.
- Cieślakowski, J. 1985. *Wielka zabawa*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cormier, R. 1974. *The Chocolate War*. New York: Pantheon Books.
- Eggers, D. 2009. *The Wild Things*. San Francisco: McSweeney's.
- Ende, M. 1979. *The Neverending Story*. New York: Dutton Children's Books.
- Ewers, H.-H. 2009. *Fundamental Concepts of Children's Literature Research: Literary and Sociological Approaches*. London: Routledge.
- Flanagan, V. 2014. *Technology and Identity in Young Adult Fiction: The Posthuman Subject*. Basingstoke–Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Golding, W. 1954. *Lord of the Flies*. New York: A Perigee Book.
- Kostecka, W. 2016. (Po)nowoczesne przestrzenie popkultury. Studium przypadku: "Omega" Marcina Szczygielskiego. – W. Kostecka, M. Skowera, eds., *Geografia krain zmyślonych. Wokół kategorii miejsca i przestrzeni w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 337–350.
- Kümmerling-Meibauer, B. 2016. The impact of new digital media on children's and young adult literature. – M. Manresa, N. Real, eds., *Digital Literature for Children: Texts, Readers and Educational Practices*. Brussels: P. Lang, 57–71.
- Miłobędzka, K. 1989. Alicja w krainie rzeczywistości. – M. Tyszkowa, B. Żurakowski, eds., *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Warszawa, Poznań: PWN, 256–267.
- Nikolajewa, M. 2014. *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Papuzińska, J. 2006. Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej i style jej odbioru. – G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zając, eds., *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Warszawa: Wydawnictwo SBP, 13–31.
- Porczak, A. 2006. Od pigmentu do piksela. Kraina ułudy. – G. Leszczyński, ed., *Kulturowe konteksty baśni*. Vol. 2: *W poszukiwaniu straconego królestwa*. Poznań: Centrum Sztuki Dziecka, 151–162.
- Sendak, M. 1963. *Where the Wild Things Are*. New York: Harper Collins.
- Smith, S. 2000. Children at play. – J. Mills, R. Mills, eds., *Childhood Studies: A Reader in Perspectives of Childhood*. London–New York: Routledge, 79–96.
- Szczygielski, M. 2009. *Omega*. Warszawa: Latarnik.
- Thompson, J.B. 1995. *The Media and Modernity: A Social Theory of the Media*. Stanford: Stanford University Press.
- Turkle, S. 1995. *Life on the Screen: Identity in the Age of the Internet*. New York: Simon & Schuster.
- Warda, M. 2015. *5 sekund do Io*. Poznań: Media Rodzina.
- Warda, M. 2018. *5 Seconds to Io*. Honolulu: Royal Hawaiian Press.

ANNA MARIA CZERNOW

University of Warsaw

Mary Poppins, Mr. Inkblot and Pippi Longstocking as Three Embodiments of the Fool Figure

Abstract: This article analyzes three characters created by Astrid Lindgren, Pamela L. Travers, and Jan Brzechwa. Pippi Longstocking, Mary Poppins, and Mr. Inkblot, the title characters of classic fantasy fiction for children, are discussed through their appearances, identity, as well as status and interpreted as embodiments of a fool defined as the central figure of carnivalesque in accordance to Mikhail Bakhtin theory.

Keywords: fool, clown, carnivalesque, Bakhtin, children's fantasy fiction

The subject of this paper is a comparative analysis of the eponymous characters of three works of fantasy fiction created in the 20th century. Two are part of the canon of Western children's literature, namely, Pamela Travers' *Mary Poppins* series and Astrid Lindgren's *Pippi Longstocking* trilogy. The third work is Jan Brzechwa's trilogy about Mr. Kleks (Mr. Inkblot), which occupies a canonical position as well, though only in the context of Polish children's literature. The first two books of Travers' series, *Mary Poppins* and *Mary Poppins Comes Back*, appeared in the 1930s, the last one, *Mary Poppins and the House Next Door*, was published 1988. Lindgren and Brzechwa created the first novels of their trilogies almost simultaneously, during World War II: *Pippi Långstrump* (*Pippi Longstocking*) came out in 1945, *Akademia pana Kleksa* (Mr. Inkblot's Academy) – in 1946. *Pippi Långstrump går ombord* (*Pippi Longstocking Goes Aboard*) and *Pippi Långstrump på Söderhavet* (*Pippi Longstocking in the South Seas*) followed shortly thereafter (published respectively in 1946 and 1948) whilst *Podróże pana Kleksa* (Mr. Inkblot's Journeys) and *Tryumf pana Kleksa* (Mr. Inkblot's Triumph) came out in the 1960s.

Pippi Longstocking, Mary Poppins and Ambrosius Inkblot are very similar as regards almost every element of character construction and role played in relation to the represented world. All three, as title characters of novels devoted to them, are brought into the narrative limelight. All three are not protagonists but catalysts, that is, as Maria Nikolajeva puts it, they “initiate the story and bring excitement [...] into the lives of real protagonists” (2002: 51). Finally, all three may be interpreted as fool or clown figures – actors central to the nar-

rative that Mikhail Bakhtin described as carnivalesque. Mary Poppins, Pippi Longstocking and Mr. Inkblot alike constitute the structural axis of the works discussed. All other elements of the represented worlds, including time, space and remaining characters, function around them and in relation to them. As Bakhtin points it out, they “create around themselves their own special little world, their own chronotope” (2008). Consequently, Pippi Longstocking’s, Mary Poppins’ and Mr. Inkblot’s clownishness has far-reaching narrative, aesthetic, and ideological implications.

In Bakhtin’s interpretation, one of the most significant attributes of the fool or clown as a literary character is his “thoroughly allegorical nature” (2008). Due to this feature, the fool’s existence in the represented world has a metaphorical, figurative meaning – as a literary character, active within the narrative framework of a given work, he is at the same time a sign referring to the outside of the text. Besides, as a semantic cousin of the mythical trickster, he symbolizes the complexity and ambivalence of the elements of the primal chaos. This symbolic burden, which outlines a specific associative semantic field around images and notions such as asymmetry, amorphousness, blurring boundaries etc., often distinguishes many elements that construct clown figures, from their appearance and description of identity to activities undertaken in relation to other elements of the represented world.

In the beginning of his study in clowns and jesters William Willeford emphasises the importance of abnormal appearance of the fool (the physical deformity as well as the dress) as central to “the spectacle” presented by him (15–16). For all of the characters analysed in this paper their look, freakish, unusual or special, plays fundamental role in construction of their identity, being the first sign communicating their oddity both to the other characters in the novel and to the implied reader.

In the narrator’s description, the dominant element of Pippi Longstocking’s corporeality is her hair. Its bright red colour and messy, spiky stiffness brings to mind the hairdo of the circus clown. Mr. Inkblot’s variegated, multi-coloured hair elicits similar associations. What predominates over Pippi’s face is her „really very large mouth, with healthy white teeth” (Lindgren 2015a: 5). It is the mouth that the description focuses on almost exclusively, while the nose is barely noticeable, and serves mainly as a basis for freckles and the eyes are not mentioned at all. The portrait drawn in this way matches Bakhtin’s concept of the comical face, in which „[t]he eyes have no part” (1984: 316), and which can actually be “reduced to the gaping mouth; the other features are only a frame encasing this wide-open bodily abyss” (317). The open mouth is voracious and eternally hungry, blurring the boundary between the body and the world, hence, it symbolises a body that “is never finished, never completed; it is constantly built, created” (317). Pippi’s mouth is a direct reference to “the acts of the bodily drama” (317) such as eating and drinking. Both its size and the emphasized existence of “healthy white teeth” are, according to Bakhtin’s

thought, attributes of “comic features” (325). It indicates a continuous readiness to take food, thus externalizing Pippi’s excessive voracity.

The mouth of Brzechwa’s character is invisible, covered by his moustache. Instead, his dominant facial feature is the nose: „The majority of Mr Inkblot’s face is taken up by his nose, which is always moving and keeps on leaning either to the left or to the right, depending on the time of year”¹ (29). The motif of the nose is described by Bakhtin as one of the most popular grotesque images. In the folk system of images referring to festivities, the nose substitutes the phallus (1984: 316). It plays a significant role in the picture of the comical face, not only as a protruding element, which violates the border between the body and the world, just as the mouth does, but also due to a certain autonomy it acquires, detachment from the rest of the face, its ability to “lead an independent life” (317). Indeed, Mr. Inkblot’s nose, described as “always moving” and keeping on “leaning either to the left or to the right” seems to lead a self-sufficient life, independent from the rest of the face.

Mary Poppins’ corporeality is depicted only rarely, and always in the same way: “Jane and Michael could see that the newcomer had shiny black hair – ‘Rather like a wooden Dutch doll,’ whispered Jane. And that she was thin, with large feet and hands, and small, rather peering blue eyes” (Travers 2016a: 125–127). This resemblance to a wooden doll, emphasized in almost every description, intensifies the impression of cool distance and mysteriousness. This fact, combined with Mary Poppins’ penetrating glance and sparing, carefully controlled facial expression perfectly fits into the associative field of order and norm, while having little in common with the grotesque appearance of the clown or fool. Mary Poppins’ face and impeccably clothed body complies with the rules of the norm Bakhtin called “the new bodily canon” presenting “an entirely finished, completed, strictly limited body” (1984: 320).

The above reflections uncover the fact that the three characters’ physicalities differ significantly from one another. While Mary Poppins’ body is “entirely finished, completed, strictly limited”, the bodies of both Pippi Longstocking and Mr. Inkblot are characterized as permanently open to the world, which manifests itself through the constant blurring of boundaries between “self” and the reality external to “self”. A comparative analysis of their outfits confirms the existence of this fundamental difference. Mary Poppins’ interpretation of the idea of perfection expresses itself, among other things, in her continuous search for neatness and symmetry in appearance as regards herself, the Banks children and all other carelessly dressed town dwellers. The perfection of her outfits is easily associated with order, however, it is not the regular, general, and anonymous order, but a strict, scathing and ruthlessly perfect ideal of order still framed by the Victorian norm. This ideal, cool and aloof, strong-

¹ All quotations from Brzechwa’s *Akademia pana Kleksa* are taken from the not yet published English translation by Marek Kazmierski.

ly hinders the possibility of physical contact, which is, according to Bakhtin's concept, one of the possible ways of crossing the boundary between one's body and the world (1984: 317), an act impermissible from the Victorian world-view (Huff: 45). Consequently, Mary Poppins cuts short any attempts at physical contact, including those made by the children: "I'll thank you to let go of my shoes!" she snapped. "I am not an object in a Bargain Basement" (Travers 2016b: 18). It is symptomatic that her perfect clothing is an impassable barrier between her and the children, and in this context may be interpreted as an armour, protection against physical contact: "You've c-come b-back, at l-last!" stammered Michael excitedly, **as he clutched her neatly shod foot. It was warm and bony and quite real and it smelt of Black Boot-polish**" (Travers 2016c: 16, my emphasis). Pippi Longstocking's and Mr. Inkblot's outfits function in a totally different way. Not only do they not constitute a layer protecting a vulnerable body from excessive exposure to the world, but they are a tool for a downright demonstrative blurring of borders between "self" and "not-self" at every possible opportunity.

Wearing her shortish, motley dress, unfitting stockings and oversized boots, Pippi Longstocking embodies a grotesque and clumsy child version of the clown². It is also how the town dwellers perceive her, which can be seen, for example, in the scene of her confrontation with young rowdies (*Pippi Longstocking*). Deriding her appearance, they focus on those elements of her outfit and looks that bear a direct association with the circus clown:

At first he simply stared in astonishment, and then a broad sneer spread over his face. "Hey, blokes!" he said. [...] take a look at this. What a girl! He slapped his knees and laughed. [...] "Have you ever seen such hair! It's a real flaming bonfire! And what shoes! [...] Couldn't I please borrow one of them? I'd like to go for a row, and I haven't a boat." (Lindgren 2015a: 19).

As a rule, laughter, both derogatory and friendly, accompanies public manifestations of Pippi's odd appearance, most frequently depicted from the "spectators" perspective, as in the following scene: "The people in the circus couldn't help laughing. It looked so silly, they thought, to see the beautiful Miss Carmencita held fast by a little red-headed scamp who stood on the horse's back in her big shoes looking as if she'd never done anything but perform in a circus" (74). What is particularly conspicuous here is the juxtaposition of the appearance of both characters galloping on the horse. Pippi's clownish demeanour is all the more grotesque and bizarre, the prettier, according to the binding norm, Miss Carmencita looks: "a beautiful lady dressed in green silk tights" (73).

Vivi Edström points out that Pippi is "thoroughly theatrical", unrestrained in changing roles, tirelessly searching for and providing entertainment for herself and all interested ones (1992: 96). Lena Kåreland puts forward a similar

² Pippi's clownishness has been noticed by Vivi Edström and Ellen Buttenschøn has compared Lingren's heroine to a court jester (Edström 1992: 91).

interpretation, suggesting that all activities of Lindgren's title character are featured by "theatrical gesture" (1999: 294). For Pippi, her whole life is a stage, a circus arena. By the same token, she perfectly fits into the dialectics of fool or clown figures, described by Bakhtin as "life's maskers; their being coincides with their role, and outside this role they simply do not exist" (2008). Pippi's theatricality refers both to her behaviour and appearance, which is manifested in the form of various dressing-ups. Particularly interesting are formal outfits, worn for important occasions, when she plays the role of a stylish lady:

At three o'clock that afternoon a very elegant young lady walked up the steps of the Settergreen home. It was Pippi Longstocking. For the sake of being different, her red hair was unbraided, and it fell about her like a lion's mane. She had painted her mouth a violent red with chalk, and blackened her eyebrows so much that she looked quite dangerous. With the red chalk she had also coloured all her nails, and she had put big green bows on her shoes. "I should think I'll be the fanciest at this party," she muttered, rather pleased with herself, as she rang the doorbell (Lindgren 2015: 92–93).

Individual details of the disguise depicted above catch the reader's attention, as they are inconsistent with the generally accepted image of a stylish lady. Pippi's loose hair, red and hanging "like a lion's mane" around her, introduce an element of primary wildness and unbridledness, which is further intensified with the description of her intense eye make-up. Red lips may be associated with a clumsy attempt to imitate "adult make-up" undertaken by a little girl, but can also be interpreted as a typical element of the disharmonious mask of the circus clown. The big green bows, a grotesque ornament on Pippi's enormous shoes, also create an impression of clownishness rather than stylishness.

A grotesque child wearing an artificial layer of "adult" make-up and disproportionately loose, baggy clothes undoubtedly typifies the clown figure, a mask put on for a while, bestowing a temporary right to "hyperbolize life; the right to parody others while talking, the right to not be taken literally, not 'to be oneself'; the right to live a life in [...] the chronotope of theatrical space, the right to act life as a comedy and to treat others as actors, the right to rip off masks" (Bakhtin 2008). This principle may be illustrated with the description of dress-ups in another Astrid Lindgren's novel, *The Children of Noisy Village*, where the act of putting on an adult costume by a child automatically negates the high status of adulthood, making it an object of the child's laughter:

Britta said she was going to dress up as a man, so she took Dad's striped trousers and a brown jacket, and his round black hat, and put them on. The trouser legs were too long of course, so she fastened them up with safety pins, and she had to roll up the sleeves as well. Then she drew a moustache and beard on her face. She looked like a funny little old man, and Anna and I laughed at her so much we could hardly get our skirts on. [...] Lasse put on a dress which belonged to

Olle's mum, and shoes with high heels. [...] Lasse ran around flapping his arms and speaking in a squeaky voice. „How *do* you make your ginger biscuits so delicious, my dear? Oh, *may* I have the recipe?” He thinks that's how grown-up ladies speak (Lindgren 2014: 86–88).

The very fact that a child assumes an unfitting “adult” image discloses the ambivalence of being adult, ruthlessly and publicly exposing its other, usually concealed side, which is repulsive, hideous, and laughable. Therefore, the adult role of a grown-up lady is ridiculous both in its interpretation by Lasse, a carnivalesque boy in a woman's dress, and when performed by Pippi, whose elegance is thwarted by her oversized, “adult” boots.

The depiction of Mr. Inkblot's clothes reads as follows:

Mr. Inkblot is of average height, but we don't really know if he is fat or thin, seeing as he always seems to be drowning in layers of clothing. He wears wide trousers, which sometimes, especially when a wind is blowing, look just like a balloon; a very spacious, long frock coat, the colour of chocolate or red wine; a lemon-coloured velvet waistcoat, buttoned up with glass globes the size of plums; a stiff, very high collar and a velvet bowtie instead of a cravat (Brzechwa: 28).

Brzechwa's title character's excessively loose and motely clothes evidently come from the same circus clown wardrobe as Pippi's low-cut dress, enormous boots and big straw hat. As Willeford points out,

[t]his lumpishness suggests chaos registered by consciousness as a mere, crude fact: the audience is confronted with something relatively shapeless, yet material – there, with a human presence. The motely of medieval jesters, figures in the *Fastnacht* processions, and many circus clowns implies a rudimentary differentiation of the primal lump, the guise that chaos assumes when attention is paid to it (16).

What is more, Mr. Inkblot's set of clothes described above, containing a velvet waistcoat, stiff collar and a bowtie, can also be interpreted as a dress-up – a motely and incongruent version of an outfit of an elegant gentleman.

In the light of the above considerations, it seems impossible to describe Mary Poppins' appearance as clownish. One must remember however, that clowns' or fools' costumes encompass a vast array of possible variants, including harmonious and geometrical, “balanced” forms:

In every epoch, we [...] face a similar process, in which one should probably see a persistent desire to return to the beginnings. The moment the representatives of the next generation of carnies gradually acquired civility, and their clothes – elegance and harmony, immediately new figures appeared next to them, whose clothing, clumsiness, roughness and churlish behaviour referred anew to the mythical first period. An example of such a figure was the clown from the English harlequinade, born in reaction to the gradual refinement of the harlequin

character, as well as the auguste, who originated the characters of the first burlesque films (Sznajderman: 20)³.

Therefore, it is very telling that a similar phenomenon occurs in the *Mary Poppins* novels, as misshapen or ridiculous characters of clowns, beggars and freaks appear beside the trig and trim figure of the title character. The physicality of two such characters is particularly striking. What they have in common is that they appear on the pages of the novel only indirectly, as main characters of a story Mary Poppins herself tells the children. The first is Dirty Rascal:

[A] tall, slim figure, curiously dressed. He wore stockings of red striped with yellow, a red-and-yellow tunic scalloped at the edges, and on his head was a large-brimmed red-and-yellow hat with a high, peaked crown. [...] He was the strangest person they had ever seen, and yet – there was something about him that seemed familiar (Travers 2016b: 147).

The second is the Tramp:

His tattered clothes were so old that you couldn't find one bit of them that wasn't tied with string. The brim of his hat framed a face that was rosy and mild in the sunlight, and through the brim his hair stuck up in tufts of grey and silver. His steps were alternately light and heavy, for one foot wore an old boot and the other a bedroom slipper. (Travers 2016d: 13–14).

The Tramp's clothes are an example of “a medley of multicoloured patches, spots, scraps and snippets” (Sznajderman: 19), and his unsymmetrical, unfitting footwear representing different spheres of life produces the effect of lameness, a physical deficiency which, along with amorphous clothes, Willeford and Sznajderman claim to be characteristic for a clown's appearance, “a gate through which [chaos] enters [...] the world of cosmic order” (Sznajderman: 19). A scene from the opening chapter of *Pippi Longstocking*, when Pippi becomes the subject of Tommy and Annika's assessment for the first time, is very telling in this context. The silent presentation that the siblings are witnesses to contains a set of signs which become manifest not only in the already discussed external appearance, but also in the manner of walking: “Pippi went on down the street, walking with one foot on the pavement and the other in the gutter. Tommy and Annika watched her until she was out of sight. In a moment she returned, walking backwards” (Lindgren 2015a: 6).

Dirty Rascal as well as the Tramp not only act as main characters of the stories devoted to them, they can be interpreted as Mary Poppins' representations. Their semantic identification with the nanny reflects itself in the way the tales told by her function in relation to the Banks children. Georgia Grilli points out that, during her story-telling performances, Mary Poppins embod-

³ Unless otherwise stated all quotations from Polish, Swedish and Russian appear in my translation.

ies the mythical storyteller, gathering listeners at her feet (11). The structure of both tales is similar. The initial situation in the case of the tale of Dirty Rascal is the picture of a kingdom ruled by a king so stupid that he is unable to learn anything, despite the efforts of many life-risking professors. The story about the Tramp starts with an idyllic image of a group of characters relaxing by a stream. Each of them is convinced of their own uniqueness, concealed beneath rather unattractive factual circumstances which they call “disguise”.

The situations outlined above are both disrupted with the appearance of a strange creature. The activities that the newcomer undertakes in the represented world of the stories are carnivalesque in nature: the rules that govern reality are contested, the masks of the drama’s participants – pulled down, all this to unveil, if only for a moment, the true, simultaneously absurd and harmonious nature of the world. At the same time, the opportunity to look into the naked face of reality liberated from the shackles of the order- and hierarchy-breeding norm is the only chance for **self-recognition** – the feeling and understanding of one’s identity and one’s existence in the world. This is what the King of the Castle experiences: “Ethelbert! What are you doing? You forget yourself!” cried the Queen angrily. ‘I do not, my dear!’ the King called back. ‘On the contrary, I am remembering myself for the first time!’” (Travers 2016b: 164). The characters of the story about the Tramp are exposed to this as well, when in the despised “disguise” they recognize the truth about themselves.

Consequently, the bizarre newcomer, the grotesque fool and the tramp function in those stories as a mirror which reflects things as they really are. They stop for a moment in a specific section of space-time, renew it, and go on. Therefore, in relation to the reality of Mary Poppins’ stories they play an identical role as Mary Poppins herself in relation to the represented world of Travers’ novels. It is characteristic that this sameness refers both to the structural layer (just as the nanny, Dirty Rascal and the Tramp are catalyst characters in the narrative structures of both stories) and the semantic-symbolic layer (Mary is the Banks children’s guide on their way to cognition and self-cognition rather than to the socialization to the rules of the binding norm, as could be suggested by the social function of the nanny, whose role she plays⁴).

The stories about fools and tramps may thus be interpreted as parables, **responses** to Jane’s and Michael’s tormenting questions about what the world is like, who they themselves are in it and who Mary Poppins is, taken into narrative brackets⁵. What occurs here is a specific looping of meaning. As fool characters, Dirty Rascal and the Tramp are figures of Mary Poppins, and thus unveil her own figurativeness within the represented world. While Pippi

⁴ I would not agree on this point with Giorgia Grilli, who maintains that Mary Poppins “trains the children to respect what are considered to be norms” (5).

⁵ Grilli perceives the story-telling episodes as the only moments when Mary Poppins succumbs to children demanding explanations and stories (11).

Longstocking plays the role of a little girl in Lindgren's trilogy and Mr. Inkblot – the role of a teacher in Brzechwa's novel, Mary Poppins plays the role of a nanny in Travers' series. None of the three is, as Bakhtin reminds, „what they seem” (2008). In line with this interpretation, Mary Poppins' perfectly symmetrical, always neat clothes and her normatively flawless appearance are a “disguise” concealing a real, inaccessible and mysterious figure, made manifest through, among others, the fool, festooned with bells, and the ragged, lame tramp.

Mary Poppins always leaves Cherry Tree Lane flying upwards⁶, this is also the direction that she comes from. Blown by the east wind (*Mary Poppins*), pulled down at the end of a kite string (*Mary Poppins Comes Back*) or appearing as a result of a firework burst (*Mary Poppins Opens the Door*), she is undoubtedly out of this world, a character “‘borrowed’ for a moment from that unknown place where Mary Poppins has always existed”, to use Grilli's description (3). This fact inevitably translates into her otherness, evident regardless of the perfection with which she meets the rules and constraints of the binding norm. Despite her neat outfits and impeccable appearance, she is perceived by the children under her care as “a figure [...] at once strange and familiar” (Travers 2016b: 147). The category of strangeness also concerns the other characters analysed in this paper, as each of them is, in a way, “borrowed”. Pippi's peers describe her as “the most curious child [they] had ever seen” (Lindgren 2015a: 5), and adults as “a remarkable child” (3), an opinion bolstered by the narrator's objectivizing statement: “He was right. Pippi was a very remarkable child” (3). These adjectives are also used with reference to Mr. Inkblot, both by the characters of the novel and the narrator, just as in Pippi's case.

The oddity of all three characters stigmatizes them as Others and is an external signal of their being out-of-this-world. Bakhtin explains that clown and fool figures have “the right to be ‘other’ in this world, the right not to make common cause with any single one of the existing categories that life makes available [...]” (2008), and a character “‘other’ in this world” is one whose past and future are in no way rooted in the represented or even implied layer of the novel. Jean Starobinski elevates Bakhtin's “right to be ‘other’” to the level of a rule without exceptions, pointing out that every true clown comes from another world, and his appearance must necessarily mean crossing the boundaries of what is real (Kårelund: 299), while in Sznajderman's conceptualization, the fool “is always someone strange, an outsider, in the cultures of the past and in the culture of today” (24). Thus, the clown or fool figures' descent and past are always unclear: mysterious and puzzling (the *Mary Poppins* series), blurred in an array of possible variants (the *Mr. Ink-*

⁶ Staffan Bergsten interprets this fact in a broader context of mythical plots and refers to Mary Poppins' flights as Ascensions (27–30).

blot trilogy) or signalled in the form of contradictory signs, which function as disinformation rather than a source of knowledge (the *Pippi Longstocking* novels). As Willeford points it out, a fool “comes and goes like an apparition glimpsed for a moment” (4).

The readers’ pursuit of an unambiguous answer to the question of who these characters are, of pulling down their masks and peeking behind the curtain of the theatre they play in is doomed to failure, not so much due to the effectiveness of camouflage strategies adopted by the authors, but due to a more general cultural principle, by which “the fool is a creature devoid of identity” (Sznajderman: 18). Bakhtin emphasizes fools’ lack of identity as well, stating that these characters may only realize a reflected, alien existence, because “that is all they have” (2008). Willeford and Sznajderman point out that this lack of identity is signalled in the etymology of the fool’s designations in many languages, very often linked to the symbolism of the wind (Willeford: 10). When examined from this perspective, the fool is as free and unpredictable as the wind, but at the same time “has neither aim nor direction, neither weight nor meaning” (Sznajderman: 19).

The air element, the wind, “puffed cheeks” (Willeford: 10), the lightness of a body (Grilli: 80) rising up freely are all Mary Poppins’ attributes. Blown by the east wind to the Banks’ house, she quickly proves her ability to move in the air in the same natural and controlled manner as on the ground:

And at that moment, before the children’s astonished eyes, Mary Poppins did a curious thing. She raised herself stiffly on her toes and balanced there for a moment. Then, very slowly, and in a most dignified manner, she turned seven Catherine wheels through the air. Over and over, her skirts clinging neatly about her ankles, her hat set tidily on her head, she wheeled up to the top shelf, took the cake, and wheeled down again, landing neatly on her head in front of Mr. Turvy and the children (Travers 2016b: 107).

What is striking here is the grotesque incongruity between Mary’s slow, dignified moves and the circus activity of turning cartwheels. In the congenial image of Harlequin’s somersaults performed in hell Bakhtin recognizes an ambivalent carnivalesque act: “Harlequin’s somersaults are topographical; their points of orientation are heaven, earth, the underworld, the top and the bottom. They present an interplay, a substitution of the face by the buttocks [...]” (1984: 397). A similar demonstration carried out by Pippi may be found in the scene of the merry-go-round ride (*Pippi Longstocking Goes Aboard*):

She stood on her head on the horse, with her legs right up in the air. Her long evening dress fell down round her neck. All that the people standing round could see, was a red bodice, a pair of green nickers, Pippi’s long thin legs with one brown and one black stocking, and her big black shoes which waved playfully backwards and forwards. “That’s how it’s done when a Real Lady goes on a merry-go-round”, said Pippi when the first turn was over (Lindgren 2015b: 55).

Provocatively displaying her intimate clothing, Pippi fulfils “one of the more ancient functions of the fool”, which was, as Bakhtin states, “the making-public of specifically nonpublic spheres of life – for example, the sexual sphere” (2008). Moreover, standing on her head, she reverses the vertical bodily order, whose points of orientation are “top” and “bottom”, presenting to the public her hind-quarters, which are, in Bakhtin’s interpretations, “the face turned inside out” (1984: 373). Mary Poppins gives in to a similar activity, “gracefully” landing on her head, but in this case, there is no question of her baring or exposing her body publicly: the intimate spheres of her physicality remain prudishly covered by “her skirts clinging neatly about her ankles”.

The air is also Mr. Inkblot’s basic element. He freely flies in and out through windows, reaches the last, inaccessible floor of the Academy building through the chimney and sits effortlessly in the air, all he has to do is to “puff his cheeks”. The tendency to rise up, caused by the natural “lightness”⁷ of the body, externalizing an affinity with the wind and air, is built into the construction of both characters, Mary Poppins and Mr. Inkblot, in a very similar way. They do not as much fly as let themselves be elevated by the air which fills up their bodies:

Mr. Inkblot puffed his cheeks and flew upward on the tails of his frock-coat, as he usually did when he was about to leave on a journey. He briefly floated about above our heads, whereupon he sneaked away through the open window, soared upwards and drifted away in the south-east direction (Brzechwa: 214).

Within those similarities, there is an astonishing identity of scenes⁸ in which both Mr. Inkblot and Mary Poppins demonstrate the ability to slide up the banister. The descriptions are as follows:

Actually, it is impossible to say that he “walks downstairs”, seeing as he slides down the banister, sitting on it as if on a horse, holding onto his glasses with both his hands. **And there would be nothing unusual about this, if it wasn’t for the fact that Mr. Inkblot is just as adept at riding the banister back up the stairs.** In order to do so, he holds his breath, swells his cheeks and becomes as light as a feather (Brzechwa: 32, my emphasis).

[...] Jane and Michael, watching from the top landing, had an excellent view of the extraordinary thing the visitor now did. **Certainly she followed Mrs. Banks upstairs, but not in the usual way. With her large bag in her hands she slid gracefully up the banisters, and arrived at the landing at the same time as Mrs. Banks.** Such a thing, Jane and Michael knew, had never been done before. Down, of course, for they had often done it themselves. But up – never! They gazed curiously at the strange new visitor (Travers 2016a, my emphasis).

⁷ The word “lightness” was used with reference to Mary Poppins’ figure by Giorgia Grilli, inspired by Italo Calvino’s conception (80).

⁸ It is possible that Jan Brzechwa knew *Mary Poppins*, as the Polish translation by Irena Tuwim was published in 1938.

The similarity of both scenes is visible not only in the very idea itself, but also in the way they are narratively realized. The nanny's and the professor's behaviour is presented via the child protagonists' observations⁹, hence, on the level of explicitly formulated comments, their conduct is presented as aberrant solely because it overcomes the constraints imposed by the laws of physics. Sliding the banister is, however, one of those activities which come to an end when childhood does. Hence, the implied layer of both descriptions contains an additional element of puzzlement. This element is ambiguous, as it stays in contradiction with the explicitly formulated assessments of the young spectators – in their view, the very act of riding the banister performed by their guardians was “nothing unusual” (Mr. Inkblot's Academy) as “they had often done it themselves” (*Mary Poppins*). Meanwhile, the demonstrative juvenility of the title characters' behaviour is additionally emphasized by the fact that, according to the cultural and social norm, the professor's and the governess' roles they play are based upon authority.

As put forward by Grilli, air affinity and the ensuing lightness of the body flying away are connected with the symbolism of a threshold which joins separate, usually disjunct realities. She juxtaposes Mary Poppins' figure with the ritual liminal roles in primal societies (witch doctor, Native Indian medicine man, etc.), known from ethnographic records, with the trickster Greek god Dionysus and the ambivalent dandy character (43–76). The perpetual crossing of thresholds, effacing boundaries, mixing different orders is, however, primarily the domain of the fool, who Willeford calls “a mascot who maintains a relationship between the ordered world and the chaos excluded by it” (15). Sznajderman expands on this remark, calling the fool “a mediator, in constant transition between various states and worlds: between this and that world, between life and death, wisdom and folly, culture and nature, spirit and body, between the heavenly, the chthonic, and the human world” (24). A clown effaces, blurs, and dilutes thresholds and borderlines – being “in-between” constitutes the essence of his dual nature. Consequently, Mary Poppins and Mr. Inkblot, who soar in the air, and Pippi Longstocking, who balances on a circus rope, eternally oscillate between different orders of reality. Pippi, who lives “[a]t the end of a little [...] town” (Lindgren 2015a: 1) lodges on the border of the orderly society and unpredictable nature¹⁰. Mr. Inkblot and Mary Poppins reverse the social roles of the nanny and the teacher, and subjecting them to the upside-down logic, they unveil the absurdity of the didactic norm ascribed to these roles. All three hover somewhere between the human and the non-human state: Mr. Inkblot, who turns into a starling, a button and an ink bottle,

⁹ The fact that in this episode Mary Poppins is described from the perspective of children watching her was noted by Maria Nikolajeva, who used this observation for a different kind of analysis (51).

¹⁰ Scholars often call Pippi a wild child of nature and emphasize her being outside of the social structure (Edström: 91–92, Kåreland: 284).

Mary Poppins, the relation of animals, celestial bodies, book characters and plasticine figures, and Pippi, whose companion, Mr. Nilsson, is a living metaphor of the agility of her mind and body¹¹, but, on the other hand, as a monkey in clothes, clearly represents clownishness¹².

The liminal, unclear, “in-between” position of clown or fool figures is not ideology-free. In the case of works referred to in this paper, the ideological aspect strongly correlates with pedagogy, which is typical of children’s literature and could be most expressively illustrated with Pippi Longstocking’s character and her ambivalent social status. Despite being a child, a creature subordinated and submissive by definition, dependent on the world of adults, she still manages to cultivate her own freedom, ensured through financial independence, supernatural physical power, and orphanhood understood as lack of external control. Pippi, a catalyst character, distributes her own freedom to others, making it a common rule for the use of a jolly caricature of the normative order, into which the world depicted in the novel converts under her influence. This childish freedom is cheeky and rebellious. Not only does it infringe the system of the adult world, mercilessly ridiculing it in the process, but, above all, it challenges and subverts the hierarchy of power. In the reality of the Lindgren’s trilogy Pippi acquires typically adult position, that of the supreme ruler.

Both Mr. Inkblot and Mary Poppins are adults, but the ambivalence of status, resulting from a position between childhood and adulthood, pertains to them as well. The age of Brzechwa’s character, just as any other aspect of his identity, remains unspecified. “You just thought to yourself that I must be 100 years old, right? Meanwhile, I am 20 years younger than you” (Brzechwa: 26), he says one day to the narrator and protagonist, Adaś Niezgodka (Adam Notagreed). Seemingly old, Mr. Inkblot turns out to be younger than the youngest children, so young that he does not yet exist. Other indications of his child or even infant status may be found in the story told by Matthew, the starling:

[H]e told me that every day at midnight Mr. Inkblot begins to shrink, until he is the size of a newborn baby, losing his hair, moustache and beard, then lies down as if nothing was amiss in the minuscule bed next to Matthew. At dawn, Mr. Inkblot rises, puts the magnifying pump in his ear and a few moments later brings

¹¹ Cf. the Swedish phrase “vig som en apa” (agile as a monkey). Many scholars point out to Pippi’s linguistic prowess, one of the character’s basic features (Edström: 105, Kåreland: 289). In Swedish, Pippi is “vig i munnen”, that is linguistically “agile”. Mr. Nilsson’s figure may be thus investigated as a kind of a realized metaphor.

¹² According to Margaret Sullivan, „The monkey is an important character in a history of fool and folly imagery, and interest of the subject of folly reached its height in the first half of the sixteenth century”. In the didactic discourse of that time, folly symbolized sin and moral perdition. Illustrations depicting “Dame Folly” were common, showing her as she walks towards clowns clothed in their characteristic garments with bells and leads bound monkeys on a chain leash. “This suggests the element of progression that is implicit in much of the literature. The monkey represents men who are even further down the road to damnation than the fool” (117–118).

himself back to standard size. Next, he swallows a few hair growth pills and this way, after about ten minutes, he regains his usual form (Brzechwa: 27).

Oscillating between early old age and infancy, Mr. Inkblot continuously travels in time, at the same time violating the temporal logic of the represented world.

Staffan Bergsten draws attention to Mary Poppins' childishness (60–62). Referring to Wordsworth and his *Immortality Ode*, the scholar juxtaposes the romantic figure of the philosopher/poet/artist with the title character of Travers' series. The philosopher/poet/artist, in Wordsworth's understanding, is someone constantly in touch with nature, reading its secrets like a book. This is a feature he has in common with the child – the priest of nature: "This blessed seer is then identified with the child" (60). Likewise, Mary Poppins, consequently described as an unusual being, akin to all natural phenomena, whether they refer to the universe, plants, or animals, may be unquestionably called the priestess of nature. Comparing her to Wordsworth's "blessed seer", Bergsten invokes two specific tales from Travers' series, which focus on the youngest members of the Banks family, infants. The first relates to the twins, John and Barbara (*Mary Poppins*), and the second to the new-born, only one-day-old Annabel (*Mary Poppins Comes Back*). What is typical of the series structure, both chapters are symmetrical to each other, and are closely interlinked by the plot, the mood, and the leitmotif – the loss of skills characteristic of early childhood. John and Barbara, on account of their infancy, are part of the world of nature: they understand the speech of all its components, including the sunlight ray, birds and the wind. This gift disappears as soon as the babies develop their first teeth. When the little Annabel is born, she brings to the world the memory of where she had come from, but loses it after a few days spent in the Banks family. In both cases, the sad necessity to forget, a fate common to all developing human beings, is heralded by the Starling, as in "John and Barbara's Story":

"I say you will," [...] "You'll forget because you just can't help it. There never was a human being that remembered after the age of one – at the very latest – except, of course, Her." And he jerked his head over his shoulder at Mary Poppins. "But why can she remember and not us?" said John. "A-a-a-h! She's different. She's the Great Exception. Can't go by her," said the Starling, grinning at them both (Travers 2016a).

And in „The New One”:

Beaks and Claws! Of course you will. By the time the week's out you won't remember a word of it – what you are or where you came from!" Inside her flannel petticoat Annabel was kicking furiously. "I will! I will! How could I forget?" "Because they all do!" jeered the Starling harshly. "Every silly human, except –" he nodded his head at Mary Poppins – "her! She's different, she's the Oddity, she's the Misfit –" (Travers 2016b: 135).

Both quoted excerpts emphasize the uniqueness of Mary Poppins, who defies the laws of growing up. Unlike Mr. Inkblot, who continuously abandons and returns to early childhood, she unchangeably remains in several stages of development at the same time. Mary Poppins seems to be young and old at once, she integrates adult and child features. (“I don’t know about you –” she says in response to the Starling’s sighing over the flow of time. – “but I’m quite as young as I was, thank you!” [Travers 2016b: 143]).

Mr. Inkblot, Mary Poppins and Pippi Longstocking alike oscillate between adulthood and childhood. As fool figures, they “fix the very moment of transition and a change, a change of two powers and two truths, old and new, dying and emerging”¹³. All three embody „the playing boy of Heraclitus who possesses the supreme power in the universe” (Bakhtin 1984: 82). Consequently, they may be interpreted as fools of the world of children’s literature: mischievous and disobedient, unpredictable children in power – the kings of misrule.

REFERENCES

- Bakhtin, M. 1990. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса*. Moscow: Художественная литература.
- Bakhtin, M. 1984. *Rabelais and His World*. Bloomington: Indiana University Press.
- Bakhtin, M. 2008. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. C. Emerson, M. Holquist, trans. Austin: University of Texas Press. Kindle Edition.
- Bergsten, S. 1978. *Mary Poppins and Myth*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Brzechwa, J. 1993. *Pan Kleks. Akademia. Podróże. Tryumf*. Warsaw: Polski Dom Wydawniczy.
- Edström, V. 1992. *Astrid Lindgren. Vildtoring och lägereld*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Grilli, G. 2007. *Myth, Symbol and Meaning in Mary Poppins: The Governess as Provocateur*. London and New York: Routledge.
- Huff, J. L. 2001. A “Horror of Corpulence”: Interrogating Bantingism and Mid-Nineteenth-Century Fat-Phobia – J.E. Braziel, K. LeBesco, eds., *Bodies Out of Bounds: Fatness and Transgression*. Oakland: University of California Press 39–59.
- Kåreland, L. 1999. *Modernismen i barnkammaren. Barnlitteraturens 40-tal*. Stockholm: Raben & Sjögren.
- Lindgren, A. 2015. *Pippi Longstocking*. E. Hurup, trans. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, A. 2015. *Pippi Longstocking Goes Aboard*. M. Turner, trans. Oxford: Oxford University Press.
- Lindgren, A. 2014. *The Children of Noisy Village*. S. Beard, trans. Oxford: Oxford University Press.
- Nikolajeva, M. 2002. *The Rhetoric of Character in Children’s Literature*. Lanham: Scarecrow Press.

¹³ The quoted excerpt has been omitted in the English translation. In the original the full sentence reads as follows: “Все эти топографические образы стремились зафиксировать именно самый момент перехода и смены – смены двух властей и двух правд, старой и новой, умирающей и рождающейся.” (Bakhtin 1990: 95).

- Sullivan, M. A. 1981. Peter Breugel the Elder's Two Monkeys: A New Interpretation – *The Art Bulletin*, 1, 114–126.
- Sznajderman, M. 2000. *Błazen. Maski i metafory*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Travers, P. L. 2016. *Mary Poppins: The Original Story*. London: HarperCollins. Kindle Edition.
- Travers, P. L. 2016. *Mary Poppins Comes Back*. London: HarperCollins.
- Travers, P. L. 2016. *Mary Poppins Opens the Door*. London: HarperCollins.
- Travers, P. L. 2016. *Mary Poppins in the Park*. London: HarperCollins.
- Willeford, W. 1969. *The Fool and His Scepter: A Study in Clowns and Jesters and Their Audience*. Evanstone: Northwestern University Press.

MICHAŁ WOLSKI ORCID: 0000-0003-1563-8878

Uniwersytet Wrocławski

This Game of Mine. Children's Reaction to War in Video Game *This War of Mine*

Abstract: The article aims to analyze video game *This War of Mine* with *The Little Ones* DLC from the perspective of children characters. It argues that the game provides a double role reversal, which determines player's ethical approach. The first reversal is based on the well-described mechanism of procedural rhetorics and consists of assuming the role of a victim of war rather than a warrior or a warmonger. The second reversal is established by forcing player to create an environment in which a child can be safe and play. In doing so, the player has to proactively maintain an illusion of control – the very thing the game itself constantly takes from them, leading to the bitter afterthought that war is most certainly not a game.

Keywords: game, *This War of Mine*, ethical gameplay, children, hermeneutics, war simulator

This War of Mine is a Polish war game developed by 11bit Studios and released on November 14, 2014. The titular conflict takes place in a fictional country of Graznavia (city of Pogoren), but it was inspired by an actual event – Siege of Sarajevo during the Bosnian War in the early 1990s. The game was received very well and won multiple awards, including Games for Change 2015 for Best Gameplay. (McWhertor 2015) 11bit Studios also uses this game to raise funds for War Child Charity, which works to support children refugees from Syria.

Unlike most of the war games available on the market, it focuses on a civilian perspective rather than a soldier's one; the goal is to ensure a survival of a group of non-combatants caught in the war zone. The game offers multiple scenarios which are random to a certain point. Ultimate number of characters, their identities, events, locations, and playtime – everything randomizes each time player starts a new scenario. As it would be the case in an actual war, player cannot be certain of anything.

Surviving is not however the sole purpose of the game. A little less obvious – but far more important one – is to create the emotionally realistic war experience. It is mostly delivered by creating a gamework and environment supporting ethical gameplay, in which the player must make difficult choices and deal with their consequences.

This is a perfect example of a wicked problem, because it offers imperfect information without clear outcomes. Lastly, he suggested designing technology such that players cannot save a particular state or start over from a certain point. This is exactly the mechanism employed in [*This War of Mine*] when the playable character cannot be respawned. If a player chooses to restart the game, the conditions are different each time. This means that the same gameplay can never be repeated. (Kors et al. 2016: 8)

Game mechanics introduce two types of player's activities. During daytime, the player controls multiple (up to four) characters living in their shelter, representing various genders, ages and social statuses, trying to adapt the location to their needs, eat, sleep, gather water and so on. At night, one of these characters must go out scavenging for resources like food or wood in more or less dangerous areas, in which certain ethically challenging events may occur.

When playing the game we noticed that some of the game constraints put pressure on the player to make decisions which contribute to the emerging narrative of the gameplay. The game informs the player regarding their characters' needs. They may be hungry, sleepy, injured, or depressed, and depending on the fulfilment of these needs, the characters may live or die, they may be more or less efficient in the activities that they engage with. [...] These constraints turn small everyday decisions in life and death decisions, leading to the rhetorical procedure of a survival game. The message that the game thus sends is that life is difficult during wartime and details regarding time and resources management become to have a high importance for civilians, that food and safety may turn common people into killers or victims. The narrative component of the game together with the procedural rhetoric based on the games' affordances creates difficult choices for the players. (Toma 2015: 213)

The most important issue is, the game does not actually reward good and noble deeds (they may pay off, but it does not happen often), forcing player to bear the cost of both good and bad decisions (mostly in resources and/or in mental well-being of the characters). Overall, *This War of Mine* "delivers a sadening and profound experience of war, famine, murder, suicide and failure, bringing the player closer to its victims, which are similar to them, thus having the potential for becoming a counter pedagogy of war." (Toma 2015: 216)

This goal is supported by the music and the graphic design of the game. "The game looks like a platformer at first glance, but it is much more nuanced than that." (Hall 2014) Using 2D environment may be perceived as overall simplistic and unrealistic, but the graphics are crucial in the process of shifting player's perception from visual to emotional. "Everything seems to be drawn with dark pencil. If any colors appear, they are pale and dim, as well as the characters met by the player during gameplay. They have dirty faces, messed up hair, lax facial hair and fatigued clothes. Characters' appearance emphasizes the togetherness in the time of war, in the situation when all of past social standards are gone and only survival counts". (Bomba 2015: 90)

On January 29, 2016, 11bit Studios released a paid DLC (downloadable content) for *This War of Mine* entitled *The Little Ones*, containing four new scenarios and nine new playable characters, six of whom are children (which from now on could also show up in previous scenarios). It creates a new gameplay and moral possibilities, as player's characters now not only need to ensure their own survival, well-being and, eventually, physical and mental health, but also have to take care of the same needs of the innocent and helpless child. This situation provides a more difficult gameplay as well as extends player's emotional burden. To all possible difficult choices the player has to make, *The Little Ones* adds those concerning children, such as leaving them alone in a shelter at night to scavenge for necessary resources, risking that they will be attacked and hurt by raiders; or spending time and effort playing with them to lighten their mood instead of e.g. fortifying the shelter. As the lead game writer, Maciej Skóra, points out: "If you look up *The Little Ones* in the game perspective, how they [children] fit into the equations, they really don't. They shouldn't be there. They are a burden. Not a big one. Not to the point of breaking the game because they can help a little bit but they really don't belong here". (de Smale, Kors, Sandovar 2017: 14–15)

I argue that *This War of Mine* with *The Little Ones* DLC provides a double role reversal, which determines player's perspective and forces them into an ethical approach to the game. The first reversal I have already invoked above and it is based on the well-described mechanism of procedural rhetorics and consists of assuming the role of a victim of war rather than a warrior or a war-monger. The second reversal is established by forcing player to create an environment in which a child can be safe and play. In doing so, the player has to proactively maintain an illusion of control – the very thing the game itself constantly takes from him. In this paper I would like to focus on the game's implementation of the creative strategies which force the player to act against their survival instincts.

In my opinion, one can divide these strategies into three categories:

- the story¹, engaging the player on the intellectual level;
- the gamework model, engaging the player on the behavioral level;
- the axiological dilemmas, engaging the player on the emotional level, therefore appealing to player's sense of ethics.

This categorization loosely emulates the hermeneutic approach to gameplay described by Rafał Kochanowicz, who recognizes three steps of player's engagement: "playing in text" (using game interface to discover its plot, as well as for entertainment purposes), "playing with text" (immersion into the game and investment into characters' moral or ethical dilemmas) and "playing text" (using game mechanics to achieve better results or changing the rules

¹ I chose not to use the term 'narration', as in game studies it may refer not only to the textual aspects of a game (mostly as micro-narratives (Bizzocchi 2007: 7), but also – and much more frequently – to the gameplay itself. In this case, I am more interested in the characters' backstories, which are textual in nature.

with cheats or mods) (Kochanowicz 2012: 140). The third mode is rather irrelevant in our case. *This War of Mine* does not have any tutorial or save/load mechanism which could be abused to replay certain stages of the game in order to achieve a more desirable outcome² (which supports the effect of game's emotional realism). Conversely, any modifications made by the player could completely overwrite or ignore virtually anything that makes this game the counter pedagogy of war. In fact, any score-oriented gaming style may diminish or even disable the player's ethical approach, therefore reducing potential emotional investment. In such case, the game would be highly unsatisfactory, as the primary goal is to help characters survive and there are no additional points for ensuring the quality of their survival.

The "playing in text" and "playing with text" steps derive however from the strategies categorized above, as in the first step player focuses on the story and main goals (on behavioral and intellectual level), and then becomes invested into characters and their well-being, at which point he has to make difficult choices and deal with their repercussions. The game does very much to elevate players to the second step as soon as possible, because only then its persuasive measures will be most effective.

With that being said, let us examine those strategies in context of children in *The Little Ones* DLC, where they are particularly effective.

1. STORY

Whether being in player's characters' shelter from the beginning or joining in the course of the game, the children characters bring unique backstories and perspectives to the further game events. As I stated before, there are six of them: Kalina, Misha, Sergei, Iskra, Ivano and Lydia. The former three are orphans or lost children, the latter three come with adult guardians: father, grandfather, and aunt accordingly. Despite not being orphans (or at least not fully), their physical and mental health happens to be even more fragile than for the rest of the children. All of them, however, present their background stories in a way connected to the mood in the shelter; if morale is high, then their stories have more positive vibe and are even a little lighthearted.

For example, Iskra tells about her, her dad, and their friend hiding from soldiers in the basement. If the morale is high, she says, "I don't really like this place, but it's better than our basement. It was dark and damp in there. And there were rats living there. I hope there are no rats here. I'm afraid of rats. They are icky, they climb over you when you are asleep, and they can bite you!"³. Then, she focuses on her efforts to scare off the rat from their basement, and if mood in the

² Although playing different scenarios many times helps with familiarizing oneself with the game's mechanics, which in turn results in more effective gameplay. (Toma 2015: 219)

³ All dialogues from the game are cited from <http://this-war-of-mine.wikia.com>.

shelter is still good, she says, "Our anti-rat barricade worked! That night the rat retreated! We were victorious! I was so happy about it that I decided to share my last bit of chocolate that I had been saving for my birthday. The next day the soldiers came and we had to leave our basement and look for another place to live. I don't know what happened to that rat". But when morale is low, the same parts of the story sounds angrier and more depressing: "I hate this place! It has a basement and rats live in basements! I hate rats! They are icky, they climb over you when you are asleep, and they can bite you! I don't want to stay here, I want to go home", and, "Our anti-rat barricade worked at first, but the following night the rat broke through it. Rats are unstoppable. What was worse was that it stole the last bit of chocolate that I was saving for my birthday. I felt so miserable. The next day the soldiers came and told us to get out. They didn't even give us time to take our things. I hope that rat eats them". Either version of the story is sad and traumatic, but it is the tone that decides on how the player will eventually perceive it.

Every child in the game has some kind of foster story, which occurs during wartime, but focuses on some other aspects of its life. For Iskra it is the tale of fighting with the rat, for Lydia it is about her split family, Sergei talks about his lost brother Oleg, and so on. Probably the most touching tale is that of Misha, who speaks about being separated from his parents and living with his faithful dog Roxy. One night Roxy's barks woke up Misha and allowed him to hide from a gang of raiders, who instead killed the dog (the description of dying Roxy is more detailed when Misha's mood is bad, as if he focused on his pain and trauma). In final part of the story he says, "I buried Roxy with her bowl and her toys and her blanket, and I marked the place on the wall. I didn't know what to do, so I waited. Then Daniel found me and took me with him. He said that Roxy is in heaven for saving me, and that one day I'll see her again. I just wish she was here, and my parents too. I have so much to tell them.", or alternatively, "I dug a hole and put her in and I had to cover her with earth because that's what you do. Her paws were sticking out and I couldn't bend them, so I brought sand from the sandbox. Then Daniel came and took me with him. He said Roxy is in heaven and promised to find my parents. But I think he lied. I think they're with Roxy". Both variants underline the unjust death of an innocent being (the dog⁴), the feeling of loss mutual to the loss of parents (the pessimistic variant even stresses out that Misha believes them to be dead), but also the child's apathy and inability to take care of himself. The player realizes that Misha probably would not survive in the warzone if he did not run into his neighbor Daniel and, ultimately, the player's characters.

All those children's stories prove that they cannot really grasp the very concept of war and look for "foster" topics to describe their uneasy feelings about it. According to the player's activity, the traumatic experience of war may or may

⁴ Misha's story feels even more personal if the player's character goes night scavenging to St. Mary's Church and finds Roxy's grave; it is possible even in the standard version of *This War of Mine* (without *The Little Ones* DLC), only then this finding lacks any context.

not catch up to them (more on this issue later on). This outcome is mirrored by the possible ending summaries describing characters' vicissitudes after the war. Children characters – unlike the adult ones – are unable to die or commit suicide, but they can become so traumatized that they abandon the shelter, or live through wartime to the ceasefire, and then – depending on the level of trauma – they are scarred by the war for the rest of their lives or begin the slow recovering process. For example, in case of Ivano the sad outcome means that, “His war experiences caused Ivano to become very aggressive, particularly towards the Grazni. Convinced that violence is the right way to solve all problems, he had difficulties adjusting to school life and ended up in a reformatory school. Eventually he joined an extremist terrorist group”. However, the good ending says, “Henrik did his best to alleviate the effects that the war had on Ivano. He paid for professional psychological help and sent him to a good school. Ivano found a way to express himself through street art, and became quite famous. Once a year he lights a candle for his father by the Unknown Soldiers' memorial in Pogoren”. Either way, player has to deal with a compelling, uneasy story of a war orphan that stresses children's mental and physical vulnerability and susceptibility for trauma, often leaving them broken and unable to live the regular life.

2. GAMEWORK

This War of Mine uses numerous strategies utilizing player's gaming habits to create an ethically challenging situations. Those strategies are mostly coded into game mechanics, so they support and further develops the game's persuasive rhetorics brought in by storytelling aspects through engaging the player into actions familiar to them from unusual perspective. That is because “[t]hrough their interactivity, goal driven nature and various opportunities for role-taking, games already present a compelling toolkit for stimulating empathy.” (Kors et al. 2017: 92) That being said, let us examine those mechanics and how they create an ethical gameplay in regard to children characters.

As stated before, children in the shelter do not fit into the setting of the game, and in goal-oriented perspective are a kind of liability. And yet there is a limited usability of them regarding necessary works, such as keeping fire in the furnace or manufacturing simple toys. They can even be taught to make meals, firewood, water filters, and so on. However, they are considerably slower and tire more easily than adult characters. It is important because the more they work, the more sad they become, and their sadness drastically lowers morale in the shelter; sad or depressed children cry a lot, and their crying is actually one of the few sounds heard in the whole the shelter, which has a diminishing effect on the player's mood as well. Conversely, the same mechanic applies to children's laughter. So if the player manages to keep the child happy, it upholds the spirits of other characters.

Children's well-being becomes therefore one of the player's many concerns, if not aiming to take care of good mood of their characters, then to prevent morale from collapsing. Children may be a little helpful, but taking care of their activities is another task that has to be fulfilled in the narrow time window between dawn and dusk in the game, while there often is need to provide help to other characters, upgrade the shelter, react to random events, and so on. An adult character also has to, at least once a day, speak with the child (more than once if it is sad), and they cannot be preoccupied in the meantime. There is also the mechanism of bonding. Children tends to bond with their guardians or, if they do not have any (like Kalina, Misha and Sergei), they start to call another character aunt or uncle. This person has greater influence on the child, *i.e.* can sleep with it in one bed to comfort it. Problem is, when the said person has to be occupied elsewhere, *i.e.* go out scavenging, it makes child feel uneasy and worried. When that person dies, the child becomes instantly depressed, and may even abandon the shelter (as I stated earlier, children cannot die or commit suicide in the game, but they can leave the player's party).

All of this – as well as taking care of the shelter's defenses, as children cannot defend themselves and often get hurt during raids – forces the player to take into serious consideration the well-being of any child character in the game. It is not easy though, as there always has to be one adult character at least partially delegated to comforting the child. Dealing with many borderline situations the game provides may however make it impossible, as the major premise of *This War of Mine* game mechanics remains unchanged in *The Little Ones*; conformist and egoistic decisions may help retain resources crucial for maintaining physical health, but undermine the mental stability. A child's well-being is therefore an important part of the moral dilemmas. Examples may vary: for instance, should player send one of the characters to help rescue neighbors from collapsed building, they also risk weakening the shelter's defense during the night. The player might decide to scavenge for toys, which could improve a child's morale, or they may collect firewood instead, which would help keeping the shelter warm. This leads us to the most important aspect of *This War of Mine*: the lesson in morality.

3. AXIOLOGICAL DILEMMAS

As was stated several times before, *This War of Mine* provides numerous moral dilemmas during one session, especially – but not exclusively – during the night sequences. Therefore, the game “forces the player into ethical decisions, which yields uncomfortableness. For example, the decision to steal resources from the older couple leaves the player feeling uncomfortable and questioning herself, her identity”. (de Smale, Kors, Sandovar 2017: 14) *The Little Ones* DLC stays true to that goal; however, children's participation in those decisions is limited by the game's mechanics. Children cannot go scavenging at night, and when there is

a kind of a moral dilemma in the shelter (as, for instance, whether to give somebody food or to help rob an elderly couple), the youngest characters cannot interact with a person presenting the dilemma (they are asked to call an adult). So, although moral decisions have a significant impact on children in the game, they rarely involve children directly.

It was the designer's deliberate choice not to include the youngest characters in the game without facing them with direct danger. As one of the designers said, "If you start to kill children in a war game it stops to be an action game, right? It becomes a slaughterhouse. That's not what you want to achieve. On the contrary, in our game you have children but they cannot be killed as well. Because we didn't want to make it a gore game." (de Smale, Kors, Sandovar 2017: 14) Killing or hurting the children – even by accident – is considered by our culture as an ultimate evil and a source of great distress, and it was a conscious effort on the part of the game designers to spare the player such experiences. Therefore, if children are somewhat involved in moral dilemmas, they are mainly non-player characters met in certain circumstances and/or in certain locations. For example, in some scenarios the city's central square is a sniper junction, where the player's character can meet a shot and wounded man. By helping him get out of the sniper's range, player discovers that he is in fact the father of an infant baby crying alone in a building nearby. Thus, through ethical gameplay, player can experience the horror of taking care of an infant in the war zone. It is one of the numerous occasions in which the game "do not only ask[s] players to empathize with certain game characters, they also present the player with arguments that might cause one to think and feel differently about the people, events or situations". (Kors et al. 2016: 12)

The most shocking aspect of this scenario is that said infant cannot really grasp its situation and reacts with fear and crying. But not only the infants are unable to fully understand the reality of war. The game's counter pedagogy of war concerning children is located in interactions with the youngest characters instead of in mechanics. To put it simply, the player focused on ethical gameplay can witness several dialogues between adult and children characters, in which the latter try to understand some aspects of the war, asking about when the fights would stop, who makes all the bombs, or is it cool to be a sniper. The adult's answers are mostly oriented to sensible approach to war, and can serve as a pedagogical example of rationalizing and explaining tough topics to children, in particular, when the game aims to collide cruelty of war with child's innocence. This aspect of the game may be not interactive and therefore less persuasive (Sicart 2009: ix), but it supports the overall anti-war message.

* * *

As Martijn Kors *et al.* pointed out, video games often have both the opportunity and the responsibility to increase knowledge, sensitivity, and – finally – morality of their players.

In addition to becoming instrumental tools for institutional goals, videogames can also disrupt and change fundamental attitudes and beliefs about the world, leading to potentially significant long-term social change. I believe that this power is not equivalent to the content of videogames [...]. Rather, this power lies in the very way videogames mount claims through procedural rhetorics. Thus, all kinds of videogames, from mass-market commercial products to obscure art objects, possess the power to mount equally meaningful expression. (Kors et al. 2016: 6)

This War of Mine and its DLC, *The Little Ones*, took this opportunity very seriously, creating a unique, uneasy, and highly ethical game experience. This is in particular supported by said DLC and the introduction of the children characters, further advancing the designers' anti-war agenda. "Moreover, as it delivers a both realistic and frustrating experience, the game proposed a continuous re-evaluation of our deeds, the message of the game turning to be more relevant than our skills as players." (Toma 2015: 215) Although the game does not put children directly in danger, as they cannot be killed nor injured by the player, the specific adolescent perspective implemented into the story, the gamework, and the moral dilemmas in a compelling and convincing way reinforce the game's overall message – one that war is most certainly not a game (Toma 2015: 215).

REFERENCES

- Bizzocchi, J. 2007. „Games and Narrative: An Analytical Framework”. – *The Journal of the Canadian Games Studies Association*, 1(1), 1–10.
- Bomba, R. 2015. „«Simowie» na wspak. Gra «This War of Mine» w perspektywie retoryki proceduralnej”. – *Wielogłos*, 3 (25). – <http://www.ejournals.eu/Wieloglos/2015/3-25-2015/art/7064/>.
- Hall, Ch. 2014. „A war game that actually feels like being in a war”. *Polygon*. – <https://www.polygon.com/2014/9/3/6098005/this-war-of-mine-actually-feels-like-being-in-a-war> (27.10.2018).
- Kochanowicz, R. 2012. *Fabularyzowane gry komputerowe w przestrzeni humanistycznej. Analizy, interpretacje i wnioski z pogranicza poetyki, aksjologii, dydaktyki kultury*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kors, M. et al. 2016. *A Breathtaking Journey.: On the Design of an Empathy-Arousing Mixed-Reality Game*. – https://www.researchgate.net/publication/309476632_A_Breathtaking_Journey_On_the_Design_of_an_Empathy-Arousing_Mixed-Reality_Game (19.07.2019).
- McWhertor, M. 2015. „Games for Change 2015 award finalists include Never Alone, This War of Mine, Bounden”. *Polygon*. – <https://www.polygon.com/2015/2/26/8117113/games-for-change-2015-nominees> (10.12.2018).
- Sicart, M. 2009. *The Ethics of Computer Games*. Cambridge: MIT Press.
- de Smale, S., Kors, M. L. J., Sandovar, A.M. 2017. „The Case of This War of Mine: A Production Studies Perspective on Moral Game Design”. – *Games and Culture*, 1–23.
- Toma, E. 2015. „Self-reflection and morality in critical games. Who is to be blamed for war?” – *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, 6(1), 209–24.

ANGELA BAJOREK ORCID: 0000-0002-9296-9753

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Zabawka jako historyczny artefakt w niemieckiej literaturze i kulturze dziecięcej

Abstrakt: Artykuł przedstawia istotę i rolę zabawki jako kulturowego artefaktu, (w tym lalki i pluszowego misia) widzianego oczami najmłodszych świadków historii Holokaustu. Zagadnienie to zostanie naświetlone z perspektywy historycznej oraz z punktu widzenia rozwoju emocjonalnego dziecka i będzie się odwoływać do przykładów niemieckiej literatury dziecięcej. Korpus tekstów ma za zadanie ukazać jak prosta zabawka staje się równorzędnym bohaterem, trwałą istotą fabuły, osobnym wątkiem wyłuskany z zakamarków pamięci i ingredientem historycznoliterackim.

Abstract: The paper focuses on the essence and the role, which toys such as a doll or a teddy bear play as cultural artifacts in German children's literature. The toys I will be describing play an important role in texts about children, who witnessed Holocaust. I will investigate this issue from a historical perspective and from a point of view of emotional development of a child. I intend to show that toys, brought from memories of the past, become as important for the story as child protagonists, build an integral art of the story throughout the narrative, and symbolize a particular historical event in the literary context.

Słowa kluczowe: artefakt historyczny, literatura dziecięca, zabawki i Holokaust

Keywords: historical artifact, children's literature, toys and Holocaust

Nie należy wstydzić się zabawy. Nie ma zabaw dziecinnych.
Niesłusznie mówią dorośli, a za nimi powtarzają zarozumiały:
„Taki duży, a bawi się jak dziecko. Taka duża – bawi się jeszcze lalkami”.

Janusz Korczak¹

Janusz Korczak dywagował w *Prawidłach życia*, iż istotny nie jest rodzaj zabawy, ale odczucia i myśli dziecka mające miejsce w jej trakcie oraz rozumna, ciekawa i fantazyjna forma podejścia do niej (por. Korczak 1988: 52), a także bogata wyobraźnia i własna inicjatywa zapewniająca dziecku poczucie szczę-

¹ Cytat pochodzi z: Korczak 1988: 52.

ścia (por. Baluch 1998: 43). To podejście wielkiego pedagoga nie ujmuje znaczeniu zabawy, nie umniejsza jej istoty i roli, nie ogranicza jej wiekowo.

Współcześnie wielu badaczy ludyczności, historyków wychowania, pedagogów, psychologów zajmuje się interdyscyplinarnymi rozważaniami właśnie na temat zabawy jako „uniwersum dziecka” (Maciejewska-Mroczek 2012: 91) – również o statusie kategorii uniwersalnej (Por. Kusio 2017: 22) – której nieodłącznym atrybutem jest zabawka² oraz jej sposobem „funkcjonowania w kulturze, szczególnie w perspektywie historycznej, antropologicznej czy socjologicznej” (Maciejewska-Mroczek 2012: 90). Zabawka przenikając w naturalny sposób do literatury (także dziecięcej) i ikonografii stała się, jak twierdzi Grzegorz Leszczyński, kanonicznym rekwizytem i „ikoną dzieciństwa” (Leszczyński 2006: 51).

Skoro, jak pisze Przemysław Czapliński, „[...] Zagłada wyłoniła się z życia rodzinnego i szkolnego, z elementarzy i gazet, z rozmów towarzyskich i wieców publicznych, z zabawek i przedmiotów codziennego użytku” (Czapliński 2009: 201), to właśnie dlatego między innymi lalka czy też pluszowy miś poprzez swoją „polimorficzność gatunkową jako rzecz/narzędzie i artefakt” (Muniak 2012: 16) (w tym przypadku historyczny) uświadamiają bezpośrednią, egzystencjalną współzależność przedmiotu wobec istoty ludzkiej, a w omawianym kontekście dziecka Holocaustu stają się „figurami ludzkich losów” (Wójcik-Dudek 2016: 32), stanowiąc istotną „egzemplifikację danego momentu historycznego” (Kabacińska 2010: 127). Zabawki jako rzeczy „wyznaczają często centrum narracji” (Czapliński 1999: 207), są istotniejsze niż sama fabuła, nad którą niejednokrotnie dominują.

Przytoczony tu cytat Korczaka stał się naczelnym mottem wystawy³ zorganizowanej przez Instytut Yad Vashem pod tytułem *Kein Kinderspiel. Kinder im*

² Do badań naukowych na temat roli i funkcji zabawki przyczyniły się publikacje: „Zabawy i Zabawki. Studia antropologiczne” – czasopismo wydawane przez Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach oraz monografie i prace wieloautorskie: J. Bujak, *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*, Kraków 1988; R. Kantor, *Poważnie i na niby. Szkice o zabawach i zabawkach*, Kielce 2003; M. Marchewa-Pichlińska, *Co dorosły o zabawce wiedzieć powinien*, Warszawa 1987; T. Lewińska, *Kolorowy świat zabawek*, Kielce 1995; G. Leszczyński, *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane problemy*, Warszawa 2006; K. Kabacińska, *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*, Poznań 2007; A. Myśliwiec, *Problematyka zabaw i zabawek w księgozbiorniku biblioteki Muzeum Zabawek i Zabawy*, Kielce 2007; *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, red. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, Poznań 2010; D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, I. Gomułka, M. Nawrot-Borowska, *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*, Wrocław 2016; *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*, red. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, Poznań 2016; *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*, red. B. Bilewicz-Kuźnia, Lublin 2017 i inne opracowania cytowane w artykule.

³ „Moje pogodne dzieciństwo skończyło się 1 września 1939. Zabawki z czasów II wojny światowej”. To tytuł innej wystawy zorganizowanej w 2011 roku w Muzeum Zabawek w Kielcach, której przedmiotem były zabawki ocalałe z czasów wojennych.

Holocaust – Kreativität und Spiel (No Child's Play). Jej pokłosiem jest niewielka, lecz bardzo cenna publikacja z 2007 roku *Three dolls* ilustrująca losy trzech dziewczynek z Polski, Węgier i Francji, które przetrwały w różnych okolicznościach Holocaustu. Ich nieodłącznym atrybutem pozwalającym stworzyć sobie inną od otaczającej je rzeczywistość były lalki, pełniące tu zasadniczo funkcję konsolacyjną⁴, które stały się symbolem indywidualnych (por. Abramski 2007: 6) kolei losów dzieci i formą wyrazu ich instynktu przetrwania.

W relacji jednej z nich, Zofii Zajczyk-Rosner urodzonej w 1939 roku w Warszawie, przesiedlonej do warszawskiego getta⁵, wykonana własnoręcznie przez jej matkę lalka Zuzia pełniła funkcję socjalizacyjną (por. Kabacińska-Łuczak 2016: 246), stając się zantropomorfizowaną towarzyszką dnia codziennego podczas nieobecności matki uwikłanej w przemysł. W odbiorze małej dziewczynki ta dość prymitywna i niedoskonała (por. Cieślakowski 1985: 313) w formie zabawki stała się namiastką osoby, zaspokajającą potrzeby emocjonalne (por. Kopczyńska-Sikorska 1983: 261), na którą bohaterka „przelewa swoje opiekuńcze uczucia“ (Baluch 1998: 43), troszcząc się o nią i martwiąc z powodu jej zbyt ciemnych włosów oraz mało aryjskiego wyglądu. To znane jej doświadczenie wyzwała u Zosi zachowania altruistyczne, wrażliwość na krzywdę i umiejętność niesienia pomocy⁶ towarzyszcze. Przezorna dziewczynka ukrywa lalkę pod materacem wyjaśniając otaczający świat i grożące niebezpieczeństwo: „Kochanie powinnaś się tutaj ukryć“, „Nie powinnaś głośno płakać. Usłyszą cię; ty masz ciemne włosy, to źle się skończy dla ciebie“ (Abramski 2007: 25). To spersonifikowanie zabawki dowodzi słuszności tezy Jurijego Łotmana, który zakładał, iż:

„lalka może przenosić w sferę zabawy i wyobraźni nie tylko elementy materialne [...], ale i elementy zachowania: lalka nie musi mówić — bawiący się mówi i za nią, i za siebie; nie musi się poruszać — może leżeć bez ruchu, bawiący się zaś będzie udawał, że lalka chodzi, biega lub lata” (Łotman 1978: 49).

Zachowanie jej właścicielki można postrzegać jako istotny czynnik psychologiczny i mechanizm obronny „przeniesienia” własnych lęków na zabawkę.

Gdy podczas szmuglu Zosi na aryjską stronę okazuje się, iż w piwnicy pozostała jej ukochana lalka, przemycający ją mężczyzna zostaje zmuszony do powrotu po zgubę. Tłumacząc się matce z ryzykowania swojego i jej wybawcy życia, dziewczynka stwierdza: „Nie można zostawiać własnej córki na pastwę losu”⁷. Skromna lalka Zuzia staje się realnym uczestnikiem wydarzeń II wojny i przedmiotem szczególnym, odzwierciedlającym istotny kontekst społeczno-historyczny oraz otaczającą dziecko rzeczywistość. Lalka pomaga Zofii

⁴ Funkcja konsolacyjna polega na działaniach o charakterze pocieszającym, podnoszącym na duchu.

⁵ http://www.yadvashem.org/yv/de/education/lesson_plans/no_childs_play.asp (21.03.2018).

⁶ Por. Żołądź-Strzelczyk, Kabacińska-Łuczak, Gomułka, Nawrot-Borowska 2016: 276.

⁷ http://www.yadvashem.org/yv/de/education/lesson_plans/no_childs_play.asp (21.03.2018).

w nierównej walce z samotnością, zimnem i głodem (por. Abramski 2007: 30) w zamieszkiwanej przez nią i matkę piwnicy. Zabawka jest w tym przypadku historycznoliterackim ingredientem przyjmującym charakter równoprawnego współuczestnika działań. Nie należy jej zatem postrzegać jako jedynie zwykłej dziecięcej zabawki, której przypisywana jest najczęściej funkcja edukacyjna czy też bezinteresowna, autoteliczna (por. Kusio 2017: 21). Niepozorna lalka, wabiąca do przytulnego świata dzieciństwa (por. Łotman 1978: 50), przywodzi wspomnienie przedwojennego luksusu i świadczy mimo kontekstu Zagłady o „dziecięcości bohaterów” (Wójcik-Dudek 2016: 273). Posiadanie zabawki w okresie wojny to niewątpliwie unikatowe zjawisko, niedoścignione marzenie, symbol dzieciństwa, rzadki wyróżnik, którego nie każdy mógł doświadczyć⁸. Jej powszechny brak rekompensowano sobie dzięki wyobrażeniom o nich.

Opisy dziecięcych zabaw obrazujące brutalne realia wojny (zabawy w łapanki, rozstrzeliwania) unaoczniają zaburzone postrzeganie rozumienia rzeczywistości (por. Witek-Malicka 2013: 101), zacierają granice między zabawą dorosłych i dzieci (por. Leszczyński 2006: 146) i wpisują się w kategorię *mimicry* oznaczającą naśladownictwo oraz odgrywanie jakiejś roli⁹.

Ciekawy wątek biograficzny śledzimy za sprawą książki Gardy-Käthe Ruder *Holocaust im Gedächtnis einer Puppe. Unterwegs auf Lebensspuren von und mit Inge Auerbacher* (2006). Autorka przedstawia historię małej żydowskiej dziewczynki (Inge Auerbacher) i jej lalki, której obecność pozwoliła przetrwać deportację oraz trzyletnie „piekło KZ Theresienstadt i stać się głosem 15 000 zamordowanych dzieci” (Ruder 2006: 33). Stworzona w istniejącej do dzisiaj manufakturze „Schildkröt” lalka o czysto aryjskiej urodzie miała stanowić odzwierciedlenie ideałów czasu jej powstania, demonstrować hasła III Rzeszy oraz upamiętniać Letnie Igrzyska Olimpijskie w 1936 roku w Berlinie¹⁰. Paradoksalnie lalka Marlena¹¹, gloryfikująca pośrednio nazizm, staje się najbliższym powiernikiem sekretów, protektorem żydowskiej dziewczynki, motywatorem do życia i nadzieją na nową rzeczywistość. „Ona zawsze była przy moim boku, nikt nie mógł nas rozdzielić. Wspierałyśmy się wzajemnie w naszym strachu. [...] Tylko ona zna moje tajemnice [...]” (Ruder 2006: 33).

⁸ O odebranej i niezaznanej w obozowym dzieciństwie możliwości zabawy czytamy we wspomnieniu Urszuli Koperskiej, jednej z 12 bohaterek książki Sylwii Winnik *Dziewczęta z Auschwitz. Głosy ocalonych kobiet*: „A myśmy się niczym nie bawili. Wokół była goła ziemia. Bez jednego drzewa czy żdźbła trawy”. Cyt. za: Montean-Pańków 2018.

⁹ Francuski filozof i etnolog Roger Caillois w książce *Żywioł i ład* (przeł. A. Tatarkiewicz, Warszawa 1973) dokonał klasyfikacji zabaw i stworzył kategorie: *ilinx*, *mimicry*, *alea* i *agon*.

¹⁰ O historii olimpiady pisał angielski dziennikarz i historyk Guy Walters w wydanej w roku 2006 książce *Igrzyska w Berlinie. Jak Hitler ukradł olimpijski sen* (polski przekład ukazał się w 2008 roku nakładem wydawnictwa Rebis).

¹¹ Lalka została wystawiona w Muzeum Holokaustu w Waszyngtonie, a Giora Gerzon nakręcił film edukacyjny *The Olympic Doll* inspirowany doświadczeniem Inge Auerbacher i ofiar Holokaustu.

Lalka przybiera w historii Inge Auerbacher funkcję „autoteliczną – pozwalającą na wykorzystanie spontanicznego aktu zabawy” (Kabacińska 2010: 131) w celu zaznania uczucia choć chwilowego odprężenia, zapomnienia i radości osadzonego w trudnym, historycznym kontekście rozdrapanych wspomnień, których bohaterka¹² nigdy nie wyrzuciła z pamięci.

Echem podobnych, autentycznych historii jest oparta na faktach powieść dla dzieci i młodzieży Mirjam Pressler *Malka Mai*, której tłem są wydarzenia roku 1943 oraz losy żydowskiej rodziny, matki i jej dwóch córek uciekających pieszo przed okupantem przez Karpaty na Węgry.

Choroba 7-letniej Malki zmusza matkę do pozostawienia córki w domu obcych ludzi. Fakt ten przekłada się na późniejszą odyseję dziewczynki skutkującą utratą tak niezbędnej z matką relacji, nieodzownej nie tylko do zaspokojenia potrzeb uczuciowych, lecz więź warunkującą prawidłowy rozwój emocjonalny dziecka będący gwarantem pełnowartościowej osobowości (por. Łopatkowa 1989: 15).

Malka Mai na krótko przed ucieczką z domu zabiera podczas wspólnej zabawy z niemiecką koleżanką Veronicą Schneider jej lalkę i wchodząc w posiadanie szmacianej Liesel¹³ o żółtych włosach i niebieskich oczach, białej koszuli nocnej i zielonej bieliźnie tworzy z nią silną relację rozrastającą się w trakcie samotnego pobytu Malki w getcie. „Zabawka świadczy o dziecku, jest wyrazem jego charakteru” (Muniak 2012: 143) – twierdzi Radosław Filip Muniak. Malka okazuje się silną dziewczynką, potrafiącą stawić czoła życiu w getcie i walce z głodem, zimnem i chorobami. Skromnie wyglądająca Liesel nabiera wyrazu i znaczenia za sprawą temperamentu i osobowości oraz wyobraźni jej właścicielki zyskując przez to charakter podmiotowy (por. Marchewa-Pichlińska 1987: 8).

W chwilach zwątpienia, bólu i strachu przed nazistami Malka „egzorcyzmuje paraliżujące [...] lęki” (Wójcik-Dudek 2016: 274), kontrolując obecność lalki w kieszeni i upewniając się o jej istnieniu. To forma dodania sobie otuchy, by zniwelować poczucie samotności i bojaźni. Malka trzyma się kurczowo lalki i przerzuca na nią własną potrzebę poczucia bezpieczeństwa. W obliczu zagrożenia i niewoli Malka odtwarza zaobserwowane czynności dorosłego (por. Kielar-Turska 2001: 580), „gra wobec zabawki rolę matki (opiekunki)” (Leszczyński 2006: 58), ubiera Liesel, kładzie ją do snu i szuka przy niej utraconej bliskości. Wysoka gorączka wywołuje u Malki podświadomie negatywne emocje oraz halucynacje prowadzące do animizacji Liesel pod postacią niemieckiej dziewczynki wyrażającej swój antysemityzm i rzu-

¹² Inge Auerbacher uczestniczy w licznych spotkaniach autorskich, na których opowiada młodzieży o swoich wspomnieniach, które opisała m.in. w: *Ich bin ein Stern* (oryg.: *I Am a Star: Child of the Holocaust*).

¹³ *Charakteristik der wichtigsten Figuren des Romans »Malka Mai« von Mirjam Pressler.* – <https://www.beltz.de/fileadmin/beltz/downloads/material/Figurencharakteristik%20Malka%20Mai.pdf>, (23.03.2018).

cającej w nią kamień. Ożywiona lalka przypomina zachowania jej koleżanek z przeszłości.

W sytuacji, gdy Malka jest pod opieką dorosłych, w towarzystwie których czuje się pewnie i bezpiecznie, Liesel traci na znaczeniu. Pozostawienie lalki w jednym z odwiedzanych domów oraz świadomość jej utraty dotyka Malkę tak głęboko, iż sytuacja wydaje się jej „nie do zniesienia, gorsza niż wszystko, co przeżyła do tej pory. [...] Nie mogła sobie przypomnieć, kiedy tak ostatnio płakała” (Pressler 2001: 183; tłum. własne). Pociesza ją jedynie wyobrażenie, iż Liesel, z którą Malka identyfikuje się w tej chwili, postanawia powrócić do domu, do swojej pierwotnej niemieckiej właścicielki, gdzie z pewnością zazna bezpieczeństwa i ciepła. „Tam masz własne łóżko i możesz ciepło i przytulnie spać. Tam jest wystarczająco jedzenia. Tam mówi się po niemiecku” (Pressler 2001: 196; tłum. własne). Malka rozstając się w ten sposób duchowo z ożywioną lalką życzy jej lepszego losu i ostatecznie żegna z towarzyszką tułaczki odysei.

W przytoczonych tu autentycznych relacjach oraz wspomnieniach bohaterów i na pozór nieco odrębnych biografiiach dziecięcych doświadczeń Zagłady ich pamięć staje się nad wyraz wymowna i wspólna.

W krótkometrażowym filmie Jochena Alexandra Freydanka *Spielzeugland* z 2007 roku (*Kraina zabawek*), jego główny bohater, Heinrich w obliczu wydarzeń II wojny światowej pragnie wyjechać podobnie jak jego żydowski przyjaciel Dawid do tajemniczej i wyjątkowej „Krainy zabawek”. Jest ona nieopatrny wymysłem matki, która próbuje wytłumaczyć synowi nagły wyjazd jego żydowskiego sąsiada. Heinrich podczas ucieczki z domu i w pogoni za deportowanym przyjacielem gubi pluszowego misia, dotychczasowy obiekt przywiązania, połączenia dwóch rówieśniczych charakterów i osobowości, pozytywnych emocji dziecka, doznanej miłości (por. Kielar-Turska 2001: 580). W kulminacyjnym momencie historii, w której losy żydowskiego i nieżydowskiego bohatera zostają rozdzielone, miś staje się synonimem rozłąki, utraty tożsamości, zagubienia, odcięcia się od dotychczasowej wspólnoty (narodowej) (por. Maciejewska-Mroczyk 2012: 74). W tej perspektywie zgubiona w popłochu przytulanka i jej mały właściciel będący świadkami łapanki nie identyfikują się z oprawcą, który zatrzymuje rodzinę Davida Silbersteina.

Głównym narratorem i centralną figurą-zabawką książki obrazkowej Tomiego Ungerera *Otto. Autobiografia pluszowego misia* jest spersonifikowany pluszowy miś¹⁴, który opowiada swoją skomplikowaną i bolesną historię. Bez zbędnych metafor, mistyfikacji w prostych i niewyszukanych sformułowaniach oraz obrazach młody czytelnik doświadcza relacji zestawionych ze sobą losów żydowskiej i niemieckiej rodziny, której tło stanowią narodowy socjalizm, motyw wojny oraz Holokaust. Otto amortyzuje trudne doświadczenia

¹⁴ Pluszowy miś nawiązuje do zabawki kilkuletniego Ungerera, którą pisarz przedstawia we wspomnieniach – Ungerer 2017: 18–19.

i ciężar całej opowieści, chociaż i jego los nie oszczędza. Miś-autobiograf, pod historią którego ukrywa się sam autor¹⁵, nakreśla nam swoje życie od momentu „narodzin” w Niemczech w pewnym warsztacie (por. Ungerer 2011: b.p.), aż do sędziwego i statecznego wieku. Wizerunek Otto ewoluuje wraz z rozgrywaną się w tle fabułą. Ungerer w tej chronologii wydarzeń stygmatyzuje misia poprzez fioletową plamę atramentu na chwilę przed naznaczeniem jego kilkuletniego właściciela Dawida żółtą gwiazdą. Zabawka targana przez zawieruchę historii wędruje z rąk do rąk, by ostatecznie zatoczyć koło i powrócić do dorosłego już Dawida i jego niemieckiego przyjaciela Oskara.

Otto jest nie tylko ulubioną maskotką, świadkiem przyjaźni i wydarzeń wojennych, lecz również bohaterem poświęcającym swe życie dla innych oraz sponiewieraną ofiarą przemocy dzieci łądzącą w koszu na śmieci.

W ilustrowanych przykładach niemieckiej literatury oraz kultury dziecięcej antropochodna lalka i zoomorficzny miś¹⁶ zatracają swoje pierwotne znaczenie ludyczne, *stricte* zabawowe. Przytoczone tu teksty eksponują istotę zabawek nieograniczonych jedynie do realizacji potrzeb społecznych czy też sfery sentymentalnej (por. Leszczyński 2006: 59). Świadczą one o egzystencji doświadczonych przez wiry historii „osmalonych”¹⁷ bohaterów dziecięcych i osadzają się jako artefakty w przestrzeni pamięci reprezentującej „długi cień Zagłady”¹⁸. Śledząc biografie zabawek jako rzeczy (por. Kopytoff 2005: 249–274) doświadczamy wielości ich znaczeń w tekście, ponieważ można go czytać i interpretować z wielu perspektyw (por. Czaplinski 1999: 209). Przytaczane tu dwa rodzaje dziecięcych zabawek tworzą hybrydę wielorakich funkcji: spersonifikowanego, niewywyższającego się partnera stojącego na równi z dzieckiem¹⁹, pocieszyciela w potrzebie (por. Ruder 2006: 10), reprezentanta „człowieka w fikcjach kulturowych” (Muniak 2012: 23), dorosłego towarzysza zabawy, powiernika dziecięcych trosk i kłopotów, pozytywnej retrospekcji minionych chwil w gronie rodzinnym, symbolu namiastki rodziny, próby zachowania poczucia tożsamości. Omawiane zabawki pełniąc niejednokrotnie funkcję konsolacyjną oraz terapeutyczną jako forma wyrazu instynktu przetrwania wpływają na rozwój „psychiczny lub emocjonalny” (Bujak 1988: 24) dziecka, są gwarantem poczucia bezpieczeństwa oraz próbą stworzenia wymaginowanej przestrzeni czy też odmiennej rzeczywistości. Ten historyczny artefakt porusza głęboko warstwę zmysłową i metafizyczną (por. Muniak 2012: 22) przedstawionych w artykule bohaterów literackich, dając przy tym możliwość wglądu w stan emocjonalny dzieci Shoah. Fantazja

¹⁵ Tomi Ungerer opisuje swoje alzackie przeżycia wojenne we wspomnianej książce *Die Gedanken sind frei*, nazywając się „produktem tego czasu”, Ungerer 2017: 11.

¹⁶ Taki podział stosuje w swoich badaniach, etnolog Ryszard Zięzio. Por. Zięzio 1997: 22–23.

¹⁷ To nawiązanie do tytułu opowiadań Irit Amiel *Osmaleni*, Świat Literacki, Izabelin 1999.

¹⁸ Sformułowanie odnosi się do tytułu książki Feliksa Tycha *Długi cień Zagłady. Szkice historyczne*, wyd. Żydowski Instytut Historyczny, Warszawa 1999.

¹⁹ Kabacińska-Łuczak, Żołądź-Strzelczyk 2016: 7.

i kreatywność świata wewnętrznego protagonistów warunkuje ich przeżycie, karmi ich wyobraźnię i abstrakcyjne myślenie²⁰.

Zagubienie lalki czy też pluszaka wpływa na dziecko destrukcyjnie, wiąże się z utratą tożsamości, dezorientacją, bólem, rozłąką, odcięciem się od dotychczasowej wspólnoty i znanych ideałów.

Zatem można konkludować, iż zabawki jako artefakty i zarazem dziecięce „rzeczy, podobnie jak ludzie gromadzą w sobie czas, przemieszczają się i zmieniają” (Kobiałka 2008: 231). Są one kluczem do zamkniętych w pamięci traumatycznych wspomnień, ważnym uczestnikiem w dramacie istnienia i śmierci konstytuującym dziecięcego protagonistę i odzwierciedlającym przy tym kontekst historycznoliteracki, kulturowy, duchowy i społeczny.

BIBLIOGRAFIA

- Abramski, I. 2007. *Three dolls*. W. Bar Yakov, tłum. Jerusalem: International Scholl For Holocaust Studies, Yad Vashem.
- Baluch, A. 1998. *Ceremonie literackie a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Bilewicz-Kuźnia, B., red., 2017. *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Bujak, J. 1988. *Zabawki w Europie. Zarys dziejów – rozwój zainteresowań*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Cieślowski, J. 1985. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Czapliński, P. 1999. *Rzecz w literaturze albo proza lat dziewięćdziesiątych wobec mimesis*. – S. Wysłouch, red., B. Kaniewska, red., *Człowiek i rzecz. O problemach reifikacji w literaturze, filozofii i sztuce*. Poznań: Instytut Filologii Polskiej UAM, 207–237.
- Czapliński, P. 2009. Zagłada i profanacja. – *Teksty Drugie*, 4, 199–213.
- Kabacińska, K. 2010. Od grzechotki do... – słów kilka o zabawkach dziecięcych. – *Studia Edukacyjne*, 11, 125–138.
- Kabacińska-Łuczak, K. 2016. *Zabawki dziecięce w polskiej literaturze pięknej II połowy XIX wieku*. – K. Kabacińska-Łuczak, red., D. Żołądź-Strzelczyk, red., *Zabawka-przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 233–261.
- Kabacińska-Łuczak, K., red., Żołądź-Strzelczyk, D., red., 2016. *Zabawka-przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Kielar-Turska, M. 2001. Zabawy i zabawki w ujęciu ontogenetycznym. – *Wychowanie w Przedszkolu*, 10, 579–582.
- Kobiałka, D. 2008. Biografia rzeczy jako perspektywa badawcza. – P. Kucypera, red., S. Wadył, red., *Kultura materialna średniowiecza w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 227–239.
- Kopczyńska-Sikorska, J., red., 1983. *Nasze dziecko. Pierwsze trzy lata życia*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Kopytoff, I. 2005. Kulturowa biografia rzeczy – utowarowienie jako proces. – M. Kempny, red., E. Nowicka, red., *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 249–274.

²⁰ *Ibidem*: 146.

- Korczak, W. 1988. *Prawidła życia. Pedagogika dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Pelikan.
- Kusio, U. 2017. Socjologiczne konteksty zabawy. – B. Bilewicz-Kuźnia, red., *Zabawa i zabawka. Konteksty, wartość, znaczenia*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 17–31.
- Leszczyński, G. 2006. *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Łopatkowa, M. 1989. *Samotność dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Łotman, J. 1978. Lalki w systemie kultury. P. Ustrzykowski, tłum. – *Teksty*, 6, 46–53. – [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1978-t-n6_\(42\)/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1978-t-n6_\(42\)-s46-53/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1978-t-n6_\(42\)-s46-53.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1978-t-n6_(42)/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1978-t-n6_(42)-s46-53/Teksty_teoria_literatury_krytyka_interpretacja-r1978-t-n6_(42)-s46-53.pdf) (14.05.2018).
- Maciejewska-Mroczek, E. 2012. *Mrówcza zabawa. Współczesne zabawki a społeczne konstruowanie dziecka*. Kraków: Universitas.
- Marchewa-Pichlińska, M. 1987. *Co dorośli o zabawce wiedzieć powinni*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Montean-Pańków, D. 2018. *Auschwitz oczami dziecka. Historia ośmiolatki, która trafiła do obozowego piekła*. – <https://kobieta.onet.pl/auschwitz-oczami-dziecka-historia-o-smiolatki-ktora-trafila-do-obozowego-piekla/ept4tpg> (07.05.2018).
- Muniak, R. F. 2012. *Efekt lalki. Lalka jako obraz i rzecz*. Kraków: Universitas.
- Pressler, M. 2001. *Malka Mai*. Weinheim–Basel: Beltz & Gelberg.
- Ruder, G.-K. 2006. *Holocaust im Gedächtnis einer Puppe. Unterwegs auf Lebensspuren von und mit Inge Auerbacher*. Baden-Baden: Deutscher Wissenschafts-Verlag (DWV).
- Ungerer, T. 2011. *Otto. Autobiografia pluszowego misia*. M. Rusinek, tłum. Wrocław: Wydawnictwo Format.
- Ungerer, T. 2017. *Die Gedanken sind frei. Meine Kindheit im Elsaß*. Zürich: Diogenes Verlag.
- Witek-Malicka, W. 2013. *Dzieci z Auschwitz-Birkenau. Socjalizacja w obozie koncentracyjnym na przykładzie Dzieci Oświęcimia*. Kraków: Nomos.
- Wójcik-Dudek, M. 2016. *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zięzio, R. 1997. Wokół naczelną zasady funkcjonalnej w zachowaniach ludycznych. – *Zabawy i Zabawki*, 1, 5–28.
- Żołądź-Strzelczyk, D., Kabacińska-Łuczak, K., Gomułka, I., Nawrot-Borowska, M. 2016. *Dzieje zabawek dziecięcych na ziemiach polskich do początku XX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Chronicon.

Studia / Studies

Zabawa – ekspresja – edukacja

—
Play – Expression – Education

MAGDALENA JONCA ORCID: 0000-0001-7575-2272

University of Wrocław

Little Big Fun with Good Manners: Selected Examples of Contemporary Etiquette Guides for Children

Abstract: The subject of this article is modern guides for good manners for children, considered in the context of the idea of “great fun” of prof. Jerzy Cieślowski. This is an attempt to answer a question, whether these publications, aimed mainly at the implementation of the child-care section, also feature a plaything element? By oscillating between postpedagogy and new didacticism, they satisfy the aesthetic needs of small audiences?

Keywords: Jerzy Cieślowski, *Savoir-vivre*, good manners manual, children’s fun in good manners, postpedagogy, new didacticism

„Mind your manners!” How boring! Instructions such as „be nice” and „you can’t do that”, later changing to a more mature ‘it’s inappropriate’, are a nuisance not only to children. Poets turn a deaf ear to such reprimands in mischievous agreement, which proves again their alliance with children against conventions of “adults”, especially when they are such bores with their constant admonitions (Cieślowski 1985b: 375–376).

Professor Jerzy Cieślowski, the author of the above statement, despite a certain degree of scepticism, was willing, under certain conditions, to recognize the ludic potential of explicitly didactic works for children and include them within the scope of *big fun*, the term used by him to refer to children’s folklore. Bearing in mind that the „fourth” literature, writings for children, arose from educational intentions, from the imperative to morally instruct minors, that „it all started with moralization” (Cieślowski 1985b: 364), Cieślowski recognized, especially in relation to the nineteenth century, the educational primacy of such genres as fairy tale, nursery tale, and fable, which provide an explicitly expressed moral. At the same time, he noticed that they contain a record of childhood offences, faults, and sins in addition to the proclaimed virtues of diligence, piety, obedience, respect for the work and property of other people, and philanthropy, codified according to the commandments of the Decalogue

or the catechismal deadly sins, which from the perspective of two centuries has undergone some adjustment due to a different model of upbringing (secularism and democratism) but nevertheless remains „basically valid to this day” (Cieřlikowski 1985b: 365).

However, the researcher was not interested in the „boring” factual content of the poems with their warnings and admonitions. Instead, Cieřlikowski investigated „how to give artistic value to a literary work that serves an educational purpose” (Cieřlikowski 1985b: 367–368) because he had concluded through numerous analyses and interpretations of texts for children that artistic qualities determine the attractiveness of the work to the young reader, and thus (implicitly) enhance the potential persuasive effectiveness of its educational content. Education offered as a „toy” (following the 19th century idea?) and correlated with the concept of *homo ludens* seems to almost guarantee artistic success.

However, it begs the question whether a guide to etiquette, which is obviously a how-to publication, needs to demonstrate such lofty ambitions and aspire to the rank of texts with significant aesthetic qualities, or maybe, considering its short-lived usefulness, it can ignore such requirements. The answer to this question is worth exploring in light of the explosion of guides to good manners for children over the past two decades.

The problem of character flaws in children and the necessary corrective actions probably still remains an area of interest of highbrow literature with the exception that the contemporary catalogue of such childhood „sins” has been radically reduced and their perception relaxed; also, teaching politeness has, in a way, been replaced by teaching manners. This is an evident effect of not only the changing mores and the post-educational doctrine that implies freeing the adult from the “educational approach” in relations with the child (Schoenebeck 2008: 99), but also the commercial imperative to adapt the contemporary publishing market to popular culture that offers easily accessible, simplified products adjusted to the needs of the postmodern consumer society (Kossakowska-Jarosz 2006: 36). A sign of these changes are also books on etiquette for children, appearing in response to the popularity of such publications for adults. In the case of the children’s book market, they function in parallel to all kinds of compendia and encyclopaedias of various branches of knowledge, including culinary publications. And although the market for children’s guides to etiquette and manners does not appear to be as large as the market for cuisine and cooking books for children, their booming popularity is probably unprecedented in the history of books for young readers in this category.

Books on etiquette not only compete with traditional genres associated with strong didacticism but also gradually push them out of the market, take over their role, or even supplant them by offering a gentle type of persuasion and creating a new type of audience: children who are not unruly, capricious, or naughty but, at worst, not sufficiently instructed and refined, unfamiliar

with social and interpersonal skills. Therefore, these books, considering the substantive overtones of the notion of etiquette, culturally associated with the customs of the upper classes, ostensibly aspire to „respect the standards of high culture, while in fact they oversimplify and trivialise them” (Kossakowska-Jarosz 2006: 36), presenting in an easy-going manner the principles of „simplified” pedagogy.

Over forty years ago, when Prof. Cieřlikowski wrote his study, the catalogue of childhood vices was still considered to be current. Since then, however, it has been significantly remodelled and reclassified, rewritten as a record of edited and touched up minor flaws and instances of ineptitude. The authors/narrators of the texts transform from educators of souls who profoundly influence and shape the characters of unruly children into stylists and make-up artists, „experts” in tested methods of attaining superficial attractiveness, in sync with the values promoted by consumer culture, such as success, independence, individuality, knowledge, creativity, competitiveness, pleasure, fun, and youth (Samborska 2009: 84). We should, therefore, go beyond the contemporary view of Cieřlikowski, who spoke of „certain modifications and reclassifications” in the catalogue of children’s virtues and faults, as there is also a significant qualitative change. The educational goal of the texts – „the programme of the culture of everyday life, always important in upbringing” (Cieřlikowski 1985b: 365), which in the past consisted of elimination of negative traits of character: boredom, lying, boasting, and informing on others, gives way to much less serious errors in behaviour, resulting primarily from unawareness and childhood ignorance. Lack of good manners is a kind of substitute for defects of character. There are no bad, ill-mannered children—there are only those who sometimes do not know how to behave.

Books on etiquettes are trendy and portraits of children „with a flaw” identified by Cieřlikowski in literature are *demodé*, including the eponymous hero of the poem *Stefek Burczymucha* by Maria Konopnicka („the first boaster in children’s literature”, styled after Papkin from the comedy play *Revenge* by Aleksander Fredro), the protagonists who engage in self-discrediting monologues in poems by Jan Brzechwa: *Samochwała* (Boaster), *Skarżypyta* (Tell-tale), *Kłamaczucha* (Liar), and *Leń* (Slouch), and the grotesquely portrayed arrogant child from the poem *Zosia Samosia* (Self-Willed Sophie) by Julian Tuwim (Cieřlikowski 1985b: 368–371). After all, who needs provocative and permanently flawed characters such as unruly Manolito (from a book series by Elvira Lindo), horrid Henry (from a book series by Francesca Simon), and nasty Stefcia (from a book by Anna Potyra)—all these pseudo-funny, tiresome offspring are useless to literary didacticism and have been long been abandoned by classical pedagogy, already derided in such confrontation. Therefore, it would be futile to search in guides to etiquette for the great-grandchildren of the eponymous heroes of two poems by Stanisław Jachowicz: Staś, who made a stain on a dress, and Andzia, who despite the warn-

ing of her mother, touched a rose and pricked her finger painfully on a thorn. There is not even the boy in a pink sweater from the poem *Piotruś i powietrze* (Peter and the Air) by Ludwik Jerzy Kern, who, when asked what he wanted to be in the future, replied that he wanted to be the air because it does not have to work. Only after he empirically experienced the phenomena caused by the wind, becoming one with the air, the bon vivant finally understood the universal need for work of all creation.

According to one modern guide to etiquette, written by Ana Serna Vara, teaching children good manners should begin by installing into them the principles of personal hygiene, keeping the house tidy, and proper behaviour at the table, at school, during ceremonies, games and sports, and in public places and situations. „Did you use the toilet, dear? / You forgot to flash its rear!”; „People don't dine at the table, / As if they were in a stable. / Do be careful, find it fitting not to belch while you are eating.”; „If you want to be respected by your schoolmates, then correct it. / What? Behaving like a fool / Or a monkey in a pool” (Vara 1995: 12, 18, 64). Here, good manners are taught step by step but skilful adaptation of the content to the means of communication proves challenging. The book addresses its audience in a rather rude and disrespectful manner, which is off-putting given that etiquette is still synonymous with a degree of sophistication.

At the same time, the use of an improper register to describe good manners reveals that, characteristically of postmodern poetics, the language form is maladjusted to the presented subject (Wróblewska 2006: 107), inapt, and stylistically inappropriate. This is also directly associated with typically commercial means of persuasion, aimed at encouraging a more thorough examination of the secrets of good manners. The narrators try to convince their audience that the offered advice is not ‘boring and useless’ and the bonuses for good behaviour are respect, better quality of life, but also a sort of comfort and convenience. The pragmatism contained in the message that it pays to be well-mannered is not the only incentive to acquire how-to knowledge. The authors try to present it in the most attractive way, among others re-describing fairy tales known to the child. One example of encouraging consistent dental hygiene is a quasi-fable about prince Charles, who, through neglect, had caused so much havoc in his mouth that when he awoke the princess with a kiss and smiled at her, his empty tooth sockets terrified her, making her relapse into sleep. The punchline of this anti-fairy tale without a traditional happy ending (Torasso 2002: 5–10) is the vision of the pedlar king, who dressed in hermit's clothes agitates for the use of toothbrush. This simple fairytale-styled dental story is an example of the mixing of conventions typical of popular culture. Here, elements of fairy tale, horror, and guidebook are combined and this treatment, considering the pragmatics of the text, eludes unequivocal assessment by the readers, preventing them from relying on known patterns and aesthetic or ethical experiences (Pankowska 2006: 228).

A large part of guide books is limited to formulating the instructions of: „do this”, „don't do that”, toned down to the form „you shouldn't” e.g. listen to music loudly, dance, roller blade or cycle, run in clogs etc. (Torasso 2002: 36). However, from the perspective of text aesthetics it remains an open question if the problem of e.g. unbearable relations between neighbours could not be resolved better by a funny and succinct, although grotesquely exaggerated, poem such as *Paweł and Gawel* by Aleksander Fredro? The instructional nature of the set phrases, supply of educational content in the form of a predefined solution reduced to a pattern of behaviour, forms “mainly habits, thus depriving us of the opportunity to instil into the child creativeness and inventiveness triggered by traditional play” (Kossakowska-Jarosz 2006: 46). Consequently, the child is adapted to the role of a consumer while omitting conscious creation of their attitude towards reality. Due to the practical role of guides to etiquette (mastering the rules of behaviour and habits), the creative playful ingenuity of the child loses its value: the child „plays less and is entertained more” (Cieślakowski 1985a: 62), forced to rely on the learnt phrases, gestures, and social rituals.

In the past, the children were also taught orderliness by means of literary works (see poems by Heinrich Hoffmann or Maria Konopnicka) but the educational content was delivered observing artistic principles. There was an unwritten rule not to overburden a literary work with educational directives, focusing on one topic so that it had a better chance of being absorbed. This idea stands in contrast to the very compositional nature of an etiquette guide perceived as a collection of dozens or hundreds of suggestions.

The problem of information overload affects even the most attractive publications, such as *Dobre maniery czyli savoir-vivre dla dzieci* (Good Manners or Etiquette for Children) by Joanna Krzyżanek, in which important educational content is presented in the form of short stories about everyday life situations in the Wafelek family. The book is rooted in the justified belief that upbringing, learning good manners starts and takes place primarily in the natural family environment. The intuitive concern of the author that the child may get tired and will not remember the large number of comments is reflected by the imperative reminders added as side notes to the fictional narratives about the lives of the characters that illustrate specific cases of inappropriate behaviour. These notes (marginal as to their location, but not importance) repeat the guidelines on proper behaviour contained in the stories, acting as reminders and “fixators” of the discussed topics.

One example of such overdose of the content is the story about the sleepy-head Filipek Wafelek, who is hard to wake up in the morning. Tricks and stratagems devised by the family, such as little green frogs [!] scattered on his quilt or loud music played on various instruments by the family quintet are no good because the boy falls asleep even in the bath during his morning ablutions. On the margins of this story there are a dozen instructions concerning not

only the difficulty of getting up early – “If you have trouble waking up in the morning, ask a household member to wake you up or set the alarm clock” – (Krzyżanek 2012: 6) but also being quiet when others are still asleep, looking out of the window and dressing according to the weather, making the bed etc. However, in terms of their relevance, some of the comments mentioned here go beyond the field of etiquette. A metaphor for this excess could be the story about how Lusia Wafelek took a bath and started playing with the lily-of-the-valley bubble bath liquid. The produced foam crawled out of the bath and invaded the kitchen, the attic, and the basement (Krzyżanek 2012: 8–9).

Controversially, the book assumes that good manners include proper diet and eating habits and makes the following appeal: „Don't eat just chocolate or biscuits for breakfast” (Krzyżanek 2012: 12), supported by a short scientific discussion about the importance of a varied diet for health and proper development. In this publication, the concept of etiquette is understood as *savoir-vivre* – “Principles of good manners, social forms, knowledge of these forms” (Szymczak 1981: 182), both the general art of living and, to a lesser extent, the ability to behave properly in interpersonal relations, in the company of others, as exemplified by the comments on table manners: „Don't lean over your plate. Keep your elbows off the table.”; “Don't lick plates or bowls.”, „Don't talk with your mouth full.” (Krzyżanek 2012: 16–17), which are interspersed with health advice: “Chew all food thoroughly. Swallowing large pieces is unhealthy.”, „Eat a little faster than a snail.”, „Eat a little slower than a rabbit.” (Krzyżanek 2012: 18). It is not difficult to notice the characteristic postmodernist tendency to ignore the genre „purity” of the text, „mixing of various conventions and creative methods, i.e. a kind of eclecticism, a departure from the model of a cohesive work” (Wróblewska 2006: 102). This results in a substantive chaos, controversial inclusion in etiquette guidance of some areas of activity that have nothing to do with interpersonal communication or, as it was once said, cultivation.

Consequently, the formative aspect of guides to etiquette for children seems rather hypothetical and ambiguous and the status of the authors/narrators is also unclear. After all, these publications are a manifestation of both the post-pedagogical trend and the simplified neo-didacticism that contradicts it. It is implicitly assumed that such „programme of the culture of everyday life” (J. Cieślowski), being in fact an integral subordinate element of the whole process of upbringing, can be separated from this process on a *pars pro toto* basis in the belief that it is enough to teach „tricks” to raise a well-mannered child.

The pedagogy of etiquette books aimed at children focuses on habit formation rather than teaching the rules of interpersonal relations and accompanying the child in the development of character traits and attitudes towards people. Thus, such guides in a sense reveal the phenomenon of identity scattering or, in other words, „transition of identity from depth to surface” (Sam-

borska 2009: 123) Modern guides to etiquette focus on external manifestations of the child's behaviour, without probing the causes and motives behind them. Moreover, they exert influence similarly to cultural advertising messages and instead of developing in children „imagination and freedom of opinion and expression”, they force them into „behavioural patterns developed according to the behaviour and lifestyles of adults” (Samborska 2009: 129).

It is also worth considering whether the rules presented in this way still fall within the scope of *big fun*? There is no room for play in guides whose primary aim is to teach and enforce on the child desirable behaviour according to instructions and dos and don'ts. All that is left is uninspired imitation, although the tips can be, and most often are, presented in an entertaining way. This priority eliminates or at least overshadows the idea of play, „which, in turn, can embrace everything, becoming the main activity” (Cieřlikowski 1975: 91). The authors of the guides are worried that playing with good manners could be perceived as mocking, which paralyses their imagination. However, they overlook the fact that children's folklore knows strategies and ways of getting used to such rigid pedagogical messages because it covers „all forms of the child's expression, whether deeply personal or acquired from the outside world of adults, spontaneous, original or mimetic” (Cieřlikowski 1975: 89).

As already mentioned, guides for children redefine the concept of etiquette in a special way. They include some advice on healthy lifestyle (“Don't spend the entire day in front of the computer. It's very unhealthy.”) as well as numerous appeals to children to engage in creative activity: „Draw, paint, cut, and mould.”; „Run, jump, dance, and turn somersaults.”; „Collect something, for examples beads, screws, or sweet wrappers.”; „Observe nature, for example a ladybird sitting on a leaf, a cat basking in the sun, or raindrops dribbling down a windowpane”; „Read and look at books.”; „Listen to music and play various instruments.” (Krzyżanek 2012: 28–29). A healthy lifestyle and cultivation of talents, interests, and “Don't gossip.”; „Don't use foul language.”; „Don't backbite.”; „Don't eavesdrop.” (Krzyżanek 2012: 36–37, 39), the teaching of manners stated as commands is still off-putting and does inspire play situations.

Professor Cieřlikowski would probably question the veracity of the arbitrarily formulated persuasion with which one of the authors/narrators addresses the young audience: „I have no doubt that each of you wants to be a good and well-behaved child, as expected by your families” (Skwark 2008: 5). This not only dissuades the children from playing but also emphatically heralds a kind of neo-didacticism that accompanies the young protagonists of the guide, who spend their holidays in the village of Dobrotkowo (Allgood) under the supervision of the village administrator Oglada (Mr Decorum), and where they start an etiquette fun club. In their mission to popularize good manners among their peers, they are advised by aunt Dorotka (Dorothy) and the club mascots, namely count Culture and two socialites: Fuks and Luks, acting as reviewers and instructors in the world of decorum. The book is complemented

by a glossary for cultured kids, which defines such concepts as elegance, etiquette, grace, honour, good upbringing, courtesy, good manners, refinement, mores, cultivation, appearance, tact, and charm (Skwark 2008: 166–167). However, there is little room for spontaneous fun and engagement of children in discovery of everyday life situations where they could apply the rules from the guide. On top of everything else, misbehaviour of the protagonists usually ends with an intervention of the auntie and the kids have no choice but to accept the authoritarian power of an adult. The static stories, dominated by situations rather than action, are characterized by a lack of authenticity and psychological truth as well as artificiality of the language, as seen in, for example, the following statement by Julka, who is pacifying two quarrelling twins, Jaś and Jasia: „Let’s go to the club to work on the art of conversation” (Skwark 2008: 83). The auntie, who loses her temper due to a quarrel between the children and starts screaming, justifies her reaction with a vague excuse, namely her meteoropathic hypersensitivity and, in a self-critical mood, declares the need to work on her emotions. Working through all these circumstances may take the children audience a lot of time.

Some authors attempt to do away with the openly authoritarian pedagogy and in their guides they eschew a moralizing tone in favour of an easy-going way of communicating with the audience, who are treated more like equals. Instructional phrases in the form of versified bon mots, mottoes, and maxims on etiquette, e.g: “When you speak, select each word / With which nobody is hurt”; „When you say hello to a lass / Take your hat off – don’t be an ass”; „When you walk along a street / Don’t behave like a stupid git.” (Stańczuk 2010: 21, 65, 79), accompanied by annotations explaining the context, do not yet create an atmosphere of good fun, but at least they can be rapped.

The versed form of guides to etiquette, which has a long tradition in Polish culture, starting with the fifteenth-century *O zachowaniu się przy stole* (Poem on Table Manners) by Przemysław Słota, was also drawn upon by Łukasz Dębski, who wrote his work in the style of poetry on moral issues. The object of civilizing endeavours are two children: Monika, „hard like a clog”, who apparently “Once bit her sausage dog. / She starves her hamster and barks at her cat, / And spits on the pavement—imagine that!” (Dębski 2009: 7–8) and Marcinek, mummy’s boy, who „Smears his hair with jam, / Belches at the table and licks his braces, / Or picks his nose while pulling faces.” (Dębski 2009: 12). They are both sent to a place near Sandomierz to attend an etiquette course run by uncle Teodor, a gentleman and ex-diplomat. Initially, the kids behave like arrogant brats: they kick at the entrance door of Teodor’s house, unceremoniously ask their uncle about his age, and with unbridled criticism and contempt classify his TV set as a piece of junk. With time, however, their social skills begin to improve. The acquisition of good manners is consolidated by distichs written on ideograms, which concern, among others, table manners, e.g.: „Do you like soups? Eat them like cheese, / Without slurping and sucking, please!”, and

hygiene, clothes, and personal manners” „Like Tom, Adam, Kate and May, / Do comb your fringe every day”; „Every day look in the box, / To pick fresh undies and socks.”; „Everybody will think, *Gross!* / If you pick your teeth or nose.” (Dębski 2009: 32, 36–37, 39). The efforts to civilise „savages” by the uncle are supported by Lady Bent, Countess of Kent, who has come from England and lets the kids into a few secrets about „things adults hate although no one knows why” and things they love for no reason—absolutely worth remembering: „Rub your shoes against the mat, / They want clean floors in their flat.”; „You may chew gum when you’re walking, / Just don’t blow balloons while talking.” (Dębski 2009: 42).

Jerzy Cieślowski appreciates the fact that the author „winks knowingly” at the audience over the heads of adults, whose educational demands and expectations often seem illogical and incomprehensible to children. The light-hearted tone allows to come to terms with difficult requirements and reach a *modus vivendi* in the adult world. However, it is hard to comprehend why the bonus for the perfectly passed etiquette course is a balloon flight over Sandomierz.

Interestingly, rhymed guides to good manners are advertised as easier and lighter reading, as evidenced by the poem included on the back cover of a book by Agnieszka Frączek, whose protagonist cannot stand an adult „droning on and on” to educate him and responds as follows:

I don’t know the rules, that’s true!
I would get to know them, maybe
If you told me, like a baby
How to do this chic *bon ton*
With the use of a lighter tone!’ (Frączek 2008: b.c.)

It should be clear by now that teaching children good manners by means of books on etiquette poses a significant challenge. This approach must reconcile the interests of the narrator, who wants to educate the child, with the expectations of the child, who could learn the rules through creative activities using their potential fun factor. Also, the rules of „official” culture may stand in opposition to, and come into conflict with, the attitude of a defiant trickster, mocker, and anarchist who disarms pathos with humour, deconstructs „values education”, and breaks taboos by criticism. In effect, things marginalized, turned upside down, ridiculed, and mocked become less authoritarian, and thus more approachable (Leszczyński 2012: 163) and disassociated from pedagogy, even if it serves short-term objectives. Despite the assertion that buffoonery and carnivalisation must not accompany the fundamental social principles and values of aesthetics and good taste as well as morals and ethics, and thus standards, norms, ideals, and dogmas (Leszczyński 2012: 163), the prospect of educating with the use of amusingly correct behaviour is very tempting, even if the author risks being accused of provoking the audience and creating an unintended grotesque effect.

Contrary to the popular belief that seriousness of the directives on teaching principles and values cannot be reconciled with a contrasting, irreverent attitude, Grzegorz Kasdepke takes up the challenge in his book *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci* (Bon or Ton: Etiquette for Children), which has already seen twenty-one editions. As a safety valve for the inevitable confrontation between serious etiquette book directives and everyday life, the author introduces child heroes in the style of *enfants terribles*, who distrust and resist all arbitrary pedagogisms. Kuba and Buba, the twins known from other books by the same author, who are „nice kids” but, nevertheless, „can sometimes drive you mad” (Kasdepke 2016: 130), study a guide to etiquette, testing its rules on themselves and people around them, often interpreting them perversely, verifying their sense and meaning depending on the specific situation, and challenging their rigorism and absoluteness.

Therefore, the whole play with etiquette comes down to a critical, dialogue-based confrontation with its rules, as a result of which the process of perception does not consist in mechanical memorization of the rules and their unreflective reproduction, but in the ability to match and use them in specific circumstances. The challenges posed by the guide create an intriguing, exploratory journey into unpredictable, surprising situations, in which both children and adults commit numerous faux pas, correct each other’s mistakes, and together study the difficult art of etiquette. The attitude demonstrated by Kuba and Buba, who treat all rules with reserve and engage with them in a perverse dialogue, does not lead to their negation, but rather revision. This is facilitated by the spirit of anti-pedagogy evident in partner-like communication between adult and child characters, respecting the opinions of children, not infringing their sense of self-determination, acknowledging their right to make errors and mistakes, and relinquishing instruments of authority and control in favour of understanding and dialogue etc. (Frindt 2002: 126–127).

There are serious, funny, and informative moments. Educational clashes over good manners result from the contrast between the spontaneous, naive, sincere, almost overly candid attitude of the kids and the often dubious behaviour of the adults, who apply double standards by requiring the children to strictly follow the rules while making allowances for their own behaviour. The observant expositors of hypocrisy pick out these inconsistencies in a flash, revealing the gap between the practice and the norm and pushing it ad absurdum like the eponymous hero of the novel *The Good Soldier Švejk* by Jaroslav Hašek. Since one of the rules says you must not read someone else’s mail, Kuba refuses to comply with the request of his Polish language teacher to read out an essay in the form of a letter (Kasdepke 2016: 20). He unceremoniously asks an elderly man about the causes of his baldness and shaky hands, while assuring him of his discretion (Kasdepke 2016: 25). On the other hand, Buba’s lack of discretion results in tactless behaviour towards her aunt and uncle and a reproach overhead from conversations between adults that you should first

get married, then have a baby. Such behaviour is a product of naive childish prattle (Kasdepke 2016: 33), not seeing the difference between what is allowed and what is inappropriate. Sometimes it can also result from a funny literal interpretation and the child's logic. That is why Buba is astonished that the term *pushy* is not applicable to her maths teacher who at each lesson quizzes her orally in front of the class – after all, the word *pushiness* etymologically means constant bothering, insistent demands made by someone who will not leave you alone (Kasdepke 2016: 60).

Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci is a book of adventures in a maze of difficult choices and mutually incompatible values, tailored to the dilemma: which is better? To walk wearing socks with sandals (contrary to good taste), or (even dumber) walk sockless with dirty feet? (Kasdepke 2016: 91). The suspicious reading of the guide to good manners by the heroes of the book inspires them to play with unpredictable everyday life and leads from improvisation and play to thought and reflection. What is more, it strengthens the still valid belief expressed by Cieślowski that even the literature for children created primarily to perform instrumental functions (formative, didactic, or educational) must, if it wants to be pragmatically effective, “resort to ludic messages, codes of play, and intellectual, imaginary fun” (Cieślowski, 1985a: 65). This remark also applies to modern books on etiquette for children. It should also be noted that guides to good manners that encompass the concept of playfulness benefit significantly in terms of their literary and aesthetic qualities.

REFERENCES

- Cieślowski, J. 1975. *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Cieślowski, J. 1985a. *Literatura osobna*. R. Waksmund, ed. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Cieślowski, J. 1985b. *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Dębski, Ł. 2009. *Pan Teodor Wąsik czyli kurs bon ton dla dzieci*. Warszawa: Świat Książki – Bertelsmann Media.
- Frączek, A. 2008. *Dobre obyczaje czyli w lekkim tonie o bon tonie*. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Frindt, A. 2002. Antypedagogika jako nowy nurt wychowania – realizacja haseł antypedagogicznych we współczesnej szkole. – J. Papuzińska, G. Leszczyński, eds. *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej.
- Kasdepke, G. 2016. *Bon czy ton. Savoir-vivre dla dzieci*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Kossakowska-Jarosz, K. 2006. Wzorce kultury masowej w książce dla dzieci. – *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, G. Leszczyński, D. Świerczyńska-Jelonek, M. Zajac, eds. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Krzyżanek, J. 2012. *Dobre maniery czyli savoir-vivre dla dzieci*. Poznań: Papilon – Publikat.

- Leszczyński, G. 2012. *Książki pierwsze. Książki ostatnie? Literatura dla dzieci i młodzieży wobec wyzwań nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Pankowska, K. 2006. Wychowanie w czasach popkultury – garść refleksji i postulatów. – *Kultura współczesna a wychowanie człowieka*. D. Kubinowski, eds. Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Samborska, I. 2009. *Dziecko w świecie konsumpcji. Pedagogiczny wymiar zjawiska*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Schoenebeck von, H. 2008. *Wolność od wychowania*. G. Sowiński, trans. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Skwark, D. 2008. *Tajemnice klubu „Dobre maniere”. Poradnik dobrego wychowania dla dzieci*. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Stańczuk, J. 2010. *Savoir-vivre dla dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek.
- Szymczak, M., ed. 1981. *Słownik języka polskiego*, vol. 3. Warszawa: PWN.
- Torasso, F. B. 2002. *Podręcznik dobrych manier dla dzieci. Praktyczne porady na każdy dzień*. E. Tkaczyk-Borówka, trans. Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Vara, A. S. 1995. *Dobre obyczaje. 201 rad jak się zachować*. A. Bichta, trans. Warszawa: Wydawnictwo Arkady.
- Wróblewska, V. 2006. Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży. – *Książka dziecięca 1990–2005*.

ANDREA MÁRQUEZ-GÓMEZ

Research Group Proyecto TALIS, Universitat de València (Spain)

MARIA ALCANTUD-DIAZ ORCID: 0000-0002-4188-3765

Research Group Proyecto TALIS, Universitat de València (Spain)

Gamification or the Ludic Expectations of Literacy

Abstract: This article attempts to show how play, namely gamification, can fit the determined goal of achieving outstanding literacy instruction for Primary Education children. We first provide a brief overview of the recent history on the research of literacy and play. We also make reference to strong standards and gamification in Primary Education childhood classes. To do so, and after reviewing current research into the issue of gamification and literacy in education, we describe a practical experience in a state Primary Education school in Valencia (Spain) connecting gamification and literacy skills. By doing this we will try to fill a gap found after our search of the literature, which revealed that to date there are few studies that have investigated practical experiences of teachers using games. The main objective of the didactic proposal depicted here was to enhance the children's literacy skills through gamification in the field of Teaching English as a Second Language (TESL). Thus, the implementation of this experience has studied the way of integrating game dynamics in non-recreational environments to enhance their learning. The design of the teaching sequence shown here was contextualized by using the picture book *The Gruffalo*, and the students as the main protagonist to finally achieve a close relationship between learning, literacy and entertainment.

Keywords: Learning, literacy, play, gamification, English as a Second Language

INTRODUCTION

In recent years, there has been an increasing amount of literature that has documented and examined the effects of play on the development of early literacy and the overlying zones of these two fields. Thus, in this article we attempt to show how play and gamification can promote the striving objective of accomplishing outstanding early literacy instruction for Primary Education children. We first provide a brief overview of the recent history on the issue. We also make reference to strong standards and gamification in Primary Education childhood classes. To do so, and after reviewing recent research into the issue of play, namely gamification, and literacy in education, we describe a practical experience con-

necting gamification and Primary Education literacy skills. By doing this we try to fill a gap found after our search of the literature. This showed, surprisingly, that to date there are few studies that have investigated practical experiences of teachers using games (Alexander&Losh 2010; Hodgson 2013; LaVaque-Manty 2013; Shultz Colby 2013; Bianchi&Bohunicky 2014; Colby 2014).

PLAY AND LITERACY IN EDUCATION

This introductory section provides a brief overview of the recent history of play and literacy and their gradual convergence. It then goes on to deal with the linkage between play and literacy.

Literacy is more than a skill; it is a core learning that our students should use to construct, lead and transform their lives. Literacy, that is mainly reading and writing, has been studied by many researchers from the 1980s. In that time, some researches showed how many children started to read at a very early age, even before their school attendance, just by watching and interacting with other people in “literacy-focused routines such as storybook reading and in everyday life activities that involve reading (e.g., menus, signs) and writing (e.g., shopping lists, notes to family members).” (Christie&Roskos 2006: 64). In turn, play research in early childhood dates back the beginning of the 20th century when Karl Groos (1898) and G. Stanley Hall (1907) started to find linkages between play and development. It was in the late 1980s when, some research on the connections between literacy and play started to be carried out. Later, in the 1990s some support for early literacy-enriched play programs started (Christie&Rosko 2006; Yaden, Rowe&MacGillivray 2000). The educational possibilities of language play, as noted by Fernandez-Fein and Baker’s (1997), point to the fact that when children play with nursery rhymes, songs and storytelling-based activities, they are developing phonological skills (Adams, Foorman, Lundberg&Beeler 1998). This brief overview of the recent history of play and literacy suggests that play in childhood is linked to later literacy accomplishment.

THE LINK BETWEEN PLAY AND LITERACY

When it comes to reading and writing, it has been thought by some means that it has to be taught mainly through direct instruction and be based on standards due to time constraints basically. We understand by standards “static expectations, outcome statements, or ‘amounts’ meant to satisfy established criteria (e.g., what children should know and be able to do at certain age levels)” (Christi&Roskos 2006: 58; Marzano&Kendall 1998). A case in point is the current Spanish educational system that sets its foundations on strict and rigorous

standards as observed upon our experience in-class. That leads to teachers to apparently be more focused on accomplishing the standards of the curriculum than on finding more motivational ways to make children learn. Hence, standards increase responsibility for emergent literacy instruction, “thus creating new pressures for play’s role as a medium for learning and a shift from unfocused free play to ‘educational’ play – play activities that are linked to educational goals, objectives and outcomes.” (Christie&Roskos 2006:59). At some Primary Education levels, this kind of teaching may constrain children’s opportunities to communicate, become literate and construct meaning in terms of the world surrounding them. All this said, play and standards can coexist, and play-based methods are necessary in the Primary Education curriculum.

Even though play is an “intrinsic, evolutionary, and synergistic activity,” (Woods 2017) for children, teachers feel overwhelmed due to curricular overload and instead of having their pupils reading and writing in more ludic ways through games, they made the decision of basing their teaching on more conventional methods and activities. Nevertheless, these constraints in teaching regarding the use of games in Primary Education classes overshadow the fact that play is crucial to a best literacy learning of young students (Vygotsky 1978; Roskos&Christie 2001 and Stegelin 2005).

At this point, we should like to shed some light on the way that play could help to develop literacy. The first idea we would like to transmit in this article is that literacy does not compete with toys, computer games and other kinds of entertainment that do not demand fluent reading skills or the ability to interpret texts. On the contrary, literacy and play complement each other. The link between literacy and play is positive and constructive due to the fact that it “may create an entertainment orientation toward reading and writing, supplying important motivation for mastering written language (Sonnenschein, Baker, Sepell&Schmidt 2017: 124). In addition, according to Woods (2017: 2), “play supports the use and understanding of symbolic representation and oral language while providing opportunities for children to demonstrate and expand what they know“. For instance, role play is a meeting point for oral language development and play due to the fact that this kind of language embodies actions, objects and situations, while in games children also use things and actions, as well as language, to represent some other things. For instance, when children are role-playing in literacy-enriched play corners, they have theme-related reading and writing materials such as, when playing to hospitals, pencils, prescription-like papers, appointment books, patient folders and signs (*Please be quiet, Please wait to be called*) and easy-to-read children-adapted patient information leaflets. In the case of playing to restaurants, they have the menus, notepads to write down the orders, signs such as *Toilet* (or *Men, Women*), stickers in some bottles or cans that “increases in the amounts of emergent reading and writing activity during play”. (Neuman&Roskos 1992). In turn, taking part in play-related literacy activities

may foster the appropriation of literacy. Appropriating literacy means more than just learning to read and write through mastery of a symbol system and a set of rules: it also includes self-identification as a member of the literate community (Serpell 1997). Thus, appropriation involves cognitive, social, and motivational dimensions, consistent with a perspective on reading that emphasizes engagement (Baker, Afferbach&Reinking 1995).

(Sonnenschein, Baker, Serpell&Schmidt 2017: 107)

In addition, play is in itself one of the most important sources of learning (Vygotsky 1978) and thus, it contributes to create an atmosphere of literacy learning. Consequently, through the addition of literacy materials to children's play such as, flashcards, play dough, picture books, fancy dresses, videos, songs, digital games (for instance *Kahoot*¹ or *Plickers*²), board games (like Password); apps (like Story cubes) to mention but a few, within our classes, "children's uses and understanding of literacies increase significantly" (Comber 2000; Dyson 2003 and Woods 2017). Furthermore, play promotes language use, learning by doing, investigating, experimenting and socialization through oral language skills. Therefore, play is central to children's learning and needs to take a principal place in our pedagogy. So, as teachers, we should fill our classes with literacy-focused materials and tools and create literacy play corners (for instance the reading corner, the writing corner, the book creation corner, the dramatic play corner (Woods 2017), the creativity, the hospital, the shop corners and so on), to develop an environment inside our classrooms that respects, encourages and make time for literacy play (Stegelin 2005). Literacy play, as pointed out previously, can also be experienced through both video games and non-digital games such as card and board games. These materials are multimodal systems that provide a wide range of pedagogical chances for play literacy-based activities.

Overall, play, games in general, in the educational environment do not have to be seen as mere burn-out-extra-energy or time-wasting activities for children (Smith 2017: 4). On the contrary, "Literacy-enriched play environments encourage more play with print, support book reading, develop language skills, and motivate children to read and write." (Roskos 2017: xi). Thus, getting the classroom ready for literacy teaching and learning through play, teachers make a key contribution to children's development as a literacy learners (Woods 2017).

GAMIFICATION

As seen before, there are several powerful motives to teach literacy with games. For instance, all games, but particularly commercial video games, "provide richly multimodal spaces that incorporate visual, aural, written, spatial, and

¹ <https://kahoot.com/what-is-kahoot/>

² <https://www.plickers.com/>

kinaesthetic modes that students can then analyse and explore.” (Shultz Colby 2017: 55). According to Payà (1936: 38), Gamification is considered a comprehensive educational process that includes playing activities and their large number of values in the educational field. In addition, this methodology could be applied to both, the physical part of the students and the intellectual and sentimental one, since if we use gamification framed in a didactic approach, it could be observed a global progress of the students (Ortega 1990: 21; Payà 1936: 49). Recent developments in the field of games have led to a renewed interest in looking at them as a natural method. The literacy-play based methodologies we are dealing with are called gamification and game-based learning.

In recent years, there has been an increasing interest in the differences between Gamification and Game-Based Learning (GBL). Both concepts have been confused for each other at times. Isaacs (2015) shows how, on the one hand, Gamification is the idea of combining game components to a circumstance where game is not included. In contrast, Game-Based Learning, is related to the use of games to improve the learning process. In other words, gamification is, to some extent, a more adaptable and multi-purpose concept. The reason for this is that it shares the objective of increasing student commitment with Game-Based Learning, albeit without creating bonds to a particular game.

Turning now to the experimental evidence on Gamification, Isaacs (2015) states that it does not consist on textbook activities but lessons are built through the use of game mechanics such as leader boards, points and similar means to achieve their own goals at their own pace. Furthermore, with educational games you should take into account how elements comfort the learning process. According to Hilton (2017), there are 12 items that should be borne in mind when gamifying any content: conflict, collaboration, competition, strategy, chance, aesthetics, theme, story, resources, time, rewards and levels. In addition, when comparing the two methodologies, Gamification and Game-Based Learning, it can be seen that in game-based learning, commercial games are a dynamic and effective learning tool because they really hold the attention of the students (Isaacs 2015). In turn, Hilton (2017) explains that unlike Gamification, Game-Based Learning draws into a real game that motivates people learning. The result of the implementation of these methodologies is that students, while playing, will either be familiar with something as for example, instead of using solely texts books, being able to achieve a goal as a result of playing a game.

GAMIFICATION IN THE EDUCATIONAL FIELD

To put in context Gamification in the field of education, it is crucial to mention previously the marketing and business world, since the term Gamification arises as a result of the use of some mechanisms belonging to games to the aforementioned fields. This entails the use of tools such as

quests, levels, badges, points, leaderboards, virtual goods, avatars, narratives, and progress bars, used in isolation or in various combinations. Other forms of gamification draw on design principles inspired by digital games, such as giving students the freedom to fail and retry a task without penalty, and freedom to choose activities and learning pathways that best suit their interests.

(Hung 2017: 57)

Frequent Travelers is an example of gamification in an airline marketing campaign. On this occasion, regular customers were rewarded with the option to redeem miles driven by points for their next trip. Nevertheless, the origins of this method goes back approximately to the origin of the human species. As Kockenberger (2003: 109) argues, “not only toys but also materials belonging to Nature and everyday life have to be investigated, tested and moved. They invite new motor experiences and support the development of the child.” In this way, we can find games such as *mancala* or *manqala*, of African or Asian origin, that was expanded by Roman soldiers during the Roman Empire time (Arnold 2014: 35), with some mechanisms in common such as materials consisting of a board seeds. That is, we can see how new technologies have been changing the concept of the game over the years.

Regarding the impact of gamification on education, the first thing we would like to point out is that this method can develop instructional practice when it is designed in a reliable way, focusing on a user-centred approach (Hung 2017). Applying Gamification within the educational field could be carried out by following a five-step process (Huang and Soman 2013: 7): (i) understanding the public and its context; (ii) definition of learning objectives; (iii) structuring the experience; (iv) identification of resources and application of the Gamification elements. The mechanisms of the game can be catalogued as self-elements or socio-elements. The first of these mechanisms are the points, award symbols, levels or simply, time constraints. These components enable students to focus their attention on self-improvement and enjoy their success at a personal level. The second mechanism refers to group competition, such as classification tables. These kinds of challenges help relationships between students by stating their progress in public results (Huang and Soman 2013: 13). It is also recommended that both, in the educational and the familial fields, boys and girls have to play in a natural way. For this reason, students must play, no matter their age or circumstance. Any positive aspect of Gamification could be transmitted to the educational field and thus to literacy development, as it could be the case of toy libraries, that would act as intermediaries between the game and the school. Fortunately, currently, no teacher or student is surprised when some more playful activity is introduced in the classrooms since these dynamics are totally accepted today (Garcia and Ruiz 2001: 11).

Together these studies provide important insights into the potential for developing literacy through gamification. Overall, there seems to be some evidence to indicate that Gamification enhance writing pedagogy and reading

comprehension (Shultz Colby 2017); that using information technologies and gamification elements, assists learners to deal with the school curriculum with less difficulties and extend their knowledge (Đjordžević&Brkić 2016); that gamification through video game pedagogy could provide flexible learning for students using methods that go beyond the predictable tool-based approach (Garneli, Giannakos&Chorianopoulos 2016). That is, “the complex tasks, recurrent failures and final success of board game play in preschool enables the children to create an open mind for enhancing literacy (Markey et al. 2008), logical thinking (Kapp 2012; Wilson et al. 2009), cognition skills (Goldstein 2012), play therapy and aesthetics (Pearce 2006)” (Chou 2017: 2405). Hence, finding the way to intertwine gamification, literacy and new-technologies-based pedagogical methods related to playing must be imperative if we wish our children meet 21st skills and competences.

METHODOLOGY

A case-study approach was adopted here to obtain further in-depth information on the use of linkages between gamification and Primary Education literacy skills. The main goal of the teaching proposal described here was to develop children’s literacy skills through gamification (either using traditional or new technologies mechanisms) in the field of Teaching English as a Second Language (TESL).

Forty-two students studying their third year in Primary Education in a State school in Valencia, Spain were recruited for this study. They were divided into group A (20 students) and Group B (22 students). Both third-year groups were selected on the basis of a degree of homogeneity and equity of their level of foreign language (English).

After an in-depth observation period of the classes routines, the first step in this process was to bear in mind the main objectives of this teaching sequence so they could be useful for the present study and thus, being able to design the proper activities that foster the student’s interest on the subject English as a Foreign Language. This was a not popular subject due to the traditional methodology, more based on instruction and memorization, used until that moment. While this interest was arousing through gamifying the activities they had to carry out to fit the syllabus proposed for third year of Primary school, we would develop the children’s literacy skills in English language. In other words, literacy would be developed through more ludic activities that would let them develop their reading and writing while having fun. We made the decision of choosing a reading whose main topic would fit the textbook the students were dealing with and thus, do not ruin the teacher’s planning of the month.

Prior to the developing of gamified activities, we made the decision of using a picture book in order to provide relevance and context for significant learning

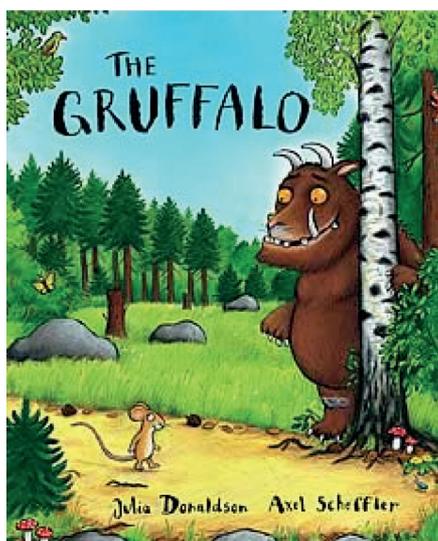


Fig. 1. J. Donaldson, *The Gruffalo*,
il. A. Scheffler

and develop both, visual and text literacy (Cleveland 2015; Oliveira&Cruz 2017). Nevertheless, one of the greatest challenges was to make a choice regarding a proper reading that could be used as common thread for the activities proposed. Finally, we took *The Gruffalo*³ (2006) by Julia Donaldson and illustrated by Axel Scheffler. The reason for this choice was that the topics ‘animals’ was present all through the story, a topic the students were dealing with in class. *The Gruffalo* tells the story of a mouse, the main protagonist of the book, walking through a European forest where it meets many dangerous animals (a fox, an owl, and a snake). This picture book was the winner of many awards⁴ for children’s literature, and has been developed into plays on both the West End and Broadway. The Gruffalo front page can be seen in figure 1. Apart from this reading, some flashcards made by the teacher were designed and used to help in the development of the activities.

Once the reading was chosen, the activities chronogram was divided into six sessions as can be seen in table 1 below.

Table 1. Chronogram

1st session	Introductory video, Running dictation & Find and choose
2nd session	Which one is missing? Jump and point & Hide and find
3rd session	Mime, Song, Who is who? & Painting my zoo
4th session	Mouse and cat & Find and choose
5th session	Game on vocabulary (interactive whiteboard (IWB)) Chair’s game
6th session	Final assessment

³ <http://www.gruffalo.com/>

⁴ The Gruffalo won the gold award (in the 0–5 category) of the 1999 Nestlé Smarties Book Prize. It also won the 2000 Nottingham/Experian Children’s Book award, and the Blue Peter Best Book to Read Aloud award. The audio version won the Best Children’s Audio award in the Spoken Book Awards. In November 2009 the book was voted “best bedtime story” by listeners of BBC Radio 2.

For the purpose of the study, we briefly describe the sessions that were implemented with the purpose of drawing conclusions regarding the development of literacy through gamification.

The first session in this process was aimed at introducing the reading by means of an introductory video about it. Thanks to this video students could get introduced to the Reading process gradually. In this way, those pupils who were more reluctant to reading would get motivated since they do not start reading directly. Then, we implemented a *Running dictation*. This activity also helped to fulfil the reading process introduction due to the fact that students were reading but in a very different and unconscious way. Thus, when we started to read the story, all the children were able to understand some of its details because they had revised them previously. So, to carry out the game, we chose a short passage of *The Gruffalo*, before reading it and made several copies. We put the copies up around the walls of the classroom and organized the students in small groups. The aim was for one of the students in each group to run to read the passage on the wall. They had to remember a sentence of the passage and run back to their group. Then, they quietly dictated what they remembered to their partners, who wrote it down. Another member of the group swapped roles. Over several turns they built the whole passage. The winning team was the one that finished first. We checked for mistakes and if there were any, they had to run once more to check. We used this activity also to learn some punctuation and some difficult words spelling and pronunciation. We finished this session with the game *Find and choose* to work literacy more in depth in this first session. The reason for this is that this game looks to work the vocabulary included in the Reading in a more ludic way. In this way, if students matched play and reading, or learning to read, they would change their point of view with regard to this skill. They would be more and more motivated to understand Reading as a different and enjoyable learning process. This game was focused on explaining the vocabulary related to the reading. To that aim, some flashcards with the target vocabulary (nouns, verbs and pictures related) were created and stuck around the class. The children had to stand up one by one, take one flashcard, either a picture or a noun and look for their appropriate couple. In this way, the learners were able to read the keywords of *The Gruffalo* in a ludic way.

The second session started with the game *Which one is missing?* Which served the purpose of revising the vocabulary previously introduced in the first session. In this activity, the pupils had all the flashcards representing pictures stuck on the blackboard. Then, the students had to close their eyes while we took one of the flashcard off. When they opened their eyes, they had to tell which one was missing. With this activity we reinforced the vocabulary comprehension. This game was focused on learning the vocabulary through a memory game which helped little by little to set the animals in their corresponding scene of the story. Thus, the learners were unconsciously reminding

the story once and again each time they wanted to discover which animal was missing. On finishing this game, we moved to the next one: *Jump and point*. This game was basically centered on the fact that children did not see reading as a static process which they must always work sitting in their chairs and stuck to a desk. They realized that vocabulary of a reading could also be worked by jumping and playing with their peers. We started by distributing all the flashcards to the students so each and every child had at least one flashcard (either noun or picture). Then, we started to tell the vocabulary aloud and they had to run to look for their corresponding partner. After that, when all of them were with their couples, they had to go to one particular place within the classroom. To finish, each time we said aloud the name of an animal or action, those students who had the corresponding flashcard had to jump. Once this activity was over we ended the session by playing *Hide and find* as a follow-up phase of the reading vocabulary session. This is an easy-to-play game where all the flashcards were hidden around the class while the students remained with their eyes closed. When we finished, the kids had to open their eyes and start looking for the pictures in groups of four people. The goal of this game was making the students working the story unconsciously once more, since when they lacked only one or two flashcards to finish, they needed to remember the reading to notice which ones they need to complete the story. Hence, they were all the session working literacy without spending the whole class reading and writing. To finish this session, *The Gruffalo* was read in a storytelling activity. Now the children were able to understand the story and were really willing to know the development of the story, after two days of working on it.

We started the third session by playing *Mime* as a warm up activity. This game was very familiar to the children, they had to think of an animal, it did not matter if the animal did not appear in the reading. Then, they had to go one by one in front of their peers and mime his or her animal until someone guessed which animal it was. Literacy was also worked here since most of the animals they mimed were contextualized in the story so their peers could

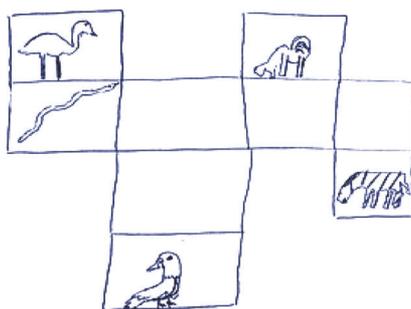


Fig. 2. Painting my Zoo template

understand them. We then moved to focus on *The Gruffalo* song⁵ which in the first place they heard once without stopping it. In subsequent listenings, we stopped the song focusing on the parts of the body and colours vocabulary to finish by singing and miming it. This was an activity based on the methodology Total Physical Response (TPR). For the next game, *Who is who?* We prepared another

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=CcCkEpKCLAs>

group of flashcard on the vocabulary related to the parts of the body and added them to the whole bunch. We then hid one flashcard behind a paper and we started to show the card slowly until someone guessed it. This time, to finish, we let some of the children to read, in a collaborative activity, the story to the rest of the class. After guessing the animal, the children had to tell us which scene of the Reading the animal appeared in and what it was doing. This was the link with literacy in this game.

The fourth session started with the activity *Painting my zoo*. In pairs, each participant had two equal templates with some animals drawn (see figure 2). In one template, they had to draw their own zoo with the same animals that appeared in *The Gruffalo*, but in the places that they wanted. Then, they covered the paper with a book or with another paper. After that, they had to ask each other some questions because, in the second template, they had to draw their partner's zoo. For example, one question could be: "Where are the monkeys?" His or her partner had to answer: "The monkeys are next to the gorillas". In this way, the couple could draw the monkeys next to the gorillas. And so, successively to complete both zoos. This activity made our students realise that working literacy could also entail drawing and painting, activities that they like profoundly.



Fig. 3. Mouse and cats (answer)



Fig. 4. Mouse and cats (question)

We got to our fourth session and we devoted it to an online game *Mouse and cat*. We started to incorporate interactive games which provided the opportunity of making them working vocabulary and everyday expressions while reading. It is an online game where the students, helped by the keyboard arrows, had to lead a mouse by creating the necessary questions and answers. But they had to stay away from the cats' squares in order to complete those questions (see figures 3 and 4 below).

As a cool down activity to finish the session, we played *Musical Chairs*. A similar game to the well-known game of elimination involving players, chairs, and music in which there is one fewer chair than players. Whoever player fails to sit on a chair is eliminated when the music stops. Then a chair is removed and the process repeated. This time, when the students sat down, they had to say the name of the flashcard that was on the chair they had chosen. They were eliminated unless they find out the name of the thing (object, action, etc.) on the flashcard.

The last session was devoted to a final evaluation aimed at drawing results from this experience. Thus, this didactic sequence was evaluated through three different mechanisms:

- by means of a direct observation procedure by keeping record of everything that happened or was heard during the sessions worth it to be mentioned. This assessment was carried out by means of a logbook,
- through a written assessment that the students had to carry out in order to assess the didactic sequence from their point of view,
- through a self-evaluation in which we assessed the experience from our point of view

RESULTS AND DISCUSSION

The results obtained from the preliminary analysis taken by means of direct observation recorded in our logbook showed very interesting findings regarding the linkage of play and literacy in Second Language Learning. These are some of the positive and negative points that we would like to highlight:

Regarding the development of literacy, it was noticeable to observe how children that were used to a more traditional and direct instruction type of classes got quite surprised when something different and more playful was proposed, as is the case of games. These children were used to make use of textbooks and a digital whiteboard (with the activities of the textbook). They had to be quiet and sat and it was difficult for them to understand that they were allowed to leave the book aside, stand up and even run all around the classroom. For those children reading and writing was only on textbooks and picture books, the only learning mechanisms they knew. The fact that they could read and write while playing got them motivated to improve their literacy.

Nevertheless, a number of issues were identified. The short time that normal classes take, 45-minutes, is reduced to half an hour or 35 minutes. This is so since teachers of English have to pick the pupils up from the current classroom and take them to the English one. The consequence of this is that very short time is devoted to teach. For this reason, when gamifying the activities, it is difficult to carry them out completely. For instance, in one of the sessions, we had prepared four games and we were able to carry out just two of them.

Although it is true that gamification involves more work on the part of the teacher and more attention on the part of the students, the reward is greater when you hear them asking: „Have we already finished?“, while in a normal class they just want to leave as early as possible. By observing their gestures we were able to realize how much fun they had had. The satisfaction is even greater when you know that apart from implementing a funny class, the goal set for that class, in this case learning to identify, read and write the vocabulary about animals, their parts of the body and their actions, had been fulfilled. In addition, the motivation of our students

took them to tell Prof. Márquez: “– I want you to be my teacher forever!” or to their tutor: „– Andrea teaches very good English, she is a very good teacher”.

Interestingly, we observed that with games, no child got distracted as easily as they did with a direct instruction class, we thought that the surprise factor always helps. Moreover, the children wanted to participate constantly and, therefore, either directly or indirectly, to practice more their literacy. They were always curious to know what game or activity they were to play after and so, they listened very carefully to the explanation, since they wanted to understand it perfectly so that they could develop the game without any problem. Due to this, we can affirm that working literacy through games raises students’ motivation when, for instance, taking part in a storytelling activity since they know that it implies they are going to play some games after that and they learn by doing and do by playing.

With regard to the written task carried out by the students in order to assess the experience on developing literacy through gamification, they had to answer which games they had liked the most, whether the change of the role of the teacher had pleased them and whether they preferred the activities of foreign language (English) through the discipline of gamification. All these questions and any other ideas that came to their minds were written in the shape of an essay activity.

A number of issues were identified from their analysis. In most cases, the students reported that one of the activities that they had liked the least was the *running dictation*. The main reasons they claimed were related to the fact that they had to learn by heart some sentences which they did not understand as a play since it was a too similar method to the daily routine they used to have.

Additionally, there was a sense of disappointment amongst students with the game *Jump and point*, which they had already played previously many times, so they considered it a routine task. Nevertheless, *Musical chairs* and *Hide and find*, were two of their favourite games because, in their opinion, they had had a lot of fun and had learned a lot.

Turning now to the change of the role of the teacher, the overall response to this question was very clarifying since none of the students wanted Prof. Márquez-Gómez to leave due to the fact that it would entail going back to their routine focused on a more direct instruction. It was clear that they were more willing to learn within a more dynamic framework. The most important and striking result to emerge from the writings regarding the development of literacy is that learners did not relate gamified classes solely with play, but most of them wrote that these lessons had been a different and funnier way to learn for them.

With regard to the final part of the assessment, the self-evaluation focused on the development of the didactic sequence, there was a significant positive response on the part of the students towards this method. Thus, our initial expectations had been fulfilled satisfactorily. Nevertheless, there were some aspects which needed some improvement, namely, to study more in depth the way we had to attend those children with special educational needs. Also, since gamifi-

cation entails a more dynamic class, conflict solving needed to be enhanced, due to the fact that conflicts aroused more often than usual. Taken together, these results suggest that the association between literacy and gamification is worth it to be implemented more often within the Primary Education curricula.

CONCLUSION

Closing the article, we encourage a more dynamic support and backing of educational play in Primary Education programs. It is within our understanding that educating in the 21st Century is the considering of a better prepared generation of children.

Gamification is a not very well know teaching method in Primary Education, even though many teachers put it into practice without even being conscious about it.

Within our project, our first achieved aim has been to fill the gap due to the few studies that have investigated practical experiences of teachers connecting gamification and Primary Education literacy skills. The following findings have been observed: (i) children's literacy skills through gamification in the field of Teaching English as a Second Language (TESL) has been enhanced through gamification according to the direct observation data gathered during the experience. (ii) Thus, the implementation of this teaching sequence has studied the way of integrating game dynamics in non-recreational environments to enhance their learning. (iii) The design of the teaching based on *The Gruffalo* by making it an interactive and gamified storytelling activity has allowed for a better comprehension of the story and its elements on the part of the students, to finally achieve a closer relationship between learning, literacy and entertainment in a foreign language; (iv) for teachers, unlike students, gamification entails too much work according to their claims. It was easier to base the English classes on the text book. Even though, they admit that ludic activities within the classroom classes help students to socialize more and to have a break in their daily routine.

Regarding the limitations of the present study, we have not found much information in terms of the linkages between literacy and gamification, neither in first nor second languages learning, in Primary Education.

To finish, we want to leave this idea: gamified activities may work as a launch pad for the development of children' critical thinking skills, let's help them.

REFERENCES

- Adams, M., Foorman, B., Lundberg, I., Beeler, T. 1998. The elusive phoneme: Why phonemic awareness is so important and how to help children develop it. – *American Educator*, 21(1/2), 18–29.
- Arnold, B. J. (2014). Gamification in education. ASBBS Annual conference: Las Vegas, 21 (1), 35–36.

- Alexander, J., Losh, E. 2010. Whose literacy is it anyway? Examining a first-year approach to gaming across curricula. – *Currents in Electronic Literacy*. – <http://currents.dwrl.utexas.edu/FIP/>.
- Bianchi, M., Bohunicky, K. 2014. How World of Warcraft could save your classroom: Teaching technical communication through the social practices of MMORPGs. – J. DeWinter, R. Moeller, eds., *Computer Games and Technical Communication*. Burlington, VT: Ashgate, 233–246.
- Chou, M. 2017. Board Games Play Matters: A Rethinking on Children's Aesthetic Experience and Interpersonal Understanding. – *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(6), 2405–2421.
- Cleveland, E. 2015. *Using Children's Picturebooks to Develop Critical Thinking Skills and Science Practices in Grades 3rd-5th* (Doctoral Projects, University of Wyoming). – http://repository.uwyo.edu/plan_b/11.
- Colby, R. 2014. Writing and Assessing Procedural Rhetoric in Student-Produced Videogames. – *Computers and Composition*, 31, 43–52.
- Comber, B. 2000. What Really Counts in Early Literacy Lessons. – *Language Arts*, 78(1), 39–48.
- Christie, J. F. Roskos, K. A. 2006. Standards, Science, and the Role of Play in Early Literacy Education. – Singer, D. G., Michnick-Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth...* Oxford: Oxford University Press, 57–74.
- Djordjević, V., Brkić, J. 2016. Playful Learning in Children's Library: New Technologies for Digital Natives. – *Qualitative and Quantitative Methods in Libraries (QQML)*, 5, 301–310.
- Donaldson, J. 2006. *The Gruffalo*. London: Macmillan Publishers.
- Dyson, A. 2003. *The Brothers and Sisters Learn to Write. Popular Literacies and School Cultures*. New York: Teachers College Press.
- Fernandez-Fein, S., Baker, L. 1997. Rhyme and Alliteration Sensitivity and Relevant Experiences among Pre-schoolers from Diverse Backgrounds. – *Journal of Literacy Research*, 29, 433–459.
- Gamero, J. 2017. El método natural de aprendizaje del niño es el juego. – https://elpais.com/elpais/2017/05/22/mamas_papas/1495455012_326656.html.
- García, M.E., Ruiz, F. 2001. *Educación motriz a través del juego*. Madrid: Gimnos.
- Garneli, V., Giannakos, M., Chorianopoulos, K. 2017. Serious Games as a Malleable Learning Medium: The Effects of Narrative, Gameplay, and Making on Students' Performance and Attitudes. – *Br J Educ Technol*, 48, 842–859.
- Goldstein, J. 2012. *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Groos, K. 1898. *The play of animals*. E. L. Baldwin, trans. New York: Appleton.
- Hall, G. S. 1907. *Youth: Its education, regimen, and hygiene*. New York: Appleton.
- Hsin-Yuang Huang, W., Soman, D. 2013. A practitioner's guide to Gamification of Education. – *Research Report Series Behavioural Economics in Action*, 13, 16–23.
- Hilton, H. (2017). Gamification vs. Game-Based Learning: What's the difference? – <http://www.theknowledgeguru.com/gamification-vs-game-based-learning/>.
- Hung, A. C. Y. 2017. A Critique and Defence of Gamification. – *Journal of Interactive Online Learning*, 15, 1.
- Isaacs, S. 2015. The Difference between Gamification and Game-Based Learning. – <http://insertive.ascd.org/the-difference-between-gamification-and-game-based-learning/>.
- Kapp, K. 2012. GAMIFICATION: Separating Fact From Fiction. – <http://www.clomedia.com/2014/03/19/gamification-separating-fact-from-fiction/>.
- Kockenberger, H. 2003. *Los niños necesitan moverse*. Berlín: Mensajero.
- LaVaque-Manty, D. 2013. Drag and drop: Teaching Our Students Things We Don't Already Know. – Colby, R., Johnson, M. S. S., Shultz-Colby R., eds. *Rhetoric/composition/play through video games: Reshaping theory and practice of writing*. New York: Palgrave Macmillan, 113–122.

- Lotman, M. 2012. *Verse as a semiotic system*. – *Sign System Studies*, 40, 1/2, special issue: *Semiotics of Verse*, 18–51.
- Markey, K., Swanson, F., Jenkins, A., Jennings, B. J., Jean, B., Rosenberg, V., Frost, R. L. 2008. Designing and testing a web-based board game for teaching information literacy skills and concepts. – *Library Hi Tech*, 26(4), 663–681.
- Marzano, R., Kendall, J. 1998. *Implementing standards-based education*. Washington, DC: National Education Association.
- Neuman, S., Roskos, K. 1992. Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviours during play. – *Reading Research Quarterly*, 27, 203–223.
- Oliveira, S., Cruz, M. 2017. From and beyond gamified activities in primary English learning. – *Challenges 2017, learning in the clouds*. Livro de atas X Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges 2017 8, 9 e 10 de maio, Braga, Universidade do Minho.
- Ortega, R. 1990. *Jugar y aprender: una estrategia de intervención educativa*. Sevilla: Díada editoras.
- Payà, A. 1936. *Aprender jugando. Una mirada histórico-educativa*. Valencia: Universitat de València. Dpt. Educación Comparada e Historia de la Educación.
- Pearce, C. 2006. Games as art: The aesthetics of play. – *Visible Language*, 40(1), 66.
- Roskos, K. 2017. *Play and Literacy in Early Childhood: Research From Multiple Perspectives*. New York: Taylor and Francis
- Roskos, K., Christie, J. 2001. Examining the play-literacy interface: A critical review and future directions. – *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(1), 59–89.
- Shultz Colby, R. 2013. Gender and Gaming in a First-Year Writing Class. – Colby R., Johnson M. S. S., Shultz Colby R. eds. *Rhetoric/composition/play through video games: Reshaping theory and practice of writing*. New York: Palgrave Macmillan, 123–136.
- Shultz Colby, R. 2017. Game-based Pedagogy in the Writing Classroom. – *Computers and Composition*, 43, 55–72.
- Smith, P. K. 2017. Pretend Play and children's cognitive and Literacy development: sources of evidence and some lessons from the past. – Roskos, K., James Ch. F. *Play and Literacy in Early Childhood: Research From Multiple Perspectives*. New York and London: Routledge.
- Sonnenschein, S., Baker, L., Sepell, R., Schmidt, D. 2017. Reading is a source of Entertainment: The importance of the Home Perspective for Children's Literacy Development. – Roskos, K. A., James Ch. F. *Play and Literacy in Early Childhood: Research From Multiple Perspectives*. New York and London: Routledge.
- Stegelin, D. 2005. Making a case for play policy: Research-based reasons to support play-based environments. – *Young Children*, 60(2), 76–85.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, A.J., Dehaene, S., Dubois, O., Fayol, M. 2009. Effects of an Adaptive Game Intervention on Accessing Number Sense in Low-Socioeconomic-Status Kindergarten Children. – *Mind, Brain, and Education*, 3(4), 224–234.
- Woods, J. 2017. Supporting Early Literacy Learning Through Play. What Works? – *Research into Practice*, Ontario Association of Deans of Education and the Student Achievement Division. Research monograph # 65 April 2017.
- Yaden, D., Rowe, D., MacGillivray, L. 2000. Emergent literacy: A matter (Polyphony) of Perspectives. – Kamil M., Mosenthal P., Pearson P. D., Barr R., eds. *Handbook of reading research*, vol. III. Mahwah, NJ: Erlbaum, 425–454.

BARBARA MYRDZIK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Dokąd zmierza „statek zwany wyobraźnią”? O wyobraźni w kształceniu polonistycznym

*Wyobraźnia tworzy więcej niż rzeczy i dramaty,
tworzy nowe życie; tworzy nowy umysł;
otwiera oczy, które uzyskują nowe sposoby widzenia.*

Gaston Bachelard

Abstrakt: W tekście zatytułowanym *Dokąd zmierza „statek zwany wyobraźnią”?* O wyobraźni w kształceniu polonistycznym skupiam uwagę na wyobraźni, różnych znaczeniach, jakie przypisywano temu pojęciu w tradycji i współcześnie. Zastanawiam się między innymi nad tym: czym w ogóle jest wyobraźnia? Co znaczy mieć wyobraźnię? Czy mamy na nią wpływ? Czy można ją stymulować i rozwiać? Jak można spożytkować jej potencjał w kształceniu i wychowaniu? Stephen Koslyn i inni badacze doszli do konkluzji, że wyobraźnia jest procesem autonomicznym o identyfikowanej lokalizacji mózgowej, związanej przede wszystkim z przetwarzaniem sensorycznym. Zwolennicy tego rodzaju argumentacji rozprawiają się z poglądami, które odbierały wyobraźni prawo do istnienia niezależnego od innych procesów poznawczych. W literaturze poświęconej wyobraźni często zastępuje się termin **wyobraźnia** pojęciami operacyjnymi jak: **wizualizowanie** czy **obrazowanie wewnętrzne**, a w odniesieniu do wyobrażeń używa się wtedy terminów **wizualizacje** lub **obrazy mentalne**. Wyobraźnia jest zdolnością pozwalającą na mniej lub bardziej szczegółowe tworzenie w umyśle dowolnych sytuacji już kiedyś zaistniałych lub hipotetycznych. Wytwarzane obrazy mogą być oryginalne, wówczas mówimy o **wyobraźni twórczej**. W kształceniu ważną rolę odgrywa wyobraźnia kierowana. Jest ona przydatna przy przyswajaniu sobie wiadomości, które odnoszą się do przedmiotów i zjawisk niedostępnych naszemu bezpośredniemu doświadczeniu, np. w historii, biologii, geografii i w innych naukach. Współczesne dążenie człowieka do „zanurzania się” w świecie fantazji jest jednym z motorów napędowych rozwoju sztuki i technologii, a w szczególności sposobów osiągnięcia wpływu na podmiotowość widza- czytelnika- odbiorcy. Lektura może mieć duży wpływ na rozwój wyobraźni czytelników, gdyż wzmacnia uwagę, emocje, empatię czy intuicję, powodując integrację oraz współdziałanie różnych procesów psychicznych. Wyobraźnia jest zatem nieodzowna w odbiorze tekstów kultury, w poznawaniu czy doświadczeniu zjawisk artystycznych, estetycznych, moralnych. Czytanie dzieł literackich, malarskich, teatralnych czy filmowych jest dzięki wyobraźni procesem dynamicznym i wieloaspektowym. Twórcze odczytywanie tekstów to również uruchamianie żywej tradycji, której dziedzictwo prze-

staje być zbiorem pustych form i martwych konwencji, lecz staje się narzędziem organizującym rozumienie oraz wyobraźnię literacką i historyczną i in. Obecnie w pracach poświęconych odbiorowi sztuki, szczególnie warunkowanej medialnie, pisze się o **immersji jako nowej formie odbioru**, przejawiającej się w procesie zanurzania albo pochłaniania osoby przez sztukę elektroniczną, świat wirtualny, świat gry komputerowej lub dzieła sztuki (zwłaszcza cyfrowej).

Abstract: In the text: *Where does the “ship called the imagination” go? About imagination in Polish language education* I focus on imagination, the different meanings that have been attributed to this concept in tradition and today. Among other things, I wonder: what is imagination in general? What does it mean to have imagination? Do we have any influence on imagination? Can it be stimulated and dispelled? How can we use its potential in education and upbringing? Stephen Kosslyn and other researchers came to the conclusion that imagination is an autonomous process with an identified brain location, primarily related to sensory processing. Proponents of this kind of argumentation deal with views that deprived the imagination of the right to exist independent of other cognitive processes. In literature devoted to imagination, the term imagination is often replaced by operational concepts such as visualization or internal imaging, in which case the terms visualization or mental images are used to refer to the imagination. Imagination is the ability to create in the mind in more or less detail any situations already existing or hypothetical. The produced images can be original, then we are talking about creative imagination. Managed imagination plays an important role in education. It is useful for assimilating knowledge that relates to objects and phenomena that are inaccessible to our direct experience, e.g. history, biology, geography and other sciences. Contemporary aspiration of man to “immerse himself” in the world of fantasy is one of the driving forces behind the development of art and technology, and in particular the ways of achieving influence on the subjectivity of the viewer-reader-recipient-recipient. Reading can have a big impact on the development of readers’ imagination, as it strengthens attention, emotions, empathy or intuition, causing integration and cooperation of various mental processes. Imagination is therefore indispensable in the reception of cultural texts, in getting to know or experiencing artistic, aesthetic and moral phenomena. Reading literary, painting, theatre or film works is a dynamic and multifaceted process thanks to the imagination. Creative reading of texts is also the launching of a living tradition, whose legacy ceases to be a collection of empty forms and dead conventions, but becomes a tool for organizing understanding and literary and historical imagination, and others. At present, works devoted to the reception of art, especially media-conditioned art, write about immersion as a new form of reception, manifested in the process of immersion or absorption of a person by electronic art, virtual world, world of a computer game or a work of art (especially digital art).

Słowa kluczowe: wyobraźnia, rodzaje wyobraźni: twórcza i odtwórcza, kierowana, literacka (poetycka); wizualizacja, wyobrażenie, marzenie, immersja.

Keywords: imagination, types of imagination: creative and reproducible, directed, literary (poetic); visualization, imagination, dream, immersion.

*

Akwatyczny tytuł tego tekstu odnosi się do jednego z żywiołów: ognia i wody, ziemi i powietrza, które wywoływały u poetów różnych epok i kultur cztery typy obrazów i zespołów wyobrażeń. Można w tym miejscu zapytać: dlaczego woda a nie inny z żywiołów? Wodzie przypisywano najistotniejsze sensory symboliczne: życia i śmierci, oczyszczenia i odrodzenia, tworzenia i niszczenia, prawdy i porządku, ale także: narzędzia kary, kobiecości, miłości (Kopaliński 1990: 475–479).

Krajobraz akwatyczny w literaturze pojawiał się też jako symbol samopoznania, a towarzyszący mu motyw wędrówki występował często jako obraz żeglugi. Przestrzenie morskie to również symbol życia i jego potęgi, poszukiwania i odkrywania tego, co nowe. To także obraz tęsknoty człowieka za nieskończonością, za wartościami metafizycznymi.

Wody poetyckie są ze swej istoty niewyczerpane, jak wyobraźnia.

1.

Mówimy często: *Proszę sobie wyobrazić. Wyobraź sobie...* To przekracza granice ludzkiej wyobraźni! Ale masz wyobraźnię! Pojęcie wyobraźnia funkcjonuje zatem w języku potocznym jako jedna z form aktywności psychicznej człowieka, jako zdolność do tworzenia w myślach obrazów, kombinacji idei, inaczej – fantazja, imaginacja. Dookreślana różnymi przymiotnikami, np. błyskotliwa, bujna, śmiała, wizjonerska, poetycka, wrażliwa, ale także chora, chorobliwa, niespokojna, zmysłowa itd., jest pojęciem nieostrym i wieloznacznym. Występuje w bardzo różnych kontekstach życia społecznego i dziedzin takich, jak: filozofia, estetyka, teoria sztuki, socjologia, pedagogika i psychologia i in. Każda z tych dyscyplin trochę inaczej określa istotę wyobraźni. Filozofia traktuje ją jako narzędzie poznania, historia i teoria sztuki jako podstawę twórczości, pedagogika akcentuje jej użyteczność dydaktyczną i aspekty wychowawcze, a psychologia łączy ją z myśleniem, procesem zapamiętywania i przechowywania w pamięci, a także z emocjami. *Dictionary of Philosophy of Mind* podaje, że pojęcie wyobraźni było i jest stosowane w około 1500 znaczeniach, akcentując tym samym jej polisemiczność (Thomas N. J. T. 2000).

Pytania o to, czym jest wyobraźnia i jakie pełni funkcje w życiu człowieka, należały do kanonu podstawowych problemów filozoficznych stawianych przez myślicieli od czasów Platona i Arystotelesa. Pierwotnie o wyobraźni myślano jako o sztuce przedstawiania w umyśle przedmiotów nieobecnych w danym miejscu i czasie. Później zaczęto postrzegać wyobraźnię jako umiejętność twórczą. Kształtowanie poglądów na temat wyobraźni odbyło długą drogę przez wieki. Nie będę relacjonować tej historii, choć jest interesująca, lecz zasygnalizuję jedynie z wybranych koncepcji te wątki, w których odgrywała główną rolę w procesie poznania i tworzenia.

Od czasów Kartezjusza zaczęto eliminować wyobraźnię z procesu tworzenia pojęć, których treści powstawały niezależne od poznania zmysłowego, a tym samym od poznawania realnego świata. Związek pojęć z wyobraźnią traktowano jako incydentalny, nie mający wpływu ani na ich treść, ani na ich relację z rzeczywistością. W ten sposób z procesu tworzenia pojęć wyeliminowana zostaje wyobraźnia, a poznanie intelektualne nabiera charakteru apriorycznego (Starobinsky 1972: 217–232).

W oświeceniu o wyobraźni często mówiono, że jest właściwością dzieci, szaleńców i ludzi niewykształconych, a racjonalistyczny dualizm podporządkował wyobraźnię (jako zdolność zależną od ciała) inteligencji. William Blake, który swoimi poglądami i twórczością zapowiadał przyjście epoki romantyzmu niezłomną wiarą w wyobraźnię, traktował ją jako centrum stwórcze wszechświata, cywilizacji, kultury, sztuki. Romantycy przyjęli, że człowiek przy pomocy wyobraźni może widzieć zarazem realność, jak i idealność. Wyobraźnia w tym okresie nie była tylko „ubocznym składnikiem geniuszu”, oddanym sługą uczestniczącym we wspólnym dziele wszystkich władz człowieka, lecz inną nazwą dla samego geniuszu; zamiast być dodatkiem do koncepcji dzieła, stała się najważniejszą siłą twórczą, „królową władz” (Baudelaire), aktywnym logos (*Am Anfang war die Tat* [na początku był czyn]), od którego wszystko jest zależne. Dla duszy romantycznej wyobrażać – to zarazem tworzyć i znać, to uczestniczyć z miłością w życiu wszechświata (Starobinsky 1972: 227).

W Prologu do III części *Dziadów* spotykamy wielką pochwałę ludzkiej wyobraźni i jej siły:

Człowieku! gdybyś wiedział, jaka twoja władza!
Kiedy myśl w twojej głowie, jako iskra w chmurze,
Zabłyśnie niewidzialna, obłoki zgromadza,
I tworzy deszcz rodzajny lub gromy i burze; [...]
Ludzie! każdy z was mógłby, samotny, więziony,
Myślą i wiarą zwać i podźwigać trony.

Romantyczna rewolucja przywracała wyobraźni wolność, pomagała odzyskać człowiekowi właściwe mu miejsce w świecie, chociaż nie zawsze w rzeczywistym. Tajemnica romantyzmu polegała na tym, że stworzył rzeczywistość równorzędną i konkurencyjną wobec realnego świata – ów świat ducha.

Od romantyków, od Baudelaire’a, w poezji europejskiej zaczyna się konstytuować wyobraźnia jako najgłówniejsza z władz człowieka. Potem, zdaniem Jeana Starobinskiego, wyobrażać nie znaczyło już uczestniczyć w świecie, lecz ścigać swój własny obraz, który może przybierać zmieniające się bez końca formy. W symbolizmie wyobrażone będzie się wiązać z mitem Narcyza. Nie jest przypadkiem, że na początku naszego stulecia introwersja określana jest jako: *die Rückbiegung der Libido auf die Phantasie* [ukierunkowanie zwrotne *libido* na fantazję] (Starobinsky 1972: 228).

W filozofii Gastona Bachelarda wyobraźnia jest ściśle związana z subiektywnym punktem wyjścia, to znaczy z *cogito* marzenia i zachwytu. Filozof szczególnie badał strukturę świata wyobraźni, jej wymiary – opcje naukowa i wyobrażeniowa były dla filozofa równocześnie biegunowo przeciwstawne, symetryczne i uzupełniające się (Bachelard 1975: 230). Wyobrażać sobie to zawsze więcej niż żyć – pisał w *Poetyce przestrzeni* (Bachelard 1975: 243), a poezja była dla niego „fenomenem wolności”. Zakładał, że rzeczywistość wyobraźni najpierw się wyłania, a potem dopiero dokonuje samoopisania. Tym, co kieruje wyobraźnią, co ożywia, aktualizuje człowieka, jest reakcja na podstawowe pierwiastki materialne: ziemię, ogień, wodę, powietrze. Wyobraźnia poruszona nimi rozwija się i dochodzi czasem do takich konstrukcji jak poezja. Triada, którą zajmował się filozof, streszcza się w słowach: wyobraźnia – marzenie – marzyciel. Bytowość człowieka jest poświadczana przez wyobraźnię; można strawestować formułę Kartezjusza: „wyobrażam sobie – więc jestem”. W ujęciu autora *Poetyki przestrzeni* wyobraźnia nie jest tylko wolnym wytworem ducha. Posiada głębokie zakotwiczenie w materii (Panas 1976: 3). Zdaniem Władysława Panasa „Bachelard proponuje, »by uznać wyobraźnię za jedną z najważniejszych potęg ludzkiej natury«” (Panas 1976: 3).

W psychologii na początku lat siedemdziesiątych XX wieku wyobraźnia budziła zainteresowanie przede wszystkim ze względu na jej funkcje, a także jako mnemotechnika, strategia poznawcza lub jako proces analogiczny do percepcji. Współcześnie – jedni badacze są zdania, że wyobraźnia jest rodzajem iluzji, której ulegamy wtedy, gdy na przykład usiłujemy odpowiadać na pytania dotyczące własności obiektów wizualnych lub przestrzennych relacji między nimi. A dane wizualne kodujemy w mózgu za pomocą sądów, nie specjalnych systemów, przeznaczonych wyłącznie do zapisywania danych sensorycznych (np. Zenon Pylyshyn, kognitywista z Uniwersytetu Rutgers) (Soszyńska, Francuz 2007: 291–313). Inni (jak Stephen Kosslyn) na podstawie badań eksperymentalnych doszli do konkluzji, że wyobraźnia jest procesem autonomicznym o identyfikowanej lokalizacji mózgowej, związanej przede wszystkim z przetwarzaniem sensorycznym. Zwolennicy tego rodzaju argumentacji, powołując się na nowe ustalenia neuropsychologii (Soszyńska, Francuz 2007), rozprawiają się z poglądami, które odbierały wyobraźni prawo do istnienia niezależnego od innych procesów poznawczych. Ten nowy wątek, który pojawił się pod koniec XX wieku, związany był z zastosowaniem w badaniach neuropsychologicznych aparatury medycznej, umożliwiającej obrazowanie aktywnego mózgu. Wyniki badań mózgu aktywnego podczas wykonywania zadań wymagających zaangażowania różnych procesów poznawczych rzuciły także zupełnie nowe światło na rolę, jaką w spostrzeganiu odgrywa wyobraźnia. Ujawniły ściślejszy związek między spostrzeganiem wzrokowym i wyobraźnią niż dotąd przypuszczano. Istotny jest wpływ, jaki wywiera informacja wzrokowa na interpretację bodźców słuchowych. Na to, co słyszymy, wpływają także nasze oczekiwania, konteksty, wiedza uprzednia. Percepcja dźwięku następuje w obu

półkulach mózgowych, nie jest biernym przyjęciem informacji akustycznej. W procesie percepcji istotne są również emocje wywoływane przez dane dźwięki i wyobraźnia muzyczna (Koryl 2015).

Mimo tych ustaleń od niemal 40 lat trwa dyskusja między zwolennikami i przeciwnikami pojmowania wyobraźni jako autonomicznego procesu poznawczego – w literaturze przedmiotu znana jako *imagery debate*.

Podsumowując ten wątek, trzeba powiedzieć, że w literaturze przedmiotowej pojęcie „wyobraźnia” bywa używane w różnych znaczeniach:

1. Jako zdolność do generowania wyobrażeń zmysłowych, czyli reprezentacji obiektów, które znajdują się poza zasięgiem zmysłów (Francuz 2007: 149–189).
2. Jako jeden ze zmysłów wewnętrznych, receptywno-twórczy, który swym wpływem obejmuje ludzkie poznanie intelektualne, wolę oraz uczucia, odgrywając ważną rolę w osobowym życiu człowieka (poznanie teoretyczne, postępowanie moralne, twórczość artystyczna i techniczna oraz życie religijne).
3. Jako przypominanie sobie, tj. wytwarzanie w umyśle pewnych bodźców odbieranych przez zmysły: obrazów wizualnych, dźwięków muzycznych, szumów lub słów (również wyrazów i zdań), a także zapachów, smaków, różnorodnych bodźców dotykowych i in. (Jaroszyński 2010).
4. Jako przewidywanie możliwych zdarzeń przyszłych na podstawie aktualnie posiadanych informacji;
5. Jako przekazywanie w dowolnej formie artystycznej swoich wrażeń i twórczych wyobrażeń, poprzedzone zwykle uobecnieniem wytworu swego działania w umyśle.

W literaturze poświęconej wyobraźni często zastępuje się termin **wyobraźnia** pojęciami operacyjnymi jak: **wizualizowanie** czy **obrazowanie wewnętrzne**, a w odniesieniu do wyobrażeń używa się wtedy terminów **wizualizacje** lub **obrazy mentalne**. Niezależnie od tego, z jaką terminologią się zetkniemy, to warto pamiętać, że udział wyobraźni w procesach myślenia jest nierozłączny, a sama czynność myślenia przejawia się głównie w **wyobrażeniach**, czyli obrazach istniejących mentalnie, będących odzwierciedleniem w świadomości spostrzeganych uprzednio form i zjawisk, które w danym momencie nie działają na nasze zmysły. Wyłaniają się z pamięci świadomej, łączą się z elementami nieświadomości, ożywione działaniem fantazji, kreują treści twórcze.

Jean Paul Sartre w rozprawie *Wyobrażenia. Fenomenologiczna psychologia wyobraźni* analizuje poznawcze funkcje wyobrażenia. Kładzie nacisk na wyobraźnię jako aktywność świadomości, na świadomość wyobrażającą. Aktywność ta jest dla niego empirycznym przejawem wolności świadomości, która obdarzona jest zdolnością uobecniania sobie przedmiotów nieobecnych (Sartre 1970). W postrzeżeniu wiedza kształtuje się stopniowo; w wyobrażeniu jest natychmiastowa. Tadeusz Sławek pisze, że dzięki wyobrażeniom:

dotykamy drugiego sposobu wchłaniania przez nas świata: uwolniona i wcielona dusza jednostki wydobywa się z zawężenia, przebija przez mroczne i za-tęchłe podglebie, aby wydobyć się z podziemia na powietrze, a ten ruch należy już do wyobraźni (Sławek 2001).

Wyobrażenie jest aktem syntetycznym, który łączy konkretną nie-obrazową wiedzę z elementami przedstawiającymi. Wyobrażenia różnicuje się na **odtwórcze**, bazujące głównie na procesach pamięci oraz **wytwórcze**, powstające na podstawie wcześniejszych spostrzeżeń, wiedzy i fantazji (*Filozofia. Leksykon PWN* 2000: 356).

Moc wyobraźniowego poznania sprawia, że człowiek wciąż stwarza miejsca, w których przebywa, gdyż przestrzeń przeniknięta wyobraźnią otwierającą drogę „oczyszczonym” zmysłom jest niegotowa i nieskończona.

2.

Od XVIII wieku zaczęto wyobraźnię różnicować, wyodrębniając dwie jej klasy: „**wyobraźnię twórczą**” i „**wyobraźnię odtwórczą**”, pierwszej z nich przydzielając możliwości kształtowania czegoś nowego i dotychczas niespotykanego, powstającego na podstawie wcześniejszej wiedzy i fantazji; drugiej – odwołanie się do dawniejszych doświadczeń utrwalonych w pamięci (Sartre 1970). Zarówno jeden i drugi rodzaj wyobraźni spełnia ważną rolę w procesie twórczym, każdy inaczej manifestuje swoją obecność. W zależności od tego, w jakiej mierze wyobrażenia powstają pod wpływem świadomego zamiaru i wysiłku woli, wyodrębniamy **wyobraźnię mimowolną i dowolną**. Tę pierwszą charakteryzuje swobodny bieg wyobrażeń, przesuwanie w świadomości różnych obrazów, dość luźno ze sobą powiązanych. W wyobraźni mimowolnej snujemy wyobrażenia na jawie. Skrajnym przejawem wyobraźni mimowolnej są **marzenia senne**, których treść jest nieraz oderwana od rzeczywistości, a sytuacje i zdarzenia, jakie sobie wyobrażamy śniąc, nieprawdopodobne. Charakterystyczną cechą wyobraźni dowolnej jest umiejętność wywołania różnego rodzaju wyobrażeń w sposób świadomy i celowy.

Marzenia są odrębnym przejawem wyobraźni dowolnej. Stanowią one zespół wyobrażeń samodzielnych i twórczych, rzutujących w przyszłość i związanych z naszymi pragnieniami i dążeniami. Treścią marzenia jest urzeczywistnienie jakiegoś pragnienia; bywają one bardziej lub mniej realne, wówczas określane są **mrzonkami**. Na ogół marzenia są zwykle ściśle związane z planami życiowymi człowieka, wzbogacają jego wewnętrzne życie, zachęcając go do planowania drogi do celu. W składanych życzeniach często powtarzamy: *Spełnienia marzeń*.

Drugim rodzajem wyobraźni jest **wyobraźnia kierowana**, w której wyobrażenia powstają pod wpływem określonych bodźców, np. przez lekturę, film, muzykę, ilustrację, opowieść itp. W trakcie lektury powieści wyobraża-

my sobie opisane w niej zdarzenia, przestrzenie, bohaterów, ich wygląd itp. Po obejrzeniu adaptacji filmowej bądź teatralnej powieści często jesteśmy rozczarowani, gdyż reżyser wybrał aktorów, którzy nam się nie kojarzą z ich wyobrażeniem, np. z panną Łęcką, Oleńką Billewiczówną itd.

Wyobraźnia kierowana odgrywa ważną rolę we wzbogacaniu doświadczeń człowieka. Spełnia ważną funkcję w kształceniu. Jest ona przydatna przy przyswajaniu sobie wiadomości, które odnoszą się do przedmiotów i zjawisk niedostępnych naszemu bezpośredniemu doświadczeniu, np. w historii, biologii, geografii i innych naukach. Mówi się wówczas o „pracy z wyobraźnią”, o „rozwijaniu”, o „stymulowaniu”, czy o „kształceniu” bądź „kształtowaniu” wyobraźni (Sztuka 2010).

Wyobraźnia byłaby więc zdolnością pozwalającą na mniej lub bardziej szczegółowe tworzenie w umyśle dowolnych sytuacji już kiedyś zaistniałych, hipotetycznych, czyli mogących zaistnieć, jak i takich, które nie mogłyby zaistnieć w rzeczywistości, lecz są nam użyteczne w pojmowaniu i twórczym przekształcaniu rzeczywistości. Wytwarzane obrazy mogą być oryginalne, wówczas mówimy o **wyobraźni twórczej**. Wyobraźnię twórczą mają silnie rozwiniętą wynalazcy i konstruktorzy, uczeni i pisarze, kompozytorzy, plastycy, architekci, a także racjonalizatorzy, którzy ulepszają istniejące już urządzenia lub tworzą nowe, którzy piszą lub malują oryginalne dzieła. O ich oryginalności decyduje także indywidualna wrażliwość i twórcza intuicja danego człowieka, a także cechy osobowościowe. **Intuicja powiązana z wyobraźnią** jest wytworem mózgu, odnosi się do procesu szybkiego spostrzegania, wyobrażania, myślenia czy oświecenia umysłu. Podpowiada ona rozumowi, jak należy tworzyć obraz otaczającego nas świata. Intuicja i związane z nią procesy tradycyjnie łączone są z problematyką twórczości, gdyż w wyobraźni twórczej dużą rolę odgrywa myślenie intuicyjne, pojmowane jako skrócony akt analizy i generalizacji.

Wyobraźnia twórcza przeważa w pierwszym okresie życia człowieka, z wiekiem te proporcje się na ogół odwracają. Wyjątek stanowią artyści, u których wyobraźnia twórcza dominuje nad odtwórczą. Twórczą wyobraźnię uważa się za jeden z najistotniejszych elementów różniących ludzi między sobą, gdyż jest zdolnością niepowtarzalną, a dokonania twórcze uznawane są za oryginalne. Twórczość jako proces uznawana jest za afirmację życia ludzkiego (Bronowski 1984: 24–31).

W przestrzeni ludzkiego umysłu wyobraźnia zachowuje niezależność dzięki prawu do swoistej *autonomii*, która oznacza porządek własny niezależny od okoliczności, warunków, presji i napięć, jakim poddawana bywa świadomość człowieka. Działa wbrew ograniczeniom, a często dzięki nim. Nie pozwala umysłowi ulec stagnacji i załamaniu. Jest stale otwarta na rzeczywistość wewnętrzną. Wyobraźnię trudno ująć w schematy, działa ona w sposób indywidualny, dostarczając stale nowego materiału inspirującego i uruchamiającego różnorodne procesy i działania twórcze, sygnalizując – jak to ujął przed laty

Kazimierz Wyka: „prawo rozrastającego się wciąż świata, prawo rzeczywistości przybywającej” (Wyka 1977: 10).

Bez jej udziału żadne działania twórcze nie byłyby możliwe. I choć zupełnie inaczej rozwija się zdolność tworzenia fabuły filmowej, muzyki, form plastycznych czy utworów literackich, to jednak zawsze można mówić o tych samych warunkach koniecznych do powstawania wartościowych działań i oryginalnych dzieł artystycznych.

Trzeba tu również sygnalizować zjawisko różnorodności wyobraźni, która w zależności od rodzaju osobowości człowieka, inteligencji i uprawianej przez niego dyscypliny tworzy swoiste „specjalizacje”, np. wyobraźnię matematyczną, historyczną, przestrzenną, literacką, poetycką itd. W literaturoznawstwie II połowy XX wieku zaczęto badania struktur wyobraźni nie tylko danego okresu czy prądu artystycznego, ale również pisarza¹.

Jean Starobinski w eseju *Wskazówki do historii pojęcia wyobraźni* pisze: „Wyobraźnia literacka jest jedynie szczególnym rozwinięciem sprawności o wiele ogólniejszej, nieodłącznej od samego działania świadomości”, gdyż wiąże się z innymi dziedzinami (filozofią, psychologią), nie ma wyraźnej odrębności jako pojęcie (Starobinski 1972: 217–218). Cytowany autor daje w swoim tekście jej piękną definicję opisową:

Wyobraźnia (literacka B.M) – przenikająca samo postrzeżenie, uczestnicząca w operacjach pamięci, otwierająca wokół nas horyzonty tego, co możliwe, kierująca projektem, nadzieją, obawą, przypuszczeniami – jest czymś znacznie więcej niż zdolnością ewokowania obrazów, które pomnażałyby świat naszych bezpośrednich postrzeżeń: jest to umiejętność oddalania się, pozwalająca nam przedstawić sobie rzeczy odległe i wyprzedzać otaczającą nas rzeczywistość. Stąd ta dwuznaczność, z którą wszędzie będziemy się spotykać: wyobraźnia swym antycypowaniem i przewidywaniem służy działaniu, zarysowuje przed nami kształt tego, co możliwe do urzeczywistnienia, zanim to zostanie urzeczywistnione (Starobinski 1972: 217–218).

Sądzi on, że nasze przystosowanie się do świata wymaga – z jednej strony tego, byśmy wyszli poza chwilę obecną, celem myślowego opanowania przeszłości; z drugiej – odwracając się od świata oczywistego, wytwarzali swoje zmyślenia w kierunku, który jest fikcją, grą lub marzeniem. Obie spełniają się w dziele (literackim), które jest wytworem królestwa wyobraźni t w ó r c z e j, „wyobraźni utrwalonej”:

Jak zatem odbywa się w tej skomplikowanej rzeczywistości poznanie? Zdaniem Kazimierza Wyki:

Poznanie poetyckie jest poznanie poprzez wyobraźnię. Filozofia poetycka podobnie. Moralność podobnie. Nawet funkcja agitacyjna. Wygląda, że poezją

¹ Pionierską pracą jest Rolanda Barthes`a *Michelet par lui-meme*, Paris 1958, w której zajął się on opisem kompleksów obrazów Micheleta – pisarza, śledząc skojarzenia, jakie łączą np. kobietę i żywyłty itd. Za: Błoński 1962: 310–318.

nowoczesną, podobnie jak malarstwem nowoczesnym, rządzi prawo trudne do ujęcia w schematy. Prawo rozrastającego się wciąż świata, prawo rzeczywistości przybywającej. Do takiej rzeczywistości i podobnego świata wyobraźnia artysty wnosi swoje propozycje [...]. **R z e c z w y o b r a ź n i** to na pewno sprawa główna każdej poezji, każdej indywidualności poetyckiej (Wyka 1977: 9–10).

W polskim literaturoznawstwie istnieje wiele prac poświęconych wyobraźni twórczej wybranego poety, pisarza, a także całego pokolenia². Twórcy, mając – z jednej strony dar kreacji świata, zdeterminowani posiadaną wiedzą, światopoglądem, klimatem epoki, dawali jej literacki obraz, z drugiej – tworząc swoje wizje – kształtowali horyzonty wyobraźni odbiorców.

Lektura może mieć duży wpływ na rozwój wyobraźni czytelników, gdyż wzmacnia uwagę, emocje, empatię czy intuicję, powodując integrację oraz współdziałanie różnych procesów psychicznych. Wyobraźnia jest zatem nieodzowna w odbiorze tekstów kultury, w poznawaniu czy doświadczaniu zjawisk artystycznych, estetycznych, moralnych. Czytanie dzieł literackich, malarskich, teatralnych czy filmowych jest dzięki wyobraźni procesem dynamicznym i wieloaspektowym. Twórcze odczytywanie tekstów to również uruchamianie żywej tradycji, której dziedzictwo przestaje być zbiorem pustych form i martwych konwencji, lecz staje się narzędziem organizującym rozumienie oraz wyobraźnię literacką i historyczną i in.

Obecnie w pracach poświęconych odbiorowi sztuki, szczególnie warunkowanej medialnie, pisze się o **immersji jako nowej formie odbioru**, przejawiającej się w procesie zanurzania albo pochłaniania osoby przez sztukę elektroniczną, świat wirtualny, świat gry komputerowej lub dzieła sztuki (zwłaszcza cyfrowej). Przejawy immersji ujawniają się m.in. wygłuszaniem bodźców dopływających do odbiorcy ze świata fizycznego i intensyfikowaniem przeżyć płynących z zanurzenia się w świecie pozafizycznym. Jeśli multimedialność traktujemy jako scalenie kilku mediów w jeden przekaz, to immersję uważa się za wyższą formę multimedialności, silnie wzmocnioną paradygmatem *imitatio realis*. W kontekście możliwości, jakie daje nam elektronika nowej generacji, immersja zmierza w stronę generowania światów alternatywnych. I tak w **świecie gry** gra przestaje być ludyczną rozrywką, lecz staje się **r z e c z y w i s t o ś c i ą**, dlatego wszystko, co się w niej wydarza, dokonuje się w afekcie. To, co wirtualne, nie przeciwstawia się temu, co rzeczywiste. Jest to poznawczy imperatyw, który odmienia specyfikę tradycyjnej recepcji, gdyż

² Zob. Baranowska M., *Surrealna wyobraźnia i poezja*, Warszawa 1984; Cywińska M., *Manufaktura snów. Rozważania o polskiej poezji nadrealistycznej*, Warszawa 2007; Kornhauser J., *Uśmiech Sfinksa. O poezji Zbigniewa Herberta*, Kraków 2001; Legeżyńska A., Śliwiński P., *Poezja polska po 1968 roku*, Warszawa 2000; Machej Z., *Smakosze, kochankowie i płatni mordercy*, Warszawa 1984; Machej Z., *Trzeci brzeg*, Kraków 1992; Machej Z., *Wspomnienia z poezji nowoczesnej*, Wrocław 2005; Maliszewski K., *Nasi klasycy, nasi barbarzyńcy. Szkice o nowej poezji*, Bydgoszcz 1999; Matić D., *Tajny płomień*, przeł. J. Kornhauser, Kraków 1980; Michaux H., *Seans z workiem*, red. i przeł. J. Hartwig, Warszawa 2004; Śliwiński P., *Świat na brudno. Szkice o poezji i krytyce*, Warszawa 2007.

w świecie stymulowanym hiperprzestrzenią **immersyjność** to proces zanurzania albo pochłaniania osoby przez rzeczywistość elektroniczną. Immersja ma miejsce w momencie, kiedy gracz ulegnie wrażeniu bycia całkowicie otoczonym przez wykreowaną rzeczywistość, w której się znajduje (Heim 1993, Grau 2003, Prajzner 2009). Uznaje się przy tym, że wystąpienie immersji jest kluczowe dla zadowolenia z gry (piszę o tym szerzej w tekście: *Immersja – szansą czy zagrożeniem dla poetyki odbioru?* – w druku).

Czy immersja możliwa jest w odbiorze innych przekazów kultury? Zjawisko utożsamienia się, a nawet zatracenia się w czytanych dziele, jest znane jako motyw literacki. Przywołam bohaterów powieści Miguela Cervantesa – szlachcica Don Kichota z la Manchy i jego sługę Sancho Pansę – dwa typy postaci wymyślone na użytek przeprowadzenia wywodu autora o wyższości zdrowego rozsądku nad bezpłodnym oderwaniem od rzeczywistości. Dzieje Don Kichota, który pod wpływem fantazji, rozkołysanej czytaniem ksiąg rycerskich, śpieszy w świat z giermkim, aby wśród tysiącznych przygód i niebezpieczeństw bronić niewinności, cnoty i prawa, można potraktować jako jeden z najstarszych opisów immersji czytelniczej. W prologu Cervantes wyraźnie mówi, że pragnął tylko „obalić znaczenie i popularność, jaką zdobyły w świecie księgi rycerskie”, a przy zakończeniu części drugiej dodaje: że „miał jedyny zamiar obrzydzić ludziom urojone i niedorzeczne historie ksiąg rycerskich” (*poner en aborrecimiento de los hombres las fing i das y disparatadas historias de los libros de caballerias*) (Święcicki, b.r.).

Don Kichota można odczytać także jako odtworzenie odwiecznej walki idealizmu z materializmem i krytykę skrajności obu żywiołów.

Innym przykładem bohaterki, która żyła w świecie fantazji wywołanej literaturą romantyczną opisującą idealną miłość, jest Emma Bovary, bohaterka Flauberta. Jej dzieje to także opis straconych złudzeń, upadłych marzeń, które, gdy bliżej im się przyjrzeć, były od początku infantylne. Wierna czytelniczka, obsesyjnie zakochana w literaturze i wyobraźni rozbudzonej pod jej wpływami, zagubiła się w otaczającej ją rzeczywistości, żyjąc złudzeniami, które doprowadziły ją do tragicznej śmierci.

Oba przytoczone przykłady mają charakter konfrontacyjny, w pierwszym przykładzie satyryczny, w drugim – ironiczno-tragiczny.

Według Krzysztofa M. Maja ani porywająca fabuła, ani fascynujące postacie nie są warunkiem dla wywołania u odbiorców immersji. Jest nim zanurzenie w otwieranym przez utwór świecie i pogrążenie w lekturze, niewywołane sztuczną koncentracją, ale wyciszeniem bodźców zewnętrznych i ukierunkowanym światoodczuciem, pozwalającym powoli aklimatyzować się w odległej rzeczywistości (Maj 2015: 395).

Zadziwiające efekty obrazu, ruchu i dźwięku przyniósł film Doroty Kobie-li i Hugh'a Welchmana *Twój Vincent* o życiu i malarstwie van Gogha. O tym filmie czytamy w recenzji zamieszczonej w SPIDER'S WEB, że to porywające dzieło sztuki i kryminał jednocześnie:

wyjątkowość tego filmu, to tłumacząc, że mamy tu do czynienia z pierwszą w historii animacją pełnometrażową, która została namalowana farbami olejnymi. Następnie obrazy wprowadzono w ruch za pomocą metody rotoskopii, znanej szerzej jako animacja poklatkowa (aktor odgrywał swoją rolę, a następnie na bazie jego ruchów tworzono animację. Była to wybitnie mozolna robota – klatka po klatce, każdy ruch musiał zostać skopiowany – przyp. B.M.). Na ekranie obserwujemy więc prawdziwie ruchome obrazy utrzymane w stylistyce i poetyce samego Vincenta van Gogha. Poruszające się z poetycką gracją obrazy, jakie przyjdzie nam oglądać, są wręcz hipnotyzujące, magiczne. „Twój Vincent” dostarcza bowiem jedno z najbardziej niezwykłych i oryginalnych doświadczeń wizualnych na dużym ekranie (Dobrzyński 2017).

Do tego piękna muzyka Clinta Mansella.

Odbiorca *Twego Vincenta* staje przed nowym doświadczeniem własnego ciała, które włączone w rzeczywistość pokazaną na ekranie tworzy integralną część wirtualnego spektaklu, bo nie ma już ramy oddzielającej widza od obrazu, bo jest on w jego wnętrzu. Jednak w odniesieniu do literatury kategorie wizualne „muszą opierać się do pewnego stopnia na metaforze, ponieważ wszelkie dane zmysłowe przywoływane są w tekście za pomocą słowa” (Birkholc, b.r.).

Współczesne dążenie człowieka do „zanurzania się” w świecie fantazji jest jednym z motorów napędowych rozwoju sztuki i technologii, a w szczególności sposobów osiągania wpływu na podmiotowość widza – czytelnika – odbiorcy. Celowe jest przytoczenie sądów Marie-Laure Ryan, badającej zagadnienie immersji, która twierdzi, że literatura w zestawieniu z elektronicznym dziełem interaktywnym zyskuje przewagę pod względem immersyjności. Czytanie wymaga od odbiorcy zaangażowania intelektualnego, natomiast dzieła cyfrowe nie mają tej właściwości, gdyż dają świat ukształtowany, oferują gotowe narzędzia służące do poruszania się w nim i mniej angażują w procesy percepcyjne i wyobraźnię (Ryan 2001: 352–353).

3.

*Czy jest coś większego
niż świat cały?
Już wiem:
moje słowa,
w których wszystko się zmieści.*

Julian Kornhauser

Istotne w tym miejscu jest pytanie: czy i jak edukacja polonistyczna „wykorzystuje” wyobraźnię w procesie kształcenia i wychowania? W dyskusjach wokół ostatniej reformy systemowej i programowej, w artykułach i monografiach naukowych pojawia się to zagadnienie w sposób umiarkowany (Biedrzycki i in. 2014). W tych przekazach zjazdowych wiele miejsca poświęcono ważnym

zagadnieniom, takim jak: kondycja polonistyki szkolnej i akademickiej, prognozowanie jej rozwoju (edukacja jako kształcenie dla jutra), edukacja polonistyczna jako misja i zobowiązanie wobec społeczeństwa, kształcenie przyszłych nauczycieli, aksjologiczny kształt polonistyki szkolnej i akademickiej, zastosowanie nowych teorii literaturoznawczych w procesie interpretacji dzieła literackiego, itd. Jednak w wartościowych wystąpieniach i opracowaniach zbyt mało miejsca poświęcono roli wyobraźni w procesie poznawania i wychowania. Zagadnienie to zostało docenione najbardziej w wychowaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnej edukacji, a także edukacji dzieci niepełnosprawnych. W kształceniu na poziomie klas IV–VIII szkoły podstawowej i w szkole średniej zostało pokonane przez ducha scjentyzmu niesprzyjającego rozwijaniu wyobraźni uczniów, lecz przyswajaniu informacji (testy, sprawdziany, punktowanie informacji). A wiedza nie sprowadza się do zapamiętania samych informacji, lecz do sposobu ich interpretacji, krytycznego oddzielenia istotnych od nieistotnych, a także intelektualnej intuicji wyrastającej z wyobraźni.

Bogdan Dembiński, filozof z Uniwersytetu Śląskiego, w wywiadzie dla Magazynu „Gazety Wyborczej” mówi o tym wprost: „Szkoła kładzie nacisk na zapamiętywanie informacji. Uwierzyliśmy, że suma informacji przekłada się na wiedzę, ale to nieprawda. Nasz mózg zachowuje się racjonalnie i szybko eliminuje to, czego nie wykorzystujemy. Stąd pytanie: po co nam taka wiedza?” (rozm. Dembiński 2017). I na pytanie, jakie warunki muszą być spełnione, by informacja stała się wiedzą, odpowiada: „sens edukacji sprowadza się do tego, by zbudować wyobraźnię” [...] Wyobraźni nikt nam w spadku nie zostawia. Musimy ją sami zbudować (rozm. Dembiński 2017).

Przytoczone wypowiedzi są bliskie mojemu rozumieniu edukacji szkolnej, szczególnie polonistycznej, a przedstawione w tekście rozważania akcentują rolę wyobraźni w kształceniu polonistycznym. Drugim źródłem inspiracji są ustalenia neurodydaktyki, w świetle której rozwój poznawczy człowieka jest wynikiem wzajemnego oddziaływania dwóch procesów – rozwoju mózgu oraz zdobywania doświadczeń, które wywierają wpływ na kształtowanie się zdolności umysłowych. W edukacji ważne jest aktywizowanie pracy mózgu obu półkul oraz usprawnienie współpracy obu części mózgu. Prawa półkula mózgu wpływa na większą dynamikę procesu uczenia się oraz usprawnienie współpracy obu części mózgu. Lewa półkula odgrywa rolę specyficznego filtra, który chroni mózg przed nadmiarem bodźców i zapewnia mu prawidłową pracę, przy jej udziale dzieci poznają zasady logiki, uczą się poprzez słuchanie i powtarzanie materiału, wykonywanie zadań twórczych (Sikorski 2015). W rozwijaniu możliwości poznawczych ważną rolę spełniają różnego rodzaju kreatywne zadania powiązane z literaturą i sztuką, a w czasie ich wykonywania uczniowie nabywają również umiejętności komunikacyjne, za które odpowiedzialne są m.in. neurony lustrzane (Żylińska 2013). Nazwano je tak, gdyż jak w lustrze odbijają zachowanie, które zostało zaobserwowane przez człowieka (Bauer 2003). Mają one w mózgu indywidualny schemat ruchowy, identyczny

jak ten, który odpowiadałby za konkretną czynność, gdyby człowiek wykonywał ją sam. Dlatego każde obserwowane działanie jest zapisywane w neuronach, w których tworzy się pewnego rodzaju symulacja odzwierciedlająca działanie rzeczywiste, ale niezaimplementowane (Bauer 2003).

Odkrycie neuronów lustrzanych obala dotychczasowe pojmowanie istoty procesów uczenia się oraz umożliwia znalezienie odpowiedzi na pytanie, dlaczego tradycyjne formy nauki mają tak niską efektywność (Żylińska 2013). Neurony lustrzane rozwijają się tylko wtedy, gdy dostarczamy im **doświadczenia bezpośredniego**, np. w czasie dramy, recytacji, gier dydaktycznych wykonywanych przez uczniów, zabaw wyobraźniowych, tworzenia projektu, rozwiązywania problemów itd.

Jedną z technik zabawy wyobraźniowej jest „**Zabawa w lekturę**”. Amos Oz tak ją widzi:

„Zabawa w lekturę” wymaga od ciebie, czytelniku, czynnego udziału, wykorzystania twego doświadczenia życiowego i twej niewinności, a także uwagi i przebiegłości. Kontrakty wstępne bywają często ukryte (kontrakty narracyjne – wyjściowe strategie narracji – przyp. B.M), wymagają odnalezienia [...] czasami przypominają partię szachów albo rozgrywkę pokerową (Oz 1996: 141).

W innym miejscu autor dodaje:

W każdej z tych opowieści znajdujemy coś nieosiągalnego inną drogą: nie tylko odbicie znanego nam świata i nie tylko podróż w nieznaną, ale prawdziwe olśnienie, wywołane dotykem „niewyobraźnego”. Które za sprawą tego utworu staje się wyobraźalne, dostępne naszym zmysłom i naszym lękom, naszej wyobraźni i naszym uczuciom (Oz 1996: 24–25).

Amos Oz pisze o różnych strategiach stosowanych przez autorów w literackich narracjach, analizuje użyte przez nich strategie kompozycyjne, które nazywa kontraktami. Rolą uważnego czytelnika jest ich rozpoznanie „[...] jaki warunek czytelnik musi spełnić, by wejść do wnętrza domu – wnętrza powieści? Jest to **surowy wymóg powolnej i szczegółowej lektury: bez uważnego obserwowania sceny nie sposób wypatrzeć przesuwania się cienia**” (Oz 1996: 25) (podkreśl. – B.M.). Przy czym uważne nie powinno być nudne ani żmudne.

Kończę te rozważania pytaniem: jak zainspirować ucznia ze smartfonem do takiej lektury? Sądzę, że wyobraźnia nam podpowie, jak to zrobić.

BIBLIOGRAFIA

- Bachelard, G. 1998. *Poetyka marzenia*. L. Brogowski, tłum. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
 Bachelard, G. 1975. *Poetyka przestrzeni*. – G. Bachelard. *Wybór pism*. H. Chudak, tłum., A. Tatarkiewicz, tłum. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
 Baranowska, M. 1984. *Surrealna wyobraźnia i poezja*. Warszawa: Czytelnik.

- Bauer, J. 2008. *Empatia. Co potrafią neurony lustrzane*. M. Guzowska-Dąbrowska, tłum. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biedrzycki, K., red., Bobiński, W., red., Janus-Sitarz, A., red., Przybylska, R., red., Kania, A., współpr., Strawa, E., współpr. 2014. *Polonistyka dziś – kształcenie dla jutra*. T. 1. Kraków: Universitas.
- Birkholc, R. *Fokalizacja*. – <https://poetyka.wordpress.com/fokalizacja/> (10.5.2018).
- Błoński, J. 1962. Teoria obrazu poetyckiego u Bachelarda. – *Pamiętnik Literacki*, 1, 310–318.
- Bronowski, J. 1984. *Źródła wiedzy i wyobraźni*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Cywińska, M. 2007. *Manufaktura snów. Rozważania o polskiej poezji nadrealistycznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dembiński, B. 2017. Trzeba się zachwycać [z prof. Bogdanem Dembińskim rozmawiają Dariusz Kortko i Ewa Niewiadomska]. – *Gorąca Wyborcza na Chłodne Wieczory* [magazyn. Specjalne wydanie Magazynu świątecznego], 30.09–1.10.2017, 36.
- Dobrzyński, P. 2017. “Twój Vincent” to porywające dzieło sztuki i wciągający kryminał w jednym. – <https://www.spidersweb.pl/rozrywka/2017/10/06/twoj-vincent-recenzja-filmu/> (10.5.2018).
- Jaskółowa, E., red., Krzyżyk, D., red., Niesporek-Szamburska, B., red., Wójcik-Dudek, M., red., Jagodzińska, D., współpr., Zok-Smoła, A., współpr. 2016. *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*. T. 1. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego.
- Francuz, P. 2007. Teoria wyobraźni Stephana Kosslyna. Próba reinterpretacji. – P. Francuz, red., *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Grau, O. 2003. *Virtual Art. From Illusion to Immersion*. G. Custance, tłum. Cambridge: The MIT Press.
- Hasło: wyobrażenia, 2000. *Filozofia. Leksykon PWN*. – W. Łagodzki, red., G. Pyszczyk, red. Warszawa: PWN.
- Heim, M. 1993. *The Metaphysics of Virtual Reality*. New York: Oxford University Press.
- Jaroszyński, P. 2010. Wyobrażenia. – *Powszechna Encyklopedia Filozofii*. – http://www.ptta.pl/pef/index.php?id=hasla_w&lang=pl.
- Kopaliński, W. 1990. *Słownik symboli*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Koryl, A. 2015. *Związek między wyobraźnią słuchową i inteligencją muzyczną*. – https://www.researchgate.net/publication/279962592_Zwiazek_miedzy_wyobraznia_sluchowa_i_inteligencja_muzyczna_The_relationship_between_auditory_imagination_and_musical_intelligence.
- Legeżyńska, A., Śliwiński, P. 2000. *Poezja polska po 1968 roku*. Warszawa: WSiP.
- Maj, K. M. 2015. Czas światoodczucia. Imersja jako nowa poetyka odbioru. – *Teksty Drugie*, 3, 368–394.
- Oz, A. 1996. *Opowieść się rozpoczyna. Szkice o literaturze*. W. Sadkowski, tłum., Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Panas, W. 1976. Bachelard. – *Tygodnik Powszechny*, 17, 3.
- Prajzner, T. 2009. *Tekst jako świat i gra. Modele narracyjności w kulturze współczesnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Ryan, M. L. 2001. *Narrative As Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media*. Baltimore–London: John Hopkins University Press.
- Sartre, J.P. 1970. *Wyobrażenie, Fenomenologiczna psychologia wyobraźni*. P. Beylin, tłum. Warszawa: PWN.
- Sikorski, W., red. 2015. *Neurodydaktyka*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Sławek, T. 2001. Bóg, prawo, przyjaźń. – *Tygodnik Powszechny*. – <http://www.tygodnik.com.pl/apokryf/16/slawek.html> (10.5.2018).

- Soszyńska, E., Francuz, P. 2007. Wpływ aktywizacji wyobraźni na myślenie dywergencyjne oraz na odbiór wrażeń płynących z ciała. – P. Francuz, red., *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Starobinsky, J. 1972. Wskazówki do historii wyobraźni. – *Pamiętnik Literacki*, 4, 217–232.
- Sztuka, K. 2010. *Wyobrażenia a rozwój duchowy*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Śliwiński, P. 2010. *Świat na brudno. Szkice o poezji i krytyce*. Warszawa: Wydawnictwo Pruszyński i s-ka.
- Święcicki, J. A., Wstęp. – M de Cervantes Saavedero, *Don Kichot*, W. Zakrzewski, tłum. – <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/don-kichot-z-la-manchy.html> (20.5.2018).
- Thomas, N. J. T. 2000. Imagination. – C. Eliasmith, ed., *Dictionary of Philosophy of Mind*. – <http://www.artsci.wustl.edu/~philos/MindDict/imagination.html> (10.5.2018).
- Wyka, K. 1997. *Rzecz wyobraźni*. [wyd. drugie rozszerz.]. Warszawa: Państwowy Instytut Naukowy.
- Zawojski, P. 2005. Wewnątrz obrazów. Immersja zamiast iluzji? – M. Popczyk, red., *Przestrzeń sztuki: obrazy – słowa – komentarze*. Katowice: Wydawca Akademii Sztuk Pięknych. – zawojski.com/2006/04/19/wewnatrz-obrazow-immersja-zamiast-iluzji/ (20.5.2018).
- Żylińska, M. 2013. *Neurodydaktyka, Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Varia

ANNA PIGOŃ ORCID: 0000-0002-3098-1888

Uniwersytet Wrocławski

Młodość, miłość, feminizm – czyli o kobietach w *Jeźycjady* Małgorzaty Musierowicz. Prolegomena

Abstrakt: Ze względu na przynależność gatunkową cyklu Małgorzaty Musierowicz *Jeźycjada*, sposób kreowania w nim żeńskich bohaterek powinien być jednym z najważniejszych przedmiotów zainteresowania badacza tych powieści. Nie ulega wątpliwości, że kobiety w świecie autorki *Kwiatu kalaflora* dominują zarówno liczebnie, jak strukturalnie, stanowią jednak stosunkowo monolityczną grupę, dopasowując się do wzorca, który nie ulega znaczącym modyfikacjom na przestrzeni lat. Dzięki ciągłości fabularnej czytelnik może śledzić dorastanie wielu bohaterek; ich przemiany na różnych etapach życia. W okresie młodzieńczym dzielą się one na (finalnie) poskromione buntowniczkę i pokorne konformistki. Zakończenie tego okresu nieuchronnie oznacza wejście w związek małżeński i założenie rodziny. Charakterystyczna jest spójność modelu, w który wpisują się zarówno mężczy, jak żeńscy bohaterowie sagi. Symptomatyczna jest także nieobecność wątków feministycznych w wymiarze innym niż komiczny bądź epizodyczny.

W artykule analizie poddane zostały powieści od *Szóstej klepki* (1977) do *Ciotki Zgryzotki* (2018), co umożliwiło podejście komparatystyczne i ukazanie sposobu kreowania kobiecej (dziewczęcej) bohaterki w kontekście przemian społecznych, historycznych oraz politycznych. Dzięki sięgnięciu do pojęć obecnych we współczesnym dyskursie społecznym, takich jak feminizm oraz płęć kulturowa, i przyłożeniu ich do treści *Jeźycjady*, można otrzymać stosunkowo spójny obraz wzorca kobiety opisywanej, a zatem i lansowanej przez autorkę. W szerszej perspektywie może to prowadzić do wyciągnięcia wniosków na temat roli kobiety w powieściach dla dziewcząt w ogóle.

Abstract: Due to the genre membership of Małgorzata Musierowicz's novel series „Jeźycjada”, the way of creating its heroines should be one of the most important objects of interest while studying and researching the series. Undoubtedly, the women in Musierowicz's world of fiction outnumber the male characters, but they also dominate in terms of structure; nevertheless, they are a relatively monolithic group, matching up to the standard, which doesn't undergo significant modifications throughout the years. Because of the continuity of fiction, the reader can observe various stages of adolescence of those heroines and their conversions during specific stages of life. During the youth stage, they divide into two groups: the (ultimately) tamed rebels and the humble conformists. The end of this stage

inevitably means getting married and having their own family. The cohesion of the model is very characteristic, in which fit in the heroes, as well as the heroines. The absence of feminist plots is also very symptomatic, unless they appear as comical or episodic.

In the article have been analyzed the novels from *Szósta klepka* (1977) to *Ciotka Zgryzotka* (2018), which let apply a comparative approach and show the way of creating heroine in the context of a social, historical and political alterations. Ranging the ideas of feminism or gender and applying them to the „Jeźycjada”'s plot let receive relatively consistent view of the portrayed woman, therefore promoted by the author. In a wider perspective, it can lead to conclusions on woman's role in novels for girls in general.

Słowa kluczowe: dorastanie, feminizm, kobiety, powieść dla dziewcząt

Keywords: adolescence, feminism, women, novel for girls

Klasyfikacja gatunkowa *Jeźycjady* Małgorzaty Musierowicz przysparza pewnych trudności i budzi wątpliwości badaczy. Wskazują oni wprawdzie na cechy przynależne powieściom dla dziewcząt, zauważają paralele z innymi egzemplifikacjami tego gatunku¹, wyrażają zgodę na nazywanie *Jeźycjady* „literaturą dziewczęcą” (Biedrzycki 1999: 11), jednocześnie jednak podkreślają brak konkretnych wyznaczników gatunkowych, chętniej mówiąc o literaturze młodzieżowej w ogóle czy sadze rodzinnej (Gomółka 2004: 8–9).

Można zatem uznać, że cykl ten stanowi hybrydę różnych odmian gatunkowych, wpisuje się w wiele estetyk, łączy w sobie elementy zarówno sagi rodzinnej, jak i obyczajowej powieści dla młodzieży²; dominujące jednak są wciąż te cechy, które wskazują na przynależność do grupy powieści dla dziewcząt. Będą to: związki z tradycją baśniową w zakresie przedstawiania inicjacji³, dominanta fabularna i strukturalna, czyli główna bohaterka, nierzadko narratorka zarazem (tu mamy do czynienia z narracją trzecioosobową, ale z perspektywy bohaterki prowadzącej, sporadycznie bohatera) w wieku dorastania, uczynienie ze świa-

¹ Na podobieństwa w różnych obszarach do powieści Kornela Makuszyńskiego i Lucy Maud Montgomery zwraca uwagę Ewa Ihnatowicz, por. Ihnatowicz 2002: 172.

² Zwłaszcza w najnowszych tomach cyklu, co w obliczu przemian współczesnej powieści dla dziewcząt staje się swoistą tendencją, mającą na celu – jak się wydaje – poszerzyć grono potencjalnych odbiorców; podobnie rzecz ma się z twórczością Ewy Nowak, która w kolejnych powieściach wiele uwagi poświęca również męskim bohaterom. Zofia Brzuchowska wskazuje, że gatunek ten wychodzi „poza tradycyjne ramy i często lokuje się w szerszym przedziale psychologiczno-obyczajowej powieści dla młodzieży”; por. Brzuchowska 2006: 450.

³ Baśniowość w *Jeźycjadzie* przejawia się również w innych aspektach; wiele powieści jest w mniejszym bądź większym stopniu renarracją klasycznych baśni (*Córka Robrojka* wyraźnie nawiązuje do *Pięknej i Bestii*, *Kłamczucha* do *Kopciuszka*), co jest łatwe do zdekodowania dzięki licznym aluzjom, a nawet lekturom, po które sięgają bohaterowie; zauważa to m. in. Krzysztof Biedrzycki, por. Biedrzycki 1999: 59.

ta jej przeżyć i emocji głównego tematu i ośrodka fabuły. Istotna, zwłaszcza w kontekście *Jeźycjady*, o czym będzie jeszcze mowa, jest zasada (żywa w tej literaturze od czasów Richardsonowskiej *Pameli*!) ograniczania wątku miłosnego do wymiaru „platonicznego”, pozbawionego erotyzmu bądź też neutralizującego go do minimum (Brzuchowska 2006: 449).

Cykl Małgorzaty Musierowicz wpisuje się również w model przedstawiony przez Annę Kruszewską-Kudelską. Według niej bohaterki powieści dla dziewcząt przeważnie mieszczą się w przedziale wiekowym 12–16 lat⁴, a utwory koncentrują się przede wszystkim na problematyce moralnej i obyczajowej, jednocześnie eliminując wątki przygodowe, batalistyczne czy naukowe (Kruszewska-Kudelska 1972: 68).

W artykule zostały wzięte pod uwagę powieści ukazujące się na przestrzeni ponad czterdziestu lat: od *Szóstej klepki* (1977) do *Ciotki Zgryzotki* (2018). Tak duży przedział czasowy i liczba tomów (22) umożliwia podejście komparatystyczne i ukazanie sposobu kreowania kobiecej (dziewczęcej) bohaterki w kontekście przemian społecznych, historycznych oraz politycznych. Dzięki sięgnięciu do pojęć obecnych we współczesnym dyskursie społecznym, takich jak feminizm oraz płę kulturowa, i przyłożeniu ich do treści *Jeźycjady*, można otrzymać stosunkowo spójny obraz wzorca kobiety opisywanej, a zatem i propagowanej przez autorkę. W szerszej perspektywie może to prowadzić do wyciągnięcia wniosków na temat roli kobiety w powieściach dla dziewcząt w ogóle.

BOHATERKI, CZYLI OBECNOŚĆ

Akcja cyklu powieściowego Małgorzaty Musierowicz obejmuje ponad czterdzieści lat. Bohaterki pierwszych części dorastają zatem, zakładają rodziny, doczekują się potomstwa, a nawet wnucząt. Szeroka reprezentacja kobiecych (i dziewczęcych) bohaterek na kartach poznańskiej sagi sugerowałaby, że będą to postacie barwne, różnorodne, zróżnicowane charakterologicznie, ale też że ich losy potoczą się odmiennie w wypadku każdej z nich. Krzysztof Biedrzycki w swojej monografii *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie* stwierdza, że „[autorka – A.P.] za każdym razem inaczej przedstawia swoją bohaterkę. Każda z dziewcząt »Jeźycjady« jest inna, każda w odmienny sposób reaguje na swoje uczucie, każda gdzie indziej odnajduje mądrość życiową” (Biedrzycki 1999: 15–16).

Do pewnego stopnia można się z tym zgodzić; faktycznie, bohaterki pierwszoplanowe – cztery córki protoplasty rodu, Ignacego Borejki – wydają się odznaczać różnymi cechami. Najstarsza, Gabriela, jest opiekuńcza, ciepła i odpowiedzialna; Ida – szalona i żywiołowa; Natalia – refleksyjna i introwertyczna; zaś najmłodsza, Patrycja – optymistyczna i uczuciowa. Nieprzypadkowo na-

⁴ Nieliczne wyjątki, jak np. wysunięcie na pierwszy plan 25-letniej Natalii (*Nutria i Nerwus*) uzasadnić można infantylnością owej bohaterki, a także tym, że nieustannie towarzyszą jej młodsze siostrzenice: Róża i Laura, córki Gabrieli.

suwają się w opisie Borejkwien same zalety; trudno bowiem wskazać w nich cechy prawdziwie negatywne (chyba że w funkcji komicznej: jak hipochondria i skłonność do hysterii Idy w okresie nastoletnim). Z jednej strony związane jest to z gatunkowością: *Jeźycjada*, jako cykl powieści przeznaczonych dla młodzieży, skąpi opisów zła, zamykając bohaterów w swoistej bańce, bezpiecznej enklawie, do której trudno przedostać się emocjom czy ludziom negatywnym⁵. Z drugiej strony zaś wzmacnia to przekonanie o słuszności przyznania żeńskim bohaterkom roli protagonistek oraz sprawia, że czytelniczce łatwiej będzie się z nimi, jako postaciami pozytywnymi, utożsamiać⁶.

Choć zatem pozornie tak różne, bohaterki wykreowane przez Musierowicz mają finalnie podobne zadania do zrealizowania: poza zdobyciem wykształcenia (co jednak nie stanowi głównego problemu powieści, o czym będzie jeszcze mowa) powinny szczęśliwie się zakochać i założyć rodzinę. Nie ma w poznańskim cyklu (przynajmniej wśród bohaterek mających znaczenie dla rozwoju akcji) wyjątków od tej reguły, postaci, które pokierowałyby swoim życiem inaczej. Bohaterki reprezentują więc nieco zróżnicowane, ale jednak uśrednione typy osobowościowe; zarówno pod względem rozwoju ich losów, jak i relacji społecznych.

Nie sposób usprawiedliwiać takiego zamysłu autorki realiami historycznymi (czyli okresem PRL), w których *Jeźycjada* była wydawana i czytana, wspólnie nic się bowiem pod tym względem nie zmienia. Pozornie można zakładać, że wydźwięk *Jeźycjady* jest pozytywny dla projektowanej grupy odbiorców (odbiorczyń). Cały cykl jest bowiem zdominowany przez kobiety. Nic dziwnego, jeśli przyjmiemy, że *Jeźycjada* jest istotnie cyklem powieści dla dziewcząt. Warto zauważyć chociażby, że tytuły poszczególnych tomów odnoszą się do kobiecych (tudzież dziewczęcych) bohaterek, a mężczyźni tylko im towarzyszą (są to zazwyczaj obiekty ich westchnień czy potencjalni partnerzy – przykładem *Nutria i Nerwus*). Wyjątki stanowią: *Szósta klepka*, *Opium w rosole* (opium jest tutaj metaforą domu Borejkwów w ogóle, nie konkretnego bohatera), *Imieniny*, *Czarna polewka* (odwołująca się do rekuzy, którą Ignacy Borejko daje absztyfikantom swoich wnuczek, Róży oraz Laury) oraz *Feblik*.

Liczebne zdominowanie cyklu, o którym będzie jeszcze mowa, to za mało, by przyjąć automatycznie ową dominację w zakresie ról czy sposobu oddziaływania kobiet na innych bohaterów. Dobrym przykładem jest rola autorytetu w *Jeźycjadzie*, problem poruszony przez Annę Gomółę. Wskazuje ona na literackich mentorów, przynależących do świata przedstawionego i będących przekąźnikami wartości, którzy – obok samej narracji czy fabuły – stanowią filar edukacyjny dla młodych czytelników. Gomółę wymienia profesora Dmucha-

⁵ Nieliczne wyjątki, jak np. Janusz Pyziak, czyli wiarołomny mąż Gabrieli, szybko zostają usunięte ze świata bohaterów, a ich ponowne (sporadyczne) pojawianie się ma tylko utwierdzić czytelnika w przekonaniu, że słusznie nie poświęca się im więcej uwagi.

⁶ Utożsamienie się czytelniczki z protagonistką jest jednym z czynników, które wpływają na prawidłowy odbiór powieści i realizację jej założeń; w tym zakresie jest to przejście funkcji z romansu popularnego.

ca, Ignacego Borejkę, a także pojawiających się jednorazowo inżyniera Żaka (*Szósta klepka*) i Karola Paszkieta (*Ida sierpniowa*) – wyłącznie mężczyzn (Gomóła 2004: 22). I faktycznie, zwłaszcza dwaj pierwsi są niekwestionowanymi autorytetami dla wielu bohaterów sagi, a co za tym idzie – mentorami również dla czytelników. Stanowią drogowskaz moralny oraz rezerwuar wiedzy z zakresu literatury i filozofii; są postaciami, z którymi należy się liczyć. Trudno szukać w *Jeźycjadzie* podobnych funkcji wśród kobiet. Do pewnego stopnia będzie ją spełniała Mila Borejko, żona Ignacego, a także licznie pojawiające się na kartach kolejnych powieści inne matki i babcie. Nie stanowią one jednak przeważnie autorytetów intelektualnych, a raczej emocjonalne, duchowe – co więcej, wynika to zazwyczaj z ich wieku, roli „strażniczki rodziny” i wpływu, jaki mają – chcąc nie chcąc – na wychowanie potomstwa.

Stosunek Musierowicz do roli kobiety, szczególnie w zakresie jej interakcji z mężczyzną i w środowisku rodzinnym, ujawnia się zarówno na płaszczyźnie fabularnej, poprzez przedstawianie losów kolejnych pokoleń bohaterek, jak i poprzez wypowiedzi bohaterek, komentarze narratora (ograniczone, gdyż w większości mamy tu do czynienia z wyraźną personalizacją narracji) czy epizody dotyczące bohaterów trzecioplanowych. W tej drugiej kategorii zawrą się również poszczególne wypowiedzi, fragmenty o „typowo kobiecych⁷ zajęciach” (P, 8)⁸ czy nawet wzmianka o sukniach przeznaczonych „dla małżonek bogatych handlowców” (P, 83), co sugeruje niesamodzielność kobiety, w tym wypadku finansową.

Obie te płaszczyzny są spójne i przekazują zbiór stałych (dość wyraźnie wybrzmiewających) wartości: kobieta bez mężczyzny nie istnieje; jej życie, działania, decyzje – wszystko jest podporządkowane mężczyźnie i od niego uzależnione. Co więcej, jeśli spojrzeć na *Jeźycjadę* jako na rozwojowy cykl powieści (w takim sensie, że jego bohaterki dorastają, zmieniają się, wprowadzane są nowe pokolenia), to nawet wówczas stosunek autorki do pozycji kobiety w rodzinie, czy szerzej: w społeczeństwie, nie tylko nie staje się z upływem lat bardziej liberalny, nastawiony prokobieco czy feministycznie, ale ulega zaostrzeniu. W najnowszych częściach mianowicie przesłanie autorki *Kwiatu kalafiora* zdaje się wybrzmiewać jeszcze mocniej, bardziej eksplicytnie, a sprowadzić je można do tego, że kobieta, dopóki nie znajdzie męża i nie założy z nim (szczęśliwej i docelowej) rodziny, nie jest w pełni kobietą⁹.

Autorka, tworząc swoich bohaterów, często zdaje się odwoływać do archetypicznej opozycji męskości i żeńskości, w której męskość jest utożsamiana z siłą, brutalnością i ostrością, zaś żeńskość z łagodnością i opiekuńczością.

⁷ Typowo kobiece zajęcia w przeddzień ślubu Idy to pranie, suszenie i upinanie zabrudzonego welonu przyszłej panny młodej.

⁸ Jako źródło cytatu podaję w nawiasach skrót tytułu oraz numer strony. Skróty, częściowo zaczerpnięte z pracy Anny Gomóły, umieszczone zostały w bibliografii przy opisie wydań, z których korzystałam.

⁹ Taki wniosek można wyciągnąć choćby po lekturze *Wnuczki do orzechów*, powieści z 2014 roku.

Świadczą o tym nie tylko same czyny (choć one jak najbardziej się w ową opozycję wpisują, choćby postać łagodnej i dobrej Gabrieli jako uosobienie owej żeńskości skonfrontowana z jej złym, „wyklętym” przez Borejków, niezdolnym do kochania byłym mężem), ale też tematy, jakie poruszają bohaterowie i sposób, w jaki to czynią.

Męskość i żeńskość są rozumiane przez autorkę w sposób bardzo stereotypowy i takie rozumienie tych pojęć przejmują jej bohaterowie, nawet jeśli nie zgadzają się z nimi, a ich postępowanie świadczy o chęci odrzucenia tej binarnej opozycji czy dążeniu do wymknięcia się ograniczającym ramom. Konrad Bitner, późniejszy mąż Aurelii Jedwabińskiej, w obliczu konfrontacji z agresywnymi mężczyznami stwierdza z rezygnacją:

- No, to zacząłem trenować karate. Żeby już nigdy się nie bać przemocy. Lecz niestety, muszę przyznać... że nadal się jej boję.
- To nic dziwnego. Ja też się boję.
- Ty jesteś dziewczyną, Aurelio [...]. Natomiast ja, trudno, należę do mężczyzn. Tchórzyc mi nie wolno. [...] Cóż, bardzo to jest przykre, ale nie mam wyboru. Muszę tam, do nich iść, przystąpić do walki i prawdopodobnie dostać potężny wycisk, bo jednak ich jest trzech, a ja jeden (DP, 150–151).

BUNTOWNICZKI I KONFORMISTKI, CZYLI MŁODOŚĆ

W różny sposób przebiega realizacja dążenia kobiecych bohaterek w *Jeźycjadzie* do ustatkowania się czy choćby poskromienia ich buntowniczej natury; zawsze jednak istotną rolę w owym procesie odgrywa mężczyzna, a przede wszystkim jego interakcja z bohaterką. Na płaszczyźnie fabularnej można wyodrębnić dwa modele kobiet *Jeźycjady*: dzielą się one mianowicie na (finalnie) poskromione buntowniczkę i pokorne konformistki.

Do pierwszej grupy zaliczyć można: Anielę Kowalik (*Kłamczucha*¹⁰), Idę Borejko (*Ida sierpieniowa*), Patrycję Borejko (*Pulpecja*), Laurę Pyziak (*Tygrys i Róża*) czy Elżbietę Strybę (*Noelka*). Wśród konformistek znajdują się z kolei: Melania Borejko¹¹, jej córki Gabriela i Natalia, Bella Rojek (*Córka Robrojka*), Róża Pyziak oraz Łucja Pałys (*Sprężyna*).

Druga grupa nie podlega przemianom charakterologicznym; powieści, w których wymienione bohaterki odgrywają pierwszoplanową rolę, mają na celu ukazanie kolei ich losu, wśród których prymarne miejsce zajmuje, oczywiście, miłość. To jej odnalezienie, które prowadzi do założenia szczęśliwej i trwałej rodziny, stanowi przypieczętowanie ich życia, w pełni wpisując się zarówno w ich charakter, jak dotychczasowe nastawienie do świata. Nie oznacza to wca-

¹⁰ W nawiasach podaję tytuły powieści, w których dana bohaterka staje się pierwszoplanowa.

¹¹ Opisywane przeze mnie grupy dotyczą lat młodości (w dorosłości bowiem wszystkie zlewają się w stosunkowo jednolitą grupę kobiet biernych i spokojnych); informacje na temat młodości Mili można znaleźć przede wszystkim w *Kalamburce*.

le, że ich życie przebiega w sposób niczym nie zakłócony. Nieślubna ciąża Róży, zerwanie dwóch związków przez Natalię, a wreszcie rozwód Gabrieli (o którym będzie mowa dalej) stanowią konieczne przeszkody, które jednak łatwo pokonać, głównie dzięki uległości bohaterek i cudowności właściwej estetyce baśniowej¹².

Nieco inaczej rzecz wygląda w wypadku buntowniczek, które wyróżniają się silnym charakterem, zdecydowaniem, odwagą i bezkompromisowością. Taki wyjściowy status pozornie mógłby świadczyć o bardzo oryginalnym, nowatorskim podejściu Musierowicz do kreowania kobiecych bohaterek.

Wszystkie bohaterki-buntowniczkę w pewnym momencie odbywają podróż, co może być rozumiane jako swoista emancypacja bądź – interpretowana w kategoriach antropologicznych – element rytu przejścia. Aniela Kowalik, piętnastolatka z Łeby, decyduje się na samotną przeprowadzkę do Poznania, by pobierać nauki w Liceum Poligraficznym. Ida Borejko, odważna, samodzielna i niepokorna, także wyrusza w samotną podróż (powraca z wakacji na własną rękę). Patrycja Borejko, pozornie łagodna i dobra, w okresie wchodzenia w dorosłość przeżywa bunt i nie zdaje matury, a przypieczeniem jej nieposłuszeństwa jest wyprawa nad jezioro ulokowane pod Poznaniem. Laura Pyziak, przezywana w rodzinie Tygrysem, ucieka z domu i udaje się do Torunia. Elżbieta Stryba rezygnuje ze spędzania wigilijnego wieczoru z bliskimi na rzecz odgrywania roli aniołka na poznańskich ulicach.

Choć wszystkie te sytuacje świadczą o samodzielności i niezależności, a także śmiałym podejmowaniu ryzyka, to jednak za niemal każdą z owych decyzji stoi mężczyzna – stoi lub dopiero się objawi, by finalnie buntowniczą naturę protagonistki poskromić.

Aniela udaje się do Poznania nie z pędu do wiedzy, a dla Pawełka Nowackiego, którego spotkanie w rodzinnej Łebie wzbudza w niej pokłady – jak jej się wydaje – wielkiej miłości. Ida podczas samotnego pobytu w Poznaniu i próby zarobkowania poznaje Krzysia, wnuka wspomnianego już pana Paszkietą. To niespełnione zauroczenie będzie dla Idy sprawdzianem pewności siebie. Patrycja nie zdaje matury z powodu początkowo nieszczęśliwej, a potem (nad wspomnianym jeziorem) spełnionej miłości do Floriana Górskiego, zwanego Baltoną. Za podróżą Laury stoi nigdy nie poznany przez nią ojciec, wiarołomny Janusz Pyziak, którego brak w jej życiu stał się przyczyną trudnych relacji z matką. To nie ojciec jednak ją poskramia (ten do końca przedstawiany jest jako nieodpowiedzialny i niegodny obecności w życiu Borejków mężczyzna); Laura, w wielu tomach przejawiająca trudny i opryskliwy charakter, zostaje wreszcie spacyfikowana przez Adama Fidelisa, jej późniejszego męża. Elżbieta zaś, postać raczej drugoplanowa w perspektywie całego cyklu, zakochuje się szczęśliwie w Tomku Kowaliku, co również wpływa na złagodzenie jej charakteru.

¹² Podążając tropem baśniowości, można owe przeszkody zaliczyć do prób, którym jest poddawana protagonistka – po ich pomyślnym przejściu otrzymuje nagrodę.

Od reguły „poskromionych buntowniczek” nie ma wyjątków – jest to warunek, który należy spełnić, by być postacią w powieści jakkolwiek znaczącą.

MIŁOŚĆ, MAŁŻEŃSTWO I RODZINA, CZYLI DOJRZAŁOŚĆ

W *Jeźycjadzie* większość małżeństw to szczęśliwe i długotrwałe związki. Ich szczęście wydaje się wynikać z wyrastających na tradycyjnych podstawach zasad, przestrzeganych przez bohaterów; wspólnego systemu wartości, który pielęgnuje się jeszcze przed ślubem. Jak zaznacza Gomóła, „w okresie poprzedzającym jego [małżeństwa – A.P.] zawarcie wyraźnie widać rezygnację z erotyki [...] na rzecz tworzenia intelektualnych i etycznych podstaw związku” (Gomóła 2004: 49). Drugą (powiązaną z pierwszą) przyczyną trwałości małżeńskiej więzi, co silnie wybrzmiewa zwłaszcza w nowszych tomach, jest katolicka podbudowa związku, będąca gwarantem stałości.

Małżeństwo wśród bohaterów pierwszoplanowych staje się czymś obligatoryjnym, nieuniknionym i nie bierze się pod uwagę innej drogi kobiety. Ida w dniu swojego ślubu stwierdza: „Mam lat dwadzieścia osiem. Naprawdę chcę już wyjść za mąż” (P, 11).

Kobiety w role żony, a potem matki wchodzą naturalnie, bez trudu. Wartości przekazywane w rodzinie z pokolenia na pokolenie są jasno sprecyzowane, podobnie jak zadania kobiet. Mają one być strażniczkami domowego ogniska, odpowiedzialnymi za codzienne obowiązki opiekunkami bliskich. Nie dotyczy to tylko Borejków, również postaci trzecioplanowe w takim modelu funkcjonują. Nikt nie próbuje z nim polemizować ani go negocjować. Bronisław Jankowiak, woźny w szkole i wdowiec, tak wspomina okres po śmierci żony: „na początku wdowieństwa on sobie całkiem nie umiał poradzić z tymi domowymi pracami. Jak ta Hela to robiła, wszystko jej się samo w rękach układało, takie te ręce miała pracowite i zgrabne” (DP, 57).

Anna Gomóła zauważa:

W powieściach Małgorzaty Musierowicz mężczyźni niezwykle rzadko wykonują zajęcia tradycyjnie wpisane w rolę męską. W latach siedemdziesiątych Ignacy nie pomaga żonie w obowiązkach, ani nie podejmuje żadnych innych domowych prac. Podobnie zachowują się jego zięciowie. [...] Mężczyźni, którzy weszli do rodziny, mężowie Gabrieli i Idy, realizują model zbliżony do tego, który obowiązywał w poprzednim pokoleniu – wysoko cenią pracę intelektualną, innej w zasadzie nie wykonują, a ich żony biorą na siebie większość obowiązków (Gomóła 2004: 78).

Powyższe słuszne stwierdzenie pokazuje, jak niezmienna jest poznańska saga. Autorka kreuje bezpieczny, stabilny świat, który opiera się pozostającym na zewnątrz – i być może niepotrzebnym według niej – modyfikacjom w zakresie modelu rodziny.

Gomółka zauważa również, że pozytywne kobiece bohaterki nie tylko wypełniają tradycyjnie przeznaczone im role, ale czerpią z tego radość i przyjemność. „Dobra rodzina to taka, w której matka lubi swoje zajęcia, docenia ich ważność, a co najważniejsze – za pośrednictwem banalnych, codziennych prac ma kontakt emocjonalny z dzieckiem, widzi jego potrzeby” (Gomółka 2004: 132). Obowiązki domowe nabierają tu zatem znaczenia formującego i utrwalającego więzi rodzinne.

Pewną zmianę zaobserwować można w małżeństwie Patrycji i Floriana – już sama ich wypowiedź z Poznania na wieś zapowiada odejście od tradycyjnego, wpisanego w życie Borejków modelu. Ich związek wydaje się bardziej partnerski, Florian uczestniczy w życiu domowym, wykonując choćby prace remontowe i ogrodnicze.

Natomiast rzeczywiście znaczącym i wyróżniającym się spośród innych lansowanych modeli rodzinnych wyjątkiem jest małżeństwo Anieli i Bernarda Żeromskich. Aniela, z domu Kowalik, wcześniej buntowniczka i zdecydowana dziewczyna, spełnia swoje marzenia i zostaje aktorką. Bernard również jest artystą (plastykiem), ale jego praca nie absorbuje w takim stopniu, co Żeromską. Przejmuje on zatem większość prac domowych oraz opiekę nad bliźniętami: Piotrem i Pawłem:

Jestem szczęśliwym ojcem i małżonkiem kobiety genialnej. [...] Aniella całymi dniami pławi się w kaskadach sztuki scenicznej lub przynajmniej przebywa na próbach, doskonaląc swój aktorski kunszt, ja zaś z przyjemnością zajmuję się pielęgnacją i wychowaniem naszych kochanych bliźniaków, obaj lat dziewięć. Zajmuję się także domem, piórę, znakomicie gotuję, piekę babki, strucle i zawiąjańce oraz zmywam naczynia [...] (I, 94–95).

Czyni to bez poczucia, że zaburza odwieczny system – wchodzi w swoją rolę naturalnie. Bernard jest jednak postacią raczej komiczną – bywa męczący, a także bardzo kordialny i gadatliwy. Jego rola w rodzinie nie zostaje wprowadzone w żaden sposób wyśmiana czy sparodiowana, ale sama postać Bernarda jest na tyle oryginalna i odbiegająca od arbitralnie¹³ ustalonej normy, że wszystkie jego relacje i zachowania również można tak odczytywać.

W *Jeźycjademie*, mimo zdecydowanej przewagi trwałych i udanych związków, zdarzają się również rozstania (w wieku młodzieńczym; nie stanowią one jednak tragedii, a są jedynie naturalnym etapem w procesie dojrzewania – tak dzieje się w wypadku Idy, która ma kilku absztyfikantów, i Laury, która zrywa zaręczyny z Wolfgangiem Schoppe [S, 43–44]) oraz rozwody. Te drugie są silnie piętnowane i krytykowane zarówno przez bohaterów, jak i narratora. Młodsze pokolenie przejmuje te poglądy i nie dopuszcza nawet możliwości rozwodu. To dlatego Laura, pozornie niezależna, w rozmowie ze swoim adoratorem Luckiem Lelujką, zdradza matrymonialne zapędy, ale stwierdza stanowczo, że pod uwagę bierze wyłącznie małżeństwo:

¹³ Czyli przez autorkę oraz tradycję.

Zaraz więc po maturze powinna wyjść za mąż, bo potem może być za późno. W grę wchodzi – powiedziała Luckowi – wyłącznie małżeństwo, gdyż wolne związki [...] kończą się bolesnym rozstaniem. [...]
 – Ale bywa, że i małżeństwa kończą się bolesnym rozstaniem – odpowiedział jej na to [...]. Lecz Laura przebiła go argumentacją, przywołując prawa kobiet, prawa dziecka, prawo jako takie oraz powagę tradycji (Ż, 85–86).

Małżeństwo jest według Laury pewną instytucją, co poniekąd wynika ze wspomnianej wyżej chrześcijańskiej podbudowy, której wierni są Borejkwie i związani z nimi bohaterowie.

Co znamienne, inicjatywa rozwodu nie wychodzi od kobiet – to stawia je na pozycji bezbronnej, czyni z nich dobre i łagodne postaci, a jednocześnie wyraźnie bierne, bo to one są porzucane. Mężczyźni, którzy się tego dopuszczają, są potępiani. Zarówno na płaszczyźnie fabularnej – ich życie nie toczy się po ich myśli, czytelnik może odnieść wrażenie, że jest puste i bezcelowe, a także nieszcześnie – jak i poprzez konkretne wypowiedzi i zachowania bohaterów z ich otoczenia.

Pierwszy rozwód ma miejsce w rodzinie Borejków: najstarszą Gabrielę porzuca Janusz Pyziak, mąż poślubiony w młodym wieku, jedynie (co jest zresztą podkreślane ze względu na rosnący w miarę kolejnych tomów cyklu wydźwięk katolicki i może stanowić argument za ważną rolę chrześcijańskiego fundamentu) drogą cywilną: „Ku jej [Mili Borejko – A.P.] utrapieniu, Gaba miała za sobą tylko ślub cywilny, na którym poprzestał Janusz Pyziak, twierdząc, że kościelny nałożyłby mu więzy zbyt już nieznośne. I rzeczywiście. Cywilne rozwiązał bez trudu” (P, 13).

Janusz znika z życia Gabrieli, zrywając przy tym kontakty nie tylko z nią, ale także ich dwiema córkami: Pyzą i Tygrysem. Takie rozwiązanie jest wygodne z perspektywy wzorców, którym Musierowicz hołduje. Wylimitowanie wiarolomnego męża umożliwia bowiem Gabrieli ułożenie swojego życia na nowo¹⁴; system wartości, jaki autorka stara się przekazać, nie byłby wiarygodny w sytuacji np. dzielenia się opieką nad dziećmi przez współmałżonków. Janusz jest postacią jednoznacznie negatywną, określaną jako nieodpowiedzialny mężczyzna (P, 24); co więcej, negatywnie przedstawiona zostaje również siostra Janusza, Alma. Ma to przekonać czytelnika, że cały klan Pyziaków jest niewarty swojej obecności w życiu rodziny Borejków, a decyzja o rozwodzie wynika ze złego charakteru.

Na rozwód decydują się także Eugeniusz i Ewa Jedwabińscy, rodzice Genowefy-Aurelii, bohaterki *Opium w rosole* oraz *Dziecka piątku*. Z informacji przekazywanych czytelnikom głównie ustami bohaterów wynika, że Euge-

¹⁴ Gomółka zauważa, że szansa Gabrysi na ponowne szczęście wynikała z rozwiązania fabularnego, jakim był ślub cywilny; religijni Borejkwie nie zgłaszali zatem obiekcji wobec związku swojej pierwotnej córki z Grzegorzem, tym bardziej, że został on usankcjonowany „prawdziwym”, kościelnym ślubem (Gomółka 2004: 54).

niesz bezlitośnie porzucił Ewę. Choć on sam usiłuje tłumaczyć się jej trudnym charakterem oraz chęcią zmiany własnego życia:

Pomógłbym jej przecież... ale ona nie chciała. Była przeraźliwie ambitna. Chorobliwie. Oczywiście, zrobiła to specjalnie po to, żebym teraz miał wyrzuty sumienia. I jak ja wyglądam w oczach znajomych? Jak potwór. To właśnie był jej cel. [...] Ona mi w pewnym sensie zmarnowała życie! [...] Zresztą, w pewnym sensie – ja jej też. [...] Była fatalną matką! [...] Zero radości życia. Chodzący stres (DP, 77),

to jednak zostaje potępiony przez wszystkich, łącznie z własną matką. Jego nowa rodzina nie daje mu szczęścia ani poczucia bezpieczeństwa, nowa partnerka jest opisywana jako ładna, choć agresywnie wyglądająca brunetka; pali papierosy, ma pomalowane paznokcie i jest niezbyt miła – przynajmniej w opinii pana Jankowiaka, który przychodzi do domu jej i Eugeniusza Jedwabińskiego (DP, 75).

Obaj wiarołomni mężowie zostają więc ocenieni jednoznacznie negatywnie, choć – w duchu chrześcijańskich wartości – otrzymują szansę odkupienia swoich win. Gabriela przebacza Januszowi, przedstawionemu jako człowiek głęboko nieszczęśliwy¹⁵, zaś Eugeniusz opuszcza nową rodzinę¹⁶, jako że jego miejsce jest przy córce.

Los porzuconych kobiet układa się różnie. Gabriela odnajduje szczęście u boku spokojnego wdowca Grzegorza Stryby; Ewa Jedwabińska jest zaś postacią tragiczną, umiera bowiem w szpitalu, a jej los i nieszczęście przejmują niejako w spadku córka. Sama Aurelia jednak pojednuje się z ojcem (jeśli traktować córkę jako duchową czy emocjonalną spadkobierczynię swojej matki, to owo pojednanie miałyby wymiar pojednania byłych małżonków) i również odnajduje szczęście małżeńskie z Konradem Bitnerem.

Małgorzata Gwadera wskazuje na podobieństwa pomiędzy tymi dwiema bohaterkami; ma je mianowicie łączyć cierpienie, o którym obie rozmawiają z jednym z autorytetów sagi: profesorem Dmuchańcem. Odmienność ich losów, jak sugeruje Gwadera, wynika z ich stosunku do owego cierpienia. Podczas gdy Gabriela pokornie je przyjmuje, mimo nazwania przez Dmuchańca odejścia od niej męża „klęską” („Ja tylko zapłaciłam swój rachunek za doświadczenie – i już je nabyłam. Już je mam. Jestem mądrzejsza. I silniejsza. Przecież sam pan nas uczył, że życie bez cierpienia jest jak jedzenie bez soli...” [O, 93]), Ewa Jedwabińska boi się go i stwierdza, że „już dosyć pocierpiała” (O, 179) (Dmuchańiec jednak uważa, że „wielu rzeczy nie jesteś w stanie nawet pojąć,

¹⁵ Finalnie współczuje byłemu mężowi jego niezdolności do kochania (MD, 259–262). Po tym akcie, rzecz jasna, Pyziak znika z fabularnego horyzontu *Jeźycjady* zgodnie z tym, co wskazywałam wcześniej.

¹⁶ Informacja ta zostaje podana niejako mimochodem w *Nutрии i Nerwusie*; przekazuje ją babcia Aurelii: „Eugeniusz już wrócił na Norwida, a Orelka z nim. Teraz są tam razem” (NiN, 148).

jeżeli przedtem nie pocierpisz” [O, 179]). Dlatego też „dla Ewy, uciekającej od bólu, niezdolnej zarówno do kochania, jak i bycia kochaną, cierpienie jest destrukcyjne, prowadzi do nieszczęścia i śmierci, zarówno duchowej, jak i fizycznej. Dla Gabrysi [...] cierpienie jest twórcze, zbawcze, prowadzi do szczęścia” (Gwadera 2008: 128).

Po pierwsze zatem jedyne „prawdziwe” i często omawiane w kolejnych tomach cierpienie wynika z rozpadu więzi małżeńskiej – nawet śmierć nie stanowi takiego problemu¹⁷. Do nieudanego małżeństwa Gabrieli powraca się przecież wielokrotnie, stanowi ono nie tylko część jej przeszłości, która w pewien sposób ją ukształtowała, ale też przestrożę oraz przyczynę konfliktu Laury z matką. Po drugie, wedle interpretacji Gwadera, to sposób radzenia sobie z problemami małżeńskimi warunkuje ewentualne późniejsze szczęście bohaterki. Gabriela układa sobie życie na nowo, co według aksjologii wpisanej w tekst jest równoznaczne ze spełnieniem („Teraz było zupełnie inaczej – Gabrysia już nie była tą nieszczęsną porzuconą [podkr. – A.P.], której życie tak się powikłało, nie udało. Była zupełnie innym człowiekiem, kobietą nie tylko kochającą – ale także kochaną” [DP, 164]); Ewa żyje samotnie, aż wreszcie umiera.

FEMINIZM WYKLĘTY, CZYLI NIEOBECNOŚĆ

Eliza Szybowicz w swoim artykule *Musierowicz jest w złym humorze* zauważa: „Paradoksalnie Musierowicz właściwie propaguje pewien rodzaj feminizmu. Jej mężczyźni są cisi i często nieporadni, a kobiety – silne i ekspansywne. Ale jest to matriarchat ściśle domowy” (Szybowicz 2013). Pytanie jednak, czy owa pozorna dominacja kobiet wynika z ich faktycznej siły, czy może po prostu z przewagi liczebnej (rodzina Borejków jest zdominowana przez kobiety i nie zmienia się to nawet po pojawieniu się Grzegorza, drugiego męża Gabrieli, ani ich syna – Ignacego Grzegorza) albo, co się z tym zresztą wiąże, z gatunkowości cyklu: powieść dla dziewcząt bowiem zakłada żeńską dominację *per se* – zarówno jeśli chodzi o perspektywę narracyjną, jak i rozwiązania fabularne. Nie musi to bynajmniej oznaczać, że wszystkie bohaterki powieści dla dziewcząt będą miały określony zespół cech, które pozwolą zaliczyć je do osób niezależnych czy równych mężczyznom – po prostu ich obecność literacka będzie silniej zaakcentowana.

Szybowicz zwraca również uwagę na ewolucję słowa „feministka” w miarę kolejnych części sagi, co bez wątplenia sprzężone jest z przemianami społecznymi, jakie dokonały się w Polsce od lat 80. XX w. W *Opium w rosole* feministką zostaje nazwana przez jednego z bohaterów Gabriela, choć wygląda na to, że Piotr Ogorzałka, sąsiad Borejków i autor tego stwierdzenia, myli rzekomy femi-

¹⁷ Aurelia Jedwabińska w *Dziecku piątku* cierpi wprawdzie po utracie matki, ale głównym problemem wydaje się pamięć o niełatwym życiu nieżyjącej już Ewy i konflikt z ojcem, który odszedł od rodziny.

nizm Gabrieli z jej idealizmem. Nie zmienia to jednak faktu, że jako feministka, Gabrysia zostaje ostatecznie przez Ogorzałkę skreślona jako potencjalny obiekt zainteresowania:

Pani Gabriela jest oczywistą feministką i jako taka nie może występować w moich rozważaniach o kobietach. Płeć żeńską, Macieju, można podzielić z grubsza na: baby, babsztyle, babusy, babki, kobietki, kobieciątka oraz chłopczyce. Najmniej w tym gronie jest kobiet, Macieju, Kobiet – bo Kobieta – to brzmi dumnie (O, 160).

Uważam Gabrielę Borejko za przemądrzałą feministkę bez wdzięku i nie ożeniłbym się z nią, nawet gdyby była jedyną kobietą na świecie! (O, 181–182)

Nie jest to zatem ani pochwała feminizmu, ani potępienie Gabrysi. Przekonanie o jej feministycznych zapędach posiada bowiem jedynie Ogorzałka, wyśmiany zresztą przez swojego interlokutora, którym jest jego brat Maciej. Czytelnik może więc bez trudu rozszyfrować intencje autorki, a tym samym samodzielnie (choć nie bez wskazówek) sprowadzić figurę feministki do czegoś wynaturzonego, czym poczciwa Gabrysia być nie może.

Feministka w rozumieniu zbliżonym do (potocznego!) współczesnego objawia się w *Jeźycjadzie* w roku 1994 (*Nutria i Nerwus*), gdzie stanowi jedynie margines na tle rozbudowanej fabuły; margines, którego główną funkcją wydaje się komizm i bycie katalizatorem przemian czy stosunku do świata oraz najbliższych dla jednej z pierwszoplanowych bohaterek – Laury. Feministką ową jest Barbara, koleżanka Gabrieli z pracy, spotkana przez Natalię, Różę oraz Laurę w pociągu do Poznania. Uosabia ona, jak się zdaje, stereotypowe wyobrażenie feministki: ma krótkie włosy, okulary, pali papierosy i sprawia wrażenie pewnej siebie – wszystko to przedstawione zostaje jako cechy negatywne:

Pasażerka była ostrzyżona na jeża, na nosie miała metalowe okulary, a za okularami – pewne siebie, zaczepne spojrzenie. [...] i zajęła się zapalaniem papierosa. Zaraz też skierowała na Laurę wielki kłęb dymu [...] (NiN, 142–143).

Jednak największą uwagę zwraca jej zachowanie. Barbara jest nieuprzejma, wręcz opryskliwa, a także, co niewybaczalne w obliczu tego, kim są jej rozmówczynie, wypowiada się o Gabrieli w sposób protekcyjny. Współczuje jej mianowicie opóźnienia (czy zamrożenia) kariery naukowej, co spowodowane jest, w jej mniemaniu, urodzeniem przez nią dziecka i założeniem rodziny („Cóż tam urodziła, biedaczka?” [NiN, 143]; „A do pracy Gaba nie wraca, co? [...] Prokreacja bardzo absorbuje” [NiN, 143]). Chwali za to jej wcześniejsze zachowanie, jako że była błędnie przekonana, iż to Gabriela opuściła swojego męża, Janusza Pyziaka („Gabriela mogłaby już być docentem. Kiedyś była to kobieta w miarę niezależna, kobieta, która umiała rzucić wyzwanie swojemu środowisku, opuszczając męża...” [NiN, 144]). Nietrudno dostrzec, że w świecie *Jeźycjady* niezależność kobiety i uznanie jej

w oczach środowisk feministycznych jest nieodłącznie sprzężone z wyrzuceniem się mężczyzny, więcej: ze skrzywdzeniem go. Tak błędnie pojmowaną niezależność, wychodzącą od fałszywych założeń, tym łatwiej ośmieszyć i sfalsyfikować.

Rzecz jasna, wydzwięk owej sceny jest jednoznacznie negatywny dla Barbary, czemu wyraz daje nawet niepokorna i buntownicza Laura, domagając się od ciotki Natalii interwencji i pytając, co owa obca jej kobieta „chromoli o naszej mamie” (NiN, 145) (mamie, z którą Laura ma permanentny konflikt; mając jednak wybierać pomiędzy stosunkiem do życia reprezentowanym przez matkę, a tym uosabianym przez feministkę, wybiera Gabrielę). Scena ta daje raczej wyczerpujący ogląd na stosunek autorki do kobiet niezależnych, bezdzietnych i/lub robiących karierę. Są one mianowicie przedstawiane jako agresywne, nieszczęśliwe i niespełnione, a przede wszystkim bywają przerysowane.

Według poznańskiej autorki jedynie uwicie gniazda rodzinnego i trwanie w nim może przynieść szczęście i radość. Rodzinnemu pożyciu wcale nie musi towarzyszyć kariera: choć Gabriela pracuje na uniwersytecie¹⁸, informacje o zdobywaniu przez nią kolejnych stopni naukowych są podawane mimochodem, niejako na marginesie opisów jej życia rodzinnego, skoncentrowanego wokół domu. Natalia jest skromną polonistką pracującą w szkole, Ida – lekarzką, zaś Patrycja, choć z wyróżnieniem skończyła leśnictwo, zajmuje się jedynie domem i gotowaniem dla męża i dzieci (a potem także rodziców, którzy przeprowadzają się do niej z Poznania).

W tym zakresie Patrycja jest spadkobierczynią i kontynuatorką stylu życia swojej matki, Mili, która, choć z wykształcenia ekonomistka¹⁹, szybko porzuciła pracę zawodową na rzecz rodziny „i zajęła się wyłącznie domem oraz wychowywaniem córek, ściboląc na maszynie dziewiarskiej swetry i czapki, co zlecała jej Spółdzielnia Pracy »Świt«” (KK, 14). Nie znaczy to jednak, że jej mąż, Ignacy Borejko, sam zarabiał tyle, żeby być w stanie utrzymać sześciuosobową rodzinę: pensja filologa klasycznego, pracownika Biblioteki Raczyńskich, była raczej skromna, co w *Jeźycjadzie* jest podkreślane wielokrotnie. Wygrało jednak wykształcenie humanistyczne, a przede wszystkim, jak się wydaje, model patriarchalny. Wpisuje się w niego również wątek późniejszy, sięgający przełomu XX i XXI wieku, kiedy Miła robi wielką karierę jako dramaturżka publikująca pod pseudonimem Kal Amburka, ale ukrywa ten fakt przed mężem i dopiero najnowsza powieść cyklu, *Ciotka Zgryzotka*, przynosi

¹⁸ Warto zauważyć, że Gabriela jest filolożką klasyczną: poszła zatem w ślady ojca, który stanowi dla niej wzór i miał duży wpływ na jej zainteresowanie tym obszarem nauki. Jest to podkreślone w powieściach kilkakrotnie, np.: „Gabriela przypomniała sobie nagle tatę swojego dzieciństwa, który był wtedy wszystkowiedzącym mędrce, filarem świata, busolą; znał odpowiedź na każde pytanie, niczego się nie bał i potrafił rozwiązać każdy (no, zwłaszcza abstrakcyjny) problem” (S, 38–39).

¹⁹ Bez dyplomu, w którego zdobyciu przeszkodziło jej urodzenie dziecka; por. K, 106.

informację o tym, że Ignacy domyślał się prawdy od początku (CZ, 275). Ponieważ Kal Amburka zyskuje sławę i rozgłos, pozycja Mili w rodzinie (a także sprzężone z nią cechy charakteru, jak skromność) nie pozwala jej na odsłonięcie się nawet przed najbliższymi.

Kobiety, którym nie dane było założyć rodziny, a które za to osiągają sukcesy zawodowe, przedstawia się w powieściach jako głęboko nieszczęśliwe, niespełnione, a przede wszystkim nie są one istotne z punktu widzenia fabuły: ich wątki to jedynie epizody ubarwiające narrację. Tak bowiem jawią się czytelnikom dwie niezamężne i bezdzietne mieszkanki Torunia, do którego udaje się Laura (*Tygrys i Róża*) w poszukiwaniu ojca. Spotyka się tam z jego siostrą, Almą, „najlepszą w Toruniu specjalistką od gramatyki opisowej” (TiR, 129), a także jej koleżanką i współpracowniczką, Olą. Alma swoje poczucie niespełnienia („Miała takiego kawalera z uniwersytetu. Ale długo nie wytrzymał, bo ona jednak ma ciężki charakter. [...] Alma się załamała i do dziś jest sama” [TiR, 133]) maskuje surowością, Ola zaś otwarcie przyznaje, że jej „nikt nie potrzebuje i nikt nie kocha” (TiR, 130). W rozmowie z Olą Laura, która próbuje ukazać swoją rodzinę, a zwłaszcza matkę, w jak najgorszym świetle, kłamie, że Gabriela „jest zajęta – tym ich wspólnym dzieckiem, robieniem kariery... Właściwie, to nic jej nie obchodzi, poza wspinaniem się na nowe szczeble naukowe” (TiR, 132). Jakakolwiek kobieca niezależność (tutaj akurat fikcyjna) i ambicja są zatem ukazywane negatywnie, potępiane *explicite*, Ola bowiem odpowiada: „To okropne! [...] Możesz u mnie zostać, jak długo zechcesz” (TiR, 133).

Problem kobiecej ambicji i nieczynienia z rodziny centrum swojego życia w sadze pojawia się również przy okazji wspomnianej już Ewy Jedwabińskiej oraz Józefiny Bitner, mamy Bebe i Kozia (*Brulion Bebe B.*). Obie kobiety wysoko cenią sobie swoją pracę i karierę – Ewa pedagożki i aspirującej naukowczynie, zaś Józefina – aktorki. Eliza Szybowicz twierdzi, że: „Matki wyznaczające wyraźne granice swojej autonomii, jak Ewa Jedwabińska czy Józefina Bitner, robią dzieciom krzywdę” (Szybowicz 2013). Nie o samą autonomię tu jednak idzie, ale przede wszystkim o problem kariery oraz wyjścia z ogólnie przyjętych ram i norm.

Ewa od początku, nawet gdy nie wiadomo jeszcze, że jest matką Aurelii vel Genowefy, fabuła jest bowiem skonstruowana w taki sposób, że prawda objawia się czytelnikowi stopniowo, przedstawiona zostaje jako osoba dążąca do celu i mająca duże aspiracje.

Od razu, na samym początku, powiedziała im wyraźnie, że nie jest zachwycona tym, że musi uczyć w szkole. Oznajmiła im, że miała większe ambicje. Po studiach pedagogicznych zamierzała poświęcić się całkowicie pracy naukowej, ale niestety-niestety – skierowano ją do podstawówki, a teraz właśnie do tego liceum [...]. Powiadomiła ich też, że robi mimo wszystko doktorat z psychologii. W istocie, cechowała się dużym rozpędem naukowym (O, 83).

Obok rzeczowych informacji na temat dążeń Jedwabińskiej, pojawiają się też emocjonalne jej opisy, bez wątpienia negatywne, przedstawiane z punktu widzenia uczniów, zwłaszcza Kreski, wnuczki profesora Dmuchawca. Jest zatem Ewa „zupełnie bezbarwna” (O, 83), „odprasowana i sztywna” (O, 84), a „dystans między nią a resztą świata był wprost nie do przebycia” (O, 84).

Co więcej, jej surowość sprawia, że sześćioletnia Aurelia boi się matki do tego stopnia, że regularnie ucieka z domu, krążąc po Jezycach w poszukiwaniu serdeczności i miłości. Ewa to kolejna przerysowana postać; wydźwięk historii z jej udziałem jest dość jednoznaczny i mało subtelny. Egocentryzm rozumiany jako niegotowość (czy w ogóle niechęć, która nigdy w gotowość może się nie zmienić) na poświęcenie swojej indywidualności i swoich planów, zwłaszcza poświęcenie ich na rzecz dziecka czy szerzej: rodziny, krzywdzi bliskich owej osoby, a ją samą – jak wiemy z dalszych losów Jedwabińskiej – skazuje na życie w cierpieniu i przedwczesną śmierć.

Również wzmianki na temat feminizmu czy równouprawnienia, nawet niezwiązane z konkretnymi bohaterami czy sytuacjami, spełniają przede wszystkim funkcję komiczną; problem zostaje zbagatelizowany, przedstawiony jako błahy czy wręcz będący wymysłem, obecny ewentualnie wśród tych spoza bezpiecznej enklawy. Taki charakter ma przemówienie studentów Gabrieli; przemówienie, które miało na celu zwolnienie grupy z zajęć z okazji Dnia Kobiet:

Dzień Kobiet został wprowadzony, co prawda, przez komunistów [...], lecz mimo odejścia komunizmu w przeszłość, to akurat święto obchodzić należy, gdyż dziewczyny sobie tego wyraźnie życzą. W chwili obecnej, zdaniem dziewczyn, dola kobiety jest ho-ho! – o ile gorsza od niegdyśszej, bo oprócz zwykłych swych ciężarów, nałożonych przez biologię i równouprawnienie, musi ona jeszcze dźwigać ciężar męskich frustracji, związanych z przemianami ustrojowymi, bezrobociem, rewolucją ekonomiczną [...] (P, 92–93).

W podobny sposób przedstawiona zostaje dziewczyna, z którą Wolfgang Schoppe, późniejszy narzeczony Laury, umawia się na randkę: „dziewczyna miała ładne nogi, ale przez cały czas atakowała go sloganami o męskiej dominacji” (Ż, 69), co, rzecz jasna, dyskwalifikuje ją w oczach Wolfganga.

Bezpośrednio feministyczne wątki funkcjonują w powieściach Musierowicz na dwa sposoby. Albo zostają ośmieszane bądź zbagatelizowane *ad hoc* jako problem wydumany, nieistniejący czy błędnie nazwany (jak w przypadku pani Barbary); albo w formie bardziej dydaktycznej, choć również niepozbawionej komiczności: mianowicie w strukturze fabularnej, przemianach, jakie dokonują się w samych bohaterkach. Dobrym tego przykładem jest postawa Patrycji, a potem także i Laury, które, choć początkowo wypowiadają się w sposób pozornie bardzo feministyczny, finalnie powielają schematy zachowań swoich matek i babć. Patrycja w przedmaturalnym

okresie uczuciowych burz zdradza zapędy do niezależności, choćby w rozmowie z Natalią:

Cholera! – wybuchnęła Patrycja. – Niech ich wszyscy diabli porwą. Mówię ci, Nutria, mówię ci z całą mocą, chociaż jestem młodsza od ciebie: nie kochaj się w nikim, do diabła! Bądź niezależna, dumna i wolna. Jak Artemida. Oni wszyscy nie są tego warci (P, 76).

Feminizm jest tutaj rozumiany jako daremna próba ucieczki od nieuniknionego, którym to nieuniknionym jest szczęśliwy związek zakończony małżeństwem. Jest też przynależny młodości, w tym kontekście rozumianej jako niedojrzałość, brak doświadczenia i naiwność. Nie sposób bowiem inaczej odczytać rozmowy Idy i Patrycji na temat zamążpójścia (w dniu ślubu tej pierwszej):

- [...] Zauważ, że nawet najpiękniejsze i najmądrzejsze kobiety po założeniu sobie na szyję węzłów małżeńskich brzydą i głupiej w oczach. Małżeństwo szkodzi na urodę i inteligencję, oto prosty wniosek *ex promptu*. [...] Nie wychodzę za mąż. Nie. Nigdy i przηνigdy.
- Zobaczymy, co będzie, gdy cię ktoś poprosi – powiedziała Ida z wyżyn swego doświadczenia. – Gadanie (P, 12).

Oczywiście, postawa Patrycji (sprzeciw wobec instytucji małżeństwa jako takiej) jest wyraźnie przesadzona i wyolbrzymiona, ukazana w sposób wręcz karykaturalny. Ale to tylko podkreśla negatywny stosunek, jaki autorka żywi wobec tego typu poglądów. Nie daje czytelniczkom nawet szansy przemyślenia ewentualnej słuszności też głoszonych przez najmłodszą Borejkównę, w tym samym tomie bowiem zakochuje się ona szczęśliwie, a co więcej, deklaruje chęć zamążpójścia (ma osiemnaście lat). Wszelkie jej wcześniejsze wypowiedzi zostają więc zanegowane i ośmieszane, a racja zostaje tym samym przyznana świeżo upieczonej męźatce Idzie.

Krzysztof Biedrzycki nazywa wyjściową postawę Patrycji „motywy »ślubów panińskich«” (Biedrzycki 1999: 53) i twierdzi, że „trzeba go potraktować tyleż jako wyraz pewnych kompleksów nastolatki, co jako aluzję literacką, wokół której zostanie dopiero skomponowana wariacja” (Biedrzycki 1999: 53).

Zaprzeczeniem idei feministycznych jest oddanie wszystkich bądź większości praw w ręce jednej płci. Pewne przejawy takich tendencji widoczne są w *Jeźycjadzie*, a rozkodować można je dzięki zastosowanej przez Musierowicz narracji personalnej. Owa narracja, która przybiera różne punkty widzenia w obrębie jednej powieści, pozwala czytelnikowi na poznanie poglądów rozmaitych bohaterów; również takich poglądów, które (być może intuicyjnie) nie chcą być przez nich wyrażone wprost, np. w rozmowie.

Część owych postaw (wyrażonych czy pomyślanych przez męźczyzn) dotyczy wymagań bądź oczekiwań wobec kobiet – przez czytelniczki mogą być

one zatem odczytywane jako swoiste wskazówki na temat tego, jak należy się zachowywać, by zyskać przychyłność mężczyzn.

I tak, stary Jankowiak nie lubi, jak kobieta pali papierosy lub sprzeciwia się mężczyźnie:

Drzwi otworzyła mu przystojna brunetka z papierosem, ubrana jak do wyjścia i pan Jankowiak z miejsca się do niej uprzedził. Bardzo mu się nie podobało, jak kobiety paliły. Uważał, że kobieta z papierosem wygląda jakoś agresywnie, jakby chciała koniecznie i na siłę coś udowodnić. [...] Do Eugeniusza – ani słowa. Oho. Wyglądało na to, że się właśnie pokłócili i teraz ona na złość jemu wychodzi (DP, 75).

Zaś mały Józinek, syn Idy i Marka Pałysów, obserwując przygotowania do ślubu swojej kuzynki Laury, ma określone poglądy na temat pożądanego wyglądu panny młodej:

Proszę: zlikwidował ten fryzjerski kicz, zaplótł dziewczynie włosy w gładki warkocz, a na głowę nasadził jej spleciony na poczekaniu gruby, równy wianek z białych róż, poprzącinanych łaźienkowymi nożyczkami do paznokci. Wyglądała super. Wyglądała dokładnie tak, jak powinna wyglądać panna młoda [...] (MD, 220).

Co ciekawe, owo niewypowiedziane życzenie dotyczące jego własnej przyszłej żony się spełnia: w *Ciotce Zgryzotce* opis wyglądu oblubienicy Józefa jest wobec powyższych jego myśli dziwnie znajomy:

Dorota zostawiła to całe zamieszanie i udała się niespiesznie do domu, gdzie się spokojnie wykąpała, a następnie wysuszyła swoją jedwabistą, jasną grzywę, a w końcu przywdziała prostą białą suknię i na tym zakończyła proces, który innym pannom młodym przysparza całych godzin nerwowej udręki. Jej mama równie spokojnie, a do tego zręcznie, splótła piękny, gruby wianek z białych frezji oraz mirtu i umieściła go z dumą na głowie swej jedynaczki. Kiedy przeobrażona tym sposobem Dorota wyszła na ganek, właśnie przyjechała Ida [...] z wytwornym Markiem – i oboje naraz się wzruszyli, widząc tak śliczną i świeżą pannę młodą, pełną uroczej i wykwintnej prostoty (CZ, 260).

Podobnie jak postawa Józinka, związana z wyglądem, ale już wyrażona w dialogu, a nie tylko za pomocą mowy pozornie zależnej, jest opinia Ignacego Borejki na temat fryzury jego przyszłej małżonki Mili. Scena zostaje opisana w retrospektywnej *Kalamburce*, ale powraca się do niej też w kolejnych częściach. Ignacy obraża się wówczas na Miłę, że ta obcięła swoje długie włosy bez konsultacji z nim:

Teraz odbyła się między nimi ożywiona wymiana zdań, z której wynikało, że, zdaniem Ignacego, narzeczona powinna pytać narzeczonego o zdanie, kiedy pragnie strzelić jakieś kolosalne głupstwo, na przykład – pozbawić się swojej największej ozdoby przez ścięcie warkocza i naczupirzenie resztek włosów oraz zlanie ich lakierem (K, 114).

WNIOSKI

Najważniejszym argumentem, który może legitymizować taki sposób przedstawiania kobiecych bohaterek w *Jeźycjady* jest eskapizm, czyli ważna funkcja nie tylko powieści dla dziewcząt, ale całego obiegu dziecięco-młodzieżowego. Eskapizm będzie w tym wypadku rozumiany jako ucieczka do znanych i utrwalonych w tradycji wzorców, przede wszystkim w zakresie układów społeczno-rodziny. Musierowicz bazuje tutaj na stereotypowym podejściu, które, jak się wydaje, jedynie wzmacnia i utrwala jej wielkopolskie pochodzenie.

Gomółka nazywa model opisywany przez autorkę „uproszczonym i wyidealizowanym” (Gomółka 2004: 79), być może lepiej jednak byłoby go nazwać zakorzenionym w patriarchacie i stereotypach. Nie idzie tu bowiem o to, by naturalistycznie opisywać społeczeństwo, a zwłaszcza takie jego zachowania czy wzorce (jak postuluje cytowana przez Gomółkę Kinga Dunin²⁰), które należy uznać po pierwsze za marginalne, po drugie zaś za nieliczące z wyidealizowanym modelem, do którego Musierowicz bez wątpienia dąży. Błędnie jednak zdaje się ona zakładać, że warunkiem *sine qua non* owej idealizacji jest uporczywe przypisywanie kobietom tych samych ról na przestrzeni kilkudziesięciu lat. Otwarcie się na czy wręcz po prostu uwzględnienie zmian, jakie w społeczeństwie zaszły i wciąż zachodzą, nie musi wcale oznaczać opuszczenia środowiska inteligenckiego na rzecz innych środowisk; nie musi też oznaczać zmuszania owej inteligencji do alkoholizmu czy innych patologii.

O ile „tradycyjny” sposób kreowania relacji czy samych bohaterów był uzasadniony w latach 70. czy 80., o tyle dziwić może nieco niezmiennosc tego układu również po roku 1989, a tym bardziej w latach 2000. Może to rodzić niebezpieczeństwo, że książki wydawane współcześnie nadal oddziaływać będą głównie na czytelniczki, które, w tej chwili już dorosłe, wychowywały się w warunkach prezentowanych przez Musierowicz w *Kwiecie kalafiora*, kiedy zdominowanie kobiety nie było niczym zaskakującym²¹.

Anna Gomółka przypomina słowa Grzegorza Leszczyńskiego, który „porównuje twórczość Musierowicz do literatury dziewiętnastowiecznej, która rozumiała pisarstwo jako posłannictwo społeczne, mające wyjaśniać współczesność i wpływać na nią przez kształtowanie postaw odbiorców” (Gomółka 2004: 21). W obliczu tej słusznej paraleli tym ważniejsze wydają się wartości, jakie pisarka przekazuje, koncepcja dziewiętnastowiecznej jednoznaczności nie pozostawia bowiem przestrzeni na polemikę.

W innym swoim tekście Leszczyński zauważa, że

²⁰ Kinga Dunin wytyka Musierowicz fakt, że rodzinę Borejów omijają bezpośrednio tematy takie, jak zdrada małżeńska, aborcja czy alkoholizm, mimo że, jak twierdzi, „życie prawdziwe nie może obyć się bez takich lub podobnych doświadczeń” – cyt. za: Gomółka 2004: 79.

²¹ Wątek ten mogłyby rozwinąć badania nad recepcją *Jeźycjady*, nie stanowią one jednak przedmiotu moich rozważań.

Musierowicz nie epatuje czytelnika obrazami nieuchronnie zbliżającego się fin de siècle'u, nie sięga ku rozkładowi wartości [...]; w świecie ogarniętym przez rozszalałe zło, w świecie ludzkiego upadku i rozkładu więzi, w świecie międzyludzkiej obcości – jej głos dźwięczy czysto, przypominając o podstawowych wartościach: lojalności, uczciwości, miłości, o których tu, w tych książkach po prostu nie wstyd mówić, które realizują się w szarej codzienności (Leszczyński 2001: 60).

To, co dla Leszczyńskiego stanowi zaletę, zwłaszcza w konfrontacji z innymi współczesnymi tekstami dla młodzieży (autorstwa Marty Fox, Anny Onichimowskiej czy Tomka Tryzny), inni zarzucają Musierowicz jako szkodliwą hermetyzację i budowanie sztucznej enklawy²².

Biedrzycki zauważa: „mniej istotne [dla autorki – A.P.] jest przedstawienie socjologicznej czy psychologicznej prawdy o dziewczętach ostatniej ćwierci XX wieku, ważniejsze stają się inne kwestie: stworzenie pozytywnego projektu zachowań (dydaktyczna wymowa powieści!), a także ukazanie uniwersalnego, już nie tylko dziewczęcego dochodzenia do dojrzałości wewnętrznej” (Biedrzycki 1999: 31). Trudno się z tym nie zgodzić i nie zauważyć, że hermetyzacja świata przedstawionego (dostrzegana, jak widać, przez wielu badaczy i komentatorów poznańskiej sagi) nie rości sobie praw do przedstawiania prawdy czy faktów jakkolwiek popartych dowodami (choćby natury socjologicznej).

Nie jest to, jak trzeba zaznaczyć, problem obecny wyłącznie w *Jeźycjadzie*. Wskazuje na niego również Marlena Bednarska w swojej analizie powieści, poza Musierowicz, także Krystyny Siesickiej i Natalii Rolleczek; badaczka zauważa owe stereotypowe kreacje protagonistek literatury dla dziewcząt, usprawiedliwia je jednak tym, że mają one „dawać [czytelniczce – A.P.] wybór między brutalnością świata pozaliterackiego, a urzeczywistnianiem w swoim życiu sielankowej iluzji powieściowej” (Bednarska 1998: 12). Z takiej argumentacji wynikałoby jednak, że tradycyjna rola kobiety w społeczeństwie jest rodzajem sielanki i stanowi pozytywny wzorzec oraz ważny element wychowania.

W obliczu pierwszoplanowości funkcji dydaktycznej tym ważniejsze może się wydawać dążenie do ukazywania kobiet zróżnicowanych nie tylko pod względem charakterologicznym, ale także ich losów, pełnionych przez nie funkcji oraz relacji z innymi – tymczasem pod tym względem Musierowiczowskie bohaterki stanowią swoisty monolit.

BIBLIOGRAFIA

TEKSTY

Musierowicz, M. 1977. *Szósta klepka*. Łódź: Akapit Press. (SK)

Musierowicz, M. 2003. *Kłamczucha*. Łódź: Akapit Press. (KŁ)

²² Cytowana już Eliza Szybowicz (2013) stwierdza wprost: „Odrącenie i zranienie inteligencji skupiają się na życiu domowym. Pielęgnują swoją enklawę [podkr. A.P.] wyższej kultury i więzi rodzinno-przyjacielskie”.

- Musierowicz, M. 2012. *Kwiat kalafiora*. Łódź: Akapit Press. (KK)
 Musierowicz, M. 2002. *Ida sierpniowa*. Łódź: Akapit Press. (IS)
 Musierowicz, M. 2002. *Opium w rosole*. Łódź: Akapit Press. (O)
 Musierowicz, M. 1999. *Brulion Bebe B.* Łódź: Akapit Press. (B)
 Musierowicz, M. 2000. *Noelka*. Łódź: Akapit Press. (N)
 Musierowicz, M. 2004. *Pulpecja*. Łódź: Akapit Press. (P)
 Musierowicz, M. 2007. *Dziecko piątku*. Łódź: Akapit Press. (DP)
 Musierowicz, M. 1994. *Nutria i Nerwus*. Łódź: Akapit Press. (NiN)
 Musierowicz, M. 1996. *Córka Robrojka*. Łódź: Akapit Press. (CR)
 Musierowicz, M. 2000. *Imieniny*. Łódź: Akapit Press. (I)
 Musierowicz, M. 2001. *Tygrys i Róża*. Łódź: Akapit Press. (TiR)
 Musierowicz, M. 2001. *Kalamburka*. Łódź: Akapit Press. (K)
 Musierowicz, M. 2004. *Język Trolli*. Łódź: Akapit Press. (JT)
 Musierowicz, M. 2005. *Żaba*. Łódź: Akapit Press. (Ż)
 Musierowicz, M. 2006. *Czarna polewka*. Łódź: Akapit Press. (CP)
 Musierowicz, M. 2008. *Sprężyna*. Łódź: Akapit Press. (S)
 Musierowicz, M. 2012. *McDusia*. Łódź: Akapit Press. (MD)
 Musierowicz, M. 2014. *Wnuczka do orzechów*. Łódź: Akapit Press. (W)
 Musierowicz, M. 2015. *Feblik*. Łódź: Akapit Press. (F)
 Musierowicz, M. 2018. *Ciotka Zgryzotka*. Łódź: Akapit Press. (CZ)
 [uporządkowane chronologicznie według daty pierwszego wydania]

KONTEKSTY

- Bednarska, M. 1998. Wybrane dwudziestowieczne powieści dla dziewcząt – próba charakterystyki historyczno-literackiej i ich recepcji społecznej (współcześnie). – *Prace naukowe. Filologia polska. Historia i teoria literatury* 7, Częstochowa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, 7–15.
- Biedrzycki, K. 1999. *Małgorzata Musierowicz i Borejkwie*. Kraków: Universitas.
- Brzuchowska, Z. 2004. *Powieść dla dziewcząt*. – T. Żabski, red., *Słownik literatury popularnej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 448–450.
- Gomółka, A. 2004. *Saga rodu Borejkwów. Kulturowe konteksty „Jeźycjady”*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gwadera, M. 2002. „Z mroku ku jasności”. *Cierpienie i śmierć we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży*. – K. Heska-Kwaśniewicz, red., *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 113–135.
- Ihnatowicz, E. 2002. *Literacka mowa rzeczy w „Jeźycjadzie”*. – J. Papuzińska, red., G. Leszczyński, red., *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Warszawa: CE-BID, 168–174.
- Kruszewska-Kudelska, A. 1972. *Polskie powieści dla dziewcząt pod roku 1945*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Leszczyński, G. 2001. *Kompleks mentora. Powieść dla młodzieży u schyłku tysiąclecia*. – A. Bałuch, red., K. Gajda, red., *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 52–65.
- Szybowski, E. 2013. *Musierowicz jest w złym humorze*. – http://wyborcza.pl/1,75410,14831981,Musierowicz_jest_w_zlym_humorze__tekst_z_Ksiazek.html (27.03.2018).

SŁAWOMIR BOBOWSKI

Uniwersytet Wrocławski

PAUL PERLINSKI

Bird vs. Anczyc. Dwugłos na temat portretów Indian w powieści „Nick of the Woods” Roberta Montgomery’ego Birda i jej tłumaczeniu/adaptacji – „Duchu puszczy” Władysława Ludwika Anczyca

Abstrakt: Wszyscy znawcy zachodniej literatury amerykańskiej i kina zachodniego wiedzą, że amerykański pisarz – Robert Montgomery Bird – stał się sławny, między innymi, dzięki pełnym nienawiści, a nawet rasizmu, przedstawieniom rdzennych Amerykanów w swoich dziełach. Z tej strony znana jest jego powieść *Nick of the Woods* (1837). Jeśli chodzi o polskich czytelników powieści o Dzikim Zachodzie, mogą czuć się oni nieco zdezorientowani, gdy słyszą lub czytają, że Bird był „indianożercą”, ponieważ jego najsłynniejsze dzieło, tj. *Nick of the Woods*, przetłumaczone na język polski przez Władysława Ludwika Anczyca w 1872 r. (*Duch Puszczy*), nie przedstawia amerykańskich Indian jako potworów. W niektórych częściach tłumaczenia – całkiem przeciwnie. Przyczyna tkwi w tym, że dzieło Anczyca stanowi adaptację powieści Birda. Polski pisarz interpretował powieść *Nick of the Woods* w czasach, gdy Polacy łatwo identyfikowali swój los podbitego narodu ze stanem rdzennych Amerykanów. W pierwszej części artykułu S. Bobowski i P. Perliński czytelnik znajdzie prezentację sposobu przedstawiania Indian przez Anczyca, w drugiej zaś – sposoby, w jaki czyni to Bird, oraz przyczyny jego stosunku do rdzennych mieszkańców Ameryki.

Abstract: All connoisseurs of western American literature and western cinema know that American writer – Robert Montgomery Bird – got famous because of, among other things, full of hatred and even racism portraying Native Americans in his works. From this side his novel *Nick of the Woods* (1837) is well known. As far as Polish readers of novels of the wild West are concerned, they can feel a bit confused when they hear or read that Bird was such an “Indian-eater”, because his most famous work, i.e. *Nick of the Woods*, translated into Polish by Władysław Ludwik Anczyc in 1872 (*Duch Puszczy*), does not present American Indians as monsters. In some parts of the translation – quite oppositely. The point is that the Anczyc’s work is just an adaptation of Bird’s novel. Polish writer was interpreting *Nick of the Woods* in the times when the Poles easy identified their fate of the conquered nation with the condition of Native Americans. In the first part of the article by S. Bobowski and P. Perlinski a reader will find the presentation of An-

czy's way of portraying Indians, and in the second – the way of Bird's with explaining the causes of his attitude towards the American Natives.

Słowa kluczowe: Robert Montgomery Bird, Władysław Ludwik Anczyc, Indie, adaptacja, tłumaczenie, analiza porównawcza, powieść amerykańska

Keywords: Robert Montgomery Bird, Władysław Ludwik Anczyc, American Indians, adaptation, translation, comparative analysis, American novel

I

Słynny pięcioksiążkowy powieściowy Jamesa Fenimore'a Coopera o Sokolim Oku stanowił efekt nostalgii za światem odchodzącym. Tragedia ginącej rasy stała się od momentu publikacji pierwszych utworów cyklu¹ ważkim motywem literatury amerykańskiej. Po świecie temat ten rozszedł się zwłaszcza dzięki Cooperowi i malarzowi George'owi Catlinowi, który swój talent poświęcił w pierwszej połowie XIX wieku na utrwalanie „ginącej rasy” na płótnach. W tymże stuleciu szlachetny dzikus/*noble savage*, poza nielicznymi wyjątkami, staje się modnym bohaterem literackim. Mógł jednak egzystować tylko i wyłącznie na Dzikim Zachodzie, „poza skorupą zaawansowanej cywilizacji białych” (Berkhofer 1979: 89). Lista autorów powieści postcooperowskich, powstałych w okresie kolonizacji Indian, jest długa. Ale nie znajdują się na niej tylko naśladowania afirmatywne – bynajmniej. Negatywny stereotyp Indianina przenika książki Roberta Montgomery'ego Birda. Być może najsłynniejszą demonizującą – wedle licznych komentatorów – tubylców amerykańskich powieścią tego autora jest *Nick of the Woods* (1837), przełożoną na język polski, a właściwie zaadaptowaną przez Władysława Ludwika Anczyca i wydaną w roku 1872 pod tytułem *Duch Puszczy*. Miał Bird głosić w niej żarliwą i bezkompromisową apologię postępu cywilizacyjnego oraz potrzebę tępienia Indian, a także zapobiegania jakimkolwiek współczuciu wobec nich ze strony Białych². Główną „atrakcję” powieściowej fabuły stanowią akty zemsty dokonywane w stanie Kentucky przez tajemniczego mściciela, nazywanego Duchem Puszczy, na Osagach. Książka ta miała do tej pory dwadzieścia cztery wydania w Ameryce, utwierdzając, jak pisze amerykańska badaczka, „wiarę, że rasa indiańska została utworzona z brutalnych bestii, które znajdowały się poniżej wszelkiej krytyki i poza zbawieniem” (Kilpatrick 1999: 8). Sam Bird w przedmowie do jednego z wydań

¹ *Pionierowie* (1823), *Ostatni Mohikanin* (1826), *Preria* (1827). Potem ukazały się jeszcze: *Tropiciel śladów* (1840) i *Pogromca zwierząt* (1841).

² Tak prezentuje, oczywiście nie będąc w takim sądzie odosobnionym, polskiego pochodzenia antropolog-indianista Andrew J.R. Wala. Zob. Wala 2001: 34. Z amerykańskich autorów jednoznacznie negatywnie oceniających powieść Birda można wymienić: Jacquelyn Kilpatrick (*Celluloid Indians. Native Americans and Film*); Ward Churchill (*Fantasies of the Master Race. Literature, Cinema and the Colonization of the American Indians*).

jego powieści pisał, iż „Indianin jest bez wątpienia dżentelmenem, ale takim, który nosi brudną koszulę i wie dzie nędzne życie, wypełniane przez niego niczym poza przyjemnością ścigania wrogów i uganiania się za skalpami – co my górnolotnie nazywamy wojną” (cyt. za: Kilpatrick 1999: 7)³. Jest przy tym tępy i nie potrafi „mówić po ludzku”, kalecząc niemilosiernie angielszczyznę, wypowiadając się jedynie przy pomocy bezokoliczników i rzeczowników angielskich, tak jakby nie miał w ogóle własnego języka. Powieść Birda napotkała przygotowaną na jego ideologię publiczność o mentalności nasiąkniętej rasowo-kulturowymi stereotypami, wywiedzionymi z fikcyjnej, zmyślonej przez kolonizatorów, historii amerykańskich Indian i zawartymi w sensacyjnych, a nie realistycznych, relacjach prasowych dotyczących indiańskich rebelii. Publiczność miała też swoje własne uprzedzenia. Pisarz ten także „wzmocnił poczucie, że ludobójstwo dokonujące się w jego czasach było konieczne i usprawiedliwione” (Kilpatrick 1999: 7)⁴.

Bądźmy nieco przekorni i złośliwi i przyjrzyjmy się temu tak bardzo spostonowanemu zabytkowi, jakim jest powieść Birda na przykładzie jej polskiej adaptacji dokonanej w drugiej połowie XIX wieku przez Władysława Ludwika Anczyca. Jeśli zawierzyć tej powieści, zawsze chwalonej przez krytyków, należy przyznać, iż zadziwia sprawnością warsztatową, zwłaszcza sugestywnością prowadzenia akcji, opisów walk i ich skutków – śmierci, ran. W tym kontekście jawi się niemal jako utwór naturalistyczny. A pamiętajmy, że powstała w 1837 roku. Jest, co trzeba przyznać, bardzo podobna fabularnie do *Ostatniego Mohikanina* Coopera, ale przewyższa go literacko; natomiast poznawczo prezentuje się gorzej (Birdowi nie chciało się w ogóle próbować rozumieć świat kultury Indian).

Generalnie w wielu epizodach Czerwonoskórzy ukazani są jako istoty krwiożercze, ale jednocześnie – jakby w sprzeczności z ową krwiożerczością – mniej sprawne w walce. Już na samym początku pułkownik Bruce opowiada głównemu bohaterowi Rolandowi Forresterowi, jak jego dzielny mały syn pokonał w walce dwóch Osagów – „rabusiów”, złodziei koni, a następnie zerwał triumfalnie skalp z głowy pokonanego wroga. Ale już w tej ekspozycji zostaje uwydatniona „ludzka”, szlachetniejsza strona Osagów: jeden z wojowników został przez pułkownika nazwany „silnym i doświadczonym w boju szermierzem” (*Duch Puszczy* 1990: 8)⁵. Wojowniczość, odwagę, dzielność tubylców niejednokrotnie podkreśla autor/tłumacz w narracji. Na korzyść In-

³ Przekład własny. Podobnie przy wszystkich przetłumaczonych obcojęzycznych cytatach, jeśli nie będzie przy nich podanego nazwiska autora przekładu.

⁴ Autorka podkreśla, że jeszcze w drugiej połowie XX wieku nawet szanowani i uznani badacze literatury odnosili się do Birdowskiej prezentacji Indian z pełnym zaufaniem, np. Curtis Dahl w swojej monografii z roku 1963 poświęconej autorowi *Nick of the Woods*. Zob. Kilpatrick 1999: 8.

⁵ Cytaty z *Ducha Puszczy* pochodzą z wydania: *Duch Puszczy*, wg dra M. Birda opracował Władysław L. Anczyca, Oficyna Cracovia, Kraków 1990.

dian przemawia poza tym fakt, iż najgorszymi nikczemnikami są w powieści dwaj biali osobnicy – Daniel Doe, żyjący między Osagami na ich sposób, pozornie zasymilowany do ich kultury, by móc łatwiej realizować swe nieuczciwe plany⁶, oraz współpracujący z nim złodziej i malwersant. Kontrowersyjna, choć zapewne fascynująca dla czytelników z czasów popularności dzieła Birda, postać kwakra Natana, który okazuje się owym tajemniczym, tytułowym Duchem Puszczy, mścicielem swojej wymordowanej przez Osagów rodziny, nierzadko – w końcu to kwakier – wypowiada się o Czerwonoskórych jak prawdziwy chrześcijanin. Mówi na przykład do młodego Rolanda: „Chociaż jestem człowiekiem cichym, kochającym pokój i brzydzącym się rozlewem krwi, jednakże nie mam wam za złe, że chcecie walczyć zabójczą bronią i **pozbawiać życia ludzi, mających prawo to samo, co i wy, używania darów ziemskich** (podkr. – S. B.)” (*Duch Puszczy* 1990: 41). Pisarz/tłumacz też nie stara się specjalnie zohydzić Indian. Jeden z jego białych bohaterów oświadcza: „Powiadano mi, jako rzecz najpewniejszą, że dzicy, znalazłszy zamordowanego któregoś ze swoich bliskich, zajmują się nim i zaprzestają ścigać zdobywcę” (*Duch Puszczy* 1990: 47). Widać więc, że nawet u Birda (w adaptacji Anczyca) tubylcy nie są bezgranicznie barbarzyńscy, tzn. – powiedzmy – nieludscy. Najbardziej korzystny wizerunek Indian zawiera rozdział XIII. *Woda ognista*, gdzie jeden z Czerwonoskórych, prowadzących białych bohaterów do niewoli, tak rozczulił się pod wpływem whiskey, „że zaczął klepać Rolanda po ramieniu i przyrzekł mu uroczyście, iż za powrotem do swojej siedziby przyjmie go wobec całego plemienia za syna” (*Duch Puszczy* 1990: 80). W innym momencie użalał się, jak każdy zwykły ojciec, nad śmiercią własnego syna, „którego mu biali barbarzyńcy zabili” (*Duch Puszczy* 1990: 81). A na koniec, całkowicie „rozklejony” wodą ognistą, wygłosił, tak często spotykaną w powieściach i filmach o Indianach, filipikę przeciwko białym, świadczącą o jego etnicznej i ludzkiej samoświadomości:

I dlaczegoż blade twarze opuszczają rodzinną ziemię? Po cóż przebywają wielką wodę słoną na skrzydlatych łodziach? Po to, ażeby mordować czerwonych ludzi, wydzierać ich ziemię, którą Wielki Duch przeznaczył im na mieszkanie, a potem nazywają nas zabójcami, że bronimy swoich wigwamów. Czerwone twarze nie wędrują do krainy białych ani nie palą ich wioski. Snadź Wielki Duch opuścił swoje dzieci! (*Duch Puszczy* 1990: 81).

Biorąc więc pod uwagę przekład/adaptację powieści Birda dokonaną przez Anczyca, należałoby zauważyć, iż *Duch puszczy* nie świadczy bynajmniej o indianożerstwie Birda. Co więcej, należy podkreślić, że jeśli nawet pisarz po-

⁶ Poprzez odpychającą figurę Daniela Doe pisarz próbował skompromitować dość nierzadkie zjawisko asymilowania się białych wśród Indian. Dotyczyło to na przykład myśliwych, traperów, którzy często z przyczyn praktycznych łączyli się w związki małżeńskie z Indiankami i asymilowali do życia społeczności żon, aby łatwiej realizować swoje zawodowe cele.

przez publikację tej powieści zerwał z mitem „noble savage”, to zdyskredytował również mit/fantazmat idealnego frontiera, którego pierwszym wciele-
 niem był Sokole Oko. To – przypomnijmy – człowiek idealnie równoważący
 cechy cywilizowanego białego z dyspozycjami „dzikiego Czerwonoskórego”.
 Natomiast kwakier z powieści Birda jest wręcz monstrualnie okrutny i mściwy,
 monstrualnie „dziki”. Bird, jak sugeruje Berkhofer, należał do autorów, któ-
 rzy nie wierzyli w trwałość równowagi między dzikością a ucywilizowaniem
 tzw. idealnego frontiera. Posługiwali się oni w swoim pisarstwie figurą
 „zindianizowanego białego” nienawidzącego Indian, mszczącego się na nich,
 można by rzec – dokonującego na własną rękę ich eksterminacji (Berkhofer
 1979: 95). Warto nadmienić, iż dwadzieścia lat po ukazaniu się *Nick of the Wo-*
ods Herman Melville opublikował swą powieść pt. *Oszust*, w której, zwłaszcza
 w rozdziale pt. *Metafizyka nienawiści do Indian*, „potępił (...) perwersję amery-
 kańskich i cywilizacyjnych wartości służących do usprawiedliwiania okrutnej
 przemocy [wobec Indian]” (Berkhofer 1979: 95).

Władysław Ludwik Anczyc (1823–1883) tworzył już w czasach, kiedy w we-
 sternowej literaturze amerykańskiej pozytywny fantazmat Indianina stawał się
 coraz bardziej popularny. W polskiej literaturze właściwie od początku obec-
 ności tematu indiańskiego żywy był tylko właśnie ów pochlebny wobec rdzen-
 nych Amerykanów fantazmat, albowiem egzystencja w warunkach zaborów
 sprzyjała identyfikacji losu Polaków z losem kolonizowanych Czerwonoskó-
 rych. Jeden z najzagorzalszych wrogów Polski i jej konkwistadorów – Fryderyk
 Wielki – sam podsunął Polakom tę analogię, kiedy napisał we wzgardliwym to-
 nie w liście do francuskiego filozofa D’Alemberta o nas jako Irokezach, których
 trzeba cywilizować⁷. Jeśli rzucić okiem na biogram twórczy Anczyca, stanie się
 od razu jasne, że jego romantyczna wizja Indian była pochodną niezłomnej
 społecznikowsko-patriotycznej postawy – artysty głęboko przejętego ideała-
 mi romantyczno-pozytywistycznymi. Nie mógł więc taki pisarz zaakceptować
 rasistowskiego, bezwzględnie kolonizatorskiego, konkwistadorskiego punktu
 widzenia, z jakiego ukształtowana została fabuła w powieści Birda. Tego, że
 adaptacja Anczyca jest istotnie „niewierna” wobec amerykańskiego orygina-
 łu, znacząco i nadmiernie w stosunku do niego dowartościowująca, upodmio-
 tawiająca rdzennych Amerykanów, dowodzi druga część niniejszego szkicu,
 omawiająca genezę, strukturę i sensy oryginału Birdowskiego.

II

Jak na książkę, o której tytułowym bohaterze Mark Twain napisał, iż „jest
 znany każdej wykształconej osobie”, powieść Roberta Montgomery’ego Birda

⁷ „Biednych tych Irokezów będę się starał oswoić z cywilizacją europejską”. Podaję za Wi-
 kipedią: Wikicytaty: Fryderyk II Wielki. – [https://pl.wikiquote.org/wiki/Fryderyk_II_](https://pl.wikiquote.org/wiki/Fryderyk_II_Wielki)
 Wielki (17.06.2019).

Nick of the Woods (1837) popadła w sposób widoczny w zapomnienie (Blaine 1940: 138). Większość współczesnych studentów uniwersytetów prawdopodobnie nigdy nie słyszała o niej. Utwór, po pierwszym wydaniu adaptowany z wielkim powodzeniem kilka razy na scenę teatralną, pozostaje obecnie zupełnie poza wszelkim zainteresowaniem kręgów historyków czy literaturoznawców. Ta westernowa opowieść posiada żywe tempo akcji oraz interesujące, choć nieco statyczne postacie, a przy tym intrygę pełną dramatyzmu i napięcia, wynikających z zagrożeń i skrajnych niebezpieczeństw doświadczanych przez protagonistę i jego akolitów przy każdym zwrocie akcji. Pod tym względem utwór dziewiętnastowiecznego pisarza łączy wiele z popularnymi powieściami sensacyjno-przygodowymi czasów dzisiejszych. Jednakże wrażliwość czytelników zmieniła się ogromnie od czasów pierwszej połowy dziewiętnastego wieku, kiedy *Nick of the Woods* ujrzał przestrzenie księgarni i bibliotek po raz pierwszy. Zwłaszcza jeśli chodzi o Amerykanów, którzy obecnie są znacznie bardziej wrażliwi i krytyczni wobec własnej historii, a nade wszystko wobec jej kontekstów związanych z rasizmem, kolonializmem i przemocą.

Głównym wątkiem powieści Birda jest historia romansu pomiędzy młodym kapitanem Rolandem Forresterem a jego kuzynką Edith. Bogaty wuj major Forrester, będący zwolennikiem torysów (amerykańskich, postbrytyjskich konserwatystów), umiera i wydziedzicza młodego Rolanda, który walczył w wojnie z Wielką Brytanią po stronie zwolenników niepodległości. W drugim testamencie wuj zapisuje swój majątek córce swojego brata – Edith (jest ona sierotą, tak jak sierotą jest jej wybranek – Roland). Nikt nie jest w stanie tego drugiego testamentu znaleźć. Później się okaże, iż to prawnik wuja, niejaki Richard Braxley, uknuł intrygę, polegającą na ukryciu testamentu i ubieganiu się o rękę Edith, by przejąć majątek. Dziewczyna zmuszona jest do podróży do swojej ciotki w Ohio, ponieważ nie posiada żadnych środków utrzymania – jej rodzice nie żyją, a testament zaginął. Oboje z Rolandem podróżują na zachód i doświadczają agresji Indian – porwania i napadu. Wszystko jednak szczęśliwie się kończy, niktzemny prawnik ginie w potyczce z Indianami, Nathan uwalnia Rolanda, a później obydwoj oswabadzają Edith. Testament się odnajduje, Edith poślubia Rolanda.

Zasadniczą część akcji, obejmującą wspomnianą wędrówkę, rozgrywa się w lecie 1772 roku: grupa osadników przemierza stan Kentucky, by dotrzeć do fortu Bruce Station. Wśród nich znajdują się właśnie młody Kapitan Roland Forrester i jego kuzynka Edith. Komendantem fortu jest Pułkownik Bruce. Jest też major Forrester, wuj młodego Rolanda, i inni – kobiety i mężczyźni. Pomędzy osadnikami znajduje się także traper Nathan Slaughter, którego rodzinę wymordowali Indianie⁸. Biali przybysze z Europy ekscytują się

⁸ Zwróćmy uwagę na nieelegancką perswazyjność dyspozycji powieściowej (kompozycji): bohater tytułowy, który przeżył traumę wymordowania na jego oczach najbliższej rodziny i który sam rozkoszuje się w rzeziach dokonywanych na Indianach w imię zemsty, ten człowiek nazywa się Slaughter, czyli „rzeź, ubój, masakra, pogrom”.

opowieścią o legendarnym pogromcy Indian, zwanym Nick of the Woods, który to zabija Indian, skalpuje ich i wyrzyna im na piersiach krzyże. Tubylcy nazywają tę postać „Jibbenainosay” czyli w ich języku „wędrujący duch/demon”, co nasz Ludwik Anczyc przełożył na „Duch Puszczy”. Biali sprzyjają bohaterowi tych opowieści, krwawemu mścicielowi, ponieważ Indianie stanowią dla osadników poważne zagrożenie. Nikt początkowo nie wie, że to właśnie kwakier Nathan Slaughter jest owym mścicielem i pogromcą tubylców. Tych ostatnich reprezentują w powieści – wódz plemienia Szaunisów (Szawanezów) imieniem Wenonga i jego wojownicy. Pomiędzy osadnikami a Indianami toczą się potyczki, trwa wojna. W finale powieściowej fabuły Nathan zabija Wenongę i skalpuje go, gdyż to właśnie ów Szaunis dowodził grupą wojowników, która przed laty wymordowała rodzinę Nathana. O tych strasznych zdarzeniach, jakie rozegrały się dziesięć lat temu, Nathan opowiada młodemu Rolandowi. Syn Nathana i jego dwie córki zostały przebite nożami, a krew z piersi żony tryskała strugami wprost na niego, gdy trzymał ją umierającą w ramionach. On sam został oskalpowany i odtąd ma potwornie zmasakrowaną głowę, ale jako jedyny z rodziny przeżył i trawi go żądza zemsty. Wkrótce po dowiedzeniu się przez Rolanda o życiowej tragedii Slaughtera został on złapany przez Indian podczas potyczki i następnie niespodziewanie uwolniony przez Nathana, który „przy okazji” uśmiercił trzech młodych indiańskich wojowników. W kolejnej rozmowie Nathan pyta wrażliwego Rolanda, którego traktuje trochę jak odbicie swojego sumienia, co on by zrobił, gdyby tubylcy wyrznęli jego rodzinę, na co uzyskuje stanowczą odpowiedź młodzieńca, że mściłby się dzień i noc. W dalszej części fabuły przyjaciele wędrują przez las i nagle Nathan robi wypad w jego głąb i wraca z zakrwawionym nożem, co uświadamia Rolandowi, że niebezpieczeństwo ze strony Indian czyha na nich nieustannie. Podczas innej walki z tubylcami Roland pokonuje, rozbija i bierze do niewoli młodego wojownika, po czym prosi Nathana, żeby nie zabijał jeńca, ponieważ jest on ostatnim reprezentantem swojego plemienia, ale – niestety – krwawy kwakr bez namysłu morduje Czerwonoskórego i czyni to z diabelskim, pełnym satysfakcji wyrazem twarzy. Bije od niego i jego czynów groza, prześladowuje go patologiczna obsesja zemsty. Jednakowoż również sam Roland, który wszakże skupia na sobie najcięższe uczucia czytelnika, także postrzega Indian jako barbarzyńców, a inny bohater powieści, prawda, że nie najlepszej konduity, Roaring Ralph Stackpole, nazywa ich „rale children of Sattan” (Bird 2003: 265)⁹. Nathan mści się także na dorosłych synach i dorosłych wnukach Szaunisa Wenongi, zabijając ich. W tym dziele zemsty unika jednak mordowania kobiet i dzieci, w przeciwieństwie – jak zaznacza – do swych wrogów, którzy, według niego, uwielbiają pławić się w krwi kobiet i dzieci. Sama scena zabicia Wenongi jest bardzo

⁹ Tłum. „Rzęzące dzieci szatana”. Cytaty z *Nick of the Woods* pochodzą z wydania: R. M. Bird, *Nick of the Woods. Or, The Jibbenainosay: A Tale of Kentucky*, ed., intr. C. Dahl, Rowman&Littlefield Publishers, Inc., Lanham 2003.

naturalistyczna i drastyczna, nadaje całej powieści odcień wręcz gotycki. Ale przecież Wenonga nie był w okrucieństwie „gorszy”, skoro chwalił się, jak to własnoręcznie z przyjemnością zabijał białe kobiety i dzieci. Fabuła dobiega końca w momencie, gdy po zabiciu Wenongi Nathan znika i odtąd już nikogo nie uśmierca, nie kontynuuje swojej zemsty, która wraz z wyeliminowaniem jego osobistego wroga ustaje.

Sam Robert Montgomery Bird w przedmowie do powieści zaznacza, że jego dzieło ma na celu skompromitowanie pokus uromantyczniania Indian, że pragnie realistycznie opisać ekspansję osadników na Zachód oraz okrucieństwa, jakich dopuszczali się tubylcy na Białych, wyrzynając ich, znęcając się nad nimi i niewoląc. W tym ostatnim wypadku chodzi szczególnie o dość liczne grupy osób porwanych w dzieciństwie i przymusowo asymilowanych do społeczności indiańskich albo też, bezdusznie, bo bez zwracania uwagi na wielokrotnie silne przywiązanie Białych jeńców do społeczności indiańskiej, do której przybyli w wyniku porwania za młodu – odsprzedawanie ich Białym; tak czynili zwłaszcza Komancze, którzy z porwań i wymuszania okupów uczynili swój intratny interes. Pojawia się w owym wstępie opinia, że w naturalnym stanie Indianie są niecywilizowanymi barbarzyńcami i że należy pokazać ich światu takimi, jakimi są naprawdę. Pisarz przyznaje wprawdzie, że tubylcy amerykańscy nadają się do cywilizowania, bo tego dowodzi na przykład kultura Inków, lecz nie można im wybaczyć, że mordowali kobiety i dzieci osadników. I w żadnym razie nie byli – co z siłą podkreśla Bird – romantyczni czy szlachetni, jak to przedstawia romantyczna literatura z powieściami Coopera na czele (Bird 2003: 31–35).

Charakterystyka Indian nakreślona przez pisarza jest jawnie nieprzychylna, nawet wroga wobec nich. Jednak należy pamiętać, że w czasach powstawania książki nie był taki ton wobec rdzennych Amerykanów czymś niezwykłym. U Coopera uromantycznienie Czerwonoskórych również nie szło zbyt daleko, skoro ich biały admirał Sokole Oko co chwila podkreśla, że w nim samym nie płynie ani kropla krwi indiańskiej. Ponadto ów czarny wizerunek Indian nie jest u Birda nazbyt spójny z innymi wypowiedziami, jakie pisarz ten wygłaszał czy też formułował na temat rdzennych Amerykanów przy różnych okazjach. Czy naprawdę żywił wobec nich takie nienawistne uczucia, jakie wyraził w swej słynnej powieści, uznanej w jego czasach, a jeszcze bardziej zdecydowanie w czasach krytyki postkolonialnej za typowo „rasistowską”? Czy może w grę wchodzi jakiś nieznaną czynnik sprawczy?

Pełna niechęci i uprzedzeń, znamiennej dla znacznej części amerykańskiej literatury swojego czasu, powieść ta często ukazuje rdzennych Amerykanów bardziej jak zwierzęta niż jak ludzi. Kiedy Bird chce na przykład zaprezentować zachowanie swoich indiańskich bohaterów, używa animalizacji: „zarżał jak koń”, „ryknął jak byk”, „szczeknął jak pies”; potem jakby mimowiednie pisze: „krzyknął jak Indianin”, by następnie, znów powrócić do właściwego sobie sposobu charakteryzowania: „zaskowyczał jak pantera”, „zawył

jak wilk”. Tak jakby Indianie byli częścią fauny stanu Kentucky. Bird nie portretuje Indian jako ludzi godnych szacunku. Ukazuje ich jako zagrożenie, jako czyhającego na białych ludzi wroga – brutalnego, okrutnego, dzikiego. W rozdziale trzynastym, kiedy Nathan zostaje więźniem Szaunisów, nie można mieć wątpliwości co do ich absolutnie dzikiego, pierwotnego usposobienia – wódz Wenonga, który przewodził atakowi na domostwo i rodzinę Nathana: „pije krew kobiet i dzieci”. Dosłownie. W istocie przecież powieść Birda mieściła się w formule amerykańskiego literackiego gotyku.

Jednakowoż pisarz amerykański, co ciekawe, kreuje obraz „dzikości” również z naciskiem na jej animalistyczną urodę, gdy przy pewnej okazji określa postać pułkownika Bruce’a jako stoicką, zwierzęcą, przypominającą zachowanie konia czy niedźwiedzia. Indianie w powieści Birda są traktowani inaczej niż Biali – nie jak niemoralne łotry, lecz raczej jako groźna, amoralna dzicz. Dość zaskakująco wobec takiego podejścia do Czerwonoskórych jawi się ich plastyczne/malarskie wyobrażenie przez pisarza, który przejawiał talenty malarskie i je realizował. Seria konterfektów Indian sporządzonych przez niego jest postrzegana przez autorów strony internetowej poświęconej jego malarstwu jako „bardziej humanistyczna” od „antropologicznych” wizerunków Jamesa Otto Lewisa – słynnego malarza Indian z pierwszej połowy dziewiętnastego wieku:

Łatwo odróżnić „antropologiczne” podejście Lewisa w ukazywaniu rdzennych Amerykanów od bardziej humanistycznego podejścia Birda. W niektórych jego powieściach, takich jak *Nick of the Woods*, pisarz portretuje „morderczych dzikusów” w sposób, jaki niepokoi współczesnych czytelników; nie był on zresztą całkowicie akceptowany w swoich czasach. Ale Birda malarskie portrety rdzennych Amerykanów wskazują na inne podejście. Jego robocze szkice (...) są popiersiami w stylu Lewisa i innych amerykańskich portrecistów, którzy działali w tym samym czasie. Kiedy jednak Bird wykańcza obrazy swych tubylczych protagonistów, wtedy wyraźnie usuwa ich z areny antropologicznych okazów, na której, podobnie jak na portretach Lewisa, wydają się szkicami. Zamiast tego przywraca ich światu, w którym on i oni egzystują, jako żywych aktorów (Penn Library/Exhibitions 2012a).

Większość badaczy uznaje, że książka Birda została napisana w duchu agresywnej, ekspansjonistycznej filozofii, głoszonej podówczas przez prezydenta Andrew Jacksona i demokratów. Wszakże kłóci się to z tym, co nam skądinąd wiadomo o przekonaniach Birda, który kiedyś nazwał siebie „wigiem i to bardzo sumiennym”, bo w istocie był zagorzałym antydemokratą przez całe życie (Hughes 2011: 197–226). Wydawał nawet prowigowski periodyk „North American and United State Gazette” od 1847 roku aż do swojej śmierci; napisał też biografię wigowskiego prezydenta Zachary’ego Taylora oraz niemalże zaangażował się w politykę, w czym jednak przeszkodziło mu pogarszające się zdrowie. Wigowie, którzy faworyzowali silniejsze federalne rządy i modernizację, często manifestowali niechęć do agresywnej ekspansji,

preferując konsolidację władzy narodowej na wschodzie kraju. Nie znaczy to jednakże, iż byli antyekspansjonistyczną partią; polityczna niezgoda wobec takich zagadnień, jak niewolnictwo czy właśnie ekspansjonizm, dzieliła partię na dwie frakcje. Z drugiej strony stwierdzenie, że Bird był jacksonistą czy ekspansjonistą albo zwolennikiem eksterminacji Indian, byłoby nieprawdą (Hughes 2011: 197–226).

Co zatem spowodowało, że w powieści *Nick of the Woods* jego opis „dzikich” jest tak nieprzychylny? Ktoś mógłby orzec, że skoro Bird pisał powieść z Pogranicza, zatem dążył po prostu do realizmu, tak jak to sam deklarował we wstępie do niej. I rzeczywiście, kiedy powieść ukazała się po raz pierwszy, komentowano ją jako „realistyczne” przedstawienie skłonności Indian do przemocy na tle mody na romantyczne opowieści z Pogranicza (Hughes 2011: 197–226; Enotes.com).

Prezentując w swej powieści rdzennych Amerykanów, Bird pisze na przykład:

[...] taki to jest ten czerwony amerykański człowiek, którego odwaga atrybutem, jak wszystkich piewców krwi, człeka czy też zwierza; przeznaczeniem nieszczęście, w każdej globu części, jak też każdej rasy barbarzyńskiej, która w kontakcie z rasą cywilizowaną ucywilizowana być nie może, i którego imaginacja poetów i sentymentalistów obdarzyła charakterem nieadekwatnym do jego kondycji (Bird 1839: 201–202).

W tym samym akapicie pisarz zauważa:

Cnoty indywidualne można odnaleźć między ludźmi w stanie naturalnym, ale honor, sprawiedliwość i wspaniałość, jako cechy społeczeństwa masowego, stanowią subtelności należące tylko do zaawansowanego stadium cywilizacji (Bird 1839: 202).

Bird krytykuje wszystkich ludzi, zwłaszcza pisarzy, postrzegając ich jako naiwnych hipokrytów, którzy przedstawiają życie rdzennych Amerykanów jako czyste, proste, bliskie natury i przez to szlachetne. Szczególnie krytyczny stosunek miał pisarz do Coopera, który zainicjował w literaturze amerykańskiej proces idealizacji rdzennego Amerykanina – Indianina. Bezwzględny mściciel Nathan to odpowiednik à rebours Nataniela Bumppo z pięcioksięgu Coopera, człowieka w znacznym stopniu identyfikującego się z Czerwonoskórzymi – „białego Indianina”¹⁰.

¹⁰ Zob. Bartleby.com: *Nick of the Woods. Robert Montgomery Bird (1806–1854)*. Inne opracowanie dzieła Birda podaje: “the Philadelphia Quaker Nathan Slaughter turned »Injun« killer – is Bird’s reply to Cooper. Cooper saw Native Americans as “noble savages”. Bird disagreed with that view. “The North American savage has never appeared to us the gallant and heroic personage he seems to others,” he wrote in 1837. Sixteen years later (1853), his view of Indians – “ignorant, violent, debased, brutal” – had, if anything, hardened” (Penn Library/Exhibitions 2012b).

Zamiast tego Bird kreśli wizerunki Indian jako istot anarchistycznych, nieprzewidywalnych i niebezpiecznych oraz podkreśla, że interakcja Białych z nimi jest staraniem skazanym na nieustanną udrękę i chaos. Taka wizja, niezupełnie w owym czasie pozbawiona uzasadnienia, gdyż pisarz formułował ją w okresie, kiedy biali Amerykanie spotykali się z gwałtowną niechęcią Indian, podgrzewała konflikt między obiema rasami/kulturami, kiedy to przykłady sporadycznej i straszliwej przemocy odciskały głębokie ślady na zbiorowej psychice.

Mimo że Bird pisał swe powieści dla tej samej publiczności, która potem oglądała ich sceniczne adaptacje w teatrze, nie cenił jej, owej publiczności, zbyt wysoko. Większość zwykłych ludzi poznawała jego dzieła właśnie poprzez wspomniane teatralne inscenizacje, ponieważ poziom czytelnictwa w Ameryce nie był wysoki, m.in. ze względu na dość powszechny analfabetyzm. W liściach i artykułach dziennikarskich Bird często ubolewał nad niskim poziomem ucivilizowania swoich rodaków, pisząc na przykład, że „wszyscy geniusze rzeki i prerii są wielce nudnymi, głupimi łotrzykami; chciałbym z powrotem być w [Filadelfii]” (Hughes 2011: 197–226). Zapewne, kiedy pisał powieść *Nick of the Woods*, odczuwał potrzebę przemówienia do „wrażliwości” swojej publiczności, co łatwo zrozumieć, jeśli się weźmie pod uwagę, że książka ta była pisana jako tekst przeznaczony dla aktorów teatralnych. Tak samo było wcześniej w przypadku powieści o Spartakusie *The Gladiator* (1831), którą Bird pisał dla i z inspiracji Edwina Forresta – wielkiego aktora tragicznego i teatralnego impresaria owych czasów (Hughes 2011: 197–226; Enotes.com).

Uprzedzenia Birda w stosunku do amerykańskich wieśniaków i mieszkańców Pogranicza, frapująco równoległe wobec jego dystansu do Indian, ujawniają się także w wizerunkach postaci stworzonych przez pisarza. Odbywszy osobiście podróż do Kentucky i napisawszy o wojnie z Indianami pod dowództwem George’a Rogersa Clarka, był dobrze zaznajomiony z amerykańskim Pograniczem, jego ludźmi i jego kulturą (Enotes.com). Powieściowi Roland i Edith, którzy pochodzą z wyższych sfer północnych stanów, a zmuszeni przez okoliczności i rodzinne niepowodzenia do migracji do Kentucky, wypowiadają się elokwentnie i przejawiają dobre manieri. Ale już powieściowi rodzimi mieszkańcy Kentucky często mówią barwnym, kolokwialnym językiem, zdradzając swoje pozbawione edukacji pochodzenie. Pionier Pardon Dodge oraz bufon i złodziej Ralph Stackpole szczególnie wyraziście reprezentują ten styl mówienia, przez co nie mogą być brani przez czytelnika zbyt serio. Jest to oczywiście zamierzone przez pisarza i tematycznie wiąże się z fabułą, ale wątpliwe, czy Bird stworzyłby taką postać jak Roaring Ralph Stackpole po to tylko, żeby była nikim więcej jak *nieokrzesanym* Kentucky’ńczykiem. Mając taką a nie inną opinię na temat prostych ludzi, czy można stwierdzić, że Bird nie darzył ich sympatią tak jak Indian? Zapewne nie. Jako wig, zainteresowany zjednoczeniem i unowocześnianiem Ameryki, prawdopodobnie odczuwał żal z powodu kondycji kulturalnej jego rodaków z czasów pionierskich. Wigow-

ska wizja Ameryki opierała się na duchu rywalizacji wobec Europy, jej cywilizacyjnego poziomu, któremu trudno było dorównać w sytuacji, gdy ogromne obszary kraju sływały jako głęboko zapadłe prowincje, uwikłane w przeróżne konflikty (Enotes.com). Pisarz jednak uważał, że Indianie nie stanowią jakiegos ważkiego problemu, który należałoby szybko rozwiązać; raczej preferował postawę rezygnacji i nieinterweniowania oraz odizolowania się od nich, osiedlając ich w wydzielonych terenach (rezerwach).

Można by sądzić, że stanowisko Birda zmierzało prawdopodobnie w kierunku pozostawienia Indian samym sobie i wzmacniania potencjału, jaki Ameryka już posiadała. Odpowiadałoby to zresztą typowej dla północnych wigów politycznej filozofii tamtego czasu. Bird, odwiedzwszy Kentucky przed napisaniem powieści i będąc osobiście zainteresowanym historią wojny między Indianami i generałem Georgem Rogersem Clarkiem, na wydarzeniach z której oparł swą fabułę, prawdopodobnie zamierzał przedstawić indiańską przemoc i okrucieństwo jako coś wiarygodnego i realistycznego. W atmosferze, jaka nastąpiła po wojnie z Indianami, opowieść o pokojowo nastawionych tubylcach nie korespondowałaby z doświadczaną przez Amerykanów rzeczywistością, a w kontekście swoich czasów prawdopodobnie byłaby niemożliwa do napisania, bo niestosowna. Niektórzy uprawiają literaturę dla polityki, inni po prostu dla pieniędzy jak Bird swoją książkę *Nick of the Woods*, niezależnie od swoich politycznych przekonań. W późniejszym okresie życia o wiele trudniej przychodziło mu zarabianie pieniędzy piórem, kiedy zajął się medycyną albo wydawaniem „North American Magazine and United States Gazette” aż do jego przedwczesnej śmierci w roku 1854 (*Encyclopaedia Britannica*).

BIBLIOGRAFIA

- Bartleby.com. *Nick of the Woods. Robert Montgomery Bird (1806–1854)*. – <https://www.bartleby.com/library/readersdigest/1433.html> (17.06.2019).
- Berkhofer, R. F. 1979. *The White Man's Indian. Images of the American from Columbus to the Present*. New York: A Division of Random House.
- Bird, R. M. 2003. *Nick of the Woods, Or, The Jibbenainosay: A Tale of Kentucky*. C. Dahl, ed., intr., Lanham: Rowman&Littlefield Publishers, Inc. – https://books.google.pl/books?id=_zx6He0-w_AC&printsec=frontcover&dq=Robert+Montgomery+Bird:+Nick+of+the+Woods&hl=pl&sa=X&ved=0ahUKewjLs-334t_jAhVpsosKHUx6A88Q6AEIMTAB#v=onepage&q&f=false (17.06.2019).
- Blaine, H. A. 1940. *Nick of the Woods or Jibbenainosay: A Tale of Kentucky by Robert M. Bird and Cecil B. Williams*. – *Journal of American History*, 27, 138.
- Churchill, W. 2003. *Fantasies of the Master Race. Literature, Cinema and the Colonization of the American Indians*. San Francisco: City Lights Books.
- Duch Puszczu*. 1990. wg dra M. Birda opracował Władysław L. Anczyc. Kraków: Oficyna Cracovia.
- Encyclopedia Britannica*. – Robert Montgomery Bird. – <https://www.britannica.com/biography/Robert-Montgomery-Bird> (17.06.2019).

- Enotes.com. – “Nick of the Woods” – Critical Evaluation. Critical Survey of Literature for Students. – <https://www.enotes.com/topics/nick-woods/critical-essays> (17.06.2019).
- Fryderyk II Wielki. Wikicytaty. – https://pl.wikiquote.org/wiki/Fryderyk_II_Wielki (17.06.2019).
- Hughes, R. 2011. Whiggery In the Wilderness: The Politics of Indian-hating in Robert Montgomery Bird’s “Nick of the Woods” (1837). – *Literature in the Early American Republic: Annual Studies on Cooper and His Contemporaries*, 3, 197–226.
- Kilpatrick, J. 1999. *Celluloid Indians. Native Americans and Film*. Lincoln–London: University of Nebraska Press.
- Penn Library/ Exhibitions. 2012a. Robert Montgomery Bird: Writer and Artist. – <http://www.library.upenn.edu/exhibits/rbm/bird/case5.html> (17.06.2019).
- Penn Library/ Exhibitions. 2012b. Robert Montgomery Bird: Writer and Artist. Nick of the Woods. – <http://www.library.upenn.edu/exhibits/rbm/bird/case6.html> (17.06.2019).
- Wala, A. J. R. 2001. Historyczno-polityczne implikacje europocentryzmu w procesie podboju i kolonizacji Ameryki oraz doktrynalnego utrwalania zdobyczy w czasach postkolonialnych po współczesność. – K. Baliszewska, red., A. J. R. Wala, red., *Referaty Seminariów Antropologicznych 1990–2000*. Atlantic City: PAES/PATE – Wielichowo: Tipi.

Wywiad
—
Interview



PENNIE GRAY ORCID: 0000-0002-7105-2508
Illinois Wesleyan University (USA)
Educational Studies
Interview was conducted by Dorota Michulka

“Children’s Literature in the Classroom” (Polish-American Project)

Why did you decide to become a teacher? Which aspects of this profession did you find most interesting and valuable?

I began my teaching career teaching 7th and 8th grade reading at a small, rural school in Herscher, Illinois, just forty miles south of Chicago. After four years there, I moved to Bloomington, Illinois, where I taught eighth grade reading. I spent the next eight years teaching reading and taking on extracurricular activities like scholastic bowl (a team-based academic competition) and multicultural club. I also served as the team leader for my eighth grade team. In all, I taught middle school reading for twelve years. I started at Illinois Wesleyan University in 2006, first as an adjunct instructor and then as a full time visiting instructor for six years. I have now finished my fifth year in a tenure line position at Illinois Wesleyan University, so I have been at IWU for ten years full time.

I have always known that I wanted to be a teacher, ever since I was in elementary school. What I love about teaching is that it never gets boring. There is always something new to learn, and the students are always changing and bringing new and exciting ideas to the classroom. What I find most interesting is how teaching has changed and evolved over time. We now view teaching as a collaborative, reciprocal effort, where the teacher learns from the students, and the students learn from the teacher. We are also deeply interested in the individualization of education, which is challenging but also vitally important: we must recognize that every student brings a unique set of gifts to the classroom, and the teacher’s job is to use those gifts to facilitate teaching. It is an exciting time to be in education.

Which topics/themes have been the most interesting, relevant, and challenging during your teaching career in the Educational Studies department? What do programs/syllabi entail nowadays?

The bulk of my teaching responsibilities are in the Educational Studies department, where I teach courses centered on literacy. Included in my teaching load are courses that explore English linguistics, reading in the content areas (e.g., math, science, social science), and literacy development. My favorite course to teach, however, is children's literature.

There are many challenges associated with my teaching load. First, especially regarding children's literature, I must stay current on new children's books as they become available. I am always seeking the highest quality children's books, and while there are so many books on the market in the United States, not all of them are of the best quality. I look for books that are representational, meaning that they feature characters from all different cultures. I strive to find books with bilingual characters, African-American characters, Asian-American characters, Native-American characters, LGBTQ characters, and characters with disabilities, to name a few. Of crucial importance to me is that I introduce beginning teachers to the kinds of books they can use in their classrooms that reflect their students and that introduce their students to people who are different from them. In short, I want my students to see literature as both a window into another culture and as a mirror reflecting their own culture (Botelho and Rudman, 2009).

What kind of books for children do you read with your students? Which genre do you consider to be the "most valuable" one? Which characters and topics are most interesting for your students?

I can't really choose the most valuable genre because it depends on who the reader is. Some readers value one genre, and others value another. I have over 450 children's books from all different genres in my collection, and I draw from these books to deliver many of my lessons. A crucial component of the course is a critical examination of children's literature in which we evaluate the images, the text, and the interplay between the images and the text, so having a wide assortment of texts is important for the delivery of the course. In class, we have robust discussions about which authors should write which kinds of books – in other words, who has the right to tell a particular story. I also require students to create their own children's books. They must apply the concepts we've discussed in class and by doing so, they discover how difficult it is to create a thoughtful, high quality children's book. In addition to children's picture books, I also teach about adolescent literature and graphic novels. It's challenging to keep up with the vast array of books available.

A second challenge I encounter teaching education courses, which I believe is true for most teacher educators, is the challenge to not only teach

about effective pedagogy, but also to enact effective pedagogies in my own lessons. I am always trying to find ways of delivering college level content using elementary education methods. I try to make sure that I am modeling effective methods in my courses so that students are well-equipped to enact those methods themselves.

Finally, our students complete many field placements prior to their full-semester student teaching practicum, so I help facilitate discussion about those field placements and what students are learning through their time in the local public school. This is a challenge in that there is often a bit of a disconnect between what is taught at the college level and what actually happens in the field. This disconnect is especially interesting to me as I seek to simultaneously support our local public school teachers while also pushing our own students to try new things in the classroom.

How do you understand the reading process? What would you emphasize during courses on reading? What kind of competences do you teach during courses on reading?

Teaching courses about the reading process is difficult and complex. Not only must I teach about how we learn to read, but I must also teach about effective teaching strategies to use with children from age five and older. I also feel compelled to use the strategies I am teaching students about, so I put a lot of pressure on myself to use appropriate and worthwhile pedagogies with the students.

The most challenging course I teach is our Foundations of Literacy course, a course that covers everything from speaking and writing to reading to listening. Specifically, I teach about morphology and etymology as approaches to understanding and teaching spelling as opposed to the more traditional approach used in schools that involves a sometimes random list of words to memorize. In other words, I emphasize the importance of understanding our language in sophisticated ways and teaching children accurate information. Too often in American classrooms, children are told that the English language is random and arbitrary and makes no sense –I work to ensure that my students understand the logic of our language and then know how to teach that to their own young students someday.

I also teach about the stages of children’s literacy development, as well as difficulties children have when learning to read and write with an emphasis on dyslexia. In addition to helping students develop a sophisticated understanding of the English language, children’s literacy development, and the interplay between speaking, listening, reading, and writing, I also teach about children’s literature and engage students in a critical evaluation of picture books, novels, and graphic novels. Throughout the course, we also discuss lesson planning, teaching methods, and pedagogy. needless to say, this is the most intensive course I teach.

Do you have a reading curriculum? Does the 'literary canon' change? What are the changes like? Can you list 10–15 books which are the most popular with American students?

I think the literary canon is always evolving and changing, so it's impossible to define in terms of specific texts. While some classic books may always be in the canon, others are added or removed depending on a wide range of factors. I have seen significant changes in children's literature over the past ten or fifteen years. There are far more books with female characters, characters of color, and different family configurations than there were just a few short years ago. As our culture changes, so too does the children's literature that is available. yet, the literature available and/or taught in schools is still not fully reflective of our population, so we have a long way to go.

COMMON CORE STATE STANDARDS FOR ENGLISH LANGUAGE ARTS & LITERACY IN HISTORY/SOCIAL STUDIES, SCIENCE, AND TECHNICAL SUBJECTS

* Read-aloud
** Read-along

Texts Illustrating the Complexity, Quality, and Range of Student Reading K-5

	Literature: Stories, Drama, Poetry	Informational Texts: Literary Nonfiction and Historical, Scientific, and Technical Texts
K*	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Over in the Meadow</i> by John Langstaff (traditional) (c1800)** • <i>A Boy, a Dog, and a Frog</i> by Mercer Mayer (1967) • <i>Pancakes for Breakfast</i> by Tomie DePaola (1978) • <i>A Story: A Story</i> by Gail E. Haley (1970)* • <i>Kitten's First Full Moon</i> by Kevin Henkes (2004)** 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>My Five Senses</i> by Alki (1962)** • <i>Truck</i> by Donald Crews (1980) • <i>I Read Signs</i> by Tana Hoban (1987) • <i>What Do You Do With a Tail Like This?</i> by Steve Jenkins and Robin Page (2003)* • <i>Amazing Whales!</i> by Sarah L. Thomson (2005)**
1*	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Mix a Pancake"</i> by Christina G. Rossetti (1893)** • <i>Mr. Popper's Penguins</i> by Richard Atwater (1938)* • <i>Little Bear</i> by Else Holmelund Minarik, illustrated by Maurice Sendak (1957)** • <i>Frog and Toad Together</i> by Arnold Lobel (1971)** • <i>Hi! Fly Guy</i> by Tedd Arnold (2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A Tree Is a Plant</i> by Clyde Robert Bulla, illustrated by Stacey Schuett (1960)** • <i>Starfish</i> by Edith Thacher Hurd (1962) • <i>Follow the Water from Brook to Ocean</i> by Arthur Dorros (1991)** • <i>From Seed to Pumpkin</i> by Wendy Pfeffer, illustrated by James Graham Hale (2004)* • <i>How People Learned to Fly</i> by Fran Hodgkins and True Kelley (2007)*
2-3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>"Who Has Seen the Wind?"</i> by Christina G. Rossetti (1893) • <i>Charlotte's Web</i> by E. B. White (1952)* • <i>Sarah, Plain and Tall</i> by Patricia MacLachlan (1985) • <i>Taxi and Bottoms</i> by Janet Stevens (1995) • <i>Poppleton in Winter</i> by Cynthia Rylant, illustrated by Mark Teague (2001) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A Medieval Feast</i> by Alki (1983) • <i>From Seed to Plant</i> by Gail Gibbons (1991) • <i>The Story of Ruby Bridges</i> by Robert Coles (1995)* • <i>A Drop of Water: A Book of Science and Wonder</i> by Walter Wick (1997) • <i>Moonshot: The Flight of Apollo II</i> by Brian Floca (2009)
4-5	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Alice's Adventures in Wonderland</i> by Lewis Carroll (1865) • <i>Casey at the Bat</i> by Ernest Lawrence Thayer (1888) • <i>The Black Stallion</i> by Walter Farley (1941) • <i>"Zlateh the Goat"</i> by Isaac Bashevis Singer (1984) • <i>Where the Mountain Meets the Moon</i> by Grace Lin (2009) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Discovering Mars: The Amazing Story of the Red Planet</i> by Melvin Berger (1992) • <i>Hurricanes: Earth's Mightiest Storms</i> by Patricia Lauber (1996) • <i>A History of US</i> by Joy Hakim (2005) • <i>Horses</i> by Seymour Simon (2006) • <i>Quest for the Tree Kangaroo: An Expedition to the Cloud Forest of New Guinea</i> by Sy Montgomery (2006)

Fig. 1: Sample texts that address the Common Core State Standards

About 39 states in the US have adopted the Common Core State Standards, a comprehensive list of specific literacy standards that children should learn at every grade from kindergarten through high school. Within those standards are recommended texts to help meet the standards. Among those texts are: *Charlotte's Web*, *Sarah Plain and Tall*, *Alice's Adventures in Wonderland*, and *Black Stallion*. However, missing from this list are books that have significant diverse representations of students. If I were to offer a preliminary list of my favorite picture book authors (and sometimes illustrators), it would include:

- Jacqueline Woodson
- Jan Brett
- Kadir Nelson
- Eve Bunting
- Patricia Polacco
- Chris Van Allsburg
- Pam Munoz Ryan

- Demi
- Vera B. Williams
- Tomie de Paola

I am certain I have left many laudable authors off this list, but these are the authors that I especially appreciate. To narrow the list down to specific texts would be too painful in that I would have to leave too many off the list.

That said, there are some principles I use to select books for my library, including:

- an interesting interplay between words and images;
- meaningful topics that will resonate with a wide range of students;
- diverse representation of characters;
- high quality illustrations;
- possible connections to disciplinary content (e.g., books that can be used to teach social studies, math, art, or science).

How do you use new media in the courses for future teachers? Are students interested in computer games? Do you teach “computer game narratives”?

This is a really interesting question. At this point, I do not use anything related to computer games in my courses, although this question does make me wonder whether incorporating content about computer game narratives might be appropriate for my children’s literature class. As far as the use of other technologies goes, I do cover technologies like audio books and computer games that reinforce literacy learning. However, this is not a huge emphasis in my courses.

What is the field of your scientific research?

My research agenda is a bit eclectic. I currently have a manuscript under review that explores the interplay between politeness theory and peer review in a first-year composition classroom. I have found that when students are familiar and know each other through class, they tend to shy away from critical peer reviews of one another’s work. This research blends pedagogy and linguistic politeness theory.

I also have a second manuscript under review that examines how college students read disciplinary texts. This manuscript draws on data from a of over 400 college students. My findings indicate that college students do not use a wide range of strategies to read their disciplinary texts. rather, they either read all texts the same way regardless of the discipline, or they merely intensify one particular strategy (e.g., more notetaking or more highlighting) for particular disciplines. However, adept readers use a wide range of reading strategies and vary those strategies depending on the disciplinary text they are reading. This is an example of a disconnect between the skills college students bring to the task of reading and the expectations of college professors.

My current research focuses on first year teachers and their classroom management decisions. One article, *Mitigating the Apprenticeship of Observation* (doi: 10.1080/10476210.2019.1631785) explores these decisions. I have also been researching restorative Practices and have been teaching our senior student teachers about this approach to classroom discipline. My research follows our graduates into their first year of teaching to see whether they have been able to implement Restorative Practices, and if not, the factors that prevent them from doing so. I have three manuscripts under review in which I explore various aspects of the first-year teacher's experience.

Which academic textbooks (or academic books by which scholars) can you recommend for teaching in the Educational Studies department?

Again, there are so many texts that have been instrumental in my thinking about literacy instruction that it's hard to come up with a list. However, a few scholars and authors that come to mind including: Botelho and Rudman, Nikolajeva and Scott, Seelinger-Trites, Hintz and Tribunella, Nodelman, and Serafini. Most of those scholars are examining children's literature. However, there are many, many others who have shaped my thinking about teaching reading and disciplinary reading – too many to list.

How do you cooperate with local communities and authorities in the Bloomington Illinois area? Can you describe some of the most interesting projects? What are their goals and most visible results?

We in my Educational Studies department are always collaborating with local teachers and school districts. Our students complete over 100 hours in the field prior to their full-semester student teaching practicum, so we are reliant on our local educators to host our students in their classrooms. We hope that the teachers benefit from having our students in their classrooms, and we know how much our students benefit from being in our local schools.

In addition to my work at IWU, I also volunteer quite a bit in our community. I serve on the board of a non-profit called For a Better Tomorrow. In addition to serving as the vice president, I also chair the Project Recruitment Committee, which finds and vets international projects, most of which help children. For a Better Tomorrow also sponsors a youth leadership program called Youth Global Citizen, and I serve on the Steering Committee for that program and co-facilitate the program as well.

What are the most challenging issues for Educational Studies departments in the USA at the moment?

While I see our public school system as being rather effective overall at educating an extraordinarily diverse population of students, there are nonetheless a few difficulties facing education in the US right now. One problem is that teachers are expected to do more and more every single year. The amount

and types of assessment data they are expected to gather is onerous and interferes with the kinds of pedagogies they want to enact. So much time is spent preparing students for testing and then actually testing students, that less time is available for teaching in ways that are creative, innovative, and responsive to the needs of the individual students.

Another challenge is that the respect people once had for the profession of teaching has been eroded away over the past twenty to thirty years. Teachers often come under attack by lawmakers and constituents who want to see better test scores. This focus on test scores and data draws energy away from other important aspects of education, like the social and emotional learning of the students. I am starting to see schools start to pay more attention to social and emotional learning, so I am hopeful that we are approaching a shift in the profession.

However, perhaps the most significant challenge facing education in the US is the inequitable funding structure of public education. Because school districts draw much of their income from local property taxes, low income areas have more poorly funded schools than higher income areas. That means that, even within a relatively small geographic area, there are very well-funded schools and very poorly-funded schools. The outcomes for the students who attend those schools is quite different and results in an inequitable system in which low-income children are continually disadvantaged.

Recenzje
—
Reviews

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618

University of Wrocław

Faithfulness, Attractiveness and Accessibility of Translations of Texts for Young Readers from the Perspective of School Cultural Education

(in the context of the book *Między manipulacją a autonomicznością estetyczną. Przekład literatury dla dzieci* by Eliza Pieciul-Karmińska, Beate Sommerfeld and Anna Fimiak-Chwiłkowska, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017)

Translations and adaptations of literature for children have been the subject of discussions, controversies, and polemics for many years. The child is an inexperienced reader of literature but is 'fresh' and interested in the world. Therefore, comments on translations and adaptations of a literary work, and in particular the literature for children, are becoming very relevant in the context of contemporary reception of texts by children and young people and in literary studies due to the great abundance of stories that are re-told, re-read, or re-written, adapted to a new category of the audience and new socio-cultural areas.

This phenomenon has also become extremely important in the area of contemporary school multicultural education related to challenges of today's reality (e.g. the phenomenon of migration, the notion of the Other/Alien, the issue of tolerance) (Kapuściński 2006; Chrobak 2014; Środa 2010; Sukkar 2013).

On the one hand, these transformations of texts allow us to recall a canonical work, while on the other hand, they extract layers of the presented world that become susceptible to revision, reinterpretation, and transformation of their specificity and to the crossing of the cultural boundaries and adoption of the text to full reception in new cultural areas. (Vassallo 1998; Paprocka&Wesoła 2009). It should be noted that in the case of the schoolchild reader of a translation from foreign literature, a huge obstacle in the reception of the literary work will be their language proficiency and unfamiliarity with other/alien cultures.

The child reader of literature as a school student adopts a specific role. S/he comes into contact with literature included in the school textbook, subjected to educational 'treatment' (e.g. particular selections, sometimes transforma-

tion and preparation or ‘fragmentation’) (Michułka 2013) by three ‘intermediaries’: mainly the authors of specific school textbooks, but also requirements of the publishers and the interpretation by a particular teacher. Therefore, the final, full shape of literature in school literary education, especially at the lower stages of education (grades 6–8), will reflect its designated objectives, mainly in the areas the teaching (also, the formative role in the moral and ethical sense), education (e.g. enriching the broadly-understood knowledge of the world, here: also of other cultures), and aesthetics (e.g. by sensitising to the correctness and beauty of the language).

The issue of translations and adaptations of cultural texts will, therefore, play a particularly important role not only in the discussion on the voice of the translator in school literary education (Skibińska, Heydel, Paprocka 2015) but also, among others, in the context of preparing the child for dialogue on multiculturalism.

As Elżbieta Skibińska observes, translations inevitably provide readers with an experience of otherness:

Reading a translation, whose outstanding feature is connoting otherness... that is, an ability to infuse the text with meanings that are uncommon and inconsistent with the reader’s experience, and which, as a result, are associated with foreign countries, cultures, and languages may mean reading an ‘alien’, ‘other’, or ‘exotic’ text. The ‘otherness’ of the text may be seen as a merit, especially when the reader is curious and looks for translations that aim to show a new world vastly different from their own. Therefore, deliberate choice of translations as reading texts assumes the expectation of otherness that they should convey (Skibińska 2008: 213).

* * *

In light of the above considerations, the informative book by Eliza Pieciul-Karmińska, Beate Sommerfeld, and Anna Fimiak-Chwiłkowska (*Między manipulacją a autonomicznością estetyczną. Przekład literatury dla dzieci [Between manipulation and aesthetic autonomy: translation of literature for children]*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 2017), which offers various comparative perspectives on translation and discusses examples of children’s literature in terms of cultural transfer, becomes an extremely valuable publication. Due to the discussed notions of manipulation and aesthetic autonomy of the text, the study also becomes a very important and innovative voice in contemporary discourse on examples of literature for children, including the ‘visibility’ and ‘invisibility’ of the translator and, in broader terms, the role of the translator and translations in school cultural education. As the authors of the monograph note, ‘new translations are [for example, note by D.M.] usually more faithful to the originals, but also reveal difficulties related to the preservation of the dual audiences of the texts’ (from the Introduction by the authors, p. 8).

Significantly, the monograph of the three authors is not only deeply embedded in the theoretical methodology of description but also discusses translation practice and specific examples rooted in literary and cultural traditions, referring to existential and ethical messages and pedagogical research. For example, Pieciul-Karmińska gives examples of translation of prose works by Paul Maar (here: the book series about Sams) and his intertextual references to the romantic fairy tale, e.g. 'The Stranger Child' by E.T.A. Hoffmann, Sommerfeld focuses on the case of translations into German and Polish of the philosophical tale-parable *The Little Prince* by Antoine de Saint-Exupéry, and Fimiak-Chwiłkowska presents and undertakes a presentation of German translations of the famous initiation novel set in a fantasy world *King Matt the First* by Janusz Korczak. In addition, the monograph also highlights the key role of romantic tradition, important not only for the autonomy of children's literature (including translation) but also for the child as a socio-cultural phenomenon. At this point of the discussion, the authors also put emphasis on fantasy as an important strategy in the narrative of the presented world of literary works for children.

All three authors analyse their chosen examples considering the genealogical perspective, literary quality of the source text, broader socio-cultural contexts, publishing and translation strategies, and – sometimes ideological – messages of the original work. They recall the history of subsequent editions of the literary works and describe various translation schools or 'functions' of the translator (including, for example, the *implied translator* perceived in texts intended for the dual audience: children and adults). They also point to the challenges of the source language in the process of translation, e.g. quasi-definitions of difficult words and phrases related to Korczak's pedagogy that are interspersed in the narrative (here: translations of *King Matt the First*). The researchers also write convincingly about different styles of translation (including, e.g. text manipulations). Beate Sommerfeld asserts, for example, that 'the desire to manipulate text, enrich it with its own, often pedagogical intentions, results from usurpation by translators of author powers' (p. 48).

Pieciul-Karmińska, Sommerfeld and Fimiak-Chwiłkowska present in their Introduction various translation schools, on the one hand highlighting adaptations, simplifications, and adjustments of the text to the target culture, while on the other hand citing professional literature that accepts the phenomenon of fidelity to the original. A characteristic example of translational 'rivalry', revolving around the discussion of the practice of literary work reception and the notion of adaptation and autonomy of a literary text, is the case of *Winnie-the-Pooh*, already famous in the history of Polish translation research (in the free translation of Irena Tuwim and the faithful translation of Monika Adamczyk-Garbowska) (Szymańska 2014; Oittinen 1993).

As can be seen, the theory of translation also suggests many interesting issues and measures related to text adaptation to the perceptual abilities of the young reader and may provide guidelines for their skilful use in Polish lan-

guage and literature school education. (Rajewska 2002; Adamczyk-Garbowska 1988)¹. In her Introduction to the complete (not simplified) Polish edition of the *Grimms' Fairy Tales*, Eliza Pieciul-Karmińska already described in detail several adaptation strategies related to translations of different versions of the work by the German folklorists, including abridged variants of the text (also for education purposes). According to the researcher, the adaptation strategies include:

- 1/ pedagogisation of text;
- 2/ purification;
- 3/ logicalisation;
- 4/ specification of character descriptions;
- 5/ dramatisation;
- 6/ poetisation of text;
- 7/ introduction of diminutive forms;

whose functions are clearly characterised by Anna Legeżyńska:

Diminutives introduced by the translator in place of neutral terms have a meaning that also goes beyond a purely stylistic dimension and become 'a way to model the world view of the reader on the laws of simple axiology: diminutive names usually refer to the sphere of positive values (goodness, ingenuousness, defencelessness) (Pieciul-Karmińska 2010: 454–457; Legeżyńska 1999: 184).

The main issues of translations and adaptations of children's literature from the perspective of education and children's needs were first discussed in the 1970s by the Swedish scholar Göte Klingberg (*Barnlitteraturforskning: en introduktion*, Stockholm: Almqvist&Wiksell Förlag, 1972). He commented, among other topics, on the process of change from the domination of didacticism to the needs and interests of the child.

Klingberg's work is mentioned by Hans-Heino Ewers in his latest book on children's literature studies, where he refers to the terms 'accommodation' and 'assimilation' while debating reception of such literature and the phenomenon

¹ According to Rajewska's theory, translational adaptation can be divided into: 1/ *sensu stricto* (in the narrow sense) – 'it is a modification of the original work, made to meet the needs and abilities of currently almost exclusively children's audience'. Within this concept, the author distinguishes types of translation transformations, such as 'ostentatious Polonisation of content', amplification, and reduction; 2/ *sensu largo* (in the broad sense) – this translation strategy is a kind of adoption, 'incorporation of a text of foreign culture into the system of native literature, bringing it closer to the reader with sometimes very subtle shift in the field of substitution transformations, mainly Polonisation of culturally significant elements: monetary, metric, and weight units; names of dishes and food products; and also forenames, idioms, proverbs, and sayings'. E. Rajewska, *op.cit.*, pp. 50–51. Adamczyk-Garbowska gives the examples of 'Gosh!' and 'Goodness!', 'although 'the Anglo-Saxon culture, associated with puritan tradition, avoids mentioning the name of God', p. 91.

of its adaptation. According to considerations by Ewers, the concepts particularly relevant for our discussion include text comprehensibility, textual attractiveness, and hypothetical child suitability. Defining the notion of accommodation as a process of adapting literary works to the needs of a particular audience, Ewers emphasises the achievements of child and youth developmental psychology:

Developmental psychology links the complementary process of assimilation with accommodation. This is how this process is described by Jean Piaget: ‘In its beginnings, assimilation is essentially the utilisation of the external environment by the subject to nourish his hereditary or acquired schemata. Accommodation (!) is the complementary adaptation of the subject to new environmental factors.’ (Ewers 2009: 143; Piaget 2019; Piaget 1968)².

Moreover, as M. Nikolajeva points out, some controversies surrounding translation of children’s books centre upon the interlingual transfer, especially the processes of domestication and adaptation. Nikolajeva cites two radically opposed schools of thought on translation for children: that of Göte Klingberg, who in *Children’s Literature in the Hands of the Translators* (1986) opts for the most faithful translation possible, and that of Riitta Oittinen, who in *Translating for Children* (2000) opts for a creative, dialogical, reader-centred approach. However, the arguments against adaptation and free translation often take on an ethical dimension, such as the distortion of content and erasure of cultural difference, exemplified by the fate of Pinocchio in the United States. Adaptation is also often responsible for the bowdlerisation of the translated book, continues Nikolajeva, eliminating all content deemed ‘inappropriate’. Astrid Lindgren’s Pippi Långstrump, in numerous translations into various languages, has a history of being softened, corrected, and manipulated in translation, up to the point of having whole chapters removed (Nikolajeva 2006: 283; Sanders 2005; Shavit 1986).

For many years, research on adaptation focused on the category of the audience and text adjustment to the child’s needs and language and cultural competence (see Göte Klingberg). At this point, it is important to mention two phenomena, namely ‘abridgement’ and ‘bowdlerisation’, which involve simplification, reduction, modification, and adjustment. However, most recent studies have concentrated on a new type of artistic expression (‘new product’) and shifted their focus to the perspective of narration, highlighting various aspects of such terms as retelling, reinterpretation, and transformation (see K. Kroeber, J. Stephens and R. McCallum, S. Beckett)³.

² As an example, the researcher analyses here the case of Daniel Defoe’s *The Life and Strange Surprising Adventures of Robinson Crusoe, of York, Mariner* (1719) and its different versions.

³ A change in the perspective of reception – where the formerly passive audience becomes active, or even interactive – seems particularly valuable in describing the phenomenon of adaptation due to the important role of the media. This also applies to related research

Karl Kroeber observes:

There is nothing literary critics overlook more consistently than the fact that stories are always retold and are meant to be retold, reheard, reread, that narrative is a repeating form for discourse—in which repetition is unique. This paradox gives storytelling a strong claim to be the most important of all modes of cultural discourse. No one can dispute that narrative has been the primary means by which most societies have defined themselves. On the other hand, narrative is also the primary means by which sociocultural boundaries could be crossed, not transgressively, but unobtrusively. Stories are like plant species that move readily but unobtrusively over surprising obstacles, including vast spans of time and space, quietly adapting to foreign environments, and then changing those environments. Narrative is discourse most amenable to translative adaptations that permit simultaneous retention and revision of its peculiarities (Kroeber 1990: 3).

On the other hand, Jack Zipes, referring to the statements of John Stephens and Robin McCallum on the subject of retelling of stories and taking into account new cultural contexts, emphasizes the importance of a new text that is not a duplicate of meanings or a reproduction of pre-text but a new artistic expression in its new ideological configurations. John Stephens and Robin McCallum in *Retelling Stories...* demonstrate that all retellings of stories must be based on a pre-text, that is, on a preexisting text, but these retellings are rarely simple replications or reproductions of their sources. Stephens and McCallum argue that

retellings do not, and cannot, also reproduce the discursual mode of the source, they cannot *replicate* its significances, and always impose their own cultural presuppositions in the process of retelling, and second even the most revered cultural icon can be subjected to mocking or antagonistic retellings. The resulting version is then not so much a retelling as a *re-version*, a narrative which has taken apart its pretexts and reassembled them as a version which is a new textual and ideological configuration. (Stephens & McCallum 1998; Zipes 2001: 107–108).

* * *

It seems that the analyses of translations of specific literary works referred to in the monograph by Eliza Pieciul-Karminińska, Beate Sommerfeld, and Anna Fimiak-Chwiłkowska (here: examples of translations of the book series about Samsby Paul Maar and its intertextual references to the romantic fairy tale; translations into German and Polish of the philosophical fairy tale *Le Petit Prince* by Antoine de Saint-Exupéry, and German translations of *King Matt*

within audience studies: a trans-media narratology that recognises the fluidity and co-existence of texts in various media, participatory culture, and intertextual games (see M.L. Ryan).

the First by Janusz Korczak) perfectly fit into this discussion on translation and adaptation, also from an educational point of view. This is because they show a very significant problem—they try to answer the question ‘how much translations of books for children support formal and cultural diversity of children’s literature, and thus counteract the homogenization of culture, and to what extent they only selectively draw from the semantic, aesthetic, and cultural richness of the original work, narrow the potential audience, impose their own values on the text, or manipulate it, adapting it to the standards of the target culture’ (from the Introduction by the authors, p. 8).

I can only agree with the authors of the monograph, who, in light of the children’s audience, also emphasize its cultural and aesthetic education. The translation researchers argue that ‘smoothing out otherness’ and the so-called ‘fluent translation strategy’ (Venuti 1995) bar the juvenile reader from the path of true understanding of the other/alien world and from development of aesthetic sensitivity and they notice that ‘the more a translator deviates from the original text out of consideration for the norms of the target culture, the more he or she prevents the reader from getting in touch with the source culture, and from individual experience of the aesthetic value of the original work’ (from the Introduction by the authors, p. 8).

The publication *Między manipulacją a autonomicznością estetyczną. Przekład literatury dla dzieci* also clearly and convincingly highlights the aspect of graphic layout of books for children and the role of publishing houses by introducing issues concerning the meaning and types of relations between the word and image; it also takes into account the issues of intersemiotic translations, which, as the authors claim, strongly enhances the semantic and aesthetic potential of the text. It also turns out to be very useful in school literary education.

The phenomenon of the relationship between verbal and visual narratives should also be noticed by a translator who deals not only with the original text but also with original illustrations. As the researchers observe, the problem of visualization of editions of children’s books and the issue of iconotext are particularly visible in postmodern young readers’ editions due to their intrinsic ‘element of carnivalisation’ and experiments with cultural codes used by illustrators of books for children, which promotes harmony between the image and the text, opening it to new interpretations.

The book is written in excellent Polish, using graceful, expressive, and clear style that reflects the high academic level of the narrative. The authors, who are outstanding experts in this field, consistently use professional translation terminology and convincingly demonstrate their knowledge of methodological tools and analysed literary texts serving as examples.

Między manipulacją a autonomicznością estetyczną. Przekład literatury dla dzieci by Eliza Pieciul-Karmińska, Beate Sommerfeld, and Anna Fimiak-Chwiłkowska is an original and creative work. The book by the three authors, as a critical publication of the topic, may be used by both translation theorists

and practitioners and may become an academic ‘mini-textbook’ for students specialising and majoring in translation studies and studies preparing for the profession of a Polish language teacher, especially in the context of currently important multicultural education.

REFERENCES

- Adamczyk-Garbowska, M. 1988. *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Chrobak, M. 2014. Ucząc się od Jurgielewiczowej. Inna w powieści Katarzyny Pranič „Ela-Sanela”. – B. Niesporek-Szamburska, red., M. Wójcik-Dudek, red., A. Zok-Smoła, red., *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chrobak, M. 2014. Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci. – J. Sztachelska, red., K. Szyborska, red., *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Ewers, H.H. 2009. *Fundamental Concepts of Children’s Literature Research: Literary and Sociological Approach*. New York–London: Routledge.
- Janosch erzählt Grimm’s Märchen, 1972, Weinheim: Beltz and Gelberg.
- Kapuściński, R. 2006. Spotkanie z Innym jako wyzwanie XXI wieku. – R. Kapuściński, *Ten Inny*. Kraków: Znak.
- Kroeber, K. 1990. *Retelling/ Rereading: The Fate of Storytelling in Modern Times*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Legeżyńska, A. 1999. *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michułka, D. 2013. *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji literackiej – dawniej i dziś*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nikolajewa, M. 2006. What Do We Translate When We Translate Children’s Literature. – S. L. Beckett, M. Nikolajewa, eds., *Beyond Babar. The European Tradition in Children’s Literature*. Lanham–Toronto–Oxford: Scarecrow Press.
- Oittinen, R. 1993. *I am me – I am Other. On the Dialogics of Translating for Children*. Tampere: University Press.
- Paprocka, N., Wesoła, J. 2009. Przypisy w przekładach literatury dla dzieci i młodzieży na przykładzie książek wydawnictwa Nasza Księgarnia. – E. Skibińska, red., *Przypisy tłumacza*. Wrocław–Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Piaget, J. 1968. *Six Psychological Studies*. London: London University Press (oryg. *Six études de psychologie*, Gallimard, 1987).
- Pieciul-Karmińska, E. 2010. Słowo od Tłumaczki. – W. Grimm, J. Grimm. *Baśnie dla dzieci i domu*, illustrated by Otto Ubbelohde, based on the 1857 edition, vol. II, Poznań: Media Rodzina.
- Rajewska, E. 2002. Komparatystyka a „żywiol adaptacyjności”. – P. Fast, K. Żemła, eds, *Komparatystyka literacka a przekład*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.
- Sanders, J. 2005. *Adaptation and Appropriation*. New York: Routledge.
- Shavit Z., 1986, *Poetics of Children’s Literature*. Athens–London: University of Georgia Press.
- Skibińska, E. 2008. *Kuchnia tłumacza. Studia o polsko-francuskich relacjach przekładowych*. Kraków: Universitas.

- Skibińska, E., Heydel, M., Paprocka, N., eds. 2015. *La voix du traducteur à l'école / The Translator's Voice at School*, Vol. 1: *Canons*, Vol. 2: *Praxis*. Montréal: Éditions québécoises de l'œuvre.
- Środa, M. 2010. *Mała książka o tolerancji*. Warszawa: Czarna Owca.
- Stephens J., McCallum R. 1998. *Retelling Stories. Framing Culture: Traditional Story and Metanarratives in Children's Literature*. New York: Garland.
- Sukkar, S. 2013. *The Boy from Aleppo who painted the war*. London: Eyewear Fiction.
- Szymańska, I. 2014. Przekłady polemiczne w literaturze dziecięcej. – *Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu*, 9.
- Vassallo, R.M. 1998. Une valentine pour le prof de maths ou l'arrière-plan culturel dans le livre pour enfants. – *Palimpsestes*, 11, 187–198.
- Zipis, J. 2001. *Sticks and Stones: The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.

Z historii polskich badań nad literaturą dziecięcą
—
From History of Polish Research on Children's Literature

JERZY CIEŚLIKOWSKI

Children's Folklore

(Part 1)¹

A range and understanding of the term 'folklore', coined in the mid-nineteenth century, have changed. At present, one does not talk of one kind of folklore, but about many types of folklore or about folklore additionally defined as, for example, country or school folklore. Etymologically, folklore means: folk culture. Moreover, it is well known that "folksiness" not only for an average mind but for many people today, means "rusticity", and "rusticity" means peasant rusticity. Hence the term "folklore" so far seemed to refer to and encompass only that environment. Even now it is sometimes used in this sense when it does have any distinctive epithet. "Folklore" alone, without an attribute, mean rustic difference, and to be more precise, peasant difference. It also means, more and more often (we are talking about popular semantics, not scholarly semantics), difference in general. It means difference signified not only by such features as naivety, spontaneity, anonymity, but also by "awkwardness", "peasantness" as distinguished from "culturedness" and "good taste" as they are propagated by the mass media.

The opposition of "rusticity" and "urbanity", of a "village" and "city" is an ambivalent opposition in the environment of fast urbanisation of dwellers of villages. "Just folklore!..." – people say sneeringly about someone playing the willow flute, yet only if the player is doing it with pure naivety of a nineteenth-century shepherd boy. Similarly, some time ago, a distinction was made between "folk poetry" and "artistic poetry". Benedetto Croce or John Meier did that, justifying the distinction by a psychological factor. When an artistic song is sung by a folk performer who is aware of its literariness or of an author's surname, then we deal with a piece belonging to artistic poetry; when the performance of the song takes place without the awareness of the song's context, we deal with a song of folk poetry. Thus rejecting these pejorative terms, distorting the meaning of folklore by identifying it with "ignorance" and "yokelness", let us go back to its proper designators.

¹ J. Cieślowski, *Folklor dziecięcy*, [w:] idem, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1974, s. 72–119.

At present, more and more often, one uses terms designating territorial difference, for example, one talks of village folklore, suburban folklore, one talks of occupational difference: sailor folklore, soldier folklore, thief folklore or school folklore. Let us add to these distinctions a psychophysical difference: children's folklore.

Children's folklore would then be a folklore not of a particular social group but of a particular age. Each of us was as a matter of fact a child, yet every childhood is connected with specific adulthood, territorial, social, and professional adulthood. Children live and grow up in the country and in the city, in the Kurpie region and in the Upper Silesia, in peasant, working-class, middle-class, and intellectual environments. They grow up in a family of a farmer, miner, physician, a Consumer Cooperative Society's worker or teacher. Living in different adult structures, they adopt adult manners, habits and a language. Parents can come from different social backgrounds, and, most frequently, they have different professions. At last, not infrequently, there are grandparents in those families, peasant or half-peasant ones in intellectual families, preserving elements of their cultural difference. It is a well known fact, however, that children of a certain age are prone and open to the village exoticism, and that they can remain under a direct influence of grandparents. Families in turn live in spacious houses, and often in very spacious ones. Already since their beginning of getting to know the world, children meet other children in a sandpit, at a nursery, in kindergartens, at summer camps, and, finally, at school and outside school in a large urban area. They form their own community, to some extent independent from adults.

The index of children's folklore is not different from the index of adult folklore. It is mainly comprised of verbal forms as well as of visual and gesticulant ones. For instance, a nursery rhyme or a counting-out one would be a verbal form, a drawing in chalk on the asphalt would be a visual index, a skipping rope or hopscotch – a gesticulant index. The latter ones, the manual and kinaesthetic indexes, have undergone a complete atrophy in adult folklore.

We have used the term "form", being methodologically conscious. We include in it both all verbal – thus articulated utterances (a song, a riddle, a fairy tale), and non-articulated utterances (magic formulae, exclamations) as well as inscribed, iconic, pantomimic, kinaesthetic, constructivist utterances and toys. We shall return to the subject later on.

Folklore is anonymous creation. Everyone emphasises this feature, although there existed differences in opinion on how to understand anonymity. The Brothers Grimm considered folk poetry to be anonymous, collective, and of divine origin; Ludwig Joachim Arnim, however, considered every piece to be a folk piece of whose authorship village people were unaware. Even if we assume that a given form had its collective or individual author some time ago, then, nevertheless, the fact is not important, because folk forms function as a common property passed on by a tradition from generation to generation.

They are natural for the psycho-physical nature of man, so they are forms of natural behaviour of man.

In the case of children's folklore, one needs to talk about a collective author that is territorial, environmental, and professional groups. It is here that we find two authorial situations: the folklore created by adults for children, and the folklore created by children themselves. There is a third, indirect, situation inscribed between the two, when children take something from adult folklore and adapt it for themselves. The adaptation encompasses not only what is *par excellence* adult folklore, but it can also include anything created by adults: linguistic forms of customs, culture, which does not have to be anonymous, but belongs to literature or art. "Artistic" content and works, confirmed by a historic context or documented by a modern context, are taken by children without any consideration for the author; children do not know anything about him, they do not respect his rights, they use texts and distort them, abridge them, leave out parts of them, add new things. And in this way, they change everything into anonymous folklore.

All these forms, used verbally or manually, remembered by children or just lodged in their consciousness, need to be classified according to their genesis and structure.

Let us consider the first category for a start. Creating certain works for children, adults do that to entertain them first of all, less so to educate them or bring them up. Entertaining has a more or less an ad hoc and practical nature. To "entertain" then may mean to calm a crying baby down, but it can also mean to frighten a child who is "unruly" or "grumpy", that is, generally speaking, disturbing his or her adult surroundings. Yet one can entertain a child in order to keep him occupied, so that he does not get bored; last but not least, entertaining a child may mean amusing oneself, amusing oneself in a justified way that does not violate the seriousness of adulthood, amusing oneself through inborn childishness or through recognitions which are a repetition and reconstruction of one's own childhood. Experiencing aesthetic emotions in turn as a result of contact with naïve and pure poetry of children's creation is not just given to any adult.

When the working of folklore forms loses its ad hoc practical function, it becomes a sheer entertaining activity. And entertainment cannot have practical aims. At one time, most folklore forms addressed to children by adults was to educate them and bring them up. Yet all those forms, regardless of aims, were characterised by illustrative values, metaphor, mental shortcuts as well as by the values of sound and dramatic expression. For example, a riddle is a simple structure of a mental game of values that teach one logical thinking, but at the same time it influences imagination by deceitfulness present in an image or metaphor.

Let us now try to sort out children's folklore. The first group, which we may call group *A*, shall comprise forms created by an anonymous and collective adult sender. In group *B*, there will be forms resulting from children's adapta-

tion of various elements of adult culture. Group C shall comprise forms created by children themselves.

Group A forms concern mainly the age of infancy or a very little child dependent directly and continuously on a grown-up (rocking a child in a cradle, carrying him, swinging him, feeding him, leading him by the hand). Out of the group A forms, one best recognizes lullabies which in the folklore studies have their own place and their description. Yet lullabies are largely lyric songs of adults and only occasionally are transferred to a situation of sitting by a cradle and rocking a baby. Lulling, rocking a baby, one can sing any song as long as it is a lulling one. The lullabies of children's folklore are those that have a form of a rhetorical oratory addressed to a child, or those that have a form of a dialogue with a child.

– Go to sleep, to sleep for me
or grow up for me,
I would be comfortable,
you would carry water,
you would sweep the floor,
you would braid your hair.
You would be my help.
And tend geese on a meadow.

Until I grow up,
I will not tend geese,
Shall sit in the corner
And play all day long.

A separation of a child from an adult, his growing emancipation cause a verbal contact with children and creativity of what adults think up for them to diminish. Nowadays, children assume active roles; they receive or reject, remember or forget. Forms created for babies, various kinds of clapping, caressing, playing with one's fingers are now repeated by children themselves, and in the absence of parents younger siblings are amused by them.

The group B texts are largely passed on by children among themselves, but they are also passed on by adults to children. In old country folklore, parts of rituals and customs in which children participated as bystanders were picked by them and incorporated into their play. Many games were played by adults and children together, then only young people and children played them, and finally only children did. This rich and diverse group of motor activities accompanied by verbal texts was an object of a child's active participation when it played not in the presence of adults but on a pasture, meadow, with other children. Texts changed, interchanged, became contaminated, and certain structures fell apart.

We can observe similar transformations nowadays when not only games of old but also contemporary forms such as a historical or adventure film with a

hero, *The Teutonic Knights*, *Zorro*, literature, life, space trips – all that becomes a subject of adoration and fun adaptation.

In group C, it is more difficult to talk of thinking up new texts, games, new folklore genres. It is rather a domain of expression and behaviour typical of a child's age. Counting-out rhymes will be the most complete forms and the most perfect ones literature-wise. Yet in this group, it is difficult sometimes to separate what derives from groups A and B from an autonomous idea of children. Nursery rhymes and linguistic twists, whose charm rests on their *langue automatique* are more natural.

In every modernity there live four generations side by side. Great grandparents, grandparents, fathers, and grandchildren. A “great grandpa” or “great grandma” is not convenient naming, and when great grandchildren are born, “great grandparents” usually just pass away. And yet being a great grandparent is not an unusual situation at present. The parents of children who are the kindergarten age in 1974 are now around 30 years old. They were born during the World War II or around that time. Their parents are older than the war, and their parents in turn, that is, great grandparents of the youngest children were born at the turning of the 1880s and 1890s, so they are now between 80 and 90 years old.

In the case of Poland, war turning points are clear-cut marks of generations, epochs, and social, mental, and cultural transformations. Great grandparents were born, and they lived their childhood and youth, dispersed in diasporas of the three partitions. The soldiers of the World War I belong to the generation, it is them who fought for freedom. The generation learned how to govern and learned their jobs already in their own country. The generation of grandparents, when they were more or less the age of their parents, entered the World War II. They fought again, conspired, died, and finally those who survived took up the reconstruction and rebuilding of the Republic. Their children were born during the war, and started school after the war. Three generations of adults are three distinctly different populations, raised in three epochs, politically, socially, and culturally much different. The generation of great grandparents is connected by its childhood not only with the political difference of the three partitions and with political homogeneity of thralldom, but it is a generation torn among several ethnic areas which, as in Kolberg's time, preserved their folklore differences. The generation is most attached to the rustic folklore. There were few great grandparents whose life would not be more or less rustic. It does not matter whether it was rustic in the sense “peasant” rusticity or “gentry” rusticity. Cities at the turn of centuries, not to mention little towns, were open to anything what came from the country. For this generation, whose childhood coincides with the world premiere of Wyspiański's *The Wedding*, whose school years see the Green Balloon cabaret, it was the country that was an object of the greatest fascination. The generation of great grandparents stored in their memory, in speech habits and working magic, the great-

est number of relics of children's folklore. We say "relics" since in its intellectual groups it was the first generation who treated folklore "critically", treated it as a means of artistic stylization or as a secret psychogenic place of myths. The opinion about folklore of the generation's intellectual part was not natural any more, but learned, and so, at the same time, it was selective, analytic as well as affected. For my grandmother, so for a great grandmother for today's generation of children, children's songs and rhyming songs, magic formulae, riddles and proverbs belonged to *langue*, whereas for her mother (my great grandmother) it already belonged to *parole*.

Yet the generation of great grandfathers still alive today is actually devoid of any influence on the upbringing of their great grandchildren. The only persons left are grandparents who practically influence children. They still live an active life, they work, and are still an object of fascination for their grandchildren. The World War II veterans, grandfathers are presented as more attractive and younger in films, in the character of Captain Kloss. Still walking examples of patriotism, the heroes of a great war adventure, at the same time they slowly yet inevitably become more and more anachronistic and begin to resemble museum pieces. They are exhibits that are alive. Yet they fit in more with an army museum, whereas great grandfathers fit in with an ethnographic one. This is because great grandparents live in a museum of ethnographic memory. If they came from the country, which was most often the case, grandparents are less willing to emphasise their rusticity than their "militariness". They are "little Andies" from the Kielce region and although they are peasant in their social origin they belong to war folklore. Nevertheless, it is just their memory that has stored most of what is rustic folklore. And as they still have good memory, they go two generations back, to the generation of their grandparents. Their grandparents, that is the great grandparents of the generation that starts school education in 1974, live in the memory of the grandparents and are thus present in the living memory. And they are the generation of Orkan, Żeromski, and Kasprończ.

The May Coup d'État and the childhood of today's grandparents are contemporaneous. They probably read an issue of "Literary News" of 1935 in which Tuwim's poems for children were printed. Their childhood is contemporaneous with the "Qui pro Quo" cabaret with Tuwim's and Hemar's texts from whose poetics derive punning poems for children by Jan Brzechwa. The grandparents' youth is contemporaneous with a rich growth of rustic folklore, a courtyard ballad-song, the columns of Wiech from Targówek and radio dialogues of Szczepcio and Tońcio from Kleparów.

Fathers of the youngest ones who as a generation just begin to be parents are the first generation brought up in socialist nurseries and kindergartens. They took part in games on great building sites or in the pampas of cities' ruins. They wore German helmets and made true "explosions"|. They were usually born in cities which demographically and morally corresponded to vil-

lages. Grandparents moved house from villages to cities. On summer Sunday afternoons, they sat in front of tenement houses in Wrocław, they bred cows in cells in the courtyard, and rabbits on balconies. Their fathers, that is great grandfathers, uprooted from villages, felt alienated in cities until their death. Since the very start, they were strangers, unattractive for grandchildren, and even more so for great grandchildren. At this time, the input of fresh and direct children's folklore was in fact stopped. In the early post-war years, the rustic folklore became a "relic of the feudal-capitalist epoch" or a matter of shame only to become after several years a subject of the first massive-scale adaptive attempts for workers' club rooms, the radio, the theatre, and folk groups. The case of children's folklore of the rustic origin was similar. Only a real mother, grandmother or aunt, and not those ones on TV, could save children's folklore, could save it and pass it on in a direct form.

The memory of living great grandparents encompasses one more generation further – it will be the generation of their grandparents born in the middle of the 18th century. In this way, in the consciousness of the four living generations there lives memory of 100 years – the memory of six generations. Assuming that the closer memory is to childhood the more faithful it is, one can trust the credibility of grandparents' accounts when they concerned a Polish village's customs of the end of the 19th century. Having four generations, we have for living childhoods out of which three are finished, and thus historically closed. The three childhoods would structure three formations: the rustic one, the rustic-urban one, and the urban-rustic one. The childhood of the youngest ones, of great grandchildren, still open, remaining at the stage of taking place, will most likely create a formation much different from the previous ones.

The rustic providence of Polish children's folklore is confirmed by all the documents of the 19th and of the beginning of the 20th centuries. Many texts of formulae of children's games, incantations, ditties written down by collectors of folklore, bear the traits of originality or regional difference proved by such comments as "I heard it in the region of Łomża", "I took that down from children in the country in Przasnyskie", "this is how children sing in a village nearby Andrychów"². Some of them then have their value of uniqueness, they are not encountered elsewhere, and they seem as to be known only in a given area, as if a text's words and some kineasthetic configurations have been preserved exclusively in the area. They are regionalisms not translocated elsewhere, remaining, until the time of its natural death, a *regionale specialité de la maison*. This is what the folk collectors said, most often dwellers of old of those regions, people who were mostly old, "remembering vividly how children played at our place". Making conclusions about the originality of games and rhyming songs in a given area, or, in a wider context, the land as in the case of folk costumes

² These are texts from the letters of area correspondents, printed in "Wisła", "Lud" as well as in ZWAK.

and even adults' songs is of course mistaken rather than possible. This is because, first, ethnographic records of "children's folklore" were made sporadically and exceptionally, most often just supplementing the main activity: the recording of adult folklore; and second, the abundance of those records from certain areas (as, for instance, from the Ciechanów region sent by J. Milewska, and from the Dobrzyń region sent by A. Petrow)³, and many blank spaces on the whole map of Poland would misleadingly suggest some poverty of children's folklore of entire regions with its contrastive richness in others. And third – we consider it to be most important – text variants (sent to "Wisła", for example, on the announcement of a survey in 1888) were regarded as original and important, lexicographic, and occasionally functional, yet never structural. Hence, for example, on the basis of the written documents, knowing a lot about children's counting-out rhymes and concluding from that about their common occurrence and vitality in all regions, we cannot much deduce about which ones of them were sung and sung only, and which ones were "acted out", which ones were (when? and if?) stable components of kinaesthetic games, and, finally, which ones were just for themselves, which ones played the role of a poetic word, and which ones the role of a magic one...

We will not be wrong if despite so selective and incomplete proofs, we shall claim that kinaesthetic and gestic games with songs and dialogues, that mimetic games alluding to rituals and work, that rhyming songs and sayings of essentially practical values, that those which are absurd and impractical, that *pure nonsense* – that all that was widely used by children throughout Poland, and that everywhere, in all its geographic and ethnic regions, these forms were the same in their invariant structures. And it may also be asserted – without touching on the question of the index and description of children's folklore forms – that in the whole of rustic and rustic-urban Poland the same genres of children's folklore were used.

It is not then in the regional diversity and originality in the ethnic sense that we need to seek the rusticity of children's folklore of the first formation. Also, it is not in the regional diversity in the geographic sense or even, to a lesser degree, in a moral diversity connected with language and religion.

The fact of children playing on meadows and pastures or in a wood and on wetlands though is not unimportant. The structure of landscape influences the shaping of different forms of behaviour and having fun. It is also vital whether children belonged to a full-of-singing Ukrainian community or to a Silesian community the folklore of whose was stamped with mining activities of parents. Yet although all these circumstances differentiated folklore, it is difficult to talk about autonomous regional differences in mid-19th century. And still a great number of records of children's folklore comes from that time. However, we can justifyingly talk about common rusticity of children's folklore

³ J. Milewska published "Wisła" and A. Petrow published ZWAK.

when we view it in terms of a place that a child had at work in a country community of adults.

As a matter of fact, a child in the country since early childhood, actually from the age of 3, was introduced to farm activities. Children's main activity was tending farm animals, the order of tending was hierarchical depending on an age, according to parents' wealth and to what animals grazed and where. Obviously, everyone tended animals in a piedmont village – children, adults and old people, whereas in a farm village tending animals was a marginal activity among farm ones, given to half-productive members of a community, that is children and old people.

An insight into this order and a right to generalise are provided by an excellent document which is *The life of Siercza shepherds* by L. Młynek, printed in "Lud" in 1902. Siercza, a village located close to Wieliczka, so not in far peripheries, not isolated from social and cultural changes, shows many features of an old patriarchal order, if not typical of relations in the Polish country at the turn of the centuries, then common in the country of the earlier time. "Siercza sheperds" – Młynek writes – "were spuds of local peasants", "the future members of a community", who first began the "peasant's job" with "a-tending" fowl, then cattle and horses, and afterwards they got promoted to farm-hands. Until 5 years old, the bygone Siercza sheperds stayed "at home" under protection of the mother and home-dwellers. This was the time of "fooling around" which came after breast-feeding ("a year and six Sundays"), learning to crawl on all fours ("doggy-style"), biting coals by a stove (from 1 to 2 years), "walking around a pot" and "around the room", "around the hallway", and finally "out in a field" (from 1.5 to 3 years). At the age of 5, and sometimes earlier, the mother would tell a child to "look after hens". At the ages of 6 and 7, "tending geese" began. This was accompanied by songs: "Hey, lala, hey! Geese to water go!", "To a pond geese went and ate duckweed...". Next came tending pigs ("pig sheperds", less frequently "calf sheperds" as calves were tended "close to home"). More or less at the age of 8, "off went" scuds to tend cows ("cow sheperds"). Cows were tended on "fallow land", on a "pasture", on a "stubble field" and "on abutments". At first, one tended "clipped" cows ("linked with clips") or roaming "freely". Everyone went to pastures in groups: boys, girls, the younger and older ones. They never sat idly on a pasture; they would "divert" cows, run, chase one another, crack the whip, whistle – on fingers, on a key, on a whistle.

This is what we can say on the basis of Młynek's records. Nonetheless, it is well known that tending animals was hierarchical, that there existed a division into advantages and privileges depending on a sheperd's age and on who the sheperd was. Out in a field, away from home, one tended geese, sheep, cows, and next when one was a farm-hand, one tended horses, even at night. In the suburbs, in little towns, on pastures and someone else's abutments, one tended cows held on chains or lines, and one even tended goats. Goats in towns were tended mainly by Jewish children but also by "Christian" ones. The goats would

be led onto a field and attached to a pole: the end of a chain or line was fastened to a pole with a sharpened end stuck in the ground. Then a goat would roam within the length of the line until it ate out grass in the shape of a perfect circle. The fastened goat or cow would let one play freely. In the hierarchy of animals tended, goats were something inferior in the country. They were separately tended by the children of the poorest, separate from cows. We do not know Polish texts testifying to the hierarchy, yet a song of Czech children gives us some insight into that:

Who tends cows, is praised by God;
 who tends goats, the devil is after him;
 who tends pigs, stands at the hell's door;
 who tends geese, must go to hell.

When children tended geese or cows in a group, on a pasture outside a village, they were alone in their children's community. Just among themselves. It was not a very demanding activity, and when one was in a group and still had dogs to help, there was a lot of free time to have fun. It is this situation that we mentioned earlier, a folklore-forming situation for group C – of forms created by children themselves. In rural conditions, it was actually the only situation when children were among themselves for a long time. Especially if tending animals took place every day, on a weekday and on a holiday, from early spring to late autumn.

The household activities of children, on a farm, were sporadic and inferior. They were done always under the control and in the felt presence of adults. And first of all, children were then alone, only sometimes accompanied by their siblings. Most often, they were told to look after, amuse, and rock the youngest ones. Besides tending animals, there were other occasions of communicating with one another: in winter, in the time free of tending animals, they played in the snow and on ice. Yet let us remember that children in the country were poorly dressed, they frequently did not have any shoes or had just one pair shared by a few children. Throwing snowballs, skating on ice, were the activities of well-to-do, warmly dressed children. Rustic folklore does not have its "winter" forms. In winter, one necessarily stayed at home. Only in some periods, children took part in some rituals, at first with the rights of sensitive observers, then as background participants, and finally as main actors – this was "walking with the star", "with the horned beast", "with the crib", these were rustic "Herods", and in early spring, around Easter, this was "walking with the rooster". In winter and early spring, children enjoyed some of those ludic customs whose texts, melodies, kinaesthetic configurations, props, costumes, and the whole sphere of cultural references deeply absorbed them.

The rusticity of those different ways of expression is obvious, even in those ones which flourished on the ground of school education (for example, "gregorianki", a school holiday commemorating St Gregory, the patron of ele-

mentary schools) and had an urban character. By "urbanity", we understand school as a folklore-forming environment, and school of a convent type, of a boarding school structure, and so – again, groups of boys living and staying together, a school where teaching is the first folklore-forming situation, and Latin – the first magical language. If there were rural elementary schools, their folklore-forming role was insignificant. Urbanity or townhood which was a direct projection of the country was for country children a complete transfer and adaptation of rustic folklore which in a town's circumstances was reduced to low-key dimensions of a yard instead of a pasture. The rest remained the same. Also in a town, if one had shoes, one could slide on the gutter, behind a house, on a pond or a rivulet. One slid on soles or even better on "kopycianka", a piece of wood reinforced with a thick wire or wire rod, fastened to a shoe with a string.

In the country, besides tending animals, other occasions to spend time together were going to a wood to pick mushrooms, blueberries, and gather brushwood. Yet this was already work, sometimes tedious work during which one did not have time for and did not feel like having fun. Beyond a wood, there was still water, fishing in it, catching crayfish, bathing, and watering horses. On a country road, one could gather in a group, be together in a church, but here the supervision of adults was strict. There were still exceptional situations such as a fair in a village and a church fair in one's own village or in a nearby one. This would be all. Let us sum up: folklore-forming environments of children were the situations of their group togetherness. So, in the rural circumstances these were a pasture and meadow, and in the urban circumstances mainly school.

What shall we call children's folklore? We are willing to include in the term all forms of childish expression, no matter if they are one's own or taken from the outside, from adults, no matter whether they are spontaneous, original or mimetic. All forms, that is verbal ones but also kinaesthetic structures of children's games, material objects made by children: toys, cut-outs, sticker books, drawings etc., as well as the ways in which children arrange objects made by others: playing cards as a building material for card houses. And then a children's custom shaped by and passed on in children environments as well as suggested to children by adults in kindergarten, in school, in a theatre, at a cinema, at the zoo, on holiday, on various holidays, when children participate in those situations as well as outside them, when something experienced and observed becomes a material that inspires having fun, for example, playing "at the theatre" or theatricalisation of fun, for instance, acting out contents of well known books in the style of acting observed at the theatre or cinema.

In a word, we shall call children's folklore everything that is a subject of an activity and participation of children in the categories of activities not practised but belonging to fun ones.

Yet the subject of our description and of our attempt at classification shall be only part of children's folklore: its literary or paraliterary forms where a

word is the main material, and all other forms are either supplementary and subject to the word's components or function in memory and consciousness so that their presence, closer or more distant, is a field of associations and a context for references

We have used the term "forms" of children's folklore several times, so we wish to explain its meaning and range in greater detail.

We shall call "forms" the objects and works of children's folklore. We want to analyse them in a broader context than that of just works. We most often connect works with aesthetic evaluations: we talk of a literary, musical, or artistic work. However, an aestheticity of a form is possible, yet not necessary. Especially when it is not assumed *a priori*, in the very causative activity, oriented towards artfulness. A form will be equally a song, a lullaby, a cut-out – thus the kinds whose creation is not indifferent to an aesthetic purpose, and also later on one can use aesthetic criteria for already complete forms as a right that they have. Yet a form will also be a riddle or proverb as well as a pun or a game's text and a game itself, a form will be each rhyming song or just two or three words which belong together and form not only a "rhyme" but harmonise in every other relation – a semantic, phonic, magic, irrational, and expressive one. Applying an aesthetic criterion to that is also justified. Next, forms will also be toys – and not only these that were made for children, but all things which for children play the function of toys; thus, for instance, a stone which, used for fun, begins to mean something, symbolises something; a feather may become a whole bird or can mean flying itself. Every "toy" made will of course be a form as well as every thing resulting from an impractical activity of a child itself, and even from a practical activity since in this literary way a child actually does not need to do anything practical. When it sits at a plate with pudding, stirs it with a spoon and takes pudding from one place and then from another, and pours raspberry or cherry juice into pudding cracks – then, into the very activity of eating, it introduces a not always premeditated element of fun, which in turn may encompass everything, may become the central activity, although eating (that is, a practical activity) will not be and will not have to be given up, the difference being that it will be put in the background. And a "giant", "with his mouth open as large as a gate" shall swallow one by one pudding mountains and lands, and shall spoon raspberry rivers. For a rational and practically thinking observer, this fairy-tale Gargantua simply is eating pudding, lingering and smearing his mouth and fingers with it, when in fact the eating of pudding was a form of children's folklore evoked in the practical circumstances and ending with them. Yet if someone wanted to consider that to be too contrived an example, let us use parallelly an imperative-magic formula recorded by collective memory. Someone feeding a child with a spoon, when the child was fussing, said: "There goes a wagon, there goes a wagon! A wagon full of hay, straight into a barn. Open your mouth! Wide as it is raining!". This is what they used to say, and now they

say: "Open the garage, there comes a Trabant!... Still wider!... Now, a Star will drive in!"

Any verbal and gestic formulae of a *quasi*-practical sense, experienced in a similar way to an aesthetic experience, will be forms. These will be forms of behaviour such as: when one walks down the street, one should not step on cracks among paving tiles, or counting one's steps, drawings in chalk, drawings painted on a wall, every meaningful inscription, no matter whether decent or "indecent", done in any technique and with the use of any material.

They can also be called products, products of the imagination, ingenuity or a child's expression. But it seems to us that a form contains less officiality than a product, it is less involved in conventionalised contexts of signification, and it sounds funnier and more awkward. A form is closer to a monster than a product is. And a form and monster in turn belong to the same imaginative family. Just to add, there are more forms than monsters, they are more diverse and not all of them are scary.

Thus, for a start, the object of our description will be literary forms or, to avoid a too normative term, verbal forms. Foreign folklorists most often call these forms "rhymes" (in German: *Reimen*), including in the term counting-out rhymes, magic formulae, aphorisms, short occasional poems and riddles, and sometimes verbal scores of kinaesthetic games. In his *Games and fun of different classes*⁴, Łukasz Gołębiowski devoted a chapter to "Songs by a cradle [...] and different types of games for children, thought out and suited for their age and height". When they have these forms published, Oskar Kolberg along with other folklorists never call them "rhymes". The forms usually appear with such a commentary as "this is what children in the country play at" or "this is what children say" or "games and fun of the children in the town of...". The writers also use such genre terms as a "game", "fun", "counting-out rhymes", "riddle" or, more often, they use a name: "The Wolf and the geese", "The Snail", and so on. The term "rhyme" appears only when children's forms become a subject of the first attempt at their systematisation. In our cultural territory, this has happened thanks to the works of the Czech philologist I. Fejtalik and the Russian folklorist A.N. Afanasyev.

Such first attempt at systematisation was a survey of Frantisek Krček published in 1900 in "Lud". Appealing to his readers, Krček asks them to send in (forms) according to the following groups of their classification:

1. Counting-out rhymes (*Abzahlreimen*).
2. Children's rhyming songs concerning animals or plants.
3. Animals' voices.
4. The songs sung on the making of willow flutes (in German: *Bastloserreime*).

⁴ Ł. Gołębiowski, *Gry i zabawy różnych stanów w całym kraju i niektórych prowincjach*, Warszawa 1831. [*Games and fun of different classes in the whole country or only in some provinces*, Warsaw 1831.]

5. Rhyming songs concerning rain, sunshine or sung without any purpose.
6. Rhymes connected with amusing children, for example, with dandling.
7. Alliterations such as “don’t pepper the hog, Peter, with pepper...”
8. Riddles often transitioning into word play.
9. Rhyming songs for some holidays.
10. Games and fun.

Krčėk intended to write a study of games and playschemes of Polish children that would help one to oust foreign elements adopted thoughtlessly from abroad and to popularise “our rustic games”. The study was never written though. And the only result of the useful initiative was the sending-in, inconspicuous though, of the area’s materials whose part was published in “Lud”.

Already in the history of the European study of folklore, in the reflection on children’s folklore, one encounters fascination with “children’s poetry”, and at the same time, one sees regret over the loss of old games and children’s songs. This is what Alicja Gomme expresses; she studied games and playschemes of English children, although Ms. Gomme’s regret results more from the views of a folklorist and aesthete. Yet pedagogues for whom children’s folklore at the end of 19th century (especially games and playschemes) was a repertoire of forms most natural and appropriate for a child’s psyche and deserving being recorded, were of a different opinion. For them, the repertoire was fit for being transferred onto organised forms of children’s being together. That connects with the Frėbel education, with the Jordanowski gardens of games and playschemes, with recreational activities. In his *Kinaesthetic games and fun of children and young adults* published during the First World War, an excellent teacher, a theorist of physical education and ethnographer, Eugeniusz Piasecki considers the recording and passing on of old games and playschemes to be a duty of patriotic upbringing, among other things.

However, the majority of interests and works of teachers and scholars writing about children’s folklore focuses either on the genesis and history of those forms, their history within cultural and social changes, or on their values or aesthetic qualities useful at present in primarily physical education. The interests concern first of all kinaesthetic and sport games and songs, the musical-verbal motive of fun. The proposals of systematising just those forms at this angle were made.

The scheme of Krčėk, adopted by him from A. Afanasyev, in my book *Great fun* was a scheme organising folklore forms and situations, and although I have made reservations that my description would not be a description of a pedagogue or folklorist, in fact Krčėk’s classification was adopted there, its very presentation being just different. What inspired me was the principle of classification according to a degree of a child’s participation as a subject or object in a folklore situation. Hence, the presentation started with group 6, with a baby’s situation, a baby being most often an object, an almost passive recipient, and

not creatively taking part in a folklore situation. In the diachronic speculative order of child development (from a lullaby sung for a baby to a counting-out rhyme, a form open to a child's imagination), I was also inspired by a goal of possibly presenting a considerable repertoire of texts and their variants, of presenting them alongside their corresponding functional, sound, and lexical forms of children from other countries, of other languages, and even of other cultures, and, finally, of giving a general idea, by evoking and presenting detailed claims of ethnographers and folklorists on children's games (of Taylor, for example, or of Piasecki, in Poland), of antiquity and of a status of those frequently neglected things in the history of human culture. At present, we are not inspired by any of these goals. We place a maximum complete collection of folklore forms of Polish children in *The Anthology of children's folklore*, and we do not feel prepared for genetic studies on our own.

At first, let us establish structural, invariant features of children's folklore. These are its existence in memory (recollection), occasionality, its existence in practicing it, its openness and syncretism.

Recollection: the sender and recipient of folklore at large, and especially of children's folklore, are illiterate. In this case, a text is transmitted aloud and with the use of images, with the help of verbal language as well as the language of gestures. Forms are natural and simple or at least their majority is such. Forms of rustic folklore are especially natural, they are natural and easy to remember at once on the occasion of the first contact with them, during a passive and active response to them, that is, during an entrance into a folklore situation. A verbal form is most frequently rhymed. Rhymes are close to each other, they are put in significant words, and often a several-verse counting-out rhyme is built on one rhyme. A rhyme is catchy, quoting a whole text on the basis of remembering its rhymes alone is not difficult. Pairs, groups of rhyming words evoke the rest of the text, which can be just inconsiderable:

there comes a crayfish	a kitten sits on the fence
what a poor dish	and it blinks

A curlew bird lays eggs
 it has short legs
 there comes a lapwing
 and drinks them all, ding ding.

When one remembers and has two rhymes at hand: kitten – mitten, lapwing – spring, and when both of these rhymes belong to the category of rustic naturalness (“things” are from the country and their rhyme-forming qualities have been used several times in this circle) – then putting anything between them is quite a challenge. What is in between rhymes may be short. And this is most frequently the case of children's rhyming songs! Where rhymes fall on first names, the content between them is an activity expressed briefly: “he

crawled”, “he walks”, “she drank...”. Rhymes, rhyming words have a plot-forming potential. A verb rhyme: jumps – pumps – dumps etc. triggers a chain of dramatic events. This can be seen in a so called chain fable of the type: “Grandma had a mottled hen and she laid a mottled egg for her. There ran a little mouse and broke the egg with its tail. The mouse jumps, the hen cackles, grandma cries. There comes grandpa and asks: – Why are you crying, grandma? And grandma replies: – I had a mottled hen, she laid a mottled hen for me” [...] etc. In this rhythmic-prose fable, being a repertoire of the events that already took place, the refrain element is rhymed in this way. It is this element that is a strong centre in the fable, most easily and best remembered, resilient to the erosion of forgetting. In this rest, individual elements can be twisted, and it is possible to leave out some words or to replace them with others. The cluster of rhymes, however, remains unchanged. The plot-forming potential of rhymes falling on first names provokes one to create concise rhyming songs, in the form of an appeal, aphorism, proverb or nickname. This is best seen in rhymes to first names: “Johnny – doney; Jack – stack”. In the brackets, between the signified and signifying, one can still write an extension:

Johhny – stole from his mom – a doney

or:

Johhny – stole from his mom – a doney,
his mom was chasing him,
and struck him on his limb.

The second dramatic distich, built around a verb-inflection rhyme goes beyond a nickname, and urges one to think about a “fairy tale”. Yet the memory of close rhymes (remaining in a natural relationship with each other, such as “kitten – mitten”) evokes lapidary rhyming songs of short verses. Here, a rhyme chases another rhyme. The speaker either wants to say a few or a series of (ready to be used, classic) rhyming words as quickly as possible – so he fills the space between them with a content of any kind – or he rhymes automatically: kitten – mitten – smitten; lapwing – ding – sing – ling. However, only the construction of a rhyming song is made deliberately. A new rhyme either is adjacent in the form of an epithet: “a mitten kitten was deeply smitten”, or it develops it into a new situation: “a mitten kitten was deeply smitten and cried a lot when he was bitten”. It is easier to think about a logical motivation when “smitten” follows “kitten”, but it is more difficult to think this way when “Britain” follows “kitten”. Yet the second, more difficult situation is the most frequent condition of creating absurd rhyming songs.

Rhymed forms are the easiest to memorise. As we have said, rhymes closely following each other have tendencies for playing the role of imperatives, frequently incantatory ones, of aphorisms and appeals. In the big city, big industry culture, advertising slogans oriented on being lodged in the subconscious from

where they could be automatically evoked in a situation of making a shopping decision or of another type of behaviour are their structural continuation. But in an advertising slogan, formulated in a lapidary way, verbal, strengthened by an image at the same time, by light, by sound – we encountered rhymes less frequently. In the pre-war “Radion washes itself”; “sugar strenghtens you”, in, for instance, a post-war “walking with Orso” - the former two slogans had a logical rhyme, the latter one – a pictorial rhyme. Yet ludic, mass, and thus, in a way, non-conformist imagination of a tendency for aping – these are just the characteristics of a child's attitude – added a telling distich:

sugar strenghtens you –
vodka even more.

Remembering forms which are not rhymes, but texts of a dramatic picture, looks different. Here, a kinesthaetic situation, the coupling of words with a gesture and a dialogue construction – most often of a question and answer – are the first condition of their acoustic, visual, and manual-gestic memory. A “mother”, “a goose”, protects its gaggle, goslings hiding behing it one by one. There stands a “wolf” in front of the “goose”, and pokes with a stick in the sand, its head lowered. The “goose” and the “wolf” converse:

- What is this little hole for?
- To make a fire.
- And the fire?
- To boil water.
- And the water?
- To wash up.
- And the dishes?
- To cut goslings up.
- And where do you have them?
- Up your belt!

Further questions, and there can be more of them, lead to a “dramatic” answer and to a *clou* of “game” playschemes: the “wolf” attacks, the “goose” protects the gaggle. Both elements: the question and the “last” answer as well as the attack and defense – the central part of the form are committed to memory most easily and most distinctly. There remains though the memory of structure: further questions limit the scope. The same structure functions in *The Little Red Riding Hood* where the Little Riding Hood asks the wolf who has already swallowed up Grandma, has put on her cap and lies in bed: “ – Why do you have such large eyes, Grandma? – So that I can see you better. – And why do you have so big ears?” And next, she asks the wolf about his teeth or mouth... And then the wolf lashes out and swallows up the Little Riding Hood.

Texts sung in a kinaesthetic game, of the kind of “Little, little Mary, kneel down, kneel down!...” or “down your hole, down your hole, little mouse!...”, are

easily remembered mainly thanks to a melody. The same applies to all songs. Yet these forms are additionally strengthened by the memory of movements and the rhythm. Similarly, songs that are a sung dialogue, not only in the sense of words but also as a dialogue of gestures, like dancing, for example, “Old Father Virgil was teaching his children...” or “Little Rose stands in her red wreath...”

In all those forms, longer or shorter ones, which are rhyming songs, songs, sung dramatic dialogues, dances or kinaesthetic games, a rhyme, the rhythm, melody are indicators of the foreground, guaranteeing their quick memorisation and their long-term storing in memory, and the evoking of words, of verbal texts take place by remembering a particular choreography. Choreography though is not a stable and permanent text components. A game (understood as a specific choreography) with a “given” text does not constitute a rhyme, or a rhyming structure, that is, a whole mechanically held together. A survey of the history of games and playschemes shows how different texts at different times linked themselves with different games; it shows how texts separated themselves from specific games, how they connected with other games or how they completely emancipated themselves from kinaesthetic structures, becoming a pure song, or, reversedly – how games were becoming autonomous games, preserving only a verbal relic, or even entirely abandoning it.

For example, popular in the second half of the 19th century and the first half of the 20th century, a multi-verse song about a granny, who had a very wanton goat or, similarly, a rich song about a black ram – were previously coupled with kinaesthetic games. The first one, which is indicated by its history – was coupled with a ritual-magical dance, and the second one – as is indicated by its dialogue structure and its lexis full of onomatopoeias – was an accompaniment of a comic “ram” dance. In the oldest records, they are recognised as songs. As a matter of fact, the song about a goat could be and was a scenario for a kinesthaetic game or for a short dramatic illustration, but such a mode of its being already transcends folklore. W. Łęga⁵ writes about the game of “black ram” and says that still in the 20th century children in Pomerania, near Świeć, played it. The game is also recorded by W.G. Bojko in Ukraine. Yet in both cases, although children sang a familiar song or its parallel variant on “Seweryś”, they sang it in the course of the game limited to a situation where the “ram” tried to ram the circle or a file. There is no choreographic arrangement in this behaviour, yet there is a strong game arrangement: breaking the circle or file, an escape, a chase, catching and a reversal of roles. It is an arrangement which in time has completely emancipated itself from verbal stage directions.

These are typical examples, though not the only ones. At the same time, it is only natural, not learned, that people hold hands, move in circles, jump, sing,

⁵ W. Łęga, *Okolice Świecia* [*The surroundings of Świeć*], Gdańsk 1963.

and clap their hands, expressing their joy. Independently of its ritual-magical or choreographic-artistic functions, a chanting procession is a natural expression of emotions, especially of joyous emotions. In children, moreover, this is linked with a natural need of movement. A broad gesture, a chess-knight one, is the first and most spontaneous manifestation. Only then, as if in the background, do follow shouts, laughter, and a subdued gesture. And still later on – articulated forms. A gesture in the form a group dance, a dance with a song is already a conventionalised manifestation. In the folklore of children of the whole world, a circle is such a first, earliest form. A moving circle and a sung song, which talks about the moving around:

a millwheel
for four Guldens, good deal
the wheel has broken
and we all – fell down!

The variant is of the Galician provenance. Sung with the relic – “Guldens” – still by children of the interwar period. The relic which entirely lost its significance. Also, a “millwheel” became another relic, though slightly later. Another variant of the song lasted longer:

an angular circle
a four-angle one...

This circle, in its awkward angularity, was a negation of itself, and it thus boded a catastrophe. Pedagogues were offended by the nonsense. Still at the beginning of the 20th century, the angular circle song was not included in a selection of songs for children's games, because it was “rubbish”. And in the popularisation of texts of children's folklore, there were frequently conflicts between adults and children. The applied pedagogy was for long an activity of strict and very serious persons, with no sense of humour, and demanding of themselves and of others. So with moral strictness one could not hope for understanding the absurd and nonsense. The applied pedagogy in fosterages and schools run by religious orders was quite serious in its recommending texts and kinds of games. It can be seen in such publishing houses, for instance, as Księgarnia Św. Wojciecha in Poznań. In literature for children in the interwar period though strictness and treating all appeals and bans seriously and fundamentally was already generally questioned. However, noble, as was said of pedagogues and authors, and middle-class Julian Ejsmond questioned the Puritan and somehow cruel expression “don't spoil! be a good boy!...” in the form of a childish paraphrase: “I will never misbehave again! Just one more time...”⁶.

⁶ J. Ejsmond, *Patrzę na moich synków. Dziecięcy światek*, Warszawa 1931 [*Looking at my little sons. A childish world*, Warsaw, 1931].

At the beginning of the 20th century, another model of fun, of spontaneous fun, was proposed, a model open to childish inventiveness and to rural folklore, in which *impossibilium* of the angular circle became a defining sign and a motto.

A circle⁷ is the first and the most long-lasting structure of fun. Just the circle formed by those holding hands is a universal model of fun: when everyone keeps revolving until they are out of breath – and then the circle breaks up only to end with a great bump, or when the circle is open to receive still one more person to dance or exclude someone from dancing, then it may have additional functions: it does not allow one entry from the outside or it makes going outside impossible, or it can protect someone inside it against someone outside it (the cat and mouse game). A circle can be a symbol of friendship and solidarity, which can be seen in a popular song:

as we are gathered together,
let us play merrily, let us play merrily!
Let us hold hands,
let us dance in a circle,
let us dance in a circle.

This childish song, taken with a little grain of salt, was a certain motif of fun also for young adults. And yet this circle, which in children's play is only funny or mirthful, has its darker, ambivalent side. We can find the motif of an invitation to a circle also in the dance of death. A children's game of a "black being" or "black man", a "nigger" or "chimney sweeper" has its probable and very distant relationship. It leads to "Black Death" which decimated Western Europe in the 14th century. In his *Basler Todtentanz* published in 1612, Merians Stiche puts such words in Death's mouth:

Was wölln wir für ein Tänzle haben,
Den Bettler oder Schartzen Knaben?

And in a medieval painting depicting the dance of death, in which according to the then didactic convention ribbons of words coming out of figures' mouths were painted, a child invited by death to dance, complains to his mother:

Owê, liebe Muoter min!
Ein schwrazer Man ziuht mich dà hin,
wie wiltu mich alsô verlan?
Muoz ich tanzen, und kan ich gan.

⁷ M. Janion, *Wiersze sieroce Teofila Lenartowicza*, "Pamiętnik Literacki", R. LXIII: 1972, z. 4. [*The orphan poems by Lenartowicz*, "Literary Memoir", R. LXIII: 1972, vol. 4) points to extensive literature on the chain of associations: an apple – a sphere – a circle.]

Many literary and iconic documents much regularly show the constructed circle of the dance of death. Regularly and, one would like to say, ritually. This ambivalent motif will return, on different rights, in Young Poland: in "Once, around!" in Wyspiański's *The Wedding*, in *Vicious Circle* (Jacek Malczewski's painting), a mad, swirling dance. Ignoring their symbolic sense, insignificant for our reflections – let us look at a magical side deriving its identity from an enchanted circle, for example, *The Enchanted Circle* by Lucjan Rydel. At this side of the enchanted circle, there are fairy tales about dwarfs dancing at the summerr solstice in wood clearings. The motif was also included by Konopnicka in her fairy tale. A circle treated dichotomously is based on two mythological orders: "The absorption by mythology of the natural cycle provides myth with two basic structures: an ascending movement which we find in myths about spring or a sunrise, about a birth, a wedding or resurrection, and an descending movement of myths about death, metamorphosis or a "sacrifice"⁸. We can frequently see a reflection of that in poems for children (in Konopnicka, among others) and in pictures: children adorned with flowers, dancing on a meadow. Still in the 19th and at the beginning of the 20th centuries, the custom of walking around a village with a "maypole" with an "animal figure" was popular in the countryside. Wherever the consciousness of the ritual was preserved, a walking group brought good news. Mircea Eliade writes that "this group sees spring, brings it to a village, shows it to others, wakes it up with songs, dances, and a ritual"⁹. Contemporarily, only children sensed that and instinctively stimulated that with dances:

there stands little Rose wearing a green wreath,
we bow to her as if she was a princess.

Frequently in a direct way, fun built on the structure of a circle also derives from farming rituals; one such childish refelction is a game of "An old woman was sowing poppy-seeds..." (or linen-seeds). And where a circle is an order of a physical rather than magical closure – the game of a circle tells a "hunting" story.

A kinaesthetic game – an arrangement of gestures and figures and a sung text (a song, incantation) – are structures joined together for good. We have already mentioned that. However, those which are sung in the course of playing the game "of a circle", have this circle inscribed not only a circling melody, in a verse and chorus structure, but also in a song's plot:

A bird flies around a street
it seeks wheat seeds

⁸ N. Frye, *Mit, fikcja i przemieszczenie*, "Pamiętnik Literacki", R. LX: 1969, z. 2. s. 307. [*Myth, Fiction, and Displacement*, "Literary Memoir", R. LX: 1969, vol. 2, p. 297.]

⁹ M. Eliade, *Traktat o historii religii*, Warszawa 1966, s. 307. [*A History of Religious Ideas*, Warsaw 1966, p. 307.]

and I am standing in a circle
and am choosing who I wish.

I have got a handkerchief,
have got a silk one,
all the four corners,
whom I love, whom I like
I'll drop it at his feet..

We played at little hemp,
but the sheaves were too damp.
So few of us, so few,
so join us Hanna, join us.

An old bear is asleep.
We walk around him with caution,
because we are afraid of him,
When he wakes up, he will eat us up.

These are the last songs, besides “Rose” and “Ulijanka”, that one can still hear here and there. But by forming a circle, one can actually sing every song. As has been said, a circle may also be a stage for a kinaesthetic drama, as is the case of the “cat and mouse” game or of “the fox walks around the road”. It can also be a drama based on a dialogue between a chosen person inside it and the rest of the circle – as is the case in: “My Ulijanka, kneel for me...” or “Old Father Virgil was teaching his children...”. A game – a dialogue consists in miming gestures. It is an order: a master and his student – a model and the one who imitates it – directly, seriously and by a reversal, by aping. The imitating in a game usually transforms itself into aping. And ridiculing, a demythologisation of a teacher – it is a natural and spontaneous trend of children’s folklore, remaining in opposition to “polite” tendencies based on authority and postulated by adult pedagogues. A parody of a teacher, a parody of serious activities – it is a simple activity in a game. For example, this can be seen in the “blindman’s bluff”, a game of a very far provenance and of different variants of texts and kinaesthetic arrangements. Let us add that also this game includes the element of the circle, and thus, of a dance... but its main part actually is based on the circle’s break-up. The “blindman’s bluff” has its many variants of its name itself. Ancient Greeks called it *chalke myia* (a bronze fly), the Germans – the “blind mosquito” (*blinde Mücke*), but also the “blind cow”. Besides the “blind grandmother”, Łukasz Gołębiowski gives the names of “zmrużyk” (the “squinting eye”) and “mżyk” (“squinted”), but the “blindman’s bluff”, which in the 19th was still an interchangeable name with the “blind grandmother”, and which was characterised by the fact that not she was blindfolded, but her hands were tied. The oldest Polish records of the game date back to the beginnings of the 17th century; its popularity must have been considerable, because in the 18th century already, in “The *Monitor*”, we find a record given as a proverb or aphorism. In the 19th century not only children played at it, but also the youth. Aleksander Fredro recollects in his “Jibber-jabber”: “I was more better at the blindman’s bluff than at grammar in the past”.

This game – as the earliest records show – had earlier on a considerable dialogue text. We can find its variants in folklore records as “rustic games”, but also we can find them among the proverbs in Adalberg’s “The Tome”:

- Grandmother, they are ringing for mass!
- I can’t hear you...
- Grandmother, they are tolling!
- And where are my clogs?...,

which Bystron adequately identifies rather as anecdotes. We can add the one above to humoristic dialogues of such a kind as: “Bartosz, what are you carrying in the basket?” or “The conversations of the deaf” – which Krzyżanowski in his systematisation of *The Polish folk tale* includes in fairy tales. The dialogue in the “blindman’s bluff” was either an introduction to a kinaesthetic game or a song sung during the game. A dialogue, whose all folk variants are either “indecent” or offensive, constitutes an example of a calling-names rhyming song. It is a very classical structure when opponents throw insults at one another, get excited, fuelling their mutual antipathy, before they engage in a fight. This belonged in the combat ritual: let us bring to mind homeric heroes and what Gal Anonim wrote about Bolesław Chrobry. All that belongs to children’s “combat” ritual. Children’s literature would take up the motif of the calling-names rhyming (see: W Żukrowski, *The Abduction in Tiutiurlistan*). Calling names was strongest when it targeted authorities. Because of the blindman’s bluff the authority of a family member was devalued:

an old woman was swinging an old man	some time ago
all day long like a good hen	an old woman fell into a brine

or:

an old woman was swinging a grandson	an old man sewed slippers for an old woman
he was grabbed by a bitch and taken	they pinched, so he cut off her toes
through the window	

These examples are derisory in a similar way as in the blindman’s bluff. But they could be cruel earlier on. Already, a nineteenth-century granny who turns out a little buck is only funny. Yet, when we look at some older records, the granny from the same song is an old bag, a hag who is chums with the devil. Granny Shrew or Granny Besom in a children’s fairy tale from the 19th century distinctly separated itself from a “hen” and “granny”. The latter one, by the added diminutive form, acquired some appeal, if not authority. We can find it with the form alongside a “dappled youn hen” and in the 19th-century works for children. However, the invectives from the 19th-century dialogues were invectives hurled at authority, at some behaviour; at the hypocrisy of the granny-bigot, at her gluttony (“We lead the beldame around the filed, she has gobbled up corncokle”). It can be seen again here how folk texts, learned by

pedagogues, not only eliminate the obscene, but also reduce the “beldame” to a concept of a playful figure, not being a person anymore. In Jachowicz, children sing:

A circle, revolve, a circle, revolve!
And you, beldame, blindfold your eyes.

to which the “beldame” replied:

clap,clap, clap,
the brightness in my eyes is gone!
How to catch anyone?
My eyes won't help me...

The tendency to bring back the structure of the circle to the game can be seen here. Crossed with the folk ones, literary attempts at making the “beldame” anonymous have led to a situation where the beldame – the grandfather, the aunt – the uncle have become comic pairs, figures of a masquerade, cabaret songs or literary fairy tales for children.

Let us return to the game-play called the “blindman’s bluff”, which in its oldest variants was a game of a rich verbal text, constituting an overture to the game proper. In its dialogue, two elements have been exposed, the above mentioned verbal battle and the incoded game scenario: the “blindman” played by the beldame was asked which she preferred: “clapping”, “silence” or “pushing”. Depending on what she chose, running children either clapped their hands, tiptoed silently around her or pushed her. Already in the playing of the youth, when young Aleksander Fredro played at it, no words were spoken, but there was catching instead: “I will hold some Chinese girl in my arms, some muslin – I will catch her and hug her – the weaker she is, the stronger I will hug her”.

The pedagogues of the 19th century give back to the game, reduced to its kinesthetic core, its words. They do not reach out to rustic, “coarse” ones, which, incidentally, as can be seen, have found refuge among proverbs and anecdotes, but write new words:

Old, blind, a beldame walks in the dark,
she looks for a good child, who will set her free,
Come closer, beldame, we ask you kindly,
Touch someone and guess who he is, and
we soon let you go.

There is inscribed in the text a game scenario, advising recognition by a touch. And though the record is taken from Koberg, its “city” (and thus, artificial, maybe nursery-like) provenance is obvious. In the 20th century, we do not find new texts, and encounter the game reduced again to a kinaesthetic substratum. The text itself, which was not a song and did not have a melody, has

broken into separate words and epithets. Nonetheless, the game, like playing tag, has survived as a result of the break-up of the circle. Like a song sung about the "black ram" or a about the "buck", with a tendency to extend itself by new verses, the game became a pure song in time.

Here is another set of games: between an adult and a baby. Here the material of fun is the body. It is the material and space. These are games whose kin-aesthetic nature is limited by physiological causes, since they are games with a baby or a small child from 2 to 3 years old. The smaller it is, the less independent it is, dependent on the one who plays with it, and not playing on its own, and games, their texts and functions are more oriented towards a learning and teaching activity.

The hands are the first limbs which the child moves empirically. It can raise them, move them away from itself and take a look at them. It can move its fingers. The fingers move independently of the whole palm. First, they are moved altogether, and then separately. Lying, raising its hand to the eye level, moving its fingers, the child enters a world situated outside it, it does something on its own and acquires some awareness of the activity. The child initiates its first and own folklore form: a first theatre in which, around a circular stage, the palm, five protagonists lean. It is no wonder that the first fun entrances of adults into children take place in this manual channel. A game in which an adult introduces the first protagonist from outside (a "little hen" or "magpie") and makes him do the first activity originating from the set of closest activities (a "magpie" [a little hen] was cooking millet") leads to the enlivenement of the theatre of the five fingers. This first animalisation is not yet the individualisation of protagonists according to their names, but according to what each of them gets and to what he is given it. "She gave this one in a saucepan, this one in a bowl..." Only one of them, the last one, and strangely, the smallest one, is distinguished. This is because he not only did not get anything, but also his head was broken off by the "magpie", which fled. It fled to a sensitive spot: under the child's arm or under its chin. It tickles the child there in order to make it laugh. This is the first *catharis* after the first tragedy with a catastrophic end.

Another game, let us identify it mark it with the letter *B* talks about "Waddly-kiddles" who was drinking milk. She drank all of it and left nothing for me – the storyteller. So she was punished. The punishment is received by the child whose cheek is carressed during the game and who now is slapped.

In game *C* – a "crayfish", "grasshopper", "little mouse" or something similar walks... This is shown with fingers, which walk along the plam or along the child's arm. It walks and pinches...

In game *D* – the child's hands, if they are still too small, then they are strenghtened by the prosthesis of the adult's hand, can be used for clapping. This is the first rhythmic configuration, which is accompanied by a song based on the "we'll go" motif. We will go to mom, dad, grandma, aunt... and everyone will give us something or we shall see something at everyone's.

Another game (*E*) is a journey around the child's body with the naming of the places of this first area. The naming has a symbolical character: either originating from a function – “here is a seeing spot... here is a talking point... here is a shooting point... here is a water point”, and then the naming has a learning aspect or it can be a metonymic naming – a “thick wood, an empty field, two lampposts, one bell, two walls, two strings of fishbones, the host is taking a bath” (hair, the forehead, the eyes, the nose, the cheeks, the teeth, the tongue) or a “wood, a field, two sables, two little windows, a mountain, a hole, and in the hole there lives Mr Bul-bul”. The configurations have a fairy-tale-telling aspect. The counting-out rhyme ends with a dramatised situation: the “language” has become animalised, personified, and, moreover, it is named after the activity done. Another variant of the game, already by the naming of props, creates a dramatic situation:

here is candle, and there is a candle,
here is a church, and there is a chapel,
here is a bell, and there is a belfry

and the finger moves around the face a few times:

An old man goes to the belfry,
and pulls on a rope
[one pulls on the child's nose]
ding dong, ding dong, ding dong.

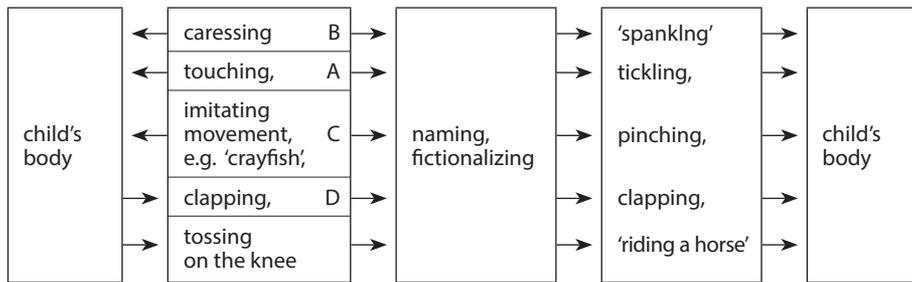
This type of narration triggers not only events immovably closed in in a fairy tale, but transports the child itself (its body), as was the case of the “magpies”, to the event.

These five games with the baby will serve us to build a model of this game. In all the cases, we encounter the establishing of a physical contact with the child. An adult touches the child's open hand, then the cushions of its fingers; he does a “flight” with a raised hand, with fingers brought together to form a “pinch” and returns with this “flight” to the child, tickling it (*A*). Or he touches the eyes, nose, cheeks of the child with his fingers: he touches them, presses them, pulls on them (*E*). Or he imitates walking with his fingers, and then pinching (*C*). Or, finally, he provokes the child to clap (*D*). In all the situations of playing, touching, caressing, pinching... simply, an activity (acting) is the first, main, and unchangeable element. When the activity is touching – pointing out becomes naming. Touch (*A*, *B*, *E*) and imitating movement (*C*) precede a word, naming with a word. A word opens up a substratum of a plot. The plot, in turn, engenders a situation in which the adult returns to the child by a new contact with its body, this time, a dramatic and enclosed with a fairy tale's semantics one. The escape and hiding of the “magpie” have their response in laughter caused by tickling, similarly to the “crayfish”, to “Waddy-kiddles”. The pantomime activity receives a verbal narrative, which in the form of dramatic

expression gives it a sense of a return to the child's body. The protagonists of the "fairy tale" change (the "magpie", "little hen", "crayfish", "grasshopper"), the activity though is invariant. Only in game *D*, the coupling of the activity (clapping) with singing, with a song, is loose and the activity is not "reciprocal", it does not return in the form of a "physical sign". This game I smore "mature", it presents a loose connection between the kinaesthetic configuration and the verbal text. A song can be sung independently of clapping. Yet it is connected with clapping by an incantatory phrase: "the itsy bitsy spider crawled up". The song evokes clapping, clapping evokes the song. Moreover, protagonists, destinations can be enumerated. The activity is unchangeable: "crawled up". The "crawled up", which is invariable, was a basis for another type of metonymy: instead of clapping, one could rock a child in one's arms, singing a song, or toss it on one's knee. In the case of the latter, the movement imitating a ride adhered to the text even more closely.

A partner of the game with the baby – a substitute for caress – was most frequently a woman – a mother or grandmother. The baby is just a child – it does not have a sex. Rocking on a knee – a metonymy of riding a horse – is already a man's game with a son or a grandson.

SCHEME OF COMMUNICATION OF FORMS
(ADULT'S GAMES WITH CHILD)



The first three situations are "engendered" from a gesture (a sign) transferred onto a passive body of the child. Then, as a result of the naming and fictionalisation the gesture acquires significance and create an unexpected effect – for example, the child's laughter. The next two situations: the child's hands or the whole body are actively included in the establishment of the sign, and, in turn, in its semantic dramatisation.

A "horse" in children's folklore, especially when one remembers about its rusticity, was someone very close. More than any other animal – since the "horse" was giving the biggest possibility. Let us make a comment here on the subject of the way of existence of the "horse" as a complex form and therefore

an exemplary one for other “animal” forms. The horse may be a perceived object, which quite early on and independently of other channels of information the child itself will notice and include in the class of horses. The horse can only be said, can be a short, one-syllable sound; it can be written, drawn. The “horse” can be acted out without leaving one’s place, can be acted out clicking one’s tongue, by a rhythmic beating with a hand, a foot or anything else that imitates its clopping; it can be “acted out” with one’s voice, imitating its neighing, snorting, it can be acted out with one’s body. The “horse” can be “signified” as a walking stick, osier, stick, and any other toy, including the one imitating the horse. When a father sat his child on his knees and tossing it, he called: “clip clop, clip clop!” – the knee was not the horse. But swinging, tossing is already the “horse” or “horse riding”. Much as “pecking” with one’s finger on the palm and “flying away” were the “magpie” or “little hen”, as caressing the cheek was the “cat”, and walking with one’s fingers was



The manner strated and perpetuated in a hieratic gesture by Velásquez presented the great ones of this world on foamy horses. In the painting, a magnate’s son gallops on a wooden horse. The horse is magnificent, the size of a real pony, it rocks on the rockers or lets itself be pulled, and is situated on a low platform on wheels. Wooden horses on rockers were a sign of a rich connotation still in the Generation of Columbuses, they had their literary and iconic tradition (see, for example, W. Wojtkiewicz’s paintings). Their other current can be found in wooden carousel horses, in harnessed mounts or in rocking freely ones on metal constructions.

Lépine (fl. 1768-ca 1781), *Portret Stanisława Seweryna Potockiego na koniu na biegunach*, olej, płótno, 133 × 168, Muzeum Narodowe w Warszawie, Zbiory Dawnej Sztuki Europejskiej, public domain

the “crayfish”. Yet, quite early on, a stick put in between the legs whose one end was held in the hand, and the other was dragged behind – was the “horse”. Although earlier on and later on, independently of a situation the stick = the “horse”, the stick, the walking stick “held between the legs” also signified “riding a horse”. Tadeusz Różewicz (*Toys*, [in:] *Preparations for a reading*) recalls that as a small boy, when he went to bed in the evening, he put the “stick” in the stable. On Palm Sunday, boys played the game of “horsemen”. It was simple capering around on a birch stick. A song sung in the Kielce region is more interesting:

Two acres of oat, a horse for half a penny.
two acre of millet, What kind? A clever one,
I've bought myself, bought from a birch stick.

A little saddle to go with it from a wisp of pea	
A little harness to go with it from willow phloem As I mounted it, it was close to my heart.	I'm jumping – and it is jumping! I'm kicking – and it is kicking! When I ride on a mountain it falls into a hole.

(J. Gorzechowska, *A Polish Year*)

A metonymy: “I'm jumping – and it is jumping! I'm kicking – and it is kicking!” – is very suggestive. Apparently in the Kurpie region, at Shrovetide, one “rode a horse” made of sieves, sticks, and a sheet:

A Shrovetide goes down the road,
he sits on on a parade horse!
The head made of sticks, a mane from flax,
this is a nice decoration.

Horse riding on a stick was a custom of all boys of all times. Many records have survived; in Poland, there is one already in Wincenty Kadłubek's *Chronicle*. One could be a “horse” romping freely, a mount with a rider on one's back, one could “walk in harness”. In older times, children knew very early on how to ride a horse or how to ride horses, which could easily be seen, and a model, fun experience preceded, in general, not for long, a real experience: riding, if not a real horse, then riding in cart, in a chaise. One rode “horses” then or a “horse” and one was a “horse”, “horseness” had much expression. Contemporary children drive a “car”, but the car is poorer in expression – one can drive it by its noise and call: vroom, vroom, vroom, vroom... or imitate the engine's purr: drive it, holding a driving wheel on the level of one's chest. Yet a horse has this advantage that it is alive still beyond man, whereas a car is “dead” beyond him. How many things a horse is capable of! It can clop its

hooves, jump, caper about, prance, neigh, snort, kick, nibble grass, drink water, roll around, walk, scutter, trot, gallop: the horse can be for a saddle, it can pull a cart, a chaise, a coach, a gig, a cannon, a plough. It can be a combat horse: under a soldier, it can be an ulan and a horse at the same time, it can be a racing horse, but it can also be a Pegasus and Centaur. It can walk in harness singularly, in a pair, in a foursome, and even in a sixsome. It can run freely like a colt. It can finally be "faithful" to his owner, it can "think", it can finally talk. A car is "capable" of much less. A horse has its colours, it has a lot of them, it is: sable, bay, chestnut, white. Formerly, there "were" roan horses, palaminoes, dun horses, piebald ones, black ones, mousey ones, sorrel ones, gold chestnut ones, white dapple grey ones. They had their distinctive features: an arrow or a star or a lantern on the forehead, a white nostril, a "fish eye", a "frog mouth", a white fetlock, one, two, three, four fetlocks, and also a stocking or a heel. They were of different breeds: Arab horses, Thoroughbreds, Percherons... All this was not only in reality, but also during having fun, since one knew the horse ethology by heart. And cars?... There are different makes of them and there are more and more of them. Horses less and less frequently are given to us, and if they are, they are given poorly: as peasant horses and exceptionally as racing horses or circus ones. The rest of horses is only in literature, in paintings, in film. A live horse cannot be had in the city, but one can have a car. There are no fathers with horses, fathers riding horses, fathers driving horses. There are fathers with cars. The horse has remained in the rustic-rustic-city folklore. Literature for children rarely absorbs it. It does not absorb it, not even partially as much as a dog, which is understandable, but not even partially as much as a bear teddy bear, which can also be explained, but in a different way.

A contemporary child is somewhat helpless when confronted with a toy horse and it will soon be bored with it. However, it excellently copes with a toy car. With the help of a "horse", a contemporary child with greater and greater difficulty manages folklore situations. It also happens by inspiration from outside, more rarely by inspiration from literature, more often from a historical or cowboy movie. Yet a horse is more and more often superseded by its mechanical rival.

Yet neither a "horse", nor a "car" are most important in a folklore situation – although both protagonists are fascinating in their own ways – it is a ride or rather an activity form riding that is important, because it is invariant. "Riding" a horse, horse riding, driving a car, riding a train, "flying" a plane, a rocket – this is a function of many kinaesthetic games; of non-verbal forms. From the history of "clip clopping", it can be seen how rich a verbal text was, how much characterological it was. A rhyming song talked about who and in what way rode, mounted or sat on a horse. But this text underwent a gradual atrophy. It could be seen how the "horse" semantic field was narrowed along with its lexical and social content. At first, there was a horse in the field, there

was riding a horse, horse riders, , but there was also a smith and horse shoeing. Then, in literary texts and those stylised after folk ones there remained only “clip cloppings”, imitating a gallop. “Riding a horse” freed from the verbal text became sheer play. When then there appeared cars, children’s folklore stopped being creative in this activity. It was now that literature offered children texts with “riding”. Such a scenario for paying a “railway” game was Tuwim’s *The Locomotive*.

“Carrying” or “riding piggyback” meant taking a child on one’s back and carrying it. An adult was not a “piggy” himself – “riding on one’s back” was, although adults transferred the metonymy onto a child: one pinched the child’s buttocks and said:

a fat piggy, a fat one,
she will be good with cabbage.

In another text addressed to a child, of a rich sound valorisation, one said: ‘We shall walk with a sonny to market. We will buy a young hen. And the youn hen ben. Dibblydibblydabladab...’ This “we shall walk” is transparent. It is not to draw attention and this “fairy tale” is not created out of it, but out of a market...; out of what we can get there. Now, it is not the activity: buying, haggling – evokes the “fairy tale”. “Buying” in a situation of a fair, at a market, at a bazaar (different variants of the song situate the “fairy tale” in this way) is buying animals and fowl. But this is a different structure. Animals and fowl exist through their language.

Translated by
Rafał Dubaniowski

