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)*
Ryszard Waksmund *(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. 10

Reading – Experiences – Emotions. Literature for Children's and Young Adults – Theory and Practice of Reception

Czytanie – doświadczenie – emocje. Literatura dla dzieci i młodzieży – teoria i praktyka recepcji

EDITED BY
JEANETTE HOFFMANN, DOROTA MICHUŁKA,
XAVIER MÍNGUEZ-LÓPEZ

Wrocław 2020

REDAKTOR NACZELNY / EDITOR-IN-CHIEF
Dorota Michułka

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO / VICE-EDITOR-IN-CHIEF
Kamila Kowalczyk, Mateusz Świetlicki

SEKRETARZ REDAKCJI / EDITORIAL SECRETARY
Kamila Kowalczyk

REDAKTOR JĘZYKOWY / LANGUAGE EDITOR
Dorota Michułka (j. pol.), Radosław Siewierski (j. ang.)

Okładka została zaprojektowana przy użyciu zasobów z portalu Freepik.com

DTP
Andrzej Sokulski

Wersją podstawową pisma jest wersja drukowana

Wydanie publikacji zostało dofinansowane
przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Wrocławskiego

© Uniwersytet Wrocławski and Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław 2020

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



Fot. Kuba Orasiński

Panu Profesorowi
Ryszardowi Waksmundowi,
filologowi, znawcy literatury
dziecięcej, inicjatorowi
i redaktorowi „Filoteknosa",
dziesiąty numer czasopisma
dedykuje Redakcja

Spis treści / Contents

Studia / Studies

Wstęp | Introduction

JEANETTE HOFFMANN, DOROTA MICHUŁKA, XAVIER MÍNGUEZ-LÓPEZ
Czytanie literatury i emocje – perspektywa edukacyjna 13

JEANETTE HOFFMANN, DOROTA MICHUŁKA, XAVIER MINGUEZ-LOPEZ
Literary Reading and Emotions – Educational Perspectives 27

Prolegomena

MAGDALENA REMBOWSKA-PŁUCIENNIK
(Polish Academy of Sciences in Warsaw)
Read and Do What You Want... Young (E-)Readers in a Classroom on the Outskirts of the Gutenberg Galaxy 43

Doświadczanie lektury a czytanie zaangażowane | Experience of Literature and Engagement in Reading

ZOFIA ZASACKA (National Library, Educational Research Institute)
My Friend Eeyore or to Be Like Coraline – Training in Reading Engagement 59

MAŁGORZATA CHROBAK (Pedagogical University of Krakow)
KATARZYNA WĄDOLNY-TATAR (Pedagogical University of Krakow)
Waga emocji. Narracje afektywne w literaturze dla dzieci i młodzieży 69

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)
Jednak czytają! Co, dlaczego i jak czyta współczesna młodzież 85

KRYSTYNA KOZIOŁEK (Uniwersytet Śląski)
Nadmiar czytania, niedobór lektury 103

PENNIE GRAY (Illinois Wesleyan University)
Long Way Down: Making Space for an Empathic Understanding of African-American Adolescents through Literature 111

MACIEJ WRÓBLEWSKI (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)
„Tekst emocjonalny" dla dzieci i młodzieży
jako dialog międzypokoleniowy 126

RENATA ALEKSANDROWICZ (Uniwersytet Wrocławski)
Emocje lekturowego dzieciństwa
we wspomnieniach współczesnych seniorów 138

MARCIN CZERWIŃSKI (Uniwersytet Wrocławski)
Hipotetyczne odczucia czytelnika wobec warstwy wizualnej wydania
i ekspozycji świata przedstawionego w powieści dla młodzieży
Dolina światła Aleksandra Minkowskiego 150

JOHANNES MAYER (Leipzig University)
Reading Books as Shared Events.
A Performative View on Early Literacy Practices 162

Lekturowe trudności – lekturowe przyjemności | Reading Difficulties – Reading with Pleasure

IGOR BORKOWSKI (Uniwersytet Wrocławski)
Literatura o tematyce tanatycznej adresowana do najmłodszych – problemy
dostępności, odbioru, recepcji na polskim rynku wydawniczym 187

HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA (University of Gdańsk)
Imagine Being so Pretty and Getting No Happiness out of It!
A Few Reflections on Beauty, Art and Artistic Creation
in the Moomin Books by Tove Jansson 201

MARTA NADOLNA-TŁUCZYKONT (Uniwersytet Śląski w Katowicach)
Powrót do czytelników *Szatana z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego
w książce Konrada T. Lewandowskiego 212

BEATA GROMADZKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Anty-Jeżycjada? Jakie są najnowsze powieści dla dziewcząt i o dziewczętach
na przykładzie *Fanfika* (2016) Natalii Osińskiej? 225

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA (Uniwersytet Gdański)
Obojętność świata a pragnienie sensu: Zbigniew Herbert, *Dęby* 240

Emocje w świecie baśni | Emotions in the World of Fairy Tales

MARTA RUSEK (Uniwersytet Jagielloński)
(Roz)poznawane? Baśnie w odbiorze uczniów 255

SABINA WALERIA ŚWITAŁA (Uniwersytet Wrocławski)
Baśnie i opowieści Hansa Christiana Andersena
a proces socjalizacji współczesnych dziewcząt 267

DOROTA MICHUŁKA (Uniwersytet Wrocławski)
Jasio-Jeżyk braci Grimm i *Jeż* Katarzyny Kotowskiej
jako szkolne lektury. Inny i oswajanie przez miłość 282

Emocje uwikłane w historię | Emotions Entangled in History

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK (University of Silesia in Katowice)
Memory Boom and Imaginarium of Holocaust
in Polish Literature for Young Readers 309

MATEUSZ ŚWIETLICKI (University of Wrocław)
When Victims Become Victimizers.
Abuse and Neglect in Sapphire's *The Kid* 324

MAGDALENA JONCA (Uniwersytet Wrocławski)
Kto lepiej rządził Polską, czyli na tropie królów, historii
i …smaku landrynek (o emocjach w powieści *Jadwiga kontra Jagiełło*
Grażyny Bąkiewicz) 334

Emocje na kartach książek ilustrowanych | Emotions in Picturebooks

ANA MARGARIDA RAMOS (Universidade de Aveiro)
When Reading Becomes a Game:
Parallel Narratives in Portuguese Picturebooks 345

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA (Uniwersytet Gdański)
Robinson Cruzoe i problem bohatera: opowieść obrazkowa Ajubela 358

MAŁGORZATA CACKOWSKA (Uniwersytet Gdański)
Reinterpretacja pamięci emocji z własnego dzieciństwa
w trylogii *Wild Things* Maurice Sendaka 371

Literatura – emocje – edukacja | Literature – Emotions – Education

FARRIBA SCHULZ (Freie Universität Berlin)
A Tree in Her Backyard… Literary-aesthetic Classroom Settings during
Second Language Acquisition with Picturebooks 383

CAROLINE R. WITTIG (Technische Universität Dresden)
Reading and Playing Graphically Narrated Stories in a Live Audio-Play . . . 398

CAROLIN FÜHRER (University of Tübingen)
Reception of Comics as a Multimodal Experience – Approaches to (Suitable)
Writing Practices in German Secondary Schools 410

W kręgu tłumaczeń i adaptacji | On translations and adaptations

ELIZA PIECIUL-KARMIŃSKA (Adam Mickiewicz University, Poznań)
Paul Maar's Sams: a Revolutionary Bestseller
in German Children's Literature and its Polish Rendition 427

MARTA CYZIO (Uniwersytet Warszawski)
Tłumaczenie literatury dziecięcej czy tłumaczenie dla dzieci?
Problematyka translatoryki literatury dziecięcej na przykładzie
dwóch polskich tłumaczeń *Piotrusia Pana* Jamesa M. Barriego 438

VARIA

KIMBERLY MCFALL (Marshall University)
Why American Parents Choose Homeschooling 455

KATARZYNA JEWTUCH (Uniwersytet Wrocławski)
Współczesna edukacja seksualna dzieci i młodzieży w Polsce – rekonesans, diagnoza, perspektywy 470

ANITA HAS-TOKARZ (Maria Curie-Skłodowska University)
Creatively Playing Kitchen and Cooking – Reflections on Contemporary Cookbooks for Children (Selected Examples) 481

Wywiady | Interviews

ISAAC WILLIS LARISON (Marshall University)
Interview conducted by Dorota Michułka
Children's Literature in the Classroom – New Challenges 501

Recenzje | Reviews

DOROTA MICHUŁKA (University of Wrocław)
Making Things Visual: Illustrations in Books for Children and Young Adults from the Perspective of Polish Language Education [In the Context of the Review of the Book *Odpowiedni dać rzeczy obraz. O genezie ilustracji książkowych* by Anita Wincencjusz-Patyna, Wydawnictwo ASP im. E. Gepperta, Wrocław 2019, ss. 463] 511

ŁUKASZ GREGOROWICZ (Uniwersytet Wrocławski)
Kontynuując opowieść [recenzja książki Krystyny Zabawy *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, ss. 202] 519

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

JERZY CIEŚLIKOWSKI
Children's Folklore Part 2 (translated by Rafał Dubaniowski) 529

Sprawozdanie | Report

JUSTYNA KOWAL (University of Wrocław)
Film Education, European Integration. An Encounter in the Heart of Europe – International Film Festival for Young Audiences Filem'on 2018 557

Studia / Studies

Wstęp
—
Introduction

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-1

JEANETTE HOFFMANN ORCID: 0000-0003-1959-3718
Libera Università di Bolzano
DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618
University of Wrocław
XAVIER MÍNGUEZ-LÓPEZ ORCID: 0000-0001-6361-9263
Universitat de València

Czytanie literatury i emocje – perspektywa edukacyjna

> Czytanie to naprawdę niesamowita aktywność. Czarne zawijasy na białej kartce są nieruchome jak grób, bezbarwne jak księżycowa pustynia, lecz dają czytelnikowi przyjemności tak wyraziste, jak dotyk ukochanego ciała, tak podniecające, pełne kolorów i przemieniającą jak nic innego w świecie realnym. (Nell 1988)

Książki dla dzieci i młodzieży są ważnym medium w procesie socjalizacji. Dzieci asymilują język oraz literackie i estetyczne doświadczenia podczas czytania, rozmawiają o wrażeniach związanych z odbiorem literatury, dzielą się swoimi przemyśleniami na temat książek i próbują wyrażać swoje emocje. Obszar literatury i książki dla dzieci, która „obecna" jest przecież w rodzinie, w szkole, w bibliotece, oraz w wielu sytuacjach społecznych czy instytucjach o charakterze edukacyjnym stwarza różne możliwości uczestnictwa w kulturze. W sposób naturalny kategoria tekstów dla młodego odbiorcy (jako tzw. „literatura czwarta" [Cieślikowski 1985]) funkcjonuje w obiegu związanym z kulturą literacką, ze społeczną komunikacją literacką czy szerzej – odnosi się wyraźnie do obszaru badań związanych ze społeczną funkcją literatury. W działania na rzecz promocji czytelnictwa angażują się bowiem różne grupy społeczne, zarówno bibliotekarze i wydawcy, jak i edukatorzy, nauczyciele oraz rodzice. Na poziomie akademickim badania nad literaturą i książką dla dzieci i młodzieży prowadzą zarówno literaturoznawcy, jak i pedagodzy, psychologowie, socjologowie czy historycy sztuki. Ta wielość spojrzeń na książkę dziecięcą prowokuje do badań o charakterze interdycyplinarnym ze szczególnym uwzględnieniem teorii i praktyki odbioru oraz zachęca do eksploracji zagadnień eksponujących aspekty estetyki recepcji (np. Iser 1987; Jauss 1970; Weinrich 1967) oraz zagadnienia prawdziwego oddziaływania literatury na młodego czytelnika (np. Wieler 1997; Hoffmann 2011;

Mayer 2017), prawdziwe doświadczenia z literaturą dla młodego czytelnika (Iser 1978; Weinrich 1967; Jauss 1970 ; Wieler 1997; Hoffmann 2011; Mayer 2017)[1].

„Wśród uzasadnień dla empirycznych badań literatury obserwujemy [bowiem, dop. D.M.] jedną istotną część wspólną – chęć przeniesienia punktu ciężkości w literaturoznawstwie z wiedzy czysto akademickiej na grunt pragmatyczny, tj. oddziaływania literatury na jednostkę" (Maryl 2013: 166), w tym także – dodajmy – na młodego odbiorcę (np. ucznia w wieku szkolnym).

Zasadniczy wydaje się zatem postulat zbadania/określenia synergii między potrzebami czytelniczymi i horyzontami czytelniczymi dzieci i młodzieży a praktykami lekturowymi prowadzonymi w szkole. Istotne również staje się pytanie o związki między czytaniem, doświadczeniem i emocjami zadawane w kontekście literatury dla młodego odbiorcy oraz projektowanie konkretnych sytuacji dydaktycznych.

W niniejszym tomie, który powstał w oparciu o kilkuletnie badania czytelnictwa, jakie realizujemy z uczniami w szkole podstawowej, wieloletnie dyskusje, które prowadziliśmy na organizowanych w Instytucie Filologii Polskiej (UWr) konferencjach, częściowo we współpracy z innymi instytucjami naukowymi, takimi jak Faculty of Education w Technische Universität Dresden (Germany) czy Department of Language and Literature Teaching in University of Valencia (Spain)[2], warsztatach naukowo-dydaktycznych, panelowych dyskusjach, seminariach z nauczycielami, interesuje nas wypracowanie nowej formuły analizy i języka dydaktyki szkolnej w zakresie literatury – tu głównie języka zaangażowania w czytanie sfunkcjonalizowane wobec potrzeb emocjonalnych, społecznych i kulturowych (Rajtar, Straczuk 2012), które literatura zaspokaja. Także u młodych czytelników. Punktem wyjścia stała się dla nas specyfika emocjonalno- sensualnego odbioru narracji literackiej – np. żywe, obrazowanie mentalne absorbujące wielu czytelników (także na zasadzie intersubiektywnej kooperacji) i zagadnienie opisu praktyki lektury/ praktyki recepcji literatury z perspektywy dziecięcego czytelnika.

Wiele cennych wskazówek podsuwają co prawda fragmentarycznie podjęte badania dotyczące związków między literaturą i afektami, przeżyciem/ doświadczaniem lektury, czytaniem empatycznym i imerysyjnym. Mają one

[1] Zagadnienie recepcji utworu literackiego i dialogu jaki toczą między sobą tekst i czytelnik rozważane jest od wielu lat. Stało się problemem rozpatrywanym m.in. przez socjologię literatury (por. pojęcie „literatura z perspektywy czytelnika" w ujęciu np. Haralda Weinricha) oraz zagadnieniem podejmowanym przez reprezentantów niemieckiej szkoły estetyki recepcji (por. pojęcia: „horyzont oczekiwań" i „czytelnik wpisany w tekst"). Zob. Iser 1978; Weinrich 1967; Jauss 1970.

[2] Interesującą perspektywę badań związaną z literaturą, emocjami, czytaniem i doświadczeniem przedstawia Marta Sanjuán Álvarez (2011, 2014a, 2014b). Badaczka przeanalizowała komponenty emocjonalne czytania literatury w okresie dzieciństwa i dorastania. Inspirujące prace poświęcone temu zagadnieniu opublikowali Felipe Munita i Enrique Riquelme (2011, 2013). Te hiszpańskie publikacje koncentrują się na mediacjach w czytaniu, emocjach literackich oraz uwzględniają narzędzia dzięki którym można „mierzyć" czytelniczą empatię koncentrując się także na umiejętności czytania i pisania".

jednak charakter przyczynkarski. Natomiast temat ów nie został jeszcze szerzej podjęty w polskich badaniach prowadzonych nad odbiorem literatury dla dzieci i młodzieży, np. w oparciu o konkretne egemplifikacje literackie i wnikliwą analizę wypowiedzi uczniowskich.

W pracach poświęconych „szkolnej lekturze" (Janus-Sitarz 2009; Janus-Sitarz 2016) dostrzeżono np. kwestie „emocji literackich" (Papuzińska 1995; Zasacka, 2014; Małecki 2016) i „emocjonalnej percepcji". Zofia Budrewicz przekonująco pisze nawet, np. o istotnym zwrocie w badaniach nad szkolną lekturą i stwierdza: „Sytuację odbioru dzieła artystycznego wyprowadza [się już, dop. D.M.] z antropologii literatury i kulturowej teorii liteatury […]. Autorzy wielu prac [zmierzając w stronę poznawania przez doświadczenie, dop. D.M.] wiążą operacyjną przydatność figury podmiotowego doświadczenia sensualno – mentalnego z możliwościami »wglądu« w nie odbiorcy – ucznia" (Budrewicz 2012: 6), co daje możliwość określenia emocjonalnego zaangażowania realnego czytelnika i pomaga opisać cechy czytania empatycznego (Wieler 1997; Galda 2002; Opdahl 2002; Miall 2006; Paivio 2007; Hoffmann 2011; Koziołek 2016; Mayer 2017; Michułka 2018). W wielu przypadkach punktem wyjścia staje się także – wyraźnie ostatnio eksponowane przez badaczy literatury dla dzieci omówienie literackich konceptualizacji i metaforycznych konkretyzacji niektórych pojęć, eksploracje kognitywistyczne podejmujące kwestie „actual minds, possible worlds" (Bruner 1986) oraz zagadnienia omawiające „uwarunkowania ludzkiej percepcji, pamięci i zawsze noszące ślad procedur znaczeniotwórczych" (Rembowska-Płuciennik 2012)[3], szczególnie w przypadku indywidualnej recepcji, „prywatnego odbioru" i jednostkowych odczytań (Seelinger Trites 2014; Nikolajeva 2016; Segal 2016; Oziewicz 2018). Przypominamy w tym miejscu istotną dla niniejszych rozważań teorię czytania estetycznego i eferentnego oraz „interactional reading", opracowaną przez Louise Rosenblatt (1994, 1995), a nastepnie wykorzystaną przez Lee Galdę w praktyce odbioru literatury (w układzie – tekst – czytelnik – kontekst), omówioną w szerszym edukacyjnym kontekście, w perspektywie socjalizacji dziecięcego odbiorcy i jego uczestnictwa w kulturze (Galda, Beach 2001; Galda, Liang, Cullinan 2016). Warto w tym miejscu wspomnieć jeszcze o szeroko zakrojonych badaniach empirycznych prowadzonych w związku z czytaniem literatury i przekonujących publikacjach Davida Mialla, który rozpatruje trzy aspekty badań afektów:

1. Self-reference („ja i mój świat");
2. Domain-crossing (krzyżowanie różnych perspektyw oglądu tekstu);
3. Anticipation (przewidywanie, antycypowanie rezultatów, ewokowanie skojarzeń, badanie horyzontu czytelniczych oczekiwań) (Miall 2006; Miall 2011).

[3] Kognicja to „złożona wielość ludzkich procesów poznawczych, sposoby używania i kumulowania wiedzy, także uwarunkowanie ludzkiej percepcji, pamięci, zawsze noszących ślad procedur znaczeniotwórczych" (Rembowska-Płuciennik 2012: 12). Por. także poszczególne hasła w: *The Oxford Companion to the Mind* (1987), ed. R.I. Gregory, Oxford University Press, Oxford–New York 1987 (Rembowska-Płuciennik 2012).

Wyniki badań Mialla wzmacniają natomiast konstatacje Keitha Opdahla, który w emocjach dopatruje się znaczeń odkrywanych również w perspektywie wyobraźni (Opdahl 2002). Na polskim gruncie pojawiły się natomiast znaczące dla szkolnej edukacji polonistycznej opracowania m.in. Krystyny Koziołek (2014), Marty Rusek (2012) i Zofii Zasackiej (2014) oraz szerzej – koncepcja empatii omówiona w perspektywie literaturoznawczej przez Jarosława Płuciennika (2002) czy ujęcie narratologiczne Magdaleny Rembowskiej-Płuciennik (2009).

W szkolnym procesie odbioru literatury „interactional reading" Rosenblatt zakłada kontekst rzeczywistości pozaliterackiej oraz prywatną, także egzystencjalną potrzebę lektury: skupienie czytelnika na tekście (jako zdarzeniu) uaktywnia w jego dotychczasowych doświadczeniach wybrane elementy – zewnętrzne odwołania i wewnętrzne reakcje, które zostały zespolone z symbolicznymi znaczeniami słów. Znaczenie wyrasta z sieci relacji pomiędzy symbolicznymi elementami według intuicji czytelnika. Symbole prowadzą do obrazów, obiektów, idei, związków poprzez konkretne skojarzenia lub odczucia – utworzone poprzez związane z nimi dotychczasowe doświadczenia w „prawdziwym życiu" lub też w literaturze. Wybór i organizacja reakcji w pewnym stopniu zależy od założeń, oczekiwań i wyczucia możliwych struktur, które czytelnik wyniósł z życia. Dlatego właśnie wbudowany w samą esencję procesu literackiego jest specyficzny świat każdego czytelnika (Rosenblatt 1994; Rosenblatt 1995). Ponadto sam proces czytania

> to [przecież, dop. D.M.] nie tylko interaktywność medialna, ale także interaktywność samego procesu percepcji. Tekst jest nie tyle obiektem, lecz projekcją wewnętrznego umysłu czytającego. I wykorzystuje zakorzenione w percepcyjnych doświadczeniach cielesnych, [codziennych kontaktach ze światem zewnętrznym, dop. D.M.] – konceptualne [abstrakcyjne reprezentacje pojęciowe, dop. D.M.] – schematy wyobrażeniowe (Płuciennik 2014: 2).

Obrazy mentalne – przyjmują tu funkcję metafor pojęciowych, *gestaltu doświadczeniowego.* Gestalt doświadczeniowy rozumiemy jako odwoływanie się do codziennych doświadczeń i tworzenie ramy konceptualnej, która wpływa na nasz sposób myślenia o określonym zjawisku (Lakoff, Johnson 2010). Gestalt doświadczeniowy to jak ludowa mądrość – wielowymiarowa całość o określonej strukturze – pewien złożony obraz, który pojawia się nam w głowie w zetknięciu z określoną sytuacją; metafora – mem, która dociera do naszego umysłu, „nie jako zbiór pojedynczych obserwacji, które dopiero w procesie »rozumienia«, »rozumowania« lub »myślenia« łączymy w całość, ale »obraz«, który już na etapie postrzegania otaczającego nas świata, łączy nasze doznania w spójne całości"[4] (Lakoff, Johnson 2010: 29-35; Płuciennik 2002; Stockwell 2006; Maryl

[4] Zob. M. Zieliński, *Elementy językoznawstwa kognitywnego w dydaktyce filozofii*, „Drogi Edukacji" 2013/1. Zieliński wykorzystuje językoznawstwo kognitywne w dydaktyce szkolnej oraz w praktyce uczenia filozofii, zwracając uwagę m.in. na pojęcie metaforyzacji rzeczywistości, klasyfikację metafor, gestaltu doświadczeniowego oraz obrazów mentalnych.

2005; Maryl 2015). Warto dodać w tym miejscu rozważań, że dziecięcy odbiór lektury może być „wzmocniony" bogatym światem wyobraźni dziecka, jego naturalną ciekawością poznawania świata, świeżością spojrzenia, spontanicznością w wyrażaniu reakcji na utwór, a przede wszystkim – wyrażaniem uczuć i emocji (Galda 2013). Powyższe tezy potwierdzają także badania polskich dydaktyków literatury (m.in. Jana Polakowskiego, a później Tadeusza Patrzałka) dotyczące naturalnego odbioru czytelniczego dzieci w młodszym wieku szkolnym. Prowadzą one do wniosku, że dziecko czyta utwór literacki dla zaspokojenia potrzeb ludycznych i kompensacyjnych:

> Lubi rozpoznawać – piszą badacze – rzeczy dobrze znane i dobrze się czuje wśród spraw swojskich. Zauważa konkrety – zdarzenia, szczegóły, postacie, nie ogarnia całości. Czyta z właściwym jego rozwojowi myśleniem subiektywnym, synkretycznym i fragmentarycznym – spostrzega i zapamiętuje to, co chce, co je zainteresowało poprzez relacje do osobistych doświadczeń lub dowolnych skojarzeń (Żuchowska 1992: 55)[5].

W badanich prowadzonych nad zjawiskiem zaangażowania w proces czytania oraz szeroko pojętym pojęciem recepcji literackiej zwraca zatem uwagę emocjonalna reakcja na tekst, który ma stać się dla czytelnika „ożywiony" i „osobisty". Czytelnicza recepcja dzieła literackiego powinna kojarzyć się przecież z uczuciem przyjemności i satysfakcji, która może być wyrażona przez odbiorcę w bardzo indywidualny sposób i pozwala na prawdziwe zaangażowanie – „zanurzenie w narrację", co wnikliwie analizuje Magdalena Rembowska-Płuciennik powołując się m.in. na konstatacje Marie-Laure Ryan:

> Skupienie na narracjach literackich wiąże się z […] przekonaniem o tym, że lektura narracji fikcjonalnych zaspokaja wyjątkowe potrzeby emocjonalno-poznawcze człowieka. Doświadczeniowy charakter odbioru literackiego, osiągany dzięki intymności cichej lektury, przez rezonans psychosomatyczny w stosunku do osób i wydarzeń, nierzadko w poczuciu głębokiego „wniknięcia w fikcję", stanowi dla wielu czytelników niepowtarzalne i intensywne doznanie – porównywalne z doświadczeniem wirtualnej rzeczywistości czy poruszaniem się w interaktywnym środowisku interfejsu (Rembowska-Płuciennik 2012)[6].

[5] W poetyce odbioru na podstawie rysunków dziecięcych wyróżniła Bożena Chrząstowska dla przykładu odbiór faktyczny, refleksyjny, symboliczny. Zilustrowała je analizując rysunkowe konkretyzacje. Warto zauważyć, że proces lektury jest jednak procesem psychologicznym. Dla przykładu Martin Lindauer podkreśla, iż „literatura posiada odniesienie kognitywne [cognitive referent], jako że jej zawartość i struktura wywołują w czytelniku marzenia, poglądy na znaczenie i wyczucie stylu" (Lindauer 1974: 139). Żeby bardziej uporządkować kwestię procesów psychologicznych w trakcie lektury, sięgnijmy także po definicję interpretacji Jerry'ego Hobbsa, badacza dyskursu, który pojmuje ją jako „funkcję dwóch argumentów: tekstu i zbioru przekonań [czytelnika – M.M.]" (Lindauer 1974: 139).

[6] Zob. http://ibl.waw.pl/rembowskapluciennikautoreferat.pdf (20.10.2016).

Jednym z tropów wykorzystywanych w badaniach nad recepcją literatury dla dzieci staje się narratologia kognitywistyczna. Kognitywistyczne badania nad odbiorem literatury (także „szkolnym czytaniem") – jako subdyscyplina badań teoretycznoliterackich – skupiają się:

1. zwłaszcza nad rozumieniem narracji;
2. na postaci;
3. na emocjonalnym oddźwięku czytelniczym;
4. na zapamiętywaniu tekstu;
5. nad wizualizowaniem jako stylem odbioru (Miall 2001; Stockwell 2006; Rembowska-Płuciennik 2008; Oatley 2011; Seelinger Trites 2014; Nikolajeva 2016; Oziewicz 2018).

Wydaje się, że wizualne afekty i efekty mogą stać się niejako „edukacyjnym katalizatorem" – swoistym interpretacyjnym „wzmocnieniem" w procesie pojmowania rzeczywistości literackiej.

Na emocjonalne aspekty „wpisane" w dzieło literackie, zarówno na poziomie struktury, jak i odbioru utworu, zwracała uwagę już Joanna Papuzińska (*Dziecko w świecie emocji literackich*, 1995), nawiązując niejako do teorii Bruno Bettelheima a w szczególności do omówionego przez badacza terapeutycznego (np. kompensacyjnego czy konsolacyjnego) wymiaru literatury (Papuzińska 1995; Bettelheim 1997).

Oprócz perspektywy badań odwołujących się do narratologii kognitywnej warto zwrócić uwagę także na ujęcie socjologiczne. Związane jest ono z obszarem badań empirycznych, które są wykorzystywane w krajach anglosaskich i wśród badaczy niemieckich. Obejmują one biograficzne badania nad czytelnictwem, zagadnienie socjalizacji czytelnictwa, perspektywę społeczno-psychologiczną, czytelnictwo w odniesieniu do interakcji związanej z zaangażowaniem czytelniczym analizowanym w kontekstach społecznych, w instytucjach takich jak przedszkole, rodzina czy szkoła.

Badania biograficzne nad czytelnictwem związane są zazwyczaj z wywiadami narracyjnymi, w których czytelnicy często mówią o własnej socjalizacji czytelniczej. Badania koncentrują się diachronicznie albo na znaczeniu czytania w ciągu życia i zmianach w procesie czytania (Fry 1985; Appleyard 2008; Graf 2011; Langer 2011), albo są synchronicznie dopasowane do danego – konkretnego momentu, analizowanego często z perspektywy porównawczej, społecznej lub językowo-kulturowej (Pieper i in. 2004; Volz 2005; Jakubanis 2015). W badaniach tych z jednej strony uwidacznia się znaczenie czytania dla kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży, a z drugiej strony wpływ środowiska społecznego (instytucje edukacyjne, rodzina, rówieśnicy).

Podczas gdy badania biograficzne nad socjalizacją czytelnictwa są generalnie bardziej skoncentrowane na pojedynczej osobie, badania zorientowane na interakcję przyjmują bardziej socjologiczną perspektywę procesu czytania: Nie chodzi tu o kognitywny proces czytania jednostki, lecz o wspólne „przyswajanie" literatury w kontekście społecznym. Dlatego też podejście to opiera się na bada-

niach empirycznych, które z perspektywy pragmatyki językowej obejmuje działania uczestników podczas procesu czytania, odtwarzając konstrukcje znaczeń, jakie prezentują uczestnicy w interakcjach językowych. Ponadto warto w tym kontekście uwzględnić także badania nad czytaniem na głos okresie tzw. wczesnego dzieciństwa (Wieler 1997; Elias 2009), analizę dyskusji o literaturze prowadzoną w czasie lekcji szkolnych (Wieler 1989, Christ et al. 1995; Wieler et al. 2008; Hoffmann 2011; Boyd, Galda 2011; Ziesmer 2012; Pellegrini, Galda 2019) oraz literaturoznawczy dyskurs akademicki (Mayer 2017) – wyżej wymienione aspekty badań stają się przełomowe dla perspektywy socjologicznej. Wszystkie one podkreślają znaczenie wymiany społecznej i wspólnego konstruowania znaczenia oraz rozwijania wyobraźni, także w kontekście nabywania kompetencji językowych, literackich, w perspektywie poznawania siebie i świata.

W ostatnich latach szczególnego znaczenia nabrały badania nad teorią i praktyką recepcji książek obrazkowych, odnoszące się do kształtowania kompetencji analizy narracji werbalno – wizualnych. Na szczególną uwagę zasługują także badania skupiające się na czytelniczym zaangażowaniu i analizie tekstów multimodalnych w różnych ich odmianach (Jantzen, Klentz 2013; Kruse, Sabisch 2013; Arizpe, Colomer, Martínez-Roldán 2014; Ritter 2014, Evans 2015; Arizpe, Styles 2015; Scherer, Volz 2016; Hoffmann 2019; Uhlig, Lieber, Pieper 2019). Badania te ukazują potencjał, jaki procesy transformacji zachodzące między obrazami a językiem mają dla przyswajania języka i zrozumienia literatury.

Niektóre z tych socjologicznie ukierunkowanych eksploracji przyjmują międzynarodową perspektywę porównawczą lub skupiają się na zjawisku migracji współczesnych społeczeństw (Pieper i in. 2004; Volz 2005; Wieler 2008; Hoffmann 2011; Ziesmer 2012; Arizpe, Colomer, Martínez-Roldán 2014; Jakubanis 2015; Arizpe, Cliff-Hodges 2018). Badania te akcentując zagadnienia integracji społecznej, mają obecnie duże znaczenie społeczne. Wskazują bowiem na kwestie znaczenia jakie płynie z czytania literatury i jej wpływu na wzajemne zrozumienie w Europie, która walczy o wspólny rozwój. Ogólnie rzecz biorąc, wykazano, że czytanie literatury dziecięcej w kontekście społecznym wywołuje i pozwala na przetwarzanie emocji oraz prowadzi do zdobycia doświadczenia.

****

Artykuły opublikowane w niniejszym tomie realizują podjęte powyżej teoretyczne zagadnienia łącząc umiejętnie teorię z praktyką, odwołując się do czytelniczych doświadczeń, czytelniczego zaangażowania, do współczesnej rzeczywistości pozaliterackiej, do myślenia obrazami i metaforami oraz są osadzone w metodologii badań prowadzonych nad recepcją literatury.

Tom *Reading – Experiences – Emotions* otwiera tekst Magdaleny Rembowskiej-Płuciennik (*Read and Do What You Want… Young (E-)Readers in a Classroom on the Outskirts of the Gutenberg Galaxy*), który staje się swoistym za-

proszeniem do dyskusji nad zagadnieniem odbioru i uwzględnia zagadnienie e-czytelników w rzeczywistości szkolnej.

Artykuły zebrane w niniejszej edycji zbiorowej podzielono na bloki tematyczno-problemowe. Pierwszy z nich został opatrzony tytułem: *Doświadczanie lektury a czytanie zaangażowane / Experience of Literature and Engagement in Reading* i odsyła do pytań podstawowych związanych z praktykowaniem czytania zaangażowanego (Zofia Zasacka), do zagadnień związanych z omówieniem przykładów narracji afektywnych we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży (Małgorzata Chrobak i Katarzyna Wądolny-Tatar), tematów sympatii czytelniczych i wolnych wyborów lekturowych młodzieży (Małgorzata Latoch-Zielińska), przywołuje kwestie nadmiaru czytania i niedoboru lektury (Krystyna Koziołek), czytanie literatury i budowanie przestrzeni dla rozumienia empatycznego młodzieży pochodzenia afrykańsko-amerykańskiego (Pennie Gray), odwołuje się do zagadnień tekstu emocjonalnego jako dialogu ponadgeneracyjnego (Maciej Wróblewski), koncentruje sią na emocjach lekturowego dzieciństwa we wspomnieniach współczesnych seniorów (Renata Aleksandrowicz), odczuciach czytelnika wobec warstwy wizualnej wydania i ekspozycji świata przedstawionego w powieściach dla młodzieży (Marcin Czerwiński) oraz na kwestiach dzielenia się wrażeniami z czytania w perspektywie perfomatywnej (Johannes Mayer).

Kwestie *Lekturowych trudności i lekturowych przyjemności / Reading Difficulties – Reading with Pleasure* podejmują natomiast następujący autorzy: Igor Borkowski w artykule o literaturze tanatycznej, Hanna Dymel-Trzebiatowska w rozważaniach *A Few Reflections on Beauty, Art and Artistic Creation in the Moominbooks by Tove Jansson*, Marta Nadolna przywołując *Szatana z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego w książce Konrada T. Lewandowskiego, Beata Gromadzka – konstatując pojęcie anty-Jeżycjady na przykładzie *Fanfika* Natalii Osińskiej (2016), Grażyna B. Tomaszewska rozważając dylematy osadzone między obojętnością świata a pragnieniem sensu w wierszu Zbigniewa Herberta *Dęby.*

Kolejny obszar tematyczny wyodrębniony w numerze zatytułowany został *Emocje w świecie baśni / Emotions in the World of Fairy Tales* i zawiera teksty odwołujące się do następujących zagadnień: (roz)poznawania baśni w recepcji uczniów (Marta Rusek), omówienia baśni i opowieści Hansa Christiana Andersena w procesie socjalizacji współczesnych dziewcząt (Sabina Świtała), pojęcia Innego i oswajania przez miłość na podstawie praktyki odbioru baśni *Jasio-Jeżyk* braci Grimm i *Jeż* Katarzyny Kotowskiej (Dorota Michułka).

Trzy teksty: Małgorzaty Wójcik-Dudek (*Memory Boom and Imaginarium of Holocaust in Polish Literature for Young Readers*), Mateusza Świetlickiego (*When Victims Become Victimizers. Abuse and Neglect in Sapphire's* The Kid*)* oraz Magdaleny Joncy [*Kto lepiej rządził Polską, czyli na tropie królów, historii i… smaku landrynek (o emocjach w powieści Jadwiga kontra Jagiełło Grażyny Bąkiewicz)*] wpisują się natomiast znakomicie w kategorię zagadnień związanych z reprezentacjami przeszłości i emocjami uwikłanymi w odbiór historii (*Emotions Entangled in History*).

Osobny rozdział w tomie zajmują artykuły podejmujące aspekty emocji na kartach książek ilustrowanych (*Emotions in Picturebooks*) a wśród nich: *When Reading Becomes a Game: Paralel Narratives in Portuguese Picturebooks* (Ana Margarida Ramos), *Robinson Crusoe i problem bohatera: opowieść obrazkowa Ajubela* (Grażyna B. Tomaszewska), *Reinterpretacja pamięci emocji z własnego dzieciństwa w trylogii „Wild Things" Maurice Sendaka* (Małgorzata Cackowska).

Ostatnią część książki poświęcono związkom literatury, emocji i edukacji (*Literature – Emotion – Education*) i zamieszczono w niej artykuły Farriby Schulz (*A Tree in Her Backyard... Literary-Aesthetic Classroom Settings During Second Language Acquisition with Picturebooks)*, Caroline Wittig *(Reading and Playing Graphically Narrated Stories in a live Audio-Play)* oraz Carolin Führer (*Reception of Comics as a Multimodal Experience – Approaches to [Suitable] Writing Practices in German Secondary Schools*).

*****

Jak zauważono, literatura dla dzieci i młodzieży rozpatrywana w perspektywie doświadczeń i emocji, realizującej układ: tekst – czytelnik – kontekst, przefiltrowana przez konteksty indywidualnych odczytań, perspektywę edukacyjną (tu: recepcję szkolną), współczesne tematy kontrowersyjne i szerzej – obiegi społeczno-kulturowe i historyczne, wpisuje się znakomicie w krąg zagadnień odsyłających do obszaru fragmentaryzacji literatury, literackich afektów, socjalizacji (np. dziewcząt) i czytania empatycznego. Ponadto w wielu artykułach podjęto także kwestie kreacji artystycznych bohatera, z którym czytelnik identyfikuje się, temat startegii i potencjału narracji (np. w baśniach), czytelniczego oddziaływania narracji wizualnych, obrazowania mentalnego i metaforyzacji literackiego świata.

Jak dostrzeżono w zamieszczonych w niniejszym numerze tekstach, przywołujących analizy wypowiedzi dziecięcych czytelników – wyraziste portrety bohaterów, aktualność i współczesność tematów podejmowanych w książkach dla dzieci, wizualizacja efektów i afektów oraz metaforyzacja obrazów wzmacnianych doświadczeniem rzeczywistym może wpływać na emocjonalne zaangażowanie czytelnika oraz wywierać wpływ na konstruowanie przez niego nowych znaczeń i sensów utworu.

Łączenie aspektów czytania estetycznego z odbiorem eferentnym poprzez np. czytanie fragmentów eksponujących „specyficzną" narrację (np. wizualną, poetycką, baśniową itd.) wzmacnia siłę interakcji, jaka zachodzi między słowem, obrazem i emocjami, co przekłada się w tym przypadku na wspomaganie rozumienia, kształtowanie wyobraźni i formułowanie etycznej refleksji nad światem.

*****

Szczególne podziękowania za pomoc w redakcji językowej tekstów w języku angielskim składamy Isaacowi Willisowi Larisonowi oraz Kimberly McFall.

BIBLIOGRAFIA

Álvarez, M. S. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7), 85–99.

Álvarez, M. S. (2014a) *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Álvarez, M. S. 2014b. Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155–178.

Appleyard, J. A. 2008. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Revised edition. Camebridge UK: Cambridge University Press.

Arizpe, E., Cliff Hodges, G., eds. 2018. *Young People Reading. Empirical Research Across International Contexts*. Abingdon: Routledge.

Arizpe, E., Colomer, T., Martínez-Roldán, C. 2014. *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and* The Arrival. London: Bloomsbury.

Arizpe, E., Styles, M. 2015. *Children Reading Picturebooks. Interpreting visual texts*. 2nd Edition. Abingdon: Routledge.

Bachelard, G. 1975. *Wyobraźnia poetycka*. Transl. A. Tatarkiewicz, Warszawa: PIW.

Biedrzycki, K., Janus-Sitarz, A., eds. 2002. *Doświadczanie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas.

Bortolussi, M., Dixon, P. 2003. *Psychonarratology.* Foundations of Empirical Study of Literary Response Cambridge.

Boyd, M. P., Galda, L. 2011. *Real Talk in Elementary Classrooms: Effective Oral Language Practice*. New York/London: The Guilford Press.

Bruner, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA/London: Harvard University Press.

Budrewicz, Z. 2012. Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający. – Biedrzycki, K. Janus-Sitarz, A., eds., *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas, 63–73.

Cieślikowski, J. 1985. *Literatura osobna.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Christ, H., Fischer, E., Fuchs, C., Merkelbach, V., 1995. *„Ja aber es kann doch sein...". In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Chrząstowska, B. 1987. *Lektura i poetyka*, WSiP: Warszawa.

Elias, S. 2009. *Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Evans, J. eds. 2015. *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Abingdon: Routledge.

Fry, D. 1985. *Children Talk About Books. Seeing Themselves as Readers*. Milton Keynes: Open University Press.

Galda L. et al. 2013. *Literature and Child*. 8th Edition. Cengage Learning.

Galda, L., Beach, R. 2001. Response to Literature as a Cultural Activity. – *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64–73.

Galda, L., Liang, L. A., Cullinan, B. E. 2016. *Literature and Child*, 9th Edition, Cengage Learning.

Graf, W. 2011. *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. 3rd Edition. Baltmannsweiler: Schneider.

Hobbs, J. 1990. *Literature and Cognition.* Stanford: Johns Hopkins University Press.

Hoffmann, J. 2011. *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Hoffmann, J. 2019. Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners *Herr Schnuffels* in der Grundschule. – *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 1 (1), 43–65. – https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/26/9 (07.06.2020).

Hunt, P. Narrative Theory and Children's Literature. 2016. – *Children's Literature Association Quarterly*, 9, 4. (20.10.2016).

Iser, W. 1978. *The Act of Reading: The Theory of Aesthetic Response*. London/Baltimore.

Jahn, M. 2005. *Focalization.* – Herman, D., Jahn, M., Ryan, M. L., eds., *Routledge Encyclopedia in Narrative Theory*. London/New York: Routledge, 173–177.

Jakubanis, M. 2015. *Literarische Bildung und Migration: Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Jantzen, C., Klentz, S., eds. 2013. Text und Bild – Bild und Text: Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Filibach bei Klett.

Janus-Sitarz, A. 2009. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole.* Kraków: Universitas.

Janus-Sitarz, A. 2016. *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje.* Kraków: Universitas.

Jarzębski, J., Momro, J., eds., 2011. *Ćwiczenia z rozpaczy. Pesymizm w prozie polskiej po 1985 roku*. Kraków: Universitas.

Jauss, H. R. 1970. Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. – Jauss, H. R. *Literaturgeschichte als Provokation*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Jauss, H. R. 1985. Wzorce interakcji w procesie identyfikacji z bohaterem. – Orłowski, H. ed. *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia*. Warszawa: Czytelnik, 178–191.

Koziołek, K. 2016. *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kruse, I., Sabisch, A., eds. 2013. Fragwürdiges Bilderbuch: Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed.

Lakoff, G., Johnson, M. 2010. *Metafory w naszym życiu* (*Metaphors We Live By*). Transl. T. Krzeszowski. Warszawa: Aletheia.

Langer, J. 2011. *Envisioning Literature. Literacy Understanding and Literature Instruction*. 2nd Edition. New York: Teacher College Press.

Małecki, W., Pawłowski B., Sorokowski P. 2016. *Literary Fiction Influences Attitudes Toward Animal Welfare***.** – PLoS ONE 12 (2): e0172328. – https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172328 (20.10.2016).

Markowski, M. P. 2000. Zwrot etyczny w badaniach literackich. – *Pamiętnik Literacki*, 91 (1), 239–244.

Maryl, M. *Antropologia odbioru literatury. Zagadnienia metodologiczne*. – http://rcin.org.pl/ibl/Content/49748/WA248_66092_P-I-2524_maryl-antropol.pdf (20.10.2016).

Maryl, M. 2007. „Interpretator czy czytelnik? Projekt badań empirycznych nad stylami odbioru". – Szahaj, A., Kola, A., eds., *Filozofia i etyka interpretacji*. Kraków: Universitas, 155–167. – http://maryl.org/wp-content/uploads/2013/12/Maryl-2007-Interpretator-czy-czytelnik.pdf (20.10.2016).

Maryl, M. 2015. Sztuka czytania? Mieke Bal w teorii i praktyce. – *Teksty Drugie*, 4, 312–326.

Mayer, J. 2017. *Wege literarischen Lernens: Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Michułka, D. 2018. "Charlie and the Chocolate Factory" as a School Reading: Comprehension, Experience, Metaphor, Emotion. – Domínguez Romero, E., Bobkina, J., Stefanova, S., eds. *Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts*. Hershey: IGI Global Information Science Reference.

Miall, D., Kuiken, D. 1998. The Form of Reading. Empirical Studies of Literariness. – *Poetics*, 25, 327–341.

Miall, D. 2006. *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang.

Miall, D. 2011, *Emotions and the Structuring of Narrative Response*. – *Poetics Today*, 32, 323–348.

Miall, D. 1989. Beyond the Schema Given. Affective Comprehension of Literary Narratives. – *Cognition and Emotion*, 3 (1), 55–78.

Nell, V. 1988. *Lost in a Book. The Psychology of Reading for Pleasure*. New Haven/London: Yale University Press.

Nikolajeva, M. 2014. *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Nycz, R., Zeidler-Janiszewska, J., eds. 2006. *Nowoczesność jako doświadczenie*. Kraków: Universitas.

Nycz, R. 2007. Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia. – *Teksty Drugie*, 6, 34–49.

Opdahl, K. 2002. *Emotion as Meaning. The Literary Case for How We Imagine*. New York: Bucknell University Press Associated University Presses.

Oziewicz, M. 2018. *Justice in Young Adult Speculative Fiction: A Cognitive Reading*. Abingdon-Oxon, New York: Routledge.

Paivio, A. 1971. *Imagery and Verbal Processes*. New York/Chicago: Holt, Rinehart and Winston.

Paivio, A. 1991. *Images In Mind. The Evolution of a Theory*. New York London: Harvester Wheatsheaf.

Paivio, A. 2007. *Mind and Its Evolution. A Dual Coding Theoretical Approach*. Mahwah/London: L. Erlbaum Associates.

Papuzińska, J. 1995. *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwa SBP.

Patrzałek, T. 1980. Postawy uczniów dziesięcioletnich wobec lektury. – *Polonistyka*, 6, 431–443.

Patrzałek, T. 1982. Postawy uczniów jedenastoletnich wobec lektury. – *Polonistyka*, 3, 180–189.

Pellegrini, A., Galda, L. 2019. *The Development of School-Based Literacy. A Social Ecological Perspective*. Abingdon: Routledge.

Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H., Volz, S. 2004. *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.

Płuciennik. J. 2002. *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka i empatia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Płuciennik. J. 2014. Procesy kognitywne a czytanie i zmysły. – *Sensualność w kulturze polskiej* – sensualnosc.ibl.waw.pl. – http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/7235/Procesy%20kognitywne%20Czytanie_sensualno%C5%9B%C4%87.pdf?sequence=1&isAllowed=y (20.10.2016).

Polakowski, J. 1980. *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*. Kraków: WSP.

Rajtar, M., Straczuk, J., eds. 2012. *Emocje w kulturze*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego; Narodowe Centrum Kultury.

Rembowska-Płuciennk, M. 2016. *Autoreferat*. – http://ibl.waw.pl/rembowskaplucienni-kautoreferat.pdf (20.10.2016).

Rembowska-Płuciennik, M. 2009. Wizualne efekty i afekty. Obrazowanie mentalne a emocjonalne zaangażowanie czytelnika. – *Teksty Drugie*, 6, 120–134.

Rembowska-Płuciennik, M. 2015. *Poetyka intersubiektywności. Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*. Warszawa: IBL.

Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *37* (1), 269–277.

Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y educación*, *25* (3), 375–388.

Ritter, A. 2014. *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider.

Rosenblatt, L. 1995. *Literature as Exploration.* New York: Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. 1994. *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Ruddel, R. 1992. A Whole Language and Literature Perspective: Creating a Meaning-Making Instructional Environment. – *Language Arts*, 69, 612–620.

Rusek, M. 2012. Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna. – *Edukacja*, 2, 44–51.

Ryan, M.-L. 2003. *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media.* Parallax: Revisions of Culture and Society.

Sanjuán Álvarez, M. (2014b). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155–178.

Scherer, G., Volz, S., eds. 2016. *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung.* Trier: VWT.

Segal, E. 2016. *Review of Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*. – *Poetics Today*, 37 (1), 225–227.

Seelinger Trites, R. 2014. *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Stockwell, P. 2006. *Poetyka kognitywna. Wprowadzenie*. Transl. A. Skucińska. red. E. Tabakowska. Kraków: Universitas.

Strzemiński, W. 1974. *Teoria widzenia.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Uhlig, B., Lieber, G., Pieper, I., eds. 2019. *Erzählen zwischen Bild und Text.* München: kopaed.

Volz, S. 2005. *Literaturerwerb im Bildungskeller Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher*. Heidelberg. – http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/6215/1/Bildungskeller4.pdf (07.06.2020).

Weinrich, H. 1967. Für eine Literaturgeschichte des Lesers. – *Merkur*, 21.

Wieler, P. 1989. *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wieler, P. 1997. *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.

Wieler, P., Brandt, B., Naujok, N., Petzold, J., Hoffmann, J. 2008. *Medienrezeption und Narration. Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter*. Freiburg i. Br: Fillibach.

Zasacka, Z. 2008. *Nastoletni czytelnicy*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.

Zasacka, Z. 2014. *Czytelnictwo dzieci i młodzieży.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Ziesmer, M. 2011. *Die entfesselte Sprache. Fallstudien zum poetischen Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien*. Baltmannsweiler: Schneider.

Żuchowska W. 1992. *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-2

JEANETTE HOFFMANN ORCID: 0000-0003-1959-3718
Libera Università di Bolzano
DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618
University of Wrocław
XAVIER MÍNGUEZ-LÓPEZ ORCID: 0000-0001-6361-9263
Universitat de València

Literary Reading and Emotions – Educational Perspectives

> Reading for pleasure is an extraordinary activity. The black squiggles on the white page are still as the grave, colorless as the moonlit desert; but they give the skilled reader a pleasure as acute as the touch of a loved body, as rousing, colorful and transfiguring as anything out there in the real world. (Nell 1988)

Books for children and young adults are an important medium in the process of socialization. Through reading books, children assimilate language as well as literary and aesthetic experiences; they talk about their reception of literature, share their thoughts on books, and try to express their emotions. The sphere of literature and books, which is present in the family life, at school, in the library, and in many social situations and educational institutions creates various opportunities to participate in culture. The category of texts for young readers (as the so-called "fourth literature") (Cieślikowski 1985) is a natural part of literary culture and social literary communication or, more broadly, refers clearly to research on social function of literature. Various social groups are involved in promoting reading, including librarians, publishers, educators, teachers, and parents. At the academic level, research on literature and books for children and young adults is conducted by literary scholars as well as educators, psychologists, sociologists, and art historians. This multitude of views on children's literature stimulates interdisciplinary studies, with particular emphasis on the theory and practice of reception, as well as encourages exploration of the real experiences with literature by the young reader[1] (Weinrich 1967; Jauss 1970; Iser 1978 ; Wieler 1997; Hoffmann 2011; Mayer 2017).

[1] The issue of reception of the literary work and dialogue between the text and the reader has been considered for many years. It has become a problem analysed by, among others, sociology of literature (cf. the term "literature from the reader's perspective" as used by

In fact, "among the justifications for empirical research of literature, we observe one important thing they have in common – the desire to shift the focus in literary studies from purely academic knowledge to a pragmatic aspect, i.e. the impact of literature on the individual" (Maryl 2013: 166) including the young reader (such as the school-age student).

Therefore, it seems that the basic recommendation would be to determine and examine the synergy between, on the one hand, the reading needs and horizons of children and youth and, on the other hand, the reading practices at schools. It is also important to study the relationship between reading, experience, and emotions in the context of literature for young readers, and to design specific educational situations.

In this volume, which is based on several years of readership research that we have carried out with primary school students and many years of discussions at conferences organized by the Institute of Polish Studies of the University of Wrocław, partly in cooperation with other institutions like the Institute for Educational Science of the Technische Universität Dresden, or Department of Language and Literature Teaching in University of Valencia (Spain)[2] research and teaching workshops, panel discussions, and seminars with teachers, we are interested in developing a new form of analysis and language of school education with respect to literature – here, mainly the language of engagement in literary reading, functionalized to satisfy emotional, social, and cultural needs (Rajtar, Straczuk 2012), including young readers. The starting point for us was the specificity of emotional and sensual reception of literary narrative, e.g. vivid mental imaging absorbing many readers (also in the form of intersubjective cooperation) and the issue of describing the practice of literature and its reception from the perspective of the child reader.

It is true that many valuable hints are given by fragmentary research on the relationship between literature and affects, experience of literature, and empathetic and immersive reading. However, they are only contributory in nature. In turn this subject has not yet been taken up in a wider scope in Polish research on the reception of literature for children and young adults, e.g. based on specific literary examples and in-depth analysis of student statements.

Studies on "school reading" (Janus-Sitarz 2009; Janus-Sitarz 2016) discuss, among others, the issues of "literary emotions" (Papuzińska 1995; Zasacka 2014; Małecki 2016) and "emotional perception". Zofia Budrewicz even

e.g. Harald Weinrich) and a topic undertaken by representatives of the German school of the reception aesthetics (cf. the terms "horizon of expectations" and "the reader inscribed in the text") (see: Weinrich 1967; Jauss 1970; Iser 1978).

[2] Interesting perspective of research conneceted with literature and emotions, reading and experiences is presented by Marta Sanjuán Álvarez (2011, 2014a, 2014b) who analysed the emotional components of literary reading in the childhood and adolescence. Another inspiring works are written by Felipe Munita and Enrique Riquelme (2011, 2013). These Spanish publications are focus on mediation in reading as a tool for emotional literacy.

writes convincingly about a significant turning point in research on school reading and states that "the situation of reception of an artistic work is derived [already, note by D.M.] from anthropology of literature and cultural theory of literature […] Authors of many works [aiming at learning through experience, note D.M.] associate the operational usefulness of the figure of subjective sensual and mental experience with the possibilities of insight into it by the student reader" (Budrewicz 2012). It also facilitates emotional involvement of the reader, empathic reading, and affects as can be seen in the international reasearch findings (Wieler 1997; Galda 2002; Opdahl 2002; Miall 2006; Paivio 2007; Hoffmann 2011; Koziołek 2016; Mayer 2017; Michułka 2018). In many cases, the starting point is also a discussion – recently emphasised by researchers of children's literature – of literary conceptualizations and metaphorical specifications of certain concepts and cognitive explorations addressing the issues of "actual minds, possible worlds" (Bruner 1986) as well as the issues of "conditioning of human perception, memories always bearing trace of meaning-forming procedures" (Rembowska-Płuciennik 2012)[3] especially in the case of "private reception" and individual interpretations (Seelinger Trites 2014; Nikolajeva 2016; Segal 2016; Oziewicz 2018). Here we should also mention the theory of aesthetic and efferent reading as well as interactional reading, developed by Louise Rosenblatt (1994, 1995), and then used by Lee Galda in the practice of reception of literature (in the text–reader–context relationship), discussed in a broader educational context from the perspective of socialization of the child recipient and their participation in culture (Galda, Beach 2001; Galda, Liang, Cullinan 2016). Also worth mentioning are the large-scale empirical studies on reading literature and convincing publications by David Miall, who considers three aspects of research on affects:

(1) self-reference ("myself and my world")
(2) domain-crossing (crossing of different perspectives of the text overview)
(3) anticipation (predicting, anticipating results, evoking associations, examining the horizon of reading expectations) (Miall 2006; Miall 2011).

The results of research by David Miall reinforce the conclusions by Keith Opdahl, who views emotions as meanings discovered from the perspective of imagination (Opdahl 2002). However significant publications concerning Polish language school education include the works of Krystyna Koziołek (2014), Marta Rusek (2012) and Zofia Zasacka (2014) and more broadly – the concept of empathy in the perspective of literary studies by Jarosław Płuciennik (2002) or the narrative approach by Magdalena Rembowska-Płuciennik (2009).

[3] According to Magdalena Rembowska-Płuciennik, "the term *cognition* encompassesa complex multitude of human cognitive processes, ways of using and accumulating knowledge, treating them also as a conditioning of human perception, memories always bearing trace of meaning-forming procedures" (Rembowska-Płuciennik 2012: 14).

Within the school process of the reception of literature, Louise Rosenblatt's concept of interactional reading assumes a context of extra-literary reality and an individual, even existential, need to read. The reader's focus on the text as an event activates particular elements in his/her past experiences – external references and internal reactions that have merged with symbolic meanings of the words. The meaning arises from a network of relations between symbolic elements according to the reader's intuition. Symbols lead to images, objects, ideas, and relationships through specific associations or feelings formed through related experiences in real life or in literature. To some extent, the choice and organisation of reactions depends on the assumptions, expectations, and recognition of possible structures which the reader has learned over the course of his/her life. That is why the individual world of each reader is built into the very essence of the literary process (Rosenblatt 1994: 8–12; Rosenblatt 1995). In addition, the reading process itself consists, after all, not only of activity with media but also the perception process itself is self-referentially active.

> The text is not so much an object, but a projection of the reader's inner mind. And it uses conceptual, imaginative patterns (abstract, conceptual representations) rooted in perceptual bodily experiences, everyday contacts with the outside world. (Płuciennik 2014: 2)

Here, mental images take on the function of conceptual metaphors – experiential gestalt, understood as the activity of drawing on everyday experiences and creating a conceptual framework that affects our way of thinking about a specific phenomenon. Experiential gestalt is like folk wisdom, a multidimensional whole with a specific structure (Lakoff, Johnson 2010). It is a complex image that appears in our minds when we encounter a particular situation, a meme-metaphor that reaches our minds not as a series of isolated observations that we piece together only through the process of "comprehension" or "thinking" but as an "image" that combines our experiences into coherent entities already at the stage of the perception of the world around us[4] (Lakoff, Johnson 2010: 29–35; Płuciennik 2002; Stockwell 2006; Maryl 2005, 2016). It should be added here that the child's reception of literature can be "enhanced" by the rich world of their imagination, natural curiosity to explore the world, fresh perspective, spontaneity in reacting to a literary work, and, above all, expression of feelings and emotions that is associated with the process of mental development – unrestrained and unbound by social and cultural norms (Galda 2013).

The above findings are also consistent with the results of studies by Polish literary teaching experts (e.g. Jan Polakowski, and later Tadeusz Patrzałek) regard-

[4] Information about *memes-metaphors* and *experimental gestalt* come from the publications of Marcin Zieliński. See among others M. Zieliński, *Elementy językoznawstwa kognitywnego w dydaktyce filozofii*, „Drogi Edukacji" 2013/1. Zieliński uses cognitive linguistics in practice of school teaching, paying attention to the concept of reality metaphorization, classification of metaphors, gestalt of experience and mental images, among others".

ing the natural reading reception by children of young school age. These studies lead to the conclusion that the child reads a literary work to satisfy its ludic and compensatory needs. According to the above researchers, a child

> likes to recognize well-known things and feels good in familiar situations. He or she notices specifics – events, details, and characters, but does not grasp the whole. They read with subjective, syncretic, and fragmentary thinking typical for their development, perceiving and remembering what they want and what they find interesting through connections to personal experiences or any associations. (Żuchowska 1992: 55; Patrzałek 1980; Patrzałek 1982; Chrząstowska 1987) [5]

Therefore, a noteworthy aspect of research on the phenomenon of involvement in the reading process and the broadly understood concept of literary reception is the emotional response to the text, which is supposed to be "alive" and "personal" for the reader. The reading reception of a literary work should be associated with a feeling of pleasure and satisfaction, which can be expressed by the reader in a very individual way and allows for real involvement, "immersion in the narrative", which is carefully analysed by, among others, Magdalena Rembowska-Płuciennik:

> Focus on literary narratives is associated with […] the belief that reading fictional narratives satisfies unique emotional and cognitive human needs. The experiential character of literary reception, achieved thanks to the intimacy of silent reading, through psychosomatic resonance with respect to people and events, often with a sense of deep "penetration into fiction" is a unique and intense experience for many readers, comparable to the experience of virtual reality or navigation in an interactive interface environment[6]. (Rembowska-Płuciennik 2012)

One of the increasingly popular avenues of research on the reception of children's literature is cognitive narratology. Cognitive studies on the reception of literature (including "school reading") as a subdiscipline of theoretical and literary research focus on the following topics:

(1) above all, understanding the narrative;

(2) the character;

---

[5] For example, in her analysis of the poetics of reception, Bożena Chrząstowska used specific children's drawings to distinguish and illustrate factual, reflective, and symbolic reception. Martin Lindauer stresses that the reading process is a psychological process and literature has a cognitive referent because its content and structure evoke in the reader dreams, views on meaning, and a sense of style. To further order the issue of psychological processes during reading, let us also use the definition of interpretation by Jerry Hobbs, a discourse researcher, who understands it as "a function of two arguments: the text and a set of beliefs [of the reader, M.M.]" (Lindauer 1974: 139).

[6] See: Institute of Literary Research (Polish Academy of Sciences) http://ibl.waw.pl/rembowskapluciennikautoreferat.pdf (20.10.2016).

(3) emotional reading response;
(4) remembering text;
(5) visualisation as a style of reception. (Miall 2001; Stockwell 2006; Rembowska-Płuciennik 2008; Oatley 2011; Seelinger Trites 2014; Nikolajeva 2016; Oziewicz 2018).

It seems that visual affects and effects can become a kind of "educational catalyst" – an interpretative "reinforcement" in the process of understanding literary reality.

The emotional impact of a literary work in its structure and reception was previously convincingly demonstrated by Joanna Papuzińska. Her book *Dziecko w świecie emocji literackich*, drawing on the views of Bruno Bettelheim, brought recognition of the importance of the therapeutic impact of "separate" literature and the importance of "playing with literary emotions" in the process of reception in particular to that discussed by the therapeutic researcher (e.g. compensatory or consolation) dimension of literature (Papuzińska1995; Bettelheim 1997).

In addition to the more theoretical approach of cognitive narratology, there are other, more sociologically oriented approaches that generate theories from empirical studies and became popular in the Anglo-Saxon and German-speaking context for several years. These include biographically oriented studies on reading socialization in the course of life and interaction-oriented studies on reading engagement in social contexts such as kindergarten, family or school.

Biographical research on reading takes a developmental and socio-psychological perspective and considers reading in the context of the course of reading socialization. This biographical research on reading usually refers to interview studies in which readers often talk about their own reading socialization in narrative interviews. The research focus is either diachronically oriented towards the meaning of reading and the change in the reading process during the course of live (Fry 1985; Appleyard 2008; Graf 2011; Langer 2011) or synchronously aligned to the current moment, often from a social or linguistic-cultural comparative perspective (Pieper et al. 2004; Volz 2005; Jakubanis 2015). In these studies, on the one hand, the importance of reading for children's and adolescent's identity formation becomes apparent, and on the other hand, the influence of the social environment (educational institutions, family, peers).

While biographical research on reading socialization is generally more focused on the individual person, interaction oriented research takes a more sociological perspective on the reading process: It is not the cognitive reading process of the individual that is considered, but the joint appropriation of literature in a social context. Accordingly, this approach draws on empirical studies that deal from the perspective of language pragmatics with the actions of the participants during the reading process and reconstruct the meaning constructions of the participants out of the linguistic interactions. Studies on read-

ing aloud situations in early childhood (Wieler 1997; Elias 2009), on discussions about literature in school lessons (Wieler 1989, Christ et al. 1995; Wieler et al. 2008; Hoffmann 2011; Boyd, Galda 2011; Ziesmer 2012; Pellegrini, Galda 2019) and literary conversations at university (Mayer 2017) are groundbreaking for the sociologically oriented perspective. They all stress the importance of social exchange and the common construction of meaning and imagination for the acquisition of language and literature, of self and world.

In recent years, research on reader response to picture books, which examines the appropriation of language and visual literacy, has particularly gained strength. Especially noteworthy are studies that focus on reading engagement with multimodal literature in its different variations (Jantzen, Klentz 2013; Kruse, Sabisch 2013; Arizpe, Colomer, Martínez-Roldán 2014; Ritter 2014, Evans 2015; Arizpe, Styles 2015; Scherer, Volz 2016; Hoffmann 2019; Uhlig, Lieber, Pieper 2019). These studies show the potential that transformation processes between images and language have for language acquisition and literature understanding.

Some of these sociologically oriented studies take an international comparative perspective or focus on the migration situation of today's societies (Pieper et al. 2004; Volz 2005; Wieler 2008; Hoffmann 2011; Ziesmer 2012; Arizpe, Colomer, Martínez-Roldán 2014; Jakubanis 2015; Arizpe, Cliff-Hodges 2018), thus addressing currently socially relevant issues. Their findings emphasize the importance of literature on social integration and mutual understanding through literature in a Europe struggling to grow together. Overall, it is shown that reading children's literature in a social context evokes and allows emotions to be processed and leads to gaining experience.

****

The articles published in this volume implement the theoretical issues discussed above by skilfully combining theory and practice, referring to reading experiences, reading commitment, contemporary extra-literary reality, and thinking in images and metaphors. They are also very firmly embedded in the methodology of research on the reception of literature.

The volume *Reading – Experiences – Emotions* begins with an article by Magdalena Rembowska-Płuciennik, which invites discussion on the subject of reception and considers the issue of e-readers in school reality: *Read and Do What You Want: Young (E-)Readers in a Classroom on the Outskirts of the Gutenberg Galaxy*.

The articles brought together in this collection have been organized by theme and problem. The first chapter is entitled *Experience of Literature and Engagement in Reading* and refers to the basic questions related to the practice of engaged reading (Zofia Zasacka), discussion of examples of affective narratives in contemporary literature for children and young adults (Małgorzata

Chrobak and Katarzyna Wądolny-Tatar), reader preferences and free choice of books by young readers (Małgorzata Latoch-Zielińska), the issue of excessive and insufficient reading (Krystyna Koziołek), reading literature and building space for empathetic understanding of the youth of African-American descent (Pennie Gray), the issue of emotional text as a cross-generational dialogue (Maciej Wróblewski), emotions of childhood spent with books in the memories of contemporary seniors (Renata Aleksandrowicz), reader's emotions towards the visual layer of the book and literary represented world (Marcin Czerwiński) and *Reading Books as Shared Events. A Performative View on Early Literacy Practices* (Johannes Mayer).

The issues of *Reading Difficulties and Pleasures* are the subject of another chapter. Its authors include Igor Borkowski with an article on the subject of thanatic literature, Hanna Dymel-Trzebiatowska, who presents *A Few Reflections on Beauty, Art and Artistic Creation in the Moomin Books by Tove Jansson*, Marta Nadolna, who focusses on the continuation of *Szatan z siódmej klasy* by Kornel Makuszyński in a book by Konrad T. Lewandowski, Beata Gromadzka, who analyses the concept of "anti-Jeżycjada"[7] on the example of *Fanfik* by Natalia Osińska (2016), and Grażyna B. Tomaszewska, who considers dilemmas found between the indifference of the world and the desire for meaning in the poem *Dęby* ("Oaks") by Zbigniew Herbert.

Another thematic area of the volume is represented by the chapter *Emotions in the World of Fairy Tales*, which contains texts dealing with the following issues: exploring fairy tales in reception by students (Marta Rusek), fairy tales and stories of Hans Christian Andersen in the process of socialization of contemporary girls (Sabina Świtała), and the concepts of "the Other" and winning over through love, based on the practice of reception of the fairy tale *Hans My Hedgehog* by the Brothers Grimm and *Jeż* by Katarzyna Kotowska (Dorota Michułka).

The chapter *Emotions Entangled in History* consists of three articles: *Memory Boom and Imaginarium of Holocaust in Polish Literature for Young Readers* by Małgorzata Wójcik-Dudek, *When Victims Become Victimizers: Abuse and Neglect in Sapphire's* The Kid by Mateusz Świetlicki, and *Kto lepiej rządził Polską, czyli na tropie królów, historii i… smaku landrynek (o emocjach w powieści Jadwiga kontra Jagiełło Grażyny Bąkiewicz)* by Magdalena Jonca that fit perfectly in the category of issues related to representations of the past and emotional entanglement in history.

Another chapter in this volume, *Emotions in Picturebooks*, is devoted to articles dealing with emotional aspects in picturebooks and includes *When Reading Becomes a Game: Parallel Narratives in Portuguese Picturebooks* by Ana Margarida Ramos, *Robinson Crusoe i problem bohatera: opowieść obrazkowa Ajubela* by Grażyna B. Tomaszewska, and *Reinterpretacja pamięci emocji*

[7] Literary antithesis of the book series nicknamed "Jeżycjada" by Małgorzata Musierowicz.

z własnego dzieciństwa w trylogii „Wild Things" Maurice Sendaka by Małgorzata Cackowska.

The final chapter of the book, *Literature – Emotions – Education*, is devoted to the relationships between literature, emotions, and education and consists of another three articles: *A Tree in Her Backyard: Literary-aesthetic Classroom Settings during Second Language Acquisition with Picturebooks* by Farriba Schulz, *Reading and Playing Graphically Narrated Stories in a Live Audio-Play* by Caroline Wittig, and *Reception of comics as a multimodal experience – Approaches to (Suitable) Writing Practices in German Secondary Schools* by Carolin Führer.

As previously noted, literature for children and young adults, considered in the perspective of experiences and emotions, functioning in the relationship between text, reader, and context, filtered through the contexts of individual readings, educational perspective (here: school reception), contemporary controversial topics, and, more broadly, socio-cultural and historical contexts, fits perfectly in the spectrum of issues referring to fragmentation of literature, literary affects, socialization (e.g. of girls), and empathic reading. In addition, many articles also address the issues of artistic creations of the hero with whom the reader identifies, the subject of narrative strategy and potential (e.g. in fairy tales), and the reading influence of visual narratives, mental imaging, and metaphorization of the literary world.

As observed in the texts contained in this volume, which refer to analyses of statements made by child readers, expressive portraits of the protagonists, relevance and topicality of the themes undertaken in children's books, visualisation of effects and affects, and metaphorization of images enhanced by real-life experience can affect the emotional commitment of the reader and influence their construction of new meanings and ideas of a literary work.

Combining aspects of aesthetic reading with efferent reception through e.g. reading fragments demonstrating a "specific" narrative (e.g. visual, poetic, fairy-tale, etc.) strengthens the power of interactions that occur between the word, image, and emotions, which in this case translates into assistance with understanding, shaping of imagination, and formulation of an aesthetic and ethic reflection on the world.

*****

We would like to express our sincere gratitude to Isaac Willis Larison and Kimberly McFall for proofreading several articles.

WORKS CITED

Álvarez, M. S. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, (7), 85–99.

Álvarez, M. S. (2014a) *La dimensión emocional en la educación literaria*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

Álvarez, M. S. 2014b. Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155–178.

Appleyard, J. A. 2008. *Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Revised edition. Camebridge UK: Cambridge University Press.

Arizpe, E., Cliff Hodges, G., eds. 2018. *Young People Reading. Empirical Research Across International Contexts*. Abingdon: Routledge.

Arizpe, E., Colomer, T., Martínez-Roldán, C. 2014. *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and* The Arrival. London: Bloomsbury.

Arizpe, E., Styles, M. 2015. *Children Reading Picturebooks. Interpreting visual texts*. 2nd Edition. Abingdon: Routledge.

Bachelard, G. 1975. *Wyobraźnia poetycka*. Transl. A. Tatarkiewicz, Warszawa: PIW.

Biedrzycki, K., Janus-Sitarz, A., eds. 2002. *Doświadczanie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas.

Bortolussi, M., Dixon, P. 2003. *Psychonarratology.* Foundations of Empirical Study of Literary Response Cambridge.

Boyd, M. P., Galda, L. 2011. *Real Talk in Elementary Classrooms: Effective Oral Language Practice*. New York/London: The Guilford Press.

Bruner, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA/London: Harvard University Press.

Budrewicz, Z. 2012. Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający. – Biedrzycki, K. Janus-Sitarz, A., eds., *Doświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas, 63–73.

Cieślikowski, J. 1985. *Literatura osobna.* Warszawa: Nasza Księgarnia.

Christ, H., Fischer, E., Fuchs, C., Merkelbach, V., 1995. „*Ja aber es kann doch sein...*". *In der Schule literarische Gespräche führen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Chrząstowska, B. 1987. *Lektura i poetyka*, WSiP: Warszawa.

Elias, S. 2009. *Väter lesen vor. Soziokulturelle und bindungstheoretische Aspekte der frühen familialen Lesesozialisation*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Evans, J. eds. 2015. *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. Abingdon: Routledge.

Fry, D. 1985. *Children Talk About Books. Seeing Themselves as Readers*. Milton Keynes: Open University Press.

Galda L. et al. 2013. *Literature and Child*. 8th Edition. Cengage Learning.

Galda, L., Beach, R. 2001. Response to Literature as a Cultural Activity. – *Reading Research Quarterly*, 36 (1), 64–73.

Galda, L., Liang, L. A., Cullinan, B. E. 2016. *Literature and Child*, 9th Edition, Cengage Learning.

Graf, W. 2011. *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. 3rd Edition. Baltmannsweiler: Schneider.

Hobbs, J. 1990. *Literature and Cognition.* Stanford: Johns Hopkins University Press.

Hoffmann, J. 2011. *Literarische Gespräche im interkulturellen Kontext. Eine qualitativ-empirische Studie zur Rezeption eines zeitgeschichtlichen Jugendromans von Schülerinnen und Schülern in Deutschland und in Polen*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

Hoffmann, J. 2019. Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners *Herr Schnuffels* in der Grundschule. – *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, 1 (1), 43–65. – https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/midu/article/view/26/9 (07.06.2020).

Hunt, P. Narrative Theory and Children's Literature. 2016. – *Children's Literature Association Quarterly*, 9, 4. (20.10.2016).

Iser, W. 1978. *The Act of Reading: The Theory of Aesthetic Response*. London/Baltimore.

Jahn, M. 2005. *Focalization.* – Herman, D., Jahn, M., Ryan, M. L., eds., *Routledge Encyclopedia in Narrative Theory*. London/New York: Routledge, 173–177.

Jakubanis, M. 2015. *Literarische Bildung und Migration: Eine empirische Studie zu Lesesozialisationsprozessen bei Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Jantzen, C., Klentz, S., eds. 2013. Text und Bild – Bild und Text: Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Filibach bei Klett.

Janus-Sitarz, A. 2009. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole.* Kraków: Universitas.

Janus-Sitarz, A. 2016. *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje.* Kraków: Universitas.

Jarzębski, J., Momro, J., eds., 2011. *Ćwiczenia z rozpaczy. Pesymizm w prozie polskiej po 1985 roku*. Kraków: Universitas.

Jauss, H. R. 1970. Literaturgeschichte als Provokation der Literaturwissenschaft. – Jauss, H. R. *Literaturgeschichte als Provokation*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Jauss, H. R. 1985. Wzorce interakcji w procesie identyfikacji z bohaterem. – Orłowski, H. ed. *Współczesna myśl literaturoznawcza w Republice Federalnej Niemiec. Antologia*. Warszawa: Czytelnik, 178–191.

Koziołek, K. 2016. *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kruse, I., Sabisch, A., eds. 2013. Fragwürdiges Bilderbuch: Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed.

Lakoff, G., Johnson, M. 2010. *Metafory w naszym życiu* (*Metaphors We Live By*). Transl. T. Krzeszowski. Warszawa: Aletheia.

Langer, J. 2011. *Envisioning Literature. Literacy Understanding and Literature Instruction*. 2nd Edition. New York: Teacher College Press.

Małecki, W., Pawłowski B., Sorokowski P. 2016. *Literary Fiction Influences Attitudes Toward Animal Welfare***.** – PLoS ONE 12 (2): e0172328. – https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172328 (20.10.2016).

Markowski, M. P. 2000. Zwrot etyczny w badaniach literackich. – *Pamiętnik Literacki*, 91 (1), 239–244.

Maryl, M. *Antropologia odbioru literatury. Zagadnienia metodologiczne*. – http://rcin.org.pl/ibl/Content/49748/WA248_66092_P-I-2524_maryl-antropol.pdf (20.10.2016).

Maryl, M. 2007. „Interpretator czy czytelnik? Projekt badań empirycznych nad stylami odbioru". – Szahaj, A., Kola, A., eds., *Filozofia i etyka interpretacji*. Kraków: Universitas, 155–167. – http://maryl.org/wp-content/uploads/2013/12/Maryl-2007-Interpretator-czy-czytelnik.pdf (20.10.2016).

Maryl, M. 2015. Sztuka czytania? Mieke Bal w teorii i praktyce. – *Teksty Drugie*, 4, 312–326.

Mayer, J. 2017. *Wege literarischen Lernens: Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Michułka, D. 2018. "Charlie and the Chocolate Factory" as a School Reading: Comprehension, Experience, Metaphor, Emotion. – Domínguez Romero, E., Bobkina, J., Stefanova, S., eds. *Teaching Literature and Language Through Multimodal Texts*. Hershey: IGI Global Information Science Reference.

Miall, D., Kuiken, D. 1998. The Form of Reading. Empirical Studies of Literariness. – *Poetics*, 25, 327–341.

Miall, D. 2006. *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang.

Miall, D. 2011, *Emotions and the Structuring of Narrative Response*. – *Poetics Today*, 32, 323–348.

Miall, D. 1989. Beyond the Schema Given. Affective Comprehension of Literary Narratives. – *Cognition and Emotion*, 3 (1), 55–78.

Nell, V. 1988. *Lost in a Book. The Psychology of Reading for Pleasure.* New Haven/London: Yale University Press.

Nikolajeva, M. 2014. *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Children's Literature.* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Nycz, R., Zeidler-Janiszewska, J., eds. 2006. *Nowoczesność jako doświadczenie*. Kraków: Universitas.

Nycz, R. 2007. Antropologia literatury – kulturowa teoria literatury – poetyka doświadczenia. – *Teksty Drugie*, 6, 34–49.

Opdahl, K. 2002. *Emotion as Meaning. The Literary Case for How We Imagine*. New York: Bucknell University Press Associated University Presses.

Oziewicz, M. 2018. *Justice in Young Adult Speculative Fiction: A Cognitive Reading.* Abingdon-Oxon, New York: Routledge.

Paivio, A. 1971. *Imagery and Verbal Processes.* New York/Chicago: Holt, Rinehart and Winston.

Paivio, A. 1991. *Images In Mind. The Evolution of a Theory*. New York London: Harvester Wheatsheaf.

Paivio, A. 2007. *Mind and Its Evolution. A Dual Coding Theoretical Approach.* Mahwah/London: L. Erlbaum Associates.

Papuzińska, J. 1995. *Dziecko w świecie emocji literackich.* Warszawa: Wydawnictwa SBP.

Patrzałek, T. 1980. Postawy uczniów dziesięcioletnich wobec lektury. – *Polonistyka*, 6, 431–443.

Patrzałek, T. 1982. Postawy uczniów jedenastoletnich wobec lektury. – *Polonistyka*, 3, 180–189.

Pellegrini, A., Galda, L. 2019. *The Development of School-Based Literacy. A Social Ecological Perspective*. Abingdon: Routledge.

Pieper, I., Rosebrock, C., Wirthwein, H., Volz, S. 2004. *Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten: Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen*. Weinheim: Juventa.

Płuciennik. J. 2002. *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka i empatia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Płuciennik. J. 2014. Procesy kognitywne a czytanie i zmysły. – *Sensualność w kulturze polskiej* – sensualnosc.ibl.waw.pl. – http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/7235/Procesy%20kognitywne%20Czytanie_sensualno%C5%9B%C4%87.pdf?sequence=1&isAllowed=y (20.10.2016).

Polakowski, J. 1980. *Badania odbioru prozy artystycznej w aspekcie dydaktycznym. Zarys teorii badań – próby diagnozy*. Kraków: WSP.

Rajtar, M., Straczuk, J., eds. 2012. *Emocje w kulturze*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego; Narodowe Centrum Kultury.

Rembowska-Płuciennk, M. 2016. *Autoreferat*. – http://ibl.waw.pl/rembowskaplucienniautoreferat.pdf (20.10.2016).

Rembowska-Płuciennik, M. 2009. Wizualne efekty i afekty. Obrazowanie mentalne a emocjonalne zaangażowanie czytelnika. – *Teksty Drugie*, 6, 120–134.

Rembowska-Płuciennik, M. 2015. *Poetyka intersubiektywności. Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*. Warszawa: IBL.

Riquelme, E., & Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *37* (1), 269–277.

Riquelme, E., Munita, F., Jara, E., & Montero, I. (2013). Reconocimiento facial de emociones y desarrollo de la empatía mediante la lectura mediada de literatura infantil. *Cultura y educación*, *25* (3), 375–388.

Ritter, A. 2014. *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider.

Rosenblatt, L. 1995. *Literature as Exploration.* New York: Modern Language Association of America.

Rosenblatt, L. 1994. *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Ruddel, R. 1992. A Whole Language and Literature Perspective: Creating a Meaning-Making Instructional Environment. – *Language Arts*, 69, 612–620.

Rusek, M. 2012. Czytanie jako podróż – perspektywa edukacyjna. – *Edukacja*, 2, 44–51.

Ryan, M.-L. 2003. *Narrative as Virtual Reality: Immersion and Interactivity in Literature and Electronic Media.* Parallax: Revisions of Culture and Society.

Sanjuán Álvarez, M. (2014b). Leer para sentir. La dimensión emocional de la educación literaria. *Impossibilia*, 8, 155–178.

Scherer, G., Volz, S., eds. 2016. *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: VWT.

Segal, E. 2016. *Review of Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*. – *Poetics Today*, 37 (1), 225–227.

Seelinger Trites, R. 2014. *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Stockwell, P. 2006. *Poetyka kognitywna. Wprowadzenie*. Transl. A. Skucińska. red. E. Tabakowska. Kraków: Universitas.

Strzemiński, W. 1974. *Teoria widzenia.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Uhlig, B., Lieber, G., Pieper, I., eds. 2019. *Erzählen zwischen Bild und Text*. München: kopaed.

Volz, S. 2005. *Literaturerwerb im Bildungskeller Befunde zur literarischen Sozialisation und zu literarischen Kompetenzen bildungsferner Jugendlicher*. Heidelberg. – http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/6215/1/Bildungskeller4.pdf (07.06.2020).

Weinrich, H. 1967. Für eine Literaturgeschichte des Lesers. – *Merkur*, 21.

Wieler, P. 1989. *Sprachliches Handeln im Literaturunterricht als didaktisches Problem*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Wieler, P. 1997. *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.

Wieler, P., Brandt, B., Naujok, N., Petzold, J., Hoffmann, J. 2008. *Medienrezeption und Narration. Gespräch und Erzählung als Verarbeitung der Medienrezeption im Grundschulalter*. Freiburg i. Br: Fillibach.

Zasacka, Z. 2008. *Nastoletni czytelnicy*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.

Zasacka, Z. 2014. *Czytelnictwo dzieci i młodzieży.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Ziesmer, M. 2011. *Die entfesselte Sprache. Fallstudien zum poetischen Erleben von Kindern aus Einwandererfamilien*. Baltmannsweiler: Schneider.

Żuchowska W. 1992. *Oswajanie ze sztuką słowa. Początki edukacji literackiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Studia / Studies

Prolegomena

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-3

MAGDALENA REMBOWSKA-PŁUCIENNIK ORCID: 0000-0002-8800-3550
Polish Academy of Sciences in Warsaw

Read and Do What You Want... Young (E-)Readers in a Classroom on the Outskirts of the Gutenberg Galaxy

Abstract: Emotions have become an increasingly valuable element of reading studies, literary theory and empirical research on reader response. Here, I discuss some new issues in the field of affective studies on literary reading. This article is an overview of some main consequences of digital revolution (e.g. redefinition of reading, reading habits, and reading experiential values). These cultural changes challenge the classroom teaching of literature. I suggest, that the new media and technologies have a deep impact on the traditionally conceptualized ideas of "reader response", "emotional involvement", since they activate new forms of reading experiences and new modes for expressing them. The socially-based and interactive environment has been transforming the ways people (young readers) engage in reading texts and this seems to be a newly emerging object of research for the empirical literary studies on reader response.

Keywords: emotions, empirical research on reader response, new media, digital reading, e-reader

1. *WHAT* TO READ OR *HOW* TO READ? – BETWEEN ANXIETY AND EXCITEMENT…

Since the birth of empirical research on reader response to literature, one of its most important effects is remodelling of literature teaching. Such study makes central children's responses to the texts that they read – putting their role as readers at the heart of the process, and hearing their voices as valid interpreters and responders to text, rather than individuals who have merely achieved the skills and are now competent. It also acknowledges the response of children and adults as equally interesting (Maine, Wallker 2011: 358).

The reader's active engagement – sensual, emotional, self-reflective – with the texts was acknowledged as a valuable feature of literary reading (Mar, Oatley et al. 2010). The fundamental (and revolutionary) turn in literary studies was a recognition that the same importance should be given to reading comprehension as to the quality of emotional attitudes to the text. Emotional response not

only attracts and regulates the flow of a reader's attention, but also affects the general meaning production (Ophdal 2002, Oatley 2011: 107–132). From this perspective, language and text comprehension skills are not enough to make the literary experience satisfactory and effective. What extends mechanical reading skills is a domain of cognitive, emotional, sensual, and aesthetical absorption that magnetizes readers to the literary texts. Thus, multiple reading styles were appreciated indicating that reading for identification with the character, meets to some extent, different needs than reading for the experience of suspense (Miall, Kuiken 1995). That is what creates a strong and positive attitude during the personal act of reading. The new didactic objective was to draw the attention of young readers to the diverse affective dimension of reading. Thus, the key aim of literary teaching was redefined: it is not just to train children language decoding competence, but also to reveal and enhance the individual (or intimate even) procedures of reading involvement. In the long-time perspective, literary competence, considered as correct interpretation strategies, may not be so valuable as the everyday habit of reading for pleasure. Affective studies provided the new tools to discuss the relevance of human emotionality in literary theory and the history of artistic practices (Hogan 2011a, Hogan 2011b, Rembowska-Płuciennik 2014) as well as in the broader cultural context (Dauksza, Nycz 2016, Dauksza 2017). Moreover, current empirical research on emotional response to literature proposes some new directions for bringing the whole discipline of literary studies forward (van Peer, Chesnokova 2019).

The concept of "reading pleasures" has led to the reversal of teaching priorities: first, it is necessary to stimulate the reading excitement, then a teacher can successfully train children in reading expertise (Janus-Sitarz 2009). Such a theoretical turn stimulates the dynamic and multifaceted activity of The Department of Methodology of Teaching Language and Literature at Wrocław University. The department has already organized three scientific conferences focused on the relation between „Reading – Experience – Emotions".[1] Its members combine the international academic cooperation in the field of research on children's and young adults reading and close collaboration with Polish teachers and students. The scientific achievements of the Wroclaw team (publications, a number of workshops and seminars) show, the approach allows for successful application of the empirical studies results (e.g. cognitive research on reader response) to classroom teaching. One can say, that it is here where „theory of response" is successfully practiced (according to the objectives of New Humanities methods). The current volume of *Filoteknos* provides

[1] The reading culture of children and young people can be studied from multiple methodological perspectives and the interest in this topic has been growing rapidly. One could mention in here the series of international conferences held at the University of Łódź. In 2020, the sixth conference on "Reading Cultures of Young Generations" will be held. See also: Antczak, Brzuska-Kępa, Walczak-Niewiadomska 2013; Antczak, Walczak-Niewiadomska 2017.

an overview of the latest developments in school reading, literary teaching and emotional outcomes of reading. Thus, I would like to focus on the new challenges facing academic and school teachers who are interested in the interactions between the text and the reader. The context for my reflections will be the development of new media (Levinson 2010) and communication strategies connected with social media experiences.

It still remains valid, that the reluctance to engage in reading among young people comes from the discrepancies between young readers' preferences and the requirements of the education system (Zasacka 2014: 113–136, see also in this volume: Latoch-Zielińska; Koziołek). School reading lists have been acknowledged as an effective way to discourage children from reading (Zasacka 2008, Leszczyński 2013). Most often, these diagnoses are made from a sociological point of view. Meanwhile, further research from a psychological perspective is still needed to explore the mechanisms of internal reading motivation or just the opposite: to explain the lack of enthusiasm for books.

However, the current decline of interest in reading is worrying like never before, because a powerful digital competitor has come to take over the mass imagination, mass communication, and children's spare time. We are worried, that especially for young people, free time means escaping into the digital sphere, into the crowded world of social media, and the thrilling domain of video games. The book ceases to be attractive, although we still attach the highest cultural value to reading (Worth 2017) and the promotion of reading. Or maybe it's just difficult for us to acknowledge that the book is no longer a beloved symbol of education and knowledge transfer? We would love to believe the solitary experience of being "lost in a book" (Nell 1988) is the most desirable moment in a teenager's day. Nevertheless, this may not be a realistic assumption. With increasing access to the Internet, a private, focused and quiet reading appears to be a historical convention associated with the medium of print and the physical format of the printed volume (Littau 2006: 29–35).

How does this affect today's literary reading at school? Teaching literature is still preoccupied with a privileged position of print text, in spite of the fact that digital reading has grown into a full-fledged alternative activity or even a main daily routine for a generation born in 21th century. Print literature and the competencies rooted in it (word and sentence understanding, fluidity and accuracy of reading, large text comprehending) still take the lead in the process of knowledge transfer. But in the digital age, a profound diversification of reading practices became one of the most significant factors, that affects the reading competencies and reading habits of the generation at the time of the birth of new literacy (Coiro i in. 2008). Here and now the reader response studies meet the e-reader and e-response processes as new objects of interest – unfortunately, these new phenomena have not been studied extensively enough to be accessible to wide circles of educators. Is a contemporary school (in Poland) prepared to develop the digital competencies of the young or has it left pu-

pils alone in the mist of endless paths to Internet links and content? Obviously, technological innovations have been recognized as beneficial to a teaching context and very useful potential tools for teachers (Świtała 2018). However, our students are digital readers, although not all of us are digital teachers… As the latest research has shown (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk, Abramczuk 2018) we overestimate the technological competencies of the older children and teenagers, believing that they are reliable users of new technologies and the media. Accordingly, the young people's stereotypical image of non-digital generations suggests that educators or schoolteachers are not perceived as default guides in the world of media. This means that children acquire key digital competences within their peer group rather, than in the course of school education. If reading-writing has moved to the web, there should be plenty of teachers reading in the same way in classrooms with their students – to share what is the best of the Internet, and to train students, how to avoid the worse of it. So far, we haven't done this generational homework yet. The fact, that the young people's favorite activities have been transferred to the Internet is usually critically assessed. Jacek Pyżalski claims:

> The picture of media education at school is indeed pessimistic when we analyze the percentage of "Never or almost never"[2] responses. It turns out that even in the case of simple media education activities, many students indicate that they have never experienced them. For example, almost 60% of students say that the teacher did not talk to them what they do on the Internet. (Pyżalski 2018: 49)

The transfer of digital knowledge and skills takes place outside professional education, which may only result in the spreading of incomplete information or even ignorance (Tomczyk 2018: 73–78). Young dwellers of the digital world are more or less technologically self-efficient, but they lack critical thinking skills to select and evaluate properly the countless texts published online. They cannot search effectively for reliable sources of information and they do not know how to respect copyright. They have serious problems with selection of key unit of information. Additionally, comprehension of multimedia (interactive, visual) content is much more demanding than reading linear ones and the level of distraction negatively affects student's abilities to perceive longer units of text (Healy 1999: 208–217). We should teach reading of the Internet content from the basic levels at school, because it is a new cognitive and social skill.

Digital text turns the concept of readibility upside down because access to text is no longer dependent on student's word recognition or fluency levels. […] Student may use text-to-speech (TTS) or recorded human voice to have the text read aloud on the word, sentence, or passage level. For digital text, listening comprehension may well be a better indicator of readibility of the text (although listening or viewing a written text is different form, and perhaps

[2] These are the answers to the question "Has your teacher ever talk to you about what to do if anything in the Internet bothers you?"

more productive than listening to a text alone, and the two should not be considered interchangeable constructs) (Dalton, Proctor 2008: 303).

This issue concerns key competencies for an open and digital global society: how to verify information, how to understand digital and multimedia texts, how to control the distractive, nonlinear mode of processing the interactive information. E-books or mobile apps are hardly present in school reading. Only one of five pupils could bring their own technological devices to use it actively during a school lesson (so called BYOD method – *bring your own device*) (Pyżalski 2018: 44).

The problem is more complex. There is no agreement whether the use of the term "reading" to describe the compound process of perceiving non-verbal/ multimedia messages is still legitimate (Mangen 2006: 51–62). Furthermore, digital reading has a completely separate course or dynamics and can give entirely different cognitive effects. Additionally, it offers diverse pleasures and creates a unique experience of *multisensory reading,* as explained by Ann Mangen:

> As such, reading verbal text is but one sub-category of a more general psychophysiological process involving attention, selection, filtering, perception, bottom-up and top-down processing, listening, (possibly) kinesthetic and haptic feedback, recognition, cognition, inference-making, memory and recall, mental model building, hypothesizing, sensation, engagement, expectation, comprehension, and interpretation – in short, all experiential processes which are in action when we read GUI narrative fiction[3]. (Mangen 2006: 55–56)

Yet, appreciation of this cultural change could contribute to the promotion of *new ways of* valuable reading (see: the methodological suggestions of Latoch-Zielińska in this issue). Additionally, it could be a good opportunity for young people to obtain digital competences in school under the guidance of a teacher. Verbo-centric model of reader response studies on young readers should be adapted to the changed situation to give us an answer to the question: what do the young readers enjoy in digital reading and what would they find applicable in class literary teaching?

These "complex relations of literacy and technology, as they co-develop as social practice in unpredictable ways with unpredictable effects" are now being investigated by researchers. (Marshall Arnold 2006)

2. INDIVIDUAL EMOTIONS OR SOCIALLY SHARED EVENTS? – TOWARDS NEW CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR READER ENGAGEMENT STUDIES

The digital revolution also forces changes in the methodology of research on literary reception. The concept of literacy has changed; the concept of reading has evolved, the idea of response to literature developed into new remarkable

[3] According to Mangen, GUI is "graphical user interface" (Mangen 2006: 11).

directions. One can read a simulation of a print text on the screen (a digital book for a reader e.g. Kindle). However, it is a completely different experience from reading an interactive text (e.g. a hypertext novel or augmented reality book). It is also incomparable with reading a text fully submerged in the environment of new social media! Link connections have their own rhetoric, which conditions the semantic effects of the reading process. There is no doubt the process of digital reading triggers specific modes of engagement. The understanding of reading as a personal, silent activity affected by past experiences and actual predilections ceases to be valid. Literary reception today takes on forms unknown a decade or two ago and is situated in the context of open information and open society (or diverse social groups in mutual two-way relationship). There are many different databases collecting the reading selection and evaluation trends (Lubimy Czytać.pl, BiblioNETka, personal literary blogs). Until recently, the researchers dealing with literary response dreamed of such a source of actual readers' declarations.

Digital reading has another aspect that is difficult to eliminate if we want to include it in school reading practices and achieve the best results. Reading on the Internet and interactive environments turns much more often into participation in a social event. As Jacqueline Marshall Arnold openly states, "the silence of traditional classrooms can be replaced with the 'noises' of students engaging and supporting each other's learning". (Marshall Arnold 2006: 6) The new media have created a space of unlimited communication in real or close to real time (on-line chat, streaming, sharing the content, emotional reactions via emoticons, on-line multiplayer gaming). The Internet users have the ability to access multimedia content of various types, created by the users themselves, who easily share or re-edit it. Tablets and smartphones can turn into a large personal library for those, who actively participate in the virtual readers' communities (as commentators, fanfiction readers and writers; authors and readers of blogs devoted to reading) (Maroń 2005). Co-reading includes co-writing as a new form of communication (forum discussion, fanfiction production). Stimulating students' abilities of engaged reading requires today groundbreaking changes in the course of a lesson and demands radical modification of a teacher's toolkit (e.g. innovative repertoire of forms of expression, new creative tasks and methods of knowledge dissemination) (Świtała 2018). Innovative pedagogical projects based on new technologies are becoming increasingly popular (Pezda 2008, Nowak, Winkowska-Nowak, Rycielska 2009, Kasprzak, Kłakówna, Kołodziej 2016, the magazine "TIK w Edukacji")[4]. However, I would like to point out that even the newest conceptual and technological tools applied to anachronistic texts will not change the situation radically.

[4] I would like to express my gratitude to dr Aneta Jamiołkowska-Pabian who suggested me some significant publications on digital tools for enhancing children's learning and reading.

Today, schools face a requirement of redefinition of "engaged reading" or "response to literature" concepts. The model of silent reading generating emotional or bodily reactions of the reader is no longer the dominant environment of literary response. Engaged reading should be orchestrated with the new ways people engage within on-line global communities or groups. Emotional response to on-line content generates shared reactions – it is multi-personal, and addressed openly to the collective of other readers, which enriches the scope of reader response processes.

> While working collaboratively in response to the literature, students established a community of inquiry in which their sundry literature prompts elicited divergent responses inspired by multiple opinions and diverse perspectives. […] classroom observations and online discussion transcripts clearly support that engagement in an asynchronous online literature discussion encouraged students to respond deeply to the literature, share their ideas with others, and carefully consider multiple perspectives and thoughts. (Larson 2009: 646)

For young people, such a mode of private reading is strongly related to social communication activities. In this situation, a student has an opportunity to play a more active role – reading means collaborating with the peer group and it is not limited to merely processing the text in silence. Increasing the opportunity for such reading at school may be needed today to enhance the reading habits and reading practices in general. Co-participation in collective communication and collaboration with peers seems to be an important framework of young people reading practices. If the various modes of engagement with the electronic content attract young people to this degree, it is rather inefficient to promote a particular model of immersive experience: literary immersion (as defined by Ryan 2003). We should realize, that classical books on literary immersion (Nell 1988, Gerrig 1993, Esrock 1994, Ryan 2003) are decades old! Ages in the time of the digital revolution. Studies on reader's engagement still conceptualize immersion as an internal experience, a private „imaginary projection" that new technology does not radically change but can intensify (like in case of video games). Previous studies on absorption and different scales of measuring it (Kuijpers 2014: 91–96) investigated mainly the experience of print texts readers and – narrowing the scope of texts – narrative texts! In the past, this line of research provided the strongest inspiration for the didactic practices of engaging students in reading for pleasure. As Moniek Kuijpers explains, attention, transportation, emotional engagement and mental imagery were frequently considered the focal aspects of Story World Absorption Scale – SWAS. The discussion on how these issues relate to multimodal or interactive content has just begun and the empirical studies on transmedial narratives calls for reasssesment of the complex relation between media and engagement (Kuijpers, Hakemulder 2017).

In the case of immersion, recent surveys on digital reading focus primarily on the importance of physicality and the feeling of agency: "the second characteristic delight of electronic environment" (Murray 1997: 126). Agnieszka Przybyszewska (2015: 72–76), analyzed multiple forms of digital books (gamebooks) and pointed out to newly emergent ways of reader involvement; she mentioned *engaging* the reader *through readers' decisions* and *gestures.* These immersive strategies enable the reader to actively co-participate in the unfolding story – depending on readers' choices; the story may unfold according to alternative scenario (see also in this volume Ramos). Reading such a book (or rather: operating on such a text?) has a lot in common with a gameplay (see Wittig's article in this volume). This conceptual frame forces those conducting reader response studies to search for completely new factors to be considered as potentially appealing for young people. Digital reading or multitasking reading-writing on mobile device is rooted in haptic experience – transparent (to some extent), but profoundly different from the non-digital readers' embodied experiences. Social interactions between readers of texts in new media is supplemented by technological interactivity with the hardware and software. "Social" (Thon 2008: 29–43) or "collaborative" immersion (Ensslin, Bell 2019: 320–342) seems to be more and more appealing. The new definition refers to the reader's experiences of video games and literary hypertexts. It enables the player/reader to participate in interaction with the group.

> The utilization of technological tools such as on-line threaded discussions provides another such context for literacy groups to talk and socially co-construct their understanding. […] Technology applications that enhance communication such as the threaded discussion board, electronic mail, and chat rooms could enhance the motivation and opportunities for students to engage each other in these written conversations about their reading. (Marshall Arnold 10)

The collaborative aspect of contemporary digital reading calls into question both the individual authorship and the finality of the product. As Barbara Wołek writes, „the act of reception in connection with the functioning of Internet links becomes a networked act, both in the literal sense and in the metaphorical sense" (Wołek 2005: 476 – my translation). Thus, digital literacy requires some new strategies of writing, reading, and teaching, in order to extend the level of language decoding skills.

> Since 2010 (the moment when the iPad was introduced to the market) we are able to observe the dynamic development of publications for smartphones and tablets. What is important, the publications are not merely the digital copies (scans) of traditional books, but they offer to their users many divergent multimedia and interactive experiences. […] However, their most important feature seems to be the application of interactive possibilities – of adapting the content to the individual requirements of the user and a chance to co-create the content. (Gmiterek 2015: 61)

Studies that are based only on the textual features of absorption, ignore this aspect. It is significant that the authors of the SWAS scale only 5 years after its development proposed its modification. They found it appropriate to introduce engagement measurements into online reading practices (Kuijpers 2019). These limitations notwithstanding, such approaches open a new and interesting path for further empirical research on reader response. New methods go beyond the actual interests in traditional printed literature/ digitalized printed text/ solitary reading, for reading is more and more immersed itself in multiple technology-oriented and socially-oriented activities.

3. EMBODIED MEANS GENDERED – CHILDREN'S READING OR GIRL'S/BOY'S READING?

A fundamental methodological assumption of the empirical studies on reader response was the concept of reading as rooted in bodily experience. The strong emotional response to the text has its bodily symptoms that we associate with reading pleasure: shivers, sensual imagery, excitement or even tears of joy/sadness. However, the body is always a sexual/gender category, which means that boy and girl readers may prefer different reading strategies and even diverse genres/text types (see also in that volume: Gromadzka)! The paradox or problem lies in the fact, that the preferred genre for reading campaigns and classroom teaching is usually a novel (and a story, a short story). In contrast, teenage boys are more interested in comics and non-fictional (nonnarrative even) genres: e.g. journal articles. Ignoring these preferences puts us at risk of further losing their interest in reading. As European reading research shows, however, today we encounter the readers' gender differentiation surprisingly similar to the 18th century book market (Wróblewski, Zatora 2017: 121–138). From the boy reader's perspective, reading for pleasure may be negatively evaluated as a stereotypically girls' attitude to literature. As a side-effect of such a gender-oriented prejudice, the decrease in boy's reading can be observed across many European countries. Poland is not an exception to the rule, unfortunately (Zasacka 2017).

> Spending time with a book and reading for other than informational purposes remains in opposition to, for example, sport practicing, which is the domain of men […]. It is also worth emphasizing that (according to gender approach) the emotions in reader's engagement are perceived as feminine, while a man should be (according to the patriarchal pattern) distanced and show only emotions resulting from competition. The socio-cultural depreciation of emotionality combined with the men's tendency to subordinate themselves to stereotypical gender roles […] means that reading for pleasure is received negatively by them. (Wróblewski, Zatora 2017: 122 – my translation)

The *Boysreading* project is one of many European educational assignments aimed at strengthening the habit of reading and independent search for reading among teenagers and young adults. The practical conclusions presented on the basis of data from various countries illustrate many established tendencies in literary teaching that can be an obstacle in boys' education. Making reading and writing relevant to boys means understanding boy's learning and reading styles (texting, using social media and social media communicators, blogging, live streaming, sharing the contents). Gamification and acceptance of game-like conditions for learning connect boys' out-of-school practices with desirable attitudes towards reading. Male teenagers are obviously more interested in using new technologies during their school lessons – a book as an artifact does not stimulate deeper engagement as much as teachers would hope it does. Boys prefer working in groups, interacting or competing. What may seem totally inappropriate in Polish schools – they like to move while working on some tasks given. Would it be acceptable in a typical Polish classroom? In Finland, for instance, it is completely understandable and acceptable. In their article, Wróblewski and Zatora present some Scandinavian projects aimed at promoting male readers some boys find attractive: reading athletes, artists, and scientists. These positive models prove that a book is not just a feminine gadget. Moreover, a deeper change in cultural habits and gender roles is needed: fathers should take over the role of a model reader at home, if they want their sons to have a positive approach to reading. Read what and how you like – but read…

4. READER RESPONSE OR E-READER E-RESPONSE? – NEW CHALLENGES FOR ENGAGED READING STUDIES

In conclusion, I would like to point once again to new phenomena in the study of reader response that are born within the "in between" zone: at the crossroads of print culture and digital culture. I consider these three factors as demanding much more attention in current reader response studies: continuous Internet connection, the context of social media and its use as a basic form of reading-writing communication, a predilection for multipersonal interactions or participation in social events (gaming, conversation).

The younger generation of readers is more and more often immersed in the sphere of socially shared experiences – of global network and peer groups. There is no indication that we could reverse or stop this revolutionary process. It is therefore necessary to find and preserve in the digital space those forms of engaged reading that have the cultural and educational values we would like to co-create with this generation of younger readers. The economy of school reading emotions should certainly not be divided into boredom over damaged printed books borrowed from a library and the excitement of audiobook listening or texting about a favorite book via Snap Chat. When studying child

readers (at grammar or secondary school) we need to include a social factor in today's reading competencies and preferences. Social media people read in collaboration with a peer group – in a digital crowd. If the crucial factor in developing confident and devoted readers is to point out the attractiveness of reading, then we cannot overlook the magnetism of participation in collaborative reading activities today. The challenge for literary theory, empirical studies of literary reception, for pedagogy is to establish the foundation for a new e-response approach. As new literacy arrives, the teachers should include into their methods and curricula new technology-driven strategies for reading and responding. Theoretically unlimited access to texts on the web, imposes completely new requirements on the teacher when it comes to choosing recommended books. The democratization of new media and empowering of their users do not go hand in hand with the custom of imposing a specific canon of reading content. Of course, this does not mean that we have to agree on all the students' choices – but certainly the status of digital reader gives the individual a stronger position in articulating what they want to read for pleasure. Another challenge is the necessity to face the consequences of digital reading habits. Due to changes in habits of reading online (dispersion of attention, thematic distraction, and the dynamics of changing links), the need to read a novel is quite a challenge for the young reader. Meanwhile, the novel as a genre is treated as a tool for enhancing empathy, for recognizing important social and psychological situations. Today, the usefulness of the novel to achieve these goals seems to be at least doubtful. Long narrative texts may exceed the emotional needs of children! Can we imagine/propose/create a comparable digital genre for self-reflection and a development of social skills?

WORKS CITED

Antczak, M. (ed.), Brzuska-Kępa M. (ed.), Walczak-Niewiadomska A. (ed.). 2013. *Media a czytelnicy: studia o popularyzacji czytelnictwa i uczestnictwie kulturowym młodego pokolenia*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Antczak, M. (ed.), Walczak-Niewiadomska A. (ed.). 2017. *Nowoczesne technologie czy tradycyjne metody?: o tendencjach w krzewieniu kultury czytelniczej młodego pokolenia*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

Coiro, J. et al. (eds.). 2008. *Handbook of new literacies research*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Dalton, B., Proctor, P. 2008. *The changing landscape of text and comprehension in the age of new literacies.* – Coiro, J. et al., eds., *Handbook of new literacies research.* New York: Lawrence Erlbaum Associates, 297–324.

Dauksza, A. (ed.), Nycz, R. (ed.). 2016. *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym.* Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN.

Dauksza, A. 2017. *Afektywny modernizm. Nowoczesna literatura polska w interpretacji relacyjne.* Warszawa: Wydawnictwo IBL PAN.

Ensslin, A., Bell, A. et al. 2019. Immersion, digital fiction, and switchboard metaphor. – *Participations. Journal of Audience and Reception Studies*, 16 (1), 320–342.

Esrock, E. 1994. *The reader's eye: visual imaging as reader response.* Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Gerrig, R. 1993. *Experiencing narrative worlds.* New Haven: Yale University Press.

Gmiterek, G. 2015. *E-book 2.0. Książka w rzeczywistości sieci drugiej generacji i mobilnych technologii.* – Antczak, M. (ed.), Walczak-Niewiadomska A. (ed.). *W kręgu kultury czytelniczej dzieci i młodzieży.* Łódź: Wydawnictwo UŁ, 51–68.

Healy, J. 1999. *Endangered minds: why children don't think and what we can do about it?* New York: Touchstone.

Hogan, P. C. 2011a. *What literature teaches us about emotions?* Cambridge: Cambridge University Press.

Hogan, P. C. 2011b. *Affective narratology: the emotional structures of stories.* Lincoln: University of Nebraska Press.

Janus-Sitarz, A. 2009. *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze: o praktykach czytania literatury w szkole: konstatacje, oceny, propozycje*. Kraków: Universitas.

Kasprzak, P. et al. *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy.* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek 2016.

Kuijpers, M., Hakemulder, F. et al. 2014. Exploring absorbing reading experiences. Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. – *Scientific Study of Literature,* 4 (1), 89–122.

Kuijpers, M. et al., (eds.) 2017. *Narrative absorption.* Amsterdam: John Benjamins Company.

Kuijpers, M. 2019. *The absorption metaphor in reader reviews and empirical literary studies.* A paper given at the interdisciplinary, international conference "Cognitive Futures in the Arts and the Humanities. Paradigms of Understanding – Sharing Cognitive Worlds". 19–23 06 2019. Mainz.

Larson, L. 2009. Reader response meets new literacies: empowering readers in online learning communities. – *The Reading Teacher*, 62, 638–648.

Leszczyński, G. 2013. *Zestaw lektur: fabryka analfabetów.* – Pilch, A. (ed.), Trysińska, M. (ed.), *Nowoczesność w polonistycznej eduk@cji: pytania, problemy, perspektywy.* Kraków: Wydawnictwo UJ, 101–118.

Littau, K. 2006. *Theories of reading: books, bodies, and bibliomania*. Cambridge and Malden, MA: Polity, 2006.

Levinson, P. *Nowe nowe media*. 2010. Transl. M. Zawadzka. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Maine, F., Waller, A. 2011. Swallows and amazons forever: how adults and children engage in reading a classic text – *Children's Literature in Education*, 42, 354–371.

Mangen A. i in. 2013. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension – *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68.

Mangen, A., Kuiken, D. 2014. Lost in an IPad. Narrative engagement on paper and tablet. – *Scientific Study of Literature*, 4 (2), 150–177.

Mangen, A. et al. 2019. Comparing comprehension of a long text read in print book and on Kindle: where in the text and when in the story? – *Frontiers in Psychology*, 10, 38.

Mangen, A. 2006. *New narrative pleasures? A cognitive-phenomenological study of the experience of reading digital narrative fictions*. Trondheim: Norwegian University of Science and Technology.

Mar, R. A. et al. 2011. Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. – *Cognition and Emotion*, 25, 818–833.

Marecki P. 2018. *Gatunki cyfrowe: instrukcja obsługi,* Kraków: Wydawnictwo UJ.

Margolin S. et al. 2013. E-readers, computer screens, or paper: Does reading comprehension change across media platforms? – *Applied Cognitive Psychology*, 27, 512–519.

Maroń, A. 2015. Będę pisać o książkach – książkowa blogosfera i jej młodzi twórcy. – Antczak, M. (ed), Walczak-Niewiadomska, A. (ed.), *W kręgu kultury czytelniczej dzieci i młodzieży.* Łódź: Wydawnictwo UŁ, 23–50.

Marschall Arnold, J. 2016. *Examining experience of reader-response in an on-line environment. A study of a middle-school classroom.* – https://pdfs.semanticscholar.org/9f8b/ca994237862bcfae6a5c3a1c85c7587aefa5.pdf (30.11.2019).

Miall, D., Kuiken, D. 1995. Aspects of literary response: A new questionnaire – *Research in the Teaching of English*, 29, 37–58.

Nowak, A. (ed.), Winkowska-Nowak K. (ed.), Rycielska L. (ed.). 2009. *Szkoła w dobie Internetu*. Warszawa: PWN.

Oatley, K. 2011. *Such stuff as dreams: the psychology of fiction.* Chichester: John Willey&Sons.

Opdahl, K, 2002. *Emotions as meaning. The literary case for how we imagine,* Bucknell University Press.

Pezda, A. 2011. *Koniec epoki kredy.* Warszawa: Agora.

Pyżalski, J. 2018. Internet w szkole. – Pyżalski, J. et al. (eds). *Polskie Badanie EU Kids Online 2018*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 41–52. – https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf (30.11.2019).

Pyżalski, J. et al. 2018. *Polskie Badanie EU Kids Online 2018*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. – https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf (30.11.2019).

Ryan, M.-L. 2003. *Narrative as virtual reality*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Rembowska-Płuciennik, M. 2014. Emocje w odbiorze literackim – perspektywy kognitywistyczne. – *Ruch Literacki,* 6, 563–576.

Świtała, S. W. 2018. Oswajanie nowych technologii na lekcjach języka polskiego. – *Polonistyka. Innowacje*, 7, 153–164.

Thon, J.-N. 2008. Immersion revisited: On the value of a contested concept. – O. Leino et al. (eds.). *Extending Experiences: Structure, Analysis and Design of Computer GamePlayer Experience*. Rovaniemi: Lapland University Press, 29–43.

Tomczyk, Ł. 2018. *Środowisko rówieśnicze a Internet.* – Pyżalski, J. et al. (eds.). *Polskie Badanie EU Kids Online 2018,* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 73–78. – https://fundacja.orange.pl/files/user_files/EU_Kids_Online_2019_v2.pdf (30.11.2019).

Wołek B. 2005. Kategoria odbiorcy w sieci. Internetowe linki jako potencjał kreacji nieskończonych przestrzeni wirtualnych. – M. Ostrowicki (ed.). *Estetyka wirtualności*. Kraków: Universitas.

Worth, S. 2017. *In defense of reading.* London: Rowan and Littlefield International.

Wróblewski M, Zatora A. 2017. Czytania jak na lekarstwo. Możliwa recepta na niski poziom czytelnictwa wśród nastoletnich chłopców: refleksja wokół projektu „Boys Reading". – Antczak, M. (ed.), Walczak-Niewiadomska A. (ed.). *Nowoczesne technologie czy tradycyjne metody*? *o tendencjach w krzewieniu kultury czytelniczej młodego pokolenia*. Łódź: Wydawnictwo UŁ, 121–138.

van Peer, W., Chesnokova, A. 2019. What literature does to our emotions and how do we know? Empirical studies will tell – *Synopsis,* 25, 1–10.

Zasacka, Z. 2011. Czytanie dla przyjemności – jego miejsce w czasie zabawy nastolatków. – Narkiewicz-Niedbalec, E. (ed.), Zielińska M. (ed.). *Młodzież w czasie wolnym: między przyjemnością a obowiązkami*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 95–116.

Zasacka, Z. 2014. *Czytelnictwo dzieci i młodzieży.* Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Zasacka, Z. 2017. Chłopcy coraz częściej wykluczają się z kultury czytelniczej – trendy w postawach czytelniczych nastolatków – *Poradnik Bibliotekarza*, 1, 4–7.

Studia / Studies

Doświadczanie lektury a czytanie zaangażowane

—

Experience of Literature and Engagement in Reading

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-4

ZOFIA ZASACKA ORCID: 0000-0002-3437-5578
National Library, Educational Research Institute

My Friend Eeyore or to Be Like Coraline – Training in Reading Engagement

Abstract: Socialization to reading in early childhood is necessary to make reading an obvious, giving pleasure activity. It can be strengthened through literary socialization, for example by reading together with caregivers, browsing through books and talking about them with the child as a pastime at home or in a kindergarten, playing pretend or make-believe games based on a text that was read, etc. The child should be an active participant in all strategies of socialization to reading – autonomous in evaluation and interpretation of the text. The studies on social reading attitudes and motivation prove that reading experiences build intrinsic motivation in reading. When reading is an important, attractive, obvious practice for children, their will to read comes from the conviction that reading brings pleasure and satisfaction, it means that they are intrinsically motivated to reading and they become engaged readers. The author of the paper will describe the process of socialization to reading based on emotions evoked during literary reading and responsible for improving reader's Theory of Mind. Engagement will be also analyzed through emotions awakening during the reading process in relation to the literary characters, as well as the reader's participation in the game designed by the plot's author. Such emotions unleash cognitive processes, self-reference memory, and anticipation, such as figuring personality traits of a literary character, or free empathy-related emotions, for example wanting to become friends with a literary protagonist. Readers follow the narrator into a fictional world, which allows them to experiment with their own states of mind, train their empathy and identify with the character. Theoretical and empirical studies of reader's response in the context of socialization to engagement in reading will be discussed in this paper.

Keywords: socialization to reading, reading engagement, children reader's response, literary protagonists, children reading culture

Reading is a process of constructing meaning from a written text. It can be viewed as an element of literacy where the attention is focused on the circumstances of reading practices that account for situational and functional variability (Barton and Hamilton 2000). From the perspective of cultural anthropology and sociology, literacy is considered a type of related habits such as an internalized universe of cultural experiences attributed to reading practices (Bourdieu 1984) that stresses the processes of a culturalization and parental reading social-

ization (Kraaykamp 2003). Socialization to reading in early childhood is necessary if reading is to become an obvious, pleasure-giving activity. Reading as obvious, pleasurable activity can be strengthened through literary socialization and literacy activities. For example, reading together with the child, browsing through books and talking about them with the child as a pastime at home or in the kindergarten, playing pretend or make-believe games based on the text that was just read, etc. (Zasacka 2017, in print; Dobbs-Oates, Pentimonti, Kasdevarek 2015). The child should be an active participant in all these strategies of socialization to reading – autonomous in evaluation and interpretation of the text.

TO BE A LIFE-LONG READER ONE NEEDS TO BE AN ENGAGED READER

There is a tendency in Polish society to give up reading once formal education has ended (Michalak et al. 2016; Dawidowicz, Chymkowska 2015). A growing proportion of Polish adults, even university graduates, do not have the habit of reading books. On the other hand, the majority of school students consider compulsory reading of literary classics dull. This is partially caused by the level of difficulty of most texts, as well as the inability of young readers to identify with characters who are significantly different from themselves and the protagonists of books they chose to read (Zasacka 2014). Making space for the student's active role as a reader at school and eliminating situations where literature teachers ignore the role of emotions in reading by organizing classes in such a way as to pursue a predetermined interpretation and meaning of the studied text is necessary to foster a love of reading (Koziołek 2017).

Socialization to reading is also a crucial method of training life-long readers (Marinak, Gambrell and Mazzoni 2013). I believe that engagement in reading during early childhood, correlated with deliberate involvement with literary text, fosters adult interest in fiction and the representational arts (Bus, Ijzendoorn, Pellgrini 1995). Enjoyment and involvement are preconditions for intrinsic motivation and engagement in reading. I define engagement in two ways. The first aspect are the effects of socialization by considering the habits and routines of everyday life that occur when reading is taken for granted. The second aspect is intrinsic motivation or the positive feelings evoked by reading and initiated by the satisfying feeling of reading.

EMOTIONS AND ENGAGEMENT IN READING

As Alan Wigfield and John Guthrie have put it, engaged readers are intrinsically motivated to read by a variety of personal goals. They are strategic in their reading behaviour, experienced in constructing new understandings from the text they read. The will to read comes from the conviction that reading brings pleasure and

satisfaction and they are socially interactive about their reading activity (Guthrie and Wigfield 1997; Guthrie and Wigfield 2000; Dunston and Gambrell 2009). Engagement is built by mutual support of motivations, strategies, and conceptual knowledge (Guthrie, Anderson, Alao, Reinehart 1999). This definition ensues from the theory of motivation to reading constructed by Wigfield and Guthrie. It takes into account the dimensions of goals and reasons to read and predictors of the amount of reading (Dunston, Gambrell 2009). One of the reasons to read, crucial if engagement and emotions are to be taken into account, is curiosity – desire to learn through reading more about a topic that interests us. Another aspect of consideration is the belief in the importance of reading because it is useful to the reader – it is relevant to his life. Next aspect is involvement which occurs as a result of experiencing beauty through language, art, and other functions of literary reading. Involvement depends on emotions that arises during reading, especially narrative literary texts. Emotions help to focus the reader's attention on constructing meaning and sense from the text; they enable to relate fictional or poetic situations to episodes in the reader's own past. Emotions will most likely occur unconsciously. We often do not know why we feel emotional pain or pleasure at a particular moment of reading. When we read, we become emotionally involved with the literary characters and participate in the game designed by the author of the plot (Mar, Oatley 2008; Miall 2011). Emotions unleash cognitive processes of self-reference memory and anticipation; such as figuring out personality traits of a literary character, or free empathy-related emotions, such as wanting to become friends with a literary protagonist (Miall 2011, 323). Readers follow the narrator into a fictional world, which allows them to experiment with their own states of mind, increase their empathy, and identify with the character. Some emotions evoked during literary reading are responsible for improving the reader's Theory of Mind. They also help develop his or her understanding of other people's emotions (Djikic, Oatley and Moldoveanu 2013). David Kidd and Emanuele Castano (2013) have proven that reading literary fiction develops the reader's Theory of Mind. This process does not happen in the case of popular genre fiction, which allows us to immediately understand what is going on. Only original, artistically valuable literary texts have such potential. Another aspect of literary reading responsible for involvement is the experience of being transported into another realm, which is the ability of a literary text to attract the reader and hold his or her attention (Gerrig 1993).

THE ASSOCIATION BETWEEN SOCIAL BACKGROUND, MOTIVATION, AND INVOLVEMENT IN READING – EMPIRICAL RESEARCH

How is deep involvement in reading and intrinsic motivation to read associated with the social background and socio-demographic characteristics of the child or teenage reader?

The reading motivation and its social and demographic differentiation were measured in a Polish national representative survey on reading habits and attitudes of children and teens (Zasacka 2014, 2016, 2015). The aim of the study was to identify the reading experiences and attitudes of Polish school students, differences in the way they read for personal pleasure and for school, and the underlying motivations. Study subjects were twelve- and fifteen-year-olds (Zasacka 2014), which enabled the researchers to observe changes in reading attitudes as teenagers grew and presented the dynamics of the forming of literacy skills and reading for pleasure. The analysis of the responses allowed us to describe reading methods practiced by teenagers and their social and demographic diversity. In this mixed methods study, the quantitative part was based on an auditorium survey of students in the sixth grade of primary school and the third grade of junior high school. The survey was conducted in 2013 in 202 schools throughout Poland and consisted of 100 primary schools and 102 junior high schools There were 3537 students in total: 1721 from primary schools and 1816 from junior high schools.

To measure the reading motivation, the authors of the study applied the theory and the empirical method developed by Alan Wigfield and John Guthrie, who suggested four major factors that affect reading (Guthrie, Wigfield 2000; Wigfield, Guthrie 1997; Wigfield 1997; Schiefele, Schaffner, Möller, Wigfield 2012). The first factor is the individual's belief that he is competent and efficient at reading; the second lies in achievement values and goals (intrinsic motivation: reading curiosity, involvement, importance of reading); the third factor is extrinsic motivation (recognition, competition, reading for grades); and the fourth factor lies in the individual's social reasons for reading. When we analyze the emotions involved in literary reading, intrinsic motivation is crucial.

The analysis of the results of this study proved that children's and teens' reading motivation depends on the social and cultural family background. In the case of extrinsic motivation, the correlation is weaker, intrinsic motivation and involvement in reading literary narratives depend on prior socialization to reading in the family. Teenagers growing up in families with lower cultural and educational capital have a weaker reading intrinsic motivation measured by the capability to become involved in narrative fiction. Girls – who are more active readers than boys – felt a stronger reading intrinsic motivation. This means that girls become involved in what they read easier and more eagerly. They prefer interesting texts even if this means having to cope with reading difficulties. Further, girls enjoy reading long and complicated fictional stories more than boys. Girls befriend literary characters easier, can imagine stories, believe in them easier than boys. Girls' prevalence in terms of reading motivation grows stronger, primarily because boys' intrinsic motivation weakens quicker. In observing how involvement in reading a literary text depends on age, we can see that when children read less as they get older, their reading motivation grows weaker, especially their extrinsic motivation, i.e. reading for

grades. For example: 44% of 13-year-old girls, 34% of 15-year-old girls, and 30% of 13-year-old boys, 18% of 15-year-boys agreed with the statement that "I feel like I make friends with people in good books." The social dimension of reading is more important for girls than for boys – girls like to share literacy events with family and friends. For example: 43% of 13-old-girls and 47% of 15-old-girls and only 21% of 13-year-old boys and 18% of 15-year-old boys declared that they like to trade things to read with friends.

The results compel us to turn our attention to boys, particularly older ones who come from families where reading is not an obvious practice and where home libraries are scarce. Special strategies are critical in supporting and stimulating their reading motivation, especially their intrinsic motivation. Some of these strategies should train their ability to become involved in reading – emotions accompanying literary reading could be very helpful here.

BEFRIEND A LITERARY CHARACTER – TRAINING TO BECOME AN ENGAGED READER

The multifaceted character of feelings connected to literary reading has been summarized by David Miall and Don Kuiken (2001, 2002: 223). They outlined four types of feelings:

> 1) "evaluative feelings toward the text, such as the overall enjoyment, pleasure, or satisfaction of reading a short story"; 2) "narrative feelings toward specific aspects of the fictional event sequence, such as empathy with a character or resonance with the mood of a setting"; 3) "aesthetic feelings in response to the formal (generic, narrative, or stylistic) components of a text, such as being struck by an apt metaphor"; 4) "self-modifying feelings that restructure the reader's understanding of the textual narrative and, simultaneously, the reader's sense of self".

When socialization to reading is taken into account, I propose enhancing its effetcs by one helpful strategy: the possibility of befriending a literary protagonist. Becoming emotionally closed to a literary character depends on the second type of feelings listed by Miall and Kuiken. It can happen in situations where the reader is willing to play with a literary text that is being read. Research showed that readers who identified with characters in the story they read through personal experiences were more likely to report changes in self-perception (Kuiken et al. 2004). Empirical studies (Kuiken, Miall, Sikora 2004) prove that readers' personal experiences of emotional response patterns provoke sympathy towards the characters, especially as readers identify with the characters' goals and plans. Readers' judgments about the realism of the characters are supposed to have an impact on identification, whereas the similarity of the reader and the character is widely believed to promote identification

(Maslej, Oately, Mar 2017). There are many aspects of the ways and effects of identification with literary protagonists that have not yet been tested in controlled experiments, but all those tested so far have shown that several functions of these processes are useful to readers as they increase their curiosity and involvement in the reception of literature or in developing a para-social relationship (Mar, Oatley 2008).

I would like to suggest two examples of literary protagonists who could become the child-reader's friends. The first one is the permanently pessimistic, always unhappy, Eeyore, the donkey in A. A. Milne's *Winnie-the-Pooh* books. Eeyore is generally described as a gloomy, depressed, hedonic, old, grey, stuffed donkey who is a friend of the title character – *Winnie-the-Pooh*. He could become the reader's friend as well, because he has a poor opinion of other animals in the story, describing them as *having no brain, clumsy.* The young reader can feel sorry for Eeyore, imagine ways of helping him. Everyone has felt sad and helpless just as Eeyore does, especially when they were very young. He is an unusual hero, a hero who proves that one does not always have to be clever and brave.

The second character is Coraline, the eponymous heroine of Neil Gaiman's novel published in 2002. The story is very original, as it does not fit any established genre. It combines elements of dark fantasy and horror with a creepy and scary atmosphere (albeit seemingly delightful at first). The story manages to maintain its supernatural and whimsical mood, perfectly drawn by Gaiman. Coraline feels that her parents do not pay her enough attention and sometimes even downright neglect her. It is a situation that helps the reader to identify with the character. At one point Coraline feels bored and decides to explore the old house where she lives. Similar to a fairy tale, the protagonist unexpectedly takes a hidden passageway into an alternative world where she meets her other parents who do want to satisfy all her needs. She finds a different world and, initially, marvels at it. Just like Alice from Lewis Carroll's novels. But then this newly found world turns into a grim and terrifying place. Coraline, locked in a dangerous and scary trap, is brave enough to escape. She remains calm and wise, managing to be strong under frightening circumstances. The reader can easily empathize with her. Although the story is horrifying, there is a consolation at the end and the narrative shows how Coraline has matured by gaining wisdom and courage by facing the dark opposite of her expectations. It gives young readers a valuable lesson that a person who seems weak and faces a terrible situation can find inner strength and wisdom to find a way out of it. All of the terrible things that happened to Coraline made her understand the value of her family, her neighbours and her house.

It is easy for a reader who empathizes and sympathizes with a literary character to become close to or even to fall in love with him or her. A fictional literary companion evokes real interest and emotions. Mar and Oatley described what happens to readers in this situation:

> Whereas sympathy is now defined as a feeling of concern, compassion, or sorrow for a feeling the emotions of another person to some extent [...] Empathy with others emerges in preschool children, and both sympathy and identification with protagonists in fiction stories probably derive from it [...]. Because emotions are activated in ourselves during the empathic process, we have (in life and in art) a feeling of intimacy with the person for whom we are feeling. (Mar, Oatley 2008: 180)

FINDING PLEASURE IN NEGATIVE FEELINGS

Literary texts deal with feelings of discomfort, anxiety, dismay, loss, and other negative states (Caroll 1997). When this happens, literary reading allows us to recognize and live with negative feelings of others, a relatively uncommon experience in daily life. More importantly, contact with fictional characters can allow us to experience their difficulties, struggles, and growth (Miall 2001). The pleasure of literary reading may thus centrally implicate the re-experiencing of negative feelings from ordinary life, but within a context in which these feelings can be developed, contextualized and brought into relation with other feelings.

Fiction pays close attention to distant worlds. Moreover, a literary narrative allows us to re-experience rare situations. In much of literature, the authors challange the readers to empathize with individuals who differ drastically from themselves (Mar, Oatley 2008). Transportation into a narrative can help us learn to empathize with types of individuals with whom we have no personal experience. Within the simulation of narrative worlds, the idea of character can become more elaborate than it is in the case of our usual everyday ideas. If children live in a happy family, a literary text can help them befriend someone in a less favourable situation, understand unhappiness and widen their own experience. The reader's main access to social information embedded in a story is through its characters. In so doing the reader may come to like the character and then become somewhat more like the character (Mar, Oatley 2008). Martha Nussbaum (2001) put the cognitive yield of the tragic spectacle: we take pleasure in the negative emotions of a tragedy because we come to understand something, and coming to understand is always a pleasure. As Mar and Oatley (2008) conclude, although narrative is entertaining, its function is not one of mere entertainment:

> We found that identification with a main character increased literary involvement as measured by the number of emotions readers experienced while reading the stories. The degree of involvement was correlated significantly with increased insight. Thus, understanding characters in a story is a means through which we can come to better understand our selves and others. (187)

The latest Polish study on cultural practices and preferences of parents and caregivers (Żakowska 2017) showed that when they choose books or any other cultural products, they first take into account the price and the child's taste. They prefer literature and books which are nice, cozy, ignore the difficulties of life, sorrow, loneliness, etc. Parents prefer light literature for their children because they assume that children do not like sad and scary stories. They do not understand how useful and necessary dark emotions can be.

CONCLUSIONS

Empirical research on reading practices in Poland reveals that abandoning book reading after the completion of compulsory education persists as a tendency among Poles. The reading audience among young adults is falling, particularly among teenagers who read for pleasure. I consider the role of engagement in reading in the development of reading habits in childhood and in the upbringing of life-long readers. The concept of engagement in reading is treated as a crucial dimension of reading attitude and motivation. "Engaged readers" are intrinsically motivated: they read to get emotionally involved, to experience, to find pleasure or excitement. Such motivation can be enhanced through socialization of very young children to literary reading. Children and teens, especially boys from environments located at the bottom of the social strata, need support from educational institutions to remedy their shortcomings in reading socialization. As mentioned earlier, steps should be taken within this intervention to awaken young student's desire to gain satisfaction from reading and to make reading a habit. Reading in childhood, both at home and the kindergarten, plays a crucial role in creating the habit of reading books. It also teaches children the capacity of emotional involvement in the literary text. The reading motivation can be developed through reading socialization, among others by reading together with caregivers, browsing through books and talking about them, stimulating dramatic play, playing pretend or make-believe games, etc. Developing the ability of getting pleasure from listening to and imagining a discovered story or poem is a long process. Here are the emotions triggered by joint reading: there are two kinds – the first relates to the reception of a specific text, i.e. emotions associated with the contents of the work itself. By listening to stories being read to them, children learned to imagine the world described in the story and to identify with the characters. If at an early age they were exercised in becoming involved in the world presented in literature, they will have developed intrinsic motivation – the conviction that reading certain texts brings satisfaction. For example, stories that were read stimulated dreams, pleasant thoughts before falling asleep. Children would invent a sequel to the story or have thoughts about a new friend – the literary protagonist (Roskos, Christie 2011).The second aspect has to do with emotions and the mood that accompanies joint reading.

WORKS CITED

Barton, D., Hamilton, M. 1998. *Local literacies. Reading and writing in one community*. London, New York: Rutledge.

Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., Pellegrini, A. D. 1995. Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. – *Review of Educational Research*, 65 (1), 1–21. – https://www.researchgate.net/publication/230853169_Joint_Book_Reading_Makes_for_Success_in_Learning_to_Read_A_Meta-Analysis_on_Intergenerational_Transmission_of_Literacy (23.01.2017).

Bourdieu, P. 1984. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Tas*te. Harvard University Press.

Dobbs-Oates J. et al. 2015. Parent and child attitudinal factors in a model of children's print-concept knowledge. – *Journal of Research in Reading*, 38 (1), 91–108.

Carroll, N. 1997. *Art, narrative, and emotion*. – M. Hjort (ed.), S. Laver (ed.). *Emotion and the arts.* Oxford: Oxford University Press, 190–211.

Cupchik, G. C. et al. 1998. Emotional effects of reading excerpts from short stories by James Joyce. – *Poetics*, 25, 363–377.

Dawidowicz-Chymkowska, O., Michalak, D. 2015. *Stan czytelnictwa w Polsce w 2012 roku. Transmisja kultury druku.* Warszawa: Biblioteka Narodowa.

Djikic, M., Oatley, K., Moldoveanu, M. 2013. Reading other minds: Effects of literature on empathy. – *Scientific Study of Literature*, 3, 28–47.

Dunston, P. J., Gambrell, L. B. 2009. Motivating Adolescents Learners to Read. – K. D. Wood (ed.), W. Danton (ed.). *Literacy Instruction for Adolescents. Research based Practice*. New York: The Guilford Press, 269–286.

Gambrell, L. B., Mazzoni, S. S., Almasi, J. F. 2002. *Promoting collaboration, social interaction, and engagement with text.* – L. Baker (ed.), M. J. Dreher (ed.), J. T. Guthrie (ed.). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. New York: Guilford Press, 119–139.

Gerrig, Richard J. 1993. *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*. New Haven, CT: Yale University Press.

Guthrie, J. T., Wigfield, A. 2000. Engagement and motivation in reading. – M. L. Kamil et al. (eds.). *Handbook of Reading Research: volume III*, Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie J. T., Wigfield A., Von Secker, C. 2000. Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. – *Journal of Educational Psychology*, 92, 331–341.

Guthrie, J. T. et al. 1999. Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. – *Elementary School Journal*, 99, 343–366.

Kidd, D. C., Castano, E. 2013. Reading literary fiction improves theory of mind. – *Science*. DOI: 10.1126/science.1239918. Source: PubMed Published online 3 October 2013.

Koopman, E. M., Hakemulder, F. 2015. Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. – *Literary Theory*, 9, 79–111.

Koziołek, K. 2017. *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Kraaykamp, G. 2003. Literary socialization and reading preferences. Effects of parents, the library, and the school. – *Poetics*, 31, 235–257.

Kuiken, D. et al. 2004. Locating Self-Modifying Feelings within Literary Reading. – *Discourse Processes* 38, 267–286.

Kuiken, D., Miall, D. S., Sikora, S. 2004. Forms of self-implication in literary reading. – *Poetics Today*, 25 (2*),* 171–203.

Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M. 2011. Emotion and narrative fiction: Interactive Influences before, during, and after reading. – *Cognition and Emotion*, 25(5), 800–816.

Mar, R. A, Oatley K., Peterson, J. 2009. Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. – *Communications*, 34, 407–428.

Mar, R. A, Oatley, K. 2008. The Function of Fiction Is the Abstraction and Simulation of Social Experience. – *Perspectives on Psychological Science*, 3 (2), 173–192.

Marinak, B. A., Gambrell, L. B., Mazzoni S. A. 2013. *Maximizing motivation for literacy learning: Grades K-6*. London: The Guilford Press.

Maslej, M. M., Oatley, K., Mar, R. A. 2017. Creating Fictional Characters: The Role of Experience, Personality, and Social Processes. – *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance online publication. – http://dx.doi.org/10.1037/aca00000.

Miall, D. 2011. Emotions and the structuring of narrative responses. – *Poetics Today*, 32 (2), 323–48.

Miall, D. S. 2006. *Literary reading: Empirical and theoretical studies*. New York: Peter Lang.

Miall, D. S. 2008. Feeling from the perspective of the empirical study of literature. – *Journal of Literary Theory*, 377–393.

Miall, D. S., Kuiken, D. 1998. The form of reading: Empirical studies of literariness. – *Poetics*, 25, 327–341.

Miall, D., Kuiken, D.1995. What is Literariness? Three Components of Literary Read*ing.* – *Discourse Processes*, 28, 121–138.

Miall, D. S., Kuiken, D. 2002. A feeling for fiction: Becoming what we behold. – *Poetics,* 30, 221–241.

Michalak, D. et al. 2016. *Stan czytelnictwa w Polsce w 2015 roku: wstępne wyniki*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.

Nussbaum, M. 1990. *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford and New York: Oxford University Press.

Oatley, K. 1994. A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative. – *Poetics*, 23, 53–74.

Oatley, K. 1999. Why fiction may be twice as true as fact: fiction as cognitive and emotional simulation. – *Review of General Psychology*, 3, 101–117.

Roskos, K. A., Christie, J. F. 2011. *Play in the Context of the New Preschool Basics. Play and Literacy in Early Childhood. Research from Multiple Perspectives*. – K. A. Roskos (ed.), J. F. Christie (ed.), second edition. Rutledge, 83–100.

Schiefele U., Schaffner E. et al. 2012. Dimensions of Reading and Their Relation to Reading Behavior and Competence. – *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463.

Wigfield, A., Guthrie J. T. 1997. Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. – *Journal of Educational Psychology*, 89, 420–432.

Wigfield, A. 1997. Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. – *Educational Psychologist,* 32, 59–68.

Zasacka, Z. 2016. Reading Satisfaction: Implications of Research on Adolescents' Reading Habits and Attitudes. – *Polish Libraries*, 4, 40–64.

Zasacka, Z. 2014. *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Zasacka, Z., Bulkowski, K. 2017. Reading engagement and school achievement of lower high school students. – *Edukacja*, 2 (141), 78–99.

Zasacka, Z. 2014. Teenagers and books – from daily reading to avoidance. – *Edukacja* 6 (131), 67–80.

Zasacka, Z. 2020. Play and Reading Together – The beginnings of Literary Socialization. – J. Deszcz Tryhubczak, I. B. Kalla *-Encounters of the Playful Kind: Children's Literature and Intergenerational Relationships. Routledge*, Taylor&Francis Group [in print].

Żakowska, K. 2017. *Między zabawą a sztuką. Wybory kulturalne opiekunów dzieci. Raport z badania jakościowo-ilościowego*. Warszawa: NCK (www.nck.pl/attachment/25897/).

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-5

MAŁGORZATA CHROBAK ORCID: 0000-0003-1468-3802
Pedagogical University of Cracow
KATARZYNA WĄDOLNY-TATAR ORCID: 0000-0001-6972-1138
Pedagogical University of Cracow

Waga emocji. Narracje afektywne w literaturze dla dzieci i młodzieży

Abstrakt: W pierwszej części autorki artykułu rozważają kwestię tzw. „zwrotu afektywnego" we współczesnych badaniach literaturoznawczych, który nazywają formą grupowego reagowania na wybrane problemy życia społecznego oraz jego manifestacji w literaturze. Badaczki podkreślają, że w literaturze dla dzieci i młodzieży afektywność jest obecna od dawna. Przejawia się ona poprzez obecność czynników odpowiedzialnych za strukturę i odbiór utworu literackiego. Właśnie te elementy wpływają na emocjonalny świat młodego czytelnika. Kolejne części artykułu koncentrują się na analizach dwóch tomów opowiadań: Doroty Combrzyńskiej-Nogali *Pralnia pierza. Opowiadania o tym, co ważne* (2018) oraz *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach* (2016), którego autorami są znani twórcy polskiej literatury dziecięcej. Autorki rozpoznają w zbiorze *Pralnia pierza…* przykład narracji afektywnej implikującej, czyli eksponującej wnioskowanie, wynikanie, a także przenikanie się zjawisk psychospołecznych i kulturowo-przestrzennych. Antologię *Gorzka czekolada…* badaczki interpretują natomiast jako typ narracji afektywnej eksplikującej, z przewagą ujęć (auto)definicyjnych, wyjaśniająco-unaoczniających

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci i młodzieży, narracja afektywna, emocje literackie, afekty

The Significance of Emotions. Affective Narration in Literature for Children and Young Adults

Abstract: In the first part, the authors of the paper investigate the issue of so-called "affective turn" in contemporary literary studies, which they call a form of collective reaction to chosen problems of social life and its manifestation in literature. The researchers emphasise that affectivity has been present in literature for children and young adults for a long time. It manifests itself through the presence of factors responsible for the structure and reception of a literary work. Those are the elements which influence the emotional world of a young reader. The following parts of the paper concentrate on the analyses of two volumes of stories: *Pralnia pierza. Opowiadania o tym, co ważne* (2018) by Doro-

ta Combrzyńska-Nogala and *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach* (2016), whose authors are well-known writers of Polish literature for children. In the collection *Pralnia pierza…* the authors identify an example of implicating affective narration, which exposes deduction, resulting, as well as mutually interweaving psychosocial and cultural-spatial phenomena. On the contrary, the anthology *Gorzka czekolada…* has been interpreted by the authors as a type of explicating affective narration, with the majority of (auto)defining and explanatory-exemplifying elements.

Keywords: literature for children and young adults, affective narration, literary emotions, affects

WPROWADZENIE

Trudno bezrefleksyjnie aplikować na teren literatury dla dzieci i młodzieży „zwrot afektywny" jako komponent życia kulturowo-literackiego. Termin „zwrot" byłby tu o tyle mylący, że wskazywałby na nagłe wystąpienie jakiegoś zjawiska czy zintensyfikowanie już istniejącego – w samej literaturze dla małych i młodych, a może także w badaniach nad nią. Trzeba bowiem ową „zwrotność" w obu tych aspektach rozróżnić i powiedzieć, że nowoczesne zwroty kulturowe w Polsce są przede wszystkich formą grupowego reagowania (niekiedy nawet „zbiorowej histerii", innym razem tylko mody) na wybrane kwestie życia społecznego i sposoby jego manifestowania się (reprezentacji) w literaturze, które polegają na (1) reinterpretacjach przeszłości, redefinicjach minionych epok, procesów i zjawisk, twórców, dzieł, (2) dostrzeganiu w kulturze i literaturze aktualnej potencjału czy cech, które dałyby się ująć przy pomocy wybranej koncepcji, a więc w terminach wybranego „zwrotu". W tym wielokierunkowym rozwoju literaturoznawstwa trzeba upatrywać zarówno szans, jak i ograniczeń (Koziołek 2012: 109–126).

Afektywność w literaturze dla dzieci i młodzieży jest obecna od dawna – jako zespół czynników odpowiedzialnych za emocjonalizacje przekazu oraz jako efektywność samej literatury i jej wpływ na emocjonalny świat niedorosłego czytelnika. Na pytanie: „Co (mali i młodzi) ludzie robią z literaturą?" – można też przecież odpowiedzieć: czytają dla emocji, jakie wywołuje (tekst „wychodzi" ku nim); czytają z powodów terapeutyczno-kompensacyjnych (oni „wchodzą" w tekst). Dlatego literatura umożliwia „ćwiczenia (z) emocji"[1]. Emocjonalny wymiar dzieła literackiego – w jego strukturze i odbiorze – przekonująco pokazywała już wcześniej Joanna Papuzińska. Jej *Dziecko w świecie emocji literackich*, nawiązujące do poglądów Bruno Bettel-

[1] Przywołujemy tu także tytuł wieloautorskiej monografii afektywnie i kierunkowo interpretującej prozę dla dorosłych: *Ćwiczenia z rozpaczy. Pesymizm w prozie polskiej po 1985 roku* (2011).

heima, przyniosło rozpoznanie rangi terapeutycznego oddziaływania literatury „osobnej" oraz znaczenia „gry na emocjach literackich" w procesie odbioru. W tym projekcie „afektywnej" analizy klasycznych tekstów dla dzieci (np. Astrid Lindgren, Tove Jansson, Antoine'a de Saint-Exupéry'ego, Janusza Korczaka, Kornela Makuszyńskiego i in.) na szczególną uwagę zasługuje propozycja konstruktywnego przepracowania wszelkich napięć, negatywnych uczuć i odczuć, takich jak: lęk, gniew, nienawiść, zawiść, pragnienie zemsty, upokorzenie, występujących w „literaturze wzbudzającej i opisującej strach (*fear literature*)" (Papuzińska 1996: 74).

Deskrypcje afektywne w naukowych studiach, podjętych na podstawie literatury dla dorosłych, pozostają uwikłane w pamięć i nierzadko zbiorowe doświadczenia określonych społeczności, spowodowane konfliktami zbrojnymi, dramatami wojen, przełomowymi momentami historycznymi[2]. Literatura staje się przede wszystkich świadectwem emocji i obrazem ludzkiej kondycji afektywnej (Markowski 2014: 345–366). Horyzont pamięci dziecka jest nikły (nie uwzględniając nawet zjawiska amnezji dziecięcej, o której szeroko i kompetentnie pisze Maria Jagodzińska, Jagodzińska 2003). Pamięć w dzieciństwie (bo nie pamięć dzieciństwa, która jest anamnezą człowieka dorosłego, „zawsze niezakończoną przeszłością"[3]) ma więc w dużej mierze charakter udzielony, „cudzy" realizuje się najpierw w praktykach (post)pamięci (Wójcik-Dudek 2016). Stąd w afektywnym planie literatury dla dzieci i młodzieży kluczowa pozostaje aktualność, teraźniejszość, jej relacyjność i korespondencja z momentem, położeniem, w jakim znajduje się niedorosły czytający.

Przedstawione poniżej dwa tryby narracji afektywnej opierają się właśnie na takiej aktualnej odpowiedniości, zwiększającej reaktywność czytelniczą. Dodatkowym czynnikiem sygnalizującym podejmowany problem, a więc wagę emocji, jest formuła „ważnej sprawy" – intymność, rodzaj wtajemniczenia, inicjacyjność, przy jednoczesnym pozornym wykluczeniu dorosłych z kręgu dopuszczonych do lektury. Formuła taka nie jest zresztą niczym nowym, wystarczy przypomnieć choćby dawną serię literackich portretów „Ważne Sprawy Dziewcząt i Chłopców", która ukazywała się nakładem Wydawnictwa Harcerskiego „Horyzonty" w latach 1967–1988, kontynuowana później przez Młodzieżową Agencję Wydawniczą. Autorami tych publikowanych osobno opowiadań, adresowanych do 12–15 latków, byli m.in.: Aleksander Minkowski, Ewa Nowacka, Krystyna Siesicka, Lech Borski, Jan Kurczab, Jadwiga Korczakowska, Jerzy Majka, Janina Wieczerska[4].

---

[2] Świadczą o tym tomy: *Pamięć i afekty* (2014); *Historie afektywne i polityki pamięci* (2015).

[3] Odnosimy się do tytułu i zawartości pracy R. Mielhorskiego, *„Zawsze niezakończona przeszłość". Dzieciństwo i jego sąsiedztwa w poezji polskiej drugiej połowy XX wieku* (Mielhorski 2017).

[4] Na okładce egzemplarza książki *Buraki na świąteczną ćwikłę* Katarzyny Witwickiej, która ukazała się w ramach cyklu, wydawca zapewniał odbiorcę, że seria dostarczy mu głębo-

Stopień odpowiedniości określa wiek bohaterów (z założenia w analogicznym wieku czy przedziale wiekowym powinien być czytelnik) oraz szeroko pojęte realia kulturowe (rozwój cyberprzestrzeni i mobilność urządzeń elektronicznych, moda ubraniowo-gadżetowa, słownictwo, którego używają bohaterowie itp.). Wyeksponowanie bohatera literackiego działa gatunkotwórczo i decyduje o formie opowiadań portretowych (Jakowska 2011). Pozostają one jednak nakierowane na sferę habituacji postaci. To zadanie i zarazem pożądany skutek: „radzić sobie (z emocjami)", wynika w jakimś stopniu z „literatury ratowniczej"[5] (Domańska 2014: 12–26), na jaką składają się narracje afektywne – sytuowane w niełatwym aspekcie rozwoju jednostki: wszak emocje to żywioł świata wewnętrznego[6], zwłaszcza dorastających ludzi.

Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach[7] to zbiorowe dzieło uznanych twórców, które poniżej przedstawiamy jako typ narracji afektywnej eksplikującej, z przewagą ujęć (auto)definicyjnych, wyjaśniająco-unaoczniających. Natomiast zbiór utworów Doroty Combrzyńskiej-Nogali *Pralnia pierza. Opowiadania o tym, co ważne* ma charakter narracji afektywnej implikującej, eksponującej wnioskowanie, wynikanie, ale też przenikanie się zjawisk psychospołecznych i kulturowo-przestrzennych, takich jak: obcość, etniczność, wykluczenie, marginalizacja, nierówność, rasizm, konformizm, czy indyferentyzm wobec zła.

PRALNIA PIERZA. OPOWIADANIA O TYM, CO WAŻNE JAKO JEDNOAUTORSKA NARRACJA AFEKTYWNA IMPLIKUJĄCA

Dotychczasowa twórczość Combrzyńskiej-Nogali oscylowała głównie wokół tematyki spod znaku *mnemonic turn*. Mikrohistorie jej autorstwa: *Bezsenność Jutki*, *Syberyjskie przygody Chmurki*, *Wysiedleni*, oparte na osobistych relacjach

kich emocji: „O życiu Waszym i Waszych rówieśników mówią kolejne książeczki z serii »Ważne Sprawy Dziewcząt i Chłopców«. Przede wszystkim właśnie o trudnych sprawach i sytuacjach, w jakich lub wobec których znaleźli się Wasi koledzy. O decyzjach, które musieli podjąć, o wątpliwościach, które przyszło im rozstrzygnąć, o konsekwencjach, jakie niosło za sobą ich postępowanie" (cyt. za: Jamróz-Stolarska 2014: 72).

[5] Korzystamy z formuły Ewy Domańskiej, modyfikujemy jednak nieco jej sens.

[6] Poprzez żywioły, jako podstawowe pierwiastki świata, i ich cechy określała emocje Anna Pajdzińska, badając zleksykalizowane formy językowe (Pajdzińska 1990: 87–107).

[7] Trzeba nadmienić, że w lutym 2019 roku ukazała się nakładem oficyny Prószyński i Media kontynuacja tomu pt. *Gorzka czekolada. Nowe opowiadania o ważnych sprawach. T. 2* z ilustracjami Anity Głowińskiej. Obydwie książki powstały z inicjatywy „Fundacji ABC XXI – cała Polska czyta dzieciom". O popularności i – *nomen omen* – ważności problemów afektywnych w narracjach dla małych i młodych czytelników świadczy też książka znanego do tej pory z pisarstwa dla dorosłych Janusza Leona Wiśniewskiego, *Uczucia. Dziecinne opowieści o tym, co najważniejsze* (2018).

dzieci tragicznie wplatanych w „wojny dorosłych”[8], funkcjonują w ramach postpamięciowego nurtu literatury czwartej. Podobnie powieść dla młodzieży *Skutki uboczne eliksiru miłości* z tą różnicą, że łódzka pisarka odnosi się tutaj do pamięci zbiorowej PRL-u i stanu wojennego. Wymienione utwory wspierają rozumienie Historii przez młodego czytelnika, prowokują równocześnie do trudnych pytań o przeszłość, mechanizmy pamiętania i zapominania. W cyklu małych narracji *Pralnia pierza*, z ilustracjami Grażyny Rigall, Combrzyńska-Nogala odchodzi od problematyki memorialnej, nie rezygnuje natomiast z refleksji nad współuczestnictwem dzieci w „dorosłym” świecie, nad zagrożeniami, jakie przynosi współczesna rzeczywistość, szczególnie nad niebezpieczeństwem aksjologicznego zagubienia. Mówi o tym wprost w odautorskim komentarzu:

> Współczesne dzieci zmagają się z różnymi problemami: samotnością, uprzedzeniami, przemocą w internecie i rzeczywistości, wykluczeniem, brakiem akceptacji… Istnieje zatem potrzeba wychowania ich do wartości etycznych i kształtowania pożądanych postaw społecznych i obywatelskich. Dlatego proponuję opowiadania o tolerancji, otwartości, potrzebie tworzenia więzi społecznych, umiejętności pokonywania uprzedzeń, zaufaniu, odwadze cywilnej i poczuciu, że mamy wpływ na nasze otoczenie poprzez działanie[9].

Analogicznie do *Gorzkiej czekolady…* klamrą spinającą całość jest temat ogólnoludzkich wartości lub raczej szeroko rozumianego humanitaryzmu. Pisarka także świadomie dydaktyzuje, a nawet poucza wprost czytelnika, o czym świadczy choćby sentencjonalne brzmienie finalnej formuły *Podglądaczki* – ostatniego z opowiadań: „Ja wiem, że bierność wobec zła jest gorsza od samego zła. Kiedyś zawiodłam Miśkę i było mi strasznie wstyd, dlatego obiecałam sobie, że już nigdy nie będę obojętna. Czego i wam życzę. Naprawdę warto!” (*Pp*, 126).

Każda z ośmiu realistycznych opowieści Combrzyńskiej-Nogali stanowi osobną fabułę, a ich sąsiedztwo nie jest znaczące (np. tytułowa *Pralnia pierza* została umieszczona w środku tomu). Mogą być zatem czytane w dowolnej kolejności. Dynamika wydarzeń w omawianych utworach, ich chronologiczne uporządkowanie, czas przeszły – wskazują na konstrukcję typowego opowiadania (Owczarek 2001: 37). Niektóre z nich (np. *Cyganicha*) przypominają szkice portretowe z *Gorzkiej czekolady…* w rodzaju *Kacpra* Katarzyny Terechowicz albo *Koszulki z numerem sześć* Barbary Kosmow-

[8] Wszystkie wymienione utwory ukazały się nakładem łódzkiego Wydawnictwa Literatura w ramach serii *Wojny Dorosłych – Historie Dzieci*. Między innymi *Bezsenność Jutki* została omówiona, łącznie z przykładami literatury dla dorosłych, jako literacka reprezentacja doświadczeń wojennych. Zob. Pietrych 2017: 309–330; Dymel-Trzebiatowska 2018: 173–186.

[9] D. Combrzyńska-Nogala, *Pralnia pierza. Opowiadania o tym, co ważne*, il. G. Rigall, Łódź 2018. Cytujemy wypowiedź z czwartej strony okładki. Wszystkie fragmenty przytaczamy według tej edycji i opatrujemy skrótem – *Pp*. Cyfry w nawiasach oznaczają numer strony.

skiej, inne formą zbliżają się do studium przypadku (*Projekt*, *Bestia*, *Pralnia pierza*, *Słowo*).

Odmiennie niż w przypadku wielogłosowej antologii z 2016 roku, której twórcy operują różnymi odmianami paratekstów okalających fabułę (motto, cytaty, przedmowa Ireny Koźmińskiej, recenzje), utwory z cyklu Combrzyńskiej-Nogali uzupełniają swoiste nadtytuły. Są nimi wybrane ze słownika aksjologicznego pojęcia, m.in.: otwartość i przyjaźń, tolerancja i odpowiedzialność, wsparcie i odwaga, praca, zaufanie i odwaga cywilna i inne. Ich umiejscowienie, forma graficzna (wkomponowane w metaforyczne ilustracje) informują czytelnika, że czeka go opowieść wokół zasygnalizowanej wartości. Dodajmy, że kompozycja *Pralni pierza…* sugeruje wspólnotową lekturę (dziecko i pośrednik lektury), w której ten pierwszy znajdzie podpowiedzi, czym są ludzkie emocje, jak zachować się w podobnej sytuacji, drugi zaś zyska kontekst do rozmów z najmłodszymi na temat skomplikowanych relacji międzyludzkich.

Oprócz użytej w podtytule formuły: *Opowiadania o tym, co ważne*, utwory łączy obecność bohaterów nieheteronormatywnych, którzy reprezentują różne warianty inności, odmienności, obcości – etnicznej, społecznej, psychologicznej. Jest wśród nich Mońka, romska dziewczynka, podwójnie naznaczona przez los (*Cyganicha*): ze względu pochodzenie (mieszka z babcią w biednej dzielnicy przeznaczonej dla Romów) oraz wygląd (pod chustką ukrywa łysą głowę). Kiedy trafia do nowej szkoły, okazuje się, że ledwie potrafi czytać i pisać. W innym opowiadaniu szkolni koledzy nazywają Ankę „dziwolągiem", „cyborgiem", „komputerem", ponieważ dziewczynka jest nieprzeciętnie zdolna i przeniesiono ją do wyższej klasy (*Śmierdząca sprawa*). „Zbędnym", przegranym, wręcz głupim czuje się mały Braian (*Pralnia pierza*) z dysfunkcyjnej, rozbitej rodziny. Zaniedbany wychowawczo chłopiec mierzy się samotnie ze swoimi lękami, kompleksami. Napotkamy też u Combrzyńskiej-Nogali problem inności rasowej, z powodu której czarnoskóra Aleks (drugoplanowa bohaterka *Bestii*) staje się ofiarą przemocy ze strony agresywnego Jarka. Na odmienności psychologicznej opiera się także konstrukcja postaci zakompleksionej Anity, jednej z uczennic w klasie Brygidy – tytułowej *Podglądaczki*. Obniżona samoocena, kruchość psychiczna i nadwrażliwość uczyniły z dziewczyny „łatwy obiekt" hejtu dla klasowego sadysty Roberta.

Antologia układa się w ciąg epizodów z udziałem dzieci i dorosłych, którzy stanęli w obliczu sytuacji, które albo wymagają od nich subiektywnych zachowań reaktywnych, czy adaptacyjnych albo rozpoznania cudzych stanów wewnętrznych, jak definiuje emocje środowisko kognitywistów (Wierzbicka 1999: 138–188). Jej cykliczność realizuje się wyraźnie na poziomie narracji. Autorka narratywizuje obrazy nieświadomych oraz niekontrolowanych reakcji, czyli emocji, odczuć, uczuć, nastrojów, pragnień bohaterów. Składają się one, przypomnijmy, na wspomnianą w pierwszej części artykułu, „kondycję afektywną". Historie przedstawione przez autorkę mają duży potencjał emo-

cjonalny, mogą poruszyć, a już na pewno wzruszyć odbiorcę (np. scena heroicznej śmierci psa Pirata w *Braciach mniejszych*). Ten potencjał zostaje wykorzystany jako element etycznego programu Combrzyńskiej-Nogali.

Dwa utwory z cyklu: *Pralnia pierza* i *Bestia* przynoszą eksplikacje uczucia strachu, stanów lękowych i fobii u dzieci. Chociaż tematem przewodnim pierwszego z wymienionych ma być – praca, zaufanie i odwaga cywilna, to historia Braiana jest przede wszystkim zapisem samotności dziecka. Nie tyle „formalnej", czyli fizycznego braku rodziców, ile odczuwanej realnie ze względu na warunki życia w biedzie, upokorzeniu i głodzie, poczuciu odrzucenia i bycia nikim. Wraz z utratą poczucia bezpieczeństwa chłopiec staje się coraz bardziej lękliwy, nieśmiały, skłonny do histerii. Dlatego przesadnie reaguje podczas pierwszego spotkania z Genowefą Zapiór – właścicielką pralni pierza, dziwnego miejsca w piwnicy kamienicy, gdzie mieszka z nową rodziną matki. Początkowo demonizuje staruszkę, nazywa nawet wampirzycą: „Dopiero na ulicy zaczął znowu dygotać. Był przekonany, że cudem uszedł z życiem. Pobiegł na podwórko i dopiero tam zjadł bułkę, zastanawiając się, co takiego wyciągnęłaby z lodówki kobieta. Może coś dobrego, a może też coś przerażającego, więc chyba dobrze zrobił, dziękując i dając dyla" (*Pp*, 54). Stereotypowy wątek „dziecka ulicy", które jak u Kornela Makuszyńskiego, znajduje swojego dobroczyńcę, pisarka przełamuje groteskowo-komicznym incydentem z „siusiakiem, który znalazł się w szyjce butelki". Chłopiec musi przełamać barierę wstydu i nieufności, żeby zwrócić się z prośbą o pomoc.

Strach przed burzą i ciemnościami, dobrze ujmuje metafora „bestii" w opowiadaniu o tym samym tytule. Joanna Papuzińska zakwalifikowałby go do grupy tych utworów, których autorzy próbując przerzucić pomost pomiędzy traumatycznym doświadczeniem dziecka a lękotwórczym obrazem literackim, pomagają „wyartykułować własny strach". „Te ukryte pragnienia i lęki, często zbyt straszne, aby je można było nazwać po imieniu, stają się, zgodnie z teoriami psychoanalizy, tworzywem snów czy fantastycznych wizji […]" (Papuzińska 1992: 54), zauważa autorka *Inicjacji literackich*. Wszystkie najgorsze koszmary Szymka, protagonisty opowiadania, wydostają się na zewnątrz w trakcie wizyty u rodziny na wsi. Najpierw staje się świadkiem agresywnego ataku potężnego psa sąsiada na Odysa – owczarka wujostwa, potem zostaje sam podczas gwałtownej burzy, mając pod opieką kilkuletniego kuzyna Jaśka. Pisarka odtwarza kolejne stadia oraz objawy narastania sytuacji lękowej u dziecka: odruch ukrycia się w wyciszonym pomieszczeniu, z daleka od okien, uporczywe myśli o zagrożeniu, fizjologiczne zmiany w organizmie chłopca. Poniżej przytaczamy dwa reprezentatywne fragmenty:

> Cała scena rozgrywała się w ciemnościach, w strugach ulewnego deszczu i błyskach nadchodzącej burzy. Szymon stał jak sparaliżowany na ganku, wypatrując, czy czasem z krzaków nie wyłoni się krwiożerczy pies sąsiadów, zupełnie jak ta bestia Beskerville'ów z filmu o Sherlocku Holmesie (*Pp*, 27).

> Chłopiec dygotał ze strachu. Pokój, w którym spał miał wielkie okno na całą ścianę. […] W panice zgarnął pościel i pobiegł do piwnicy, gdzie w rogu jak najdalej od małych okienek, rozbił namiot plażowy […]. Przyciągnął stary materac i wymościł podłogę. Szczękając zębami, wcisnął się do środka. Opatulając się kołdrą, oddychał przez kilka minut z ulgą, kiedy pozapalane wszędzie światła zaczęły niebezpiecznie mrugać. Zamarł. Nie mógł w to uwierzyć (*Pp*, 28).

Combrzyńska-Nogala komplikuje fabułę opowiadania łącząc obrazy strachu człowieka z gwałtownym zachowaniem psa Bariego. Ten zwykle przyjacielski golden retrevier zostaje również sam na sam ze swoją fobią. Podczas nawałnicy, pozostawiony bez opieki właściciela, w oczach postronnego obserwatora przypomina chorą na wściekliznę „bestię Beskerville'ów", kiedy próbuje sforsować drzwi do piwnicy. Tymczasem, analogicznie do chłopca, na dźwięk grzmotów „drży ze strachu". Potrzebuje spokojnego miejsca i obecności człowieka, żeby przeczekać burzę. Incydent z Barim pozwala bohaterowi zobaczyć we właściwych proporcjach własne lęki, ale równocześnie właściwie zinterpretować agresywną postawę szkolnego kolegi: „Szymon pogłaskał psa po głowie, a ten liznął go od serca po dłoni. Uśmiechnął się do siebie. No, Jarek – pomyślał nagle – teraz to z tobą zupełnie inaczej rozegram walkę. Muszę tylko rozgryźć, czego się boisz, że jesteś taki wredny dla Aleks" (*Pp*, 33).

Łatwy do odczytania przekaz wychowawczy, aby przed wydaniem werdyktu próbować zrozumieć zachowanie drugiej strony, autorka „wkłada w usta" zwykle tych postaci, które zachowują się inaczej, dojrzalej niż ich rówieśnicy. Jak Szymek, Jędrzej z *Cyganichy*, Brygida i Witek w *Podglądaczce*. Poprzez ich przykłady pisarka egzemplifikuje empatię, tolerancję i otwartość, czyli postawy pożądane w opozycji do egoizmu, pogardy i uprzedzeń, jakie reprezentują jednostki pokroju Roberta – prześladowcy wycofanej Anity. Warto zwrócić uwagę na interpretację emocji złożonych, takich jak: upokorzenie, pogarda, wstręt, litość, żal, poczucie winy. Jak pisze Markowski, „ich natura jest społeczna, nie jednostkowa. Wstyd odwołuje się do poczucia niższości albo nieakceptacji, wina do naruszenia przyjętych norm, litość do nierówności, żal do poczucia utraty" (Markowski 2014: 349–350).

Mońka z portretowego opowiadania *Cyganicha* bezgłośnie cierpi z powodu braku włosów. Straciła je na skutek choroby autoimmunologicznej. Pierwsze spotkanie z nową uczennicą tak komentuje narrator:

> Cyganicha przyszła do nas dopiero w trzeciej klasie. Wszystkie romskie koleżanki, te, z którymi znaliśmy się od przedszkola miały piękne, ciemne włosy, ale ta była inna, bo pod chusteczką, szczelnie przykrywającą głowę, nie miała ich wcale. Nie miała także rzęs i brwi, tylko narysowane cienkim ołówkiem kreski. Z daleka nawet nie było tego widać, ale kiedy na wuefie spadła jej ta kolorowa chustka i wszyscy zobaczyliśmy lśniącą, łysą czaszkę, zrobiło się cicho jak makiem zasiał. Stała z piłką na środku sali speszona i zawstydzona, jak przestraszony królik, gotowa w jednej chwili rzucić piłkę i zniknąć na zawsze (*Pp*, 36).

Brak ciemnych włosów – atrybutu każdej romskiej dziewczynki sprawia, że Mońka wstydzi się swojego wyglądu, izoluje się od reszty dzieci, chowa się za plecami innych. Mimo pięknego głosu odmawia występów w szkolnym chórze. Opowiedziana z perspektywy dziecka, jednego ze szkolnych kolegów, historia „dziwnej" polsko-romskiej przyjaźni: Mońki i długowłosego Jędrka, który marzy o karierze muzyka rockowego, jest równocześnie „utopijną" narracją o uwalnianiu od poczucia niższości.

Zbiór Combrzyńskiej-Nogali przybiera tryb narracji afektywnej implikującej. Młodzi bohaterowie uczą się podmiotowego zaangażowania w świat, identyfikowania zarówno własnych, jak i uczuć drugiego człowieka. Trudne sytuacje, w jakich się znajdują, wymagają od nich przyjęcia postawy otwartości, solidarności, odwagi cywilnej. Pisarka przedstawia różne przykłady „ćwiczeń (z) emocji": mierzenie się z żałobą i traumą w rodzinie (*Słowo*), walkę z własnymi słabościami (*Bestia*), przyjaźń z kimś traktowanym jako Inny/Obcy (*Śmierdząca sprawa*, *Podglądaczka*) czy pełen empatii stosunek do zwierząt (*Bracia mniejsi*).

GORZKA CZEKOLADA I INNE OPOWIADANIA O WAŻNYCH SPRAWACH JAKO WIELOAUTORSKA NARRACJA AFEKTYWNA EKSPLIKUJĄCA

Wśród autorów opowiadań wchodzących w skład *Gorzkiej czekolady*… znaleźli się uznani prozaicy dla dzieci i młodzieży: Paweł Beręsewicz, Wojciech Cesarz, Barbara Kosmowska, Katarzyna Ryrych, Katarzyna Terechowicz, oraz Andrzej Maleszka – jako autor jednego opowiadania[10]. Ich teksty „poświadczają" zawartość definicji, które poprzedzają każde z opowiadań, konstruując między nimi cyklotwórcze powiązania – oprócz tematycznego zestrojenia całego projektu, tożsamych twórców (będących najczęściej autorami dwóch lub trzech opowiadań), szaty graficznej książki, opracowanej przez Anitę Głowińską, której estetyka nawiązuje do artystycznego stylu Bohdana Butenki, utrzymanego w konwencji komiksowej, z zarysem sytuacji i wykraczaniem obrazu poza „kadr" strony jako przestrzeni ikonograficznej. W roli koordynatora projektu i wydawniczego przedsięwzięcia występuje Irena Koźmińska, inicjatorka kampanii społecznej „Cała Polska czyta dzieciom". Jej słowa zamykają i otwierają publikację, a niewielki wstęp – na zasadzie kompozycji sylogistycznej – określa następstwo i wynikanie: „rzeczy ważnych", czyli wartości → emocji → relacji. Emocje, ich świadomość, wyrażanie, kontrolowanie, są w tym układzie kluczowe. Wytwarzają sferę psychoafektywną, kontaktową, „pomostową", oddziałująca na obie skrajne (w sensie uporządkowania) płaszczyzny ży-

[10] Korzystamy z wydania: P. Beręsewicz, W. Cesarz, B. Kosmowska, A. Maleszka, K. Ryrych, K. Terechowicz, *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach*, il. A. Głowińska, teksty o wartościach I. Koźmińska i E. Olszewska, Warszawa 2016. Fragmenty pochodzącego z tego wydania oznaczamy dalej jako: *Gcz*, z podaniem obok numeru strony.

cia społecznego. Wyraża te kwestie ostatni akapit wstępu Ireny Koźmińskiej: „Jest szansa, że jeśli będziemy podobnie pojmować wartości, będzie mniej nieporozumień przy ich praktykowaniu – mniej konfliktów, bólu, rozczarowań i gniewu, a więcej radości, zaufania i dobrych relacji między nami" (*Gcz*, 9). Mapę tekstowych emocji i związanych z nimi postaw w opowiadaniach tworzą: szacunek, życzliwość, uczciwość, odpowiedzialność odwaga, samodyscyplina, pokojowość, sprawiedliwość, wolność, przyzwoitość, optymizm, przyjaźń, solidarność, piękno, mądrość. Różne strategie opowiadania, składające się na efekt polilogu narracyjnego, zawsze „wynikają" z definicji pojęcia, która konstrukcyjnie również respektuje układ zdarzeń w poszczególnych rozdziałach-opowiadaniach, między innymi ze względu na mniej lub bardziej skomplikowany obraz emocji. Widać to szczególnie z perspektywy ostatnich zdań części definicyjnych i odpowiednio – fabularnych finałów opowiadań.

W opowiadaniu Katarzyny Ryrych *Szczęśliwego nowego roku* data spełnia funkcję punktu graniczno-decyzyjnego, ponieważ bohaterka dorasta do decyzji o niewikłaniu się w kłamstwa, do których miała skłonność. Definicja przekonuje, że 'samodyscyplina' stanowi element życia wewnętrznego człowieka, wymaga ćwiczeń, swoistego praktykowania, na które nastoletnia Magda się decyduje: „Samodyscyplina wywodzi się z szacunku do siebie, do innych ludzi, a także do mądrych zasad, które organizują życie danej zbiorowości. Nagrodą za jej stosowanie jest satysfakcja z osiągania zaplanowanych celów i dobre relacje z ludźmi" (Gcz, 104). Praktykowanie samodyscypliny uwalnia bohaterkę od stresującej pamięci o zmyślonych zdarzeniach i nieprawdziwych rolach osób. Rezygnuje z gry pomyłek, bazującej na potrzebach ukrycia – odkrycia, nieustannie grożącej demaskacją i kompromitacją. Pozwala jej to również inaczej postrzegać matkę: „Nagle, zbyt nagle zdałam sobie sprawę, że moja mama, poza tym, że jest moją mamą, jest także człowiekiem. Ma swoje marzenia, koleżanki i… grupę na Facebooku… I ma odwagę mówić, że jest sama i że mój tata nie zasłużył na taką wspaniałą córkę" (*Gcz*, 121).

Wypowiedzenie zamykające definicję „optymizmu" („A na koniec dobra wiadomość: optymizmu można się nauczyć!", *Gcz*, 210) znajduje potwierdzenie w schemacie fabularnym małej formy narracyjnej Pawła Beręsewicza *Pech*, w której bohaterowie uczą się od siebie wzajemnie pozytywnego nastawienia do innych i świata, a najbardziej od poszkodowanego w wypadku Marcina. Przed innym opowiadaniem „przyzwoitość" definiowana jest przy użyciu negacji, jakby w trybie wykluczającym określone zachowania, niesprzyjające jej. Postawa behawioralno-emocjonalna jawi się w sieci powiązań z poczuciem moralnego obowiązku, solidarnością i sprawiedliwością, przyzwoity to ten, który: „Nie rani, nie wykorzystuje i nie upokarza innych, zawsze przyświeca mu dobra wola wobec ludzi, zwierząt, świata. Przyzwoitość jest zaprzeczeniem egoizmu, nieuczciwości, wyrachowania, cynizmu, bezwzględności, wyrachowania, tchórzostwa. Bywa trudna, ale zawsze należy do niej dążyć" (*Gcz*, 182). W fabule *Rajskiego ptaka* Katarzyny Ryrych takiej przyzwoitości zabrakło ojcu

nastolatka, który realizując swoje potrzeby, postawił rodzinę w trudnym ekonomicznie i finansowo położeniu, a wdając się w romans z młodszą kobietą, odkryty przypadkiem przez syna, emocjonalnie odrzucił rodzinę. Nastolatek staje wobec konieczności określenia własnych relacji z rodzicami, a właściwie z każdym z nich z osobna. Kategoria przyzwoitości łączy się w opowiadaniu również z traktowaniem koleżanki o przezwisku Szara Mysza (właśnie z takim fleksyjnym formantem). Bliższa znajomość młodych ludzi, a nawet przyjaźń, rozpoczyna się od incydentu rozbicia okularów. W scenie z ich upadkiem bohater odwołuje się do poczucia uczciwości, sięgając wspomnieniami do rodzinnych więzi z dziadkiem i przypominając jego wzorzec męskości, stojący w sprzeczności z postawą ojca: „W zasadzie powinienem zaproponować, że odkupię jej te nieszczęsne okulary, ale.. nie byłem pewien, czy mnie stać na podobny gest. To byłoby przyzwoite, jakby powiedział mój dziadek. Tyle że z powodu fascynacji mojego ojca nie było mnie stać na przyzwoitość" (*Gcz*, 190).

W objaśnieniu hasła „wolność" – jako jedynym tego typu – odnajdujemy odniesienie do koncepcji niemieckiego psychoanalityka Ericha Fromma. Wykorzystano tu jednak tylko ogólne formuły filozoficzne myśliciela:

> Filozof Erich Fromm w książce *Ucieczka od wolności* wprowadził rozróżnienie: wolność do… (do myślenia, wypowiadania się, wyboru przyjaciół lub form spędzania wolnego czasu itd.) oraz wolność od… (od niechcianego uczestnictwa w czyichś działaniach i ponoszenia ich skutków – na przykład hałasu, dymu tytoniowego czy prostackiego języka i wulgarnych reklam w przestrzeni publicznej, niemądrych ryzykownych zachowań, które mogą sprowadzić nieszczęście na ich autora, przykre konsekwencje na jego bliskich i koszty społeczne). Fundamentem wolności jest szacunek wobec innych i wobec siebie, a jej niezbędnym elementem – odpowiedzialność (*Gcz*, 168).

Filozoficzny kontekst definicji zostaje rozwinięty w przebiegu zdarzeń opowiadania (*Burza*), będącego jej literacką wykładnią. Katarzyna Terechowicz wykreowała młodego bohatera skłóconego z samym sobą i ze światem, poczytującego rodzicom za niesprawiedliwość wakacje spędzane u wujka-rzeźbiarza hodującego owce w podhalańskiej wsi, konstatującego decyzję podjętą przez rodzinę po otrzymaniu negatywnej oceny z matematyki na świadectwie i przed czekającą chłopca powakacyjną poprawką. Bohater zostaje skontrastowany z młodszą siostrą, ciekawą świata i chętną do pomocy w gospodarstwie krewnego, i te różnice służą budowaniu napięcia pomiędzy postaciami, w świecie wewnętrznym chłopięcego bohatera, w interakcji z otoczeniem, w swoistym mierzeniu się z naturą. Tytułowa burza zyskuje wieloznaczny wymiar, jest nie tylko zmianą pogody, która w czasie wyprawy w góry – mimo zakazów dorosłych – decyduje o zdrowiu dwojga niedorosłych, stanowi odzwierciedlenie kondycji afektywnej Piotrka, a potem reakcji innych na jego czyn. Chłopiec, jako osobowy (i osobowościowy) konstrukt, podlega w opowiadaniu silnym emocjom, ścierają się w nim obie sfery wolności: chce się przeciwstawiać dorosłym, mieć własne plany wakacyjne, nie słuchać poleceń

wuja, udawać chorego, by nie imać się pracy przy pielęgnacji owiec, rozumianej przezeń jako „niechciane uczestnictwo". Zostaje jednak pokazany jako ten, który nie uwzględnia zależności swobody od społecznych granic, ulegając chęci zaimponowania kolegom, którym mógłby przesłać zdjęcia z trudnej wypraw i opowiadać o niej (co w jego mniemaniu rekompensowałoby wakacje spędzone w „mało atrakcyjnym" miejscu), w konsekwencji naraża siebie i młodszą siostrę na śmiertelne niebezpieczeństwo w czasie ich samotnej wyprawy Orlą Percią w Tatrach. Po akcji ratowniczej i przebudzeniu się chłopca w szpitalu wuj apeluje do jego uczuć, wskazując na społeczne koszty zachowania: „Zaufałem ci… […] Nic do ciebie nie dociera? Marta jest w ciężkim stanie. Jeden z ratowników o mało nie zginął. Tylko linie asekuracyjnej zawdzięcza życie. Czy nie widzisz, że nie jesteś sam na świecie? Co z ciebie za człowiek?" (*Gcz*, 178). Wypowiedź zostaje poprowadzona od relacji osobistej ku szerokiej perspektywie humanitarnej. W uproszczonym zakresie dyrektywy „wolności do" i „wolności od" powracają w dialogach bohaterów, jak rozmowa w kolejce po lody:

> – Może byś tak przestał się wydzierać? I uważaj na słownictwo. Nie każdy ma ochotę słuchać twoich przekleństw.
> – Jest chyba wolność słowa? – rzucił zadziornie Piotrek. – To wolny kraj i mogę mówić, co chcę!
> – Ja też żyję w wolnym kraju – stwierdziła pani z naciskiem. – I mam prawo tego nie słuchać, więc się zachowuj, bo nie jesteś sam (*Gcz*, 171).

Wszystkie opowiadania stają się literackimi eksplikacjami pojęć definiowanych w paratekstowych sekwencjach wstępnych. Tworzą z definicjami narracyjny, uzupełniający się, „dwutakt" o wartościach → emocjach → relacjach.

Gabriel Falkenberg wskazuje na cechy wspólne i dystynktywne definicji i eksplikacji, sugeruje, że obie stanowią analizy pojęć, różni je jednak cel:

> Eksplikowanie to szczególny rodzaj h i s t o r y c z n e g o o p i s u, który z kolei jest specjalnym typem s t w i e r d z a n i a, poprzez które użytkownik języka wyraża mentalny stan – p r z e k o n a n i e; podczas gdy definicja jest szczególnym rodzajem p r z e p i s u, a ten – specjalnym typem n a k a z u, poprzez który użytkownik języka daje wyraz mentalnemu stanowi – i n t e n c j i […][11] (Falkenberg 1993: 64).

W istocie definicje poszczególnych kategorii aksjologiczno-afektywnych w opowiadaniach z tomu *Gorzka czekolada…* mają charakter krótkich instrukcji, są jak genotyp względem fenotypu, czyli właściwej treści literackiej, która następuje po nich. Ich postulatywność i normatywność znajduje rozwinięcie w fabularnym przebiegu opowiadań. Pierwsze potwierdzają się w realizacji drugich i odwrotnie – drugie wynikają z „przepisu" na szacunek, uczciwość, odwagę, piękno, mądrość i inne. Z tego punktu widzenia czytanie ich razem i osobno, albo też nieczytanie któregoś z tych ciągów: definicyjnego i narra-

[11] Wyróżnienia autora.

cyjno-literackiego, nie usunie schematu narracyjnego, na którym się opierają. Obie wspomniane ścieżki komunikacyjne mają też charakter twórczy i perswazyjny. Kamila Termińska odnajduje te cechy nawet w samych semantycznych definicjach perswazyjnych, a przecież tutaj występują one w tandemie z opowiadaniami. Badaczka pisze o tych pierwszych, dostrzegając też niebezpieczeństwo ich stosowania:

> Nasycone emocjonalnością definicje perswazyjne mają na celu zewnątrzjęzykową zmianę postaw, nastawień, a w konsekwencji zachowań. Są to definicje twórcze, a kreatywność semantyczna członu definiującego może być niezamierzona lub zamierzona, może radykalnie zmieniać wartość członu definiowanego lub ją tylko modyfikować, może być z moralnego punktu widzenia naganna lub wręcz przeciwnie, może, ale nie musi, być ściśle związana z manipulacją propagandową (Termińska 1993: 123–124).

Definiowanie staje się w *Gorzkiej czekoladzie…* komunikacyjnym procesem „dziejącym się" ze względu na adresata, jego wiek, stanem rozwojowy, łączy się z potrzebą redefiniowania siebie w momencie przemian emocjonalnych, biologiczno-hormonalnych i społecznych, koniecznością negocjowania i zawierania nowych paktów z rówieśnikami, dorosłymi, światem, w tym światem w cyberprzestrzeni. Między innymi przedstawiona rzeczywistość mediów odpowiada za aktualność literackiej oferty cyklu opowiadań, intencjonalnego, jakby zestrojonego pod jednym akcentem, kładącym nacisk na wspomniany triadyczny wynikowy układ, odwołujący się do codziennych praktyk egzystencjalnych: wartości → emocje → relacje.

Omawiając specyfikę serii wydawniczej oraz pisarstwa „na zamówienie", mającego zawsze wśród pedagogów i krytyków literatury swoich zwolenników i przeciwników, Zofia Adamczykowa stwierdza:

> Zjawisko książek dla młodych, pisanych na zamówienie, a więc w jakimś sensie zaangażowanych, ujawnia oczywistą antynomię, jaka istnieje pomiędzy oczekiwaniem czytelniczym młodego odbiorcy literatury (który szuka w książce odbicia własnych przeżyć i rozterek, a zarazem sposobów na doraźne rozwiązywanie nurtujących go kwestii oraz odpowiedzi i rozstrzygnięć moralnych i światopoglądowych, istotnych tu i teraz) a nieustannymi przemianami, dokonującymi się w sposób naturalny wraz z upływem czasu, który zmienia horyzonty naszych oczekiwań. Z biegiem czasu problematyka „zamawianych" tekstów staje się nieaktualna, a więc nieważna, czyli tym samym książka zaangażowana w swój czas w innym kontekście społecznym staje się lekturą ewazyjną (Adamczykowa 2004: 70).

Wspomniana ewazyjność jest najpierw przez autorkę rozważana w kontekście podejmowania przez literaturę problematyki niewpisanej w aktualny czas. Natomiast proces starzenia się literatury powoduje jeszcze inny rodzaj „ucieczki" tekstu i jego nieważności. Z pewnością uniwersalności przekazu literackiego sprzyja nieukonkretnienie temporalno-przestrzenne fabuły i w jej zakresie

niedociążenie utworu realiami kulturowo-technologicznymi. Wraz z tymi ostatnimi starzeje się też język. Świadomość tych ograniczeń, związanych z typem literatury, kieruje uwagę twórców ku konwencjom baśniowym, a także – dla odmiany – otwartym rozwiązaniom kompozycyjno-semantycznym, również w zakresie stosowania narracyjnej fikcji mitycznej czy parabolicznej, obok mimetycznej[12]. Progresywno-fantastyczny charakter ma opowiadanie Beręsewicza *System*, „tłumaczące" „życzliwość" poprzez (bez)interesowność bohaterów posiadających specjalne terminale do rejestracji pozytywnych relacji z innymi. Życzliwość przestaje się innym opłacać, gdy terminal „obdarowanego" sympatią, uwagą, pomocą nie rejestruje tych pozytywnych słów i czynów, z powodu braku opłaty właściciela. Otoczenie momentalnie zachowuje się wrogo względem „delikwenta". Z kolei regresywno-fantastyczna fabuła innego opowiadania tego samego autora (*Nędzny tchórz*) przenosi czytelnika w mityczno-baśniowy świat dwóch krain: Sorgii i Gandadu, których młodzi władcy dają się wciągnąć w rywalizacyjną grę polityczną, przygotowaną przez ich ministrów, żądnych krwi, sławy i korzyści majątkowych. Gdy jeden z doradców próbuje zapobiec intrydze, zostaje posądzony o zdradę. Tytułowe sformułowanie jest od tej chwili czytane jak obelga, przejaw agresji słownej. Opowieść o wydarzeniach zostaje przechowana w pamięci potomnych i służy później jednemu z „następców" owego „zdrajcy" za eksplikację prawdy o rodzinnej historii, ale także częstej praktyki społecznej, swoistej prawdy życiowej. W finale opowiadania zwraca się on do syna: „Książęta nie lubią wychodzić na głupców, a ludzie wolą łatwych bohaterów" (*Gcz*, 147). Odbywa się trudna rehabilitacja przodka w umyśle słuchającego tych, i wcześniej wypowiedzianych przez ojca, słów. Czytelnik zaś otrzymuje refleksję-sentencję, z której sensem mierzy się już w pozafabularnym czasie. Zarówno w przestrzeni wewnątrztekstowej, jak i zewnątrztekstowej przedstawiona sytuacja i konfiguracja ról społecznych staje się twardym orzechem do zgryzienia albo… kawałkiem gorzkiej czekolady, o niejednoznacznym smaku, produktu, w którego nazwie tkwi oksymoroniczny potencjał. Wszak „[…] prawda jest jak czekolada. Gorzka – nawet zdrowsza…" (*Gcz*, 27), jak mawiała babcia bohaterki opowiadania *Szacun i gorzka czekolada*.

Otwarte zakończenia nie są w wieloautorskim zbiorze rzadkością. Młody odbiorca nie wie na przykład, czy ojciec bohatera *Rajskiego ptaka* wybudzi się z powypadkowej śpiączki. Syn, wiedziony wyrzutami sumienia z powodu pomyślanego złego życzenia: „Żeby tak z niego [ze zlotu motocyklistów] nie wrócił" (*Gcz*, 2013) oraz przyzwoitością, eksplikowaną przez treść opowiadania, spędza czas przy szpitalnym łóżku ojca. Odpowiedzialność za wypuszczone na wolność, a uratowane wcześniej, zwierzę, każe synowi leśniczego (*Dolina jeleni*) najprawdopodobniej z oddalenia obserwować życiową aktywność jelonka, najprawdopodobniej – bo w zamknięciu narracji wprowadzono niemal

[12] Zakresy funkcjonowania czterech typów fikcji narracyjnych (mimetycznej, mitycznej, parabolicznej, groteskowej) ustalił w swoich dawnych studiach Michał Głowiński (1992: 144–158).

baśniowego bohatera, starego dzięcioła Tuktuka, którego wypowiedź odwraca uwagę odbiorcy od relacji chłopiec – jeleń: „Na czele dostojnie kroczył potężny byk, łanie spokojnie podążały za nim, ale jelonków szło chyba więcej niż poprzednio. Jednak Tuktuk nie dałby za to głowy, bo trochę niedowidział, a zresztą i tak było mu właściwie wszystko jedno" (*Gcz*, 85). Inne – niż uprzednio – relacje, niedopowiedziane w zakończeniu *Kacpra*, będą „teraz" mieli bracia, zmierzający w ostatniej scenie opowiadania w kierunku domu w towarzystwie przygarniętego psa, po wydarzeniach, w przebiegu których to młodszy wykazał się rozsądkiem i większą cywilną odwagą niż starszy.

ZAKOŃCZENIE

Zarówno w *Pralni pierza…*, jak i w *Gorzkiej czekoladzie…* zdarzenia narracyjne fundowane są na braku – pełnej i szczęśliwej rodziny, dobrego kontaktu z rówieśnikami, akceptacji grupy, zdrowia, odpowiedniego poziomu życia – prowadzą bohaterów drogą emocjonalnych napięć ku samodzielności. Kreowanie świata (i definiowanie pojęć) nie odbywa się bez udziału dorosłych, wśród nich zawsze znajdują się tacy, którzy służą małoletnim radą i pomocą, wykazują się konsekwencją, stanowczością, przy maksymalnym udziale troski i życzliwości, wskazując drogę od nadużyć, kradzieży czy kłamstw ku odpowiednim wartościom. Wszystkie te „ważne sprawy" dzieją się w planie emocji: mocnych, skrajnych, warunkujących dynamiczne zwroty akcji i interakcyjny charakter relacji. Nie ma tutaj nachalnego dydaktyzmu, jest za to uzgadnianie języków wrażliwości: młodych i dorosłych w fabularnym rozwoju akcji, lektury i czytelnika, a może w konsekwencji także czytelnika i jego otoczenia w znanej mu realności. Przedstawione dwa tryby narracji afektywnych: implikującej i eksplikującej, nakierowanych kolejno na skutki i następstwa zdarzeń oraz na uściślanie i poszerzanie pojęć związanych z wartościami → emocjami → relacjami – sprzyjają takim uzgodnieniom, wytwarzając „wspólnoty emocjonalne", jak powiedzielibyśmy za Agnieszką Daukszą, proponującą relacyjną interpretację literatury (Dauksza 2017: 352–378).

BIBLIOGRAFIA

TEKSTY LITERACKIE

Beręsewicz, P. i in. 2016. *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach*, il. A. Głowińska. Warszawa: Prószyński i Media.

Beręsewicz, P. i in. 2019. *Gorzka czekolada. Nowe opowiadania o ważnych sprawach. T. 2*, il. A. Głowińska. Warszawa: Prószyński i Media.

Combrzyńska-Nogala, D. 2018. *Pralnia pierza. Opowiadania o tym, co ważne*, il. G. Rigall. Łódź: Wydawnictwo Literatura.

Wiśniewski, J. L. 2018. *Uczucia. Dziecinne opowieści o tym, co najważniejsze*, il. A. Jamróz. Warszawa: Wydawnictwo TADAM.

OPRACOWANIA

Adamczykowa, Z. 2004. *Literatura dziecięca. Funkcje – gatunki – kategorie*. Warszawa: WSP TWP.

Dauksza, A. 2017. *Afektywny modernizm. Nowoczesna literatura polska w interpretacji relacyjnej*. Warszawa: IBL PAN, 352–378.

Domańska, E. 2014. *Historia ratownicza*. – *Teksty Drugie*, 5, 12 –26.

Dymel-Trzebiatowska H., *Opowieść dla dzieci a opowieść dla dorosłych. Dwie literackie odsłony Wielkiej Szpery w łódzkim getcie*, [w:] *(Od)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 173–186.

Falkenberg, G. 1993. *Definicja i eksplikacja: dwa rodzaje analizy językoznawczej*. Tłum. P. Krzyżanowski. – Bartmiński, J. (red.), Tokarski, R. (red.). *O definicjach i definiowaniu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Głowiński, M. 1992. *Poetyka i okolice*. Warszawa: PWN, 144–158.

Jagodzińska, M. 2003. *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Jakowska, K. 2011. *O cyklu opowiadań. Z teorii i historii cyklu narracyjnego w Polsce*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Trans Humana.

Jamróz-Stolarska, E. 2014. *Serie literackie dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1945–1989. Produkcja wydawnicza i ukształtowanie edytorskie*. Warszawa: SBP.

Jarzębski, J., Momro, J. (red.). 2011. *Ćwiczenia z rozpaczy. Pesymizm w prozie polskiej po 1985 roku*. Kraków: Universitas.

Koziołek K., *Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury*, „Postscriptum Polonistyczne" 2012, nr 2, s. 109–126.

Markowski, M. P. 2014. *Emocje. Hasło encyklopedyczne w trzech częściach i dwudziestu trzech rozdziałach (nie licząc motta)*. – Budrewicz, Z. (red.), Sendyka, R. (red.), Nycz, R. (red.). *Pamięć i afekty*. Warszawa: IBL PAN, 345–366.

Mielhorski, R. 2017. *„Zawsze niezakończona przeszłość". Dzieciństwo i jego sąsiedztwa w poezji polskiej drugiej połowy XX wieku*. Bydgoszcz: Epigram.

Owczarek, B. 2001. *Od poetyki do antropologii opowiadania*. – Owczarek, B. (red.), Mitosek, Z. (red.), Grajewski, W. (red.). *Praktyki opowiadania*. Kraków: Universitas.

Pajdzińska, A. 1990. *Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata*. – Bartmiński, J. (red.). *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 87–107.

Papuzińska, J. 1992. *Strach traumatyczny czy katartyczny?* – *Guliwer*, 4, 49–57.

Papuzińska, J. 1996. *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: SBP.

Pietrych, K. 2017. *(Re)prezentacje czy symulacje? Przestrzeń łódzkiego getta w literaturze XXI wieku*. – Karwowska, B. (red.), Konończuk, E. (red.), Sidoruk, E. (red.), Wampuszyc, E. (red.). *Geograficzne przestrzenie utekstowione*. Białystok: Wydawnictwo UwB, 309–330.

Termińska, K. 1993. *Problem swoistości definicji semantycznych jako pytanie o relatywizację*. – Bartmiński, J. (red.), Tokarski, R. (red.). *O definicjach i definiowaniu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 123–124.

Wichrowska, E. (red.), Szczepan-Wojnarska, A. (red.), Sendyka, R. (red.), Nycz, R. (red.). 2015. *Historie afektywne i polityki pamięci*. Warszawa: IBL PAN.

Wierzbicka, A. 1999. *Język – umysł – kultura*. – Bartmiński, J. (wyb. prac, red.). Warszawa: PWN.

Wójcik-Dudek, M. 2016. *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-6

MAŁGORZATA LATOCH-ZIELIŃSKA ORCID: 0000-0002-2481-6683
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Jednak czytają! Co, dlaczego i jak czyta współczesna młodzież

Abstrakt: Artykuł prezentuje wyniki sondażu diagnostycznego przeprowadzonego wśród młodzieży szkolnej w wieku 13–15 lat na temat ich preferencji czytelniczych. Zestawienie danych ilościowych i jakościowych z wynikami innych eksploracji (m.in. Zofii Zasackiej czy ogólnopolskimi badaniami czytelnictwa za rok 2016) pozwoliło na stworzenie swoistej mapy zainteresowań i motywacji czytelniczych młodych ludzi. Na ich podstawie sformułowano wnioski edukacyjne i wskazówki do pracy dla nauczycieli.

Słowa kluczowe: młodzież, czytanie, lektura szkolna, motywacja, nowe technologie

But They Read! The Reading Practices of Contemporary Young People

Abstract: The article presents the results of a diagnostic survey conducted among schoolchildren aged 13–15 on their reading preferences. The juxtaposition of quantitative and qualitative data with the results of other explorations (e.g. Zofia Zasacka or national readership research for 2016) allowed to create a specific map of interests and reading motivation of young people. On their basis, educational conclusions and guidelines for teachers' work were formulated.

Keywords: youth, reading, school reading, motivation, new technologies

> Chcecie, żeby trzynastolatek czytał – dajcie mu książkę, w której potrafi się rozpoznać, z którą zdoła się utożsamić. A może taką, która go rozśmieszy... Albo taką, z którą zechce się pokłócić. Wszystko, byle nie te strupieszałe ramoty nasenne, obłożone w papier pakowy, jakie zapełniają niejedną bibliotekę szkolną.
>
> (Olech 2017)

Tytułowe stwierdzenie przeczy nie tylko obiegowym opiniom, ale i kolejnym wynikom badań nad czytelnictwem w Polsce. Należy zaznaczyć, iż w zdecydowanej większości stereotypowe opinie o nieczytaniu przez młodzież dotyczą

przede wszystkim lektur szkolnych. Niechęć do nich często wynika już z samego faktu, że trzeba je przeczytać. Znamienną wypowiedź ucznia na ten temat przywołał swego czasu Stanisław Bortnowski: „Lektury szkolne nie mają powodzenia wśród uczniów i czytane są z wielką niechęcią. Problem lektury wypływa stąd, że to, co jest z góry przekazane do zrobienia, nie jest lubiane, choćby było nie wiem jak interesujące" (Bortnowski 1974: 42).

Postawę niechęci wobec przymusu lekturowego potwierdzają badania Zofii Zasackiej: „każda książka, która trafi na listę lektur, jest skazana na tragedię […] słowo lektura kojarzy mi się z nudną książką", tak wypowiadali się ankietowani uczniowie (Zasacka 2008: 115).

W raporcie z badań[1] przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych znajdujemy stwierdzenie, iż „grupa nieczytających gimnazjalistów – stanowi 14% ogółu uczniów, a w tym gronie 7% ogółu badanych dziewcząt i aż 20% chłopców. Niepokojące jest, że aż co piąty chłopiec gimnazjalista omija czytanie szkolne i nie ma nawyku sięgania po książkę po szkole, dla przyjemności" (Zasacka 2014: 13).

W dalszej części tego opracowania możemy przeczytać, że wśród gimnazjalistów aż 40% zadeklarowało, iż czyta książki sporadycznie (kilka razy w roku) lub nie czyta ich wcale. Natomiast deklarację codziennego czytania dla przyjemności złożyło tylko 15% 15-latków.

„Większość gimnazjalistów (76%) przeczytała co najmniej jedną lekturę szkolną w trzeciej klasie gimnazjum. Dziewczęta były bardziej obowiązkowe – 84% ogółu gimnazjalistek i tylko 69% chłopców zadeklarowało czytanie lektur w pierwszym semestrze trzeciej klasy" (Zasacka 2014: 19).

Podobne dane o pogłębiającym się zjawisku nieczytania dzieci i młodzieży podaje Anna Janus-Sitarz, która realizowała w latach 2006–2008 badania na Wydziale Polonistyki UJ. Tendencję spadkową odnotowano także w badaniach w ramach ogólnopolskiego projektu „Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej", który był realizowany w latach 2012–2014. Komentując uzyskane wyniki, krakowska badaczka zauważa, iż najistotniejsze jest tak zwane czytanie poza przymusem lekturowym.

> Co piąty z badanych gimnazjalistów nie przeczytał żadnej niebędącej szkolną lekturą książki w czasie, […] kiedy prowadzone było badanie. Taki sam odse-

[1] Badanie czytelnictwa dzieci i młodzieży zostało zrealizowane w ramach projektu pt. „Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego". Był to projekt realizowany ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Priorytet III Wysoka jakość systemu oświaty, Poddziałanie 3.1.1 Tworzenie warunków i narzędzi do monitorowania, ewaluacji i badań systemu oświaty. Projekt zrealizowany został we współpracy z Biblioteką Narodową. W badaniu, które przeprowadzone w latach 2012–2013, uczestniczyło łącznie 1721 uczniów szkoły podstawowej (53% chłopców, 47% dziewcząt) oraz 1816 uczniów gimnazjum (52% chłopców, 48% dziewcząt).

> tek uczniów zadeklarował, że nie czyta niczego poza lekturami. Książki czyta codziennie lub prawie codziennie co dziesiąty uczeń. […] Warto podkreślić, że im starsi uczniowie, tym mniej czytają dla przyjemności (Janus-Sitarz 2016: 41–42).

Obserwacje Janus-Sitarz potwierdził w swoich eksploracjach Piotr Klawiński, który zajmował się czytelnictwem, a w zasadzie należałoby powiedzieć „nieczytaniem" lektur obowiązkowych przez gimnazjalistów. Badaczka, omawiając jego ustalenia zamieszczone w niepublikowanej rozprawie doktorskiej, stwierdza, iż

> koncepcja doniosłej funkcji nauczania literatury dla kształtowania narodowej tożsamości, utrzymania wspólnego kodu kulturowego, itp. nie sprawdza się wobec […] kryzysu czytelnictwa […] oraz ograniczonych zdolności rozumienia znaczeń tekstu przez przeciętnych czytelników. […] Autor ujawnia charakterystyczną słabość funkcjonowania lektury szkolnej, a mianowicie traktowanie jej zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, w kategoriach jedynie poznawczych, jako rodzaju podręcznika przekazującego wiedzę do opanowania. Sprzyjają takiemu pojmowaniu lektury zajęcia polegające w dużej mierze na odtwarzaniu treści książki i ocenianiu tego, co uczniowie z niej zapamiętali (Janus-Sitarz 2016: 50–52).

Ustalenia przywoływanych badaczy wpisują się w ogólnopolskie badania czytelnictwa, które w ujęciu całościowym nie napawają optymizmem. W raporcie za rok 2016 czytamy: „Od dekady obserwujemy spadek intensywności czytania książek wśród polskich czytelników: czytają ich mniej – tylko 10% ogółu badanych zadeklarowało, że w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie przeczytało co najmniej 7 książek" (Wyniki czytelnictwa 2017: 68).

W grupie badawczej były osoby powyżej 15 roku życia, co uprawomocnia wniosek sformułowany przez Jadwigę Kołodziejską:

> […] młodzi ludzie nieczytający w okresie nauki szkolnej nie nabywają chęci w tym zakresie, gdy są dorośli. […] Z porównania wyników badań przeprowadzonych w 1977 i 1985 r. wynika, że niechęć do lektur w szkole przenoszona jest w dorosłe życie. Na zasadzie nie czytał mając lat piętnaście, nie bierze książki do ręki mając 30 lat" (Kołodziejska 2013: 78–80).

Aby przekonać się, na ile nadal zasadne są katastroficzne opinie o nieczytaniu przez młodzież, przeprowadzono sondaż diagnostyczny. Jego celem było poznanie aktualnych preferencji czytelniczych, motywacji i sposobów czytania przez uczniów w wieku 13-15 lat. W badaniu wzięło udział 200 gimnazjalistów i gimnazjalistek ze Świdnika[2]. Oczywiście nie można traktować tego badania

---

[2] Dobór próby badawczej był celowy, ankietę wypełniło 100 chłopców i 100 dziewczynek, losowo wybranych z klas pierwszych, drugich i trzecich Gimnazjum nr 3 w Świdniku. Kwestionariusz ankiety składał się z pytań, zarówno zamkniętych, jak i otwartych, które dotyczyły m.in. wyborów lekturowych, ulubionych autorów i preferowanej tematyki, motywacji czytania oraz jego sposobów. Respondenci wypowiedzieli się także na temat działań promujących czytelnictwo prowadzonych przez szkolną bibliotekę.

jako reprezentatywnego dla całej populacji. Jest to mikrobadanie umożliwiające zaobserwowanie pewnych tendencji i sformułowanie na ich podstawie wniosków edukacyjnych, które mogą służyć polonistom.

LEKTUROWE WOLNE WYBORY NASTOLATKÓW

Mimo iż

> wraz z wiekiem czytanie zajmuje coraz mniej miejsca wśród codziennych sposobów spędzania czasu wolnego: uczniowie trzecich klas gimnazjum są mniej aktywni czytelniczo niż ich młodsi o trzy lata koledzy. Co trzeci piętnastolatek sięgał po książkę co najmniej raz w tygodniu, w tym 15% deklarowało, że robi to codziennie. Aż 40% przyznało, że czyta książki kilka razy w roku bądź nie czyta ich wcale (Zasacka 2014: 16)

– nastolatki jednak czytają poza przymusem szkolnym, czego dowodzą liczne badania. Ich wybory lekturowe są bardzo różnorodne.

Anita Has-Tokarz ustaliła, iż największą popularność wśród młodzieży ma literatura podróżnicza i przygodowa. Kolejne miejsce zajmują utwory z gatunku fantasy i horrory. Nastolatki chętnie sięgają też po literaturę o tematyce sportowej oraz miłosnej (Has-Tokarz 2006).

Z kolei badania Gajownika (2008) pokazują, że młodzież chętnie sięga także po utwory o tematyce obyczajowej, poruszające codzienne problemy nastolatków (konflikty z rówieśnikami, dorosłymi, uzależnienia, nieszczęśliwe miłości).

Takie wybory potwierdziła Zofia Zasacka, która pisze:

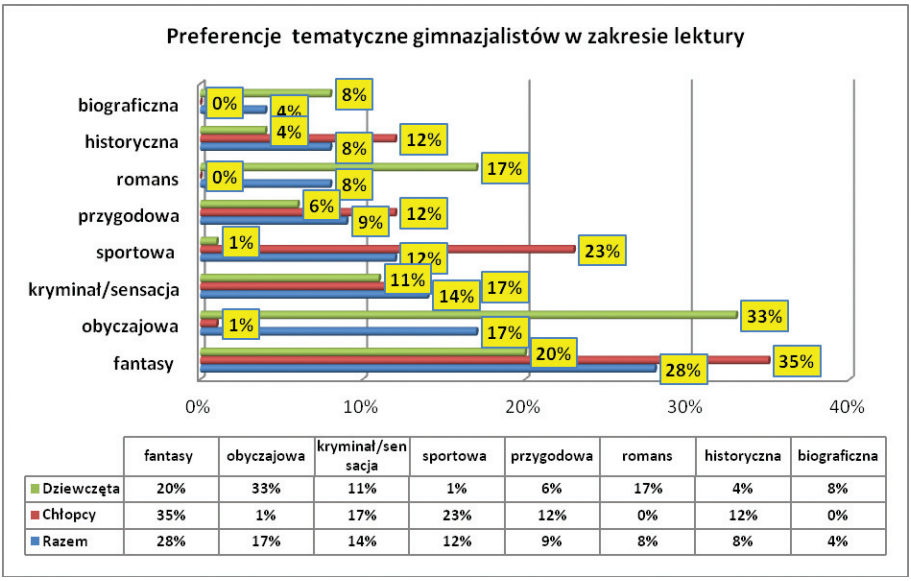
> Na mapie preferencji czytelniczych piętnastolatków widzimy zdecydowaną przewagę literatury fantastycznej i książkowych pozycji przeznaczonych dla ich rówieśników, a także dla dorosłego odbiorcy. To odmiany beletrystyki fantastycznej wyznaczają wspólne doświadczenia lekturowe gimnazjalistów. Literatura niebeletrystyczna stanowi zdecydowaną mniejszość wyborów lekturowych czasu wolnego i jest bardzo zróżnicowana: od literatury faktu, biografii i poradników, przez publikacje naukowe, aż po wydania encyklopedyczne (Zasacka 2014: 101).

Wyniki przeprowadzonego sondażu wskazują, iż zaobserwowana przez innych badaczy tendencja dotycząca wyborów lekturowych utrzymuje się. Najczęściej wskazywano utwory z literatury fantastycznej (w różnych odmianach)[3]. Dużym zainteresowaniem cieszą się również książki obyczajowe i sensacyjno-kryminalne.

[3] Takie wyniki sondażu znajdują potwierdzenie w ogólnopolskich badaniach czytelnictwa za rok 2016. Autorzy piszą, iż „w przypadku młodzieżowej publiczności czytelniczej próg powszechników lekturowych przekraczają niektórzy autorzy literatury fantastycznej, po-

Na wykresie poniżej przestawiono zbiorcze zestawienie tematyki wskazywanej przez respondentów.

Wykres 1. Preferencje tematyczne gimnazjalistów w zakresie lektury



	fantasy	obyczajowa	kryminał/sensacja	sportowa	przygodowa	romans	historyczna	biograficzna
Dziewczęta	20%	33%	11%	1%	6%	17%	4%	8%
Chłopcy	35%	1%	17%	23%	12%	0%	12%	0%
Razem	28%	17%	14%	12%	9%	8%	8%	4%

Uwagę zwracają nieznaczne różnice pomiędzy chłopcami a dziewczętami, jeśli chodzi o fantastykę, książki przygodowe i kryminalne/sensacyjne oraz praktycznie brak zainteresowania chłopców książkami o tematyce biograficznej, obyczajowej i romansowej (miłosnej). Podobne ustalenia poczyniła w swoich badaniach Zofia Zasacka.

W tabeli poniżej zestawiono tytuły książek najczęściej wskazywanych przez gimnazjalistów jako ulubione. Każdy respondent mógł wymienić nie więcej niż 5 pozycji. Należy zauważyć, iż uczniowie wymieniali zarówno książki znane z poprzednich badań – *Zwiadowcy*, *Igrzyska śmierci*, cykl o *Harrym Potterze*, powieści Tolkiena, Sapkowskiego, *Gwiazd naszych wina*, *Zostań jeśli kochasz*, *Kod Leonarda Da Vinci*, jak i całkiem nowe lektury – *Jutro*, *Angelfall*, *Imperium ognia*, *Papierowe miasta*, *trylogia Millenium*, *Pierwsza noc pod gołym niebem*, polskie kryminały czy książki historyczne oraz biografie.

nieważ to ona zdobywa najszersze grono czytelników wśród młodzieży i młodych dorosłych – uczniów i studentów. Najpoczytniejsi od lat są J. R. R. Tolkien (*Władca Pierścieni* i *Hobbit*) i Joanne K. Rowling (cykl powieści o Harrym Potterze, a także ostatni tom pt. *Harry Potter. Przeklęte dziecko*, którego obieg czytelniczy również ma cechy wydarzenia czytelniczego). Wśród najpoczytniejszych autorów w 2016 roku obecny był także Andrzej Sapkowski (*Wiedźmin*, *Narrenturm*), prawdopodobnie dzięki temu, że poznany na wcześniejszych etapach biografii czytelniczej pozostaje z czytelnikiem na dłużej. Chętnie czytany jest zarówno przez nastoletnich chłopców, jak i przez dorosłych męskich odbiorców (Wyniki czytelnictwa 2016: 77–78).

Tabela 1.
Ulubione książki gimnazjalistów

	Tytuł, autor	Chł.	Dz.	Razem
fantastyka	*Zwiadowcy* (J. Flanagan)	35	14	49
	Igrzyska śmierci i pozostałe tomy (S. Collins)	16	18	34
	Saga o wiedźminie (A. Sapkowski)	23	9	32
	Cykl *Harry Potter* (J. K. Rowling)	17	10	27
	Więzień labiryntu (J. Dashner)ą	17	8	25
	Pozaświatowcy (B. Mull)	12	8	20
	Hobbit, Władca pierścieni (R. R. Tolkien)	12	6	18
	Pan Lodowego Ogrodu (J. Grzędowicz)	11	4	15
	Jutro (J. Marsden)	9	5	14
	Dawca (L. Lowry)	9	3	12
	Paladyn (M. Frost)	8	2	10
	Angelfall (S. Ee)	3	7	10
	Imperium ognia (S. Tahir)	3	6	9
				Razem 275
obyczajowe	*Gwiazd naszych wina* (J. Green)	2	28	30
	Zostań jeśli kochasz (G. Forman)	0	24	24
	P.S. I Like you (K. West)	0	18	18
	Black Ice (B. Fitzpatrick)	0	15	15
	Co, jeśli… (R. Donovan)	0	14	14
	Dziewczyna o kruchym sercu (E. Rodzeń)	0	12	12
	Dom na plaży (S. Jio)	0	11	11
	Eleonora i Park (R. Rowell)	0	10	10
	Zaczaruj mnie (K. Frankowska)	0	9	9
	Girl Online (Z. Sugg)	0	7	7
	Papierowe miasta (J. Green)	1	6	7
	Pewnego dnia (D. Levithan)	2	5	7
	Tabliczka marzenia (H. Snopkiewicz)	0	6	6
				Razem 170
kryminał/sensacja	*Feliks, Net i Nika oraz Gang niewidzialnych ludzi* (R. Kosik)	20	10	30
	Kod Leonarda Da Vinci (D. Brown)	15	11	26
	Książki H. Cobena	19	2	21
	Millenium (L. Stieg)	7	8	15
	Książki A. Christie	8	6	14
	Książki J. Chmielewskiej	8	5	13
	Książki Z. Miłoszewskiego	5	7	12
	Książki K. Bondy	3	7	10
				Razem 141
sport	*Robert Lewandowski. Nienasycony* (P. Wilkowicz)	57	5	62
	Cristiano Ronaldo. Biografia (G. Balague)	29	0	29
	Floyd Mayweather. Najdroższe pięści świata (T. Dixon)	15	0	15
	LeBron James. Król jest tylko jeden? (M. Harasimowicz)	14	0	14
				Razem 120

przygodowe	Seria *Kroniki Archeo* (A. Stelmaszczyk)	21	11	32
	Pierwsza noc pod gołym niebem (A. Mańczyk)	7	4	11
	Cykl o Panu Samochodziku (Z. Nienacki)	17	3	20
	Hrabia Monte Christo (A. Dumas)	11	5	16
	Życie Pi (Y. Martel)	2	5	7
				Razem 86
romanse	*Jak powietrze* (A. Czykierda-Grabowska)	0	25	25
	Miłość pod Psią Gwiazdą (Anna Łacina)	0	21	21
	Chłopak z innej bajki (K. West)	0	15	15
	Wszystkie twoje marzenia (A. Czykierda-Grabowska)	0	12	12
	Moje serce należy do ciebie (Alessio Puleo)	0	11	11
				Razem 84
historyczne	*Serce Europy* (N. Davis)	20	7	27
	Charakternik (J. Piekara)	15	1	16
	Niewidzialna korona (E. Cherezińska)	12	0	12
	Biała księżniczka (Gregory Philippa)	3	7	10
	Ogniem i mieczem (H. Sienkiewicz)	5	4	9
	Psy Egiptu (Chrabota Bogusław)	5	1	6
				Razem 80
biografie	*Kobiety, które zawładnęły Europą (J.* des Cars)	0	14	14
	Królowe przeklęte (C. Morató)	0	11	11
	Królowa Wiktoria (M. Misztal)	0	9	9
	Prywatne życie sułtanów. Sekrety władców Imperium Osmańskiego (J. Freely)	0	5	5
	George Lucas. Gwiezdne wojny i reszta życia (B. J. Jones)	2	3	5
				Razem 44

DLACZEGO MŁODZIEŻ JEDNAK CZYTA?

> Powodów, dla których młode pokolenie sięga po lekturę, może być wiele. Wśród najbardziej oczekiwanych wymienia się najczęściej rozrywkę, relaks, chęć poszerzenia wiedzy, poszukiwanie odpowiedzi na interesujące pytania, możliwość przeniesienia się z bohaterami do innego świata. Elżbieta Wnuk-Lipińska wymieniła potrzeby estetyczne, wzorów zachowań, utożsamiania się z bohaterami, informacji o świecie zewnętrznym, kompensacji, rozrywki czy akceptacji społecznej (Antczak 2015: 127).

Zofia Zasacka uzasadnienia motywów czytania dzieli na dwie grupy: sposób pisania – prosty, jasny, zrozumiały język, książkę czyta się szybko, lekko i łatwo oraz treść książki – interesująca, wciągająca, poruszająca istotne dla młodego odbiorcy tematy (Zasacka 2011: 168–170). Według jej badań książki są dla młodych ludzi źródłem wartości hedonistycznych, etyczno-moralnych i edukacyjno-poznawczych (Zasacka 2011: 168–169).

Wskazane wyżej powody sięgania po lektury znakomicie potwierdza wypowiedź jednego z badanych uczniów: „Mogę śmiało stwierdzić, że nie czytam książek z powodów takich, że rodzice mi każą, ale dlatego że mam z tego satysfakcję i sprawia mi to przyjemność" (CH-89).

Jednym z poleceń w kwestionariuszu ankiety była prośba o uzasadnienie wskazanych wcześniej wyborów lekturowych. Zebrany bogaty materiał pozwala na sformułowanie wniosków dotyczących m.in. motywacji czytelniczych badanych gimnazjalistów, wskazanie, czego szukają w czytanych książkach, czego oczekują od lektury, co zwraca ich szczególną uwagę. Udzielone odpowiedzi można ująć, wykorzystując m.in. propozycję Zasackiej, w trzy główne kategorie: sposób pisania, konstrukcja fabuły oraz treść. W ich obrębie wyróżniono także dodatkowe podkategorie, które precyzyjnej opisują stanowisko prezentowane przez wypowiadającą się młodzież. Prześledźmy zatem wybrane wypowiedzi uczniów o ulubionych książkach[4].

I. SPOSÓB PISANIA

1. **Przystępny, zrozumiały dla uczniów język:** „Napisana jest przystępnym językiem, który czyta się z lekkością" (*Girl Online,* D-12). „Jest napisana przystępnym dla czytelnika językiem" (*Zwiadowcy*, CH-12).
2. **Dowcipny język:** „Autor użył sporej dawki humoru, dzięki czemu nie można się nudzić" (*Zwiadowcy*, CH-32).
3. **Przemawiający do wyobraźni styl wypowiedzi:** „Bardzo mi się podobał styl pisania autorki, który wprowadzał klimat grozy oraz ciekawe opisy górskich krajobrazów, ukazujące je z surowszej strony jako bardzo niebezpieczne miejsce" (*Black Ice*, D-59).

II. KONSTRUKCJA FABUŁY

1. **Zaskoczenie, niepewność i nieoczywistość:** „Według mnie książka powinna mieć fabułę, która nie jest oczywista, tak, że można ją odgadnąć w pięć minut, powinna też trzymać napięcie, mieć tajemnicze wątki, które z czasem prawie same się rozwiązują" (*Paladyn*, CH-35). „Książki Agaty Christie do samego końca trzymają w niepewności, a zakończenie jest zawsze zaskakujące" (A. Christie, CH-14).
2. **Ciekawie zbudowana narracja:** „Rolę narratora pełni na zmianę dwójka głównych bohaterów. Niesamowite, jak pisarka świetnie opisywała jedną sytuację z kompletnie dwóch różnych punktów widzenia. Ponadto sposób, w jaki opisywała sceny, sprawił, że książka ta rozbrzmiewała w głowie długo po jej odłożeniu" (*Imperium ognia,* D-11).

[4] Wypowiedzi uczniów przytaczane są w oryginalnym brzmieniu, (znaczenie kodów *tytuł książki*, D-15, dziewczyna numer ankiety 15, Ch-7, chłopiec, numer ankiety 7). Wyróżnienia w tekście M. L-Z.

3. **Zachęcanie czytelnika do wejścia w świat opisywanych wydarzeń:** „Zaskakująca fabuła, góry okryte tajemnicą morderstwa oraz specyficzny klimat powieści. W wielu momentach trzyma czytelnika w napięciu i zachęca, aby sam spróbował znaleźć rozwiązanie głównej zagadki i wraz z upływem czasu podsuwa kolejne poszlaki" (*Black Ice*, D-19).

III. TREŚĆ KSIĄŻKI

1. **Bliskie młodzieży tematy i bohaterowie:** „Pierwsza z rzeczy, która mi się podoba w tej książce to fakt, iż ukazuje ona, że ***nikt z nas nie jest idealny***. Właśnie za to również kocham tę powieść, ***uczy ona życia*** nas uczniów, cały czas skazanych na krytykę przez rówieśników. Czytając ją, możemy się pośmiać, ale i poczuć swobodnie, bo ***ukazuje normalne życie nastolatki***" (*Girl Online,* D-12). „***Bohaterowie są naturalni i bliscy*** czytelnikowi" (*Zwiadowcy*, CH-92). „Czytam tego typu książki ponieważ opowiadają one o ciekawych przygodach osób będących w moim wieku" (*Feliks, Net i Nika oraz Gang niewidzialnych ludzi,* D-73). „***Bohaterka jest człowiekiem takim jak ja***, a nie jakąś wyidealizowaną sylwetką wymyśloną przez autora tekstu" *(Angelfall,* D-76). „Takie książki powinno się czytać w szkole, ponieważ ***poruszają wiele tematów, z którymi zmierzają się młodzi ludzie w okresie dojrzewania***. Tym samym możemy zobaczyć, że nie tylko my borykamy się z różnymi problemami młodości" (*Papierowe miasta,* D-21). „Czemu czytam takie książki? Co mi się w nich podoba? Cóż, lubię, bo ***interesują mnie problemy współczesnych, jak i XX-wiecznych nastolatków***" (*Tabliczka marzenia*, D-12).
2. **Książka jako źródło różnych emocji:** „Fabuła książki posiada wiele niespodziewanych zwrotów akcji, co skutkuje nieprzerwalnym ***napięciem emocji u czytelnika***" (*Kod Leonarda da Vinci*, CH-43). W tej książce spodobało mi się, że ***przygody bohaterów są zagadkowe i ekscytujące***" (*Feliks, Net i Nika oraz Gang niewidzialnych ludzi,* CH-15). „Ta ***książka była jedną z najbardziej wzruszających książek***, jakie czytałam, **przekazuje dużo emocji**, a bohaterka jest podobnym wieku do mnie, więc jeszcze bardziej mnie to dotknęło, że w tym wieku spotkało ją cos tak tragicznego" (*Zostań jeśli kochasz,* D-5). „Charakteryzuje je wartka akcja, ***dreszczyk emocji*** i porcja dobrego humoru" (*Kroniki Archeo*, CH-37). „Czytając książkę, ***przeżywałam rozterki i wahania razem z jej bohaterami.*** Podczas lektury nie mogłam się powstrzymać od zadawania tytułowego pytania, podczas gdy autorka odsłaniała nowe elementy historii – trudne relacje rodzinne, zranione uczucia oraz rodzącą się miłość między dwojgiem młodych ludzi" (*Co, jeśli…,* D-29). „Dla mnie to najpiękniejsza książka, jaką przeczytałam. Pozwoliła mi odkryć świat na nowo. Zupełnie jak robi to roczne dziecko, zachwycić się nad krwistą czerwienią jabłka, dotykiem płatków śniegu na rzęsach, czy delikatnym dźwiękiem skrzy-

piec. ***Poczuć jeszcze raz, czym jest tak naprawdę miłość, piękno, smutek, strach, śmierć, ból*** (*Dawca*, D -49).

3. **Wartości ważne dla młodych ludzi:** „Siedem wspaniałych powieści o Harrym Potterze pokazuje, czym jest ***prawdziwa miłość i przyjaźń***. Jak trudne potrafi być życie i ***na czym polega poświęcenie***. (Harry Potter D-56) „Następnym aspektem ukazanym w lekturze jest ***pasja***. Nie wiedziałam, że odgrywa ona tak duża rolę w naszym życiu" (*Girl Online,* D-12). „Nie lubię, gdy bohater książki jest od razu niewiarygodnie inteligentny czy silny, wolę gdy ***uczy się na swoich błędach*** jak bohater powieści Grzędowicza (*Pan Lodowego Ogrodu,* CH-78). „Książka pokazuje, że nawet będąc nikim, dzięki ***wytrwałości w dążeniu do celu*** można wiele osiągnąć, ale trzeba uważać, żeby tego nie stracić" (*Zwiadowcy*, CH-54). „Czytając te książkę, nauczyłam się, aby ***doceniać w życiu każdą chwilę***, bo przecież nic nie trwa wiecznie. Wystarczy jeden mały cios, a może nas już nie być i tak było w przypadku Gusa" (*Gwiazd naszych wina*, D-12). Śledząc perypetie wszystkich postaci, możemy wejść w ich skórę oraz stanąć przed jednym z wielu trudnych wyborów, prześledzić jego konsekwencje. W prawdziwym życiu nie mamy takich opcji" (*Igrzyska śmierci,* D-38). „Mówiąc szczerze, kocham tę książkę, bo w niej nic nie jest sztuczne, wszystko jest prawdziwe. Myślę, że przypadła mi do gustu ze względu na to, że ***uczy***, ***jak cieszyć się życiem mimo wszystko,*** jak trzeba czerpać z każdej chwili i jak powinno się kochać drugą osobę" (*Gwiazd naszych wina*, D-39). „Ta książka okazała się dla mnie wspaniałą podróżą w głąb siebie, jest dla mnie bardzo ważna, gdyż dzięki niej uzmysłowiłam sobie, że pojedyncze wybory człowieka, podjęte nawet w bardzo młodym wieku, mogą mieć wpływ na jego dalsze życie" (*Co, jeśli…,* D-6).
4. **Czytanie jako podróż w świat wyobraźni, marzeń:** „Kto nie chciałby choć na chwilę przenieść się do świata, gdzie za pomocą różdżki można zrobić praktycznie wszystko?" (*Harry Potter* CH-12). „***Książka pozwala oderwać się na chwilę od rzeczywistości*** i przenieść się do przedziwnego świata, jakim jest Lyrian" (*Pozaświatowcy,* CH-78). „Polecam książki z serii zwiadowcy każdemu, kto pragnie oderwać się od rzeczywistości i przeżyć niezwykłą przygodę" (*Zwiadowcy*, CH-82). „Uwielbiam takie klimaty. Miejsca rzeczywiste, na która nałożona jest koncepcja autora. Autorka stworzyła tu cudowne środowisko, które wydaje się tak nierealistyczne, a jednak czytając, czujemy, że tam jesteśmy" *(Angelfall,* D-42).
5. **Tematyka zgodna z zainteresowaniami:** „Książka urzekła mnie tym, że autor mówi wprost o naszej trudnej historii, zauważa małe, aczkolwiek dziejowe, incydenty, nie boi się także mówić o pewnych niechlubnych rzeczach, które inni historycy często pomijają. ***Wymaga od czytelnika minimum wiedzy i zainteresowania historią, czyli coś dla mnie***" (*Serce Europy*, CH-29). „Życie na dawnych dworach monarchów europejskich, zagłębianie się w życie królów i królowych jest dla mnie czymś interesującym. Styl życia w dawnych czasach i prawa, jakie kiedyś rządziły ludźmi nieodmien-

nie mnie zadziwiają" (*Kobiety, które zawładnęły Europą,* D-38). „Dlaczego ta, a nie inna książka? Odpowiedź jest prosta. ***Koszykówka jest moją pasją*** i nie wyobrażam sobie, żeby kiedyś ten element zniknął z mojego życia. kiedy ktoś lubi koszykówkę, nie może nie podziwiać LeBrona James'a" (*LeBron James. Król jest tylko jeden*? CH-41). „***Sięgam po nie, ponieważ interesuję się historią***. Kiedy czytam te książki, przenoszę się do starożytnego Egiptu i Grecji, rozwiązuję z grupą młodych bohaterów zagadki Słowian i Skandynawów oraz poznaję historię Polski w okresie jej zmagań z Krzyżakami, a także czasy świetności Rzeczypospolitej za panowania ostatniego z Jagiellonów, który do szaleństwa zakochał się w pięknej Barbarze Radziwiłłównej. ***Lektura tych książek sprawiła, że jeszcze bardziej fascynują mnie podróże i poznawanie nowych zakątków***. Lubię odwiedzać miejsca, które wyobrażałam sobie czytając przygody dwóch rodzeństw – Ostrowskich i Gardnerów" (*Kroniki Archeo*, D-67). „***Moim idolem jest Robert Lewandowski,*** dlatego tak bardzo ucieszyłem się, gdy dostałem te książkę w prezencie od kolegów. Sam też trenuje piłkę nożna i z tej biografii dowiedziałem się, ile trzeba poświęcić, żeby grać na takim poziomie" *(Robert Lewandowski. Nienasycony,* CH-38).

Przytoczone wypowiedzi, będące egzemplifikacją wyróżnionych kategorii, pozwalają nakreślić mapę czytelniczych zainteresowań młodzieży. W wielu punktach obszar ten jest podobny do opisu innych badaczy. Potwierdza się, iż nastolatki szukają w literaturze siebie, swoich pasji, zainteresowań, problemów. Bohaterowie i ich historie są im bliskie, jeśli odnajdują w nich odpowiedzi na ważne, kluczowe dla ich wieku pytania. Jak pisze słusznie Zofia Zasacka dojrzewanie „jest to czas budowania autoidentyfikacji, poszukiwania odpowiedzi na pytania: kim jestem?, kim będę?, jakie jest moje miejsce w otaczającym świecie?, do kogo chcę być podobny, a do kogo jestem podobny?, kto jest mi bliski? itp." (Zasacka 2012: 22), dlatego młodzież tak chętnie sięga po pozycje, które takie treści/tematy poruszają.

Nie bez znaczenia dla chęci czytania przez uczniów jest język, jakim napisane jest dane dzieło. To on często decyduje o podjęciu lektury lub odrzuceniu książki już na samym początku. Prawie wszyscy ankietowani jako barierę utrudniającą czytanie, odbiór i interpretację tekstu wskazywali właśnie niezrozumiały język utworu. Na „pułapki językowe" utrudniające czytelnikom odbiór dzieła literackiego zwraca uwagę Lucyna Stetkiewicz. Badaczka trafnie zauważa, iż

> współczesną publiczność literacką zniechęca do czytania zbyt wyszukany, elitarny i manieryczny język prozy oraz metaforyczny i hermetyczny język poezji. […] do klasyki lekturowej zniechęca czytelników przestarzałe słownictwo, które już dawno wyszło z uzycia, tak jak nieobecne są w kulturze współczesnej przedmioty, których niezrozumiałe wyrazy były desygnatami (Stetkiewicz 2011: 339).

Tutaj trzeba jednak dodać, że „jedną z podstawowych trudności uczniów jest brak biegłości w czytaniu […] Słaba technika czytania skutkuje niezrozu-

mieniem tekstu, zatem brak opanowania tej sprawności wyklucza całkowicie przyjemność lektury" (Janus-Sitarz 2016: 178).

Warto też zwrócić uwagę na problematykę utworów wskazywanych przez uczniów, która jest bardzo zróżnicowana. Zdecydowana większość wskazywanych pozycji reprezentuje literaturę popularną, co nie znaczy gorszą, jak stereotypowo się sądzi. Należy tutaj przyznać rację Magdalenie Goetz, która twierdzi, powołując się na wyniki badań naukowców z Uniwersytetu Stanforda[5], „że lepiej, aby młodzież czytała jakiekolwiek książki; dopiero kolejnym krokiem może być podnoszenie lekturowej poprzeczki" (Goetz 2015: 12).

SPOSOBY CZYTANIA POKOLENIA Z[6]

Rozpatrując problem sposobów czytania przez młodzież, można odnieść się zarówno do postaw czytelniczych, o czym pisze m.in. Janus-Sitarz[7], jak i do wyróżnionych przez Zasacką typów czytelników[8], czy strategii czytania[9]. Można również opisać „techniczną" stronę procesu lektury, porównać popularność

---

[5] Autorka pisze, iż „dzięki możliwości »podglądania« (za pomocą funkcjonalnego rezonansu magnetycznego) mózgu osób zajętych czytaniem odkryto, że lektura aktywizuje te rejony w naszych mózgach, które byłyby aktywne, gdybyśmy sami przeżywali przygody, będące udziałem opisywanego bohatera. Wyniki te dowodzą – po pierwsze – że czytanie literackiej fikcji niemal dosłownie jest gimnastyką naszego mózgu: ćwiczy go i usprawnia jego pracę. Nie jesteśmy więc biernymi odbiorcami beletrystyki! Po drugie, każą one zweryfikować nasze podejście do popularnych powieści, które przez wielbicieli ambitnych publikacji bywają uważane za mało wartościowe. Okazuje się, że nawet one mogą aktywizować i rozwijać mózg" (Goetz 2015: 12).

[6] W śródtytule użyto określenia *pokolenie Z*, ponieważ to jego przedstawiciele wzięli udział w sondażu. Według badaczy *generacja Z* to ludzie urodzeni po roku 1995, bardzo mobilni, obcują z mediami online w zasadzie od przedszkola, wolą przeczytać e-booka niż książkę drukowaną, mają ciągły dostęp do Internetu, stosują chętnie wszelkie nowinki technologiczne.

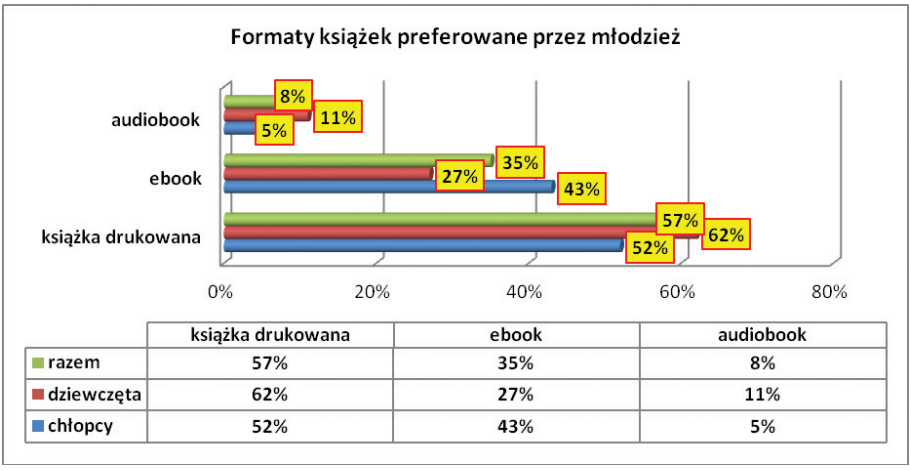
[7] Autorka zaobserwowała trzy rodzaje postaw wobec czytelnictwa, nazywając ich reprezentantów następująco: zdystansowani zwolennicy czytania (sami czytają mało, ale doceniają wagę czytania, pozytywnie wypowiadają się na temat walorów literatury, często odwołując się do opinii kolegów, nauczycieli, autorytetów), entuzjaści literatury, przeciwnicy lektury (Janus-Sitarz 2016).

[8] Badaczka wyróżniła pięć typów czytelników: czytelników szkolnych (czytają lektury szkolne, ale nie czytają w czasie wolnym), spontanicznych (czytają w czasie wolnym, ale nie czytają lektur szkolnych), aktywnych (czytają zarówno w czasie wolnym jak i lektury szkolne), systematycznie aktywnych (co najmniej raz w tygodniu czyta książki w czasie wolnym), nie-czytelników (nie czytają książek ani w czasie wolnym, ani lektur szkolnych) (Zasacka 2014).

[9] Zasacka ustaliła, iż „uczniowskie strategie związane z czytaniem lektur postrzeganych jako trudne lub nudne, wynikają z postawy do czytania książek w ogóle, następnie wobec czytania lektur szkolnych […] Uczniowie czytają lektury w całości, we fragmentach, nie kończą rozpoczętego utworu albo równolegle czytają je w streszczeniach" (Zasacka 2014: 127–135).

wśród młodych użytkowników książek tradycyjnych (drukowanych) i tych w formie ebooków i audiobooków. W przeprowadzonym badaniu skupiono się na tym ostatnim aspekcie, gdyż wydaje się on najmniej dotychczas poznany. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, iż większość nadal wybiera książki drukowane, tak zadeklarowało 57% ankietowanych, pozostali czytają książki elektroniczne – 35%, używając do tego czytnika, smartfona, tabletu, a także komputera lub słuchają audiobooków – 8%. Poniżej zamieszczono prezentację graficzną danych w podziale na płeć.

Wykres 2. Formaty książek preferowane przez młodzież



	książka drukowana	ebook	audiobook
razem	57%	35%	8%
dziewczęta	62%	27%	11%
chłopcy	52%	43%	5%

Uwagę zwraca większa popularność ebooków wśród chłopców, taki sposób czytania zadeklarowało 43 % badanych. Wiąże się to przede wszystkim, jak pisali w uzasadnieniach, po pierwsze, z ich zainteresowaniem nowinkami technicznymi, większość z nich czyta, korzystając z nowoczesnych urządzeń, po drugie zaś, z wygody – „w jednym urządzeniu mam całą bibliotekę, w każdej chwili mogę sięgnąć do mojej ulubionej książki" (CH-35). Respondenci podkreślali również łatwość pozyskiwania nowych pozycji, najczęściej są one pobierane z sieci, „nie trzeba tracić czasu na chodzenie do biblioteki, nie ma sytuacji, że danej książki brakuje, bo ktoś inny ją wypożyczył" (CH-48), „ebooki są tańsze od papierowych, czasem uda mi się coś wylicytować za grosze" (CH-67).

Dziewczęta natomiast w zdecydowanej większości preferują książki w postaci tradycyjnej, ponieważ „zapewniają intymny kontakt z dziełem" (D-72), „lubię szelest i zapach kartek" (D-12), „lubię dodawać kolejne książki do mojej biblioteczki" (D-39).

W raporcie czytelnictwa za rok 2016 czytamy, iż

> Interesującą grupę użytkowników audiobooków stanowią uczniowie zapoznający się w tej formie z lekturami szkolnymi lub klasyką literatury. W 2016 roku do przesłuchanych w ten sposób pozycji należały: *Burza* Williama Shakespeare'a, *Ją-*

> *dro ciemności* Josepha Conrada, *Granica* Zofii Nałkowskiej oraz *Stary człowiek i morze* Ernesta Hemingwaya. Wszystkie te audiobooki zostały pobrane z Internetu. Kilka lat temu zostałyby zapewne wypożyczone jako tradycyjne, papierowe książki z biblioteki szkolnej. Podobnie jest z lekturami w formie e-booków, które również wymieniono w naszym badaniu (Wyniki czytelnictwa 2016: 52).

Być może przyszłość będzie należała do e-czytelnika, który już dziś „czyta 2,5 książki miesięcznie, czyli około 30 rocznie. Posiadacze czytników przyznają, że dzięki nim czytają więcej niż wcześniej – mówią przedstawiciele cyfrowych księgarni. Obecnie e-booki stanowią ok. 3 proc. rynku czytelniczego w Polsce", jednak

> obserwacja rynku książki pozwala wysnuć wnioski, że najważniejszym czynnikiem nie jest format lecz treść książki, co oznacza, że książki drukowane i elektroniczne mogą współistnieć. Znaczenie e-booków wzrasta nie tylko z powodu na coraz większą popularność urządzeń do odczytu, ale również dostępności samych książek w wersji elektronicznej (Polski rynek e-booków 2016).

Na interesujące zjawisko dotyczące książek elektronicznych zwraca uwagę Grzegorz Gmiterek.

> Bez wątpienia – pisze – jesteśmy świadkami rozwoju zjawiska, w ramach którego zaczynamy czytać tak zwanymi ikonotekstami […] W związku z tym coraz częściej obserwujemy dużą rolę ikoniczności, swoistej obrazowości w udostępnianych czytelnikowi książkach elektronicznych. Jest to sytuacja charakterystyczna nie tylko z perspektywy funkcjonalności książek wirtualnych, wizualnych, multimedialnych, itp., ale zwłaszcza aplikacji przygotowywanych z myślą o użytkownikach urządzeń przenośnych […] to właśnie te dokumenty stanowią najlepszy przykład technologicznych, interaktywnych, intermedialnych zmian, jakie w ostatnich latach dokonują się w świecie literatury i książek. Dużą rolę ogrywa tutaj także zjawisko sieci drugiej generacji, konwergencji mediów, możliwości łatwego zamieszczania w sieci własnych dokumentów, wykorzystania serwisów społecznościowych w celu wspólnego tworzenia książek przez internautów, a także zaistnienie nowych form prezentowania literatury czytelnikowi (Gmiterek 2015: 64).

Wskazane przez badacza problemy są bardzo aktualne w odniesieniu właśnie do młodego pokolenia, które jest jednym z najważniejszych beneficjentów rozwoju technologii, które funkcjonuje w świecie, komunikuje się, czyta, uczy się zupełnie inaczej[10] i być może paradoksalnie jest to jeden z powodów nieczytania.

---

[10] Pisze o tym między in. Stanisław Dylak: „Sprawność w liniowym czytaniu, jak i zapisie, z jakiej kształtowaniem zmagają się szkoły, nie wystarcza już jako bazowa kompetencja. Współczesne media niosą za sobą nowy język wizualnej narracji, ale także nowy sposób czytania komunikatów wizualnych, co według najnowszych badań jest związane ze zmianami w funkcjonowaniu mózgu. […] Wizualność i wizualizacja zdobywa dziś coraz większe miejsce w kulturze nie tylko tej popularnej, przede wszystkim ze względu na jej nieustanność komunikacyjną i uniwersalność […] Dzisiaj te obecne od zawsze bodźce

Ale należałoby to zbadać empirycznie. Interesującym zagadnieniem badawczym byłoby również porównanie procesów czytania książki tradycyjnej i elektronicznej, ich efektywności, poziomu skupienia, głębi zrozumienia i interpretacji.

O JEDNYM SKUTECZNYM RAD SPOSOBIE

Metod zachęcania do czytania jest wiele. Ramy tego artykułu nie pozwalają na omówienie strategii i rozwiązań proponowanych przez licznych badaczy i praktyków. Skupię się zatem na krótkiej prezentacji działań podejmowanych przez bibliotekę w placówce, w której przeprowadzono badanie[11]. O ich ogólną ocenę poproszono uczestników sondażu. Zdecydowana większość ankietowanych (78%) uważa, iż biblioteka szkolna jest miejscem, w którym dzieje się wiele interesujących rzeczy. Bardzo wysoko oceniają akcje, konkursy, wystawy i inne formy aktywności, które oferują im bibliotekarki. Jednym z ostatnich wydarzeń w tym roku szkolnym było włączenie się do ogólnopolskiej akcji pod hasłem „*Jak nie czytam jak czytam*" mającej na celu promocję czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży[12]. 1 czerwca uczniowie przynieśli ze sobą do szkoły swoją ulubioną książkę. Każda klasa ubrana w wybranym przez siebie kolorze pracowała nad plakatami promującymi czytanie książek. W tak zwanym międzyczasie uczniowie wykonali pamiątkowe zdjęcia z ulubionymi lekturami. Odbył się również konkurs na najciekawsze przebranie związane z postacią literacką. Zwieńczeniem wydarzenia było wspólne czytanie, w którym wzięli udział nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele oraz dyrekcja szkoły. Poniżej zamieszczam kilka zdjęć potwierdzających zaangażowanie uczniów i autentyczną radość z udziału w akcji.

i sygnały wizualne w świecie człowieka zostały spotęgowane przez media elektroniczne. Multimedia zmieniają sposób komunikacji społecznej w wirtualnym i realnym świecie […] W roku 1969 John Debes wprowadził pojęcie *visual literacy* jako grupę kompetencji widzenia, które człowiek może rozwijać poprzez patrzenie oraz w tym samym czasie integrowanie innych zmysłowych doświadczeń. Rozwój tych kompetencji jest fundamentalny dla normalnego uczenia się. Rozwinięte pozwalają człowiekowi na wyodrębnianie i interpretacje wizualnych działań, obiektów, symboli, naturalnych lub wykonanych przez człowieka, które ten spotyka w swoim otoczeniu, a przez twórcze wykorzystanie tych kompetencji jest zdolny do komunikowania się, zaś twórcze użycie tych kompetencji pozwala mu zrozumieć i cieszyć się arcydziełami komunikacji wizualnej" (Dylak 2013: 82–86).

[11] O tym, że rola tej instytucji w kształtowaniu postaw i rozwijaniu kompetencji oraz zainteresowań czytelniczych, jest niebagatelna, nie trzeba nikogo przekonywać. Istnieje bardzo bogata literatura na ten temat, jedną z najnowszych publikacji na ten temat, jest praca zbiorowa pod redakcją Marioli Antczak i Agaty Walczak-Niewiadomskiej pt. *Biblioteki i książki w życiu nastolatków* (2015).

[12] Jest to akcja masowego czytania organizowana przez redakcję miesięcznika „Biblioteka w szkole". Polega ona na wspólnym czytaniu książek przez jak największą ilość osób w jednym miejscu i czasie. W zeszłym roku w zbiorowym czytaniu wzięło łącznie 432 608 uczniów z całej Polski.













Podsumowanie akcji „Jak nie czytam jak czytam" w Gimnazjum nr 3 w Świdniku. Zdjęcia: Izabela Koczkodaj, Urszula Cygan
Źródło: https://pl-pl.facebook.com/pg/Gimnazjum-nr-3-im-Noblist%C3%B3w-Polskich-w-%C5%9Awidniku-248781085190275/photos/?ref=page_internal

Tego typu działania są potwierdzeniem, że młodzież jednak czyta. Dlatego tak ważne jest pielęgnowanie zamiłowania do czytania, podejmowanie działań mających na celu podtrzymywanie zainteresowania literaturą, zachęcanie do sięgania po książki, nie tylko te z listy lektur obowiązkowych, ale i te z własnego wyboru, gdyż *czym skorupka nasiąknie z młodu tym na starość trąci.* Wreszcie stwarzanie sytuacji, w których uczeń może pochwalić się swoim czytaniem, pokazać, że „Czytanie jest super!", że „Kiedy czyta, zamyka się pomiędzy stronicami wieczności"[13].

Podsumowując, należy zauważyć, iż największym problemem nie jest to, że młodzież nie czyta, ale to, że czytać przestaje wraz z opuszczeniem murów szkoły, na co wskazują wyniki kolejnych badań czytelnictwa. Należy zatem zadać sobie pytanie, co można zrobić, żeby tę tendencję powstrzymać. W świetle

[13] Cytuję hasła powstałe w czasie akcji.

wyników wielu badań problem ten jest bardzo złożony, a źródeł zaprzestania czytania nie możemy upatrywać wyłącznie w szkole. Jednak pewne zalecenia edukacyjne sformułować można:

1. W doborze lektury należy kierować się preferencjami czytelniczymi uczniów, o co upominała się i Zasacka i Janus-Sitarz.
2. Należy podtrzymywać nawyk czytania przez młodzież literatury, nawet tej z kręgu kultury popularnej.
3. Warto organizować sytuacje sprzyjające promocji czytelnictwa i czytelników.
4. Biblioteki szkolne powinny na bieżąco aktualizować swoje zbiory, także w formie elektronicznej.
5. Nauczyciele powinni pamiętać, iż książka drukowana to nie jedyna forma książki.
6. Trzeba wykorzystać potencjał nowych technologii, włączając je do procesu czytania i interpretowania tekstów, do rozmowy o lekturach i ich twórcach. (nieocenionym „narzędziem" w takich praktykach edukacyjnych mogą być m.in. portale społecznościowe)
7. O ciekawych lekcjach i innych spotkaniach z literaturą też nie sposób zapomnieć. O tym, jak je planować, pisze wielu dydaktyków[14].
8. Od najmłodszych klas trzeba doskonalić technikę czytania, gdyż jej niedostatki są często powodem porzucenia/niepodejmowania lektury.
9. Rozważając postawy młodych wobec czytania, należy pamiętać o najnowszych ustaleniach dotyczących zmian w mózgach cyfrowego pokolenia, wpływających m.in. na proces lektury.
10. Wreszcie „zamiast dobijać się wynikami badań Biblioteki Narodowej, jak najszybciej rozpocznijmy własną kampanię promocji czytelnictwa." (Sobolewska 2017)[15].

Na zakończenie trzeba dodać jeszcze jedno za Kelly Gallagher, która podkreślając rolę rozwijania własnych motywacji do czytania, pisze: „My nauczyciele, będziemy bardziej efektywni w rozwijaniu czytelnictwa, jeżeli będziemy rozszerzać wizje uczniów poprzez personalizowanie w odpowiednim kontekście powodów i przyczyn, dla których warto czytać" (Gallagher 2007: 107).

BIBLIOGRAFIA

Antczak, M. 2015. Kultura czytelnicza piątoklasistów szkół łódzkich w świetle badań własnych. – Antczak, M. (red.), A. Walczak-Niewiadomska, A. – *Biblioteki i książki w życiu nastolatków*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

[14] M.in.: A. Janus-Sitarz, M. Kwiatkowska-Ratajczak, I. Morawska, B. Myrdzik, A. Z. Kłakówna, K. Koziołek, G. Tomaszewska, W. Bobiński, E. Jaskółowa i wielu innych.

[15] http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1702458,1,sa-wyniki-czytelnictwa-za--2016-rok-i-znowu-nic-z-nich-nie-wynika.read (27.04.2017).

Bortnowski, S. 1974. *Młodzież a lektury szkolne*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Czytelnictwo ebooków w Polsce. – http://businessinsider.com.pl/technologie/nauka/czytelnictwo-ebookow-w-polsce/4g13x5r (27.05.2017).

Dylak, S. 2013. *Architektura wiedzy w szkole*, Poznań: Difin.

Gmiterek, G. 2015. eBook 2.0. Książka w rzeczywistości sieci drugiej generacji i mobilnych technologii. – Antczak, M. (red.), Walczak-Niewiadomska, A. (red.). *W kręgu kultury czytelniczej dzieci i młodzieży.* Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Gallagher, K. 2007. *Jak zachęcać do czytania*. Tłum. M. Pagińska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Goetz, M. 2015. Jak przekonać nastolatków do lektury. – *Trendy*, 2/3, 12–16.

Has-Tokarz A. 2006. Czytelnictwo współczesnych nastolatków (opinie, obserwacje, badania). – Myrdzik, B. (red), Latoch-Zielińska, M. (red.). *Kultura popularna w szkole. Pobłażliwe przyzwolenie czy autentyczny dialog.* Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Gajownik, S. 2008. O wyborach czytelniczych gimnazjalistów. – Guliwer, 1, 113–119.

Janus-Sitarz, A. 2016. *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje*. Kraków: Universitas.

Kołodziejska, J. 2013. *Elitarne i popularne wzory czytania*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Olech J. *Apteka pełna książek*. – http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,16396796,Apteka_pelna_ksiazek.html?disableRedirects=true. (27.05.2017).

Polski rynek e-booków. – http://analizarynku.eu/polski-rynek-e-bookow (27.05.2017).

Sobolewska J. *Są wyniki czytelnictwa za 2016 rok. I znowu nic z nich nie wynika*. – http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/1702458,1,sa-wyniki-czytelnictwa-za-2016-rok-i-znowu-nic-z-nich-nie-wynika.read (27.05.2017).

Stetkiewicz, L. 2011. *Kulturowi wszystkożercy sięgają po książkę. Czytelnictwo ludyczne jako forma uczestnictwa w kulturze literackiej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Wnuk-Lipińska, E., Wnuk-Lipiński, E. 1975. *Problematyka kształtowania się potrzeb czytelniczych*. Warszawa: Biblioteka Narodowa.

Wyniki czytelnictwa w Polsce w 2016 roku. 2017. Warszawa: Biblioteka Narodowa. – http://www.bn.org.pl/download/document/1492689764.pdf, (27.05.2017).

Zasacka, Z. 2008. *Nastoletni czytelnicy.* Warszawa: Biblioteka Narodowa.

Zasacka, Z. 2011. Nastoletni czytelnicy – wspólnota symboliczna i społeczne dystanse. – Żbikowska-Migoń, A. (red.). *Czytanie. Czytelnictwo. Czytelnik*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Zasacka, Z. 2012. Nastolatki i książki – od czytania do codziennego unikania. – *Edukacja*, 2(118), 20–35.

Zasacka, Z. 2014. *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Zasacka, Z. 2014. *Streszczenie raportu końcowego z badania „Czytelnictwo dzieci i młodzieży"*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych. – http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/203-raport-z-badania/czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy/1120-czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy-streszczenie-raportu-koncowego.html (27.05.2017).

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-7

KRYSTYNA KOZIOŁEK ORCID: 0000-0002-0727-1781
Uniwersytet Śląski

Nadmiar czytania, niedobór lektury

Abstrakt: Artykuł omawia współczesny status czytania w kontekście teorii i praktyki czytania. Zrozumienie pojęcia czytania polega na odwołaniu do istoty „bycia" (jako obiektu tekstowego) i „bycia" (jako tematu czytania). Wewnętrzna dynamika tej kategorii wynika z interpretacji różnych lub nawet sprzecznych treści i jakości, które kategoria ta opisuje. „Czytanie" nazywamy bowiem aktywnością afektywno-intelektualną czytającego; także praktyką kulturową zawartą w czytaniu, ale nie identyczną z nią; ponadto „czytanie" zwraca uwagę na zapisany tekst jako obiekt, który istnieje niezależnie; i wreszcie należy zwrócić uwagę na fakt, iż pojęcie czytania związane jest z listą tekstów, które musi znać instytucja edukacyjna, grupa społeczna lub środowiskowa.

Słowa klucze: czytanie, interpretacja, kreatywność, praktyki kulturowe

Reading excess, reading deficiency

Abstract: The article discusses the contemporary status of reading in the context of theory and practice of reading. Understanding the concept of reading is between being (a textual object) and being (reading subject). The internal dynamics of this category is due to the interpretation of different or even conflicting content and quality that it describes. We call the "reading" the affective-intellectual activity of the reading individual; cultural practice contained in reading but not identical with it; saved text as an object that exists regardless of its receipt; and finally a list of texts that must be known by an educational institution, social or environmental group.

Keywords: reading, interpretation, creativity, cultural practice

> Smak jabłka bierze się z kontaktu owocu z podniebieniem,
> a nie z samego owocu; podobnie rzecz ma się w wypadku
> poezji, która bierze się ze spotkania wiersza i czytelnika,
> a nie z linijek znaków wydrukowanych na stronach książki.
> To, co jest kluczowe, to akt estetyczny, dreszcz, niemal
> fizyczna emocja, która przychodzi z każdym aktem lektury.
>
> Jorge Luis Borges

1. CZYTANIE A LEKTURA

W tytule artykułu wprowadzam rozróżnienie dwóch procesów odbioru tekstu, określonych słowami „czytanie" i „lektura". Na potrzeby argumentacji chcę uściślić, jak rozumiem te czynności, które czasem bywają stosowane synonimicznie, wymiennie. Czytanie to proces poznawczy, jedna z umiejętności nabywanych przez człowieka, która umożliwia odbiór informacji przekazywanych za pomocą języka pisanego. Czytanie należy do podstawowych środków komunikacji społecznej – i jak twierdzi Maria Cackowska „ułatwia proces porozumiewania się ludzi ze sobą nie tylko w życiu bieżącym, ale także przekaz doświadczeń między pokoleniami dawnymi, obecnymi i przyszłymi" (Cackowska 1984: 9).

Czytanie jest być może modelem percepcji w ogóle, gdyż operacje sensotwórcze, jakich dokonuje nieustannie nasz umysł, także we śnie, mają – jak się okazuje – najbardziej adekwatny wzorzec w procesie czytania. Czytanie, jak np. chodzenie, w żaden sposób nie jest aktem biernym. Pochłania wiele energii emocjonalnej, umysłowej, a nawet fizycznej. Czytanie wymaga wysiłku. Czytamy dużo, bardzo dużo, spędzając wiele godzin przed ekranami naszych smartfonów i komputerów.

Szybkość czytania jest wynikiem ćwiczenia i fizjologii (Koziołek 2017). Pierwszą fazą w procesie czytania jest bowiem chwila, gdy czytający otrzymuje na siatkówce oka wrażenie wzrokowe w postaci obrazu napisanych wyrazów. Stamtąd impuls za pośrednictwem nerwów dośrodkowych dociera do mózgu, gdzie dokonuje się analiza i synteza bodźców, czyli identyfikacja ich znaczeń. Oko podczas czytania nie porusza się równomiernie wzdłuż wiersza, lecz wykonuje ruchy skokowe, między którymi występują tzw. przerwy spoczynkowe. Liczba „skoków" jest zmienna i zależy m.in. od stopnia umiejętności czytania. W zależności od tego, jaką liczbę znaków graficznych obejmuje oko podczas jednorazowego „skoku" do przerwy spoczynkowej czytelnik identyfikuje znaczenia liter, sylab, wyrazów, zdań, strony zadrukowanej tekstem (tzw. czytanie fotograficzne). Rekordziści czytają ok. 12–14 tys. słów na minutę (przeciętnie czytamy ok. 250). Warto jednak zauważyć, że poziom rozumienia w czytaniu na czas u tych samych mistrzów wynosi średnio 50%. Czytanie szybkie osiągnęło tempo absurdalne. Ironicznie rozprawił się z modą na szybkie czytanie Woody Allen w zdaniu: „Byłem na kursie szybkiego czytania. Przeczytałem *Wojnę i pokój*. To było o Rosji". Kiedy czytamy w internecie robimy to tak szybko, że nasz umysł uczy się czytania wyrywkowo i omijania zbędnych elementów. Często czytamy tylko nagłówki i oglądamy zdjęcia. Całe zapisane strony budzą niechęć. Pisze Marta Górazda:

> Gdyby zsumować te wszystkie słowa – wyświetlane na ekranie komputera, które w ciągu dnia rejestruje duet oczy-mózg, to okazałoby się, że jestem bardzo oczytana. Przecież czytam mnóstwo blogów, a czasami – istne szaleństwo – czytam też wielostronicowe pdf-y. Czytam artykuły w serwisach interneto-

wych, a nawet informacje na żółtym pasku w Tvn24. Czyli czytam dużo (Górazda [bdw]).

Jakby w odpowiedzi na ten nadmiar, w Wikipedii pojawił się szablon, który użytkownik może umieścić w zbyt długich hasłach. Jest to żółta miotełka, oznaczająca sprzątanie, komunikująca „za dużo dalszego czytania". Według najnowszych badań naukowców z grupy „American Life Project" statystyczny nastolatek w wieku 12–17 lat wysyła i odbiera, czyli czyta ok. 60 SMS-ów dziennie. Ogrom informacji do przetworzenia, wysoka dynamika przyrostu informacji oraz niski stosunek sygnału do szumu, stanowią trudność w rozpoznaniu, która z przyjmowanych informacji jest istotna.

Klasyczne już książki Nicolasa Carra: *Płytki umysł* czy *Cyfrowa demencja* Manfreda Spitzera dowodzą, że nadmiar czytania w sieci prowadzi do przeciążenia informacjami, wpływa na kłopoty z koncentracją (szczególnie jeśli chodzi o dłuższe teksty) oraz na jakość przetwarzania informacji. Również wielozadaniowość, do niedawna tak zachwalana, okazuje się mieć wiele negatywnych skutków, począwszy od niezdolności do głębokiej refleksji nad tekstem, a skończywszy na zmniejszeniu kreatywności interpretacji i własnej wypowiedzi.

Także u nas od kilku lat trwa dyskusja nad wpływem internetu na zdolności percepcyjne. Już w 2010 roku Jacek Dukaj opublikował wielokrotnie komentowany tekst „Za długie, nie przeczytam", w którym stawiał tezę o dokonującej się wymianie kompetencji odbioru obszernych narracji wśród nastolatków (Dukaj 2010). Nie chodziło mu, jak dziś myślę, wyłącznie o długość tekstu, ale o jego sekwencyjność – podział na coraz krótsze akapity i rozdziały, zgodnie z kompozycją przekazów sieciowych.

W opozycji do takiego czytania znajduje się lektura, której znaczenia rozpościerają się między bytem (tekstowy obiekt) a byciem (czytający podmiot). Wewnętrzna dynamika tej kategorii wynika z przenikania się odmiennych lub wręcz skonfliktowanych treści i jakości, które opisuje. Nazywamy bowiem „lekturą" afektywnointelektualną aktywność czytającej jednostki; kulturową praktykę zawierającą się w czytaniu, ale z nim nietożsamą; zapisany tekst jako obiekt, który istnieje niezależnie od jego odbioru; wreszcie listę tekstów, których znajomości wymaga instytucja edukacyjna, grupa społeczna lub środowiskowa.

Lektura jako pozorny synonim czytania łączy więc jego antagonistyczne warianty: instytucję i doświadczenie, przymus i przyjemność, konsumpcję i kontemplację, pochłanianie i krytykę. Polszczyzna w nieprzeliczonych frazeologizmach przechowuje to opozycyjne rozumienie lektury: bierna, twórcza, krytyczna, relaksująca, powtórna, obowiązkowa, zakazana, zajmująca, nudna, pochłaniająca, urwana…

„Lektura" jako czasownik stała się w polszczyźnie synonimem czytania dopiero w XIX w. Wcześniej, śladem języków romańskich, oznaczała czytanie służące komentarzowi. Związek lub ścisłe sąsiedztwo komentarza wskazuje, że

„lektura" wymaga, inaczej niż „czytanie", podwyższonej kompetencji w stosunku do tej, jaką daje podstawowa alfabetyzacja. Lektura uczy nas ujmowania świata w sensy, dzięki ćwiczeniu się w „analizie, interpretacji i wartościowaniu" tekstów. Wymaga to jednak czasu na czytanie. Słusznie podkreśla Lindsay Waters, że „zadaniem literatury jest rozregulowanie i podporządkowanie sobie czasu, stworzenie własnego rytmu" (Waters 2007: 6). Przeczytanie dziesięciu słów zabiera mi mniej więcej dwie sekundy, stosunkowo łatwo więc obliczyć, ile może zajmować czasu przeczytanie książki o znanej liczbie słów. Przykładowo Sońkę Ignacego Karpowicza powinnam przeczytać w niewiele ponad trzy i pół godziny. Fizyka czytania nie odpowiada jednak lekturze, a zwłaszcza jej złożonym rytmom i zmiennym tempom, które nie zależą od stopnia wykształcenia czytelnika bądź kursów szybkiego czytania, jakie przebył. Czytam zawsze dłużej lub krócej niż wielokrotność pięciu słów na sekundę. To oczywiste, że tempo nie ma wartości w procesie odbioru literatury, jeżeli nie towarzyszy mu rozumienie słów, zdań i większych sekwencji tekstu. Niestety, cyfrowi tubylcy „nawet gdy chcą, nie potrafią »przełączyć« sobie mózgu z powrotem: nabycie biegłości internetowych wyklucza zachowanie starej zdolności do lektury" (Dukaj 2010).

2. WOLNO WOLNO

Tak jak w innych dziedzinach życia, tak i w procesie lektury zmęczenie nadmierną szybkością doprowadziło do ruchów *slow*, do działań spowalniających tempo. W celu ocalenia refleksyjności i kreatywności zamiast bezmyślnej konsumpcji proponowana jest np. dieta 3 książek, w której chodzi o ograniczenie się do 3 powieści rocznie, przeczytanych wolno, nawet wielokrotnie. W swoistym manifeście powolnej lektury pt. *Time for Reading* z 2007, Lindsay Waters pisze:

> Nowy program badań nad literaturą powinien mieć na celu poszerzenie czasu lektury. Czytelnik, jak pisarz, powinien stworzyć swój własny rytm. Przebiegamy niepostrzeżenie przez nasze lektury zamiast się w nich ociągać, pozwolić sobie na czytanie, które działa na zmysły poprzez doświadczanie słów (Waters 2007: 6).

Czytanie we własnym rytmie, odnalezienie tego rytmu wymaga wprawy i somatycznego zaangażowania. Miłośnik górskich eskapad doskonale rozumie, czym jest odnalezienie własnego tempa wspinaczki. W innym rytmie zdobędzie szczyt piechur nastawiony na kontemplowanie każdego etapu drogi, w innym ten, dla którego ważna jest nie droga, lecz cel. Odnalezienie swojego rytmu gwarantuje większą wytrzymałość fizyczną i doznawanie przyjemności, dzięki mądremu wysiłkowi. Spowolnienie lektury jest niezbędnym warunkiem swoistej bliskości z tekstem, aby osiągnąć stan, który Friedrich Nietzsche tak określał:

> Taka książka, takie zagadnienie nie zna pośpiechu, przytem ja i moja książka, oboje lubimy lento. Nie darmo byłem filologiem, może jestem nim jeszcze, a filolog jest nauczycielem powolnego czytania (Nietzsche 1907: 8).

Oddzielanie kształcenia literackiego w szkole od żywego doświadczenia lektury jest, co najmniej od kilku dekad, głównym problemem nauczycieli i teoretyków dydaktyki literatury. Chcę postawić tezę iż odpowiedzialny za to jest nie tylko powszechny kryzys czytania, gdyż czytamy dużo, bardzo dużo. Problemem jest niedobór lektury, czytania skupionego na jednym tekście, lektury rozumianej jako zaangażowanie w fikcję o odpowiednim dla wieku odbiorcy poziomie skomplikowania. Bez osobistego doświadczenia lekturowego w systemie i praktyce edukacji polonistycznej lektura będzie postrzegana przez wielu jako niepotrzebny i często zbyt trudny lub wręcz niemożliwy do realizacji wydatek energii i czasu. W czasach postindustrialnych, czytelnik skrolujący (to ciekawe, że ten neologizm ma już polską pisownię,) nawykły do przewijania stron na ekranie od najmłodszych lat, nabywa umiejętności potrzebnych do lektury tekstu literackiego jako swojej kolejnej kompetencji po nauce czytania i przewijania. Mając już opanowany skroling z większym trudem i znudzeniem zwalnia tempo.

Jak zauważyła Barbara Myrdzik:

> Nadmiar wrażeń i bodźców powoduje z czasem niemożność skupienia się. Mamy zatem do czynienia z odbiorcą będącym stale w ruchu, często żywej percepcji, lecz niezdolnego do dłuższej i głębszej refleksji lub takiego, który nie lubi czytać i nie czuje z tego powodu wstydu (Myrdzik 2010: 783).

W odpowiedzi na nadmiar bodźców, który oduczył nas przeżywania i rozumienia, jedna z firm produkujących piwo używa w swoich spotach reklamowych hasła *Wolno wolno*, które odwołując się do spokojnej natury, zaprasza do nieśpiesznego smakowania przyjemności. Gdyby dokonać podmiany nazwy napoju na słowo lektura, reklama brzmiałaby tak:

> Lektura – tu wszystko wolno
> Wolno odetchnąć
> Wolno myśleć, odkrywać, kochać wolno
> Bujać w obłokach, wolno odpłynąć…

Celne jest w tej reklamie użycie homonimu „wolno", który nie tylko afirmuje spowolnienie tempa, ale i prawo do myślenia, odkrywania i przeżywania. W naszej parafrazie wolna lektura to lektura nieśpieszna. I tylko taka daje możliwość odczuwania przyjemności, swoistego „flow", odpłynięcia w świat fikcji.

3. POŻERANIE I CZYTANIE

W znakomitej książce Olivera Jeffersa *O niezwykłym chłopcu, który pożerał książki* tytułowy bohater – Henio, był dzieckiem, które uwielbiało konsumować (dosłownie) książki. Pożeranie jednej za drugą pozwoliło mu stawać się coraz mądrzejszym. Ponieważ bardzo mu się to spodobało, „Już nie połykał

książek pojedynczo. Pakował sobie do ust po trzy lub cztery naraz. Książki na każdy temat". Łapczywość doprowadziła Henia do choroby. „A najgorsze było to.., że wszystko, czego się nauczył, mieszało mu się w głowie. Nie miał czasu przetrawić wiedzy jak należy" (Jeffers 2010: brak numeracji stron). Np. 2+6=słoń. Wszyscy mówili mu, że to skutek pożerania książek. Henio przestał więc pożerać książki, nie był już taki mądry, był smutny i zawiedziony, że nie będzie najmądrzejszym człowiekiem na świecie. Upłynęło trochę czasu, w końcu Henio niemal przez przypadek podniósł z podłogi mocno nadgryzioną książkę… Ale zamiast wepchnąć ją sobie do buzi… zaczął czytać. Henio odkrył, że jest to dużo przyjemniejsze niż pożeranie książek i że wciąż ma szansę zostać najmądrzejszym człowiekiem na Ziemi.

Czytanie szybkie, skanujące, łapczywe pożeranie, jednoznacznie prowadzi do niestrawności i choroby. Nadmiaru informacji, niemożności panowania nad nimi, depresji. Na szczęście bohater odkrywa, że czas lektury jest własnością czytelnika, który może nad nim panować, jak w wierszu Wisławy Szymborskiej:

> Okamgnienie trwać będzie tak długo, jak zechcę,
> pozwoli się podzielić na małe wieczności
> pełne wstrzymanych w locie kul.
> Na zawsze, jeśli każę, nic się tu nie stanie
> (Szymborska 1987: 98–99).

Ćwiczenia w *slow reading* dla historyków czytania są swoistym regresem do czasów sprzed edytorów elektronicznych. Są to bowiem praktyki czytania na głos, szeptem lub bezgłośnie, ale ruszając ustami. To robienie notatek z lektury, skupianie się na każdej linijce zamiast skanowania całej strony. Do postulowanej przeze mnie dydaktyki regresywnej dodałabym właśnie uczenie takich praktyk. Sztuki czytania. Niech dziecko – ale i student polonistyki – wygospodaruje kilka minut dziennie na lekturę uważną, medytacyjną, jakiej nauczali ojcowie kościoła, na swoiste *lectiodivina*, w czasie której czytelnik znajdzie odwagę na głośne czytanie, czytanie powtórne, zapisywanie planu wydarzeń, charakterystyki bohaterów, wypisów skrzydlatych słów, nazywania emocji, które powstają w czasie czytania. Czytanie literatury zwiększa zdolność do wykrywania i rozumienia emocji innych ludzi, co jest kluczową umiejętnością w prowadzeniu złożonych relacji społecznych, których nie nauczą smsy, krótkie twitty, proste infografiki, czy nawet zwięzłe teksty na blogach. Ale nie w jakości tych tekstów leży sedno, często może być wśród nich dobra poezja, aforystyczne zdania, olśniewające memy, zaskakujące gry słowne. Chodzi, mówiąc nico staroświecko, o styl odbioru, który wymusza pośpiech, szybką dystrybucję (udostępnij, przekaż, podziel się) i tak dalej, bez końca, z poczuciem rosnącej presji, jaką wywiera bycie 24h online. Bycie podłączonym do systemów informatycznych, newsletterów, portali społecznościowych wtrąca nas w przymus ciągłej lektury. Stajemy się niewolnikami czytania.

Dochodzimy oto do paradoksalnej refleksji, że jedna z kluczowych praktyk kulturowych, czyli lektura literacka może być zagrożona przez nadmiar czytania. Być może zatem od początku pisząc i dyskutując o kryzysie czytelnictwa w Polsce błędnie stawiamy problem. Nie zawiera się on w opozycji czytanie – nieczytanie, do której dokładamy dowód w postaci przygnębiających statystyk spadku czytelnictwa w Polsce. Właściwa postać problemu wyrasta z konfliktu między czytaniem a lekturą, gdzie czytanie oznacza codzienną praktykę dekodowania zapisanych informacji, które jest w istocie konsumpcyjnym pochłanianiem znaków bez możliwości ich afirmacji lub krytyki. Dotyka to zarówno nieczytającego książek nastolatka, jaki i literaturoznawcy coraz bardziej bezradnego wobec powiększającej się literatury przedmiotu, łatwo dostępnych kontekstów i po prostu ważnych lub ciekawych informacji o świecie. Jeden i drugi znajduje się w stanie chronicznego niedoczytania powodowanego nadmiarem czytania, który wynika ze swobodnego dostępu do źródeł elektronicznych. Nie mogę na stałe odłączyć się od informacji chcąc wykonywać mój zawód, muszę się odłączyć, aby poważnie czytać.

Przenikliwie ujął tę nową sytuację lektury w dobie masowej produkcji informacji Michel de Certeau, pisząc, że w kapitalizmie informacyjnym „efektywność produkcji implikuje inercję konsumpcji" (Certeau 2008: 166), a „czytanie – dodaje dalej – stanowi zaledwie częściowy, choć fundamentalny aspekt procesu konsumpcji" (Certeau 2008: 167). Tym samym znakomicie uchwycił związek nadmiaru czytania i postępującej bierności odbiorcy, który pochłania coraz więcej zapisanych znaków. „Pisanie to wytwarzanie tekstu; czytanie to jego odebranie od innego, bez zaznaczenia swojego w nim miejsca" (Certeau 2008: 168). Wiemy już, że trzeba inaczej kształcić dzieci i młodzież, dla których ciągłe czytanie i oglądanie tekstów jest stanem naturalnym. Trzeba na nowo przemyśleć etap przygotowania do lektury, którego kluczowym składnikiem jest opanowanie przez ucznia zdolności do odłączania się. A później czeka nas długa droga nauki oporu przed biernym konsumowaniem znaków z ekranów i uczenie sztuki innego – twórczego czytania, czyli lektury.

BIBLIOGRAFIA

Cackowska, M. 1984. *Nauka czytania i pisania w klasach przedszkolnych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Carr, N. 2013. *Płytki umysł: jak Internet wpływa na nasz mózg*. Tłum. K. Rojek. Gliwice: Helion.

Certeau, de M. 2008. *Wynaleźć codzienność. Sztuki działania*. Przeł. K. Thiel-Jańczuk. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Dukaj, J. 2010. Za długie, nie przeczytam. – *Tygodnik Powszechny*, 34.

Górazda, M. [brw]. Internet zabił mi książki. – http://martagorazda.pl/internet-zabil-mi-ksiazki/ (12.03 2019).

Jeffers, O. 2017. *O niezwykłym chłopcu, który pożerał książki*. Tłum. B. Hrycak. Wrocław: Format.

Koziołek, K. 2017. *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Mikics, D. 2013. *Slow Reading in a Hurried Age*. Cambridge–London.
Myrdzik, B. 2010. O niektórych przemianach w edukacji polonistycznej. – Karwatowska, M. (red.), Siwiec, A. (red.). *Przeobrażenia w kulturze i edukacji na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo Drukarnia Best Print.
Nietzsche, F. 1907. *Jutrzenka. Myśli o przesądach moralnych*. Tłum. S. Wyrzykowski. Warszawa: Nakład Jakóba Mortkowicza.
Spitzer, M. 2013. *Cyfrowa demencja: w jaki sposób pozbawiamy rozumu siebie i swoje dzieci*. Tłum. A. Lipiński. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
Szymborska, W. 1987. Radość pisania. – Szymborska, W. *Poezje*. Przedm. J. Kwiatkowski. Warszawa: PIW, 98–99.
Waters, L. 2007. Time for Reading. – *The Chronicle for Higher Education. The Chronicle Review*, 53, 23.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-8

PENNIE GRAY ORCID: 0000-0002-7105-2508
Illinois Wesleyan University

Long Way Down: Making Space for an Empathic Understanding of African-American Adolescents through Literature

Abstract: There has long been a call for more diverse representation in literature for children and adolescents in the United States, for children who read multicultural literature can both see themselves reflected in the literature they read and be exposed to authors from diverse backgrounds who can serve as role models for them. One such author is Jason Reynolds, a prolific African-American author of books for adolescents. His most recent book, *Long Way Down*, is the poignant story of a fifteen year old African-American young man named Will who must make a life-and-death decision. While Will could be viewed as impulsive and potentially violent due to the saturation of gang-related activity in his neighborhood, Reynolds' crafting of the text compels the reader to reconsider this assessment and instead take a more empathic stance toward Will. More specifically, the author's compelling use of cultural compassion, poetic form, and time flexibility combine to draw the reader into a deeper understanding of the complexities of Will's life. This compassionate treatment of the main character creates a narrative that is appealing to young African-American readers who thirst for books that reflect their lives and that unveil the challenges they face as they navigate the violence that often plagues urban life. *Long Way Down* also provides a meaningful and realistic counter-narrative to an all-to-widely accepted view of African-American males as dangerous and violent.

Keywords: multicultural literature, African-American, adolescent, *Long Way Down*, Jason Reynolds, poetry

INTRODUCTION

The importance of multicultural representation in children's literature has long been established, for it is through representation in literature that identities can be negotiated (Botelho and Rudman 2009: 265). Children need to see themselves and their own experiences reflected in the literature they read, and through this reflection they come to define, shape, and value their own

identities. In this way, literature acts as a mirror for young readers, reflecting the value of their own lives and experiences back to them. Equally important is the role children's literature plays in providing readers with a window into cultures that differ from their own allowing readers to "go beyond themselves to images, ideas, and cultures that are outside their daily realities and vicariously experience another culture" (Botelho and Rudman 2009: 265). As children encounter cultures that differ from their own, they can begin to reflect on their experiences, examine power differentials, and build cross-cultural understandings and competencies (Botelho and Rudman 2009: 266), leading them to become active, informed members of their communities. While children's literature both emerges from a culture and reflects that culture, it can simultaneously reflect injustice, and especially strong literature can point the reader in the direction of redressing injustice.

Yet, in spite of the importance of multicultural children's literature, there remains a gap between the diversity of texts produced for children and the actual diversity in the population. For example, for decades there was a dearth of books by and about African-Americans published in the United States. According to the Cooperative Children's Book Center of the University of Wisconsin-Madison, even as recently as 1985, only 18 of the approximately 2500 books published for youth and children were written by African-American authors, despite the fact that more than 10% of the US population was African-American at that time. Fortunately, since that time, representation of African-Americans in children's literature has increased, with over 600 books published in 2018 by or about African-Americans, a number that more accurately mirrors the actual distribution of African-Americans across the US population.

Undoubtedly, African-American authors are eager to contribute to the field of children's literature but encounter resistance and difficulty getting their books published due to a publishing industry that heavily favors White authors who write about White characters. Still, a number of African-American authors have emerged and gained in popularity, and perhaps one of the most popular African-American authors of books for young adults is Jason Reynolds. A prolific author who has written twelve books for young adults in the past ten years, Reynolds' books have received accolades and awards, among them: the Coretta Scott King Honor Award, the Newbery Honor Book Award, the Michael L. Printz Honor Award for Excellence in Young Adult Literature, the Kirkus Prize, the Schneider Family Book Award, The Walter Dean Myers Award for Outstanding Children's Literature, and the NAACP Image Award for Outstanding Literary Work for Youth and Teen. Reynolds' clear contributions to the field of multicultural literature have distinguished him as a notable author for young adolescents, especially those African-American male readers who believe that there is little of interest to them in contemporary fiction.

Long Way Down, one of Reynolds' most recent books, is an excellent example of a text that captures the lived experience of an African-American teen who is confronted with life and death decisions. While young African-American men living in urban environments is a common trope in American culture, Reynolds' poetic narrative brings a nuanced understanding of the everyday dilemmas that confront these young men. Reynolds takes a character who, from the outside, appears somewhat unsympathetic and shapes him into a vulnerable, frightened young man with whom the reader connects emotionally. The purpose of this article is to examine the strategies Reynolds uses to elicit a decidedly emotional response from the reader and to issue a call for publishing more literature geared toward otherwise disenfranchised readers.

PLOT SYNOPSIS

The main character and narrator of *Long Way Down* is Will, a fifteen year old African-American high school student living in a low income neighborhood in an urban city in the United States. As the book opens, Will describes the past twenty-four hours of his life to the reader detailing the shooting death of his brother Shawn. Told entirely in poetic verse, the story begins with Will in his bedroom on the eighth floor of his apartment building – a bedroom he shared with his now-deceased brother – hearing his mother weeping in the next room. Acknowledging that he wants to weep as well, Will resists the urge to mourn his brother. He tells the reader:

> I FELT LIKE CRYING
> which felt like
> another person
> trapped behind my face
> tiny fists punching
> the backs of my eyes
> feet kicking
> my throat at the spot
> where the swallow starts. (30)

In spite of this traumatic event, Will holds back all visible signs of mourning. He then describes in a surprisingly calm voice the three things that inevitably happen following a shooting in his neighborhood: screaming, sirens, and questions from the police. Indeed, each of these phenomena occurred immediately after Will's brother Shawn was shot in the street and left to die. These three events, though inevitable, are not the only patterns that permeate Will's life. Beyond these three phenomena are the hard and fast rules that govern the lives of people in his community when tragedy strikes, rules that Will de-

scribes in dispassionate detail: No crying; No snitching (i.e., telling the police who committed the murder); Always seek revenge.

Through these simple, streamlined rules, Will describes his own inevitable response to his brother's death: Will takes his brother's gun from the bedroom cabinet, tucks it into the waistband of his jeans, and climbs into the elevator to find the man he believes killed his brother. His plan is to wait outside the home of the suspected shooter, Riggs, and then kill him with Shawn's gun as Riggs leaves his home. Will's plan represents a quick and direct response, a kind of vigilante justice that is expected and not entirely surprising according to the rules of his community. In this way, Will's actions are framed as nothing more than following the straightforward rules and routines that define his life.

However, as the elevator carrying Will stops on the seventh floor, a strange individual climbs on. Will grows increasingly uncomfortable because the new passenger stares at Will, a clear breach of elevator rules, rules that Will describes as:

> No talking.
> No looking.
> Stand still,
> stare at the door,
> and wait. (73)

Nonetheless, this new passenger stares at Will and even lights a cigarette, another clear breach of elevator rules. Eventually, the new character talks to Will, who comes to the realization that the new passenger is actually the man who gave his brother Shawn the very gun he now has tucked into the waistband of his jeans. However, Will becomes confused and disturbed because this man in the elevator, Buck, died a number of years ago also from gun violence. How, then, is he in the elevator with Will? Will is still grappling with this fantastical situation when the elevator doors close, and the elevator lurches to the next floor.

As the elevator descends, it stops at every floor, and at each stop, a new ghostly passenger climbs on. Each new passenger is someone Will knows and who died as the result of gun violence, and each new passenger has words of wisdom to share with Will. Dani, a childhood friend who was killed by a stray bullet while playing with Will on the playground, joins Will on the elevator at the sixth floor and asks Will what he will do if he misses when he tries to shoot Riggs, a clear reference to the circumstances of her own death. Will tries to explain to Dani why he must exact revenge for Shawn's killing:

> DANI WAS KILLED
> before she ever learned
> The Rules.
> So I explained them to

her so she wouldn't think
less of me for following
them. (141)

Still, Dani seems to disapprove of Will's plan. Uncle Mark, his father's brother, joins the group in the elevator at the fifth floor. Asks Uncle Mark, Why are you here? (p. 167). At this point, Will struggles to articulate his plan, barely able to say the words:

MY MOUTH
dried out,
words phlegm
trapped in my throat,
like an allergic reaction
to the thought
of it all. (179)

Will eventually tells his uncle of his plans to seek vengeance for Shawn's death. The next passenger climbs onto the elevator at floor four: Mikey, Shawn and Will's father. Mikey also followed the rules of the neighborhood while he was alive, and after his brother Mark was killed, Mikey set out to kill the man who took his brother from him. Mikey admits, however that he killed the wrong person as he sought revenge for his own brother's killing. When Will asks his father why he killed the wrong person, Mikey replies,

I didn't know
He wasn't the right guy. . .
I was sure that he was Mark's killer.
Had
to
be. (220)

This phrase "had to be" is the exact phrase uttered by Will as he determines who shot his brother. Yet, like his father, Will has no proof that the man he suspects of killing his brother is actually guilty of that crime. Next on the elevator at floor three is Frick, whom Will learns was killed by Shawn. This nested pattern of killings, with one ghostly passenger responsible for the death of another, sends Will into confusion and self-doubt. He struggles to maintain his hard, calculating exterior and even begins to shed a few tears as he learns the difficult truth of people he once admired and loved.

Finally, the last passenger to climb onto the elevator at floor two is Will's brother Shawn, who does not speak, but rather cries. Shawn's tears break the first rule of the streets, a rule that Shawn taught Will when his friend Dani died on the playground. The closing words of the text are uttered by Shawn, who asks of Will, "You coming?" This short but poignant question presents Will

with a clear choice: Exact his revenge and join the others on the elevator as yet another eventual victim of vengeance, or disobey the rules of the street and interrupt the cycle of violence.

While Reynolds does not allow the reader to witness Will's decision, the text implies that he will not follow the rules and will instead stop the cycle of violence that has permeated his life. The regular breaking of the rules throughout the text, first in the elevator and then through Shawn's breaking of the first rule – no crying – provide evidence to indicate that the cycle is broken, at least the reader hopes it is.

EMOTION IN LITERATURE

What is perhaps most striking about Reynolds' book is the way he draws the reader into an emotional reading of Will's story. Indeed, one primary use of literature is to "express emotion and create empathy" (Michlin 2011: 82). From a distance, it is easy to judge individuals like Will, people who perpetuate seemingly senseless violence in order to prove that they are strong, or worthy of respect, or at the very least, willing to follow the rules of revenge. But due to Reynolds' structure of the book, the reader instead feels empathy and compassion for young Will. Hesford's (2011) casting of Bakhtin's heteroglossia is especially helpful in illuminating the emotional pull of this particular narrative. The polyphony of voices and identities play an important role in Will's growth, with each of these voices emerging from a specific historical and social context. Thus the text and context of this narrative can be viewed as a cohesive whole rather than separate entities (11); one influences the other in powerful and realistic ways and reveal the complexities of Will's life.

While the context of this novel may be unfamiliar to the reader, the fantastical nature of Will's tale allows the reader to project their own emotions onto fictional characters and consider what they might do in the same situation (Nikolajeva 2012: 2). As Cain (2013) notes, reading fiction "expands our knowledge of others' lives, helping us recognize our similarity to them. It forces us to engage in mind reading and character construction, thus engendering empathy towards those characters" (69). Ultimately, fiction can change not only what people think about others who are different from them, but also how they think about others (Cain 2013: 69). This text, then functions as a window for a reader who is not familiar with the context of Will's life. More importantly, this text functions as a mirror for young African-American men who find themselves in dilemmas similar to Will's.

An examination of Reynolds' masterful structuring of this narrative reveals three approaches that invite the reader into an empathetic and emotional connection with Will: the establishment of cultural compassion; the use of the poetic form; and the creation of a flexible time structure.

THE ESTABLISHMENT OF CULTURAL COMPASSION

Reynolds relies on the ability of the reader to come to a perhaps uneasy but justifiable understanding of the seemingly avoidable actions of the main character, Will, as he seeks revenge for his brother's murder. Without some understanding of the emotional state of Will, the reader can easily cast his actions as impulsive and indefensible. However, the careful structure of the text invites the reader to lend Will empathy from the first page, when Will, the narrator, addresses the reader directly saying,

> DON'T NOBODY
> believe nothing
> these days
> which is why I haven't
> told nobody the story
> I'm about to tell you. (1)

This second person narration draws the reader into dialogue with the narrator and in essence, invites the reader to accompany Will as he retells his story. This invitation sets a tone that creates a desire in the reader to believe Will from the first lines of the text, especially because Will acknowledges the questionable believability of his tale. In fact, on the following page, Will says:

> because after I tell you
> what I'm about to tell you
> you'll either want to be my friend
> or not
> want to be my friend
> at all.
> Either way,
> you'll know me
> know me. (2)

By agreeing to read the text, the reader is put on notice that they will, in the end, understand the narrator well, so an empathetic stance is established at the start of the novel.

In addition to the use of second person point of view, which invites the reader into a personal, intimate dialogue with the main character, Reynolds creates an authentic character by anchoring that character to a cultural landscape that is both believable and realistic. Will embodies the characteristics attributed to young African-American males in urban areas of the US in a variety of ways, most noticeably through the occasional use of the dialect African-American Vernacular English (AAVE, also referred to as Black English or Black Vernacular English). Although AAVE is not used exclusively by African-Americans, nor is it used by all African-Americans, it is nonetheless a dialect

closely associated with young men who are similar to Will: African-American adolescents living in poor urban areas. Children who use AAVE learn the dialect through participation in a wide range of familial and community activities, thus AAVE is grounded in "cultural rituals and traditions maintained by specific cultural socialization practices" (Harris and Schroeder 2013: 198). AAVE is viewed as a culturally rich dialect that supplements Standard Academic English (198).This use of a dialect other than Standard Academic English reflects Bakhtin's description of language as "alive and still in the process of becoming" (Bakhtin 1981: 97). AAVE emerged in the United States as the result of a long contact history between the languages of African slaves and people using colonial English. AAVE is viewed in the US as a grammatically consistent dialect that is governed by clear rules and usages (Wolfram 2003: 311). The use of AAVE by Will gives the reader a window into Will's life and creates Will as a three-dimensional, consistent character who emerges from his unique cultural context.

In addition to the use of negative concord[1] as illustrated in the above quote (i.e., Don't nobody believe nothing), other characteristics of AAVE are evident in the text, such as habitual be, as found in this excerpt:

> I DON'T KNOW YOU,
> don't know
> your last name,
> if you got
> brothers
> or sisters
> or mothers
> or fathers
> or cousins
> that be like
> brothers
> and sisters
> or aunties
> or uncles
> that be like
> mothers and fathers… (5)

[1] There are many unique characteristics of African-American Vernacular English, including: Absence of copula (e.g., He tall rather than He is tall); Habitual be (e.g., He be at the store, which means that he is usually at the store); Stressed bin (e.g., She bin married, meaning she has been married a long time and is still married); Completive done (e.g., He done did his homework, meaning He has already finished his homework); Absence of -s tense inflection (e.g., He go home late every day rather than He goes home late every day); and Negative concord (e.g., Can't nobody make none rather than There is no one who can make that)(Rahman 2008: 146). These consistent patterns in the dialect define AAVE as a rule-following, grammar-driven dialect and as such, it is viewed as an alternative to Standard Academic English rather than as a lower form of grammar.

This use of AAVE frames Will as a believable character who is deeply rooted in his community and culture.

Beyond language and point of view, Reynolds invites the reader into a more intimate understanding of Will through his proximity to gang culture. The reader learns that Will's brother, Shawn, was most likely affiliated with a gang, news that is somewhat surprising to Will. Will initially sees Shawn as a caring sibling and thoughtful son, and he is. In fact, when he was shot, Shawn was returning from a store with specialized ointment for his mother's skin ailment. Will describes the plastic bag holding his mother's medication, still clutched in his brother's hand as he lay dying in the street. Will says,

> IN THAT BAG,
> special soap
> for my mother's
> eczema.

This casting of Shawn as a kind and thoughtful son and caring brother troubles a unidimensional view of Shawn as a gang member. Reynolds instead shows the nuance and complexity of all members of Will's community through his characterization of Shawn. Shawn is both a kind-hearted son and a gang member who has shot and killed another young man and met the same fate himself.

After Shawn is killed, Will describes the questions from the police, the yellow crime scene tape surrounding Shawn's body, and the immediate aftermath of the shooting:

> Shawn was zipped into a bag
> and rolled away, his blood added
> to the pavement galaxy of
> bubblegum stars. The tape
> framed it like it was art. And the next
> day, kids would play mummy with it. (28)

Will's response to the scene of Shawn's death is dispassionate and pragmatic, not emotional and reactive as the reader would expect. Will seems to keep his feelings in check, not allowing himself to express the anguish he feels. As Towns (2007) notes, masculinity in gangs is "created and reaffirmed through poverty and violence" (44). As the story unfolds, Will attempts to assert his own dispassionate masculinity by avenging his brother's murder. Although he is only fifteen years old, Will takes on the cloak of masculinity by taking his brother's gun and seeking justice by killing the person he believes killed his brother. According to Towns, this type of revenge behavior is passed down from one generation to the next, with gang members learning from their elders how to act in the gang and how to deal with violent situations like the one Will encounters (46). Will's response to his brother's murder seems matter-of-fact.

In fact, certain violent acts such as murder may be required of gang members. These types of acts become the norm rather than the exception in gangs, and as such, become ethical decisions (47). The codes that have been passed down to Will – no crying, no snitching, always get revenge – become second nature to Will; the rules are ever-present and unquestionable. In this excerpt, Will describes the No Snitching rule:

> IN CASE YOU AIN'T KNOW,
> gunshots make everybody
> deaf and blind especially
> when they make somebody
> dead.
> Best to become invisible
> in times like these.
> Everybody knows that. (25)

Still, the reader can feel Will's hesitation as he comes to terms with what he is planning to do. For instance, when the ghost of his Uncle Mark steps onto the elevator, he asks Will what he intends to do with the gun in his waistband. Will struggles to tell his uncle of his plan to avenge his brother's death, barely able to choke out the words. In fact, as his uncle describes how the scenario may play out, Uncle Mark shouts at Will, "Finish it!" insisting that his nephew speak the words attached to his intended revenge. Still, Will cannot utter the words until after his uncle does:

> (he) finished it for me,
> said it slowly,
> dragging out the
> *shhhhhhhhhhh.*
> Then I could
> finally
> painfully
> hack it up.
> *And shoots.* (180)

Through this particular dialogic exchange, Will is seen as a frightened young man, not a hardened adolescent full of bravado. As the elevator descends to the street, Will learns the truth about his father, uncle, and brother, each of whom has shot and killed another person. They have all followed the rules, yet none of them appear proud of what they have done.

When Will first steps onto the elevator, he feels righteously justified in what he is about to do; however, as he encounters more and more ghosts from his past, he begins to question his own notions of justice. By the time he leaves the elevator, Will is questioning himself and trying to rationalize his decision to seek revenge. This shift in his thinking occurs over the sixty-seven seconds in the elevator, a brief period of time but enough time to provide Will the oppor-

tunity to consider pushing back against the culture that has taught him these iron-clad rules.

By describing directly and indirectly the world in which Will lives, Reynolds brings the reader into an uneasy but undeniable understanding of why Will feels compelled to take his revenge. It appears to the reader almost inevitable that the cycle of revenge will continue, yet throughout the text, Will's tough exterior is peeled away bit by bit to reveal a more vulnerable and empathetic character giving the reader hope that Will will resist revenge.

The reader finds themselves trapped in the elevator with Will and must, along with him, confront the realities of Will's life. Through the brief but poignant journey, the reader comes to see how Will's life is tied closely to his environment and his familial history. This understanding creates an emotional attachment to Will and causes the reader to hesitate to turn the page, fearful that he will make a fateful decision that will send his life on a dead-end trajectory.

THE USE OF THE POETIC FORM

In addition to creating a personal connection with Will, Reynolds' use of a poetic structure rather than prose creates space for the reader to empathize with Will. The sparseness of the dialogue reflects the impulsive thinking of Will and gives the reader a glimpse into Will's mind. Will is clearly hurting and is ready to visit his searing pain onto someone else – the man he believes killed his brother. The poetic form provides snapshots into Will's mind without belaboring his thinking or responses. For instance, when Will first holds Shawn's gun, he says:

> I HAD NEVER HELD A GUN
> Never even
> touched one.
>
> Heavier than
> I expected,
>
> like holding
> a newborn
>
> except I
> knew the
>
> cry would
> be much
>
> much much
> much louder. (59)

These small, sporadic reflections of Will's thinking lull the reader into thinking as Will does. The reader feels the flashes of logic through Will's mind and begins to understand why he feels compelled to obey the rules that have been passed down to him through generations. The poetic format facilitates this understanding and, through its sparseness, invites the reader to fill in the gaps (Botelho and Rudman 2009:196). As Will's story emerges, the gaps the reader fills in become more generous and compassionate. In fact, Reynolds demands resistance to objectifying Will as just another wayward adolescent, and instead pulls the reader into an intimate understanding of Will as a young, frightened young man who is trying desperately to navigate an unspeakable trauma that has been visited upon him at far too tender of an age.

Beyond its poetic form, *Long Way Down* can be categorized as a multimodal ensemble (Serafini 2014:12). Serafini defines a mode as "a system of visual and verbal entities created within or across various cultures to represent and express meanings" (12), such as written language, film, music, or photography; a multimodal ensemble is a text composed of more than one mode. *Long Way Down* is such a multimodal ensemble. On each of the pages there is a subtle but noticeable light gray background image. At times, the background appears to be a random speckling of light gray ink which creates a gritty appearance; on other pages, a clear woodgrain emerges, similar to the walls of the elevator on which Will is riding. As the elevator arrives at each floor, a page is inserted into the text that shows a grainy image of elevator buttons with a large white number indicating the floor where the elevator stops next. This multimodal structure adds to the credibility of an otherwise unbelievable story that borders on magic realism.

Even the structure of the text on the page serves an important purpose. At the start of the book, Will tells the reader about his brother's killing:

> because the day
> before yesterday,
> Shawn was shot (3)

This statement is left open-ended in the middle of the page, but upon turning to the next page, the reader encounters two words:

> and killed. (4)

This layout of the print on the page creates a hesitancy in which the reader is reluctant to turn the page and learn the painful truth that Will's brother has died.

Describing his reaction to Shawn's death, Will writes:

> I'VE NEVER BEEN
> in an earthquake.
> Don't know if this was
> even close to how they
> are, but the ground

defi nitely felt like
it o pened up
and ate me. (13)

The configuration of the text comes close to concrete poetry showing in the spaces the crack from an earthquake and how Will feels upon seeing his brother dead in the street. In this way, the configuration of the words on the page supplement the emotions Will is feeling. Even the imagery of the elevator implies that Will is trapped, perhaps in his own coffin, a coffin that is slowing being lowered to the ground. This image of the coffin-like elevator serves as an additional mode that contributes in a powerful way to the multimodal ensemble of the text. Indeed, the elevator holds the ghostly passengers of Will's life.

Each mode – the words, the spacing of words on the page, the background images – has its own "affordances and limitations" (Serafini 2014: 15), but together they coalesce for form a complete whole. The images "work alongside written language and design elements" (12) allowing the reader to read across these various components and make sense of them as a whole. Furthermore, these various aspects of the text contribute to the reader's understanding of Will's emotional state. The emotion ekprhasis or emotion discourse is multifaceted yet cohesive (Nikolajeva 2012: 3) and depicts and defines the plot and characters.

THE CREATION OF A FLEXIBLE TIME STRUCTURE

Further, while the entire elevator ride takes only sixty-seven seconds, the text describing this fateful ride spans 235 pages. Each time the elevator doors open to admit a new ghostly passenger, there is a timestamp at the top of the page letting the reader know that only a few seconds have elapsed since the last stop. These timestamps serve to stretch out time in the plot. While it may take ten minutes to read one chapter represented by one floor, the actual elapsed plot time is perhaps only seven seconds. This stretching out of time stands in stark contrast to the impulsivity demonstrated by Will as he decides how to respond to his brother's death. By slowing down time, Reynolds allows the main character to think more intentionally and more clearly about what he is about to do.

A defining characteristic of young adolescents is impulsivity (Sadowski 2008). Because their brains are still developing, young adolescents often use the emotional centers of their brains rather than the executive function centers of their brains to make decisions. In fact, young male adolescents under stress may have more difficulty understanding the consequences of their decisions (Stankovic, Fairchild, Aitken, Clark 2014: 29), and there is no doubt that Will is under considerable stress. In everyday situations, few young adolescents are given the time or skills they need to think through their decisions logically. In *Long Way Down*, Reynolds stretches out time for Will and affords him the

space and guidance he needs to make a better decision. Through the slowing down of time, Reynolds asserts that young men are indeed capable of making well-reasoned decisions but need the time and space to do so. In this way, Will is cast not as a future gang member, but rather as a still-developing adolescent who needs support. This stretching out of time also allows Will to revisit the past: the distant past with the death of his childhood friend seven years prior; the recent past with the death of his father; and the near past, with the death of his brother. Through the poetic structure of the text, this wide span of time can be traversed in much shorter order. Thus, time is both condensed and elongated, stretched and compressed, and through this time-bending process, Will is better positioned to make a rational decision.

As Michlin notes, empathy can arise through the conjuring up of physical and psychological pain from a character's past, and in this text, "the pathos of being haunted functions as a reflexive image for reading" (Michlin 2011: 84). The traumatic past, a past of which Will was blissfully unaware, comes hurtling into Will's life and changes how he views his own life and loved ones. This in turn changes how the reader views Will as the reader sympathizes with Will and begins to understand how Will's environment has created near-inevitable decisions for him.

CONCLUSION

Jason Reynolds has created a book that he might have wanted to read himself as a young adolescent. According to Reynolds, he was a reluctant reader because he did not see himself or his experiences reflected in the books that were made available to him. He says, "I know there are a lot – A LOT – of young people who hate reading. I know that many of these book haters are boys. I know that many of these book-hating boys don't actually hate books, they hate boredom" (jasonwritesbooks.com). Reynolds continues to share that he, too, hated being bored and so hated most of the books he was required to read. The characters in the books of Reynolds' youth had lives that were far removed from his own experiences, so rather than entering the literary realm through books, Reynolds entered through rap music, and through rap music, poetry.

Long Way Down then fills a gap that Reynolds experienced as a youth; it provides a mirror for young African-American males to see themselves reflected in a meaningful piece of literature. Young African-American males are ready to engage with literary works if only those works resonate with them. *Long Way Down* not only employs sophisticated rhetorical devices, it is also accessible to the intended audience. Its authentic portrayal of Will's dilemma would no doubt resonate with many reluctant readers.

Additionally, through its function as a window into the culture of young African-American males in low-income urban areas, *Long Way Down* challenges

the accepted narrative of people like the main character Will. The text unveils the systemic constraints that seem to be inescapable, systemic constraints like poverty, the availability of weapons, and allure of gang culture. By illuminating these issues, the reader can develop a more complex and nuanced view of people who may be different from them. Reynolds pushes back against a narrative of young African-American men as heartless killers and instead paints this population as young adolescents who need support, time, and guidance to reverse the negative trends that may surround them. They are still young and malleable to cultural forces that shape their lives. Reynolds' book *Long Way Down* brings the reader into an empathic understanding of the complexities of these young men's lives and in so doing, challenges the negative narrative that too often goes unchallenged.

WORKS CITED

Botelho, M. J., Rudman, M. K. 2009. *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature: Mirrors, Windows, and Doors*. Routledge: New York.

Cain, M. A. 2015. Children's Books for Building Character and Empathy. – *The Journal of Invitational Theory and Practice*, 21, 68–94.

Harris, Y. R., Schroeder, V. M. 2013. Language Deficits or Differences: What We Know about African-American Vernacular English in the 21st Century. – *International Educational Studies*, 6, 194–204.

Hesford, W. 2011. *Spectacular Rhetorics: Human Rights Visions, Recognitions, and Feminisms*. Duke University Press: Durham, North Carolina, USA.

Michlin, M. 2011. Voices that Move Us: Narrative Voice, Emotion, and Political Thrust in Contemporary American Literature – *Revue Francaised'Etudes Americans*, 130, 81–95.

Nikolajeva, M. 2012. Guilt, Empathy, and the Ethical Potential of Children's Literature. – *Journal of Children's Literature Research*, 35, 1–13.

Publishing Statistics on Children's Books about People of Color and First/Native Nations and by People of Color and First/Native Nations Authors and Illustrators. *Cooperative Children's Book Center*. – https://ccbc.education.wisc.edu/default.asp.

Rahman, J. 2008. Middle-class African Americans: Reactions and Attitudes toward African-American English. – *American Speech*, 83, 141–177.

Reynolds, J. 2017. *Long Way Down* – Atheneum: New York.

Reynolds, J. n.d. *About*. jasonwritesbooks.com.

Sadowski, M. 2008. *Adolescents at School: Perspectives on Youth, Identity, and Education*. Second Edition – Harvard Education Press: Boston MA.

Serafini, F. 2014. *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy* – Teachers College Press: New York.

Stankovic, A. et. al. 2014. Effects of Psychosocial Stress on Psychophysiological Activity During Risky Decision-Making in Male Adolescents. – *International Journal of Psychophysiology*, 93, 22–29.

Towns, A. R. 2007. Ghetto Blues: The Organizational Street Culture of Black "Masculine" Gang Members in a White World – *Kaleidoscope*, 6, 39–60.

Wolfram, W. 2003. Reexamining the Development of African-American English: Evidence from Isolated Communities – *Language*, 79, 282–316.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-9

MACIEJ WRÓBLEWSKI ORCID: 0000-0002-6386-7168
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

„Tekst emocjonalny" dla dzieci i młodzieży jako dialog międzypokoleniowy

Abstrakt: W artykule scharakteryzowano pisarskie strategie konstruowania różnych stanów emocjonalnych, wywołanych przeżyciami wojennymi oraz przeżyciami estetycznymi, których doświadczają postacie literackie utworów Stefana Żeromskiego, Jerzego Szczygła, Małgorzaty Musierowicz, Rafała Kosika i Marcina Szczygła. Do analizy wybrano utwory ze scenami przedstawiającymi doświadczanie przez bohaterów mocnych (pozytywnych i negatywnych) przeżyć. Przyjęto za Richardem A. Shwederem założenie, że emocje – także te ujawniane przez postacie literackie – mają charakter określonych struktur narracyjnych. W celu ich uprawdopodobnienia pisarze wykorzystują własne przeżycia, które zostały zapisane w pamięci autobiograficznej, będącej ciągłym i złożonym procesem budowania ludzkiej tożsamości za pomocą dwóch komplementarnych pól: dzieciństwa i dorosłości. Efektem tego zjawiska jest „tekst emocjonalny", który może pełnić funkcję międzygeneracyjnego mostu, pozwalającego skutecznie oddziaływać dorosłemu pisarzowi na młodych czytelników.

Słowa kluczowe: pamięć autobiograficzna, przeżycie estetyczne, trauma, tekst emocjonalny

„Emotional Text" for Children and Youth as the Intergenerational Dialog

Abstract: The article is an attempt to elaborate on particularly YA novels by Polish writers, Stefan Żeromski, Marcin Szczygieł, Małgorzata Musierowicz, Rafał Kosik, Jerzy Szczygieł, who used in their works own deep (positive and negative) or sometimes "tough" childhood experiences which were registered in their autobiographical memory. The term "autobiographical memory" relates to the complex process of a build of human identity during the whole their life by the two fields, childhood and adulthood. Nonetheless, the core of autobiographical memory are the unique emotions and events which contain diversity information about personal experiences. Sometimes these emotional signs are utilized by writers in their works dedicated to the YA readers and thanks to them the novels become a symbolic, textual "bridge" which connects different generations. Therefore, the author of this article coins the term "emotional text" being of an evidence of co-create certain YA novels by the author's childhood experiences, including crucial emotions and feelings for them. According to

the author, these novels depict the character's feelings, moods, thinking which are linked with the reception of art and also triggered by the war are a good examples of the "emotional text".

Keywords: autobiographical memory, aesthetic emotion, trauma, emotional text

Aktywność człowieka w przestrzeni społeczno-kulturowej oparta jest – poza wyuczonymi, behawioralnymi reakcjami – na uprzednio doznanych afektach, których źródłem są zjawiska wobec niego zewnętrzne. Ważne wśród nich miejsce zajmuje szeroko rozumiana sztuka, nie wyłączając także jej formy popularnej, oraz zdarzenia w sensie historycznym przełomowe, jak rewolucja czy wojna. Według mnie doznania związane z tymi bardzo różnymi fenomenami kulturowymi stają się istotnym elementem ludzkiego doświadczenia, poddawanego później odpowiedniej ekspozycji za pośrednictwem literatury, sztuk plastycznych, muzyki, teatru i filmu. W tym kontekście ważną funkcję pełnią utwory dziecięce i młodzieżowe, nazwane przeze mnie „tekstami emocjonalnymi", bowiem ze względu na swoją „etymologię" i strukturę pełnią funkcję międzygeneracyjnego medium, umożliwiającego dzielenie się tymi afektami, które zostały wywołane szczególnymi dla autora zdarzeniami czy sytuacjami. Mniejsze znaczenie ma tutaj fakt, że świadectwa obcowania ze sztuką przybierają zazwyczaj charakter wyspowy, a więc właściwy dla każdego człowieka, zaś przemoc wojenna czy rewolucyjna dla jej ofiar zawsze to mniej lub bardziej dotkliwe zło, które pojawiło się obiektywnie.

Sztuka i wojna są źródłem odmiennych reakcji psychologicznych, które można przyporządkować kolejno przeżyciu estetycznemu (Gołaszewska 1984: 285–336; Wallis 2004: 119–120)[1] oraz traumie (Branach-Kallas 2018; Shweder 2003; Zielińska 2018). Dzięki swojej wyrazistości obydwa doświadczenia pełnią ważną rolę w strukturze pamięci autobiograficznej, która, gdy dotyczy pisarza, ma swój udział w ekspresji artystycznej. Jej szczególną formą jest literatura dziecięca i młodzieżowa, będąca dla mnie wypadkową oddziaływania różnie ulokowanych w strukturze tekstu dwóch dynamicznych pól, współtworzących pamięć autobiograficzną – dzieciństwa i dorosłości. „Literatura czwarta" ujęta w perspektywie diachronicznej stanowi przykład zapisu, który odznacza się zmienną strukturą i różną intensywnością natężenia odczuć psychosomatycznych, odzwierciedlających relacje między młodym czytelnikiem a dorosłym autorem. Zarazem konkretne utwory można traktować jako świadectwo mniej lub bardziej oryginalnego wykorzystywania sposobu opowiadania czy interpretacji doświadczonych przez autora stanów afektywnych i somatycznych, za pomocą określonej formy literackiej. Nie chodzi tu

[1] W swoich rozważaniach przyjmuję obiektywne istnienie przeżycia estetycznego, którego integralnymi elementami są dzieło, podmiot estetyczny i przedmiot estetyczny. Dokonuje się ono jako akt świadomościowy i intencjonalny wywołany kontaktem z wartością estetyczną, a zarazem jest uzależniony od wielu czynników, np. od warunków postrzegania, od struktury dzieła, konwencji artystycznych, wiedzy i wyrobienia estetycznego człowieka.

wyłącznie o funkcję dydaktyczno-wychowawczą tekstów kierowanych do dziecięcego i młodzieżowego czytelnika, ani też o wpisane w nie modele aksjologiczne. Według mnie problem dotyczy złożonego procesu włączania się „literatury czwartej" w deszyfrowanie, rozbudzanie i utrwalanie określonych stanów emocjonalnych za pomocą języka artystycznego.

Przyjmuję w niniejszych rozważaniach założenie, że kierowana do młodego człowieka wypowiedź artystyczna, która wyrasta z doświadczeń afektywnych autora, stanowi przykład „tekstu emocjonalnego". Jego siła oddziaływania na wyobraźnię dziecka zależna jest od jakości i sposobu realizacji formy czy po prostu od talentu pisarskiego, choć nie mniejszy udział w tym swoistym „zarządzaniu" doznaniami młodych odbiorców mają sprawy ontologicznie dyskretne, nieoczywiste, jak choćby wspomniana pamięć autobiograficzna autora. Jest ona rodzajem aktywnie pobudzanej i możliwej do uzewnętrznienia w postaci opowieści lub ciągu metaforycznych skojarzeń gry między tym, co dla danego twórcy aktualne, a tym, co przez niego zostało przeżyte i bywa w określonej życiowej sytuacji przywoływane. Okres dzieciństwa ma istotne znaczenie w funkcjonowaniu pamięci autobiograficznej i przez całe dorosłe życie aktywnie współtworzy kondycję psychofizyczną człowieka, w tym odpowiada za zdolność (lub niezdolność) do właściwego w danej kulturze odczytywania i wyrażania stanów emocjonalnych.

> Wiele danych wskazuje na to, że pamięć autobiograficzna nie jest w naszym umyśle autonomicznym mechanizmem, uruchamianym tylko wtedy, kiedy spotykamy się w gronie przyjaciół, by snuć wspomnienia z naszej przeszłości. Jest ona częścią mechanizmu bieżącej regulacji zachowania, ale jest także częścią osobowości, odpowiedzialną za poczucie tożsamości i za stałość tej tożsamości. Choć w trakcie naszego życia zmieniamy się nie tylko fizycznie, ale również psychicznie, to mamy jednak poczucie, że stale jesteśmy jedną i tą samą osobą. To pozwala nam z ufnością korzystać z dotychczasowych doświadczeń (Maruszewski 2005: 17).

Paul Ekman, twórca jednej z najpopularniejszych teorii afektów, stwierdził, że mają one charakter uniwersalny, gdyż wypracowane zostały w wyniku ewolucji, wymuszającej na człowieku zachowania, które wspomagają proces jego dostosowywania się do określonych warunków biologicznych i społeczno-kulturowych. Posiadają kilka stałych (uniwersalnych) cech, pozwalających nie tylko porównywać ujawnianie się emocji u ludzi reprezentujących odmienne generacje, płcie czy kultury, ale także możliwa jest ich zorientowana psychologicznie czy kulturowo analiza. Afekty odznaczają się, według amerykańskiego psychologa, automatycznością, krótkotrwałością, mimowolnością, względnie stałym zestawem czynników wywołujących reakcję, dużą dynamiką wzbudzenia, zróżnicowanymi realizacjami procesów fizjologicznych, czego efektem są gestykulacja i mimika, a w końcu powszechnością wśród wszystkich naczelnych (Ekman 2012). Gniew, strach, smutek, radość, wstręt, wstyd i poczucie winy to podstawowe emocje wyróżnione przez Ekmana, który przypisał im

określone wzory mimiczne, a także względnie stałe sposoby czy mechanizmy reakcji na wyraziste bodźce zewnętrzne.

Odmienne stanowisko niż Ekman przyjął Richard A. Shweder, dla którego emocje nie mają charakteru uniwersalnego, i w związku z tym zakładał, że mogą istnieć społeczeństwa pozbawione ich w znaczeniu nadawanym przez psychologię. Tym niemniej przypisał afektom walor schematów interpretacyjnych o lingwistycznym (symbolicznym) i kulturowym charakterze, a w konsekwencji założył – odmiennie niż Ekman – istnienie nieograniczonej liczby kombinacji, umożliwiających deszyfrowanie określonych odczuć pozytywnych i negatywnych. Mimo popularności teorii stworzonej przez Ekmana skłaniam się ku propozycji Shwedera, by emocjom nadać postać procesów mentalnych (językowych, symbolicznych) wywołanych przez bodźce zewnętrzne; towarzyszące im reakcje somatyczne uobecniane w tekście literackim na poziomie deskrypcji i prowadzenia przez narratora fokalizacji traktuję raczej jako rezultat stereotypizacji przez pisarza zachowań człowieka, a nie jako integralny element rzeczywistych afektów:

> [...] emocje nie są ani pojęciami, ani obiektami, ani terminami językowymi. Są one złożonymi strukturami narracyjnymi (wzorcami opowiadania), nadającymi postać i znaczenie odczuciom somatycznym i afektywnym, doznaniom ciała (takim jak napięcie mięśni) i duszy (na przykład poczucie pustki). Jedności tych odczuć nie można odnaleźć w precyzyjnych kryteriach logiki, ani w tym, co poddaje się obserwacji, lecz w ich składaniu się na to samo opowiadanie, sensowny ciąg wydarzeń dotyczących „ja" (Shweder 2002: 42).

Warto dodać, że we współczesnej psychologii niekiedy dokonuje się rozróżnienia na emocję jako stan, oznaczający stałość odczuć i reakcji, i emocję jako cechę, co wskazuje na momentalność odczuć i reakcji na bodziec. Ujawnianie się afektu jako stanu lub cechy zależy, na co uwagę zwrócił Richard S. Lazarus, w dużej mierze od otoczenia, z którym człowiek wchodzi w określone relacje (Lazarus 1991). Podkreślał on w swoich rozważaniach związek między cechami osobowościowymi człowieka a określonymi wzorami kulturowymi jego otoczenia.

> [...] rozróżnianie poszczególnych rodzajów zjawisk afektywnych jest zadaniem trudnym, rozmytym, może nawet niewykonalnym, jeżeli ograniczyć się do peryferyjnych objawów reakcji emocjonalnych. Rozróżnienia takie mogą natomiast stać się wewnętrznie spójne, jeżeli oprzeć je na centralnych procesach umysłowych, a przede wszystkim, jeżeli będą się odwoływać do relacyjnych znaczeń leżących u podstaw każdej emocji. Te znaczenia zaś zależą od sposobu, w jaki jednostka ocenia to, co się jej przydarza, i wpływają na jej osobiste, ogólne samopoczucie (Lazarus 2012: 80).

Poczyniona przez Lazarusa uwaga o koniunkcji cech osobowościowych i właściwości otoczenia jest dla niniejszych rozważań istotna, gdyż uwypukla konstrukcyjną naturę emocji. Również w wypadku literackich przedstawień i obrazów afektów należy mówić o ich złożonej naturze, ujawniającej się nie tylko w warstwie

narracyjnej, ale także w sposobie zachowania, w werbalnej aktywności bohaterów oraz na poziomie konwencji. Umowność prezentowanych w tekstach literackich emocji, a także ich względna spójność i, rzec by można, wyrazista komunikacyjna ekspozycja warunkowane są historycznie zmiennymi wyznacznikami utworów kierowanych do dziecięcego i młodzieżowego czytelnika. Konstrukcyjne podejście do natury afektów budowanych za pomocą „tekstu emocjonalnego", który wyrasta z impulsów pamięci autobiograficznej, pozwala uchwycić jednostkowość reakcji psychosomatycznych, co nie znaczy, że związane z tym zachowania w każdym rozpatrywanym przypadku są odmienne (Thompson 2009: 310–314). Wypracowywanie przez dziecko powszechnie akceptowanych relacji z innymi członkami grupy społecznej, samoświadomość, tożsamościowa integralność czy w końcu gotowość werbalizowania własnych i cudzych stanów uczuciowych są wypadkową wielu czynników społeczno-kulturowych oraz psychosomatycznych. Ważne miejsce w emocjonalnym rozwoju młodego człowieka zajmuje sztuka tworzona z myślą o nim, gdyż zawiera mniej lub bardziej ukryte świadectwa afektów, które powstają w wyniku interakcji obecnych w pamięci autobiograficznej dwu pól – dzieciństwa oraz dorosłości.

Mapa emocji zakodowana w strukturze tekstów kierowanych do młodego czytelnika w postaci konkretnych scen, motywów, modeli postaci i ich psychofizycznej aktywności odzwierciedla, w pewnej części, doświadczenia samego autora. Oczywiście, w tym wypadku wyszczególnione elementy nie przybierają postaci narracji charakterystycznej dla pamiętnika czy autobiografii, ale właśnie ze względu na immanentne cechy literatury dziecięcej i młodzieżowej pisarz zmuszony jest przekształcać owe nierzadko intymne znaki pamięci w czytelną i akceptowaną przez młodego czytelnika opowieść. Zazwyczaj to warstwa treściowa, którą można niekiedy – dla wydobycia dodatkowych sensów – konfrontować z biografią pisarza, bywa przedmiotem uwagi badaczy, natomiast rzadziej dostrzega się głębiej osadzoną w strukturze tekstu „subtelną" warstwę emocji współtworzoną przez pamięć autobiograficzną, aktywizującą społeczno-kulturowe pola dzieciństwa i dorosłości. Nie jest ona wyłącznie efektem działania właściwej dla każdego twórcy wrażliwości czy też nawet sposobu realizacji przez niego gatunku czy odmiany gatunkowej „literatury czwartej". Sądzę, że w odróżnieniu od twórczości kierowanej do odbiorcy dorosłego teksty dziecięce i młodzieżowe są przykładem uzgadniania tych emocji, które stanowią składnik pamięci autobiograficznej autora, z jego wiedzą na temat życia afektywnego współczesnych młodych czytelników.

SZTUKA

Wskazana przeze mnie warstwa emocji, współtworzona przez doświadczenia dzieciństwa pisarza i przeżycia osoby dojrzałej, nie jest oddzielona od warstwy fabularnej utworu. To dzięki niej ujawnia się w akcie lektury, podle-

ga deszyfracji, a na dalszych etapach może być odpowiednio przez czytelnika funkcjonalizowana. Poziom jego zaangażowania i sposób reagowania na tekst literacki nie są przedmiotem niniejszych rozważań, ale warto na marginesie podjętego problemu tę kwestię zasygnalizować, wskazując przy tym, że okoliczności czy warunki percepcji również mają istotny wpływ na przebieg procesu odbioru.

> Wizualizacja efektów i afektów oraz metaforyzacja obrazów wzmacnianych doświadczeniem rzeczywistym mogą wpływać na emocjonalne zaangażowanie czytelników oraz wywierać wpływ na konstruowanie przez nich nowych znaczeń i sensów utworu. Łączenie aspektów czytania estetycznego (np. opisu motyli) z odbiorem eferentnym (np. przez uwzględnienie kontekstu egzystencjalnego i etycznego w tym sytuacji rodziny w obliczu wojny) przez np. czytanie fragmentów eksponujących narrację polisensoryczną wzmacnia siłę interakcji, jaka zachodzi między słowem, obrazem i emocjami, co przekłada się w tym przypadku na wspomaganie rozumienia, kształtowanie wyobraźni i formułowanie etycznej refleksji nad światem (Michułka, Gregorowicz 2018: 55).

Intensywne zabarwienie emocjonalne lektury stanowi integralny element wyróżnionych przez Andrzeja Stoffa wartości sytuacyjnych (Stoff 1992), które do pewnego stopnia determinują sposób rozumienia i oddziaływania utworu na czytelnika. Jako przykład można wskazać fragment recytacji *Reduty Ordona* Adama Mickiewicza przez Bernarda Zygiera, jednego z bohaterów *Syzyfowych prac* Stefana Żeromskiego czy też zbiorowe śpiewanie przez dzieci piosenki *Mury* Jacka Kaczmarskiego w finale powieści *Teatr Niewidzialnych Dzieci* Marcina Szczygielskiego. Wymienione sceny, które przecież nierzadko pojawiają się w „literaturze czwartej", ujawniania przez młodych ludzi afektów za pośrednictwem sztuki pozostają w związku zarówno z rzeczywistą sytuacją odbiorczą tekstu literackiego mogącą – ze względu na swoją psychosomatyczną wyrazistość – podlegać badaniu, jak i z interakcją między dzieciństwem a dorosłością ujętymi w ramy pamięci autobiograficznej. Nie chodzi tu jednak o to, by poszukiwać w biografii Żeromskiego i Szczygielskiego świadectw podobnych wydarzeń, wyjaśniających powody umieszczenia w warstwie fabularnej scen literacko i uczuciowo wyrazistych, mocnych, ale raczej o to, by wymienione sytuacje emocjonalnego doświadczania (a nie jedynie czytania) literatury przez młodzieżowe i dziecięce postacie traktować jako pewną lekturową dyspozycję, kierowaną przez dorosłego autora do młodego odbiorcy. Przebiega ona na czterech płaszczyznach: symbolicznej, historycznej, psychologicznej i antropologicznej. Należy zwrócić uwagę na to, że w wymienionych utworach konfrontacja przebiega przede wszystkim wzdłuż relacji dziecko – dorosły, niedojrzały – dojrzały, słaby fizycznie – mocny fizycznie. Działania represyjne administracji carskiej (*Syzyfowe prace*) oraz przemoc oddziałów ZOMO (*Teatr Niewidzialnych Dzieci*) skierowane są przeciwko dzieciom. W obu powieściach warstwa historyczna fabuły podkreśla znaczenie tych wartości, które związane są z ludzką potrzebą wolności i nieskrępowanej samorealizacji.

Dalej, narracja zarówno *Syzyfowych prac*, jak i *Teatru Niewidzialnych Dzieci* we wskazanych scenach nasycona została obserwacjami psychologicznymi, które służą uwypukleniu motywów działania nastoletnich bohaterów. Ich przeżycia – pokazane jako szczere i głębokie – w powiązaniu z przekazem zawartym czy to w *Reducie Ordona*, czy to w *Murach* nie pozostawiają wątpliwości o intencjach działań postaci. Za sprawą dojrzale sformułowanych w obu tekstach idei wolnościowych postawa konfrontatywna młodego człowieka zyskuje sprzymierzeńca w postaci autorytetu konkretnego artysty (A. Mickiewicza i J. Kaczmarskiego), którego biografia wpisuje się w model nie tyle rewolucjonisty, ile strażnika wolności i rzecznika walki o prawa człowieka za pomocą słowa. Ujmując zaś obie sceny z perspektywy antropologicznej należy podkreślić, że dzięki recytacji i śpiewowi na chwilę przywrócony zostaje światu ład. Wtórna oralność nie ma co prawda waloru magicznego, bowiem Zygier i młodzi aktorzy nie wywołują wśród słuchaczy ekstazy religijnej, tym niemniej uruchamiają pozytywne emocje; zgromadzone w sali lekcyjnej (*Syzyfowe prace*) i na placu (*Teatr Niewidzialnych Dzieci*) osoby nie tylko słuchają i przeżywają, ale także zaczynają lepiej rozumieć grozę otaczającej ich sytuacji.

Literatura recytowana i odgrywana – jak w powieściach Małgorzaty Musierowicz wchodzących w skład cyklu *Jeżycjada* – stanowi medium, za pomocą którego przeżycia artystyczne stają się motywem działań postaci oraz źródłem ich różnorodnych afektów. Na przykład gra sceniczna nastoletnich bohaterów *Opium w rosole* i *Kłamczuchy* nie jest tylko „teatralnym" i „dramatycznym" powieściowym motywem, ale zapewne służy autorce do budowania aury artystycznej w celach, między innymi, edukacyjno-wychowawczych. Jej bohaterowie – zarówno chłopcy i dziewczynki, mężczyźni i kobiety – żyją w rzeczywistości częściowo utkanej z sentencji i scen dramatycznych tekstów należących do kanonu kultury Zachodu. Tym samym aktywne i twórcze działanie postaci wywołane ich odbiorczym „poruszeniem" pozwala transponować pisarce emocje z poziomu refleksji estetycznej na poziom praktyki aksjologicznej.

> Swego rodzaju aktorskie etiudy w wykonaniu bohaterów *Jeżycjady* okazują się też swoistym pretekstem do podjęcia, we fragmentach dyskursywnych powieści, problematyki bardziej fundamentalnej, dotyczącej aspektów etycznych gry teatralnej jako „sztuki udawania" i dalej – kwestii prawdy i fałszu w najszerszym rozumianym teatrze, a więc w teatrze życia (Ługowska 2016: 209).

Świadectwa przeżyć estetycznych, będących immanentnym składnikiem pamięci autobiograficznej autora, ujawniają się także w formie dłuższych bądź krótszych cytatów, które są przez postacie śpiewane, wypowiadane lub odtwarzane w myślach. Podobnie wygląda sprawa z muzyką, która ze względu na swój asemantyczny charakter pojawia się w postaci motywu w niektórych tekstach prozaicznych, jak w powieściach *Wielka, większa i największa* Jerzego Broszkiewicza czy *Solistka* Jerzego Przeździeckiego. Patrząc na literaturę dziecięcą i młodzieżową z perspektywy struktury i funkcji „tekstu emocjonalnego",

istotne znaczenie ma to, co i jak postacie czytają, oglądają oraz słuchają. Nie chodzi tu wyłącznie o aprobatywne, mniej lub bardziej entuzjastyczne percypowanie sztuki przez bohatera literackiego. Dobry przykład sceny krytycznego, pełnego negatywnych emocji, odbioru filmu zawarł w powieści *Felix, Net i Nika oraz Orbitalny Spisek* Rafał Kosik. Pisarz zaproponował swoim bohaterom projekcję obrazu *Sensacyjny romans informatyczny*, będącego w istocie przykładem popkulturowego kiczu, dowolnie łączącego elementy kina gatunkowego. Reakcje młodych widzów i jednoznacznie negatywny komentarz odnarratorski są nie tylko rodzajem wypowiedzi autora na temat współczesnego kina rozrywkowego, ale zarazem stanowią wyostrzoną deskrypcję postaw odbiorczych młodych konsumentów popkultury.

> Chyba wszyscy z Sali zaanektowanej przez informatyków wyrzucili swoje popcorny. Wtedy z końca Sali rozległy się okrzyki, co najmniej wrogie, których przesłanie było jasne: „Zamknąć się i siadać". W kierunku pierwszych rzędów poleciały puste kubki po coli i nie całkiem puste kubełki po popcornie. Nika spojrzała na Neta, który wjechał głębiej w fotel i do końca filmu nie robił niczego poza siorbaniem coli. Film okazał się beznadziejny do kwadratu i z każdą minutą było tylko gorzej. Połowa informatyków demonstracyjnie wyszła z sali, a pary z końca straciły zainteresowanie tym, co dzieje się na ekranie (Kosik 2008: 153).

Odmienny przykład funkcjonalizowania aktu odbioru, opartego na wyraźnym przeżyciu emocjonalnym, zaproponował Marcin Szczygielski w nagradzanym i docenionym przez krytyków utworze *Arka czasu*[2]. Pisarz nadał chłopięcej ekspresyjnej lekturze powieści Herberta G. Wellsa *Wehikuł czasu* znaczenie metaforyczne. Staje się ona wieloznaczna w kontekście dokonującej się w getcie warszawskim tragedii Żydów. Postać kilkuletniego, pochłoniętego pasją czytania Rafała Grzywińskiego, który za pośrednictwem powieści Wellsa „ucieka" w ratujący mu życie (dosłownie i w przenośni) świat fantazji, odznacza się dużą dozą psychologicznego autentyzmu. Fabularnie atrakcyjna gra planem przeszłości wojennej i przyszłości, będącej w istocie współczesnością czytelnika, ma charakter ekscytującej historii wzbogaconej o detale historyczne. Niemniej, w kontekście dyskutowanych zagadnień związanych z „tekstem emocjonalnym" ważne okazują się być przede wszystkim sceny czytania i głębokiego przeżywania przez chłopca przygód Podróżnika, bohatera powieści Wellsa. Immersja jest możliwa, zdaje się przekonywać autor *Arki czasu*, nie tylko wtedy, gdy młody człowiek wchodzi w wirtualny świat gry czy serialu, ale również wtedy, gdy obudzona wymową tekstu literackiego wyobraźnia uwalnia człowieka z kaźni (lub nudy) otaczającego go koszmaru, w tym wypadku wojennego. Dlatego też otwierająca powieść deskrypcja drogi do biblioteki zawiera przyjemne dla chłopca sensualne bodźce: kuszące zapachy unoszą się z mijanej kawiarni, budki z warzywami i cukierni. Swoj-

[2] Pełny tytuł powieści brzmi: *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od wtedy przez kiedyś do teraz i wstecz* (Szczygielski 2013).

skość tego niebogatego, ale różnorodnego świata, którego granice wyznaczają ulice Twarda, Ciepła i Leszno, spełnia ważną funkcję w budowaniu przestrzeni w „tekście emocjonalnym". Kluczem do jego analizy nie tyle jest koszmar Holokaustu, którego rekonstrukcja może przekonywać, ile właśnie oryginalny i celny psychologicznie proces doświadczania literatury przez dziecko.

WOJNA

Doświadczenia wojenne, które najczęściej przybierają postać traumy, nie były obce także dzieciom (Skotnicka 2008). Co prawda w rodzimej „literaturze czwartej" niektórzy pisarze, jak Wiktor Zawada, Zbigniew Liskowacki i Wanda Żółkiewska, traktowali okrucieństwa wojenne jako „interesujące" tło fabuł z udziałem młodych bohaterów, ale wielu autorów tekstów o drugiej wojnie światowej stroniło od trywializowania tego, co przemoc robi z człowiekiem, jak negatywnie wpływa szczególnie na życie emocjonalne dziecka (Wróblewski 2015). Utwory Jadwigi Korczakowskiej *Pałac pod gruszą*, Marii Zarębińskiej *Dzieci Warszawy*, ale przede wszystkim dziś już zapomniany, przejmujący cykl powieściowy Jerzego Szczygła o Tadku Różańskim – *Tarnina*, *Ziemia bez słońca*, *Po kocich łbach* oraz *Nigdy cię nie opuszczę* – to przykłady sprawnie napisanych „tekstów emocjonalnych" dla młodego czytelnika.

Akcja dwu powieści Szczygła – *Tarnina* i *Ziemia bez słońca* – rozgrywa się w czasie wojny. Z perspektywy wszechwiedzącego narratora, pozwalającego czytelnikowi nieco zdystansować się wobec dramatycznych zdarzeń z udziałem Tadka Różańskiego, jego młodszego brata Jędrka i ich kilku kolegów, śledzimy okrutne mechanizmy wojenne: Zagładę Żydów, przemoc żołnierzy hitlerowskich wobec cywilów, obojętność polskich chłopów wobec dramatu uciekinierów z oblężonych przez Armię Czerwoną Puław, pospolite złodziejstwo i szabrownictwo. O ile w powieści *Tarnina* pojawiają się – obok codziennego koszmaru wojennego – sceny pogodniejsze, o tyle *Ziemia bez słońca* tych cieplejszych tonów wydaje się być pozbawiona. W pierwszym z wymienionych utworów atmosfera napięcia jest od czasu do czasu kontrowana pomysłami nastoletnich chłopców na zabawę, w czym istotny udział miała ich fascynacja *Włóczęgami Północy* i *Szarą Wilczycą* Jamesa O. Curwooda. Niemal beznamiętna, sprawozdawczo-reportażowa narracja o „przygodach" grupki chłopców, chroniących się przed zimnem i hitlerowcami w wykopanej własnymi rękami ziemiance (nazwanej Tarniną), która wraz z rozwojem fabuły zaczyna pełnić funkcję „austerii" dającej schronienie Żydowi Abramkowi, sprawia, że wojenne historie Tadka Różańskiego stają się autentyczne.

Nastrój grozy zostaje spotęgowany w następnej powieści Szczygła, w *Ziemi bez słońca*. Wymowa tytułu nie pozostawia wątpliwości, że młodzi bohaterowie, w tym bracia Tadek i Jędrek Różańscy, trafiają do świata omal dystopijnego. To rodzaj „igrzysk śmierci", w ramach których nie obowiązują żadne

zasady, a dziecko nie jest chronione przed śmiercią i przemocą. Ponadto na barkach Tadka spoczywa obowiązek troski o młodszego brata oraz o poważnie chorą matkę. Narrator wystawia swoich bohaterów, Tadka i Jędrka, na ciężkie próby, w czasie których muszą nie tyle okazywać odwagę, ile konieczne staje się radzenie sobie z dojmującym, codziennym strachem. Obojętność i przemoc to oczywiście skutki wojny, a nie cechy człowieka, niemniej Szczygieł bardzo krytycznie odniósł się w całym cyklu do kondycji istoty ludzkiej w ogóle. Wojna ujawniła w nim to, co najgorsze. Zło w rzeczywistości przedstawionej *Ziemi bez słońca* ma różne oblicza – polskiego chłopa Micki i jego żony, żołnierzy armii niemieckiej, ale także i „sołdata", strzegącego drogi prowadzącej do Puław. Pisarz zrezygnował z takiej konstrukcji fabuły wojennej, w której czytelnik mógłby obserwować ze względnie bezpiecznej, dziecięcej perspektywy działania wojenne. Zatem nie może podziwiać bohaterstwa wojsk polskich, maszerujących wraz z armią radziecką, ani też niewiele jest scen przedstawiających okrucieństwo faszystów. Wybrał Szczygieł perspektywę ofiary krwawej jatki, ujmując się za bezbronnymi i bezdomnymi (w dosłownym i przenośnym znaczeniu) cywilami.

> Mijał [Tadek – M. W.] znajomych i kolegów, ale ludzie przejęci swoimi troskami nie zważali na innych. Wszystkich gonił strach. Całonocna haratanina dział niejednemu dała się we znaki. Wszędzie widniały leje po pociskach, sterczały kikuty złamanych drzew. Parę domów spłonęło, inne miały pogruchotane ściany lub dachy (Szczygieł 1968: 14).

Zamykające powieść sceny, które przedstawiają niekorzystne dla Tadka skutki zaangażowania się w kolportaż gazety wydawanej w Lublinie przez Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego[3], a przede wszystkim śmierć matki oraz codzienne problemy chłopca ze zdobywaniem żywności, dopełniają gehennę nastolatka. Ten wyrazisty zapis przeciętnego losu dziecka wrzuconego w wir wojny utrzymany został konsekwentnie w formie sprawozdawczo-reportażowej, w której bohater cierpi fizycznie i psychicznie, a zarazem próbuje za wszelką cenę przeżyć. Z ust Tadka czy Jędrka nie padają słowa oskarżenia pod adresem tych, którzy wojnę rozpętali i ją prowadzą kosztem cywilów, ale tłumiony przez chłopców strach przed okrutną lub przypadkową śmiercią wyostrza w planie czytelniczym niezwerbalizowane, choć uobecniające się w konkretnych scenach emocje. Dziecięcy koszmar miał swoje odsłony w następnych częściach cyklu, w powieściach *Nigdy cię nie opuszczę* i *Po kocich łbach*. Potwierdzają one pisarską umiejętność Jerzego Szczygła w prostym, niekiedy stylistycznie chropowatym prezentowaniu wojennych i tużpowojennych doświadczeń młodego człowieka. Pozostają one w pewnym związku – przede wszystkim emocjonalnym (Kowalska-Leder 2009, *Tango łez śpiewajcie muzy* 2012) – z autentycznymi świadectwami dzieci żydowskich, które pisały dzien-

[3] Pełny tytuł tego czasopisma brzmi „Rzeczpospolita. Organ Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego".

niki, notatki, pamiętniki, by wspomnieć wydane w Polsce teksty piętnastoletniej Mary Berg (Berg 2016), trzynastoletniej Reni Knoll (Knoll 2012), dwunastoletniej Janiny Hescheles (Hescheles 2015) i dwunastoletniego Dawida Rubinowicza (Rubinowicz 2005).

„Tekst emocjonalny" kierowany do dziecięcego i młodzieżowego czytelnika wyrasta z pisarskiej pamięci autobiograficznej, w której pole dzieciństwa wchodzi w złożone relacje z polem dorosłości. Zapisane w ciele i w pamięci autora doświadczenia, których szczególnie wysoka amplituda przypada na wczesny okres życia, ujawniają się – poza literaturą wspomnieniowo-autobiograficzną – także w formie utworu przeznaczonego dla młodego czytelnika. Niekiedy, jak starałem się pokazać w niniejszych rozważaniach, przybiera on kształt „tekstu emocjonalnego". Konwencja „literatury czwartej" moderuje warstwę afektów doświadczonych w przeszłości przez pisarza jako dziecko, szczególnie dotyczy to zdarzeń i sytuacji dla niego ważnych, uczuciowo „mocnych", które w różnych okresach dalszego życia powracają, by skonsolidować się w formie opowieści. Za pośrednictwem konwencji literatury dziecięcej i młodzieżowej – a nie tylko wspomnienia, pamiętnika czy autobiografii – dorosły autor aktywizuje własne życiowe doświadczenie, zapraszając młodszego od siebie czytelnika do międzygeneracyjnego dialogu. Jego afektywna warstwa wpisana w tekst nie tylko spełnia funkcję perswazyjną, ale także w wielu przypadkach staje się aksjologicznym medium, które sprzyja restauracji społecznych więzi.

BIBLIOGRAFIA

TEKSTY LITERACKIE

Kosik, R. 2008. *Felix, Net i Nika oraz Orbitalny Spisek*. Warszawa: Wydawnictwo Powergraph.

Korczakowska, J. 1948. *Pałac pod gruszą*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Szczygielski, M. 2013. *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od wtedy przez kiedyś do teraz i wstecz*. Warszawa: Instytut wydawniczy Latarnik im. Zygmunta Kałużyńskiego.

Szczygieł, J. 1960. *Tarnina*. Warszawa: Instytutu Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Szczygieł, J. 1968. *Ziemia bez słońca*. Warszawa: Instytutu Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Szczygieł, J. 1972. *Nigdy cię nie opuszczę*. Warszawa: Instytutu Wydawniczy Nasza Księgarnia.

Szczygieł, J.1976. *Po kocich łbach*. Warszawa: Instytutu Wydawniczy Nasza Księgarnia.

OPRACOWANIA

Lazarus, R. S. Stałość i niestałość emocji. – Ekman, P. (red.), Davidson, R. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Tłum. Wojciszke, B. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ługowska, J. 2016. Teatr jako temat literacki. – Wiśniewska, M. (red.), Wróblewski, M. (red.). *Teatr i dramat dla dzieci i młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

Michułka, D., Gregorowicz, Ł. 2018. Czytanie pamięci – doświadczenie – emocje. Narracje literackie dla młodego czytelnika – teoria i praktyka odbioru (*Rutka* Joanny Fabickiej). – *Polonistyka. Innowacje*, 7.

Shweder, R. A. „Nie jesteś chory, tylko się zakochałeś" – emocja jako system interpretacji. – Ekman, P. (red.), Davidson, R. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Tłum. Wojciszke, B. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Berg, M. 2016. *Pamiętnik. Relacja o dorastaniu w warszawskim getcie*. Tłum. A. Tuz. Warszawa: Prószyński Media.

Branach-Kallas, A. 2018. Szok wielkiej wojny – o traumie indywidualnej, traumie kulturowej oraz portretach *gueules cassées* we współczesnej literaturze brytyjskiej i francuskiej. – *Teksty Drugie*, 4.

Ekman, P. 2012. Wszystkie emocje są podstawowe. – Ekman, P. (red.), Davidson, R. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Tłum. Wojciszke, B. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Gołaszewska, M. 1984. *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Hescheles, J. 2015. *Oczyma dwunastoletniej dziewczyny*. Laskowski, P. (posł.). Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma.

Knoll, R. 2012. *Dziennik*. Kowalska-Leder, J. (oprac.). Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma.

Kowalska-Leder, J. 2009. *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and Adaptation*. New York – Oxford: Oxford University Press.

Rubinowicz, D. 2005. *Pamiętnik Dawida Rubinowicza*. Iwaszkiewicz, J. (wstęp), Jarochowska, M. (posł.). Warszawa: Książka i Wiedza.

Shweder, R. A. 2003. *How Do Man Barbecue? Recipes for Cultural Psychology*. Harvard: Harvard University Press.

Skotnicka, G. 2008. *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.

Stoff, A. 1992. Wartości sytuacyjne dzieła literackiego. – Sawicki, S. (red.), Tyszczyk, A. (red.). *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*. Lublin: Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Tango łez śpiewajcie muzy. Poetyckie dokumenty Holocaustu. 2012. B. Keff, wstęp, wyb. i oprac. Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma.

Thompson R. E. 2009. Emotional Development. – Bidell, T. E. (ed.), Schweder, R. A. (ed.). *The Child: An Encyclopedic Companion*. Chicago: The University of Chicago Press.

Wróblewski, M. 2015. A Boy Pretends to Be an Adult. – *Filoteknos*, 5.

Zarębińska, M.1958. *Dzieci Warszawy*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Zielińska, M. 2018. Wojna, trauma i kultura. – *Teksty Drugie*, 4.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-10

RENATA ALEKSANDROWICZ ORCID: 0000-0002-0008-9039
Uniwersytet Wrocławski

Emocje lekturowego dzieciństwa we wspomnieniach współczesnych seniorów

Abstrakt: Współcześni seniorzy są ostatnim pokoleniem, którego dzieciństwo upłynęło bez znaczącej konkurencji środków masowego przekazu. Jest to generacja wychowana w szacunku do słowa pisanego i sacrum książki. Tekst jest analizą wypowiedzi słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku we Wrocławiu na temat ich ekscytacji lekturowych w dzieciństwie. Analizie poddano emocje wobec najbardziej poczytnych młodzieńczych lektur pokolenia trzeciego wieku oraz uczuciowe związki z bohaterami literackimi i ich losami. Omówiono emocjonalne okoliczności czytelnicze np. sytuacje pierwszej lektury lub wspólnotowego czytania, zaprezentowano uczuciowe przywiązanie do książek jako przedmiotów, np. książek-prezentów czy książek niedostępnych, a na koniec opisano sentymentalne powroty do młodzieńczych lektur.

Słowa klucze: lekturowe dzieciństwo, badania czytelnictwa, seniorzy, lekturowe emocje

The Emotions of Contemporary Seniors Regarding Their Childhood Reading

Abstract: Senior citizens today make up the last generation whose childhood passed without significant mass media consumption. It is a generation that was raised to respect the written word and the *sanctity* of books. This article presents an analysis of statements made by students of the Third Age University in Wroclaw about their childhood reading experiences, especially in relation to their emotional reactions to the most popular works of fiction from their childhood and the emotional relationships they forged with literary characters and their fates. The emotional circumstances of reading were also discussed, as well as the circumstance of first readings or community readings, emotional attachment to books as objects, e.g. gifted books or inaccessible books, and finally sentimental returns to youthful reading.

Keywords: childhood reading, reading research, seniors, reading emotions

W ostatnich dekadach, zarówno w rozwoju teorii literatury, jak i w eksploracjach bibliologicznych, coraz częściej daje się zauważyć przesunięcie zainteresowań badawczych i postawienie „w centrum dociekań samego czytelnika z jego zewnętrznym i wewnętrznym światem" (Koziołek 2017: 11). Badaczka literatu-

ry Krystyna Koziołek wskazała na moment, w którym obok pytania „co to jest tekst literacki i jak jest zbudowany?" zaczęto pytać też „co teksty robią z nami?" (Koziołek 2017: 11). Równolegle, reprezentantka nauk bibliologicznych Małgorzata Góralska zwróciła uwagę na możliwość przeorientowania badań nad książką i czytelnictwem w duchu tzw. „zwrotu afektywnego", którego przedstawiciele „dostrzegają rangę odczuć towarzyszących obcowaniu z poszczególnymi wytworami kultury" (Góralska 2018: 223). Autorka zauważyła, że taka zmiana wymaga założenia, iż „oddziaływanie książki na odbiorcę stanowi złożony mechanizm, który oparty jest nie tylko na tekście i sposobach jego istnienia w książce, ale także na obecności innych czynników w znacznej mierze odwołujących się do ludzkiej uczuciowości" (Góralska 2018: 224). W nawiązaniu do konstatacji obu badaczek, w niniejszym tekście zajmę się emocjonalnym odbiorem lektury w dzieciństwie, a przedmiotem moich dociekań uczynię lekturowe uczucia i ekscytacje wspominane przez pokolenie trzeciego wieku.

Zasadniczą metodą badawczą, przy użyciu której zrealizowałam badania, był sondaż diagnostyczny, a jako podstawową technikę badawczą wykorzystałam wywiad kwestionariuszowy *face to face*[1]. Badania przeprowadziłam wśród 240 słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Wrocławskim, w latach 2008–2010. Były to osoby zamieszkujące w przestrzeni wielkomiejskiej, które ukończyły co najmniej 60 lat i zakończyły już działalność zawodową. Zgodnie z ostatecznie przygotowanym kwestionariuszem wywiadu, przeprowadzono 211 wywiadów, z czego docelowej analizie zostały poddane 194 rozmowy[2]. Grupa moich respondentów była homogeniczna jeżeli chodzi o miejsce zamieszkania (95,5% to mieszkańcy Wrocławia) i dość jednorodna pod względem wykształcenia (61,7% posiadało wykształcenie wyższe, a 31,8% wykształcenie średnie). Badani stanowili szczególną grupę czytelników, zarówno ze względu na wiek, jak i styl życia. Udział respondentów w zinstytucjonalizowanej i rozbudowanej formie edukacji w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku świadczył o podejmo-

[1] Kwestionariusz wywiadu obejmował 34 pytania i stanowił podstawę do przeprowadzenia badań na temat szeroko rozumianych lekturowych i okołolekturowych zachowań współczesnych seniorów. Jest to bazą do przygotowywanej przez autorkę większej publikacji. W kwestionariuszu 3 pytania odnosiły się do lekturowego dzieciństwa słuchaczy UTW. Pierwsze dotyczyło problemów z dostępem do książki w okresie dzieciństwa/młodości. Zagadnienia te będą przedmiotem odrębnego artykułu przygotowanego do druku. Natomiast pytania, które były bazą do opracowania niniejszego tekstu brzmiały następująco: 1. Czy są książki/lektury z czasów dzieciństwa, młodości, które wywarły na Panu/i niezapomniane wrażenie, które szczególnie Pan/i zapamiętał/a? 2. Jeśli tak, to jakie? Proszę podać tytuły lub autorów, problematykę lub powiedzieć o czym były/o czym opowiadały?

[2] Siedmiu rozmów nie można było poddać opracowaniu, ponieważ dominowały w nich głównie poboczne wątki, respondenci nie odpowiedzieli na większość pytań, a raczej nie dali możliwości ich zadania [ze względu na brak koncentracji, potrzebę wypowiedzenia się przed chętnym rozmówcą-słuchaczem]; większość z nieopracowanych rozmów było bardzo chaotycznych lub respondenci na końcu stwierdzali, że nie zgadzają się na wykorzystanie nawet anonimowych danych.

waniu przez nich aktywności intelektualnej, fizycznej, społecznej itp., co prawdopodobnie rzutowało na ich uczestnictwo w kulturze pisma na emeryturze.

Badania dotyczyły zagadnień szeroko rozumianego czytelnictwa seniorów, barier w dostępie do książki, ich otoczenia lekturowego i funkcji lektury w życiu osób starszych[3]. Prezentowany poniżej problem jest pewnym zagadnieniem marginalnym, które pojawiło się przy okazji tematu głównego, a niniejszy tekst może być traktowany jako swego rodzaju rekonesans, próba sondażu.

Przechodząc do tematu lekturowego dzieciństwa, warto przytoczyć słowa Ryszarda Waksmunda, który analizując historię czytania jako historię dzieciństwa zauważył, że „w przeważającej mierze historycy dzieciństwa zwracają bardziej uwagę na repertuar wydawniczy i czytelniczy niż sam akt lektury, mający […] swoje uwarunkowania sytuacyjne i materialne, nie mówiąc już o emocjach dziecka-czytelnika" (Waksmund 2011: 386). Rozmaite stany uczuciowe, emocjonalne pozostają zatem niezwykle istotnym elementem procesów lekturowych. Zdaniem M. Góralskiej, emocje towarzyszące lekturze są nawet „niekiedy ważniejsze od samej opowieści i trwalej zapadają w pamięć niż treść książki" (Góralska 2018: 227).

We wspomnieniach badanej grupy, zarówno tekst czytanych utworów, sama czynność czytania, jak też książka jako przedmiot budziły w dzieciństwie szczególnie silne ekscytacje. Wypowiedzi większości respondentów wskazują na to, że nigdy później lektura nie dostarczała im tak wielu, tak intensywnych przeżyć. Natężenie lekturowych emocji potęgowały jeszcze okoliczności, w jakich dorastała większość badanych czyli dramaty wywołane przez wojnę i powojenną sytuację polityczną oraz ograniczony/utrudniony dostęp do środków masowego przekazu (takich jak radio czy późniejsza telewizja), które mogłyby stanowić konkurencję dla słowa drukowanego.

EMOCJONALNE SYTUACJE LEKTUROWE

Emocjonalne wspomnienia wywoływało czytanie jako czynność, zwłaszcza gdy dotyczyło sytuacji, które w pewnych warunkach nabierały rangi niemalże **„granicznych".** Szczególnie pamięć „pierwszego kroku" wyzwalała ogromne ekscytacje i uczucia zapamiętane przez następnych kilkadziesiąt lat. Przypominano więc początki lektury bez pośredników, czyli pierwsze samodzielnie przeczytane książki (zazwyczaj były to bajki i inne popularne tytuły literatury dla dzieci i młodzieży np. *Plastusiowy pamiętnik*, *W pustyni i w puszczy*). Niekiedy rangę pierwszej lektury zyskiwały książki czytane po długiej, bywało, że przymusowej, przerwie lub w nowej, odmiennej rzeczywistości, np. jedna z badanych bardzo przeżyła lekturę *Kwiatu paproci* J.I. Kraszewskiego jako pierwszej książki przeczytanej po wojnie. Silny ładunek emocjonalny niosły w sobie okoliczności ob-

[3] Zagadnienia te zostaną szczegółowo opisane w przygotowanej obecnie do druku rozprawie pt. *Książka w życiu seniorów na początku XXI wieku*.

darowania książką w zupełnie niecodziennych okolicznościach, jak chociażby przypadku, gdy stała się ona najpiękniejszym wojennym prezentem: *wszystkie książki mi się spaliły w czasie wojny, był '44 rok: byliśmy na wsi, po obozie w Pruszkowie i wtedy mama przyniosła mi książkę!!!* Respondentka nie pamiętała tytułu ani autora, ale całe życie nosiła w pamięci tę wyjątkową sytuację lekturową.

Dziecięca/młodzieńcza książka była ważna i zapamiętana również wtedy, gdy towarzyszyły jej specyficzne okoliczności, związane chociażby z koniecznością kamuflażu i ukrywania swojej lektury np.: *„Trędowatą" czytałam pod ławką w szkole*[4] lub *„Chatę wuja Toma" czytałem przy naciągniętym kocu, przy lampie naftowej.* Dodatkowo, te absolutnie dziewicze emocje lekturowe potęgowała i dookreślała jeszcze **szata graficzna** danego wydania np.: *„Księga Papugi" to moja pierwsza książka, ilustrował Szancer lub Uniechowski, więcej nie pamiętam, tylko nastrój i zupełnie inne przedstawienie świata,… no i zwłaszcza z powodu pięknych ilustracji!*

Znakiem szczególnym w życiu współczesnych seniorów, wynikającym ze społeczno-historycznych uwarunkowań dzieciństwa była jednocząca funkcja lektury. Respondenci wielokrotnie odwoływali się do **wspólnotowych, rodzinnych tradycji lekturowych**, a ich inicjacja literacka silnie związana była ze społeczną integracją. Joanna Papuzińska, opisując kulturę rodzinną przełomu XIX i XX wieku, zwróciła uwagę, że „była to kultura globalna, w nieznacznym stopniu tylko rozgraniczana według pokoleń. Kształtowały ją styl życia i styl mieszkania rodziny, przeciwny separowaniu się i samotności, skupiający większość członków rodziny przy wspólnych pracach" (Papuzińska 1981: 42), ale i wspólnym czytaniu, kiedy – jak opisywał Janusz Dunin – „jedno dziecko lub kilkoro siedzi przytulone do lektora uczestnicząc we wspólnym misterium, obserwując książkę i obrazki, przerywając lekturę komentarzami i pytaniami" (Dunin 1991: 19; zob. też Kostecki 1978: 126–131). Respondenci – zwłaszcza ci, których dzieciństwo przypadało na I połowę XX wieku – szczególnie często opisywali emocjonalne sytuacje, odwołujące się do integrującej roli wspólnego czytania np.: *Bardzo wcześnie zetknęłam się z literaturą, był zwyczaj głośnego czytania, czytał mój ojciec i mój brat. Ja byłam najmłodsza z rodzeństwa, często siedziałam sobie pod stołem i słuchałam ich.* Wielokrotnie podkreślano przyjemność wspólnotowej lektury i radość z obecności pośrednika np. *uwielbiałam przytulać się do mamy, gdy czytała mi Robinsona.* Respondenci wspominali utwory czytane przez rodziców, szczególnie gdy towarzyszyły im silne emocje związane z treścią książki np. *Z dzieciństwa pamiętam „List z kogucimi piórami" o dzieciach z Kazachstanu, czytany przez mamę, rozpłakałam się strasznie, płakałam jak głupia*. Pamiętano też niecodzienne okoliczności towarzyszące wspominanej lekturze: [„Przypadki Robinsona Crusoe" D. Defoe][5]

[4] Wszystkie cytaty z wypowiedzi respondentów zostały, dla ułatwienia lektury, zapisane kursywą.

[5] W nawiasach kwadratowych umieszczono tytuły utworów lub nazwiska autorów, których dotyczyły wypowiedzi respondentów.

byłam chora i mama mi ją podarowała, ona bardzo kochała książki i ten bakcyl mi przekazała. Nierzadko zapamiętywano lektury [„Na jagody", „Co słonko widziało" M. Konopnickiej], którym towarzyszyła nauka czytania lub rysowanie obrazków do tekstów, prowadzone głównie przez rodziców, ewentualnie rodzeństwo. Książki czytane pod wpływem rodzeństwa stawały się ulubionymi i stanowiły ważne ogniwo w tworzeniu silnej więzi rodzinnej np. *„Cudowne bajki" Dygasińskiego razem z bratem czytaliśmy* lub *Sienkiewicza przeczytałam pod wpływem ojca i brata, i zawsze wolałam te książki np. „Winnetou", „Trzech muszkieterów", od dziewczęcych.*

PRZYWIĄZANIE DO KONKRETNYCH EGZEMPLARZY

Współczesne pokolenie trzeciego wieku wielokrotnie opisuje, budowane od dzieciństwa, emocjonalne związki z książką jako przedmiotem. Przełomowym momentem w takich przypadkach bywało chociażby **otrzymanie książki na własność**. R. Waksmund wskazał na uwarunkowania tego zjawiska w przeszłości: „reglamentowanie dostępu dziecka do książki luksusowej i celebrowanie aktu lektury to częsty zwyczaj w mieszczańskich domach. A co dopiero mówić o wsi, gdzie nawet skromna książka dziecięca traktowana była jak rarytas" (Waksmund 2011: 395). Wypowiedzi respondentów potwierdzają, że w wielu rodzinach również było to wydarzenie znaczące i rzadkie np. *u nas była bieda, a książka była wielką nagrodą jako prezent.* Pamiętano okoliczności otrzymania książek-nagród czy prezentów, wskazywano na uczuciowe związki z podarowanymi egzemplarzami i przez lata zachowywano je we własnych zasobach: *„Poezje" Mickiewicza, wydanie z 1954r., mam do dzisiaj – to był pierwszy prezent od nauczyciela;* lub *pamiętam, bo dostałem ten egzemplarz* [„Pan Tadeusz" A. Mickiewicza] *od kuzyna, czuję do niego sentyment, bo to była książka podarowana mnie, a książki były dla nas drogie.*

Rozmaitość i burzliwość losów wielu respondentów (zwłaszcza tych, których dzieciństwo i/lub młodość przypadały na czas wojny) sprawiały, że silne ekscytacje towarzyszyły nawet lekturze modlitewników lub poradników dla dorosłych, bowiem – ze względu na sytuację polityczną, materialną lub rodzinną – były to niekiedy **jedyne książki obecne w domu**. W takich warunkach rolę pierwszej, jedynej i nacechowanej emocjonalnie lektury dzieciństwa pełnił też często pierwszy szkolny podręcznik: *elementarz stary, pozszywany, porysowany, a w nim Murzynek Bambo to było coś, bo to była okupacja...*

Równie duży ładunek emocjonalny niosły w sobie książki, które dla respondentów były w tamtym okresie niedostępne – **nieobecne w domu**. Siła (najrozmaitszych) emocji skierowana była wówczas w stronę osób dysponujących upragnionymi egzemplarzami. Niekiedy wyrażano podziw dla szczęśliwych posiadaczy: *wychowywałam się na wsi, nie miałam żadnej książki, dobrze że był elementarz, nie było biblioteki; do szkoły przyszedł kolega, który miał po-*

kój książek i zabawek, to było wspaniałe. Bywało też, że niedostępne tytuły wywoływały uczucie silnej zazdrości: *pamiętam swój elementarz: kilka kartek na powielaczu, z zarysami postaci (to był '45 rok), a już za rok moja kuzynka miała Falskiego, i ja jej tego bardzo zazdrościłam.*

W niektórych przypadkach chwilowy kontakt z niedostępną, z różnych względów, lekturą wywoływał nie tylko skrajne emocje (złość, zazdrość), ale jednocześnie stawał się przedsionkiem do świata książki i źródłem fascynacji na całe życie: *Jako mała dziewczynka (miałam około 3 lat) pamiętam, że moja ciocia, starsza o 6 lat, przyszła ze szkoły i wyjęła książki z teczki. Rzuciłam się do tych książek, a ona mi je wyrwała. Zrozumiałam, że książka to będzie coś dla mnie.*

EMOCJE A TEMATYKA LEKTUR

We wspomnieniach seniorów, emocjonalny charakter lektury dotyczył w dużej mierze treści czytanych tekstów. Młodzieńcze zachowania respondentów nie odbiegały pod tym względem od standardowych reakcji młodych ludzi, dla których „doznania uczuciowe są […] mocnym motywem sięgania po lekturę, zwłaszcza tę, w której objawiają się zakazane uczucia: strach, gniew, zazdrość, pragnienie zemsty. […] Bywa też i tak, że podczas lektury emocje rosną i czytelnik (także dorosły) przeżywa wzruszenie, rozpacz, współczucie, oburzenie, triumf, zdumienie i radość" (Baluch 2005: 65–66).

Wracając pamięcią do lektur dzieciństwa, respondenci również wspominali różne, przeżywane wówczas odczucia, chociażby **smutek czy wzruszenie i towarzyszący im płacz**. Były to doznania związane z lekturą różnych gatunków literackich, począwszy od baśni: *dostałam je i płakałam nad nimi, czytałam do zmęczenia* [baśnie H.Ch. Andersena], poprzez klasykę literatury dziecięcej np. *spłakałam się czytając „Serce" i „Chłopców z placu Broni",* aż po literaturę obyczajowo-romansową (np. „Rozbite gniazdo" B. Gordon). Gwałtowne emocje wspominano też gdy „zapamiętane i odnotowane w relacjach uczucia porażenia, olśnienia, […] dotyczyły […] zetknięcia się z utworem niosącym treści odległe, przeciwstawne zasobowi doświadczeń własnych czytającej jednostki" (Papuzińska 1981: 44), np.: *Tajemniczy ogród to moja pierwsza książka, przeczytałam ją, byłam ze wsi i to mnie wprowadziło w inny świat*. Szczególne i niezapomniane wrażenia emocjonalne związane były niekiedy z **obrazami dość drastycznymi** np. z młodzieńczą lekturą powieści „Młoda Gwardia" A. Fadiejewa, która wywołała u jednej z badanych *potworne wrażenie!!!* Inna respondentka również zapamiętała silne ekscytacje związane się tym utworem oraz z powieścią „Timur i jego drużyna" A. Gajdara: *te książki czytałam, byłam przerażona torturami i podniesiona ich bohaterstwem, uczyły nas wrażliwości, ja je zapamiętałam, takich przeżyć się nie zapomina.*

Niejednokrotnie respondenci wracali pamięcią do swojej fascynacji ówczesnymi **tematami tabu** i towarzyszących temu emocji. Szczególnie intrygują-

ce dla młodych ludzi były wówczas chociażby teksty dotyczące odmienności seksualnej np.: *bo tam był po raz pierwszy pokazany problem homoseksualizmu* [„Drogi wolności" J.P. Sartre'a i „Dziewczyna o złotych oczach" H. Balzaka] lub *zafascynowała mnie siła uczucia homoseksualnego* [„Idzie skacząc po górach" J. Andrzejewskiego]. Tematem silnie angażującym emocjonalnie była także *kwestia celibatu księżowskiego,* dzięki czemu jedna z czytelniczek była zafascynowana książką „Zbrodnia księdza Amaro" J. M. Eça de Queirós.

EMOCJONALNE ZWIĄZKI Z NIEKTÓRYMI AUTORAMI I TYTUŁAMI

W omawianych badaniach najpopularniejszymi książkami dzieciństwa okazały: „Trylogia" H. Sienkiewicza i cykl L.M. Montgomery o Ani z Zielonego Wzgórza. R. Waksmund, omawiając dziecięce zaczytania w prozie wspomnieniowej, zauważył: „największe emocje budziła pod polskim niebem Sienkiewiczowska „Trylogia" i to zarówno w ziemiańskich dworach, jak i w środowisku wiejskim. […] „Trylogia" przyćmiła nawet, w odczuciu Izabeli Stachowicz, budzące nieposkromioną wesołość „Przygody Hucka" (Waksmund 2011: 393). Badani wielokrotnie podkreślali swoje zaangażowanie w fabułę: *u Sienkiewicza wszystko brałem na serio* i towarzyszące temu emocje: s*trasznie się bałem Horpyny, chowałem się pod pierzynę.* W młodości respondentów utwory Sienkiewicza wywoływały ponadto silne **uczucia patriotyczne,** np. *bo rzeczywiście ku pokrzepieniu serc* i rozbudzały dumę narodową, np. *„Trylogia" i „Pan Tadeusz", bo to jest tak związane z nami Polakami z Kresów.*

Seniorzy podkreślali, że z twórczością Sienkiewicza zapoznawano ich już **od najmłodszych lat w domu rodzinnym**: *byłam dzieckiem, któremu czytano „Trylogię";* a za „inicjację sienkiewiczowską" najczęściej odpowiadali ojcowie np. *ojciec czytał fragmenty „Potopu", miałam parę lat.* „Trylogia" czytana była z ogromnym zapałem: *były takie okresy, kiedy namiętnie czytałam „Trylogię";* i stanowiła dla badanych *duże natchnienie, wzorzec* [„Potop"]. Silny związek uczuciowy z utworami Sienkiewicza podkreślano, wykazując się **znajomością jego dorobku** np.: *Sienkiewicza przeczytałam w całości;* częstokroć wracając pamięcią do najpopularniejszego cyklu np.: *znam całą „Trylogię"* albo: *przeczytałam cały „Potop" i „Pana Wołodyjowskiego".* Seniorzy **nieustająco czuli się związani z autorem** „Trylogii": *wracam myślami;* ale tylko nieliczni powtarzali lekturę: *„Trylogię" czytałam chyba z dziesięć razy.* Swoje dziecięce zaangażowanie podczas czytania Sienkiewicza respondenci próbowali – z różnym skutkiem – odtwarzać/udowadniać w trakcie rozmowy. Wielokrotnie opowiadali, że znają na pamięć konkretne sceny, choć bywało, że mylili bohaterów poszczególnych części np. *oczywiście pamiętam „Potop", jak Krzysia mówiła o swojej miłości.* Wspominali też sytuacje, gdy w młodości recytowali całe fragmenty na pamięć, jednak w trakcie wywiadu mieli już problemy z ich przypomnieniem: *dowcipy Zagłoby jeszcze pamiętam: „największa ozdoba…",*

oj zapomniałam, a dawniej potrafiłam odtworzyć stronę, na której to było. Nikt z respondentów nie nawiązał do popularnych ekranizacji Trylogii (nawet do najwcześniej sfilmowanych „Przygód Pana Michała"[6] i „Pana Wołodyjowskiego"[7]), ani nie podkreślał szczególnego przywiązania do posiadania własnych egzemplarzy.

Nieco odmiennie kształtował się punkt ciężkości w komentarzach odnoszących się do drugiej popularnej książki, a właściwie całego cyklu o Ani z Zielonego Wzgórza. Fenomen powieści L. M. Montgomery, wynikający z naszkicowania niezwykle sugestywnego portretu bohaterki, wywoływał u badanych silną **potrzebę identyfikacji,** naśladowania zachowania i sposobu myślenia Ani Shirley. Respondenci, którym szczególnie bliska była postać rudowłosej z Zielonego Wzgórza podkreślali, że ich fascynacja trwa przez całe życie np. *do tej pory czytam „Anię…".* Przypominano nie tylko potrzebę powrotu i wielokrotną lekturę, ale też (w wielu przypadkach) potrzebę **posiadania własnej domowej kolekcji**: *mam całość* lub *mam cały komplet.* Jedna z respondentek uważała też za swój obowiązek zaopatrzenie dzieci w indywidualne egzemplarze: *3 razy przeczytałam całość i córkom kupowałam podwójnie, żeby każda miała swój komplet.*

Dodatkowo wydaje się, że powodem stałej popularności cyklu Montgomery było jego uniwersalne przesłanie, częściej więc wracano do „Ani…" w ciągu całego życia, a swoją fascynację dość skutecznie przekazano młodszym pokoleniom. W przypadku Trylogii prawdopodobnie powody, dla których jej treść była intrygująca w pierwszej połowie XX w. uległy po latach znacznej dezaktualizacji, co przełożyło się na zdecydowanie mniejszą atrakcyjność, nie tylko dla młodszego pokolenia, ale też dla powracających do lektur młodości seniorów.

Interesujące są też wspomnienia respondentów odnoszące się do tzw. **książek szkolnych**. Najczęściej bowiem po tego rodzaju teksty sięgano ze względu na czynniki zewnętrzne: zalecenia rodziców i/lub nauczycieli. Czasem też „klasyczne wybory" generowała określona sytuacja rodzinna lub społeczno-polityczna, były to bowiem jedyne książki obecne w domu lub łatwiej od innych (autorów/tytułów) dostępne na rynku księgarskim bądź w bibliotece.

Niektórzy respondenci wskazywali na silny związek emocjonalny z tekstami kanonicznymi np. *Pana Tadeusza miałam całą młodość przy łóżku i w ogóle całą polską klasykę lubiłam;* opisywano przy tym wieloletnie więzi z niektórymi tytułami np. *w „Nad Niemnem" kilka razy czytałam, opisy przyrody mnie fascynowały i do dzisiaj to lubię.* Przywiązanie do utworu/autora oddawały niekiedy słowa pełne uczucia np. *Gałczyński i Mickiewicz to moja młodzieńcza, książkowa miłość.* Dla części badanych lektury szkolne nie były szczególnie atrakcyjne, czytano je z obowiązku, przyznawano jednak, że z perspektywy czasu książki te nabierały wartości, np. *doceniłam dopiero po okresie szkolnym*

[6] Serial w reżyserii Pawła Komorowskiego z 1969 roku.

[7] Film w reżyserii Jerzego Hoffmana z 1968 roku.

[„Lalka"]. Nierzadko zaznaczano też, że osobisty związek z lekturami szkolnym budowały raczej okoliczności, w jakich były czytane np. *w czasie choroby* [„Lalka"] lub fakt, że były darowane jako nagroda szkolna [„Nad Niemnem"] bądź prezent rodzinny [„Pan Tadeusz"]. Książki kanoniczne były też częściej kojarzone z głośnym czytaniem domowym i bardziej oficjalnymi sytuacjami rodzinnymi np. *„Pana Tadeusza" ojciec czytał nam na głos,* co również wywoływało nostalgię respondentów za minionym czasem.

Kolejną grupę utworów rozniecających ekscytację w młodości stanowiły **tzw. książki pokoleniowe i/lub kultowe**. Przyznawano m.in.: *ekscytowały mnie lektury mojego pokolenia np. „Pestka" czy różni bikiniarze np. Tyrmand.* Wpływ nowej literatury dostrzegano szczególnie w sposobie patrzenia na rzeczywistość i jej wartościowania np. *Stachura, Proust to było odkrywcze dla mnie* lub *pamiętam „Dzienniki" Gombrowicza zmieniły cały mój świat.* Nowe kierunki w literaturze oddziaływały swoją świeżością, kształtując przy tym poczucie estetyki młodych czytelników np. *książki nowej fali porywały mnie i determinowały moje gusty, nigdy nie byłam komercyjna, poddawałam się różnym tematom literackim w młodości* [F. Sagan, F. Kafka].

Szczególną cechą charakteryzującą literackie inspiracje pokolenia, którego dzieciństwo i/lub młodość upływały w okresie budowania PRL i znacznego importu tytułów z ZSSR (Waksmund 2002: 21) był kontakt z literaturą rosyjskojęzyczną (przy czym dotyczyło to zarówno klasyki, np. **bajek rosyjskich, jak i propagandowej literatury radzieckiej**). W odczuciu J. Papuzińskiej „literatura dziecięca i młodzieżowa lat pięćdziesiątych obfitowała w utwory propagandowe, ukazujące postacie rewolucjonistów i przywódców sowieckich […]. Należy jednak wątpić, czy utwory te pozostawiły jakiś istotny ślad w społecznej pamięci Polaków" (Papuzińska 1996: 110). Trzeba przyznać, że słuchacze UTW nie wymieniali utworów będących bezpośrednią apoteozą takich bohaterów i ich czynów, możliwe jednak, że niektórzy nie mieli ochoty przyznawać się do swoich ówczesnych faworytów/ulubieńców. Jednak wskazywane tytuły literatury radzieckiej i komentarze badanych sugerują, że umiejętnie, może też instynktownie, oddzielano elementy ideologiczne od warstwy emocjonalnej i aksjologicznej (np. Gajdar, Fadiejew) oraz aspektów pragmatycznych (np. A. Makarenko). Najczęściej też, wymieniane tytuły i bohaterowie były po prostu wyidealizowanym wspomnieniem młodości, powrotem do arkadii dzieciństwa. Niekiedy emocje wzbudzały też walory artystyczne konkretnych edycji, zwłaszcza jeżeli dotyczyło to klasyki literatury dziecięcej np. *pamiętam „Konika Garbuska", to był zbiór bajek rosyjskich, pamiętam głównie przepiękne ilustracje – moja estetyka budowała się na tych dwóch ilustratorach (Szancer i… oj, teraz mi uciekło).*

Tylko nieliczni wymieniali jako ważne utwory dla najmłodszych (np. wiersze Brzechwy, Tuwima czy bajki dla dzieci). Wydaje się jednak, że moc tej literatury tkwiła w atmosferze wytwarzanej przez – niezbędnego w takich przypadkach – pośrednika i emocjonalnej sile przekazu, która pozostała w pamięci

respondentów. Wspominano przy tym przyjemność jaką dawał kontakt fizyczny (np. dotyk, ciepło, zapach rodzinnego lektora) i psychiczny/uczuciowy (np. poczucie bezpieczeństwa)[8].

SENTYMENTALNE POWROTY LEKTUROWE

Warto też wspomnieć o „dorosłych powrotach" do młodzieńczych książek, co może wskazywać na ciągłość emocjonalnych związków z dziecięcą lekturą lub okolicznościami jej odbioru. Respondenci wyraźnie tworzyli dwie grupy: pierwsza to osoby, które (w sensie lekturowym, ale nie emocjonalnym) zdecydowanie odcinały się od swojego książkowego dzieciństwa i druga – czytelnicy, którzy wracali z różnych powodów (z tęsknoty, dla terapii, dla rozrywki, dla dzieci) i nawet gdy po lekturze byli rozczarowani – robili to chętnie, z własnej potrzeby, byli bowiem ciekawi takiej konfrontacji i swoich reakcji podczas czytania.

Lektury najmłodszych najczęściej wydobywane były na światło dzienne przy okazji czytania dzieciom lub wnukom. Klasykę literatury dla dzieci, zwłaszcza tzw. książki graniczne, czytano młodszemu pokoleniu, aby umożliwić/ułatwić mu wejście w świat literatury i świat lekturowych emocji, na miarę tych, które przeżywali kiedyś sami respondenci.

Wartym zauważenia wydaje się fakt, że mniej emocjonalnie przyjmowane w młodości książki kanoniczne (niekiedy nawet lekceważone jako lektury szkolne), w wieku dojrzałym były zdecydowanie bardziej doceniane i chętniej ponownie czytane. Potwierdzeniem silnego, stałego związku emocjonalnego z tytułem dzieciństwa, były chociażby wypowiedzi na temat książki „Mały Książę". Badani deklarowali, że *cały czas stoi na półce*, że jest *zawsze przy łóżku;* a nawet zgłaszano: *śpię z nim!* Obok utworów kanonicznych i klasyki literatury dziecięcej, niejednokrotnie wskazywano na stan niezmiennej fascynacji twórczością różnych poetów: *każda z tych miłości została i wracam, chcę sprawdzić* [K. I. Gałczyński, G. Apollinaire, A. Mickiewicz].

Modne w młodości tytuły dla młodzieży i dorosłych, nierzadko nieobecne już na współczesnym rynku wydawniczym (np. „Słoneczko" M. Buyno-Arctowej czy „Pestka" A. Kowalskiej), pozostawiły w pamięci siłę młodzieńczych emocji, ale nie były już przedmiotem ponownej lektury. Z kolei rozczarowanie dotyczyło prawie wyłącznie książek dla dorosłych, którym po latach stawiano wymagania sprostania dojrzałemu odbiorowi, np.: *próbowałam wrócić do Balzaka, ale to już nie to* lub *teraz Sienkiewicz mnie nuży, to jest zbyt jednostronne patrzenie.*

Dodatkowo, niektóre wypowiedzi badanych wskazywały też, że w starszym wieku, mniejszą wagę przywiązywano do siły oddziaływania utworu i prze-

[8] Taka „zmiana pozycji lektury przyszła w XIX wieku wraz z rewolucją czytania, które dzięki rosnącej alfabetyzacji nabrało społecznego charakteru, głównie za sprawą matek, które czytały swoim dzieciom podczas domowych lekcji i na dobranoc" (Koziołek 2017: 15).

żywanych przy tym emocji, natomiast wzrastała potrzeba dojrzałego odbioru i krytycznej oceny tekstu, delektowania się pięknem języka i kontemplowania urody książki jako przedmiotu.

***

Dziecięce i młodzieńcze lektury były ważne i zapamiętane gdy towarzyszyły im silne emocje, takie jak strach, radość, wzruszenia etc., gdy dotyczyły tematów pozwalających utożsamiać się z troskami bohaterów lub całkowicie odmiennych od szarości życia codziennego. Wspominano tytuły poruszające tematy tabu, ale i takie, które kształtowały system wartości, a bohaterowie byli wzorem do naśladowania. O sile oddziaływania utworu stanowiły też codzienne i niecodzienne okoliczności, w jakich czytano owe książki, czyli tzw. sytuacje graniczne, momenty trudne lub radosne, obecność bliskich lub specyfika czytanego egzemplarza. Wypowiedzi badanych świadczą jednakże o silnym związku emocjonalnym bądź wpływie na postawę życiową czy system wartości respondentów, w odniesieniu do niemal wszystkich typów książek. Dotyczyło to zarówno tytułów czytanych dla przyjemności, a nawet wbrew woli rodziców, jak i – chociaż rzadziej – szkolnych utworów kanonicznych, o których wartości respondenci przekonywali się niejednokrotnie dopiero w późniejszym wieku.

O kwestiach dotyczących inicjacji literackich, lektur w dzieciństwie czy emocji towarzyszących pierwszej lekturze (na podstawie analizy tekstów literackich, książek dla dzieci i in.) pisali m.in. J. Papuzińska (Papuzińska 1981; Papuzińska 1996), R. Waksmund (Waksmund 2000), J. Dunin (Dunin 1991), S. Siekierski (Siekierski 2000). Analiza wypowiedzi potwierdzała lub stanowiła dopełnienie tez i opinii wymienionych badaczy. Jednak warto też zwrócić uwagę na refleksje pozostające w pewnej opozycji do opisanych wyżej rozważań i ogólnych wniosków płynących z badań realizowanych wśród seniorów. J. Dunin wskazywał na brak możliwości badań empirycznych w zakresie książek dzieciństwa czy odtworzenia przeżyć lekturowych z tego etapu życia: „Współcześni mali ludzie nie potrafią sformułować odpowiedzi, starsi niewiele pamiętają – z żywego kontaktu człowieka z książką, w ręku badacza zostaje jedyne pewne źródło, czyli sama publikacja" (Dunin: 1991: 21). Autor uzasadniał dalej swą tezę, powołując się na wspomnienia osób dorosłych: „Trudno przecenić znaczenie pierwszych książek w życiu człowieka, jednak, jak świadczą próby badawcze, najwcześniejsze doświadczenia zostają przyćmione. Naprawdę pierwszych kontaktów z książką zwykle się nie pamięta. Wiele osób, które później uczestniczyły w kulturze, praktycznie pomijało pierwszy etap książek dziecięcych, rozpoczynając swój kontakt z lekturą od doświadczeń szkolnych" (Dunin: 1991: 21). Rzeczywiście czasami wypowiedzi respondentów i obserwacje piszącej te słowa potwierdzały cytowane refleksje, starsi respondenci nie pamiętali, a może nie chcieli pamiętać tytułów, bohaterów czy emocji lekturo-

wego dzieciństwa. Wydaje się jednak, że w odniesieniu do pewnych utworów bądź sytuacji, dojrzały wiek stanowił atut, bowiem to, co zostało przefiltrowane przez zasłonę niepamięci, wydobyło na światło dzienne wrażenia, emocje i znaczenia najważniejsze, najsilniej przeżyte i zatrzymane w świadomości na całe życie.

BIBLIOGRAFIA

Baluch, A. 2005. *Książka jest światem, o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków.* Kraków: Universitas.

Dunin, J. 1991. *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Góralska, M. 2018. Zwrot afektywny a współczesne badania nad książką i czytelnikiem. Rekonesans badawczy. – *Przegląd Biblioteczny*, 2, 220–232.

Kostecki, J. 1978. Charakterystyka wybranych społecznych sytuacji komunikacji czytelniczej w polskiej kulturze drugiej połowy XIX wieku. – *Pamiętnik Literacki*, 4, 99–138.

Koziołek, K. 2017. *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Papuzińska, J. 1996. *Dziecko w świecie emocji literackich.* Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Papuzińska, J. 1981. *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Siekierski, S. 2000. *Czytania Polaków w XX wieku.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Waksmund R. 2011. Historia dzieciństwa – historia czytania w świetle prozy wspomnieniowej i pamiętnikarskiej (na wybranych przykładach). – Żbikowska-Migoń, A. (red.), Łupszak, A. (red.). *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 385–397.

Waksmund R. 2002. Literatura dziecka w „stuleciu dziecka": próba podsumowania. – Papuzińska, J. (red.), Leszczyński, G. (red.). *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Warszawa: CEBID, 15–25.

Waksmund R. 2000. *Od literatury dla dzieci, do literatury dziecięcej (tematy – gatunki – konteksty)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-11

MARCIN CZERWIŃSKI ORCID: 0000-0001-5351-293X
Uniwersytet Wrocławski

Hipotetyczne odczucia czytelnika wobec warstwy wizualnej wydania i ekspozycji świata przedstawionego w powieści dla młodzieży *Dolina światła* Aleksandra Minkowskiego

Abstrakt: W artykule początkowo omawiany jest potencjalny odbiór okładki pierwszego wydania powieści Aleksandra Minkowskiego pt. *Dolina światła*. W drugiej kolejności przechodzi się do strategii zawartej w jej ekspozycji: analizowana jest fokalizacja, styl narracji oraz relacje protagonisty z innymi bohaterami, jak też źródła potencjalnego konfliktu konstruującego fabułę. W analizach tych bierze się pod uwagę czytelnika modelowego tej powieści młodzieżowej, jak też emocji, jakie mogą wywoływać poszczególne chwyty stylistyczne i wielkie figury narracyjne. W perspektywie tej wykorzystane zostają między innymi koncepcje Gastona Bachelarda, Rolanda Barthes'a i Rity Felski.

Słowa kluczowe: rozpoznanie, emocje, teoria odbioru, ekspozycja, identyfikacja, literatura młodzieżowa, Aleksander Minkowski

Reader's Hypothetical Feelings Towards the Visual Layer of the Edition and Exposure of the World Presented in the Novel for Teenagers: Aleksander Minkowski *Valley of Light*

Abstract: The article initially discusses the potential reception of the cover of the first edition of the novel by Aleksander Minkowski entitled *Valley of Light*. Next, the article passes to the strategy contained in the novel's exposure: focalization, narrative style and relations of the protagonist with other characters, as well as sources of potential conflict constructing the story, are analyzed. In these analyzes, the model reader of this youth novel is taken into account, as well as the emotions that individual stylistic holds and great narrative figures can evoke. In this perspective, the concepts of Gaston Bachelard, Roland Barthes and Rita Felski are used, among others.

Keywords: diagnosis, emotions, theory of reception, exposure, identification, youth literature, Aleksander Minkowski

Dolina światła Aleksandra Minkowskiego to jedna z kilkudziesięciu pozycji w twórczości tego autora, które przynależą do prozy młodzieżowej. Minkow-

ski (1933–2016) – pisarz, reportażysta i scenarzysta – jeśli chodzi o twórczość dla dzieci i młodzieży, najbardziej chyba znany jest z dwóch powieści: *Gruby* (1966) oraz *Szaleństwo Majki Skowron* (1972), które zostały sfilmowane jako seriale telewizyjne. Bohaterowie jego powieści częstokroć poruszają się w ramach własnego, wyizolowanego środowiska młodzieżowego (Skrobiszewska 1993: 569), tak też jest w świecie przedstawionym omawianej tu powieści.

Dolina światła ukazała się w Polsce roku 1985, ale napisana została przez Minkowskiego kilka lat wcześniej, wiosną i latem roku 1982[1]. W kolofonie widnieje informacja, że książkę oddano do produkcji rok później – w sierpniu 1983, a do druku podpisano w listopadzie 1984. Te roczne datacje uzmysławiają, jak długo trwał wówczas proces wydawniczy. Była to sytuacja nieporównywalna z dzisiejszą sytuacją wydawania książek, takich jak chociażby globalnie popularny cykl tomów o Harrym Potterze, którego kolejne tomy ukazywały się w wersji oryginalnej w odstępie rocznym, a później dwuletnim – z towarzyszeniem potężnej machiny marketingowo-promocyjnej. W przypadku *Doliny światła* można mówić o kilku co najmniej przyczynach tej rozciągłości wydawniczej. Po pierwsze, nie wolno zapominać o procedurach funkcjonowania ówczesnej instytucjonalnej cenzury politycznej, które też rozciągały się w czasie. Po drugie, z racji na nieobecność wówczas konkurencyjnych bodźców technologicznych (jak nowe media i świat wirtualny), kształtujących powszechną świadomość, odczucie czasu było odmienne od dzisiejszego. Jak się wydaje, dodatkowo miało to wpływ na konstruowanie narracji oraz fabuły książki. Inaczej mówiąc, powieść powstawała przed epoką społeczeństwa informacyjnego i mediów cyfrowych. Pamiętać także należy o dłuższym procesie ówczesnego drukowania offsetowego, produkcji klisz i blach, bez wsparcia komputerów. Po trzecie, jej publikacja przypadła na ostatnie lata upadającego systemu społeczno-politycznego, kiedy Polska pogrążona była w długotrwałym kryzysie ekonomicznym. Ówczesny rynek polskich wydawców państwowych cierpiał na najróżniejsze braki materiałowe, przede wszystkim braki papieru, a jakość ówczesnych publikacji była bardzo niska. Kryzys ekonomiczny zatem także mógł być przyczyną tak długiego procesu wydawniczego. Powieść została wydana w nakładzie (dzisiaj imponującym) 100 tysięcy egzemplarzy, ale na złej jakości papierze makulaturowym, który po trzydziestu z okładem latach stał się prawie zupełnie brązowy, i oklejona miękką, kolorową na froncie okładką (pozostałe strony okładki pozbawione są wszelkich elementów graficznych, poza logotypem wydawcy na ostatniej), ale nie powleczoną ani lakierem, ani nie foliowaną, a zatem o słabej odporności na uszkodzenia i upływ czasu. Pokazuje to wszystko razem, jak kolosalne zmiany w wydawaniu książek zaszły wraz ze zmianą paradygmatu społeczno-ekonomicznego z socjalistycznego na kapitalistyczny i wraz z rozwojem technologicznym.

[1] W okresie „marzec/ sierpień 82 r." [zapis oryginalny], jak możemy przeczytać na ostatniej stronie (Minkowski 1985: 238). Dalsze oznaczenia stron cytatów z powieści – w nawiasach w tekście głównym.

Sama ilustracja na frontowej okładce w tym pierwszym wydaniu odznacza się wysoką jakością estetyczną. Cechują ją barwy jasne i pastelowe, głównie uspokajające błękity i zielenie, zharmonizowane pod względem kolorystyki i kształtów z oryginalnymi, zapisanymi odręcznie fontami tytulatury, tzw. pisankami. Tu warto zauważyć, że w tym samym okresie olbrzymią karierę robi inny font zaprojektowany na zasadzie dość podobnej pisanki, mianowicie powstała w 1980 roku solidaryca Jerzego Janiszewskiego (zob. Szydłowska 2018). Za opracowanie graficzne książki odpowiada Zdzisław Milach, absolwent ówczesnej Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych we Wrocławiu, i on jest też autorem ilustracji na okładce. Niewątpliwie wysokiej jakości artystycznej tej ilustracji towarzyszy niska jakość wydawnicza. Kiedy spojrzy się na kolejne wydania *Doliny światła*, z lat dwutysięcznych, sytuacja wydaje się ulegać odwróceniu.



Il. 1. Pierwsza strona okładki powieści *Dolina światła* (1985), il. Z. Milach

Można by zaryzykować twierdzenie, że w wielu kolejnych wznowieniach po roku 1989 estetyka ilustracji okładkowych przesuwa się w kierunku kultury popularnej. Jedno z wydań pochodzi z roku 2003, jego okładka wykorzystuje fotografię przetworzoną najprawdopodobniej komputerowo. Zdjęcie przedstawia widok ruin starodawnej budowli, zamku bądź twierdzy położonej na terenie górzystym, a na jego tle rozciągają się cienie dwóch stojących obok siebie osób. Wspomniane cienie nie podlegają jednak obowiązującym prawom optycznym, rozciągają się bez zakłóceń zarówno na bryłę „zamku", jak i chmury i niebo. To argument na to, że fotografia została przetworzona komputerowo. Powstaje tu pytanie o cel takiego przetworzenia, a odpowiedź mogłaby wesprzeć zaprezentowane tu podejście interpretacyjne. Może być tak, że cienie zostały nieumiejętnie nałożone w programie komputerowym, co wydaje się mało prawdopodobne, ale nie możemy wykluczyć takiego rozwiązania. Wtedy interpretacja ich metafizycznego wymiaru nie miałaby racji bytu. Jeśli jednak odrzuci się – wzorem strukturalistów oraz Barthes'owskiej koncepcji „śmierci autora" (Barthes 1999b) – przeświadczenie co do autorskiej intencjonalności, pozostaje przyjąć metafizykę bądź przynajmniej nadnaturalność rzeczywistości świata przedstawionego powieści. Cienie wtedy przerastają otoczenie bohaterów albo „rzucają" nowe, niezwykłe „światło" na to otoczenie.

W kolejnych wydaniach powieści ilustracje okładkowe pozbywają się takiego nadnaturalnego wymiaru. W roku 2012 na przykład ilustrację okładkową stanowi po prostu fotografia głównych bohaterów z bramą w stylu chińskim w tle, przypominająca fotos filmowy, w 2014 zaś to komiksowy rysunek przedstawiający trójkę chłopców i rozgwieżdżone niebo nad nimi. Trop komiksowy i rysunkowy rozszerza się zresztą do kilku jeszcze innych wydań.

Po wprowadzeniu należy zastanowić się, jakiego rodzaju (auto)rozpoznań w *Dolinie światła* mógł dokonać nastoletni polski czytelnik i co na to wpływało ze strony tekstu, czyli jak tekst planował owe rozpoznania. Jak pisze Rita Felski:

> Co to znaczy rozpoznać samego siebie w książce? Doświadczenie to wydaje się z jednej strony do cna przyziemne, z drugiej wyjątkowo tajemnicze. Gdy przerzucam stronę, moją uwagę przykuwa fascynujący opis, konstelacja zdarzeń, rozmowa postaci, monolog wewnętrzny. Nagle i bez ostrzeżenia w jednym błysku powstaje most między tekstem a mną, szczególna inklinacja czy wyczulenie zostają wydobyte na światło dzienne. Mogę oczekiwać tej chwili lub przeżyć ją zupełnie przypadkowo, zaskoczona własną zdolnością przewidywania pewnych połączeń wyrazowych. W każdym z tych przypadków czuję się przywołana, wezwana: nie potrafię nie widzieć śladów samej siebie na stronach, które czytam. Bezdyskusyjnie coś ulega zmianie, przyjmuję inny punkt widzenia – dostrzegam coś, czego nie widziałam wcześniej (Felski 2016: 32).

Wydaje się, że ten dłuższy cytat jest nieoczywisty. Felski co prawda być może zbyt afirmatywnie opisuje proces rozpoznania czytelnika w tekście, ale też wskazuje, że mechanizmy tego rozpoznania mogą być bardzo różnorodne i skomplikowane, nie sprowadzając się do serii prostych utożsamień, a bodź-

ce wpływające na to mogą pochodzić z bardzo różnych poziomów i obszarów książki.

Ponieważ czytelnik w pierwszej kolejności i w konwencjonalny sposób ma do czynienia z okładką frontową książki, należy przynajmniej zarysować interpretację obrazu, jaki ona prezentuje. Naga postać siedząca tyłem na pierwszym planie, z rozwianymi włosami (to prawdopodobnie kobieta), wśród zieleni traw, przed nią rozpościerają się górskie szczyty. W przestrzeni nad postacią unoszą się kulki przypominające trochę śnieg, a trochę bąbelki powietrza w wodzie, być może to bąbelki tytułowego światła. Gdyby użyć tu jakiegoś kodu rozpoznawczego, byłby to Barthes'owski kod tajemnicy (postać zwrócona tyłem, impresjonistyczny, zamazany krajobraz) oraz kod błogości i odrealnienia (wspomniana już, uspokajająca kolorystyka, przyroda, „bąbelki światła", miękkie kształty liter tytulatury). Nagość postaci może uruchamiać także kod seksualny, ale i kulturowy: mitologiczny. W interpretacji obrazu na okładce mogłaby pomóc semiotyka, jak również krytyka tematyczna, mająca swoje źródła w Gastona Bachelarda fenomenologii obrazu (zob. Bachelard 1975; Błocian, Morawska, Ples-Bęben 2018). Przydatną kategorią byłaby tu Bachelardowska kategoria marzenia – tj. próba zastanowienia się, jakie marzenia wywołuje w odbiorcy obraz (ze świadomością oczywiście, że pierwotną sceną badań jest tu obraz poetycki, nie wizualny). „Trzeba porzucić racjonalne, trzeźwe rozumowanie i podejść do obrazu w sposób naiwny i marzycielski" oraz „należy przeżywać wyobrażoną rzeczywistość obrazu, aby uchwycić w nim działalność wyobraźni", jak wskazuje Anna Kamińska w książce poświęconej Bachelarda filozofii obrazu (Kamińska 2003: 64). Dzięki takiej optyce można podjąć być może precyzyjniejszą próbę rekonstrukcji odczuć, jakie powstają w świadomości odbiorcy obrazu takiego, jak okładkowa praca Zdzisława Milacha. Skłaniają do tego również późniejsze ustalenia humanistyki, zwłaszcza kognitywistyki, wskazujące na wartość pierwszej lektury tekstu czy obrazu, poprzedzającej późniejsze „wdrożenie procedur analitycznych", opartych na świadomym już namyśle nad zakończonym i poddanym ocenie doświadczeniem lekturowym (Rembowska-Płuciennik 2012: 260). A w przyglądaniu się emocjom czytelniczym powinna interesować badacza pierwotna ich scena – pierwszy niejako kontakt z tekstem (i obrazem) książki, poprzedzający intelektualną „obróbkę" całości i namysł interpretacyjny, w dodatku dokonywany – jak pisze Magdalena Rembowska-Płuciennik – „na profesjonalny użytek niewielkiej liczby czytelników" (Rembowska-Płuciennik 2012: 260).

Reasumując interpretację ilustracji okładkowej: pastelowe chłodne barwy mogą budzić w odbiorcy zarówno uspokojenie, jak i odczucie odrealnienia. Skulona, odwrócona postać na pierwszym planie może uruchamiać w odbiorcy empatię – zarówno budzić odczucie samotności, jak i wywoływać czułość. Rozwiane włosy postaci są symptomem wiatru, a w katalogach symboli wiatr oznacza między innymi wolność i przestrzeń, ale też zmianę, nicość i siłę destrukcyjnych żywiołów, budzi w związku z tym zarówno poczucie wolności,

jak i niepokoju czy nawet lęku (por. Kopaliński 1990: 453–456). Zielona łąka w dolnej części obrazu może wzbudzać błogość, przyjemność; monumentalne, białawe góry w jego górnej części – ciekawość, kontemplację, podziw, spokój, wrażenia owe wzmacnia być może symetria kształtu zarysowanego pasma górskiego. Ciemnoniebieskie niebo wieńczące obraz może ewokować w odbiorcy zarówno odczucie kosmicznego bezkresu, jak i smutek czy lęk związany z ciemnością. I wreszcie wymieniane już „bąbelki", mogą przypominać śnieg – i wszystkie sensy związane z polem semantycznym zimy, a mogą też odwoływać odbiorcę do podwodnych bąbelków, co wzmacniałoby nierealność przedstawionej rzeczywistości, rozumiane przez odczucie zatarcia granicy pomiędzy powierzchnią ziemi i światem podwodnym. Po zapoznaniu się z treścią powieści – interpretację „bąbelków" można poszerzyć o semantykę pigułek, bowiem bohaterowie zażywają w sanatorium/szpitalu różne środki farmakologiczne. Ostatecznie chyba można określić estetykę obrazu Zdzisława Milacha mianem onirycznej.

Obraz malarski, jak widać, może być źródłem całego szeregu intuicyjnych odczuć i być źródłem dla kompleksu rozproszonych i nieświadomych marzeń odbiorcy. Takim marzeniem może być identyfikacja z postacią umieszczoną w surowym, ale błogim jednocześnie otoczeniu przyrody, gór, nieba i łąki. Marzenie może tu mieć wymiar mocno symboliczny, czyli łączący przeciwieństwa. Relacja przyrody i postaci może nas bowiem prowadzić w dwa przeciwstawne kierunki: odosobnienia i wyobcowania oraz odpowiedniości i dopełnienia. W trakcie lektury powieści to pierwsze, intuicyjne spotkanie może poszerzyć się o interpretację nagiej kobiecej postaci na obrazie. Mniej więcej w połowie tekstu można przeczytać na przykład o tym, jak protagonista maluje portret Milczuchy, koleżanki z sanatorium: „Mgliste, pastelowe plamy o dozowanym natężeniu barw" (s. 120). To opis jakby stworzony do ilustracji na okładce książki, można by wysnuć hipotezę, że autor ilustracji wziął go pod uwagę. Co prawda na obrazie w świecie przedstawionym utworu pojawia się twarz bohaterki, a okładkowy obraz ukazuje siedzącą tyłem postać, niemniej deskrypcja estetyki bardzo zbliża ilustrację okładkową i literacką ekfrazę.

Percypowaniu obrazu wizualnego na okładce towarzyszy oczywiście odbiór tytułu tekstu literackiego. Warto pamiętać, że tytuł to pierwszy i najistotniejszy element inicjalny tekstu. Metafora „dolina światła" wydaje się ewokować w czytelniku zbliżone czy nawet identyczne odczucia i sensy, co ilustracja okładkowa, obrazująca zresztą ów tytuł w dość znacznym stopniu. Metaforę zawartą w tytule najlepiej rozpoznać na drodze analizy interakcyjnego sprzężenia zestawionych leksemów. Znaczy ona zatem więcej niż „jasna dolina" czy „świetlista dolina", można zaś doszukiwać się w niej sensu „lokalizacji" gromadzącej szczególny, metafizyczny przykładowo czy nadnaturalny rodzaj światła, przy czym sama „lokalizacja", obok sensu dosłownego, geologicznego i geograficznego, także wnosiłaby w to zestawienie sens nieliteralny, jako na przykład „miejsce mentalne" lub „legendarne".

Kolejne wrażenia wywołuje w odbiorcy ekspozycja samego tekstu. Powieść umieszcza czytelnika od razu we wnętrzu akcji, czemu nie towarzyszy żaden wstęp, żadne wprowadzenie czy eksplikacja, presupozycja jest tu zatem znaczna (zob. Culler 1980: 297–312). Informacje o kontekście świata przedstawionego w pierwszych scenach są prezentowane w sposób implikowany, niebezpośredni, młody czytelnik ma za zadanie zrekonstruować ów kontekst. Ponieważ jednak powieściowa czasoprzestrzeń jest łatwa do rozpoznania, akcja toczy się w bliżej nieokreślonej współczesności, wydaje się, że taki model ekspozycji nie nastręcza trudności percepcyjnych, zwłaszcza że jest modelem dość powszechnie występującym w powieści współczesnej, dość już skonwencjonalizowanym i w pewnym sensie „filmowym"[2], a powszechność odbioru gatunków filmowych (konwencji scen filmowych i ich montażu) tylko to ułatwia. Mogą zaskoczyć niepolskie imiona bohaterów – doktora Jaela i Marcela. Protagonista to Marcel, chociaż dość szybko czytelnik poznaje jego pełne imię i nazwisko: Marceli Jung, z prostą aluzją zapewne do twórcy psychologii głębi. Jaka może być funkcja obcojęzycznie brzmiących imion na pierwszych stronach powieści? Być może to także kod tajemnicy, być może to kwestia ówczesnej mody pisarskiej albo oczekiwań czytelniczych, związanych z tęsknotami polskiego społeczeństwa lat 80., ograniczonego żelazną kurtyną, do świata Zachodu. Być może zadziałałoby tu też czysto idiolektyczne skojarzenie imienia protagonisty: Marceli Szpak – postać rysunkowa w powstałym w latach 1984-86 roku (a więc niemal równolegle do wydania powieści) polskim serialu animowanym dla dzieci według scenariusza Joanny Pollakówny pt. *Marceli Szpak dziwi się światu*.

Ekspozycja w pierwszej scenie ukazuje nastolatka, który zostaje umieszczony przez ojca w sanatorium bądź szpitalu, mającym za zadanie wyleczyć go z – jak by się wydawało – problemów z psychiką i emocjami, a w rzeczywistości z anemii. Lekarz przyjmujący, dr Jael, buduje specyficzną więź z chłopakiem podczas osobistej rozmowy, konstruując analogię aktualnej sytuacji Marcela z przeszłością jego własnych nastoletnich problemów. Cała scena jest taką interakcją, w której protagonista zostaje poddany wielokrotnie retoryce i figurom perswazji. Powinno się w tym miejscu przyjąć hipotezę, że młody czytelnik dokonuje od początku utożsamienia z głównym bohaterem. Taki ruch docelowego czytelnika programuje zarówno możliwość identyfikacji wiekowej, jak też sama kwestia genologiczna, *Dolina światła*, i szereg innych powieści Minkowskiego (chociażby *Gruby*), jest bowiem powieścią młodzieżową, a na marginesie należy dodać, że pierwotnym wydawcą była wyspecjalizowana w tego typu literaturze Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.

Bodźcem literackim, prawdopodobnie jednym z najsilniejszych w hierarchii sygnałów, jakie mają za zadanie naprowadzić na identyfikację z protagonistą, jest konsekwentnie stosowana przez całą powieść narracja personalna,

[2] Na marginesie warto zaznaczyć, że Minkowski obok licznych pozycji prozatorskich ma na swoim koncie szereg scenariuszy filmowych i telewizyjnych, obrazowanie „filmowe" w jego powieściach może więc wiązać się z tym drugim nurtem jego twórczości.

pierwszoosobowa. Pierwsze zdanie *Doliny światła* brzmi: „Doktor Jael podał mi rękę" (s. 5), i wskazuje na swoistą bierność głównego bohatera, który w zdaniu tym pod względem gramatycznym uzyskuje miano zaledwie dopełnienia. I faktycznie, protagonista jest w pewnej mierze bezwolny jako człowiek niepełnoletni, oddany przez ojca do sanatorium, nie ma specjalnej możliwości na niezależne ruchy. Na takiej zasadzie skonstruowana jest cała rozmowa w ekspozycji. Doktor Jael jest jej aktywnym elementem, swoistym demiurgiem, to on ją prowadzi, podczas gdy nastolatek poddaje się, niekiedy z niepokojem i tłumionym buntem, ale jednak poddaje. To „prowadzenie" czy też dominacja doktora potwierdza nawet język narracji jeszcze na pierwszej stronie („wziął mnie za rękę i poprowadził do innych drzwi", „pod tym spojrzeniem poczułem się raptem obnażony i bezbronny jak preparat pod mikroskopem", s. 5–6). Używając terminologii Rolanda Barthes'a, który w sławnej książce *S/Z* analizował pojedyncze odcinki tekstu narracyjnego, można powiedzieć tu o kodzie symbolicznym tej sceny, jaki tworzy figura kontrastu czy antytezy (Barthes 1999a: 56 i in.). Pozycję dominacji nad chłopcem retorycznie wzmacnia kontrastująca z niewiedzą Marcela wszechwiedza lekarza, nabierając znamion niesamowitości, z drugiej strony bezwolność protagonisty potęgują wrażenia „dziwnej senności", jaka go ogarnia. Można by tu postawić tezę, że tak skonstruowana scena wykorzystuje baśniowy motyw przeniesienia i zapanowania nad dziecięcym bohaterem w nowym i obcym dla niego świecie. W inną rzeczywistość zostaje tak chociażby bezwolnie przeniesiona Dorotka w powieści Lymana Franka Bauma (*Czarnoksiężnik z krainy Oz*) czy słynna bohaterka *Alicji w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla. Oczywiście powieść Minkowskiego posługuje się estetyką realistyczną, niemniej wydaje się, że tego typu używane tu chwyty, o innych niż realistyczny rodowodach, nie wchodzą w kolizję z tą estetyką.

Druga scena *Doliny światła* rozpoczyna się od legendy o mnichach buddyjskich i Białym Lamie, jaka stanowi mit założycielski tytułowego miejsca i tłumaczy szczególną moc leczniczą sanatorium/szpitala. Pojawia się w związku z tym motyw tajemnicy – co czytelnika może zauroczyć (zob. kategoria oczarowania; Felski 2016: 60–86) – w tym sił nadnaturalnych, tak ulubiony przez literaturę przygodową i fantastyczną. Wraz z protagonistą w scenie tej poznajemy kolejnego członka lokalnej społeczności, tzw. Trzeciego. Brak konwencjonalnego imienia ma podwójną funkcję, anonimizuje postać i wzmacnia jej rangę, a równocześnie sygnalizuje poprzez nią o strukturze tzw. Rady Trzech, wybranej przez kuracjuszy czy też pacjentów Doliny światła jako rodzaj samorządu. Trzeci nie objawia się już tak pozytywnie jak doktor Jael; jego postać zdradza egoizm i cynizm, co budzi pewne wątpliwości Marcela, a wraz z nim, czytelnika. Tu warto nadmienić, że opinie o świecie przedstawionym czytelnik uzgadnia albo też kształtuje dzięki sympatyzowaniu ze światopoglądem głównego bohatera. Jak pisze Felski, chodzi o tak zwaną lojalność wobec bohatera, która wyraża się w poczuciu bliskości lub przywiązania. Jest przy

tym dla rozpoznania siebie w tekście literackim, czynnikiem równie istotnym, co identyfikacja, a zatem zrównanie się z postacią, osiągane dzięki fokalizacji, punktowi widzenia i strukturze narracji (Felski 2016: 43). Wystarczy jednak, że protagonista stałby się antypatyczny albo niewiarygodny, a czytelnik musiałby dystansować się od jego poglądów i opinii, a może i przeciwstawiać się im wewnętrznie, mimo że wciąż mógłby podlegać zrównaniu z nim jako postacią (Felski 2016: 43).

W relacji z Trzecim protagonista zyskuje już jednak więcej swobody; po pierwsze, początkowe onieśmielenie nowym otoczeniem zaczyna ustępować, a zamiast niego pojawia się odwaga w wydawaniu sądów, po drugie, rozmówca Marcela jest w jego wieku i wygląda na słabszego fizycznie, a aspekt siły fizycznej dla środowiska nastoletnich chłopców jest przecież istotny („przerastałem go niemal o głowę, pomimo choroby miałbym jeszcze dość sił, by znokautować to chuchro o kurzej szyjce i przygarbionych plecach", s. 12). Jak widać po powyższym zapisie monologu wewnętrznego, protagonista Marcel okrzepł już na tyle, że stać go na uszczypliwość i kpinę. I słowa, które dojrzałemu czytelnikowi mogą wydać się przejawem infantylnej agresji, dla dziecięcego czy nastoletniego odbiorcy mogą być kluczem do sympatyzowania z bohaterem, wspartym na poczuciu humoru tego ostatniego, i pozwolić na lojalność wobec niego i identyfikację z nim.

Warto przy okazji zauważyć, że drugą po doktorze Jaelu osobą poznawaną przez Marcela jest Trzeci, a nie Drugi bądź Pierwszy, działa tu bez wątpienia narracyjny kod stopniowania wartości (stosowany szeroko w kulturze masowej, w tym sportowej, konstruujący strategię ujawniania publiczności zdobytych miejsc, punktów, nagród w konkursach i zawodach). Dzięki temu zabiegowi ranga postaci Drugiego i Pierwszego, o których się tylko wspomina, w oczach czytelnika rośnie. Inaczej mówiąc, to rodzaj zawieszenia narracyjnego, nazwa własna w formie liczebnika „Trzeci" sugeruje leksemy określane przez pseudonimy „Drugi" i „Pierwszy", o których na razie nic się nie mówi.

Jednym z ostatnich bohaterów, których interakcja z protagonistą zostanie omówiona w tym krótkim szkicu, jest Piotr. Niejako dla kontrastu (być może to znów kod symboliczny, jaki by stanowiła antytetyczność postaci) Piotr uosabia pozytywne cechy i w relacji z Marcelem wydaje się działać co najwyżej na równi z nim, a można też potraktować jego rangę nawet jako niższą. Jest zalękniony, delikatny i życzliwy protagoniście. Wzajemna relacja powoduje niejako wywyższenie pozycji tego ostatniego, który staje się w niej jeszcze bardziej pewny siebie i nieustępliwy, niemniej wciąż cechuje go kurtuazyjność i wrażliwość na drugiego człowieka. Tej ekspozycyjnej relacji z Piotrem towarzyszy także kod tajemnicy, protagonista otrzymuje bowiem od niego w prezencie białą pigułkę, która przynosi błogą senność, pigułkę nie przeznaczoną dla każdego, ale będącą nagrodą za pewne zachowania w sanatorium/szpitalu. Tu czytelnik dowiaduje się o nieoficjalnych

hierarchiach wśród kuracjuszy, których należy przestrzegać. Oficjalnie tabletkę otrzymują tylko ci, „których przenoszą do Sali 13 […]. Do nich nie wolno wchodzić" (s. 17). Ten dający się wydzielić semantycznie fragment sceny (*sem* w terminologii Barthes'a) stawia więc pytania o to, co naprawdę może dziać się w sanatorium; jest sygnałem nieoficjalnego, niejako podziemnego życia. Należałoby go więc nazwać za Barthes'em, za jego kierunkowanie w stronę prawdy, przynoszenie pytań i sugerowanie odpowiedzi – kodem hermeneutycznym (Barthes 1999: 53–54).

Co więcej, w ekspozycji pojawia się kwestia erotycznych relacji chłopców i dziewcząt: obok informacji o tym, że poza sanatorium takie relacje nawiązywali, co nierzadko wiązało się z kłopotami, zasypiający protagonista przeżywa fantazję erotyczną z dziewczyną, w formule marzenia sennego. Uruchomiony tu kod kulturowy (czy referencyjny) nastoletnich relacji erotycznych jest potwierdzeniem okresu dojrzewania dla młodego, heteroseksualnego czytelnika, który ma możliwość odczucia wspólnoty potrzeb i pragnień, swojego życia erotycznego z życiem bohaterów. Za Felski nazywamy takie sygnały życia codziennego w tekście wspomagające rozpoznanie – autointensyfikacją (Felski 2016: 48). Na marginesie można chyba przyjąć hipotezę, że w ówczesnej literaturze polskiej dla młodzieży kwestia nieheteronormatywności bohaterów literackich nie istniała – podlegała całkowicie tabuizacji.

W konstrukcji ekspozycji w końcu przychodzi kolej na oczekiwaną postać Pierwszego. Przez jego figurę pociągnięty zostaje wątek władzy (wprowadzony przy roli Trzeciego i trzecioplanowej Drugiego). Pierwszy w strukturze relacji między bohaterami jest waloryzowany wysoko i swoją osobą oczarowuje pozostałych. Dopiero po nim pojawiają się, można by powiedzieć: z opóźnieniem, bohaterki kobiece. Są nimi Ewka i Milczucha (s. 18). Ich wprowadzenie zostaje poprzedzone negatywną informacją stematyzowaną, przekazywaną przez Piotra: „Dziewczyny są niewiele warte. Kiedy cię nie ma, zapominają; zaraz znajduje się inny" (s. 16), albo: „Uważaj na Ewkę, Marcel. To niebezpieczna dziewczyna. Zawsze interesują ją nowi" (s. 15). Dochodzi do tego fokalizacja ze strony protagonisty: „długonoga blondynka o figurze z żurnala, zielonooka, uśmiechnięta" (tamże). Reprodukowany jest w ten sposób pewien mizoginiczny stereotyp, który zapewne działa dość efektywnie na młodocianego, męskiego czytelnika. Barthes wskazałby tu na kod kulturowy, a Pierre Bourdieu na habitus (Bourdieu 2007: 497).

Na tym momencie fabuły i narracji można by zakończyć to skrótowe przedstawienie ekspozycji. Ten istotny element tekstu nie tylko wprowadza w świat przedstawiony i odpowiednio „ustawia" (zaznajamia) czytelnika z problematyką utworu, ale także sygnalizuje najistotniejsze dla późniejszej fabuły konflikty i postacie. Trudno określić jednoznacznie granice ekspozycji – tutaj przyjąłem zasadę, że obejmuje ona zarys miejsca akcji i tła wydarzeń oraz wprowadzenie najważniejszych postaci. W tym krótkim artykule zwróciłem uwagę tylko

na kilka aspektów wiążących się z ekspozycją, jej pełne omówienie zajęłoby znacznie więcej miejsca, ale mam nadzieję, że szereg istotnych kwestii związanych z perspektywą narracji oraz relacjami protagonisty z bohaterami udało mi się na jej obszarze poruszyć.

Gdyby do opisu kolejności i hierarchii poszczególnych bohaterów użyć narzędzi Proppowskich, to każdy z kolejno wchodzących z Marcelem w interakcję jak dotąd odchyla się przeciwstawnie, zgodnie z sinusoidą i realizując funkcję pomocnika bądź przeciwnika (zob. Propp 1968). Są to oczywiście dość ostro sformułowane terminy, dlatego należy zastrzec, że mamy do czynienia z estetyką realistyczną, która kamufluje i niuansuje tak brutalnie rozumiane typy bohaterów, wprowadzając zamiast statycznych typów dynamiczne postaci. A zatem dr Jael, mimo że stara się zaprzyjaźnić z chłopcem, jest jednocześnie w jakiejś mierze demoniczny i niedostępny, Trzeci zaś także stara się zbudować układ kumpelski z Marcelem, mimo swojej niezbyt sympatycznej powierzchowności.

Lojalność wobec protagonisty programowana jest w tekście poprzez psychologię postaci wspartą o jej wybory etyczne, czyli całość sprawiającą, że do któregoś bohatera podczas lektury odczuwa się sympatię, a do innego – nie. Jednakże ani zrównanie się z postacią, ani lojalność wobec niej nie gwarantuje rozpoznania w oczach czytelnika. By nastąpiło rozpoznanie, potrzebny jest „błysk" samoświadomości, o jakim pisze Felski analizując wpływ bohaterek Ibsena, m.in. Heddy Gabler, na współczesne dramaturgowi czytelniczki i pojawiający się w odczuciu tych ostatnich w haśle „Hedda to my wszystkie" (Felski 2016: 42–43).

Sytuacja, w której taka (samo)świadomość zostaje zagłuszona, może mieć natomiast miejsce wówczas, gdy czytelnik staje wobec wyidealizowanego protagonisty, stającego się odskocznią od codziennej egzystencji i budzącego intensywną sympatię czytelnika. Jego przywiązanie do fikcyjnej postaci odbywa się wówczas kosztem własnej świadomości i analitycznego myślenia (Felski 2016: 43). O pewnym tego aspekcie pisał już zresztą Arystoteles, wskazując, że odbiorca opowieści o zdarzeniach, podczas których nieposzlakowany bohater popada w nieszczęście, odczuwa raczej oburzenie zamiast doznania litości i trwogi (Arystoteles 1983: 35).

Rozpoznanie czytelnika w tekście to jeden z mechanizmów, jaki towarzyszy lekturze literatury pięknej. Inne, na jakie wskazuje Felski, to zauroczenie i szok. Wydaje się, że w powieści młodzieżowej podstawowym mechanizmem w ekspozycji i właściwie w całej jej przestrzeni jest rozpoznanie. Wynika to naturalnie z dydaktycznego, inicjacyjnego czy też budującego charakteru tego typu literatury. Oczywiście, nie znaczy to, że zauroczenie i szok nie mogą pojawiać się w trakcie fabuły – zdarza się, że przejmują rolę rozpoznania wraz z jej rozwojem – jednakże na pierwszym planie protagoniście powinno towarzyszyć ze strony czytelnika właśnie rozpoznanie. I tak też dzieje się bez wątpienia w *Dolinie światła* Minkowskiego.

BIBLIOGRAFIA

Arystoteles 1983. *Poetyka*. Tłum. H. Podbielski. Wrocław-Warszawa: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Bachelard, G. 1975. *Wyobraźnia poetycka. Wybór pism*. Tłum. H. Chudak, A. Tatarkiewicz. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Barthes, R. 1999a. *S/Z*. Tłum. M. P. Markowski, M. Gołębiewska. Warszawa: Wydawnictwo KR.

Barthes, R. 1999b. *Śmierć autora*. Tłum. M.P. Markowski. – *Teksty Drugie*, 1/2, 247–251.

Błocian, I., Morawska, K., Ples-Bęben, M. 2018. *Gaston Bachelard i filozofie obrazu. Psychologiczne i społeczno-polityczne aspekty obrazowości.* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Bourdieu, P. 2007. *Reguły sztuki. Geneza i struktura pola literackiego*. Tłum. A. Zawadzki. Kraków: TAiWPN Universitas.

Culler, J. 1980. *Presupozycje i intertekstualność.* Tłum. K. Rosner. – *Pamiętnik Literacki*, 71/3, 297–312.

Felski, R. 2016. *Literatura w użyciu*. Tłum. Zespół. Poznań: Wydawnictwo „Poznańskie studia Polonistyczne".

Kamińska, A. 2003. *Gaston Bachelard: rzeczywistość wyobraźni.* Lublin–Bensheim: .

Kopaliński, W. 1990. *Słownik symboli*. Warszawa: Wydawnictwo „Wiedza Powszechna".

Minkowski, A. 1985. *Dolina światła*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.

Propp, W. 1968. Morfologia bajki. Tłum. i oprac. S. Balbus. – *Pamiętnik Literacki*, 59/4, 203–242.

Rembowska-Płuciennik, M. 2012. *Poetyka intersubiektywności. Kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku.* Toruń: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.

Skrobiszewska, H. 1993. Literatura dla dzieci i młodzieży. – Brodzka, A. (red.), Puchalska, M. (red.), Semczuk, M. (red.) i in. *Słownik literatury polskiej XX wieku*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.

Szydłowska, A. 2018. *Od solidarycy do TypoPolo. Typografia a tożsamości zbiorowe w Polsce po roku 1989.* Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-12

JOHANNES MAYER ORCID: 0000-0002-8177-6008
Leipzig University

Reading Books as Shared Events. A Performative View on Early Literacy Practices

Abstract: The most important setting for early literary learning is reading-aloud interactions within families. Children gather fundamental experiences with literature as a dialogic imagination with a competent partner who scaffolds the literary learning processes within a temporary supportive interpersonal framework, which can be described as a learning format. The process of experiencing literature is not only determined by reading-aloud and listening but also by multimodal activities and emotions that accompany the reading interaction. Emotions in reading-aloud therefore are more than a para-verbal way of reading or a way to gain joint attention. The performative perspective on reading--aloud formats shows different activities that help the adult and child to establish and experience their interaction as an event. This qualitative case study examines videotaped reading-aloud interactions in which adults and children create the event of reading as a shared goal. The results suggest different categories to describe performative processes and effects. The aim of the study is to discuss the idea of performative reading and present didactic conclusions with regard to the experience of literature in early reading-aloud interactions.

Keywords: literary learning, reading-aloud interactions, emotions, performative reading, aesthetics

INTRODUCTION

There is broad agreement in educational research that early literacy and early-literary interactions play an important role for educational success (Lonigan et al. 2008b, Lonigan 2013, Bertschi-Kaufmann 2016, Hurrelmann 2004). Children's literacy depends on involvement in rich literacy environments, a specific support as well as active mediation from knowledgeable adults and peers, who sensitively scaffold the child's emerging understandings (Whitehurst/Lonigan 1998, Dickinson et al. 2001, Sonnenschein/Munsterman 2002). In this context, studies show the importance of shared book reading interactions within families as a basic factor for language acquisition, literacy and literary enculturation (e.g. Wieler 1997, Bingham 2007, Lonigan et al. 2008a). Especially dialogic

reading supports verbal and cognitive development in the early years (Whitehurst et al. 1988). Shared reading, for instance of picture books, also creates an emotionally intense situation where early literary experiences are embedded in interactions with a significant adult. Perceptions of aesthetic structures provide a starting point for a conversation or narration most notably in nonimmediate talk (DeTemple 2001). Aspects of ambiguity, understanding and nonunderstanding can be a part of a shared reception and process.

Determining how young children engage with literature and literacy can focus on different questions, e.g. the medium (what is read or viewed), the process (how they interact), or a specific aspect like how they understand the meaning of words (cf. Müller 2015). As a result, research explores fundamentals such as cognitive and communicative resources that help the acquisition, e.g. of reference and gives answers to how child and adult establish a shared understanding as a basic structure. Those concepts of dialogic imagination mainly follow a socio-psycho-linguistic perspective and focus on subjects like the development of language skills (cf. Reese/Riordan 2018). Shared reading has played a major role in studies and provided the indication of different patterns of interaction and the importance of parental book reading. Reading is an intensely social interaction that provides a scaffolding context for children to acquire and practice literacy skills. Following the sociocultural theory of Vygotsky (1978), development is mainly dependent on the social guidance of competent others that assist children in complex situations by giving opportunities to participate beyond their own abilities and by fostering social activities that expand their concepts of language and lead to more and more independent thinking and problem solving. The interaction with advanced members of the society in which the child is growing up and the participation in the cultural life of a family and community make the sense-making resources of a society and culture available to the child.

Whereas early research focussed on verbal interaction (Braun 1995, Wieler 1997), recent studies included para-verbal aspects as well and examined patterns of bodily, perceptual, and interactive coordination (e.g. Heller/Rohlfing 2017). In addition, the role of emotions in language and literature acquisition is emphasised, and studies ask how to raise interest in books and foster a rich aesthetic reading experience. Individual aesthetic responses are examined beyond reading as lexical development or a certain way of learning and focus on reading as a cultural practice. Parents not only read and talk, they constitute aesthetic learning as an exciting cultural event that helps children to be part of a social situation that is inherently ambiguous. They foster the connection between child and literature by "creating a live circuit between readers and books" (Rosenblatt 2005: 66). Regarding reading as an aesthetic stance, children can make connections between the book and their own experiences. Meaning is not an abstract objective in the book but developed by connections to one's own feelings, thoughts and ideas: "What is lived through is felt constantly to be linked with the stimulus of the words" (Rosenblatt 1978: 29). Even

young readers approach the written text as a unique event involving both reader and text at a particular time under particular circumstances by synchronizing their emotional experiences with cognitive knowledge construction. The non-literary (efferent) and the literary (aesthetic) are shown not to be opposites but to represent a continuum of reading behaviours (cf. Rosenblatt 1978).

LITERARY EXPERIENCES: A MULTIMODAL PERSPECTIVE

Children do not gather fundamental literary experiences only in book reading situations. Long before reading, they experience literature through nursery rhymes, counting-out rhymes or in games like playing gee-gees (Hurrelmann 2004: 178, Härle 2012, Maclean/Bryant/Bradley 1987). Literary elements such as rhymes are part of the game and part of interactions that involve a high amount of emotion. As a consequence, literary experiences go along with reading-aloud and listening, sending and receiving information, but most importantly they are part of a situation and of an interactional structure: it is doing something emotionally intense, often together with others. In counting-out rhymes or finger-counting games, we find basic literary experiences in interactive situations that include a range of emotions. These playful situations are shared events that imply, e.g., winning and losing, hiding and seeking, learning parts of the own body, and interaction with others. Nursery rhymes and games like "Ringel Rangel Rosen" ("ring, rang, roses") are examples of a nonsensical rhyme. The words include literary elements such as alliteration, rhyme, or the sound of poetic language. As part of a game, they also include interaction: "All children sit down. Cock-a-doodle-doo!" (children take each other by the hand, dance in a circle and quickly sit down before the catching cock yells). Nursery rhymes also show another aspect of literature: the taboo. A cheeky nursery rhyme is "Zicke, zacke, Hühnerkacke!" which can be translated as "Clip, clap, chicken crap!". Literature allows breaking the taboo (children can say words like "crap") which goes along with an emotional challenge and enjoyment.

The aspect of multimodality in literary experiences focuses on the ways in which modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, and other patterns of meanings. The co-occurrence of different semiotic resources and inter-modal relations (Iedema 2003) show the complexity of what can be called a shared understanding and a joint social practice. Even wordplays in playground games are often sophisticated and complex (Widdowson 2001) and as verbal acts inherently multimodal (Müller 2009: 216). Utterances go together with visible bodily action (Kendon 2004: 1-2) and action is integrated with spoken expressions. Utterances and bodily behaviour co-occur in interactions in which they can either alternate or be complementary. Meaning, therefore, is not only the understanding of words, but comes about through practice, i.e. in everyday interactions between the child and significant others

(cf. Budwig 2003: 108). Children do not simply inherit or passively repeat such forms of play and rhyme. They take an active part in receiving, adapting and ceaselessly transforming them into their own habits and show their individual way of participating in communities.

Joint parent-child action and interaction provide the scaffold for children's growing ability to comprehend what is happening around them, and what is being said in the situation. They learn to understand language and action together, each providing support for the other. Language is "a mediating activity that organizes experience" (Duranti 1984: 18; cf. Vygotsky 1978), but, reversely, experience is also a mediating activity that organizes language (cf. Morgenstern 2014: 1849).

To examine how children come to use language in the context of literature, one must examine the broader context in which the child experiences events and interaction: Experience and emotions lie outside, inside, and alongside enacted language as its indexical and phenomenological resource (Ochs 2012: 156). Research on early childhood shows that there are many links between motor and psychological development, cognition, affectivity, and language. At around one year old, children produce representational gestures using their entire body to imitate an animal, for example. Children also start using gestures that reflect those in their input around the same period (Estigarribia/Clark 2007). They develop cognitive prerequisites that allow them to take up symbolic gestures such as the "bye-bye" gesture, or the "Itsy Bitsy Spider" routine, from the environment (cf. Morgenstern 2014: 1851). Since cybernetic analysis, participants are no longer seen only as speaker and hearer in reaction to one another, but as always adapting their own behaviour to their recipient's response by constant monitoring and frame attunement (Bohle 2014: 1302). This approach was later developed to the concept of multimodal communication that includes body movements in interaction (Deppermann/Schmitt 2007, Mondada/Schmitt 2010, Schmitt 2006, cf. Bohle 2014: 1303).

Multimodal means spatial organization: mirroring and synchronization of body movements, e.g. how participants manage to establish and maintain a shared situation and how they maintain a shared focus of attention as the prerequisite for any focused encounter (Kendon 1990). According to Deppermann and Schmitt (2007), intrapersonal coordination encompasses those activities through which participants adjust and/or time their own behaviour in the multiple modes of expression: verbal expression, facial expression, gaze, gesture, body position, spatial orientation and others. Interpersonal coordination encompasses the temporal, spatial, and multimodal adjustment of one's own acts and behaviours to that of other participants.



Fig. 1: Shared reading as family event

Figure 1 shows the picture book as the primary shared focus of attention and the spatial organization of the participants to establish and maintain a shared interaction with a literature-focused encounter. This interaction is obviously not only structured verbally, but by the multimodal perception of the book, the situation, and the other person.

As a shared cooperate activity, shared reading is a specific group activity between (in most cases) a competent other and a child. According to Tomasello et al. (2005), who follow a modified version of Bratman's (1992) definition of "shared cooperative activities", joint or shared cooperative activities are mainly characterized by three features:

> First, the participants in the cooperative activity share a joint goal, to which they are jointly committed. Second, and relatedly, the participants take reciprocal or complementary roles in order to achieve this joint goal. And third, the participants are generally motivated and willing to help one another accomplish their role if needed (the criterion of "mutual support" in Bratman's account). (Moll/Tomasello 2007: 641)

Already infants and young children have a we-intentionality and act cooperatively from at least 14 to 18 months of age. They even "remind" their partner of the joint commitment to a shared goal, e.g. by body movements and re-arrangements when the partner interrupts the activity. According to Moll/Tomasello (2007: 643), they begin to reverse and understand roles as early as 12 months of age and help others in the fulfilment of their individual roles in various ways by at least 14–18 months.

EXPLORATORY STUDY: READING AS A PERFORMATIVE EVENT

The current study examines a special view on reading situations that I call performative. Performative means that the interaction is seen as a whole and complex situation in which meaning is not transferred from one person to the other but generated in a specific situation simultaneously as part of the process. Performative also means that the situational process is basically structured by the physical co-occurrence of the participants that stage the situation as a shared event (Fischer-Lichte 2004). A performative perspective focuses on physicalness, referentiality, volatileness, creativity, representation, eventfulness, emergence and repetition/ritualization (Wulf et al. 2001, Wirth 2002). Aesthetic experience and learning is seen not only as a cognitive, but also as a multimodal, emotional, social, situated and staged process.

The current multiple case study is based on video documented face-to-face interactions in 6 families between children and their parent. The parents' educational background is diverse, but most of them have university degrees. The children are between 2;1 and 6;10 years old, most of them between 2 and 4. The data were col-

lected mostly by the parents themselves and sometimes by a researcher. The parents were told to document an everyday situation with a book of their own choice. All interactions were documented on small cameras with as little impact on the situation as possible. The transcription follows the notation conventions of GAT 2 (Selting et al. 2009, Couper-Kuhlen/Barth-Weingarten 2011) and includes participants' verbal, non-verbal (e.g. pointing, gestures), and para-verbal actions (e.g. accentuation, loudness) in their sequential order. The reconstructive ethnographic analysis is based on the analytical concept of *key events* or *key incidents* as a specific means of controlled data reduction and interpretation (cf. Kroon/Sturm 2002). An incident is a part of an interaction related to the research interest or that marks a specific characteristic of the interaction like an interruption or a change of conversational modes or codes. The comparative case study analyses similarities and differences across all cases to find generalized structures (cf. Mayer 2017: 74pp.). These *key incidents* show basic structures of the analysed interactions in a concentrated form.

ANALYSES AND FINDINGS

This chapter gives insight into the empirical approach and into different ways child and parent experience literature as a shared event. After discussing different spatial settings together with the field of experience as a framework, I analyse incidents with reciprocal activities the participants use in order to reach the joint goal of shared reading with a shared commitment. The findings highlight the meaning of scaffolding and extend the view of interaction in reading situations.

THE SPATIAL SETTING: CREATING AND DEFINING THE FIELD OF EXPERIENCE

To examine the cooperate activity of shared reading situations, it is relevant to examine the spatial setting where experiencing literature and a practice of reading together is established as an event. First of all, the study explored the spatial setting following the participation framework according to Ochs et al. (2005) (cf. fig. 2):

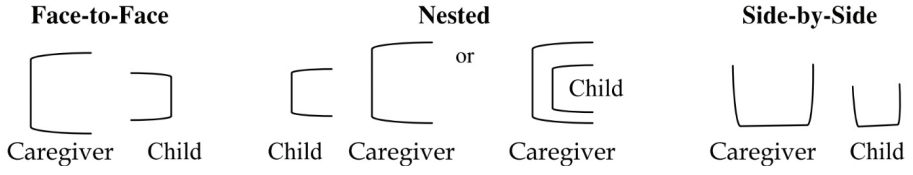


Fig. 2: Participation framework (Ochs/Solomon/Sterponi 2005: 555)

The study's participants chose different places and different ways of shared reading which are displayed in figures 3–6 (a face-to-face framework was not observed). The spatial setting frames the event of book reading and gives different opportunities to interact with the book and with the partner in a joint commitment.



Fig. 3: Nested arrangement (couch)



Fig. 4: Side-By-Side arrangement (couch)

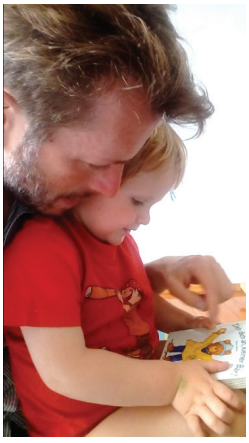


Fig. 5: Nested arrangement (floor)



Fig. 6: Side-By-Side arrangement

The spatial aspects fulfil a crucial role in the field of experience as common ground for experiencing literature. Following the performative perspective on shared reading, the spatial setting can be differentiated in the *place of reading,* the *personal space*, the *reception and action field* and the *narrative space* (fig. 7). *Place* is mainly the *locus* where people read a book together. Like Karl Bühler's I-now-here-origo it organizes the personal, spatial, and temporal structure of the event and establishes a difference between here and there, now and then. It is also a you-and-I-now-here-situation as the basis for a dyadic interaction between the child and a significant other. In the present study, the children usually know family places of reading and play an active role in establishing the event of reading in that place. One girl of two years e.g. prepares a place in front of the sofa with a cushion where the grandmother would sit and then brings a book and the grandmother to that place where she would place herself on the grandmother's lap.

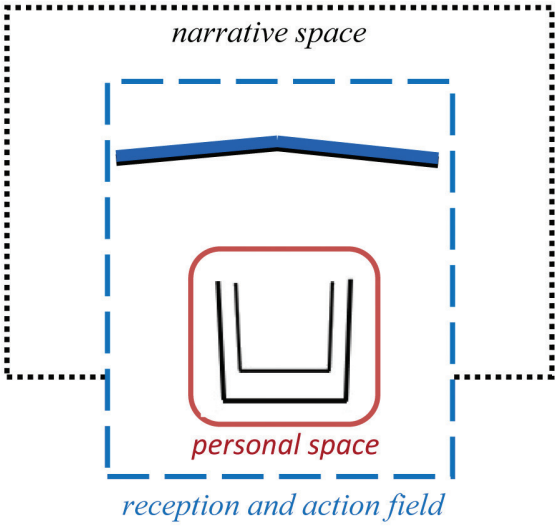


Fig. 7: Field of experience

Finding a *personal space* means establishing a space of (inter)personal closeness that frames the shared reading as an emotional process. Adult and child find themselves a space of physical proximity where there is them, the book, and the event of shared reading. They do this mainly by arranging their bodies and managing the peripersonal space, i.e. the space immediately surrounding our bodies (Rizzolatti, Fadiga, Fogassi, & Gallese 1997). The link between body, space and emotions (Glowinski et al. 2017) and the impact of the small space between the readers and the book are significant factors for the processes of shared reading. The personal space frames emotions that go along with reading. Despite all ambiguity of understanding literature as an uncommon symbolic system, the shared personal space and closeness gives orientation and security (closeness e.g. through kinaesthetic, haptic, thermal, olfactory factors and the near familiar voice). On the other hand, closeness and social cohesion can be experienced, shown and strengthened by shared reading as a repeatedly staged ritual.

By sharing the personal space focussed on an artefact (book), adult and child establish a spatial relativity, a focus in the peripersonal space with (a) a shared visual receptive field and (b) a shared action field that includes e.g. tactile reception, gestures, or acting. This zone of cooperative interaction and communication I call *reception and action field*. Adult and child set up a spatial setting for multisensory interaction and reception of the book. The oncoming event of reading takes place in this joint attentional field where the child knows that the adult is attending both him/her and the book and the child is attending the adult and the book. Reading, listening, pointing, explaining, talking, bodily actions etc.: all shared cooperative activities are situated here. Establishing a personal space and a shared reception and action field established the

reading of a book as a joint event. Shown affections are not only expressed verbally but also by the body, e.g. by facial expression or gestures.

The *narrative space* is the fictional world of the book. By reading, adult and child immerse themselves into a fictional world and co-construct representations e.g. of characters, emotions, themes, perspective, space, or episodes of a story (Ganea et al. 2008). This process requires a high degree of communication, negotiation and cooperation between adult and child. By opening the book and turning the pages, they get access to a fictional world, which is, at the same time, not departed from the practice of reading. Boundaries between fiction and reality disappear. The book is part of the reception and action field, adult and child co-construct meaning in the event of reading, and figures and objects in the book become part of the situation and practice of reading. When children e.g. point at a car in the book and make the noise of the engine, they connect the fictional and factual world and experiment actively with fictional elements. Experiencing literature, therefore, opens up multimodal practices that abstract from the here-and-now towards a fictional context.

AWARENESS

The beginning of an aesthetic experience is that a subject becomes sensuously aware of something. Causes can be part of everyday life or stated events like reading a book together. The perceptual coordination is integrated in the interactive coordination of the partners and can therefore be considered as part of the interactive achievement to create reading as a shared event.

There are different multimodal ways to make someone sensuously aware of something. Most common in the data are *pointing* and *interjections* and *questions*.

POINTING

Liszkowski et al. (2004, 2006) have shown that the underlying motivation why infants point can vary and infants begin to point at around one year of age. Pointing plays an important role in sharing attention and interest, and locating a target as part of constructing a shared reference (e.g. in language acquisition; cf. Tomasello 2003). Especially picture books provide a shared focus in the triad of adult, child and a specific item with a close relation to verbal representation. In early-concept books there are only a few items which can be pointed at and named (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2005). Adult and child use their hands and fingers to indicate the topic or object of their interaction. By pointing at a target, the object is valued as significant and relevant for the shared situation. Pointing is therefore a basic device for construing the referent performed by both partners and can be developed to more complex forms of interaction. Pointing, of course, is also applied to other picture books

for young children, e.g. simple board books, I Spy books or Wimmel-books. Heller and Rohlfing (2017: 14pp.) show a development on the level of jobs from being responsive to conditional relevancies to proactively setting up conditional relevancies and on the level of devices from using somatic and non-verbal resources to using verbal and symbolic resources.

Pointing can be used by the competent other to establish a shared focus with the infant. In *extract 1* father and son are looking at a picture book together where a little bear is dressing himself totally wrong. The father points at things he is talking about. Pointing and telling can be described as an adjacency pair: "a two-part exchange in which the second move is functionally dependent on the first" (Heller/Rohlfing 2017: 6). By doing so, he is introducing the concept of the book as well (*How to get dressed*).

(Extract 1: *Vorlesegespräch: Bär zieht sich an / Reading-aloud: Bear gets dressed – Pointing and telling*)

```
D = Dad; F = Finn (2;5)

02  D:  da is der Kopf, und der kleine bÄr, ((zeigt auf Bären))
        der hat
        ALles falsch rum angezogen=seine Unterhose is falsch
        aufm kopf ((zeigt auf Kopf des Bären)) und der
        REgenmantel,((zeigt auf Regenmantel)) da guckt sein
        mäuschen aus der tasche,((zeigt auf Maus)) (-) und die
        SCHUhe hat er falsch zugeknotet; ((zeigt auf Schuhe))
        ((schnalzt mit der Zunge))
        there's the head, and the little bEAr, ((points at
        the bear)) he has put on ALL his clothes upside
        down=his underpants are wrongly on his head ((points
        at the bear's head)) and the RAin coat, ((points at
        rain coat)) there's his little mouse looking out the
        pocket,((points at mouse)) (-) And he mis-tied the
        SHOes; ((points at the shoes)) ((clicks his tongue))
```

In more advanced forms, pointing can not only set but also confirm a verbally established focus. *Extract 2* shows a sequence, where the adult is using the verbal representation and the child points at the animal or character in the book with his finger as confirmation. The adjacency pair of *Pointing and telling* is reversed and the dad verbally establishes the referent as a first part and the child is doing the visual coordination as a second part.

(Extract 2: *Vorlesegespräch: Gute Nacht / Reading-aloud: Good night – Telling and pointing*)

```
D = Dad; F = Finn (2;5)
36  D:  siehst du den FROsch,=der macht quak,
        do you see the FROg,=it goes croak,
37      (--)
```

```
38      wo isn der,
        where is it,
39      (-)
40      <<p>der kleine frosch,>
        <<p>the little frog,>
41  F:  ((zeigt auf den Frosch))
        ((points at the frog))
42  D:  <<p>da isser genau.>
        <<p>there it is right.>
43      (-)
44      unds kasperle?
        and the punch?
45      (--)
46      macht auch psst=mitm finger am mund-
        he also goes psst=with his finger on his mouth-
47      <<p>da>
        <<p>there>
48  F:  ((zeigt auf das Kasperle))
        ((points at the punch))
```

The dad sets the focus verbally, providing hints (the frog goes croak and the punch has got his finger on his mouth), and pauses. His son Finn seeks the animal or character and points at it as a confirmation. By doing so, Finn gets more and more used to a verbally set focus and a verbal and symbolic representation of shared references. Here, the routine *I can find what we are talking about* is part of the event of shared book reading. By talking about the characters in the book, the dad also opens the conversation towards narrative aspects like actions of characters or basic forms of a story line and also towards non-immediate talk that uses "text or illustration as springboard for recollections of personal experience, comments, or questions about general knowledge or for drawing inferences and making predictions" (DeTemple 2001: 37).

Using pointing as a way to establish reference is not reduced to the pages of the book. Acting together in the *reception and action field* allows other references as well. *Extract 3* is taken from the shared reading of Finn and his dad of the picture book where a bear is getting dressed. Finn finds the label of the bear's undershirt in the book, but can also establish a shared reference in the present situation by pointing at his own label, which is confirmed as well with pointing by his dad.

(Extract 3: *Vorlesegespräch: Bär zieht sich an / Reading-aloud: Bear gets dressed – Naming and pointing*)

```
D = Dad; F = Finn (2;5)
09  F:  ja- ((blättert die Seite um))
```

Yes- ((turns the page))

10 el muss die HINtn- ((dreht Kopf zum Vater))

must go BACK- ((turns his head back to his father))

11 D: ja=den genau das muss nach HINtn-

yes=right that belongs in the BAck-

12 F: DA- ((zeigt auf seinen Nacken))

THERE- ((points at the back of his own neck))

13 D: JA=DIEses etikett muss DA nach hinten; Genau der hat sein

YES=THAT label needs to go THERE, in the back; exactly he

14 UNTERhemd falsch rum angezogen; ((zeigt von dem Buch auf den

put on his UNDERshirt the wrong way round; ((points from book

15 Nacken des Kindes))

to the child's neck))

Pointing at items and asking questions is a basic pattern of sharing attention and starting a dialog. The child is not only responsive but can also play an active part in this pattern. Six months after the reading-aloud conversation about the little bear getting dressed, Finn and his dad look at a wordless picture book together. Now it is the child starting the conversation by pointing and asking, and it is his dad telling the actions.

(Extract 4: *Vorlesegespräch: Die Torte ist weg / Reading-aloud conversation: The cake is gone – Pointing and Telling)*

D = Dad; F = Finn (3;1)

01 F: ((zeigt auf Figur)) oh nein; wa macht der?

((points at a character)) oh no; what is he doing?

02 D: der hat da nen rechen in der hand; ((zeigt auf selbe Figur))

he is holding a rake in his hands; ((points at the same

03 und der recht die blätter zusammen da unten.

character)) and he is raking the leaves together down there.

04 F: ((zeigt auf weitere Figur)) und wa macht DER?

((points at another character)) and what is HE doing?

05 D: DER guckt ausm FENster raus; (..) und guckt dem andern zu wie

HE is looking out of the WINdow; (..) and he is watching

06 der des macht. (-) ((zeigt auf Tasche)) der hat ne handtasche

what the other one is doing. (-) ((points at handbag))
he is

07 in der hand siehste?
holding a handbag see?

08 F: ((nickt))
((nods))

To accompany pointing, the child uses the interjection oh nein / oh no to express his astonishment and to initiate an interactional activity by expressing emotions. This pattern was used by his father before (see *extract 5*) which shows that he has learned how to use the rules of the game, but also to intensify the shared event by expressing emotions.

INTERJECTIONS

To coordinate the attention of both the adult and the child, the participants often use interjections besides, and along with, pointing. Examples are interjections like AH:::, OH:::, oh, OAH or by breathing in (°h-). The interactions of the study show that interjections are not only a means of shared attention, but also a way to express emotions and to intensify the shared event. In the following extracts, the father uses the expression Oh nein [Oh no] (*extract 5*) and hm:: (*extract 6*) to constitute a domain of scrutiny, to express an emotion and to scaffold the concept of the book.

(Extract 5: *Vorlesegespräch: Bär zieht sich an / Reading-aloud: Bear gets dressed – Interjections*)

D = Dad; F = Finn (2;5)

08 D: Oh nein- er hat die aufm KOpf gesetzt- die gehört doch UNten
Oh no- he put them on his HEAD- but they go at the BOTtom-
hin- und nich aufn KOpf finn. Ah:=das hat er FALsch gemacht
and not on the HEad, finn. Aww:=He has done that WROng-

(Extract 6: Vorlesegespräch: Bär zieht sich an / Reading-aloud: Bear gets dressed – Interjections)

D = Dad; F = Finn (2;5)

23 D: hat der zwei FALsche socken an-
is he wearing two DIfferent socks-

24 F: [ja]
[Yes]

25 D: [hm::]=macht er schon WIEder was falsch;
[Hm::]=is he doing it all wrong AGAin;

```
26  F:  ja. ((blättert zwei Seiten um))
        Yes. ((turns two pages))
27  D:  na SOwas.
        Gee.
```

QUESTIONS

Interjections are often followed by what-questions and summons (as LOOK), later by verbal cues. With young toddlers, interjections are used by the adult to establish a visual perception as a relevant resource, later this is also done by the child (cf. Heller/Rohlfing 2017: 7). Here is an example:

(Extract 7: *Vorlesegespräch: Bär zieht sich an / Reading-aloud: Bear gets dressed – Questions*)

```
D = Dad; F = Finn (2;5)
21  D:  […] OH, was macht der denn mit sein SÖckchen da?
        […] OH, what is he doing there with his SOcks?
22  F:  ↑da ((zeigt auf das Bild))
        ↑there ((points at picture))
23  D:  hat der zwei FALsche socken an-
        is he wearing two DIfferent socks-
24  F:  ja;
        yes;
```

Similar to the above example involving pointing, Finn later uses interjections and what-questions to initiate a shared activity himself:

(Extract 8: *Vorlesegespräch: Die Torte ist weg / The cake is gone – Interjections and Questions*)

```
D = Dad; F = Finn (3;1)
11  F:  ((blättert Seite um; zeigt auf Figur))
        °h- oh nein was
        ((turns the page; points at character))
        °h- oh no what
12      SAGTn die, was SAGT der,
        is she SAYing, what is he SAYing,
13  D:  DER (..) der sagt- oh nein; (.) die torte wird geklaut
        guck
        HE (..) says- oh no; (.) the cake gets stolen look
```

This shared activity of constituting a domain of scrutiny by interjections and questions about the characters in the *reception and action field* opens the interaction towards the narration of the picture book. The wordless picture

book *The Cake Is Gone* does not show the full story and leaves out parts of the plot. Hence the readers have to fill in the blanks of the story which has a starting point in the characters, their missing words and their actions. Both the father and Finn take part in this activity, share the interactive jobs and are involved in telling the story.

ACTING OUT

As shown above, the *reception and action field* opens a zone of cooperative interaction and communication that includes tactile reception, gestures, or acting. Besides pointing and talking, adult and child can use gestures and acting to help to understand e.g. items in the book or parts of the story. In a multimodal perspective on communication, it is interesting to see the participants including the routine of *acting out* to show their understanding. At the same time, this mode vivifies the interaction and establishes small events.

Extract 9 shows *acting out* as part of showing and telling with the dad explaining and the child doing the acting and *extract 10* shows Finn using this mode to understand and vivify the story himself.

(Extract 9: *Vorlesegespräch: Die Torte ist weg / Reading-aloud conversation: The cake is gone – Acting out)*

```
D = Dad; F = Finn (3;1)
15  F:  ((zeigt auf Glocke)) was ist des,
        ((points at bell)) what is that,
16  D:  das is ne glocke;
        that is a bell;
17  F:  [((wedelt mit der Hand, imitiert Handglocke))
        macht dong                                              ]
        [((wags his hand, imitates a handbell)) goes dong       ]
18  D:  [die gelbe glocke  ]
        macht dong genau.
        [the yellow bell   ]
        goes dong right.
```

(Extract 10: *Vorlesegespräch: Die Torte ist weg / Reading-aloud conversation: The cake is gone – Acting out)*

```
D = Dad; F = Finn (3;1)
20  D:  die GLOcke hängt da; (.) die gelbe glocke;
        the BELL is hanging there;(.) the yellow bell;
21  F:  ((zeigt auf Glocke)) und die klingelt die hunde.
        ((points at the bell)) and is ringing for the dogs.
22  D:  hm die hunde machen AUF wenn da jemand klingelt (.)ja
```

hm the dogs open UP when someone is ringing (.) yes

23 genau
right

24 F: die macht ↑ding ↓dong;
it goes ↑ding ↓dong;

25 D: ↑ding ↓dong macht die.
↑ding ↓dong it goes.



Fig. 8: Shushing

A more complex form of acting is displayed in *extract 11*. Here, we can see more clearly how the child plays a major role in creating and maintaining a shared event. Father and son look at the book *Gute Nacht* (*Good night*) in which the sandman helps everybody going to sleep. The child takes up the situation and plays an active part in (re)creating the atmosphere of the book by whispering and often saying "We must be quiet!" He uses the expression of shushing as a form of pragmatic action. By putting the index finger to his mouth and looking to the camera (fig. 8), he acts out or performs the illocutionary action according to his speech ("we must be quiet!") and corresponds with the narration in the book. Therefore, the acting is bridging between the narrative space and the situation of shared reading by performing a pragmatic action in the situation as well as expressing the content of the book.

(Extract 11: Vorlesegespräch: Gute Nacht / Reading-aloud conversation: Good night – Acting out)

D = Dad; F = Finn (2;6)

02 ((Finn schlägt das Buch auf)) (---)
((Finn opens the book)) (---)

03 F: [pss:::t] ((hält den Zeigefinger an den Mund))
[pss:::t] ((puts index finger to his mouth))

04 D: [oh da sind],=die enten drin da unten;
[oh there are],=the ducks down there;

05 (---)

06 F: <<flüsternd>ja->
<<whispering>yes->

07 D: <<flüsternd>ja-> (-) <<cresc>müssmer da leise sein?>
<<whispering>yes-> (-) <<cresc>do we have to be quiet then?>

08 F: <<flüsternd> [leise sein]>

```
        <<whispering>  [be quiet    ]>
09  D:  <<flüsternd>    [damit die   ] ja (-) damit die nicht
        aufwachen      nachts->
        <<whispering>  [so that they] yes (-) so that they
        don't wake up at night->
10      (--)
11      die SCHLAfen alle da unten;
        they are all SLEEping down there;
12      (-)
13  F:  ja.
        yes.
[…]
26  F:  da sind die enten;
        there are the ducks;
27  D:  hm,
        hum,
28  F:  SCHLAfen noch;
        still asLEEP;
29  D:  <<flüsternd>ja> <<cresc>die schlafen noch->
        <<whispering>yes> <<cresc>they are still asleep->
30      (---)
31  F:  <<flüsternd>LEIse sein->
        <<whispering>be QUIet->
32  D:  LEIse sein (.) psst genau.
        be QUIet (.) psst right.
33  F:  <<flüsternd>leise sein->
        <<whispering>be quiet->
34  D:  <<flüsternd>leise sein,>
        <<whispering>be quiet,>
```

SHARED ACTING IN INTERACTIVE READING

The mode of acting and interacting with the book in the *reception and action field* is conceptualized in interactive books where the child has to interact with the story and the characters. In *extract 12* the dad stages the shared reading as an interactive achievement and scaffolds the actions. He comments quite rapidly on the story and includes the child by asking him for help with the story (which is helping bunny taking a bath). Also, he performs the story himself by imitating sounds and interacting with the book. His son Adrian partly imitates his dad's actions and thereby displays his understanding of the shared event. In watching and imitating his dad, he is also learning that he has to play an active part in the shared event.

Extract 12: Vorlesegespräch: Badetag für Hasenkind / Reading-aloud conversation: Bath day for bunny

D = Dad; A = Adrian (1;11)

01 D: die wanne is schon voll; (-) ruf doch mal nach ihm;
the tub is full already; (-) call for him;

02 A: <<f>(hawa)>
<<f>(hawa)>

03 D: <<ff>ha::senkind> sehr gut; (.) HA (.) sehr gut gerufen.
<<ff>bun::ny> very good; (.) HA (.) good calling.

04 (.) ((blättert um)) ZACK da sitzt es schon drin; (.) heut
(.) ((turns page)) WHOOSH there it's inside; (.) today

05 die HAAre dran. (.) machst du ihm shampoo auf den
the HAIr has its turn. (.) can you put some shampoo on the

06 kopf, ((imitiert das Geräusch einer Shampooflasche))
head, ((imitates squeezing sound of a shampoo bottle))

07 A: ((imitiert das Geräusch einer Shampooflasche))
((imitates squeezing sound of a shampoo bottle))

08 D: <<p>ja danke> se:hr gut. (-) ((blättert um)) WUNderbar; (.)
<<p>yes thanks> ve:ry good. (-) ((turns page)) WONderful; (.)

09 ((wischt über das Buch)) jetzt wird geschrubbelt=jetzt ist
((wipes book pages)) now we rub it in=now it's

10 genug von all dem SCHAUM; (.) mach sch::: ((bewegt die Hand
enough of all the FOAM; (.) go shh::: ((moves hand over the

11 über das Buch, 3.0)) die haare spülen- <<pp>komm>
book, 3.0)) rinsing the hair- <<pp>come on>

12 sch::: ((bewegt die Hand über das Buch, 3.0))
shh::: ((moves hand over the book, 3.0))

SINGING

With a last example I want to illustrate that very different actions can contribute to reading books as shared events. Sometimes it includes singing as well. Even with a written story in focus, the multimodal social activity and the emotional closeness between parent and child allows acting, or here, singing, which might be surprising at first sight. In *extract 13* Finn discovers different

animals, characters and objects in the picture book. The pictures of the fir trees seem to remind him of Christmas, so he starts singing a Christmas Carol:

(Extract 13: Vorlesegespräch: Gute Nacht / Reading-aloud conversation: Good night – Singing)

D = Dad; F = Finn (2;6)

87 D: OH wer isn da::,=die KAtze ist ja aufm dach;
OH who is that::,=the CAT is on the roof indeed;

88 (--)

89 auf dem HAUSdach=guck mal;
on the ROOFtop=look;

90 F: <<lachend>h°/h°> ((zeigt auf katze))
<<laughing>h°/h°> ((points at the cat))

91 D: da oben;
up there;

92 F: <<f>OH tannebaum OH tannebaum wü rün is LEIne lätta-> ((zeigt
<<f>OH christmas tree OH christmas tree how are THY leaves so

93 auf bäume))
verdant-> ((points at the fir trees))

94 D: <<lachend>h°/h°>
<<laughing>h°/h°>

95 genau, da ist der WAld mit tannenbäumen;
right, there is the FOrest with fir trees;

The father does some scaffolding by connecting the song to the book, but mainly he reacts to the child's actions and supports him expressing his thoughts and feelings. With the shared event in mind, this could be interpreted as scaffolding an activity where the child is on an equal footing with his dad in sharing the event of reading a picture book together. The singing is therefore not an interruption or disturbing, but a way for the child to express his ideas and play an equal part in creating and sharing the event.

CONCLUSION

Early literacy is a multimodal phenomenon: It ranges from verbal and paraverbal language to embodied interactions using different media, modes, and codes. It is not only reading-aloud, it is staging emotions, it is creating a space of literature-based cultural interaction and learning, it is a way to encounter and create dialogic meaning, it is establishing the reception of literature beyond a representational view and, therefore, stimulates a playful way of dealing with art and reality.

The data of the current study give insights into categories that describe different aspects of multimodal reading aloud in early childhood. The findings highlight the meaning of scaffolding and extend the view of interaction in reading situations. As a competent other, the adult is modeling in speech and action, especially for young children: he points at things, labels items appearing in the book, he is talking about situations and he is staging emotions, often combined with interjections. The parent is scaffolding the comprehension process by asking questions, by carefully correcting the child and by maintaining the storyline of the book. The adult is also fading his support so the child can express his/her emotional reactions and initiate a next shared focus. This staging of a reading situation (mis-en-scene) implies certain structures that organize the situation as a literary event with situational adjustments by which shared meanings emerge.

Looking at reading situations from a performative perspective does not replace traditional conversational analyses but provides an interesting new view that highlights multimodal and emotional activities in book reading as a shared event which is created by both parent and child with a shared intentionality and a joint commitment. With regards to the experience of literature in early reading-aloud interactions, one didactic conclusion could be that the staging of reading-aloud situations for educational purposes should consider multimodal activities to set a shared focus and constitute a domain of scrutiny. This might be important especially for adapting the inclusion model for Literary Education where theatrical elements can play an important part in creating literary events that allow experiences and a shared activity for everybody (cf. Mayer 2018). It would also be interesting to study the effects of different forms of reading aloud (e.g. the effect of interacting with the book) and to have a closer look at the process of literary learning.

WORKS CITED

Bertschi-Kaufmann, A. 2016. Offene Formen der Leseförderung. – A. Bertschi-Kaufmann & A. Graber, eds., *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. 6th edition. Seelze/Velber: Kallmeyer/Klett, 170–181.

Bingham, G. E. 2007. Maternal Literacy Beliefs and the Quality of Mother-Child Book-reading Interactions. Associations with Children's Early Literacy Development. – *Early Education and Development*, 18 (1), 23–49.

Bohle, U. 2014. Body posture and movement in interaction: Participation management. – C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill, J. Bessem, eds., *Body – Language – Communication. An International Handbook.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication). Berlin/New York: de Gruyter. Vol. 2, 1301–1310.

Braun, B. 1995. *Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit – eine entwicklungspsychologische Fallstudie.* Frankfurt/Main: Peter Lang.

Bratman, M. E. 1992. Shared co-operative activity. – *The Philosophical Review*, 101, 327–341.

Budwig, N. 2003. Context and the dynamic construal of meaning in early childhood. – C. Raeff & J. B. Benson, eds., *Social and Cognitive Development in the Context of Individual, Social, and Cultural Processes*. London/New York: Routledge, 103–130.

Couper-Kuhlen, E./Barth-Weingarten, D. 2011. A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2, translated and adapted for English by Elizabeth Couper-Kuhlen and Dagmar Barth-Weingarten. – *Gesprächsforschung*, 12, 1–51.

Deppermann, A./Schmitt, R. 2007. Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. – R. Schmitt, ed., *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 15–93.

DeTemple, J. M. 2001. Parents and Children Reading Books Together. – D. K. Dickinson & P. O. Tabors, eds., *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes, 31–51.

Dickinson, D. K./Tabors, P. O. 2001. *Beginning Literacy with Language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Duranti, A. 1984. *Intentions, self and local theories of meaning: Words and social action in a Samoan context*. La Jolla: Center for Human Information Processing.

Estigarribia, B./Clark, E. V. 2007. Getting and maintaining attention in talk to young children. – *Journal of Child Language*, 34 (4), 799–814.

Fischer-Lichte, E. 2004. *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Ganea, P./Pickard, M./DeLoache, J. S. 2008. Transfer Between Picture Books and The Real World by Very Young Children. – *Journal of Cognition and Development*, 9, 46–66.

Glowinski, D./Coll, S. Y./Baron, N./Sanchez, M./Schaerlaeken, S./Grandjean, D. 2017. Body, Space, and Emotion: A Perceptual Study. – *Human Technology*, 13 (1), 32–57.

Härle, G. 2012. Klang – Beziehung – Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. – A. Pompe, ed., *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen – Empirische Befunde – Unterrichtspraktische Entwürfe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9–25.

Heller, V./Rohlfing, K. J. 2017. Reference as an Interactive Achievement: Sequential and Longitudinal Analyses of Labeling Interactions in Shared Book Reading and Free Play. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–19.

Hurrelmann, B. 2004. Informelle Sozialisationsinstanz Familie. – N. Groeben & B. Hurrelmann, eds., *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim/München: Juventa, 169–201.

Iedema, R. 2003. Multimodality, Resemiotization: Extending the Analysis of Discourse as Multi-Semiotic Practice. – *Visual Communication*, 2, 29–57.

Kendon, A. 1990. Spatial Organization in Social Encounters: the F-Formation System. – A. Kendon, *Conducting Interaction. Patterns of Behavior in Focused Encounters*. Cambridge: Cambridge University Press, 209–237.

Kendon, A. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kroon, S./Sturm, J. 2002. "Key Incident Analyse" und "internationale Triangulierung" als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. – C. Kammler & W. Knapp, eds., *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96–114.

Kümmerling-Meibauer, B./Meibauer, J. 2005. First Pictures, Early Concepts: Early Concept Books. – *The Lion and the Unicorn*, 29 (3), 324–347.

Liszkowski, U./Carpenter, M./Henning, A./Striano, T./Tomasello, M. 2004. Twelve-month-olds point to share attention and interest. – *Developmental Science*, 7 (3), 297–307.

Liszkowski, U./Carpenter, M./Henning, A./Striano, T./Tomasello, M. 2006. Twelve- and 18-month-olds point to provide information for others. – *Journal of Cognition and Development*, 7 (2), 183–187.

Lonigan, Chr. J. 2013. The Developmental Significance and Development of Early Literacy Skills. – J. F. Maas, S. C. Ehmig & C. Seelmann, eds., *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education Results and Implications of the International Conference of Experts. Results and Implications of the International Conference of Experts*. Mainz: Stiftung Lesen, 33–39.

Lonigan, Chr. J./Shanahan, T./Cunningham, A. 2008a. Impact of shared-reading interventions on young children's early literacy skills. – National Institute for Literacy, ed., *Developing Early Literacy. Report of The National Early Literacy Panel*. Washington, 153–172.

Lonigan Chr. J./Schatschneider, Chr./Westberg, L. 2008b. Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. – National Institute for Literacy, ed., *Developing Early Literacy. Report of The National Early Literacy Panel*. Washington, 55–106.

Maclean, M./Bryant, P./Bradley, L. 1987. Rhymes, Nursery Rhymes, and Reading in Early Childhood. – *Merrill-Palmer Quarterly*, 33 (3), 255–281.

Mayer, J. 2017. *Wege literarischen Lernens. Eine qualitativ-empirische Studie zu literarischen Erfahrungen und literarischem Lernen von Studierenden in literarischen Gesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mayer, J. 2018. Hören, sehen, erzählen und spielen: Formen der Theatralisierung als Unterstützungsformate literarischen Lernens im inklusiven Unterricht. – J. Mayer, B. Geist & A. Krapf, eds.,, *Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 197–226.

Moll, H./Tomasello, M. 2007. Cooperation and human cognition: the Vygotskian intelligence hypothesis. – *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 362 (1480), 639–648.

Mondada, L./Schmitt, R. 2010. Zur Multimodalität von Situationseröffnungen. – L. Mondada & R. Schmitt, eds., *Situationseröffnungen. Zur multimodalen Herstellung fokussierter Interaktionen*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 7–52.

Morgenstern, A. 2014. The blossoming of children's multimodal skills from 1 to 4 years old. – C. Müller, E. Fricke, A. Cienki & D. McNeill, eds., *Body – Language – Communication. An International Handbook.* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication). Berlin/New York: de Gruyter. Vol. 2, 1848–1857.

Müller, C. 2015. Frühe Literalität an der Schnittstelle des sprachlichen und literarischen Lernens. – *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 178 (45), 7–27.

Müller, C. 2009. Gesture and language. – K. Malmkjaer, ed.,, *The Routledge Linguistics Encyclopaedia*. London: Routledge, 214–217.

Ochs, E. 2012. Experiencing language. – *Anthropological Theory*, 12 (2), 142–160.

Ochs, E./Solomon, O./Sterponi, L. 2005. Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication. – *Discourse Studies*, 7 (4), 547–583.

Reese, E./Riordan, J. 2018. Picturebooks and developmental psychology. – B. Kümmerling-Meibauer, ed., *The Routledge Companion to Picturebooks*. London/New York: Routledge, 381–390.

Rizzolatti, G./Fadiga, L./Fogassi, L./Gallese, V. 1997. The space around us. – *Science,* 277 (5323), 190–191.

Rosenblatt, L. M. 1978. *The reader, the text, the poem: Transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. M. 2005. *Making meaning with texts*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Schmitt, R. 2006. Videoaufzeichnungen als Grundlage für Interaktionsanalysen. – *Deutsche Sprache*, 34 (1–2), 18–31.

Selting, M., et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). – *Gesprächsforschung*, 10, 353–402.
Sonnenschein, S./Munsterman, K. 2002. The Influence of Home-Based Reading Interactions on 5-Year-Olds' Reading Motivations and Early Literacy Development. – *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 318–337.
Tomasello, T. 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
Tomasello, M./Carpenter, M./Call, J./Behne, T./Moll, H. 2005. Understanding and sharing intentions: the ontogeny and phylogeny of cultural cognition. – *Behavioral and Brain Sciences*, 28, 675–735.
Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
Whitehurst, G. J., et al. 1988. Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. – *Developmental Psychology*, 24 (4), 552–559.
Whitehurst, G. J./Lonigan, Chr. J. 1998. Child development and emergent literacy. – *Child development*, 69 (3), 848–872.
Widdowson, J. D. A. 2001. Rhythm, repetition, and rhetoric: Learning language in the school playground. – J. Bishop & M. Curtis, eds., *Play Today in the Primary School Playground*. Philadelphia: Open University Press, 135–151.
Wieler, P. 1997. *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.
Wirth, U., ed., 2002. *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
Wulf, Chr./Göhlich, M./Zirfas, J., eds., 2001. *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim/München: Juventa.

TRANSCRIPTION CONVENTIONS

`[ ]`	overlap and simultaneous talk
`[ ]`	
`°h / h°`	in- / outbreaths of appr. 0.2-0.5 sec. duration
`(.)`	micro pause, estimated, up to 0.2 sec. duration appr.
`(-)`	short estimated pause of appr. 0.2-0.5 sec. duration
`(--)`	intermediary estimated pause of appr. 0.5-0.8 sec. duration
`(---)`	longer estimated pause of appr. 0.8-1.0 sec. duration
`(0.5)/(2.0)`	measured pause of appr. 0.5 / 2.0 sec. duration
`SYLlable`	focus accent
↑	small pitch upstep
↓	small pitch downstep
`?/,/-/;/.`	Final pitch movements of intonation phrase rising to high/to mid/level/falling to mid/falling to low
`:/::/:::`	lengthening by 0.2 to 1.0 sec.
=	fast, immediate continuation with a new turn or segment
`<<f/ff> >`	forte/fortissimo, loud/very loud with scope
`<<p/pp> >`	piano/pianissimo, soft/very soft with scope
`<<cresc> >`	crescendo, increasingly louder with scope
`<<whispers> >`	change in voice quality as stated with scope
`((points))`	non-verbal vocal actions and events

Studia / Studies

Lekturowe trudności – lekturowe przyjemności

Reading Difficulties – Reading with Pleasure

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-13

IGOR BORKOWSKI ORCID: 0000-0002-9332-6581
Uniwersytet Wrocławski

Literatura o tematyce tanatycznej[1] adresowana do najmłodszych – problemy dostępności, odbioru, recepcji na polskim rynku wydawniczym

Abstrakt: Artykuł koncentruje się na ustaleniach statusu potencjalnych użytkowników (rodziców i opiekunów częściej niż samych adresatów literatury dla najmłodszych odbiorców), okoliczności doboru literatury tanatycznej, samoświadomości i świadomości okoliczności, w których ma się ona aktywizować w odniesieniu do wpisanych w nią odbiorców. Autor stawia pytania o to, czy rodzice i opiekunowie najmłodszych mają świadomość wagi tego typu tekstów, kiedy, w jakich okolicznościach i w jakim celu się nią posługują, na jakie przeszkody napotykają, jak starają się sobie z nimi radzić. Istotnym wątkiem badań jest próba ustalenia kompetencji tanatopedagogicznych na podstawie tekstów, ocen, opinii i recenzji czytelników i użytkowników literatury dotyczącej umierania i śmierci, która jest prymarnie adresowana do najmłodszych odbiorców.

Słowa kluczowe: literatura dziecięca i młodzieżowa, tanatologia, tanatopedagogika, rynek księgarski

Tanatical Literature Addressed to the Youngest – Available Problems, Reception, Reception on the Polish Publishing Market

Abstract: The article focuses on determining the status of potential users (parents and guardians more often than the actual addressees of children's literature), the circumstances of selecting tanatical literature, as well as the awareness of the circumstances of exposing children to tanatical literature. The author poses questions about whether the parents and guardians of the youngest readers are aware of the importance of these kinds of texts; when, how, and why they choose to use them; what obstacles they encounter and how they seek to overcome them. An important aspect of this research is the attempt to determine the thanatopedagogical competences based on the evaluations, opinions and reviews formulated by the readers and users of literature on dying and death which is primarily addressed to the youngest recipients.

Keywords: children's and youth literature, thanatology, thanatopedagogy, book market

[1] Używam terminu „tanatyczny" świadomie, dla odróżnienia tematyki (tanatycznej) od pespektywy badawczej, która ogniskuje się wokół tanatologii.

Rynek księgarski oferuje dość liczną i jednocześnie wyraziście komunikowaną ofertę literatury poruszającej wątki tanatyczne, która jest prymarnie adresowana do najmłodszych odbiorców. Spory liczebnie zbiór stanowi literatura adresowana do najmłodszych odbiorców, którzy lekturę odbywać mogą wyłącznie poprzez słuchanie tekstu czytanego przez dorosłych (z oczywistym kontaktem z książką jako artefaktem kulturowym; innym rodzajem kontaktu z literaturą tego typu są książeczki obrazkowe również z wątkami tanatycznymi), a także dla tych młodych czytelników, którzy mogą podejmować lekturę samodzielną zarówno w odniesieniu do własnej alfabetyzacji, jak i nabycia kompetencji odbiorczych związanych z postrzeganiem, rozumieniem i możliwościami interpretacji wydarzeń związanych z umieraniem, śmiercią oraz ewentualnymi losami człowieka po śmierci (Borkowski 2016: 10–25). Tematyka tanatyczna pojawia się w rozmaitych kontekstach lekturowych (Sielicka 2017) czy szerzej w dyskursie kulturowym. W poniższym tekście przede wszystkim interesować nas będą te tytuły, które są wprost adresowane do najmłodszych i niejako intencjonalnie (co wyraża albo sam tytuł, albo opis wydawniczy, metryczka czy tekst okładkowy stanowią świadomie adresowany tekst o charakterze nie tylko artystycznym, ale i propedeutycznym, odnoszącym się do szeroko pojmowanej tanatopedagogiki). Kolejną zmienną, która wyznacza obszar zainteresowania, jest to, że pod uwagę zostaną wzięte wyłącznie te teksty i ich marketingowe oraz komunikacyjne konteksty, które odnoszą się do literatury pięknej, poza zakresem zainteresowania zostawiam tu literaturę poradniczą (pedagogiczną, psychologiczną, katechetyczną i inne), które są wprost zorientowane na przekaz o charakterze perswazyjnym, ale włączonym w kontekst metaforyczny, łagodnie poprzez obrazy, skojarzenia i odniesienia drugie wprowadzającym najmłodszego i młodego odbiorcę w tematykę umierania i śmierci.

W kręgu zainteresowań w tym tekście najistotniejszą wartością będzie próba rozpoznania statusu potencjalnych użytkowników (raczej rodziców i opiekunów niż samych adresatów tego typu literatury), okoliczności doboru literatury tanatycznej, samoświadomości i świadomości okoliczności, w których ma się ona aktywizować w odniesieniu do wpisanych w nią odbiorców. Postaram się rozpoznać, czy rodzice i opiekunowie najmłodszych mają świadomość wagi tego typu tekstów, kiedy, w jakich okolicznościach i w jakim celu się nią posługują, na jakie przeszkody napotykają, jak starają się sobie z nimi radzić.

Umieranie i śmierć jest tyle istotnym, co budzącym coraz większe problemy zdarzeniem, wartością, sceną współczesności (Dymel-Trzebiatowska 2014). Trudno byłoby w tym miejscu rozpisać wszystkie wyzwania, które stają przed współczesnymi rodzicami i opiekunami najmłodszych, by udało się wyczerpać listę problemów, wyzwań, barier oraz komunikacyjnych, emocjonalnych, uczuciowych i wyobrażeniowych katastrof, z którymi trzeba sobie poradzić, by rozsądnie, realistycznie, a z drugiej strony z poszanowaniem i zrozumieniem emocjonalności i kompetencji wyobrażeniowych dzieci wyjaśnić, czym

jest umieranie, czym jest zgon, co dzieje się z ciałem, gdzie podziewa się ten lub ta, którzy jeszcze przed momentem byli dla dziecka całym niemal światem.

Oferta rynkowa książek z kręgu poradniczego, która mogłaby być wsparciem dla rodziców i opiekunów jest tu dość zróżnicowana, znajdziemy na jej liście pozycje, które powstały w kontekście doświadczeń osobistych, także takich, które odnoszą się do nurtu psychologii społecznej, biblioterapii. Rodzice mają więc zaplecze merytoryczne, bardziej jednak zorientowane na kwestie komunikacyjne, objaśniające, jak dziecko wspierać, jak z nim pracować nad przejściem procesu żałoby. Relatywnie rzadko w tego typu poradnictwie pojawiają się odwołania do potrzeby lektury i możliwości, które ona daje, a jeśli, to raczej takie, które wskazując na jej skuteczność, nie zaspokajają wszystkich wątpliwości dorosłych, którzy tego typu aktywność czytelniczą z dziećmi mieliby podjąć (M.-M. De Kergorlay-Soubrier 2011; Binnebesel i in. [red.] 2009: 332–362)[2].

W kontekście najmłodszych tymi podstawowymi problemami w przekazie i objaśnianiu zdarzeń ostatecznych i granicznych jest rzecz jasna przede wszystkim infantylizacja i emocjonalna goretyzacja współczesnej kultury. Od najmłodszych lat, od pojawienia się umiejętności myślenia i postrzegania abstraktu pojawia się intensywny kurs komunikacji kwestionującej po pierwsze realność, doniosłość i nieodwracalność (oraz nieuchronność) śmierci. Ona nie następuje, nie ma jej, nie zdarza się. W kontekście zmediatyzowanej rzeczywistości – jest ewentualnie zdarzeniem procesualnie odwracalnym, zależnym od decyzji aktywnego podmiotu rządzącego wyobrażonym światem. Zdarza się przygodnie, może nastąpić, ale wcale nie musi, może zostać zakwestionowana, odwrócona, poddana znakom przeciwnym. W przekazie medialnym jest ona widowiskiem, spektaklem, skandalem, urasta do rozmiaru igrzysk, jednocześnie stając się w swojej nierealności perwersyjnie dostępna, fascynująca, spektakularna. Jednocześnie następuje jej intymizacja: śmierć kryje się poza dostępnością dla najmłodszych, nie tylko tą idealizowaną i wyobrażeniową, ale przede wszystkim fizyczną. Współczesny kilkulatek w zasadzie nie jest w ogóle narażony (nastawiony) na ekspozycję uczestnictwa jako świadek w procesie umierania i śmierci (poza ekspozycją zapośredniczoną w mediach). Nie zmienia tego faktu w naszym kręgu kulturowym także okoliczność śmierci gwałtownej, przypadkowej: w wypadku komunikacyjnym, nagłej śmierci bli-

[2] Dobrym tego przykładem jest wydany w polskim przekładzie cenny tekst: *Śmierć oczami dziecka. Jak pomagać w żałobie*, w którym znajdujemy jako dodatek listę lektur (doskonale podzieloną według kategorii wiekowej potencjalnych adresatów), niestety lektury te – zgodnie z oryginałem – są publikacjami w języku francuskim i tak zostały w owym spisie wykazane, por. M.-M. De Kergorlay-Soubrier, *Śmierć oczami dziecka. Jak pomagać w żałobie?* (2012). Metodyczna pomoc w omawianym zakresie oczywiście istnieje także w odniesieniu do literatury polskiej, por. Propozycje pomocy (literatura, film, malarstwo, muzyka) do zajęć edukacyjnych związanych z końcem życia i wolontariatem, w: *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, red. J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak (2009).

skiej osoby w domu czy śmierci masowej w zamachu terrorystycznym. Jest to tak marginalna statystycznie okoliczność, że trudno uznać ją za jakkolwiek znaczącą. Pokoleniowym, masowym i wystandaryzowanym doświadczeniem jest wyłącznie brak doświadczenia umierania i zgonu – zarówno w kontekście osób bliskich, z którymi wiążą najmłodszych jakieś relacje emocjonalne, jak i doświadczeń rocznikowych związanych z umieraniem i śmiercią osób podobnych demograficznie. Pokolenia, o których piszę, to roczniki, w których realnie NIKT nie umiera, roczniki, którym POZORNIE nikt nie umiera.

Badacze podkreślają, że współcześnie pierwsze doświadczenie umierania i śmierci dla dziecka to – inaczej niż jeszcze kilkanaście lat temu – śmierć ulubionego zwierzątka. Wcześniej niepodzielnie królowali tu umiejący dziadkowie. To moment odejścia babci lub dziadka był tym pierwszy traumatycznym doświadczeniem realności śmierci, faktu nieuchronnego, nieodwracalnego, nieinterpretowalnego. W licznych tekstach zwracano wtedy uwagę na podstawowy błąd, jakim jest ignorowanie ładunku emocji i wymiaru niezrozumienia, jaki łączy się dla najmłodszych ze śmiercią osoby najbliższej: babci lub dziadka. To właśnie dziadkowie byli przez wiele lat tymi, którzy wcielali się w role rodzicielskie, zastępując w nich biologicznych rodziców zaprzątniętych najpierw walką o ekonomiczne utrzymanie dzieci, potem o pomnożenie statusu materialnego rodziny. W jakimś jednak stopniu kwestia ta jest nadal aktualna szczególnie w kontekście przemian cywilizacyjnych, rodzin żyjących na odległość, porozrywanych emigracją zarobkową, gdy to najmłodsi zostają u babci, a rodzice jadą zarabiać na lepszy byt. Teraz to już nie babcia, która zajmuje się dzieckiem, gdyż rodzice pracują, a miejsca w przedszkolu brakuje, tylko babcia, która staje się niejako rodziną zastępczą, gdy matka lub ojciec emigrant zarobkowy jest w domu rodzinnym wyłącznie gościem. Traumatyczne dla najmłodszych rozstania zwykle są przez otoczenie dorosłych ignorowane, lekceważone lub przemilczane. Dziadek był przecież tylko dziadkiem, a babcia wyłącznie tą miłą starszą panią, która zawsze miała w kieszeni cukierki, wciskała w rękę niewielkie kieszonkowe i karmiła pysznym domowym obiadem. Gdy umiera, ostatnią osobą, którą podejrzewa się o związek uczuciowy i odczucie straty, jest właśnie dziecko – wnuk lub wnuczka.

Kolejnym niezwykle istotnym wątkiem w obszarze tanatopedagogicznym i szerzej antropotanatologii najmłodszych są zmiany odnoszące się do statusu zdrowotnego i terapeutycznego dziecka-pacjenta. Dynamiczne przemiany technik medycznych doprowadziły w naszym kręgu kulturowo-cywilizacyjnym do sytuacji, w której udało się radykalnie zminimalizować śmierć niemowlęcą, po drugie poprzez stosowanie wysokospecjalistycznych procedur medycznych wyraźnie wydłużyć okres życia dzieci cierpiących na wady wrodzone, choroby genetyczne i/lub nabyte, które wcześniej kończyły się bardzo szybkim zgonem. Niezwykły postęp np. w obszarze onkologii spowodował, że trzeba się dzisiaj świadomościowo i emocjonalnie mierzyć z rozpisanym na etapy, niegdyś zdecydowanie skróconym w czasie odchodzeniem chorych

dzieci. Jest to wyzwanie zarówno dla otoczenia (najbliższych, ale i personelu medycznego), jak i dla świadomości samych terminalnie chorych dzieci. Tutaj pojawia się nie tylko przestrzeń dla dialogu dotyczącego umierania i śmierci najbliższych i przepracowywania tej traumy, ale także wyzwanie donoszące się do konieczności zrozumienia (jeśli jest możliwe), zaakceptowania i fizycznego oraz mentalnego przejścia przez krąg wtajemniczenia, jakim jest umieranie (dziecka) w kontekście jego rodziców i otoczenia, umieranie (dziecka) w kontekście autotelicznym. Istotnym elementem tego procesu są choćby gesty upamiętnienia, takie jak doroczna msza za dzieci zmarłe w wyniku chorób onkologicznych we Wrocławiu (od czasu istnienia Kliniki Hematologii ówczesnej Akademii Medycznej, czyli od 1973 roku, corocznie w czasie liturgii odczytuje się imienną listę wszystkich tych kilkuset już dzieci, których nie udało się wyleczyć). Owo upamiętnianie jest też dowodem na zmiany, które zachodzą w postrzeganiu wartości i autonomiczności umierania i śmierci dziecka, co kulturowo nie jest kwestią historycznie zakorzenioną.

Wspominam o tych okolicznościach, gdyż dowodnie świadczą one o zasadności stwierdzenia, że rynek wydawniczy (a szerzej rynek twórców i wydawców) nadąża za wyzwaniami współczesności, że jest w stanie przygotować najmłodszym taką ofertę lekturową, która zaspokaja potrzeby dawne i niejako trwałe i te nowe, które pojawiają się z biegiem przemian cywilizacyjnych (Slany 2018). Wyraźnie świadczy o tym rozwój nowego w naszym kontekście kulturowym podejścia, w którym pojawiają się inspirujące ujęcia i perspektywy patrzenia na tematykę tanatyczną, pokazywanie fenomenu śmierci w odniesieniu do procesów sekularyzacyjnych, zróżnicowania kulturowego i przenikania się różnych sposobów pojmowania umierania i śmierci, także samego odniesienia do realioznawczego kontekstu kultu zmarłych, kultu grobów, wyobrażeń dotyczących losów zmarłego: fizycznych, przemian i destrukcji ciała fizycznego, a także kontekstu duchowego, wędrówki duchowej, życia pośmiertnego, czy po prostu tradycji funeralnych, opłakiwania, żałoby, obrzędów związanych z pochówkiem czy upamiętnieniem zmarłego.

Wszystkie te przemiany jednoznacznie wskazują, że poza nurtem literatury z motywem dziecka-moribunda, także poza przebogatą literaturą dydaktyczną, parenetyczną i wychowawczą, w której pojawia się motyw umierającego dziecka – bohatera opowieści, śmierci dziecka jako kary dla niego, regulatora kulturowego, śmierci jako liczmana strachów i argumentów wychowawczych i dydaktycznych, pojawia się upodmiotowiona i stematyzowana śmierć dziecka.

Z naszej perspektywy doświadczeniowej w nurcie współczesnej kultury popularnej to będzie zapewne „Oskar i pani Róża". Książka poniekąd wyrastająca z takiego podejścia do tematyki umierania i śmierci widzianego przede wszystkim z dłuższej, terminalnej i niejako uświadomionej (i realnie też głęboko zmedykalizowanej) perspektywy symboli i sztafażu kulturowego, który zapoczątkowała jedna z ikon humanistyki tanatologicznej, ruchu hospicyjnego i kształtowania narzędzi komunikacji z umierającym: Elisabeth Kuebler-Ross.

Co ciekawe, „Oskar i pani Róża", a także inne teksty stawiające w centrum zainteresowanie fenomenem umierającego, w pełni świadomego dziecka (estetyzowanego; sama świadomość czy nadświadomość umierania i śmierci własnej jest doskonale udokumentowana w tekstach historycznych odnoszących się choćby do wielkich zdarzeń wojennych połowy XX wieku; dostępna była nie tylko w autorefleksji, także w opisie i analizie, adresowanej do środowiska naukowej, ale i do zainteresowanego czytelnika-nieprofesjonalisty) rozkładają moce komunikacyjne tak, że to dziecko jawi się w tym konglomeracie jako źródło wiedzy pełnej i dojrzałej. Doskonale koresponduje z tym zjawiskiem wywód Michela Vovelle'a, który drobiazgowo analizuje dane dotyczące postaw wobec przymusu (lub powinności rozmowy o umieraniu i śmierci w ogóle) z przymusem (i powinnością rozmowy o śmierci) z dziećmi (Vovelle 2004: 655–657).

Struktura komunikacyjna „Oskara i pani Róży" doskonale spełnia rolę kamuflowania napięcia, jakie ewokuje stematyzowane umieranie dziecka i co ważne zarówno jego świadomość, jak i świadomość formalnie obcego, niezwiązanego pokrewieństwem otoczenia. Skomplikowane relacje nadawczo-odbiorcze poszczególnych partii tekstu dają możliwość opowiadania historii z różnych perspektyw, sterowania uwagą odbiorcy raz z perspektywy świadka, raz gościa w intymnej przestrzeni korespondencji, w kolejnym wypadku czwartej ściany teatralnej sceny. Fenomen popularności tego tekstu to dowód, podobnie jak lawinowo narastająca dostępność prac, tekstów, wypowiedzi odnoszących się do renesansu śmierci (przede wszystkim wpisanego w kontekst prężnie rozwijającego się ruchu hospicyjnego, który repozycjonuje oskarżaną o czynienie ogromnego zła medykalizację śmierci) na zmienność relacji między śmiercią a jej statusem i postrzeganiem społecznym.

W tak ukształtowaną przestrzeń wchodzić zaczynają kolejne relacje, najpierw ujawniane jako relacje i potrzeby emocjonalne, duchowe, później także wyraźnie pragmatyczne: ujawnianej bezradności w zakresie przede wszystkim komunikacji (pomijam w tym omówieniu bardzo istotne problemy: nurtu publikacji o charakterze poradnikowym, z zakresu medycyny paliatywnej, psychoonkologii, psychologii społecznej adresowane do dorosłych, a skoncentrowane na tematyce radzenia sobie z pokonywaniem barier w komunikacji z umierającym nieletnim lub w komunikacji z dzieckiem, które doświadcza straty emocjonalnej osoby, z którą było mocno uczuciowo związane). Szerzej pisze o tym Maria Molicka, wskazując na sytuację komunikacyjną dziecka jako podstawowe źródło narastających traumatycznych frustracji lękowych:

> W przeciwieństwie do dorosłych, dzieci nie otrzymują tak potrzebnego wsparcia społecznego, ponieważ jak powiedzieliśmy wyżej, nie potrafią mówić o swoich problemach, lękach, a także nie znają słów pozwalających opisać doznania. Nie rozumieją swoich uczuć i reakcji, a więc nie mogą prosić o pomoc w ich wyjaśnieniu. To my, dorośli, obserwując, bawiąc się czy rozmawia-

jąc z dzieckiem, możemy się dowiedzieć, co budzi jego przerażenie (Molicka 2003: 7).

Nurt literatury objaśniającej czy wyjaśniającej proces umierania i śmierci jawi się tu moim zdaniem przede wszystkim jako taki, który odpowiada na dwa bardzo ważne procesy społeczne: sekularyzacji i falsyfikacji kontekstu natury jako podstawowej przestrzeni funkcjonowania człowieka. Trzeba jednak pamiętać, że napięcia są tu zdecydowanie bardziej skomplikowane, a sam poziom tabuizacji tematu tak wysoki, że każda wartość tego obszaru może być źródłem niezrozumienia, może budzić podejrzenia czy niechęć. Niezwykłe są w tym kontekście słowa Kuebler-Ross:

> Odebrałam wykształcenie w dziennie „nauk" medycznych, toteż często krytykowano mnie za zaangażowanie w kwestie natury duchowej. W miarę, jak pogłębiała się moja świadomość duchowa, niektórzy recenzenci zaczęli wręcz dyskwalifikować wartość mojej pracy. Twierdzili, że „Ross popada w psychozę. Widziała zbyt wiele umierających dzieci!". Obrzucano mnie najróżniejszymi obelgami, nazywano Antychrystem, a nawet diabłem wcielonym. Wymyślano mi i ubliżano na wiele sposobów. Czasem myślę, że powinnam to traktować jako komplement. Żywa reakcja krytyki świadczy o tym, że poruszamy się w rejonach budzących powszechny lęk (Kuebler-Ross 2007: 225).

Pojawienie się na rynku księgarskim licznej (relatywnie) oferty publikacji adresowanych do najmłodszych odbiorców (do lektury w towarzystwie rodziców i przez rodziców/opiekunów lub lektury samodzielnej) oferty literatury jednoznacznie opisywanej jako wspomagająca internalizację wiedzy dotyczącej procesu umierania i fenomenu śmierci (własnej śmiertelności, śmiertelności jako zasady istnienia świata ożywionego, śmiertelności ludzi i elementów przyrody ożywionej) dowodnie świadczy o dostrzeżeniu zapotrzebowania na taką lekturę, dostrzeżeniu i zdefiniowaniu problemu, którym jest zapewne nieumiejętność pełnego przedstawienia tej problematyki przez opiekunów i wychowawców, oczekiwanie przez nich wsparcia ze strony ukształtowanych literacko narzędzi wyspecjalizowanych w transmitowaniu właśnie tej tematyk (Adelaide 2010: 379–381)[3], objaśnianiu, rozwiązywaniu problemów czy łagodzeniu napięć związanych z konfliktem i narastającym napięciem emocjonalnym lub brakiem wystarczającej wiedzy w zakresie umierania i śmierci. Wydawcy starają się więc dotrzeć z przekazem podwójnym i jednoczesnym: adresowanym do czytelnika idealnego oraz do jego opiekunów. W taki sposób uzasadniano np. promocję norweskiej literatury dziecięcej (w dużym stopniu odnoszącej się do omawianej tu tematyki) na polskim rynku księgarskim: „charakteryzuje się ona prostym i łatwym w odbiorze językiem, pozbawionym

[3] Oczekiwania te niejednokrotnie uwidoczniają się mimochodem, tak jak dzieje się to np. w dołączonych do tekstu powieści przedruków wywiadów z Debrą Adelaide, w których padają właśnie pytania o dobór literatury dla tych, którzy chcieliby z tematyką umierania i śmierci się oswajać.

moralizatorstwa. Treść i sposób przekazu trafiają zarówno do dzieci, jak i do dorosłych”[4].

Działający niegdyś system regulacyjny dawał w naszym kręgu kulturowym liczne wsparcie ze strony takich komunikatów, które wprost objaśniały proces umierania i śmierci. System symboliki kulturowej odnoszący do sfery religii, umiejscawiający proces umierania i śmierć w perspektywie sakralnej, transcendujący duszę jako esencję ludzkiego istnienia. Wszystko to budowało nie tylko dla mniej lub bardziej gotowych na konfrontację z tematyką śmierci odbiorców stykających się ze sprawą po raz pierwszy, ale i dla potencjalnych adresatów pytań o umieranie i śmierć obfity arsenał środków dyskursywnych. Udawało się nimi objaśniać trudną i przesłoniętą tajemnicą rzeczywistość przemijania (Kuebler-Ross 2007: 21–28)[5]. Nie będę się nad tą kwestią rozwodzić, zakładam bowiem, że jest to rzecz oczywista. Podobnie ma się sprawa z drugim poziomem sprawczym w obrazowaniu procesu umierania i śmierci: zmienność pór roku, przemijanie i kruchość otaczającego świata materialnego, narażonego relatywnie niepomiernie częściej niż dziś na krańcową destrukcję i wymuszającą natychmiast następującą odbudowę, fizyczna bliskość i niesłychana w kontekście współczesności częstotliwość doświadczania umierania i śmierci były tymi zmiennymi, które przynajmniej w oglądzie uogólniającym gwarantowały doświadczalną i poznawczą dostępność argumentów objaśniających umieranie i śmierć. Tu trudno byłoby nie zauważyć także samych przemian o charakterze kulturowym: upodmiotowienia dzieciństwa i przemian statusu dziecka, zmian w statusie i postrzeganiu starości i osób starych w kontekście ról społecznych, rodzinnych, skryptów komunikacyjnych, procesów medykalizacji umierania, tabuizacji śmierci, zakwestionowania przez to jej rytualnego w odniesieniu do procesów przejścia wartości i wag symbolicznych odniesienia.

Wspomniane wyżej procesy kulturowe doprowadziły do tego, że pojawiło się zapotrzebowanie, a w odpowiedzi na to zjawisko, oferta księgarska takich publikacji, które są intencjonalnie przygotowywane jako elementy wsparcia psychologicznego dla najmłodszych odbiorców doświadczających straty lub postawionych w obliczu wyzwania konieczności zrozumienia procesu umierania i śmierci własnej lub drugiego. Także literatury adresowanej do dorosłych, którzy widzą u swoich podopiecznych albo przesłanki, by tego typu literaturę aktualizować, albo dostrzegają u samych siebie deficyty w kompetencji komu-

[4] Folder Fundacji Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych, Promocja norweskiej literatury dla dzieci w Polsce.

[5] Poruszająca jest w tym kontekście treść „Listu do rodziców pogrążonych w żałobie”, otwierającego książkę „Dzieci i śmierć”. E. Kuebler-Ross, osoba przecież obca w najintymniejszym ze światów – relacji między dzieckiem a jego rodzicami – występuje jako adwokat najmłodszych, tłumaczy dorosłym to wszystko, co z perspektywy dziecka jest znane, rozpoznane, wyjaśnione, a dla dorosłych jest wyzwaniem trudnym do pokonania przez emocjonalną bezradność i komunikacyjne bariery.

nikacyjnej i socjalnej, które można zrekompensować odniesieniem do literatury okołotanatycznej.

Owo zapotrzebowanie jest niezwykle wyraźnie widoczne. Dostrzec je można zarówno w odniesieniu do zróżnicowanej oferty rynkowej, nie tylko książek tłumaczonych z języków obcych i publikowanych licencyjnie, ale też autorskich, polskich prób uzupełnienia oferty księgarskiej literatura dla najmłodszych poruszająca tematykę tanatyczną. Co ciekawe i warte podkreślenia, literatura ta nie wstydzi się sama siebie, tak bym to ujął nieco potocznie. Zarówno manifestacje odautorskie, jak i opisy księgarskie, anonse wydawnicze czy działania o charakterze marketingowym na rynku książki bywają wyraźnym dowodem na to, że autorzy i wydawcy dostrzegają rynkowe zainteresowanie literaturą dotycząca spraw ostatecznych – umierania i śmierci (Binnebesel, 2013).

W naszym kręgu kulturowym oczywistym czasem wzmożenia rynkowego wydawnictw odnoszących się do treści tanatycznych jest czas zbliżony do 1 listopada, katolickiej uroczystości Wszystkich Świętych. Wydaje się to symptomatyczne, ale też dowodnie świadczy o pewnym niezrozumieniu rytmu realnych potrzeb użytkowników, którzy nie tylko, a może w ogóle nie na okoliczność tej akurat uroczystości są zainteresowani literaturą objaśniającą proces przemijania. Widać tu wyraźnie, jak dorośli mierzą swoją miarą skojarzeniową to, co kulturowe, ignorując realia, które wynikają ze zwyczajnego biegu rzeczy i spraw tego świata, który w żadnej mierze nie wzmaga zdarzeń tanatycznych około 1 listopada kolejnego roku. Oczywiście dostrzegam tu wysiłki wydawców, by powiązać wzrastające zainteresowanie i skupienie uwagi na sprawach związanych z odchodzeniem drugich właśnie z początkiem listopada i obyczajowym przymusem wizyt na cmentarzu oraz refleksji o przemijaniu, niemniej użyteczność tematyzowanej literatury dotyczącej omawianych w tekście kwestii pozostaje nie wprost związana z rytmem uroczystości. Zdarza się, że sam odwydawniczy anons wskazuje, jakie są (nie tylko tutejsze) doświadczenia z mówieniem o śmierci:

> „To nie jest temat dla młodego, zdrowego człowieka, takiego jak ty!" – tymi słowy zaczyna swoją książkę Constanze Koepp. To odpowiedź, którą wielokrotnie słyszała od starszych, kiedy jeszcze jako dziewczynka lub nastolatka próbowała rozmawiać z nimi o śmierci (Koepp 2010: IV).

Bardzo wyraźnie dostrzec można w aktywności osób poszukujących literaturowego wsparcia kilka nurtów tematyzowania komunikacji dotyczącej książek objaśniających umieranie i śmierć. Prześledzenie aktywności użytkowników forów internetowych, osób poszukujących odpowiedniej literatury czy dyskutantów i komentujących pojawiające się (zwykle właśnie w okolicach 1 listopada) promocyjnych zestawień tematycznych dotyczących literatury dla najmłodszych, która porusza temat śmierci dowodzi, że jest to obszar budzący niezwykłe emocje.

Rodzice i opiekunowie w największej mierze dają dowody na to, że mają świadomość swoich niedostatków, niekompetencji lub po prostu blokad emocjonalnych, by o umieraniu i śmierci z podopiecznymi rozmawiać. Bywa że uznają, iż dziecko trzeba chronić, że jest zbyt delikatne, by w ogóle tę tematykę z nim poruszać. Dostrzegają te lęki także autorzy i wydawcy, posługując się (jednak dyskusyjną) argumentacją:

> Jak poradzić sobie ze stratą bliskiej osoby? […]. Dzieci są przecież takie wrażliwe i bezbronne. Ale czy jesteśmy w stanie uchronić je przed tym, co nieuniknione? Czy dobrze robimy, unikając rozmów z dziećmi o śmierci? (Jalonen 2004: IV).

Nie wiedzą, jak do takiej rozmowy przystąpić, nie mają wsparcia ze strony łatwych i czytelnych wzorców kultury popularnej czy prostych skryptów komunikacyjnych, które poprzez dziedziczenie i powielanie można byłoby zastosować w odniesieniu do kolejnego pokolenia, które staje przed podobnymi, co rodzice lub dziadkowie w swoim czasie, wyzwaniami. Ciekawie pisze o tym, symptomatyczne, w przedmowie adresowanej do polskich odbiorców Eric-Emmanuel Schmitt:

> Odkryłem także powody ich [dzieci terminalnie chorych] cierpienia: czasami była to choroba, lecz także samotność, osamotnienie związane z nieobecnością rodziców lub – co jeszcze gorsze – nieumiejętnością rodziców utrzymania relacji z chorym dzieckiem. Jakże wielu ojców i matek, zdruzgotanych tym, co spotkało ich potomstwo, nie potrafiło prowadzić normalnej rozmowy (Schmitt 2011: 7–8).

Stąd niezwykle częste dość dramatyczne pytania o literaturę, która byłaby pomocna w załagodzeniu lub rozwiązaniu kryzysu emocjonalnego dziecka, które doświadcza traumy rozłączenia z osobą, która była mu bliska. Rynek wydawniczy wychodzi naprzeciw takim potrzebom dość specyficznie. Oto znajdujemy przykład książki formalnie adresowanej do najmłodszego odbiorcy, ale jednocześnie odwydawnicza rekomendacja wskazuje, że może mieć ona rolę podwójną: „bardzo przydatny i unikalny »poradnik« pokazujący, jak można rozmawiać z dziećmi o najtrudniejszych sprawach. Przytoczone w nim rozmowy mamy z pięcioletnim synkiem po śmierci jego taty są dobrą wskazówką, jak należałoby towarzyszyć w żałobie najmłodszym osieroconym" (Kommedal 2008: IV). Bardzo podobne są wnioski z badań prowadzonych w odniesieniu do sytuacji polskich nauczycieli i rodziców:

> najczęstszą reakcją rodziców na pytanie dzieci o zjawisko śmierci jest albo gwałtowne uchylanie się od odpowiedzi, albo pełne niechęci milczenie. Jeżeli podejmują się rozmowy z dzieckiem na ten trudny temat, to jest ona na ogół stereotypowa, powierzchowna. Rodzice działają raczej instynktownie i nie zawsze zdają sobie sprawę z konsekwencji takiej rozmowy. Tylko niewielka ich

> grupa świadomie poszukuje pomocy w tak trudnej kwestii (Czudek-Ślęczka 2012: 500–501).

Zauważmy: najczęściej traktuje się tu tego typu literaturę jednak jako swoiste remedium na problem, który już się pojawił. Mimo tego, co intencjonalnie przyświeca twórcom (i często jest też myślą przewodnią rozmaitych odwydawniczych anonsów) literatura dotycząca umierania i śmierci rzadko pełni swoją prymarną funkcję: nie uczy, nie przygotowuje, nie ma charakteru prewencyjnego. Ma leczyć. Wynika to zapewne z wypierania myślenia o śmierci, także z historycznej zmienności statusu lęków egzystencjalnych, a finalnie także – nieuprawnionego przekonania o racjonalnym regulowaniu myślenia o śmierci czy odczuwania wobec tego faktu jej nieuchronności jakichś emocji (Łukaszewski 2010: 21–32).

Zgłaszane przez zainteresowanych pytania, wątpliwości, obawy pokazują z jednej strony determinację w poszukiwaniu lekturowego wsparcia i pomocy – poniekąd zapewne tkwiące w opiekunach przekonanie o skuteczności czytelniczego wsparcia, z drugiej bezradność i brak kompetencji w tego typu biblioterapeutycznych poszukiwaniach i zastosowaniu lektury.

Co istotne, najliczniejsze pytania to te, które pokazują pewną sytuacyjność działania. Obrazowo tę sytuacyjność możemy zobaczyć w scenie zarysowanej w jednej z książek poradniczych. To, co dzieje się w relacji komunikacyjnej, to napięcie dotyczące tabuizowanego zdarzenia, oczekiwanie nieuchronnego: postawienia przez dziecko pytania i skutku, którym jest panika wywołana wśród dorosłych:

> Niekiedy w obliczu pytania dziecka o śmierć ogarnia nas panika, która sprawia, iż możemy świadomie lub nieświadomie wysyłać sygnały powstrzymujące dalszą rozmowę. Jeśli dorośli odpowiadają w sposób bardziej zawiły niż to konieczne, dzieci mogą poczuć się zdezorientowane. Jeśli odpowiadają zaś zdawkowo lub wcale tego nie robią, dzieci otrzymują wiadomość: „Śmierć to temat zamknięty. Nie pytaj więcej" (Goldman 2012: 9).

Wypowiedzi można bowiem interpretować w taki sposób, że próba znalezienia i aktualizacji lektury dotyczącej straty bliskiej osoby, internalizacji wiedzy o umieraniu i śmierci nie jest związana z całościową wizją i programem wychowawczym, który rodzice i opiekunowie realizują wobec dziecka. Nie ma tu mowy o podejściu systemowym, w którym rzecz o umieraniu i śmierci byłaby elementem układanki, kolejnym etapem wtajemniczenia w trudne, a konieczne do zrozumienia i akceptacji wyzwania biograficzne, kulturowe, społeczne. Takie świadome stosowanie praktyk lekturowych jest jednak tym, co dla specjalistów wydaje się podstawą działania biblioterapeutycznego. Maria Molicka wskazuje, że przygotowane przez nią zbiory bajek terapeutycznych nie są tylko narzędziem do łagodzenia lęku w sytuacji doświadczenia traumatycznego: „Publikacja […] może służyć pomocą w zapobieganiu lękom w sytuacjach, które nie są dziecku znane" (Molicka 2009: 7).

Rodzicie i opiekunowie bardzo często stosują w prowadzonych poszukiwaniach i doborze literatury własną miarę. Uznają, że nie zrozumieli ilustracji, że uraził ich kontekst, że nie są w stanie zaakceptować metafory, dialogów, dosłowności lub stopnia zakamuflowania realnej wiedzy, która miałaby dotrzeć do wpisanego w kontekst lektury odbiorcy (którym akurat oni nie są) i na tej podstawie dyskwalifikują użyteczność danej pozycji. Można bez większego ryzyka popełnienia błędu skonstatować, że przede wszystkim chcieliby takiej wizji translacji fenomenu umierania i śmierci, który w pierwszym rzędzie przekonałby ich samych, przez nich zostałby zrozumiany, zinternalizowany, zaakceptowany (estetycznie i merytorycznie).

Bardzo istotnym wątkiem dyskusji i swoistego internetowego poradnictwa jest oczekiwanie od lektury, by była skuteczna niejako punktowo. Mam na myśli takie skutki lektury, by natychmiast rozwiązać kompleksowo wszystkie problemy: wyjaśnić, czym jest śmierć drugiego, odpowiedzieć na wszystkie pytania, które mogłyby nurtować dziecko i które mogłoby ono zadać, także by działanie terapeutyczne było przedłużone niejako omnitemporalnie, by lektura impregnowała odbiorcę już niemal na całe życie. Molicka w odniesieniu do bajki (jako gatunku) pisze:

> bajka terapeutyczna jest zawsze propozycją, którą dziecko może odrzucić lub przyjąć […]. Dziecko musi samodzielnie bajkę „przepracować", to znaczy znaleźć te elementy, które będą przydatne w dialogu z samym sobą […]. Dziecko wybierze bajkę, która odpowiada na jego problemy, a sygnałem będzie to, że wielokrotnie właśnie do tej bajki zechce wracać, prosząc o jej powtarzanie (Molicka 2009: 38–39).

Kontekst kulturowy pokazuje tu dowodnie swoją moc. Rodzice lub opiekunowie za wszelką cenę starają się kontynuować tabuizowanie śmierci, zrobić wszystko, by mówiąc lekturą, nie musieć niczego dodać od siebie, by nie tworzyć kontekstu tej lektury (jak, w jaki sposób, jakimi słowy, zapewne też – kiedy i jakimi siłami fizycznymi i psychicznymi).

Ostatnią z ujawnianych tu wartości jest – warta omówienia osobno – realna konstrukcja fenomenu umierania i samej śmierci. Wydaje się, że w kontekście lektury dla najmłodszych, a przede wszystkim oczekiwań dorosłych odbiorców najistotniejsze wydaje się nie to, by wyjaśnić, wytłumaczyć, urealnić czy oswoić śmierć jako złożony proces biologiczny, biograficzny i emocjonalny. Najważniejszym jawi się tu przymus znalezienia akceptowalnego alibi dla zniknięcia bliskiego z kręgu osób otaczających dziecko (zapewne też i samych dorosłych). Śmierć bowiem nie jest tu rozumiana jako proces, zdarzenie biograficzne czy gdyby odnieść się do kontekstu kulturowo-religijnego przejście, zwłaszcza przejście rytualne, które ufundowało tak liczne konstrukty kulturowe cywilizacji ludzkiej (Molicka 2009: 36). Oczywiście trzeba uwzględnić ten nurt, który wpisuje się deklaratywnie w konteksty konfesyjne: „To książeczka dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, która w zrozumiały

dla nich sposób ukazuje śmierć w perspektywie wiary chrześcijańskiej" – jak możemy przeczytać w opisie jednej z publikacji (Litwinko 2014: IV). Śmierć czasem jawi się tu wyłącznie jako nieobjaśnialne, irracjonalne, wskazujące na pomyłkę lub dysfunkcję systemu: zniknięcie.

Nie jest to w moim odczuciu konstatacja optymistyczna, pokazuje pogłębianie się procesu dziczenia śmierci, obudowywania jej coraz silniejszym tabu, wskazuje na utratę resztek rozumienia procesów umierania i śmierci bliskiego czy dostrzegania w nich jakiejkolwiek wartości zarówno dla umierających, jak i dla pozostającego przy życiu otoczenia. Refleksja ta w odniesieniu do literatury tanatopedagogicznej adresowanej do najmłodszych musi być powiązana także z wyraźnym wyakcentowaniem potrzeby działań dydaktycznych, rozbudowywania systemu informacji, wsparcia biblioterapeutycznego, pracy nad świadomością wydawców, rynku książki, bibliotekarzy, dorosłych. Trzeba jednak dodać i to, że w finale dotyczącej omawianego tu zagadnienia książeczki ze skandalizującej i prowokacyjnej serii autorstwa Pernilli Stalfelt „Bez tabu" znajdujemy dającą się zapewne słyszeć „Piosenkę z góry": „Oj, jak dobrze mi w niebie, jestem blisko słońca, jego ciepłe promyki pieszczą mnie bez końca. Fruwam po przestworzach, wolny, lecz nie sam, bo są ze mną babcia, dziadek oraz stryjek Jan" (Stalfelt 2008).

BIBLIOGRAFIA

Adelaide, D. 2010. *Domowy poradnik umierania*. Tłum. A. Studniarek Warszawa: Nasza Księgarnia.

Binnebesel, J., Janowicz, A., Krakowiak, P. (red.). 2009. *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*. Gdańsk: Via Medica.

Binnebesel, J. 2013. *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Borkowski, I. 2016. Dzisiaj oswoimy śmierć. Tanatopedagogiczna literatura adresowana do dzieci na współczesnym polskim rynku książki. – *Bibliotheca Nostra*, 1, 10–25.

Czudek-Ślęczka, S. 2012. Dlaczego dorośli unikają rozmów z dziećmi o śmierci?. – Z. Rudnicki (red. nauk.). *Ars moriendi, ars vivendi, ars educandi*. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Dymel-Trzebiatowska, H. 2014. *W poszukiwaniu odrobiny pocieszenia. Biblioterapeutyczny potencjał utworów Astrid Lindgren z perspektywy narratologii i psychoanalizy literackiej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Goldman, L. 2012. *Jak rozmawiać z dziećmi, kiedy ktoś umiera*. Tłum. D. Rossowski. Łódź: Wydawnictwo Feeria.

Jalonen, R. 2004. *Dziewczynka i drzewo kawek*. Il. K. Louhi. Tłum. I. Kosmowska. Warszawa: Tatarak.

Kergorlay-Soubrier, M.-M. De 2011. *Śmierć oczami dziecka. Jak pomagać w żałobie?*. Tłum. J. Polony-Poluk . Kraków: Salwator.

Koepp, C. 2010. *Najdalsza podróż. Krótka opowieść o życiu i umieraniu*. Tłum. E. Panek. Kraków: Esprit.

Kommedal, H. R. 2008. *Czy tata płacze?*. Il. T. K. Lileng. Tłum. M. Samsel-Chojnacka. Gdańsk: Fundacja Inicjatyw Społecznie Odpowiedzialnych.

Litwinko, E. 2014. *Babcia. Opowieść o zwycięstwie miłości nad śmiercią*. Il. J. Socha. Kraków: Wydawnictwo eSPe.
Łukaszewski, W. 2010. *Udręka życia. Jak ludzie radzą sobie z lekiem przed śmiercią*. Sopot: Smak Słowa.
Molicka, M. 2003. *Bajki terapeutyczne. Część II*. Poznań: Media Rodzina.
Molicka, M. 2009. *Bajki terapeutyczne. Część I*. Poznań: Media Rodzina.
Schmitt, E.-E. 2011. *Oskar i pani Róża*. Tłum. B. Grzegorzewska. Kraków: Znak.
Sielicka, E. 2017. *Edukacja tanatologiczna w szkole*. Szczecin: Minerwa.
Slany, K. (red.) 2018. *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
Stalfelt, P. 2008. *Mała książka o śmierci*. Il. P. Stalfelt. Tłum. I. Jędrzejewska. Warszawa: Czarna Owca.
Vovelle, M. 2004. *Śmierć w cywilizacji Zachodu*. Tłum. M. Ochab, M. Sawiczewska-Lorkowska, D. Senczyszyn, T. Swoboda. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo obraz/terytoria.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-14

HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA ORCID: 0000-0002-7753-5463
University of Gdańsk

Imagine Being so Pretty and Getting No Happiness out of It! A Few Reflections on Beauty, Art and Artistic Creation in the Moomin Books by Tove Jansson

Abstract: The article discusses fundamental aesthetic stances which Tove Jansson has adopted in her Moomin books, traditionally perceived as children's literature. Nevertheless, the series is notably multi-addressed, and analyses of numerous scenes allow us to draw conclusions about the author's own concepts of beauty and art, which are accessible to more experienced readers. As the study shows, Jansson's approach does not correspond to one specific theory but rather inclines to perceptualism, emotionalism and hedonism. Furthermore, the article discusses the reflections on the act of artistic creation which the artist interwove predominantly into the characterization of Moominmamma and Moominpappa. In the traits of these two key characters she addressed aspects of her own two artistic domains, painting and writing. However, taking a stand on serious philosophical matters, she managed to retain an evident child-oriented address, demonstrating her unique mastery of double address.

Keywords: Moomin books, Tove Jansson, double address, philosophical aesthetics, the act of artistic creation

The first book of Tove Jansson's nine-volume series about Moomintrolls, *Små trollen och den stora* översvämningen (*The Moomins and the Great Flood*) from 1945, is perceived as one of the crucial titles which contributed to a breakthrough of modern children's literature in Sweden[1] (Westin 1996: 23–31). Over the years the Moomin books have achieved significant acclaim and commercial success, establishing their position as major literary works representative for Scandinavia. Their popularity and impact have not been limited to the North, as Moomin has impressively become a world-wide phenomenon with translations into 51 languages. The timelessness of the suite and its global acceptance may be apparently explained with many arguments, but the fundamental one is its strong double address. It is a known fact that Jansson herself started to depart herself from writing for children already in 1962, with *Det*

[1] Jansson was a Swedish-speaking Finnish author and her literary production is often discussed together with Swedish writers.

osynliga barnet (*Tales from Moominvalley*) (Westin 2012: 362) and that her wish was to distribute the last part, *Sent i november* (*Moominvalley in November*), as a pocket book for adults (Westin 2012: 433).

Starting already from the second volume, *Kometen kommer* (*Comet in Moominland*) in 1946 the Moomin books gradually develop a more complex appeal to an experienced readership and include both explicit and implicit, verbal and visual intertexts referring to popular philosophical and psychological stances (Dymel-Trzebiatowska 2016). But in the shadow text (Nodelman 2008), Jansson-the-artist has also manifested her attitude to the aesthetic issues which she smoothly interwove into the narration outwardly directed at children. The goal of the paper is to point out her covert discussion about the nature of beauty, the essence of art and the character of art perception – topics taken up within philosophical aesthetics. Furthermore, I want to reflect on some elements in the act of artistic creation – inspiration, conditioning and the author's position.

In *Trollkarlens hatt* (*Finn Family Moomintroll*), during the trip to Lonely Island, described in the fourth chapter, the family and their friends are trapped by a huge storm. When it finally passes they eagerly start picking shipwrecked treasure, which although ostensibly unattractive and impractical – for example, a buoy, a broken dipper or an old boot without a heel – appears really valuable in the eyes of the collectors. Their attitude can be interpreted as relativity of valuation: what seems worthless and needless can turn out practical and priceless, since everything is highly comparative and conditioned by a subjective point of view. Even the genuine gold discovered by the Snork at the place of a lightning strike brings him the same joy as a buoy does to Sniff, who will be able to swim henceforth.

When the Snork Maiden finds "the beautiful lady" washed up on the beach, which proves to be a figurehead[2], all of the travelers are immediately under her irresistible charm. And they have a good reason: "[…] the giantess was made of wood, and she was very beautiful. Her cheeks and lips were red and her round blue eyes smiled up through the clear water; she had blue hair, too, flowing in long painted curls over her shoulders. 'It's a queen', said the Snork Maiden, reverently" (Jansson 2019a: 89).

The motif of the Wooden Queen may be read as an implicit stance on aesthetic disputes about the essence of art and its perception, and suggests a comparison with fundamental dilemmas of a philosophy of art presented in the monograph *Główne kontrowersje estetyki współczesnej* [Main Controversies of Modern Aesthetics] by Bohdan Dziemidok: Is art universal? Is art constituted

[2] Jansson employs here a filter, a narratological tool that indicates a difference of knowledge between a competent reader and a less competent character that creates a feeling of alienation (Nikolajeva 1998: 120–121). The filter has here a specific variant, as the naïve perception of the Moomintrolls corresponds to the perception of the inexperienced readers (children), whereas it is obvious to more experienced readers (adults) that the dazzling finding is a figurehead.

by form? Or perhaps is aesthetic experience more important than art itself? And if art is embodied in emotions, then which ones?

The characters' reactions to beauty in the above scene seem to illustrate aesthetic hedonism which postulates an art experience understood quite narrowly and one-sidedly – as pleasurable. Although restrictions of this theory have been criticized for some time, it is still popular and occurs in a broad scope of philosophical approaches (Dziemidok 2002: 153). At the sight of the figurehead the Snork Maiden feels respect, Moominmamma feels admiration, and the Moomintroll feels such an overwhelming delight that he becomes speechless. The scene featuring the family's homecoming portrays the hedonistic impact of the sculpture overtly:

> Oh, how they admired each other's finds there on the beach! The Moomin family had suddenly become rich. But the most precious things were still the ship's figurehead and the little snowstorm in the glass ball. […] and in the prow lay the figurehead gazing out to sea. Beside her sat Moomintroll with his paw on her beautiful blue hair. He was so happy! (Jansson 2019a: 92)

Thus the gold and wealth do not matter but beauty brings real joy, harmony and happiness. However, after a while the Snork Maiden loses her temper: "'Oh, if only I were as beautiful as the Wooden Queen,' she thought, 'but I haven't even got my fringe left.' And she didn't feel gay any more" (Jansson 2019a: 92). These words prove the relativity of aesthetic experience – it turns out to be utterly subjective and personal, determined by the immediate *now* and *here*, and comparing can destroy a pleasurable mood instantly.

Furthermore, envy about the inanimate artifact confronts beauty in artistic terms (ideal) with natural beauty (body):

> "Do you like the Wooden Queen?", she asked Moomintroll.
> "*Very* much!" he answered without looking up.
> "But I thought you said you didn't approve of girls with hair" , said the Snork Maiden. "Besides, she is only painted!"
> "But so beautifully painted!" said Moomintroll. (Jansson 2019a: 92)

The Snork Maiden becomes pale, which Moomintroll notices immediately and makes her flush, saying that the queen looks stupid. So in this case nature wins over art, yet leaving a reflection on the dangerous charm of beauty that possesses a nearly magic power. Although its source is an insensate wooden object, it can affect and change us. This power is even more intriguing as it is unconscious, dead, which is stressed by Moominmamma's words commenting on the sculpture: "Imagine being so pretty and getting no happiness out of it!" (Jansson 2019a: 90)

This is not praise of essentialism, assuming a universal nature of art. It is impossible to claim that the figurehead possesses some immanent property that invariably evokes an aesthetic experience. Her blue eyes and red cheeks

are not necessarily in the taste of experienced readers of the shadow-text, yet a naïve reading – supported by the characters' enthusiasm – implies just this interpretation.

"The beautiful lady" would also not be regarded as an art object in terms of institutional theory by George Dickie, for whom a work of art is an artifact of a kind created to be presented to an artworld public (Dziemidok 2002: 131). And she would not fall into Timothy Binkley's definition, since his absolute condition of being called art was inclusion in current catalogues. Jansson is not in favor of such stances – she was rather skeptical of isolationist approaches, popular with intellectual elites. In the shadow-text she plays with normativity of opinions about art, objectivity of its assessments and constancy of its perception, invariably accentuating the relativity of aesthetic sensations.

Strong and positive emotions of the involved characters imply to some extent perceptualism, whose supporters insist that the nature of art cannot be defined without referring to aesthetic experience. In the light of this theory the constitutive features of art are its aesthetic properties which can be captured only through a direct, specifically aesthetic involvement (Dziemidok 2002: 77). The Moomintrolls' encounter with the figurehead presents characteristics of the aesthetic experience by Monroe Beardsley: it consists in powerful and continuous concentration on a perceived object, and is intensive and complete. But even here some reservations must be made – it is questionable whether the intensity of experience might be considered as a measure of the artistic value of the artifact since it is discernible that Jansson does not characterize its artistry seriously. She rather emphasizes, by featuring the characters' reactions, that it does not matter what we get enchanted by – everybody has a right to like what they feel like.

Moomintroll's and his friends' fascination and deep emotional engagement resemble communication theories, which combine three elements: the audience, the artwork and the artist. In particular, they incline to emotionalism, assuming that inanimate objects can convey feelings to people. But even here it should be noted that readers get access exclusively to the experiencers' emotions, whereas a potential artist remains out of context. Therefore, it is difficult to consider the Wooden Queen as a "transmitter" in terms of nonverbal communication with her creator, which for example Leo Tolstoy claimed. According to him, art just like language is one of the most important ways of human communication. Nevertheless, it is not simply an ordinary form of uttering emotions but a well-organized expression of the feeling which first has been experienced by the maker, and which afterwards "infects" recipients, making them sense the same (Dziemidok 2002: 40). The blue wavy hair and the red cheeks of the Wooden Queen are presumably the work of a craftsman, who was not necessarily emotionally engaged in a creative process.

Therefore, it seems impossible to ascribe one specific theory of art to the motif of the figurehead. It can be concluded that the analyzed scene is obvi-

ously not in favor of any essentialist (or even para-essentialist) theory, whose main thesis is possession of inherent aesthetic properties by artworks. Jansson, characteristically, accentuates the subjectivity of sensations and prioritizes it over all theoretical stances: a naïve reader, affected by the characters' reactions, may acknowledge that the sculpture represents beauty which deserves the disputable name of art. On the other hand, an experienced reader of the shadow-text detects covert clues divulging both its poor artistry and the innocence of the Moomin characters' perception.

In *Finn Family Moomintroll* readers encounter another symbol of beauty – a ruby hidden in Thingummy's and Bob's suitcase. It is an incarnation of what is most beautiful not only in the world but also beyond it, and although it is – in contrast to the figurehead – an artifact, it still gives rise to some interesting observations as regards aesthetic experience. The motif of the ruby proves that independently of provenience both art and nature evoke equally profound emotions. Thereby Jansson expresses her attitude to disputes about a difference (or its lack) between an artistic and aesthetic experience.

When Moomintroll starts to weep, longing for Snufkin, Thingummy and Bob decide to console him and show "the Contents" of their suitcase:

> The ruby changed color all the time. At first it was quite pale, and then suddenly a pink glow would flow over it like the sunrise on a snow-capped mountain – and then again crimson flames shot out of its heart and it seemed like a great black tulip with stamens of fire.
>
> "Oh, if only Snufkin could see it!" sighed Moomintroll, and he stood there a long, long time while time grew weary and his thoughts were very big.
>
> At last he said: "It was wonderful. May I come back and look at it another day?" (Jansson 2019a: 146)

This time the confrontation with beauty looks different than in the case of the figurehead, when the experience was pleasurable and all-encompassing. Now, when Moomintroll is missing his best friend, his experience becomes more reflexive. This passage, like in the scene with the Snork Maiden's shift of mood, shows that a contact with beauty is highly subjective and conditioned by one's mood.

The ruby interpreted as a symbol of beauty suggests, similarly to the Wooden Queen, that beauty possesses a dangerous power as it gets others to commit deeds which are morally disputable – Thingummy and Bob, after all, deprived the Groke of the gem and made her unhappy. The destructive nature of beauty is also portrayed in a very suggestive way in *Moominland Midwinter* in the characterization of the Lady of the Cold, whose fairness is so dazzling that it can cost a little squirrel its life (Jansson 1975: 57). But apart from this episode the series is permeated with a belief in the hedonistic impact of beauty – in its vicinity the characters feel not only happy but also beautiful themselves. Hence beauty possesses a mysterious property of "infecting", which is depicted

in a scene in *Moominpappa at Sea* when Moomintroll is observing indescribably gorgeous seahorses.

> While Moomintroll was watching them, something curious but quite natural happened. He suddenly thought that he, too, was beautiful. He felt relaxed and playful and light-of-heart. He ran to the beach crying: "Look at the moonlight! It's so warm! I feel I could fly!"
> The seahorses shied, reared and sprang away in the moonlight […]. He just felt small, and fat and clumsy again. (Jansson 2019b: 97)

These magical creatures are simply delightful, they represent "a picture of Beauty itself" (Jansson 2019b: 163), which only Moomintroll in his young self-confidence can understand. Yet one time more it turns out that beauty cannot be identified with goodness. The seahorses, in their narcissistic vanity, insult Moomintroll, calling him a little egg-shaped mushroom, and as a result, the charm disappears and the protagonist wants to go to sleep and be left in peace (Jansson 2019b: 183).

It is noteworthy that in the Moomin saga we come across numerous references to acts of artistic creation. Jansson, a writer and a painter, used to interweave a plot with scenes featuring the author's work and state of mind: both artist-painter and artist-writer, i.e. creators representing the dimensions she identified herself with. Moominmamma can serve here as an interesting example, when she goes through an unexpected metamorphosis in *Moominpappa at Sea*, turning from a protective, altruistic caretaker into a thoughtful artist. When she seems to have been irrevocably classified in a category of somebody who is "living for others", she unexpectedly baffles both her family and readers and turns into a painter who is desperately longing for home and starts building up her own, imaginary world. She eventually focuses on herself – presumably the artist needs to be at least a little egoistic – and is able to say "no":

> "But it's all so lifelike!" exclaimed Momminpappa. "I can recognize all those flowers! That one is a rose."
> "No it isn't," said Moominmamma, very hurt. "It's a peony. Like the red ones we had at the bottom of the steps at home."
> "Can I paint a hedgehog?" cried Liddle My.
> Moominmamma shook her head. "No," she said. "This is my wall" (Jansson 2019b: 178)

In this scene, in which Moominmamma disappears in her garden conjured with a brush, we can again observe an emotionalist approach to reality. After the wife's comeback Moominpappa writes in his diary: "Can strong emotional disturbance in a person transfer itself to his surroundings? Example: I was really very upset because we couldn't find Mamma. Investigate this" (Jansson 2019b: 194).

The story of Moominmamma's surprising metamorphosis occurs in the volume of changes and transitions. The introductory situation is here very atypi-

cal – Moominmamma, who constantly represented Bergson's *élan vital* (Dymel-Trzebiatowska 2016: 65), suddenly becomes melancholic. On impulse she climbs up to an attic of the lighthouse and starts painting flowers, trees, fruit… applying the technique *al secco*. In the description of what she composes there are no verbs like *shows, depicts* – her work is treated as reality: "There were rose bushes all over the place, most of them red – just like the ones that grow in everybody's gardens. And each of them had a border of little white shells. The well was green and the woodshed was brown" (Jansson 2019b: 184). All that is not a representation, *mimesis*. All that really *is*. Jansson's own artistic experiences are discernible in the background of this scene – when Moominmamma is creating, some elements are of special importance: a quality of light, loneliness and the fact that she is painting what she feels like. It is not the first time in the series when the power of imagination overcomes reality. It does not matter that the painting is not perfect. It is her own, out of her dreams, and so longed-for that she is able to leave her family: "She flung her arms round her apple tree and shut her eyes. The bark felt rough and warm, and the sound of the sea disappeared. Moominmamma was right inside the garden. The room was empty" (Jansson 2019b: 187).

Moominpappa experiences a similar distraction and gets away from reality while remembering his youth in *The Exploits of Moominpappa.* One day, when he found a gorgeous clearing, he immediately designed a house with a stick on the sand and engaged himself so deeply in this architectural undertaking that he believed he had achieved it. He says to his neighbor, a hedgehog: "But won't you come and look at my house? We could sit there for a while and have a chat" (Jansson 2019c: 16). He stops in mid-sentence when he realizes that the house was built only in his fantasy. As can be seen, creating absorbs, devours and makes us lose ourselves so that we cannot differentiate between reality and fiction.

In the Moomin books there are also included observations about the process of writing, which are predominantly related to Moominpappa. It is he who in the three following volumes is an author of: memoirs (*The Exploits of Moominpappa*), a drama (*Moominsummer Madness*) and a dissertation (*Moominpappa at Sea*). As a tireless wordsmith and a master of existential inquiries, he can be perceived as Jansson's literary alter ego (Westin 1988: 191), all the more so as at the beginning of *The Exploits* he was given her date of birth[3]. In this book references to literature function on three levels – they pertain to the act of artistic creation, the author and the relation between reality and a diegetic world.

It is easy to write – this is the first insight resulting from observations of Moominpappa's diary writing. At the same time it is a clear parallel to Jansson's own enthusiasm and speed while making the first Moomin books, released at

[3] Tove Jansson was born on the 9th of August 1914 and in the first edition of the book Moominpappa was given exactly the same day and month of birth. As Boel Westin writes in *Famijen i dalen* this information was removed in the second edition in 1956 (Westin 1988: 316). Now they share solely the month of birth – August. This information was not retained in all translations.

an incredibly quick tempo. The *Moomins and the Great Flood* was still in print when she started to write another part. She was burning to write and it seemed that the Moomin stories wanted to be put on paper and come out in the open (Westin 2012: 65). Writing became a part of Jansson's identity and Moomin started to take up so much of her life space the she had to restrain her literary zeal (Westin 2012: 184), and for example the manuscript of *Moominsummer Madness* was so extensive that two chapters had to be removed (Westin 2012: 187). Moominpappa writes equally fluently and quickly, the following chapters appear continuously, he does not experience any artistic breakdown or a lack of ideas. If the children are not loud it is enough to go to the study or to lie on the grass, take a pencil… and soon another chapter is ready. Writing becomes pure pleasure when a head is full of ideas.

The second insight: makers are endowed with fantasy and inquisitiveness. They are familiar with ponderings traditionally associated with philosophers – Moominpappa, since his childhood, has always wondered, challenged and asked questions why it is not the opposite of what it is. One of the qualities which makes him proud is his superior fantasy. When the above-mentioned house, drawn on sand, is ready, he comments on it with his characteristic boastfulness: "That must have been due to inherited ability, but also to talent, good judgment and a sure taste" (Jansson 2019c: 14).

During the birthday party of Daddy Jones, depicted in *The Exploits of Moominpappa*, it is he who wins rewards for the biggest visionary. In this specific *mundus inversus* these are humorously impractical prizes: a meerschaum tram, a shark's tooth, a preserved smoke ring and a champagne whisk. For many they would be plainly absurd but not for those who are gifted with imagination. Moreover, these objects are a symbolical comment on how fantasy is regarded in a world dominated by a pragmatic and utilitarian attitude to life[4]. It is yet another example within the Moomin series when an issue of relativity is discussed: something that is of no worth in the eyes of a materialist-pragmatist becomes of special value for a visionary-idealist.

Moominpappa draws on his rich experience, which is presupposed by the format of diaries, relating authentic events. A diary author is *a priori* expected to feature real facts and incidents, which Moominpappa recurrently reassures his readers about. On the other hand, they are provided with some evident clues suggesting they should maintain some distance from this "truth". Even though in the Introduction the author promises that his autobiography

[4] The same motif recurs in the short story "A Tale of Horror", when Whomper's imagination makes the boundary between reality and fantasy blur. The angry parents punish the son who leaves his family home: "The Whomper decided to go away. Not to punish them, only because he suddenly felt so utterly tired of them and their inability to understand what was important or dangerous. They simply drew a line straight through all things and declared that on one side of it everything was believable and useful, and on the other side everything was simply thought up and useless" (Jansson 2019d: 26).

is fully credible and that he belongs to those who love the truth, he makes the reservation that his memory has weakened with the years. It can consequently make him exaggerate a bit, but in principal he tells the truth if it is not too dull. Thereby we come to the third insight: these contradictory signals compose a coherent vision of the world as a game of authenticity and fantasy.

Jansson does not take a position on writing in a serious manner or with authority but rather with a remarkable distance, under the cover of irony, in which she proves her artistry. Moominpappa is a self-confident, cocksure writer, oversensitive about himself and hostile towards criticism, who unconditionally believes in the greatness of his works. He creates for posterity and does not doubt that he will earn a fortune from his diaries. Likewise Jansson distanced herself from idle intellectualism in *Comet in Moominland*, here she maintains a distance from authorship. *The Exploits of Moominpappa* is a parody of the male way of writing, with numerous intertexts of the classic work of early biographies – *The life of Benvenuto Cellini written by himself* (Westin 2012: 227) – which explicitly ridicule the Renaissance style.

A motif of literary production recurs in the following volumes. When in *Moominsummer Madness* the family has finally become familiar with the mystery of theatre, it turns out that somebody has to write a play. The choice of author is a formality and it is as usual Moominmamma who takes the decision, saying barely a few words to her husband: "I suppose you could write a play […] You've written your Memoirs, and it can't be so very hard to put in a few rhymes." (Jansson 1974: 97). Traditionally, the author resists "Dear me, I couldn't write a play" (Jansson 1974: 97) but it should not be regarded seriously as "In the evening Moominpappa had finished his play and proceeded to read it to the others" (Jansson 1974: 98).

While composing a tragedy the author was not given as much autonomy as while writing his diaries – it turns out that everybody has their vision of art and they could not restrain from sharing it. The theatre specialist, Emma, makes it clear: a text must be written in blank verse, all characters must be relatives and somebody has to die in the end – "Preferably all except one of them, and perhaps that one too" (Jansson 1974: 99). Moominmamma would only like a princess to be a heroine in the drama and… a happy end. The prima donnas, Misabel and Mymble, apart from being prima donnas, have two wishes: Misabel wants to die last and Mymble wants to kill Misabel. Whomper feels disappointed: he believed Moominpappa would write a mystery with a lot of suspects and nasty clues. The author himself has practically only one unconditional expectation – there must be a lion in the play.

Criticism and the conflicting demands from the environment frustrate the artist and make him say the words which might have been predicted by non-artists: "If you don't like my play, then by all means write a better one yourselves" (Jansson 1974: 100). Apparently they cannot write their own as all in unison exclaim that the play was wonderful.

Jansson again draws on parody while depicting the work of an artist whose relatives, as well as close and distant friends, want to manipulate, adding their good advice in good faith, typical of dilettantes. In any case, finally the play "The Lion's Brides or Blood Will Out" is ready. It is written in an elevated style, in blank verse and its family relations are so complicated that even the author has lost control over them. Luckily, it does not matter because, as Emma sums up: "And anyway the audience won't understand a word" (Jansson 1974: 107).

Moominmamma creates a painting, Moominpappa creates literature, and Snufkin's domain is music. His portrayal featured in the short story "The Spring Tune" in *Tales from Moominvalley* is a confirmation of Moominmamma's and Moominpappa's earlier experiences, yet it is even more profound and insightful. Primarily, a necessary condition for artistic creation is a feeling of freedom, guaranteed by at least a temporary aloneness[5] and peace. Even a small intervention of an uncritical fan can kill inspiration. Another advantage is proximity to nature, whereas the idea itself ripens as a fruit on a tree and it is important to reach and pick it at the right moment.

While featuring Snufkin's ripening idea Jansson employs a very figurative language. She makes use of a specific personification of the concept, which quite paradoxically seems both to belong to Snufkin and to be sovereign.

> He had kept this tune under his hat for several days, but hadn't quite dared to take it out yet. It had to grow into a kind of happy conviction. Then, he would simply have to put his lips to the mouth organ, and all the notes would jump instantly into their places.
>
> If he released them too soon they might get stuck crossways and make only a half-good tune, or he might lose them altogether and never be in the right mood to get hold of them again. (Jansson 2019d: 2)

Similarly to the tunes, even ideas can jump into their places on paper or canvas – if only they be caught at the right moment.

As I have tried to show, Tove Jansson in her Moomin saga discussed diverse topics which represent a shadow-text, accessible to more experienced readers. In this implicit semantic layer she expressed her attitude to aesthetic dilemmas which does not cover one specific stance but in the course of this study was approximately classified as perceptualist-emotionalist-hedonistic. She granted her characters a full right to appreciate whatever they liked with no concern for the artistic quality – in terms of philosophical aesthetics – of the object. Additionally, she did not differentiate between an artifact and nature, and ascribed similar qualities of the aesthetic experience to both of them.

---

[5] In a paper from 1983 Jansson defined the human desire for freedom as one of the strongest. She characterized it as a luxury which yet can become too sterile and lead to stagnation. In other words, loneliness was, in her opinion, both creative and paralyzing (Westin 1988: 88).

Furthermore, Jansson thematized the act of artistic creation in the form of numerous threads in which she portrayed her own incarnations: Moominmamma appears as a painter, and Moominpappa as a writer. Moreover, Snufkin acts as a composer. In this vision, creation of art – no matter of what kind – is closely related to solitude. But the artists must not only be given peace, they must also prove some assertiveness. As regards the idea of their works, on the one hand it belongs to them, but on the other, it still retains its integrity.

It is noteworthy that Tove Jansson, even when she took a stand on serious aesthetic issues, always kept in mind her young readers, and the analyzed scenes could be perceived by them as fascinating depictions of breathtaking adventures. This particular balance of double address is in my interpretation a fundamental key to understanding the phenomenon of the Moomin books' timeless popularity.

WORKS CITED

Dymel-Trzebiatowska, H. 2016. Secrets of Universal Reading. The Moomin Books by Tove Jansson from a Perspective of Implied Reader and Literary Response – *Joutsen / Svanen*, 58–73.

Dziemidok, B. 2002. *Główne kontrowersje estetyki współczesnej.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Jansson, T. 1974. *Moominsummer Madness.* Transl. Thomas Warburton. London: Pengiun Random House.

Jansson, T. 1975. *Zima Muminków*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Jansson, T. 2019a. *Finn Family Moomintroll.* Transl. Elizabeth Portch. London: Pengiun Random House.

Jansson, T. 2019b. *Moominpappa at Sea.* Transl. Kingsley Hart. London: Pengiun Random House.

Jansson, T. 2019c. *The Exploits of Moominpappa.* Transl. Thomas Warburton. London: Pengiun Random House.

Jansson, T. 2019d *Tales form Moominvalley.* Transl. Thomas Warburton. London: Pengiun Random House.

Nikolajeva, M. *Barnbokens byggklossar*. Lund: Studentlitteratur, 1998.

Nodelman, P. 2008. *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Westin, B. 1996. *Literatura dziecięca w Szwecji*. Stockholm: SI.

Westin, B. 1988. *Familjen i dalen. Tove Janssons muminvärld*. Stockholm: Bonniers.

Westin, B 2012. *Tove Jansson. Mama Muminków*. Warsaw: Wydawnictwo Marginesy.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-15

MARTA NADOLNA-TŁUCZYKONT ORCID: 0000-0002-4721-5127
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Powrót do czytelników *Szatana z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego w książce Konrada T. Lewandowskiego

Abstrakt: Artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na oficjalną kontynuację *Szatana z siódmej klasy* Kornela Makuszyńskiego w postaci książki Konrada Tomasza Lewandowskiego pt. Szatan i spółka. *Dalsze przygody Szatana z siódmej klasy* wydane zostały w 2017 roku przez „Naszą Księgarnię", oficynę od lat specjalizującą się w publikowaniu wartościowych utworów dla dzieci i młodzieży. Ponadto autorka przedstawiła w tekście krótką charakterystykę losów wydawniczych pierwowzoru książki, uwzględniając przyczyny mniejszej obecnie znajomości (niż bywało to w poprzednich latach) zarówno twórczości, jak i postaci autora *120 przygód Koziołka Matołka*. Z niniejszego artykułu można się także dowiedzieć, że inspiracja utworami Makuszyńskiego doprowadziła Lewandowskiego do stworzenia intrygującej, pełnej zaskakujących zwrotów akcji powieści, osadzonej w ważnym dla współczesnego młodego odbiorcy cyberświecie. Próbowano przedstawić walory utworu oraz dowieść, że można go uznać za godną kontynuację książki o przygodach Adma Cisowskiego, należycie reprezentującą pogodną filozofię myślenia najpopularniejszego pisarza okresu dwudziestolecia międzywojennego, widzącego w ludziach tylko dobro. Lewandowski pokazał również, że można czerpać z twórczości uznanych pisarzy, których książki ze względu na anachroniczny język wydają się dzisiaj młodym ludziom mało atrakcyjne. W dalszych przygodach *Szatana* pisarz umiejętnie wykorzystał też te same pokłady humoru i optymizmu, które były znakami rozpoznawczymi prozy Makuszyńskiego, co we współczesnym, często trudnym, pełnym smutku i cierpienia świecie, wydaje się być dobrym sposobem na pokazanie dzieciom, że mimo przeciwności, warto się uśmiechać, także przy dobrej książce.

Słowa kluczowe: Kornel Makuszyński, Polska Ludowa, Konrad Tomasz Lewandowski, „Nasza Księgarnia", powieść, dziecko, młody odbiorca

Return to Readers of *Satan From the Seventh Grade* of Kornel Makuszyński in the Book by Konrad T. Lewandowski

Abstract: The article aims to draw attention to Konrad Tomasz Lewandowski's *Satan and Company. Further Adventure of Satan from the Seventh Grade* (2017), the official continuation of Kornel Makuszyńsk's *Satan from the Seventh Grade*.

Moreover, the author presented a short description of *Satan from the Seventh Grade* original publication, taking into account the reasons for the current lower level of about Makuszyński. The author shows that Makuszyński's novel inspired Lewandowski to create an intriguing story, full of surprising twists and turns, set in the cyberworld, important for the contemporary young readers. *Satan and Company* can be considered a worthy continuation of Makuszyński's novel, showing a cheerful life philosophy. Lewandowksi provides his readers with humour and optimism that were the hallmarks of Makuszyński's fiction. In the contemporary world, often difficult, full of sadness and suffering, it seems to be a right way of showing children that despite adversities, it is worth smiling, also while reading a good book.

Keywords: novel, child, young recipient, Polish Folk

Jeślibyś umiał pisać tak,
Aby cię każde dziecko pojęło,
byłbyś wielki.
(Makuszyński 1980: 13)

Kornel Makuszyński był jednym z najwybitniejszych pisarzy okresu dwudziestolecia międzywojennego, na którego książkach wychowało się wiele pokoleń młodych ludzi. Nazwany „wirtuozem masowej wyobraźni" (Biernat 2001: 5), niekwestionowanym twórcą gatunku adresowanego do dojrzewających dziewcząt (powieści dla dziewcząt), wykreował w swych utworach nowy model dziewczęcej bohaterki, nietuzinkowej, łamiącej szablony, odważnej i trochę chłopięcej (*Panna z mokrą głową*, 1933, *Awantura o Basię*, 1937, *Szaleństwa Panny Ewy*, 1958). Autor *Bezgrzesznych lat* (1925) miał jednak w dorobku niejedno osiągnięcie. Wspólnie z Marianem Walentynowiczem (ilustratorem) stworzył cykl o słynnym Koziołku Matołku wydawany w latach 1933–1934. Ponadto był autorem poezji patriotycznej (*Pieśń o Ojczyźnie, Piosenki żołnierskie).* Warto również wspomnieć o jego interesujących utworach fantastyczno-baśniowych (*O dwóch takich, co ukradli księżyc*, 1928, *Przyjaciel wesołego diabła*, 1930, seria o przygodach wdzięcznego Koziołka Matołka*)* lub opowieściach z dużą dozą przygodowości, wątkami sensacyjnymi, detektywistycznymi i podróżniczymi (np. *Wyprawa pod psem*, 1935, *Wielka brama*, 1936, *Szatan z siódmej klasy*, 1937). Ewa Biernat w analizie twórczości baśniowej Makuszyńskiego wymienia także teksty, które zalicza do książek kierowanych do chłopców (*Skrzydlaty chłopiec*, 1934*, Złamany miecz*, 1936, *Wielka brama,* 1936, *Wyprawa pod psem*, 1936, *Szatan z siódmej klasy*), ze względu na kreację głównego bohatera i wspomniane powyżej chłopięce atrybuty tych utworów. Badaczka pisze dalej, że „autor sięgnął w nich po różne tradycje, gatunki literackie. Połączył baśń z powieścią kryminalną, romansem przygodowym i powieścią łotrzykowską" (Biernat 2001: 13). Między innymi dlatego wymienione tytuły przez długi czas cieszyły się dużym zainteresowaniem czytelniczym, co

przełożyło się także na ich liczne późniejsze ekranizacje. Utwory Makuszyńskiego wielokrotnie adoptowano też na potrzeby przedstawień telewizyjnych czy spektakli teatralnych.

Wedle słów drugiej żony pisarza, Janiny Makuszyńskiej, pisanie tekstów kierowanych do młodych czytelników nie sprawiało jej mężowi większego trudu.

> Starannie układał plan każdej książki, chociaż nie robił notatek. Kiedy zabierał się do właściwej pracy, uwijał się szybko. Kończył książkę po dwóch lub trzech miesiącach. Dzielił się z czytelnikiem filozofią serca i dobroci, którą przejął po ulubionych pisarzach: Bolesławie Prusie, Charlesie Dickensie i Edmundzie Amicisie (Biernat 2001: 13).

Mimo to, tworzenie utworów dla dzieci i młodzieży uważał za zajęcie odpowiedzialne. Wiedział, że młody odbiorca to czytelnik „wdzięczny" i „wymagający", więc traktował go bardzo poważnie (Kowalczykówna 1989: 12). Warto też w tym miejscu dodać, że wszystkie powieści Makuszyńskiego wyróżniała doskonała znajomość dziecięcej psychiki, wartka, żywa fabuła, prosty w odbiorze język (choć dla współczesnego odbiorcy już zapewne przestrzały) oraz przywoływany przez badaczy jego twórczości tzw. „humor z łezką", ponieważ Makuszyński o sprawach trudnych potrafił opowiadać w sposób zabawny. Charakterystyczny dla jego prozy był też wszechobecny optymizm i pogoda ducha, widoczne w większości powieści autora *Szaleństw Panny Ewy.* Pisarz twierdził bowiem, że nie ma naprawdę złych ludzi, a to niełatwe koleje życiowe uniemożliwiają niesienie pomocy innym i bycie dobrym człowiekiem. Dodatkowo w książkach, które proponował młodym czytelnikom dominował odczuwalny szacunek do drugiego człowieka (Makuszyński 1983: 15). Co więcej, dało się w nich zauważyć, że najważniejszy dla niego był bohater dziecięcy, który w toku interesujących przygód, ale też z pomocą przychylnych ludzi, z powodzeniem rozwiązywał problem, zagadkę, łamigłówkę, pomagając przy tym najbliższym i pomyślnie kończąc swą podróż. Mało istotne są w tych utworach delikatnie zarysowane realia obyczajowo-społeczne, stanowiące tylko tło dla rozgrywających się wydarzeń. Ponadto w powieściach Makuszyńskiego nie widać biedy, brak w nich eskalacji cierpienia i smutku, natomiast bohaterowie wywodzą się ze średnich warstw społecznych.

W dwudziestoleciu międzywojennym książki autora *Panny z mokrą głową* cieszyły się niezwykłą popularnością wśród czytelników, na ogół wzbudzały też entuzjazm krytyków. Ta sytuacja zmieniła się po 1945 roku, kiedy to twórczość pisarza zaczęła być deprecjonowana przez ówczesną władzę. Mariusz Urbanek w opowieści biograficznej „o jednym takim, któremu ukradziono słońce" (Urbanek 2017: 8) pisze:

> O Makuszyńskim mówiono często – i przed wojną, i po niej – „pisarz ze słońcem w herbie" , odwołując się do tytułu jednej z jego powieści. Powtarzano to określenie w tytułach książek, artykułów, audycji, wystaw i konferencji popularnonaukowych jemu poświęconych. Bo tak było najprościej. I pasowało to

> do charakteru powieści Makuszyńskiego: radosnych, dowcipnych, niosących wiarę w tryumf dobra. Ale po II wojnie światowej przestało to już do pisarza pasować. On chciał dalej dzielić się z czytelnikami swoim przekonaniem o szlachetności ludzi, ktoś jednak postanowił, że to już niepotrzebne. Słońce z jego herbu skradziono (Urbanek 2017: 8).

Pisarz był bowiem autorem *Uśmiechu Lwowa* (1934), książki źle ocenianej z powodu legendy Orląt Lwowskich i „miłości do polskich Kresów" (Heska-Kwaśniewicz 1998: 29–39). W związku z tym na liście prohibitów peerelowskich znalazły się wszystkie jego utwory. Najniebezpieczniejszy był jednak ten ukazujący piękno polskiego, kresowego miasta – Lwowa, któremu Makuszyński wystawił literacki pomnik (Heska-Kwaśniewicz 2011: 35–39). Według Anny Marii Krajewskiej „miasta niewłaściwego", bo wyzwalającego w Polaku uczucie dumy z bycia jego mieszkańcem i kształtującego swych obywateli na prawdziwych patriotów (Krajewska 2002: 49). *Uśmiech Lwowa* to tekst dla młodych ludzi atrakcyjnie opowiadający o „mieście Polską obłąkanym", które „duszy swojej nie ukrywa, więc ją każdy ujrzeć może, jak rozkwitłą czerwoną różę. Czaruje nią. Rozkochać potrafi każdego swoim uśmiechem, jasnym, szczerym, rzewnym" (Makuszyński 2004: 41). Równie istotne jest też, że najbardziej popularny polski kozioł – Matołek, wdzięczny bohater komiksowy, mieszkaniec sławnego Pacanowa, także wzbudzał lęk władzy. Powodem była trasa jego podróży do Lwowa i Wilna oraz inteligentny dowcip Makuszyńskiego. W związku z tym książka o *120 przygodach Koziołka Matołka*, zresztą nie jako jedyna w dorobku pisarza, poddana została ingerencji cenzury (Heska-Kwaśniewicz 2003: 13).

Czas indoktrynacji stalinowskiej doprowadził do sytuacji, w której Makuszyński nie jest już dziś (aż tak jak niegdyś) poczytnym i znanym pisarzem. Oprócz oczywistego czynnika czasu, który wpływa na formy i język pisania tekstów literackich, można wyłonić inne powody współczesnej niewiedzy na temat jego twórczości, do których zalicza się przede wszystkim powojenną politykę wydawniczą prowadzoną wtedy przeciw całej literaturze dla dzieci i młodzieży. W tamtych latach negowano określoną tematykę (harcerską, religijną, antysowiecką), książki opowiadające o Kresach Wschodnich, Legionach lub Józefie Piłsudskim oraz te prezentujące najnowszą historię. Lista pisarzy „zakazanych" była długa, a przedstawiała nazwiska najpoczytniejszych autorów dla dzieci i młodzieży okresu międzywojennego (Maria Buyno-Arctowa, Ferdynand Antoni Ossendowski, Helena Zakrzewska), w tym postaci wybitne, by wspomnieć tylko Zofię Kossak i Zofię Żurakowską (Nadolna 2007: 90–99, 2009: 109–118, 2013: 30–37). Barbara Białkowska w 1991 roku na łamach „Nowych Książek" pisała, że „lata 1946 i 1947 to czas wielkich dyskusji wokół literatury dla dzieci i młodzieży, okres dwóch dużych konferencji, które wytyczały nowe jej zadania" (Białkowska 1991: 60–61). To także czas ogarniających cały kraj czystek bibliotecznych mających doprowadzić do usunięcia książek „groźnych" dla Polski Ludowej, w tym dzieł Makuszyńskiego. Środkiem do

osiągnięcia celu były właśnie spotkania ideologiczne na temat literatury. Mowa o odbytym m. in. w 1951 roku Rozszerzonym Plenum Zarządu Głównego Związku Literatów Polskich, na którym Grzegorz Lasota zarzucił pisarzowi, że (obok Gustawa Morcinka) „kształtuje swoje utwory na podłożu walki klasowej" (Lasota 1951: 117)! Życie zawodowe i prywatne Makuszyńskiego zaczęto wówczas niszczyć przez zakaz wydawania jego książek czy wycofywanie ich z bibliotek oraz przez usunięcie go z mieszkania, co pogłębiało niedobrą sytuację finansową i zdrowotną autora *Bardzo dziwnych bajek* (1916).

Jednocześnie już w 1973 roku na łamach „Literatury" Melchior Wańkowicz apelował: „Wskrzeście Makuszyńskiego – bo on opowiada w swoich książkach o normalnym życiu normalnych ludzi" (Wańkowicz 1973: 23). Podobne głosy pojawiły się w artykułach na temat twórczości pisarza w późniejszym czasie. Przykładowo w 1999 roku Grzegorz Leszczyński opublikował tekst recenzyjny o identycznym w wymowie tytule (*Wskrzeście Makuszyńskiego…*) (Leszczyński 1999: 65). Z pewnością jednak w jakiejś części świadomości społecznej pamięć o jego książkach przetrwała, mimo potwierdzonych prób ich degradowania w PRL-u. Po transformacji ustrojowej utwory Makuszyńskiego wróciły na rynek czytelniczy, są nadal wznawianie, a *Szatan z siódmej klasy*, powieść detektywistyczno-przygodowa lub sensacyjno-detektywistyczna przez wiele lat była lekturą szkolną (ale częściej uzupełniającą).

Książka po raz pierwszy ukazała się w 1937 roku, a opublikowana została przez Gebethnera i Wolffa z ilustracjami Stanisława Bobińskiego[1]. Wznowienia powojenne w identycznej oprawie edytorskiej wydała ta sama oficyna w 1946 i 1949 roku. W okresie Polski Ludowej powieść ukazywała się dzięki „Naszej Księgarni" w latach: 1958, 1960, 1961, 1968, 1985, 1986, 1989[2]. Ilustracje do tych edycji przygotował Zbigniew Piotrowski[3]. Na podstawie powyższych danych można zatem stwierdzić, że nienajgorszy los wydawniczy spotkał opowieść o chłopcu, który ze względu na swoje umiejętności logicznego wnioskowania został przez swego profesora historii (Pana Gąsowskiego) okrzyknięty Szatanem; w przeciwieństwie do nigdy niewznowionego w Polsce Ludowej *Uśmiechu Lwowa*[4] lub innych utworów Makuszyńskiego, przecież tylko epizodycznie nawiązujących do lwowskich wydarzeń (*Złamany miecz*, *Wielka brama*).

Według Polskiej Bibliografii Literackiej[5] w latach 1989–2003 *Szatan z siódmej klasy* wydawany był w zasadzie co roku[6], często w serii opatrzonej nagłówkiem

[1] Kolejne wydanie pojawiło się rok później, opublikowała je ta sama oficyna.

[2] Posłowie do wydań z 1986 i 1989 roku przygotował Stanisław Zieliński.

[3] W międzyczasie książka wydana została jeszcze w Szczecinie przez Krajową Agencję Wydawniczą (1982) i Wydawnictwo Literackie (1987, Kraków, Wrocław).

[4] *Uśmiech Lwowa* został wznowiony dopiero w 2004 roku przez Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.

[5] Materiał za lata 1988–2003 dostępny jest na stronie http://pbl.ibl.poznan.pl/dostep/index.php?s=d_biezacy&f=zapisy&p_tworcaid=1889/ (14.03.2019).

[6] Były to następujące wydania: Warszawa 1989: „Nasza Księgarnia", il. Zbigniew Piotrowski; Lublin 1990: Wydawnictwo Lubelskie; Katowice 1990: „Śląsk", wstępem opatrzyła

„Lektura szkolna". Za sprawą obecności na listach książek zalecanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej szkołom do czytania, najpewniej jest też jednym z nielicznych już tytułów kojarzonym jeszcze z autorem *Wyprawy pod psem*. Prezentowana sytuacja nie zmieniła się również w późniejszych latach, o czym świadczą dane zebrane na podstawie katalogów Biblioteki Narodowej, chociaż częstotliwość wydań nieznacznie spadła[7]. Na rynku pojawiły się też nagrania dźwiękowe powieści na płytach audio w wykonaniu aktora Wojciecha Malajkata (2009, 2015, 2017), e-booki (2017), ale też filmowe adaptacje *Szatana*…, powstałe w serii „Wideoteka Edukacyjna" w reżyserii Kazimierza Tarnasa (2008) i Marii Kamińskiej (2012)[8]. W 2005 roku nakręcono również obraz według scenariusza Marii Kaniewskiej i Romana Niewiarowicza[9].

Zatem o lepszym losie wydawniczym (bo niekoniecznie czytelniczym!) zdecydowała obecność tej książki w kanonie lektur szkolnych. Zajmująca opowieść o sprytnym Adasiu Cisowskim, rozwiązującym zagadkę osadzoną w czasach wojen napoleońskich, przepełniona łacińskimi wtrąceniami i odwołaniami do mitologicznych postaci, tłumaczonymi młodym odbiorcom w przypisach, z intrygującymi wątkami: szelmowskim, sensacyjnym, a nawet miłosnym, wykorzystująca znany motyw poszukiwania skarbów, z wyraziście wyeksponowaną w fabule funkcją listu, przez wiele lat była lekturą w siódmych klasach szkół podstawowych. Należy również pamiętać, że czas edukacji gimnazjalnej w Polsce spowodował zmianę pozycji na listach lekturowych oraz czytanie książek w wyborze, co mogło pogłębić lukę czytelniczą. Warto też zauważyć, że *Szatan z siódmej klasy* to kolejny w dorobku Makuszyńskiego szablonowy (a mimo to genialny) tekst, którego fabuła opiera się na wypracowa-

Jolanta Kowalczykówna, seria: „Biblioteka Dzieci i Młodzieży"; Białystok 1991: Krajowa Agencja Wydawnicza, seria: „Obowiązkowe Lektury Szkolne, klasa 6"; Lublin 1992: Wydawnictwo Lubelskie; Bielsko-Biała 1993: Beskidzka Oficyna Wydawnicza, il. Jacek Dalibor; Warszawa 1994: „Nasza Księgarnia", il. Zbigniew Piotrowski, seria: „Lektura Szkolna"; Toruń 1994: C &T Editions; Poznań 1994: GMP, il. Ireneusz Woliński; Warszawa 1994: „Nasza Księgarnia", il. Zbigniew Piotrowski, seria: „Lektura Szkolna: klasa 7"/ „Nasza Księgarnia"; Poznań 1994: GMP, il. Ireneusz Woliński; Poznań 1995: GMP, il. Edyta Ćwiek, seria: „Lektura Szkolna"/ „GMP"; Warszawa 1995: „Werset", seria: „Lektura Szkolna: Streszczenie, Problematyka"; Warszawa 1996, 1997, 1998, 2000, 2002: „Nasza Księgarnia"; Poznań 2000: GMP, seria: „Lektura Szkolna"; Warszawa 2003: Stamp Partner, Cop.; Kielce 1999: „Gens" , oprac. Barbara Borowiec, Marek Kątny, seria: „Biblioteka Analiz Szkolnych".

[7] Przykładowe wydania: Warszawa 2004, 2005, 2007, 2009, 2011: „Nasza Księgarnia"; Toruń 2015: Wydawnictwo Literat, oprac. Magdalena Zambrzycka, seria: „Lektury Wszech Czasów: Streszczenia, Analizy, Interpretacje".

[8] Oba filmy nakręcono w łódzkiej Wytwórni Pomocy Dydaktycznej Włodzimierza Śmiechowicza.

[9] Produkcja: Zespół Filmowy „Start", seria: „Propaganda Kina Polskiego", wydawca: Warszawa, Propaganda. Pierwszy polski film fabularny oparty na fabule *Szatana z siódmej klasy* powstał w 1960 roku, również według według scenariusza Marii Kaniewskiej i Romana Niewiarowicza.

nym schemacie. Zdaniem Jolanty Kowalczykówny na tym właśnie opierał się fenomen autora *Awantury o Basię*:

> Operował chętnie określonymi stereotypami, a uściślając termin – autostereotypami, które z widocznym upodobaniem (ale i z dużą inwencją) powielał i przetwarzał, bogacąc w nowe składniki, co przy mniejszej pomysłowości, kulturze i sprawności pióra groziło monotonią, a może nawet nudą. Potrafił tej groźby uniknąć, nasycając swe utwory chwytami, których zasadniczą rolą było wytwarzanie w nich specyficznego, pełnego humoru klimatu (Kowalczykówna 1989: 28–30).

Ostatnia edycja *Szatana z siódmej klasy* ukazała się w 2018 roku. Książkę opublikowała „Nasza Księgarnia", oficyna z dużymi tradycjami w dziedzinie wydawania utworów dla dzieci i młodzieży. W notce biograficznej o autorze, zamieszczonej na ostatniej stronie pozycji, czytamy krótko o Makuszyńskim: „Pisarz optymista, uwielbiany przez dzieci i młodzież, niezrównany gawędziarz, gejzer humoru, prekursor komiksu, członek Polskiej Akademii Literatury i honorowy obywatel Zakopanego. Jego twórczością wciąż żywią się film i teatr, nie mówiąc o czytelniku od lat pięciu do stu!" (Makuszyński 2018: 279). Ponadto na okładce i stronach tytułowych zamieszczono ilustracje uznanego grafika, Zbigniewa Piotrowskiego, z adnotacją, że oficyna poszukiwała aktualnych dysponentów praw autorskich z tytułu wykorzystania autentycznych ilustracji zamieszczonych w pierwszych wydaniach. Z kolei autorką prostego opracowania graficznego została Karia Korobkiewicz.

Co jednak ważniejsze, „Nasza Księgarnia" opublikowała rok wcześniej (2017), w podobnej konwencji edytorskiej, oficjalną kontynuację przygód zdolnego Adama Cisowskiego pt. *Szatan i spółka. Dalsze przygody Szatana z siódmej klasy* (Lewandowski 2017). Autorem książki jest Konrad Tomasz Lewandowski, polski pisarz fantasy, science fiction oraz powieści kryminalnych, filozof, dziennikarz i publicysta. Na stronie twórcy odnaleźć można notkę informacją na jego temat:

> Inżynier-chemik z wykształcenia, pisarz z zawodu, doktor filozofii z powołania. Autor licznych artykułów prasowych i kilkudziesięciu książek. Popularność zdobył powieściami o kotołaku Ksinie oraz cyklem opowiadań o redaktorze Tomaszewskim. Jako literat zarówno w prozie, jak i w literaturze faktu nieustannie zagląda pod podszewkę rzeczywistości, szukając odpowiedzi na najbardziej fundamentalne pytania (http://przewodas.pl/ 20.03.2019).

Dodatkowo nieskomplikowany projekt edytorski obwoluty i strony tytułowej przygotował Daniel de Latour. Grafik zgodnie z tematyką powieści uzupełnił okładkę, złożoną z ilustracji kilku par drzwi i ludzi próbujących przez nie przejść, wytworami technologicznymi współczesnych czasów (komputer, telefon, laptop).

Książkę Lewandowskiego uznać trzeba za godną kontynuację utworu Makuszyńskiego, mimo wyraźnie różnych stylów pisarskich. Bohaterem powie-

ści jest prawnuk zdolnego Adasia, będący też jego imiennikiem, który dzięki swym hackerskim umiejętnością oraz niewątpliwej bystrości umysłu oddziedziczonej po swym przodku (Szatanie z siódmej klasy), rozwiązuje intrygującą korporacyjną zagadkę, pomagając przy tym chorej na mukowiscydozę Basi Budzisz, koleżance swojej sympatii – Ewy Olszowskiej. Nie może być inaczej, ponieważ jak dowiadujemy się z pierwszych stron powieści wprowadzających w klimat książki:

> Adaś Cisowski zdaniem kolegów ze szkoły był postacią z filmu szpiegowskiego. Jeszcze w jego podstawówce istniała popularna teoria, jakoby tuż przed premierą *Małych agentów* odkleił się od taśmy i zamiast do kin całego świata z sobie tylko znanych powodów trafił do warszawskiego gimnazjum imienia Bohaterów Września, do klasy II b. Niektórzy żałowali, że niezwykłe gadżety stanowiące wyposażenie tajnego agenta musiały pozostać w hollywoodzkim śnie, ale najważniejsze z nich, czyli własną głowę, Adaś szczęśliwie zabrał ze sobą do rzeczywistości przyziemnej. Jego największą pasją była informatyka, ale komputerem, na którym rozgrywał swoje hackerskie gry – cały świat. Ogólnie przyjęty podział na realność i wirtualność uważał za nieaktualny i przereklamowany (Lewandowski 2017: 5).

Początkowy akapit jest na tyle interesujący, że od razu ma się ochotę czytać dalej. Atrakcyjne dla młodych ludzi będzie także przeniesienie akcji (zgodnie z duchem naszych czasów) w wirtualną przestrzeń oraz rozwiązywanie zagadki przez głównego bohatera bez wychodzenia z pokoju, przy wykorzystaniu tworzonych w cyberświecie awatarów. W książce, jak w tekście Makuszyńskiego, pojawia się baśniowy motyw tajemniczych drzwi, ale tutaj w nieco innym kontekście. U autora *120 przygód Koziołka Matołka* znikające drzwi stanowiły fragment tajemnicy, u Lewandowskiego są symbolami przejścia do innego świat, częściami korporacyjnego labiryntu, który należy pokonać, aby dotrzeć do najważniejszego ogniwa organizacji – prezesa, mającego na skutek odpowiednio przeprowadzonej misji ratunkowej poznać historię niesprawiedliwie zwolnionego z pracy ojca Basi, tym samym ograniczonego w opłacaniu leczenia córce. Powieść jest pasjonująca, pełna tajemniczych zwrotów akcji, niepozbawiona odwołań do klasyki literatury obcej np. *Robinsona Crusoe* Daniela Defoe, *Frankensteina* Mary Shelley, znaczących światowych nazwisk (Stephena Kinga, Joanny d'Arc, Fryderyka Chopina) oraz kultowych kinowych postaci (Shrek). Oprócz tego, podobnie jak u Makuszyńskiego, uczy przyjaźni i bezinteresownego niesienia pomocy potrzebującym.

Autor *Mostu nad otchłanią* nie rezygnuje również z charakterystycznego dla książek Makuszyńskiego humoru (słownego, sytuacyjnego czy postaci), widocznego już w pierwszych rozdziałach utworu; przykładowo w jednej ze scen rozgrywającej się (znowu jak u twórcy *Awantur i wybryków małej małpki Fiki-Miki*, 1935) w społeczności szkolnej, pomysłowy Adaś za pomocą złudzenia optycznego, bezgłowym ciałem koleżanki, straszy najbardziej nikczemnego chłopca w szkole – Bryłę. Uśmiech na twarzy, oprócz komicznego

zachowania przerażonego Bryłowicza, wywołuje katecheta – magister Kamiński – oskarżający Adasia o diabelskie sprawki:

> – Przyznaj się, Cisowski, że ty w tej piwnicy wywołałeś duchy! – wybuchnął katecheta. – I że rzuciłeś tam klątwę na Bryłowicza, skutkiem czego biedak doznał dręczenia demonicznego!
> – Ależ, panie kolego… – Dyrektor Sękowski zrobił wielkie oczy, jak gdyby właśnie stał się postacią z japońskiego komiksu. – Żyjemy przecież w XXI wieku!
> – Pan dyrektor się myli! – odparował magister Kamiński. – Wiek ani epoka nie mają tu znaczenia. Szatan jest zawsze i wszędzie! Polecam Panu dyrektorowi ostatni numer „Egzorcysty Współczesnego", tam jest obszerny artykuł na ten temat. Rodzina Cisowskich już od pokoleń uprawia okultyzm! Jego pradziadek jest i był znanym czarownikiem, a teraz wychował sobie następcę.
> – To nieprawda! – zaprotestował wzburzony Adaś. – Mój pradziadek wprawdzie był pierwowzorem bohatera *Szatana z siódmej klasy,* ale żadną magią nigdy się nie zajmował, wręcz przeciwnie! Pradziadek uznaje tylko rozum, myślenie dedukcyjne oraz naukę…
> – Tajemną! – wpadł mu w słowo rozjuszony katecheta. – Czyli okultyzm! *Szatan z siódmej klasy* czy inny *Harry Potter* to wszystko jest jedno i to samo diabelstwo!
> – Panie kolego, panie kolego – mitygował go dyrektor,
> – Naprawdę chyba troszkę pan przesadza. Powieść Kornela Makuszyńskiego to przecież lektura.
> – To doprawdy skandal, że do tego doszło! To efekt knowań masonów i okultystów dążących do moralnego rozkładu naszego narodu! […] Szatan atakuje ze wszystkich stron! Zwłaszcza młodzież, przyszłość ojczyzny! A naszą piwnicę trzeba koniecznie poświecić!
> – Wystarczy wymienić żarówkę – wtrącił rzeczowo Adaś.
> – Nie bluźnij, czarowniku! Magister Kamiński uniósł się tak bardzo, że prawie zaczął lewitować. – Bryłowicz widział tam demona i ja wiem, że on nie zmyślał. Rozeznania duchów uczyłem się od najlepszych egzorcystów w kraju i za granicą.
> – To było tylko złudzenie optyczne… – próbował tłumaczyć Adaś. – Po prostu iluzja…
> – Iluzja to magia, a optyka to okultyzm! – podsumował rozsierdzony katecheta (Lewandowski 2017: 29–31).

„Odświeżenie" przygód *Szatana z siódmej klasy* uznać można za udane, o czym świadczy także obecność książki w sieci. Powieść została oceniona w jednym z najpopularniejszych internetowych serwisów książkowych o nazwie Lubimyczytać.pl. Użytkownicy portalu wystawiają wysokie noty tytułowi (7 gwiazdek na 10). I choć na razie jest ich niewiele (siedemnaście), w większości są to pozytywne opinie, a potencjalni czytelnicy czują się zachęceni do sięgnięcia po utwór. Na przykład jeden z internetowych recenzentów, Michał Lipka, napisał o *Szatanie i spółce:*

> Oto jedna z najlepszych książek, jakie tylko możecie wymarzyć sobie na wakacje. Nie ważne czy macie lat siedem, siedemnaście czy siedemdziesiąt, czy dopiero poznajecie Szatana z siódmej klasy, czy też znacie jego przygody od dawna. Po dokładnie osiemdziesięciu latach od premiery klasycznej powieści mistrza, Kornela Makuszyńskiego, wydawnictwo Nasza Księgarnia prezentuje czytelnikom jej współczesną kontynuację, napisaną przez Konrada T. Lewandowskiego. I o dziwo, chociaż „Szatan i spółka" jest książką zupełnie inną od pierwowzoru, to naprawdę znakomita i warta poznania lektura[10] (http:/lubimyczytac.pl/ 20.03.2019).

Kolejny oceniający, Pawello, odniósł się do powieści, żałując małego udziału pradziadka głównego bohatera w całej fabule:

> Zaciekawiony sięgnąłem po książkę i mam jak najlepsze wrażenia. Sporo aluzji, wartka akcja, język nieprzekombinowany a jednocześnie młodzieżowy bez uproszczeń i wulgaryzmów. Wątek nowoczesny dobrze wpleciony z przekazem, mocno humanistycznym! Sympatyczna lektura, nie tylko dla młodych czytelników :) Szkoda tylko, że słynny senior nie został jeszcze mocniej zaangażowany w akcję ale może będą kolejne części? (http://lubimyczytac.pl / 20.03.2019).

Inna użytkowniczka, Anna Sikora, wskazała na czerpanie z różnych gatunków przez Lewandowskiego, co było cechą charakterystyczną twórczości autora *Złamanego miecza:*

> Konrad T. Lewandowski znany jest z fantasy, science fiction oraz powieści detektywistycznych. „Szatan i spółka. Dalsze przygody Szatana z siódmej klasy" – będący pewnego rodzaju kontynuacją „Szatana z siódmej klasy", książki, którą większość czytelników z mojego i starszych pokoleń zna – łączą się wszystkie te gatunki. Pisarz głównie korzysta z tworzenia pozoru łączenia realnego świata z literaturą. Powieść Kornela Makuszyńskiego jest tu potraktowana jako swego rodzaju pamiętnik, w którym spisano przygody starszego bohatera (http://lubimyczytac.pl/ 20.03.2019).

Jednocześnie następna oceniająca, Monika Pawlak, tym razem na stronie KochanaMama.pl, o książce wypowiedziała się z lekkim sentymentem, wspominając powrót do lat młodości i nielubianego powszechnie obowiązku czytania lektur szkolnych:

> Cudownie było poczuć się na chwilę dzieckiem. Miałam wrażenie, jakbym znów czytała szkolną lekturę. Uważam, że to wartościowa pozycja dla młodego pokolenia, ale także dla nas – osób starszych – będzie to fantastyczna przygoda – z prawdziwym łobuzem „szatanem", który swoją przebojowością podbił moje serce. Polecam jak najbardziej. Naprawdę warto mieć lekturę u siebie (https://kochanamama.pl/ 21.03.2019).

[10] Przejęto oryginalną pisownię cytatów; nie poprawiono ich pod kątem językowym, stylistycznym, interpunkcyjnym. Ze względu na objętość artykułu wybrano tylko kilka wypowiedzi internautów.

Oprócz powyższego, należy jeszcze dodać, że powieść autora cyklu *Diabłu ogarek* uhonorowana została Nagrodą Czytelników w ramach dwudziestej piątej edycji, przyznawanej corocznie Ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego[11] (http://przewodas.pl/szatan-i-spolka-nagrodzony/23.03.2019), a to świadczy o największej sile i walorach tego tytułu. Autor *Szatana i spółki* otrzymawszy wyrzeźbioną z brązu statuetkę Koziołka Matołka, o przyznanym wyróżnieniu wypowiedział się następująco:

> Czuję się tak, jak 22 lata temu, kiedy odbierałem Nagrodę im. Janusza Zajdla, która też była nagrodą czytelników. Ten typ nagród literackich, kiedy pomiędzy autorem a czytelnikami nie pośredniczy żadne, choćby najzacniejsze jury, cenię sobie najbardziej. Podczas pisania nigdy nie myślę o żadnych krytykach czy recenzentach. Zawsze wyobrażam sobie czytelnika, dla którego piszę – jak będzie reagował na daną scenę, czy się roześmieje, czy będzie zaintrygowany. Praca nad książką jest dla mnie zawsze takim właśnie dialogiem z wirtualnym czytelnikiem. Potem literacka nagroda czytelników potwierdza, że się nie myliłem, że intuicja mnie nie zawiodła, że czytelnik, którego sobie wyobraziłem, okazał się czytelnikiem rzeczywistym. Tą nagrodą powiedziałyście mi, Dzieciaki, że jeszcze coś umiem, że jeszcze coś czuję i moje wewnętrzne dziecko nie zamieniło się jeszcze w starego, marudnego zgreda!
> Chociaż z pozoru stałem się siwym starszym panem, to tak naprawdę w środku wciąż jestem takim samym urwisem jak Wy i nasz Bohater. Odmłodziliście mnie tą nagrodą o dobre 35 lat! Dziękuję Wam bardzo, Dzieciaki! (http://przewodas.pl/szatan-i-spolka-nagrodzony/ 23.03.2019).

Bez wątpienia Makuszyński powinien być w naszej kulturze postacią ważną, o której trzeba opowiadać młodym ludziom. W świadomości polskiego czytelnika występuje jako twórca głównie *Szatana z siódmej klasy.* Czy znane są jeszcze pozostałe książki jego autorstwa? Czy znana jest biografia pisarza, który twierdził, że „dom, w którym jest książka jest przybytkiem słońca" (Czerwińska-Rydel 2014: 5). Czy ekranizacje twórczości autora *Awantury o Basię* cieszą się jeszcze jakimś zainteresowaniem? Obowiązek zapoznawania dzieci i młodzież z postacią Makuszyńskiego spoczywa na pewno na szkołach, którym patronuje. Dyskusyjne jest jednak, czy większość nauczycieli należycie uwzględnia jego biogram w dzisiejszej edukacji polonistycznej, mając przecież alternatywę sięgnięcia do bardziej współczesnych tekstów literackich, którymi łatwiej zainteresować młodych ludzi. Trudno na te pytania odpowiedzieć jednoznacznie. Mimo to, kontynuacja myślenia Makuszyńskiego w postaci książ-

[11] Ogólnopolska Nagroda im. Kornela Makuszyńskiego przyznawana jest co roku polskiemu autorowi za książkę literacką dla dzieci młodszych. Nagrodę w 1994 roku ufundowała, nieistniejąca już, Fundacja Książki dla Dziecka i redakcja czasopisma „Guliwer". Od 2004 roku wyróżnieniem honoruje Miejska Biblioteka Publiczna im. Łukasza Górnickiego w Oświęcimiu. Zwycięzcy wchodzą w posiadanie wykonanej z brązu statuetki Koziołka Matołka oraz nagrody pieniężnej; twórcą statuetki jest Andrzej Renes, polski rzeźbiarz.

ki Lewandowskiego jasno pokazuje, że da się przenieść do współczesnego pisarstwa podstawowe wartości obecne w utworach autora *Uśmiechu Lwowa*.

Książki kierowane do dzieci i młodzieży powinny być przecież pasjonujące, a przy tym uczyć kultury języka, wrażliwości, empatii, zrozumienia względem drugiego człowieka oraz wyzwalać w młodych ludziach optymizm w opozycji do porażającego brutalnością, coraz częściej także na kartach literatury, współczesnego świata.

Lewandowski dowiódł też w swej powieści, że obcowanie z wirtualnym światem wcale nie wyklucza możliwości nawiązywania kontaktów z ludźmi w realnej rzeczywistości i nie musi powodować nieufności względem drugiego człowieka. Tym samym pokazał, że filozofia dobroci „pisarza ze słońcem w herbie" (Urbanek 2017: 8) jest aktualna zawsze, bo jak twierdził sam Makuszyński o ludziach i własnej twórczości:

> […] Serce ludzkie takie jest dziwne, że więcej wierzy dawnemu urojeniu niż mętnej, czarnej rzeczywistości; więc moi dobrzy ludzie z książek, korzystając z tego przywileju, szerzą wieści o istnieniu dobra i o potrzebie miłosierdzia. Moje książki wędrują pomiędzy rzesze, niechże przeto świecą, niech grzeją, lecz niech nie straszą i nie burzą naiwnej, prostej wiary w serce człowieka (Makuszyński 1980: 134).

A to właśnie tekst Przewodasa[12] może spowodować, że młodzi ludzie sięgną zarówno po oryginał powieści, jak i po inne utwory Makuszyńskiego. Książka o kolejnych perypetiach Adasia ma szansę otworzyć młodych ludzi na dorobek wybitnego pisarza i sprzyjać docenieniu wartości „starej" lektury szkolnej, co dla młodego człowieka mogłoby stanowić niezapomniane, czytelnicze doświadczenie.

BIBLIOGRAFIA

Białkowska, B. 1991. Książki niechciane – książki „groźne" dla dzieci w Polsce Ludowej. – Nowe Książki, 7, 60–61.

Biernat, E. 2001. *Twórczość baśniowa Kornela Makuszyńskiego.* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Czerwińska-Rydel, A. 2014. *Słońcem na papierze. Wesoła opowieść o Kornelu Makuszyńskim.* Łódź: Wydawnictwo Akapit Press Sp. z o. o.

Heska-Kwaśniewicz, K. 2003. Koziołka *Matołka bój ze stalinizmem. – Tygodnik Powszechny*, 33, 13.

Heska-Kwaśniewicz, K. 1998. Zwycięstwo Koziołka Matołka nad stalinizmem. – Heska-Kwaśniewicz, K. (red.), Socha, I. (red.). *Książka dla dziecka wczoraj, dziś, jutro.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 29–39.

Heska-Kwaśniewicz, K. 2011. Z Kornelem Makuszyński wędrówka po Lwowie. – *Guliwer*, 2, 35–39.

[12] Pseudonim artystyczny Lewandowskiego.

Kowalczykówna, J. 1989. *Kornel Makuszyński.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
Krajewska, A. M., 2002. Zerwany most. Wznowienia międzywojennej literatury młodzieżowej o latach 1914–1921. – Leszczyński, G. (red.), Papuzińska, J. (red.). *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia.* Warszawa: Wydawnictwo CEBID, 47–54.
Lasota, G. 1951. O sytuacji w literaturze dla młodzieży. – *Twórczość*, 1, 113–132.
Leszczyński, G. 1999. Wskrzeście Makuszyńskiego… – *Nowe Książki*, 3, 65.
Lewandowski, K. T. 2017. *Szatan i spółka. Dalsze przygody Szatana z siódmej klasy.* Warszawa: „Nasza Księgarnia".
Makuszyński, K. 1980. *Awantura o Basię.* Kraków: Wydawnictwo Literackie.
Makuszyński, K. 2004. *Uśmiech Lwowa.* Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne.
Makuszyński, K. 2007. *Bezgrzeszne lata.* Kraków: „Zielona Sowa".
Makuszyński, K. 2018. *Szatan z siódmej klasy.* Warszawa: „Nasza Księgarnia".
Nadolna, M. 2007. Wznowienia książek Zofii Kossak dla młodego odbiorcy w latach 1957–2007. – Heska-Kwaśniewicz, K. (red.). *Śląskie Miscellanea*, 21. Katowice: Wydawnictwo Śląsk, 90–99.
Nadolna, M. 2009. Powrót książek zakazanych dla młodego odbiorcy w Polsce po transformacji ustrojowej w latach dziewięćdziesiątych. – Heska-Kwaśniewicz, K. (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży po roku 1980,* 2, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 109–118.
Nadolna-Tłuczykont, M. 2013. Próby przywrócenia pisarzy dwudziestolecia przez prywatnych wydawców w drugiej połowie lat czterdziestych. – Heska-Kwaśniewicz, K. (red.), Tałuć, K. (red.). *Literatura dla dzieci i młodzieży (1945–1989). Tom 3.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 30–37.
Urbanek, M. 2017. *Makuszyński. O jednym takim, któremu ukradziono słońce.* Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
Wańkowicz, M. 1973. O literaturze faktu, powieści i optymizmie… – *Literatura*, 24, 23.

NETOGRAFIA
http://pbl.ibl.poznan.pl/dostep/index.php?s=d_biezacy&f=zapisy&p_tworcaid=1889 (14.03.2019).
http://lubimyczytac.pl/ksiazka/4697027/szatan-i-spolka-dalsze-przygody-szatana-z-siodmej-klasy (20.03.2019).
https://kochanamama.pl/szatan_i_spolka_recenzja/ (21.03.2019).
http://przewodas.pl (20.03.2019).
http://przewodas.pl/szatan-i-spolka-nagrodzony/ (23.03.2019).

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-16

BEATA GROMADZKA ORCID: 0000-0001-7085-5096
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Anty-Jeżycjada? Jakie są najnowsze powieści dla dziewcząt i o dziewczętach na przykładzie *Fanfika* (2016) Natalii Osińskiej?

Abstrakt: Celem artykułu jest przedstawienie tendencji w najnowszej literaturze o dojrzewaniu z nurtu powieści dla dziewcząt na tle tradycji tej odmiany piśmiennictwa. Główny obszar zainteresowania stanowią powieści z przełomu XX i XXI wieku. Omówienie charakterystycznych linii rozwojowych tej formy gatunkowej jest tłem dla analizy powieści *Fanfik* Natalii Osińskiej z 2016 roku, która prowadzona jest z wykorzystaniem narzędzi poetyki afektywnej. W rezultacie dochodzi do zarysowania modelu lektury afektywnej właściwego dla praktyk czytelniczych oraz dla funkcji performatywnej literatury skierowanej do młodego odbiorcy. Autorki analizowanych powieści wychodząc od własnych afektów, przeżyć i spostrzeżeń ku podmiotowi, nastoletniemu odbiorcy, umożliwiają mu nie tylko lepsze zrozumienie świata i zachowania innych ludzi, ale przekazują pewne, akceptowane kulturowo, choć niełatwe w realizacji wzory postępowania. Zawarty w powieści nie zawsze przyjazny obraz świata i często budzące kontrowersje zachowania bohaterów są nieoczywistą i skłaniająca do namysłu propozycją aksjologiczną. Ważne miejsce w artykule zajmuje przedstawienie powieści „Fanfik" jako świadomego i ostentacyjnego nawiązania do tradycyjnych ujęć tematu dojrzewania w cyklu powieści Małgorzaty Musierowicz „Jeżycjada".

Słowa kluczowe w języku polskim: Powieści dla dziewcząt, dojrzewanie, transgresja, lektura afektywna

Anti-Jeżycjada? What Are the Characteristics of Novels for Girls and About Girls – Based on the Example of *Fanfik* (2016) by Natalia Osińska?

Abstract: The aim of this article is to present trends in the latest literature about puberty of YA for girls against the background of the tradition of this literature genre. The main area of interest covers novels from the turn of the 20th and 21st centuries. The description of the characteristic development lines of this genre is the background for the analysis of novel *Fanfik* by Natalia Osińska from 2016. This novel is written using affective poetics toolbox. As a result the model of affective literature, specific reading practices and performative function of young adult is obtained. The authors of analyzed novel

start from their own affects, experiences and observations and reach to the subject, teenage audiences, enabling not only a better understanding of the world and other people, but also they convey various, culturally supported, though not easy to implement decision models. The world presented in the novel is not always a friendly one and often controversial. Characters' behaviour is not obvious but a thought-provoking axiological proposition. An important point of this article is presenting *Fanfik* as aconscious and ostentatious referencing to traditional presentation of puberty in cycle of the novels by Małgorzata Musierowicz "Jeżycjada".

Keywords: novels for girls, puberty, transgression, affective reading

Powieści dla dziewcząt stanowią podgatunek literatury młodzieżowej o skonkretyzowanym adresacie i określonej tematyce. Wyrastają z literatury popularnej i stamtąd czerpią podstawowe schematy fabularne, topikę i formy gatunkowe[1]. W centrum uwagi znajduje się portret bohaterki w momencie dorastania i poszukiwania drogi życiowej. Na tej podstawie można zrekonstruować wzorzec kobiecości przekazywany młodym czytelniczkom dawniej i współcześnie. Spojrzenie na bohaterki dawnych powieści dla dziewcząt w pozwala uchwycić przemiany modelu i jego przewartościowania w konfrontacji ze współczesnymi powieściami tego nurtu.

Dzieje polskiej obyczajowej powieści dla dziewcząt sięgają XIX wieku, kiedy to za sprawą Klementyny z Tańskich Hoffmanowej nastąpiło wzbogacenie popularnego wtedy wśród młodych czytelniczek romansu sentymentalnego o elementy moralizatorskie i dydaktyczne. W *Pamiątce po dobrej matce…*[2] autorka stworzyła wzorzec młodej bohaterki – rozważnej, pobożnej i gospodarnej dziewczyny, która przygotowuje się do roli przyszłej żony i matki. Model powieści ukształtowany w I połowie XIX wieku i kilkakrotnie przez Hoffmanową powielany[3] był popularny do końca wieku. W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XIX wieku przekłady *Złotej Elżuni* Eugenii Marlitt (1868), *Małych*

[1] Zob. m.in. Kruszewska-Kudelska, A. 1972. *Polskie powieści dla dziewcząt po roku 1945.* Wrocław: Ossolineum; Brzuchowska, Z. 1998. *Współczesna powieść dla dziewcząt, czyli baśniowe dziedzictwo.* – Ludorowski, L. (red.). *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacja-przekłady-adaptacje.* Lublin: Wydawnictwo UMCS, 317–329; Skotnicka, G. 2003. *Powieść dla dziewcząt.* – Tylicka, B. (red.), Leszczyński, G. (red.). *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej,* Wrocław: Ossolineum, 310–315; Wójcik-Dudek, M. 2008. *Czytająca dziewczyna. O przemianach współczesnej powieści dla dziewcząt.* – Heska-Kwaśniewicz, K. (red.). *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980 roku).* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 158–179.

[2] Hoffmanowa, K. 1883. *Pamiątka po dobrej matce, czyli Ostatnie jej rady dla córki.* Wrocław: U Wilhelma Bogumiła Korna, https://www.dbc.wroc.pl/dlibra/publication/9372/edition/8460/content?ref=desc (10.05.2019).

[3] Hoffmanowa, K. 1898. *Listy Elżbiety Rzeczyckiej, Dziennik Franciszki Krasińskiej,* wydanie z roku 1898 ze wstępem Piotra Chmielowskiego. Kraków: Czytelnia Polska, http://pbc.gda.pl/dlibra/doccontent?id=44196 (10.05.2019).

kobietek Louisy May Alcott (1877) zainicjowały w literaturze polskiej nurt powieści dla dziewcząt[4] z prostolinijną, sympatyczną główną bohaterką obdarzoną „złotym sercem", która dzięki rozumowi, pracowitości i samodzielności zdobywa sobie uznanie i miejsce w społeczeństwie zgodnie z emancypacyjnymi hasłami pozytywizmu.

Na początku XX wielu w obiegu czytelniczym znalazły się cieszące się do dzisiaj popularnością powieści dla dziewcząt, między innymi, *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy M. Montgomery[5], *Mała księżniczka* i *Tajemniczy ogród* Frances H. Burnett[6]. Szczególnie Montgomery urozmaiciła dotychczasowy wzorzec powieści, tworząc model bohaterki z ciekawą osobowością, niezależnej, obdarzonej poczuciem humoru, wrażliwością i bujną wyobraźnią.

Po zakończeniu I wojny światowej literatura dla młodych czytelników rozwijała się intensywnie, między innymi ze względu na fakt, że dużą wagę przywiązywano do krzewienia ideałów wychowawczych odrodzonej Rzeczypospolitej. Były to z reguły powieści ukazujące mocno wyidealizowane obrazy szkolnej rzeczywistości z wyeksponowanym przesłaniem wychowawczym: katolickim[7] i patriotyczno-obywatelskim[8]. Na tym tle wyróżniają się powieści Kornela Makuszyńskiego[9], który w swoich powieściach (*Panna z mokrą głową* (1932) *Awantura o Basię* (1936), *Szaleństwa panny Ewy* (1940) stworzył postać żywiołowej, pogodnej dziewczynki, zarażającej otoczenie optymizmem i z niczym niezmąconą pogodą ducha, bez wahania, niosącej pomoc wszystkim potrzebującym.

W XX wieku nastąpiło wyraźne przekształcenie modelu bohaterki powieści dla dziewcząt z wychowanej w arystokratycznej rodzinie dziedziczki, przez uczuciowe i egzaltowane dziewczę z dworu do zwyczajnej dziewczyny, żyjącej

---

[4] Wielokrotnie wykorzystany w polskich powieściach, np. Zaleska, M. J. 1880. *Dwie siostry: Opowiadanie z życie młodych dziewcząt.* Warszawa: Gebethner i Wolff; Szymanowska, F. 1879. *Pamiętnik Laury.* Warszawa: Ferdynand Hösick; Urbanowska, Z. 1886. *Księżniczka.* Kraków: s.n.

[5] Montgomery, L. M. 1911. *Ania z Zielonego Wzgórza.* Warszawa: M. Arct, pierwsze polskie tłumaczenie Rozalii Bernsteinowej pochodzi z 1908.

[6] Burnett, F. B. 1914. *Mała księżniczka.* Warszawa: Gebethner i Wolff, pierwsze polskie tłumaczenie Jadwigi Włodarkiewiczowej pochodzi z 1913 roku i ukazało się pod tytułem *Co się stało na pensyi*; Burnett, F. B. 1911. *Tajemniczy ogród: powieść dla dzieci.* Warszawa: Gebethner i Wolff, pierwsze polskie tłumaczenie Jadwiga Włodarkiewiczowa.

[7] Pasławski, S. 1930. *Irusia (ciernistą drogą): opowieść dla młodzieży z czasów przedwojennych.* Warszawa: Wydaw. Domu Prasy Katolickiej.

[8] Domańska, M. 1921. *Panienka z dworu: nowela z cyklu „Krwawe świty" na tle zdarzenia prawdziwego z czasu walk pierwszych formacji polskich generała Dowbór-Muśnickiego.* Poznań: Księgarnia św. Wojciecha; Dunin-Kozicka, M. 1931–1933. *Ania z Lechickich Pól: Dzieciństwo, Młodość, Miłość.* Warszawa: Dom Książki Polskiej.

[9] O literackich kreacjach bohaterek powieści Kornela Makuszyńskiego pisze Grzegorz Leszczyński – zob. Leszczyński, G. 2003a. *„Małe kobietki" XX wieku. Katastrofa dziewczęcości.* – G. Leszczyński. *Literatura i książka dziecięca. Słowo-obiegi-konteksty.* Warszawa: CEBiD, 145–158.

w nieraz trudnych warunkach ekonomicznych[10], ale zdolnej do samodzielności i gotowej do pomocy innym. Powieściowe wydarzenia osadzone zostały w realnie zarysowanych środowiskach, a dziewczęta, często pochodzące z niższych warstw społecznych, musiały zmagać się z problemami dnia codziennego. Powstał nowy typ bohaterki, dzielnej dziewczyny, zdolnej do szlachetnych uczuć i gotowej do pomocy innym. Ich psychologiczne portrety zyskały na wiarygodności, a czytelniczki mogły dostrzec w losach dziewcząt swoje problemy[11]. Należy zaznaczyć, że nie brakowało w owym czasie powieści schematycznych, sentymentalnych oraz naiwnych w prezentowanym obrazie świata. Portrety bohaterek obdarzonych wdziękiem, słodyczą, prostolinijnością i niewiarygodną dobrocią nierzadko raziły natrętnym dydaktyzmem i uproszczonym rysunkiem psychologicznym[12].

Po 1945 roku w powieściach dla dziewcząt zauważyć można ślady niedawnych doświadczeń wojennych oraz wpływ nowej rzeczywistości społeczno-politycznej. Ciągle żywą pamięć o II wojnie światowej odnaleźć można w powieści Saturniny L. Wadeckiej *Historia prawie autentyczna* (1960) i Ewy Jackiewiczowej *Pokolenie Teresy* (1965). Od wcześniejszych modeli powieści dla dziewcząt często idealizujących świat bohaterek odróżnia je dążenie do autentyzmu oraz ograniczenie fikcji na rzecz form zbliżonych do reportażu. Konflikty i problemy kształtującej się rzeczywistości powojennej obecne są wyraźnie w powieściach Haliny Snopkiewicz[13]. Autorkę interesują problemy psychologiczne dorastających dziewcząt, pierwsze miłości, postawy wobec świata. W tle dostrzec można klimat polityczny lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych. Bohaterki dojrzewają, szukają swojej drogi, często sprzeciwiając się zakłamaniu i obłudzie w swoim środowisku. Natężenie problematyki ideologicznej zgodnej z postulatami socrealizmu spowodowało jednak regres odmiany gatunkowej, a do rąk czytelniczek trafiały powieści ukazujące przede wszystkim awans społeczny bohaterek ze środowisk robotniczych i wiejskich.

Lata sześćdziesiąte przyniosły odnowienie powieści dla dziewcząt; Tematyka uległa rozszerzeniu o problemy społeczno-polityczne[14], ale przede wszyst-

[10] Boguszewska, H. 1934. *Czerwone węże*. Warszawa: Gebethner i Wolff; 1934. *Za zielonym wałem.* Warszawa: Bracia Drapczyńscy.

[11] Kann, M. 1938. *Jutro będzie słońce.* Warszawa: Gebethner i Wolff; Wasilewska, W. 1939. *Pokój na poddaszu,* Warszawa: „Nasza Księgarnia".

[12] Buyno-Arctowa, M. 1919. *Kazia „Duża".* Warszawa: M. Arct; 1920. *Słoneczko.* Warszawa: M. Arct; 1927. *Fifinka, czyli awantura arabska.* Warszawa: M. Arct; 1929. *Wieś szczęśliwa.* Warszawa: M. Arct; 1938. *Złota nić.* Warszawa: M. Arct; 1938. *Figa.* Warszawa: M. Arct.

[13] Snopkiewicz, H. 1962. *Słoneczniki.* Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza; 1964. *Paladyni.* Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza; 1964. *Piękny statek.* Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

[14] Problemy adaptacji w miejskim środowisku dziewcząt ze wsi ukazywały Irena Jurgielewiczowa i Lucyna Woźnicka. Jurgielewiczowa, I. 1971. *Ważne i nieważne.* Warszawa: „Nasza Księgarnia"; Woźnicka, L. 1968. *Jagoda w mieście.* Warszawa: „Nasza Księgarnia"; 1980. *Jagoda dojrzewa.* Warszawa: „Nasza Księgarnia".

kim pojawiły się autentyczne sprawy dziewcząt: dojrzewanie biologiczne, pierwsze miłości, relacje z rodziną i rówieśnikami. Ukształtował się model bohaterki zbuntowanej, odrzucającej konwenanse, krytycznie spoglądającej na świat dorosłych. Pogłębieniu uległy motywacje bohaterek. Przykładem mogą być powieści popularnej pisarki dla młodzieży Krystyny Siesickiej[15], w których autorka podejmuje tematy trudów i cierpień dojrzewania, konfliktów pokoleniowych, procesu kształtowania się tożsamości i osobowości.

Na przełomie wieku XX i XXI ukazało się wiele powieści z omawianego nurtu. Przyrost ilościowy wskazuje na poczytność powieści o młodych bohaterkach ukazywanych na drodze do dorosłości. W dużym uproszczeniu wyróżnić można wśród wielkiego bogactwa tytułów dwie linie rozwojowe: jedną zawierającą pogodne i optymistyczne w gruncie rzeczy obrazy świata, w których mimo przeżywanych problemów, konfliktów i niepowodzeń bohaterki wkraczają na właściwą drogę, znajdują oparcie w rodzinie i przyjaciołach; drugą stanowią powieści ukazujące kryzys współczesnej rodziny, samotność bohaterek w obliczu obojętności dorosłych na ich problemy oraz konsekwencje źle podejmowanych decyzji (wczesna inicjacja seksualna, niechciane macierzyństwo, prostytucja)[16].

Wśród literatury o dojrzewaniu przeznaczonej dla młodych czytelniczek niezależnie od kierunku, w jakim się rozwija gatunek, nadal istnieją lektury mityczne. Są to między innymi powieści Lucy Maud Montgomery o Ani z Zielonego Wzgórza oraz cykl Małgorzaty Musierowicz o rodzinie Borejków. Ukształtowany w nich obraz świata, doświadczenia i sposób przeżywania emocji przez nastoletnie bohaterki są punktem odniesienia, legendarnym wzorcem dla każdego, kto interesuje się, czy jako badacz, czy jako czytelnik, literaturą dla dziewcząt. Szczególnie „Jeżycjada"[17] podsuwa odbiorcy model tradycyjnej, inteligenckiej rodziny, w której kolejne pokolenia dorastają, uczą się, zakochują, wychodzą za mąż i rodzą dzieci. Rodziny, w której panuje życzliwość, tole-

[15] Np. powieści Krystyny Siesickiej: Siesicka, K. 1966. *Zapałka na zakręcie.* Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza; 1966. *Jezioro osobliwości.* Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza; 1967. *Czas Abrahama.* Warszawa Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza; 1968. *Beethoven i dżinsy.* Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza; 1969. *Fotoplastykon.* Warszawa: Wydawnictwo Harcerskie; 1970. *Ludzie jak wiatr.* Warszawa: Wydawnictwo Harcerskie; 1983. *Moja droga Aleksandro.* Warszawa: „Nasza Księgarnia".

[16] Zob. Leszczyński, G. 2003a.

[17] *Jeżycjada* stała się tematem wielu analiz i opracowań, do najważniejszych należą: Biedrzycki, K. 1999. *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie.* Kraków: Universitas; Moczunder, H. 2000. *Humor i komizm językowy w powieściach Małgorzaty Musierowicz.* Warszawa: „Elipsa"; Frycie, S. 2002. *Małgorzata Musierowicz.* Warszawa: WSP TWT; Gomóła, A. 2004. *Saga rodu Borejków.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego oraz w licznych artykułach: Leszczyński, G. 2003b. *Powieść dla młodzieży u schyłku tysiąclecia. Kompleks mentora* – G. Leszczyński. *Literatura i książka dziecięca. Słowo – Obiegi – Konteksty.* Warszawa: CEBiD, 117–130; *Musierowicz Małgorzata. Bibliografia podmiotowo-przedmiotowa w wyborze*: http://pedagogiczna.edu.pl/wp-content/uploads/2018/10/Musierowicz-Malgorzata.pdf (11.05.2019).

rancja oraz uczciwość, gdzie pieniądze nie są najważniejsze, bowiem ceni się przede wszystkim wykształcenie.

Ten model lektury terapeutycznej, łagodzącej bóle dorastania zostaje przełamany współcześnie przez powieści, które coraz silniej wkraczają w sferę tabu, traktując o inicjacji seksualnej, wczesnym macierzyństwie, homoseksualizmie, przemocy domowej, patologiach w rodzinie, chorobach, niepełnosprawności, śmierci[18].

Nasycanie literackich światów obrazami przemocy i cierpienia ma swoje wychowawcze i psychologiczne konsekwencje. Dziecko wkracza w świat lektury za pośrednictwem dorosłego, który tłumaczy nierozumiane i oswaja lęki. Nastolatek czyta sam i samodzielnie musi uporać się z wywołanymi przez lekturę stanami i uczuciami. Młody odbiorca zwykle poszukuje książek, które pozwolą mu na nawiązanie emocjonalnych relacji z bohaterami. I to afekty oraz emocje bohaterów, autentyzm przeżyć i prawdopodobna motywacja psychologiczna są dla niego ważniejsze niż realizm zdarzeń[19]. Mechanizm wpływu stanów emocjonalnych literackich postaci na młodych odbiorców jest fenomenem jeszcze niewystarczająco zbadanym, ale zaobserwować go można między innymi w Internecie, gdzie na forach i portalach społecznościowych młodzi czytelnicy dzielą się świadectwami odbioru: „Czytałam, [powieść] urzekła mnie. Porusza moim zdaniem ważny a zarazem wzruszający temat więc jak najbardziej jestem na tak. Kilka razy płakałam, ale dość często mi się to zdarza podczas czytania" (17.11.2015) lub „Nie płakałam czytając tą książkę, ale w pewnych momentach naprawdę łapie za serce. Najbardziej podoba mi się koniec – taki niespodziewany" (18.12.2015)[20]. Takie i podobne wypowiedzi od których roi się w Sieci dowodzą, że młody czytelnik czy czytelniczka, przeżywając afekty literackiego bohatera, doznając emocji związanych z fabułą, jednocześnie uczy się rozpoznawać, porządkować i opanowywać swoje uczucia.

Wymienione powody niezmiennie czynią z literatury dla dziewcząt o dojrzewaniu ważną płaszczyznę do rozwijania samoświadomości czytającego podmiotu i kształtowania jego postawy społecznej. Proza dla dorastających czytelników jest rodzajem areny, gdzie toczy się swoista *gra afektów*[21]. Autor wychodzi od własnych afektów, przeżyć i spostrzeżeń ku podmiotowi, nastoletniemu odbiorcy, by umożliwić mu nie tylko lepsze zrozumienie świata i zachowania innych ludzi, ale przekazać pewne, akceptowane kulturowo, wzory

[18] Np. Małgorzata Budzyńska, *Ala ma kota,* Marta Fox, *Coraz mniej milczenia,* Anna Onichimowska, *Samotna wyspa i storczyk*, Ewa Ostrowska, *Długa lekcja*, *Dokąd wracają latawce*, Ewa Przybylska, *Dolina klonowego liścia, Dzieci kolibra*, *Most nad Missisipi.*

[19] Co tłumaczy niezwykłą popularność literatury *fantasy.*

[20] Cytaty pochodzą z forum www.harry_potter.net.pl i dotyczą powieści Johna Greena *Gwiazd naszych wina* (04.09.2016).

[21] Zob. na ten temat: Czapliński, P. 2015. *Poetyka afektywna i powieść o rodzinie* – Nycz, R. (red.), Łebkowska, A. (red.), Dauksza, A. (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym.* Warszawa: IBL, 347–372.

postępowania. Niezależnie od wybranej strategii narracyjnej i widocznej tendencji do redukowania wszechwiedzy dorosłego na rzecz ucieczki w niedojrzałość, niewiedzę młodzieżowego narratora – uczestnika zdarzeń[22] zawarty w powieści obraz świata jest propozycją aksjologiczną kierowaną ze świata dorosłych do świata niedorosłego odbiorcy.

Liczne polskie powieści dla młodego czytelnika, powstałe na przełomie XX i XXI, wieku odzwierciedlają przemiany, jakie zaszły w strukturze społecznej rodziny po 1989 roku. Odejście od opiekuńczego państwa i przejście do modelu liberalnego, rozwój cywilizacyjny i wpływy postindustrialne doprowadziły do dezintegracji rodziny wielopokoleniowej. Jej miejsce zajęła rodzina nuklearna złożona z dwóch pokoleń i układów pozarodzinnych w postaci znajomych. Wzory rodzinności, przemiany i kryzysy zachodzące w rodzinie są nieodłącznym tłem powieściowych wydarzeń, stanowią punkt odniesienia i są najważniejszym egzystencjalnym i kulturowym doświadczeniem bohaterów w wieku dojrzewania. I nie zawsze jest to doświadczenie pozytywne, we współczesnych powieściach dominują obrazy rodzinnych traum oraz cierpień zadawanych często przez najbliższych.

Rozmaicie obecne i różnie artykułowane rodzinne problemy obecne są w wielu powieściach, które podaję w kolejności pojawiania się na rynku wydawniczym. Są to[23]: Krystyna Boglar, *Zobaczysz, że pewnego dnia* (1996); Marta Fox, *Magda.doc* (1996); Marta Fox, *Paulina.doc* (1997); Ewa Nowacka, *Małe kochanie, wielka miłość* (1997); Kinga Dunin, *Tabu* (1998); Beata Ostrowicka, *Świat do góry nogami* (2002); Anna Onichimowska, *Hera moja miłość* (2003); Dorota Terakowska, *Ono* (2003); Beata Ostrowicka, *Zła dziewczyna* (2005); Ewa Ostrowska, *Co słychać za tymi drzwiami* (2008); Barbara Ciwoniuk, *Własny pokój* (2011) i *Ten gruby* (2014). Bohaterami przywołanych powieści są w większości dziewczęta (bohaterami trzech powieści są chłopcy (*Hera, moja miłość*; *Własny pokój* i *Ten gruby*). Węzłem dramatycznym jest burzliwy moment dojrzewania, który potęguje doznawane lub wyimaginowane urazy oraz skłania bohaterów do podejmowania ryzykownych decyzji i dokonywania nie zawsze słusznych wyborów, co w ostateczności prowadzi do eskalacji konfliktów oraz kompromituje rodzinę i szkołę jako instytucje wspomagające i wspierające rozwój wychowujących i uczących się w nich dzieci.

---

[22] Zob. na ten temat: Leszczyński, G. 2003b.

[23] Boglar, M. 1966. *Zobaczysz że pewnego dnia.* Wrocław: Siedmioróg; Fox, M. 1996. *Magda.doc.* Wrocław: Siedmioróg; Fox, M. 1997. *Paulina.doc.* Wrocław: Siedmioróg; Nowacka, E. 2009. *Małe kochanie, wielka miłość.* Wrocław: Oficyna Wydawnicza FOKA, (I wyd. 1997); Dunin, K. 1998. *Tabu.* Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.; Ostrowicka, B. 2002. Świat do góry nogami. Wrocław: Ossolineum; Onichimowska, A. 2007. *Hera moja miłość.* Warszawa: Świat Książki, (I wyd. 2003); Terakowska, D. 2003. *Ono.* Kraków: Wydawnictwo Literackie; Ostrowicka, B. 2005. *Zła dziewczyna.* Wrocław: Ossolineum; Ostrowska, E. 2008. *Co słychać za tymi drzwiami.* Warszawa: Ludowa Agencja Wydawnicza; Ciwoniuk, B. 2011. *Własny pokój.* Kraków: Wydawnictwo „Znak"; Ciwoniuk, B. 2014. *Ten gruby.* Łódź, Wydawnictwo Literatura.

Jak na tym tle sytuuje się powieść Natalii Osińskiej? To nie jest „Ania z Zielonego Wzgórza" i „Anty-Jeżycjada" tak powitano pojawienie się na rynku wydawniczym opublikowanej w Wydawnictwie Krytyki Politycznej powieści „Fanfik" Natalii Osińskiej (2016)[24]. Głosy zaczerpnięte z recenzji zachęcających do lektury wskazują głównie na subwersywny charakter powieści młodej autorki. Jak jest w rzeczywistości? Czy narodził się nowy nurt w literaturze o dojrzewaniu, którego powstania domagała się Kinga Dunin[25] w znanej krytyce powieści Małgorzaty Musierowicz, zarzucającej sadze o Borejkach oderwanie od rzeczywistości i brak realnych konfliktów? Czy przeciwnie, mamy do czynienia z powielaniem ustalonych już wzorców?

Warto przyjrzeć się bliżej powieści Natalii Osińskiej, by pokazać z jednej strony nowe tendencje, a z drugiej prześledzić obecność tradycyjnych tematów i struktur fabularnych, których przykładem będzie cykl powieści Małgorzaty Musierowicz.

Energiczne i otwarte na świat nastolatki, znane z „Jeżycjady", które radzą sobie ze swoimi kłopotami samodzielnie, przy pomocy przyjaciół czy rodziny, zastąpiła apatyczna i bezwolna bohaterka. Skupiona na sobie i własnych doznaniach, wyraźnie nie radzi sobie z problemami i relacjami międzyludzkimi. Trudno określić, co czuje, bo one sama nie uświadamia sobie zbyt jasno własnych emocji. Doświadcza rozmaitych afektów, ale nie podejmuje prób ich zrozumienia:

> Co rano wchodziła do szkoły i owijała się w mentalny kokon obojętności, żeby jakoś znieść nudę i monotonię […] („F" s. 56).
> Trzeba przyznać, że Tosia rzadko kiedy demonstrowała jawny sprzeciw – najczęściej było jej wszystko jedno […] („F" s. 32).
> Świat organizował się wokół niej, a ona pozwalała się nieść – i teraz też czuła się jak rozbitek niesiony prądem, coraz dalej od brzegu (Osińska 2016: 57).

Bohaterka *Fanfika* Natalii Osińskiej, Tosia, uczennica drugiej klasy liceum zdaje się ulegać zdarzeniom, sprawia wrażenie zawsze nieobecnej, nie zwraca uwagi na otoczenie, najbliższych i rówieśników: „Trzeba przyznać, że Tosia rzadko kiedy demonstrowała jawny sprzeciw – […]. Znacznie lepiej było pozwolić myślom ulecieć, niczego nie słyszeć, utonąć we własnym wewnętrznym świecie" („F" s. 32). Dziewczyna wydaje się niezdolna do jakiejkolwiek ekspresji. W początkowych partiach powieści bohaterka pozwala sobą kierować bez sprzeciwu i jeśli kiedykolwiek pojawiają się jakieś popędy w jej podświadomości, szybko ulegają stłumieniu:

> Wzburzona Tosia poszła dalej prosto, starając się nie zwracać na siebie uwagi. Rozpierał ją coraz większy gniew. Miała wrażenie, że lada moment jak małe tornado zacznie pustoszyć przestrzeń wokół siebie. Niedobrze. Niedobrze. Nie wolno się tak złościć (Osińska 2016: 60).

[24] Osińska, N. 2016. *Fanfik.* Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej. Wszystkie cytaty pochodzą z podanego wydania.

[25] Dunin, K. 1993. W dolinie Borejków. – *Ex Libris*, 41 [dod. do „Życia Warszawy"].

Bohaterka znajduje się w pułapce własnych emocji, odczuwa silne afekty, ale za wszelką cenę dąży do ich stłumienia, nim staną się wyraźnym emocjonalnym doznaniem. W rezultacie ma się wrażenie zatrzaśniętej osobowości, do której nie ma dostępu nikt, nawet sama Tosia. Otępienie wzmagają leki, które zażywa po przebytym załamaniu nerwowym, przekraczając zresztą przepisane przez lekarza dawki. Bohaterka jest wrażliwa i niezwykle podatna na zranienie. Obsesyjnie analizuje swoje zachowanie:

> Na jednej sesji terapeuta powiedział jej, że wahania nastroju i chandra są typowe dla okresu dojrzewania, ale jakoś nie potrafiła mu uwierzyć – jej koleżanki też dojrzewały, ale z pewnością żadna z nich nie odczuwała tych nagłych skoków agresji i uczucia wstrętu, jakby cały świat był obrzydliwym, włochatym pająkiem. Poza tym Tosia nie miała poczucia, że dojrzewa, wręcz przeciwnie – wydawało jej się, że z każdym dniem robi się coraz bardziej infantylna i niepozbierana (Osińska 2016: 65).

Tosia odczuwa wstyd i wstręt wobec siebie, zarówno wobec ciała, jak i jaźni. Ten przedintencjonalny wstyd jest przyczyną wycofania i zamknięcia się dziewczyny. Przenikający ją wstyd, wstręt i poczucie bezsilności doprowadzają bohaterkę prawie do granicy wytrzymałości. Nagle, destruktywne do tej pory emocje ujawniają swój performatywny aspekt i pod ich wpływem Tosia zmienia się. Apatyczna i otumaniona lekami dziewczyna w chwili olśnienia dostrzega w sobie chłopca. Scena, w której Tosia przebrana w rzeczy kolegi przegląda się w lustrze i rozpoznaje swoje odbicie jako utraconą część siebie, nie sobowtóra, ale prawdziwe ja, osobowość scaloną i pewną swojej tożsamości, to punkt zwrotny powieści:

> Nagle wszystko było na swoim miejscu. Nagle wszystko było takie, jak być powinno. Uczucie wewnętrznego rozbicia, które towarzyszyło jej zawsze, zniknęło. I dopiero gdy zniknęło, zdała sobie sprawę, jak potwornie ciążyło jej przez ten cały czas. Dotknęła lustra. Było takie zimne (Osińska 2016: 92).

Przywołana scena jest jednocześnie ramą dla pierwszych scen powieści, kiedy Tosia rozpoczynała nowy rok szkolny w dotychczasowym wcieleniu:

> Nad umywalkami przez całą szerokość ściany ciągnęło się duże lustro. Tosia umyła rozdygotane ręce i przepłukała usta, unikając wzrokiem swojego odbicia. Był to nawyk, nad którym się już nawet nie zastanawiała. Nie lubiła patrzeć na siebie i już. Ale kiedy otrzepywała ręce z wody, jej wzrok podążył odruchowo za rozbryzgującymi się na lustrze kroplami i choć nie chciała, spojrzała sobie prosto w twarz […] to, co zdążyła zobaczyć, pozostało jej przed oczami jak blady slajd. Całkiem ładna dziewczyna […] bardzo dobrze zrobiona dziewczyna, profesjonalnie umalowana […] Duże niebieskie oczy pod wyregulowanymi brwiami. Wokół fale jasnych włosów, przedzielone pośrodku i spływające na policzki. I nie zapominajmy o tej wykwintnej białej kreacji, przylegającej od góry, sutej u dołu, nie pomińmy wypielęgnowanych paznokci, pończoch i lśniących pantofelków (Osińska 2016: 10).

Bohaterka rozpoczyna eksperyment z własną tożsamością płciową, jej przemiana wywołuje poruszenie w domu, niepokój ojca i przerażenie ciotki. Tosia wprawia w konsternację koleżanki i kolegów, każąc nazywać się Tośkiem i porzucając dotychczasowy styl ubierania się na rzecz znoszonych spodni i wytartych bluz. Przemiana wyzwala w apatycznej dotąd dziewczynie niespotykaną aktywność i ujawnia głęboko skrywane cechy i temperament. Następuje coś w rodzaju przebudzenia uśpionej osobowości, czego dowodem jest otwarta konfrontacja z przyjaciółkami, wspieranie przyjaciela w kłopotach, udział w szkolnym kabarecie, a w domu nawiązanie zerwanych po śmierci matki relacji z ojcem i zawarcie z nim sojuszu przeciw apodyktycznej ciotce.

W powieści Osińskiej na pierwszym planie znajduje się para bohaterów, która poznaje się w początkowych scenach: Tosia i Leon. Chłopak rozpoczyna naukę w poznańskim liceum po wyprowadzce z rodzinnego domu w rezultacie konfliktu z rodzicami. Awantura dotyczyła ich reakcji na temat pogłosek o homoseksualnych skłonności Leona. Tosia/Tosiek i Leon uzupełniają się wzajemnie i wspierają. Leon jest otwarty, pogodny i przyjazny, łatwo nawiązuje kontakty, czym równoważy wycofanie Tosi. Akcja powieści zaczyna się we wrześniu, a kończy przed światami Bożego Narodzenia wyznaniem miłości między Tosią? Tośkiem? i Leonem:

> Myślałem, że mnie lubią. A prawda jest taka, że nikt mnie nigdy nie polubi, przenigdy.
> – Ja cię lubię – wypowiedział się szybko Leon, kiedy Tosiek zamilkł dla nabrania oddechu.
> – Wiesz o co mi chodzi – prychnął Tosiek, rozdrażniony ponad wszelką miarę.
> – O ro-man-tycz-ne lubienie.
> Ironia w jego głosie mogłaby skuć lodem ocean.
> – Tak chodzi mi właśnie o to – brnął Leon ostrożnym tonem człowieka, który właśnie zdał sobie sprawę z tego, że zatrzasnął się w klatce z rozwścieczonym tygrysem.
> Tosiek zerwał się na równe nogi.
> […]
> – Chryste – wychrypiał Tosiek. – To …to jest straszne!
> – Tak?
> – Jak… jak ja to tacie powiem? Dopiero się do mnie przyzwyczaił! – wyjęczał Tosiek, otumaniony koktajlem hormonów – A ciocia? Będzie załamana! Jak ja mam im to powiedzieć!
> – Ale co? – dopytywał się Leon, wpatrując się w Tośka jak w tęczę.
> – Że wcale mi się nie podobają dziewczyny! – zawył Tosiek, rwąc sobie włosy z głowy. – końcu i tak się dowiedzą!
> – Ach – westchnął z ulgą Leon. – Coś wymyślimy. Przechodzimy przez to razem, pamiętasz? (Osińska 2016: 112)

Niewątpliwie humorystyczna scena rozładowuje napięcie towarzyszące przemianie i próbom sprostania nowym wyzwaniom przez bohaterkę. Początkowo mroczna i przygnębiająca atmosfera domowego chłodu i szkolnej opresji

ustępuje na rzecz może nie idylli, ale złagodzenia konfliktów. Nawet efektowna i dramatyczna scena, kiedy bohaterka staje na gzymsie okna, by wydostać się z mieszkania na urodziny koleżanki, ma pewien posmak absurdu z powodu przypisywania bohaterce próby samobójczej przez ojca i Leona.

> On beczy – pomyślał Tosiek i spojrzał w dół. Och. Wysoko. Nagle dotarło do niego, że Leon i tata przypisują mu całkiem fałszywe pobudki. Co za bzdura, przecież nie zrobiłby tego, nie Tośkowi. Nie był aż takim tchórzem. Nawet mu to do głowy nie przyszło. Aż do teraz (Osińska 2016: 177).

Powieść Osińskiej to ciekawie poprowadzona narracja o nowych aspektach dojrzewania – tożsamości granicznej. Kim jestem? Kim jestem Ja? To z perspektywy rozwoju podstawowe pytanie o granice tożsamości, ale także pytanie o możliwość ich przekraczania w akcie transgresji. Bohaterowie *Fanfika* dorastając, gwałtownie poszukują granic podmiotowości i równie ryzykownie je przekraczają. Czynią to w akcie autotransgesyjnego samopoznania własnego „ja".

> To taka … zabawa – powiedziała z uporem. – Sprawdzam, na ile mogę być Tośkiem, bo tylko wtedy, kiedy nim jestem, jest mi dobrze. To tylko chwilowe. Kiedyś na pewno znajdzie się lepszy sposób. Na razie go nie znam (Osińska 2016: 129).

Dążenie do potwierdzenia siebie odbywa się bez liczenia się z innymi, w psychologii nazywa się to motywacją hubrystyczną (od greckiego *hybris*), jest to postawa nasycona egoizmem, prowadzi zarówno do konstruktywnych jak i destruktywnych działań.

Kulturową inspirację dla kreacji Tosi/Tośka/Daniela stanowi koncepcja Androgyne: dwoistej istoty, o której pisał w *Uczcie* Platon, a Arystofanes dowodził: „dawniej natura nasza nie była taka, jak teraz, lecz inna… Obojnakowa płeć istniała wtedy, a imię jej i postać złożone były z obu pierwiastków: męskiego i żeńskiego… Strasznie to były silne istoty i okropnie wolnomyślne…"[26].

Postać Androgyne pojawia się zresztą kilkakrotnie w powieści. Bohaterka:

> […] szukała dalej, napędzana gorączkowym pragnieniem zrozumienia swojej sytuacji. Zafascynowały ją profile androgynicznych modeli na Instagramie, ni to kobiet, ni to mężczyzn, nierealnie pięknych, jak z innego świata. Przeglądała ich zdjęcia z radosnym zdumieniem, jakby po latach tułaczki po obcej planecie odnalazła wreszcie ślady istnienia własnego gatunku (Osińska 2016: 110).

Przez powieść przewija się motyw *Wicked. Życie i czasy Złej Czarownicy z Zachodu* Gregory Maguire'a z 1995 roku. Powieść jest tzw. retellingiem *Czarnoksiężnika ze Szmaragdowego Grodu* Franka L. Bauma. Wśród bohaterów opowiedzianej na nowo, a właściwie z innej perspektywy, znanej opowieści

[26] Platon, *O Erosie*. – https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/platon-uczta.html (11.05.2019).

o Dorotce w krainie Oz, jest Fiyero, tragiczny młody książę o dziewczęcej urodzie. Tosia jest również wielbicielką musicali, w tym musicalu stworzonego na podstawie książki Maguire'a. Namiętnie pisze fanfiki rozwijające epizody i wątki tetralogii, w tym opowieści o Fiyero.

Eksperymenty bohaterów z własną osobowością mają za tło tradycyjne środowiska: rodzinę i szkołę. Obrazy szkolnego życia nie odbiegają od klasycznych ujęć znanych z literatury o dorastaniu. Tosia niechętnie chodzi do szkoły, w której funkcjonuje na uboczu, kupując przychylność koleżanek kosmetykami od ciotki, właścicielki salonu kosmetycznego.

> Tosia wystartowała w nowej szkole z pozycji gwiazdy. Rok temu pierwszego września ciocia Idalia przeszła samą siebie, wyprawiając ją do szkoły jak księżniczkę. Jej rówieśnice wciąż jeszcze uczyły się eksperymentować z makijażem – Tosia od pierwszego dnia oszałamiała wypracowaną urodą i toaletami jak z innej epoki. Nic dziwnego, że formujący się wir społecznych zależności wyniósł ją na szczyt jak Dorotkę z Oz (Osińska 2016: 39).

Nauczyciele sportretowani są stereotypowo i mało przychylnie jako oderwani od rzeczywistości, skupieni na realizacji programu urzędnicy, w najlepszym wypadku nudziarze, a w najgorszym głupcy.

Ciekawie natomiast zarysowane zostało w powieści środowisko domowe. Tosia straciła w dzieciństwie matkę, jej śmierć odcisnęła piętno na życiu psychicznym dziewczynki, która dorasta, chodząc na sesje psychoterapeutyczne i zażywając leki uspokajające. Wychowuje ją ciotka Idalia, która wprowadza do domu szwagra rodzaj cichego terroru porządku i celebrowanych posiłków. Ojciec Tosi, właściciel firmy budowalnej, zajęty pracą, nie wtrąca się w wychowanie córki. Jednak zachowanie Tosi wywołuje w nim niepokój i wstrząs:

> Zamiast Tosi w jej pokoju spało teraz Coś. To Coś było zaskakująco wybujałe i silne, panoszyło się w domu już od jakiegoś czasu, a on ignorował symptomy, uciekał do pracy, przeczekiwał. Coś wytworzyło sobie własną osobowość, zwyczaje i zachcianki. Było mu obce, nic o nim nie wiedział. Krótko mówiąc, miał pod swoim dachem obcego, nieobliczalnego człowieka. Jakaś brutalna, najbardziej pierwotna warstwa natury Marcina jeżyła się przeciw obcemu pierwiastkowi w jego własnej rodzinie (Osińska 2016: 185).

Transgresyjne zachowania córki stanowią rodzaj katalizatora dla rodzinnych układów. Marcin nie oponuje przeciw jej eksperymentom, zaczyna poznawać własne dziecko i choć nie wszystko rozumie, instynktownie daje Tosi oparcie i formuje wraz z nią wspólny front przeciwko ciotce. Ład powraca na nowych warunkach, ponieważ Tosia też dostrzegła w ojcu człowieka, który może nie zawsze wie, co zrobić, ale na którego można liczyć. Zapatrzona w siebie dziewczyna powoli odbudowuje więź z Marcinem i zaczyna darzyć go zaufaniem. Ciotka akceptuje nowy układ sił w domu i otacza troską Marcina, Tosię/Tośka/Daniela i Leona nakłaniając tego ostatniego do pogodzenia się

z rodzicami. Wie i rozumie więcej niż wydawało się młodej bohaterce. To Idalia wygłasza w zakończeniu powieści zdanie: „Chodzą, afiszują się, żadnej elementarnej przyzwoitości. […] Wszystko po to, żeby zwrócić na siebie uwagę. Jak dzieci, jak dzieci" (Osińska 2016: 373).

Na pozór „Fanfik" należy do nurtu powieści dla dziewcząt o dojrzewaniu, ukazujących niepokoje dorastania bez poczucia bezpieczeństwa, w rodzinie, w której brak porozumienia i zrozumienia. Czytelnik jednak dostrzeże bez trudu wiele podobieństw powieści Osińskiej do *Jeżycjady.* Wydarzenia obu powieści rozgrywają się w Poznaniu, choćby scena, w której bohaterowie odbywają ważną dla siebie rozmowę, kiedy uświadamiają sobie wzajemne uczucie, dzieje się w kawiarni nieopodal kamienicy Borejków.

Osińska ostentacyjnie kontrapunktuje najbardziej kojarzone z cyklem Musierowicz rozwiązania powieściowe. Bohaterowie mieszkają na osiedlu, w blokach:

> Wysiedli z autobusu i Tosia, nie odzywając się ani słowem, poprowadziła swojego nowego znajomego w głąb osiedla, między pudełkowate bloki rozsiane na znacznej przestrzeni, poprzedzielanej pasami zieleni i placów zabaw (Osińska 2016: 20).

Punktem stałym na rodzinnej mapie Borejków jest kamienica na Jeżycach. Secesyjny budynek urasta do mitycznego symbolu zadomowienia i tradycji[27], a zaniedbane osiedla z wielkiej płyty opisywane są jako odczłowieczone, nieprzyjazne przestrzenie:

> Pani Sznytek nie spowodowała żadnej kolizji i bezpiecznie dowiozła Hildegardę na wskazane przez nią osiedle podstarzałych bloków. Tu milcząca uczennica nadal pokazywała drogę swej niepewnej wychowawczyni: asfaltowe ścieżki, brzózki, piaskownice, psy, zrudziałe trawniczki i przepełnione śmietniki i oblazłe z farby drzwi wiodące do kolejnych identycznych wejść w identycznych budynkach (Musierowicz 2005: 43).

Wszyscy czytelnicy *Jeżycjady* znają mieszkanie w kamienicy przy ulicy Roosevelta, którego centrum jest kuchnia, gdzie toczą się najważniejsze zdarzenia. Kuchnia to miejsce rodzinnych spotkań i zwierzeń, tu zawierane są sojusze, rozstrzyga się nieporozumienia i łagodzi konflikty:

> Ale zawsze po wejściu z klatki schodowej pierwsze kroki kierowała Gabriela – jak zresztą każdy inny członek rodziny albo i gość – do wielkiej kuchni, mieszczącej się po prawej stronie w głębi, na końcu długiego korytarza. Teraz też tam poszła przez ten korytarz, pełen dźwięcznych ech, dziwnie pusty obecnie i zastawiony jakimiś paczkami. W kuchni zawsze ktoś był. To w tym właśnie pomieszczeniu, zdecydowanie, znajdowało się centrum życia rodziny Borejków i jej nieformalny salon (Musierowicz 2014: 169).

[27] Choć Borejkowie przeprowadzili się tam z bloku. Musierowicz, M. 1981. *Kwiat kalafiora.* Łódź: Akapit.

W każdym prawie tomie *Jeżycjady* kluczowe dla akcji wydarzenia toczą się w kuchni, w miejscu, gdzie najpełniej realizuje się ludzka potrzeba zadomowienia, tu zaspokajane są wszystkie oczekiwania i wymagania bohaterów. Legendarne i terapeutyczne spotkania przy rodzinnym stole w jeżyckiej kamienicy mają swój karykaturalny odpowiednik w postaci krótkich zderzeń w ciasnej blokowej kuchni w *Fanfiku*. Domownicy przychodzą do kuchni, żeby przygotować coś do zjedzenia, najczęściej mrożonki. Z reguły mijają się i unikają spotkania, prawie nie rozmawiają, rzucając w przelocie informacje. Topografia jest symbolem oddalenia i braku porozumienia, to emocjonalna pustynia, więzienie, miejsce rywalizacji lub demonstracji władzy rodzicielskiej.

> Podczas gdy tata mył ręce, a potem rozbijał się po kuchni, szukając obiadu, ona wciąż tkwiła pod wieszakiem, uderzając czubkiem kapcia w kubełek na parasole. Nie może pozwolić, by ją tak rozstawiano po kątach. Musi się wreszcie zawziąć i pokazać, że nie jest już dzieckiem, że trzeba z nią rozmawiać jak z dorosłym, przykładając należną wagę do jej słów. Zebrała się w sobie i wkroczyła do kuchni (Osińska 2016: 136).

Inteligencką, wielodzietną rodzinę z *Jeżycjady* zastąpiła w *Fanfiku* rodzina pozbawiona matki i żony, osoby stanowiącej w familii Borejków centrum rodzinnego życia. Jej członkowie nie radzą sobie ze swymi rolami, osiągają konsensus dopiero po wielu epizodach niezrozumienia i wzajemnego ranienia się. Nie potrafią znaleźć właściwych słów do tego, co czują, inaczej niż Borejkowie, którzy na każdą życiową sytuację mają starożytne sentencje.

Różnią ich też lektury. Starożytna klasyka czytana przez jeżycką familię nie znajduje uznania w rodzinie Graczyków. Marcin i Idalia czytają co najwyżej branżowe pisma lub gazety, Tosia nie lubi książek, woli komiksy o superbohaterach (*The Avengers)* i musicale, szczególnie *Nędzników* i *Wicked*. Jest namiętną czytelniczką i autorką fanfików, Internet jest miejscem, gdzie często zagląda i poszukuje rozwiązania swoich problemów. Świat znajomych Tosi do momentu poznania Leona to czytelnicy jej fikcyjnych opowieści zamieszczanych w fandomach. Borejkowie korzystają co prawda z dobrodziejstw nowych technologii, ale jest to margines ich wolnego czasu, bowiem chętniej niż eksplorowaniu Sieci oddają się rozmowom i lekturze tradycyjnych woluminów.

Mimo różnic *Fanfikowi* bliżej do *Jeżycjady* niż do powieści z narodzonego po 1989 nurtu powieści o dojrzewaniu straumatyzowanych nastolatków w rodzinach dotkniętych kryzysem. Ostentacyjnie podkreślane różnice między Borejkami a Graczykami mogą skłaniać do wniosku, że powieść Osińskiej jest swoistym retellingiem, powieścią o poznańskiej rodzinie na nowo napisaną. Do tego zabiegu odnosi się też tytuł powieści, *Fanfik,* słowo pochodzi bowiem od nazwy *fan fiction,* czyli fikcyjnej opowieści stworzonej przez wielbiciela lub krytyka pierwowzoru. Książka Osińskiej nawiązuje do sentymentalnego modelu znanego z powieści Lucy M. Montgomery i Małgorzaty Musierowicz, autorka podejmuje dialog ze schematami fabularnymi, wnosi nową jakość do

kreacji bohaterek i świata, który je otacza. Są jednak rozwiązania, które akceptuje, jak szczęśliwe zakończenie i przywrócenie zakłóconego ładu oraz postać bohaterki, której przemiana nawiązuje do przebudzenia Śpiącej Królewny, motywu topicznego dla literatury inicjacyjnej dla dziewcząt.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA PODMIOTU

Osińska, N. 2016. *Fanfik*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

WYBRANE TOMY *JEŻYCJADY*

Musierowicz, M. 1981. *Kwiat kalafiora.* Łódź: Akapit.
Musierowicz, M. 2005. *Żaba.* Łódź: Akapit.
Musierowicz, M. 2014. *Wnuczka do orzechów.* Łódź: Akapit.

OPRACOWANIA

Białek, J. Z. 1987. *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939.* Warszawa: WSiP, 130–137.

Biedrzycki, K. 1999. *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie*. Kraków: Universitas.

Brzuchowska, Z. 1998. Współczesna powieść dla dziewcząt, czyli baśniowe dziedzictwo. – Ludorowski, L. (red.). *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacja – przekłady – adaptacje*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 317–329.

Wójcik-Dudek, M. 2008. *Czytająca dziewczyna. O przemianach we współczesnej powieści dla dziewcząt.* – Heska-Kwaśniewicz, K. (red.). *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 158–179.

Frycie, S. 2002. *Małgorzata Musierowicz.* Warszawa: WSP TWT.

Kruszewska-Kudelska, A. 1972. *Polskie powieści dla dziewcząt po roku 1945.* Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.

Leszczyński, G. 2003a. „Małe kobietki" XX wieku. Katastrofa dziewczęcości. – G. Leszczyński. *Literatura i książka dziecięca. Słowo – Obiegi – Konteksty*. Warszawa: CEBID, 145–158.

Leszczyński, G. 2003b. *Powieść dla młodzieży u schyłku tysiąclecia. Kompleks mentora*. – G. Leszczyński. *Literatura i książka dziecięca. Słowo – Obiegi – Konteksty*. Warszawa: CEBID, 117–130.

Skotnicka, G. 2003. Powieść dla dziewcząt. – Tylicka B. (red.), Leszczyński G. (red.). Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum, 310–315.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-17

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA ORCID: 0000-0001-9467-8426
Uniwersytet Gdański

Obojętność świata a pragnienie sensu: Zbigniew Herbert, *Dęby*[1]

Abstrakt: W artykule traktuje się czytanie tekstu poetyckiego (*Dęby* Herberta) jako akt otwierania na to, co szczególnie trudne, niewyrażalne, ale męczące każdego (również ucznia) w najprostszych przejawach codziennej egzystencji. Chodzi o problem napięcia (i konsekwencji z tego wynikających) między pragnieniem bycia w świecie oswojonym a odczuciem całkowitej i fundamentalnej obcości świata, między pragnieniem uchwycenia sensu w tym, czego doświadczamy a wszystkim, co tym próbom w sposób jaskrawy zaprzecza. Przedmiotem refleksji stają się również ludzkie formy niezgody na rozpacz.

Słowa kluczowe: Zbigniew Z. Herbert, *Dęby*, obcość świata, pragnienie sensu, rozpacz

The Volume of the World and the Thirst for Meaning: Zbigniew Herbert, *Dęby*

Abstract: The paper treats the reading of a poetic text (Herbert's *Dęby*) as an act of opening to what is difficult, inexpressible, yet tiring everyone (including a student) in the simplest examples of everyday existence. It points out the problem of tension (and its consequences) between the urge of being in a familiar world and the feeling of a total and fundamental strangeness of the world, between the desire of gripping the sense in what we experience and everything which denies these attempts. The subject of such reflection may also be the human forms of incompatibility and desperation.

Keywords: Zbigniew Herbert, *Dęby*, strangeness of the world, gripping the sense, desperation

[1] Artykuł powstał w ramach projektu „Ponowoczesna dydaktyka polonistyczna. Teoria i praktyka" nr 0183/NPRH4/H2a/83/2016.

I. „CIEMNE PYTANIA"

Zbigniew Herbert

Dęby

W lesie na wydmie trzy dorodne dęby
u których szukam rady i pomocy
bo chóry milczą odeszli prorocy
nie ma na ziemi nikogo bardziej
godnego szacunku dlatego do was
kieruję – dęby – ciemne pytania
na wyrok losu czekam jak niegdyś w Dodonie
Lecz muszę wyznać że mnie niepokoi
wasz rytuał poczęcia – o rozumne –
u schyłku wiosny na początku lata
w cieniu konarów roi się
od waszych dzieci i niemowląt
przytułki listków sierocińce kiełków
blade bardzo blade
słabsze od trawy
na oceanie piasku
walczą samotnie samotnie
dlaczego nie bronicie waszych dzieci
na których pierwszy mróz położy miecz zagłady
Co znaczy – dęby – szalona krucjata
rzeź niewiniątek ponura selekcja
ten nietzscheański duch na cichej wydmie
zdolny utulić słowicze żale Keatsa
tutaj gdzie wszystko zda się skłania
do pocałunków wyznań pojednania
jak mam rozumieć waszą mroczną parabolę
barok różowych aniołków śmiech białych piszczeli
trybunał o zaranku egzekucja nocą
życie na oślep zmieszane ze śmiercią
mniejsza o barok którego nie znoszę
lecz kto rządzi
czy bóg wodnistooki z twarzą buchaltera
demiurg nikczemnych tablic statystycznych
który gra w kości zawsze wychodzi na swoje
czy konieczność jest tylko odmianą przypadku
a sens tęsknotą słabych ułudą zawiedzionych
Tyle pytań – o dęby –
tyle liści pod każdym liściem
rozpacz (Herbert 1993: 5–6).

Krystyna Koziołek, pisząc o zwrocie teologicznym w literaturoznawstwie, jako efekcie spotkania filozofii, teologii i literatury, podkreśla, że to nie tyle zwrot,

ile „powrót do początków myślenia", w którym „pierwotnej trudności" życia nie łagodził „metafizyczny fundamentem bezpieczeństwa". Współczesny powrót do owej – jak pisze – „radykalnej hermeneutyki" spojrzenia na życie, w którym uczestniczą, mieszają się, ukazując wzajemne napięcia, dyskurs filozoficzny, teologiczny i literaturoznawczy – „wyrażają, reprezentują i praktykują jednocześnie krytykę sensu i jego pragnienie" (Koziołek 2012: 120). Ale w literaturze – twierdzi – ten związek jest najwidoczniejszy (Koziołek 2012: 120).

Gabriel Marcel zwraca uwagę na specyfikę myśli głębokiej. Pisze:

> Głęboka myśl nie jest całkiem po prostu niezwykła, zwłaszcza jeśli przez niezwykłość rozumiemy dziwaczność. Istnieją odznaczające się niezwykłością paradoksy, które nie są wcale głębokie, a rozpoznaje się to po szybkości, z jaką się starzeją. Myśl okazuje się głęboka, o ile wybiega w jakieś zaledwie przeczuwalne zaświaty […] (Marcel 1995: 205).

Owe „zaświaty" otwierają zdaniem Marcela na rodzaj odległego i raczej przeczuwanego tylko „prześwitu" anulującego granice zarówno między różnymi przestrzeniami („tutaj" i „gdzie indziej"), czy różnicami czasowymi (przeszłość – teraźniejszość – przyszłość). Głęboka myśl w jego rozumieniu łączy to, co szczególnie uwewnętrznione z perspektywą oddali, dystansu, spojrzenia z góry; łączy konkretyzm naszego zanurzenia w świecie, doświadczalną bliskość z nostalgicznym spojrzeniem wygnańca tęskniącego do utraconej ojczyzny. Bo głęboka myśl zanurza człowieka w wieczności (Marcel 1995: 205–207). Być może jedynej wieczności, jaka człowiekowi jest dostępna.

Wiersz Herberta zdaje się taką perspektywę uruchomiać. Oto mamy bazę konkretnej zmysłowej obserwacji: rosnące „W lesie na wydmie trzy dorodne dęby", które poddaje się empatycznej uwadze:

u schyłku wiosny na początku lata
w cieniu konarów roi się
od waszych dzieci i niemowląt
przytułki listków sierocińce kiełków
blade bardzo blade
słabsze od trawy
na oceanie piasku
walczą samotnie samotnie

Ale ta obserwacja staje się tylko punktem wyjścia do ruszenia w podróż przez różne przestrzenie, czasy, kultury, tradycje, nie opuszczając zarazem „tu i teraz". Patrzący na „dorodne dęby" poprzez nie zobaczy – niejako w „prześwicie" – najstarszą grecką wyrocznię Zeusa Dodońskiego[2], szczególnie typo-

[2] Robert Graves pisze: „Wiele było wyroczni w Grecji i Wielkiej Grecji, lecz najstarsza jest wyrocznia Zeusa Dodońskiego. W czasach zamierzchłych dwa czarne gołębie wyleciały z egipskich Teb; jeden udał się do libijskiego Ammona, drugi zaś do Dodony, i każdy z nich zamieszkał na dębie nazwanym wyrocznią Zeusa. W Dodonie kapłanki Zeusa

wy dla Europy, niemal całkowicie pokrytej lasami i puszczami jeszcze w średniowieczu, kult drzew (Frazer 1971: 165), ale i biegnący przez tradycję motyw niewinności natury w opozycji do ludzkich win. W szumie dębowych liści usłyszy milczenie, nieobecność osadzonych w tradycji głosicieli prawd niepodważalnych („chóry milczą odeszli prorocy"), ale i czułość romantycznej poezji („słowicze żale Keatsa"). Zobaczy piękno i splendor świata, ale też pogardę dla wszystkiego co słabe, wymagające opieki, troskliwości, („nietzscheański duch")[3]. Ujrzy również barokowe współistnienie życia „zmieszanego ze śmiercią". Usłyszy Konradowe obawy kierowane do milczącego Boga, który może patrzeć „na milion ludzi krzyczących »ratunku«" – tylko „jak w zawiłe zrównanie rachunku" (Mickiewicz 1995: 164–165).

Polifonia biegnących przez przestrzeń i czas obrazów, głosów, myśli i uczuć jest nie tyle hermetyczną intertekstualnością erudyty, kontekstową dialogicznością, ile poszukiwaniem miejsca spoza czasu i przestrzeni, by w tym „prześwicie" poszukać drogi na uspójnienie tego, co wzajemnie sobie przeczy. Jest pragnieniem osadzenia się w dostępnej człowiekowi wieczności, by w niej wybrzmiały pytania, które wywołuje nie jakiś rodzaj wielkiego kataklizmu, tragedii, dziejowej niesprawiedliwości, ale już najprostsza obserwacja budzącej się do życia natury, skupiona zresztą na wybranym tylko elemencie: kiełkującymi „dziećmi" wielkich dębów. To „rytuał poczęcia" tego, co wielkie, szacowne, potężne do tego stopnia, że deifikowane – budzi szczególny niepokój obserwatora. Z jednej strony pod konarami drzew aż roi się od „listków", „kiełków", a z drugiej – wszystkie opuszczone, zostawione w „przytułkach", „sierocińcach". Mimo że delikatne, narażone w każdej chwili na unicestwienie („słabsze od trawy/ na oceanie piasku"), skazuje się je na samotną i dla większości z nich z góry przegraną, walkę. W rezultacie idylliczne miejsce bezpośredniej obserwacji, „gdzie wszystko zda się skłania/ do pocałunków wyznań pojednania" jest równocześnie miejscem wyzutej z uczuć bezdusznej kaźni, zimnej selekcji. Do uczuć, emocji próbuje odwołać się ten, kto na to patrzy, apelując do dębowych rodziców:

dlaczego nie bronicie waszych dzieci
na których pierwszy mróz położy miecz zagłady
Co znaczy – dęby – szalona krucjata
rzeź niewiniątek ponura selekcja
ten nietzscheański duch na cichej wydmie

wsłuchiwały się w gruchanie gołębi, szum liści dębowych lub łoskot naczyń mosiężnych zawieszonych na gałęziach" (Graves 1968: 169–170).

[3] Zdaniem Nietzschego dobro, troska, altruizm, opieka na tym, co słabe, akcentowane m.in. w etyce chrześcijańskiej, zafałszowują prawdziwy obraz świata, w którym wartością najwyższą jest tworzenie, którego podstawą jest niszczenie. W rezultacie tradycyjnie rozumiane dobro i moralność chrześcijańska są w jego przekonaniu z jednej strony narzędziem kłamstwa ukrywającego prawdziwy obraz świata, a z drugiej narzędziem represji w stosunku do twórczego potencjału człowieka (jego twórczej „natury dionizyjskiej") (Nietzsche 1989: 116–119).

[…]
jak mam rozumieć waszą mroczną parabolę
barok różowych aniołków śmiech białych piszczeli
trybunał o zaranku egzekucja nocą
życie na oślep zmieszane ze śmiercią [podkr. G. B. T.]

Rytm pytań „dlaczego", „co znaczy", „jak mam rozumieć" wiążą w całość – jak w idei romantycznej korespondencji, jak w alegorycznych odniesieniach – pytania o zasadę ładu istnienia, o podstawę wszelkich empatycznych związków, o sens bytu:

[…] **kto rządzi**
czy bóg wodnistooki z twarzą buchaltera
demiurg nikczemnych tablic statystycznych
który gra w kości zawsze wychodzi na swoje
czy konieczność jest tylko odmianą przypadku
a sens tęsknotą słabych ułudą zawiedzionych [podkr. G. B. T.]

Pismo natury, poprzez które zdaniem romantyków można było dotrzeć do tajemnic bytu – tutaj mnoży jedynie „ciemne pytania". Pytania, na które nie tyle nie można znaleźć odpowiedzi, bo są one ostentacyjnie widoczne, ile nie sposób tych odpowiedzi przyjąć. Stąd wynika retoryczny charakter pytań i rozpacz im towarzysząca.

II. POTRZEBA BLISKOŚCI A OBOJĘTNOŚĆ

Niemożność udźwignięcia zgody na wspólnotę „różowych aniołków" i „śmiechu białych piszczeli" jest bliska także Miłoszowi. Jednak w przypadku autora wiersza *Nieprzystosowanie* (Miłosz 2002: 32), akcentowany jest głównie tragizm dwuznaczności świata: jego olśniewającego piękna i jego mizerii, przełamywanych tylko chwilami epifanijnej harmonii (Tomaszewska 2013: 161–176). Rozpacz wynikająca ze sprzecznego obrazu świata w *Dębach* Herberta wydaje się innej natury. Dotyczy w głównej mierze obojętności, tak wyraziście ukazanej w „rytuale poczęcia". Wiąże się nie tyle z samą walką o życie, ile walką samotną, pozbawiona pomocy, wsparcia, współczucia, czyjejś życzliwości. Poprzez obraz dębowych „dzieci" zderza się ludzkie pragnienie „szukania rady i pomocy" z rzeczywistością świata doskonale obojętną na wszelkie tego typu pragnienia.

W tej obojętności możemy również zobaczyć – jak czyni to Mieczysław Jastrun w *Micie śródziemnomorskim* – zintensyfikowaną emocję negatywną – nienawiść. W przeciwieństwie do ludzkiej namiętności niszczącej, pragnącej niczym miłość – „rozszerzać" się, „zagarniać, obejmować przestrzeń i czas" – ta związana z naturą, z czasem – jest „wrogością zimną i obojętną, przynajmniej taką wydaje się nam, gdyż jest bezosobowa" (Jastrun 1973: 100). Swą

żarłoczną pasję ukrywa pod „słoneczną osłoną, pod urodą rzeczy", ale „jest jak wielka głębia morska, mieniąca się na powierzchni wszystkimi blaskami łudzącymi pełnią życia i rozkoszy" (Jastrun 1973: 101). Tę zimną i bezosobową wrogość łączy Jastrun z działaniem czasu, rozprzęgającego formy istnienia, czy z wielkimi kataklizmami natury, czekającymi w ukryciu, by znienacka uderzyć i zniszczyć. W związku z tym pisze o absolutnej nieprzystawalności ludzkich emocji (także skrajnie negatywnych) do tego, co rządzić zda się prawami natury (Jastrun 1973: 100–101). Przy czym w tej nieprzystawalności – w przeciwieństwie do Miłosza – nie upatruje źródeł nadziei dla ludzkich wartości[4].

W *Dębach* Herberta taki rodzaj obcości, nieprzystawalności człowieka i natury zdecydowanie się odrzuca. Antropomorfizująca czułość, empatyczna wrażliwość obejmuje wszystkie byty: ludzkie i pozaludzkie. To ona rodzi szacunek dla „dorodnych" dębów, unosi w podziwie, nie tylko estetycznym, ku ich rozłożystym konarom, ale i skłania do pochylenia, by przyjrzeć się – niewidocznej z dystansu postawy wyprostowanej – „ponurej selekcji" życia świeżo powstałego. Przedmiotem rozpaczy nie jest upływ czasu i jego niszczące brzemię czy ukryty, czający się do skoku żywioł kataklizmu, ale rodzaj czasu zawieszonego, w którym nie tyle śmierć następuje po życiu, ile w tej samej chwili, w tym samym momencie „powstaje" i życie, i śmierć. Do tego stopnia, że już nie wiadomo, co jest czym. Wszak bogactwo i mnogość potomstwa („w cieniu konarów roi się/ od waszych dzieci i niemowląt") jest tylko materiałem do obróbki dla „demiurga […] tablic statystycznych". Demiurga „nikczemnego", gdyż na zostawione same sobie, pozbawione opieki „blade bardzo blade" „listki", „kiełki" można spojrzeć jak na parabolę każdego życia; jakby każdym podobnie „grało się w kości". Zimna „twarz buchaltera" zdaje się obejmować całość ludzkiego i pozaludzkiego istnienia. „Cicha wydma" – idylliczne miejsce spokoju jest równocześnie terenem „rzezi niewiniątek". W tym kontekście „trzy dorodne dęby" mogłyby przypominać trzy antyczne Parki, Kloto, Lachezis i Atropos, które – w przeciwieństwie do starożytnych – w tym samym czasie przędą nić życia, wyznaczają jej długość i przecinają, wymieniając się poniekąd („grając w kości") przypisanymi sobie kulturowo rolami. Bo i one byłyby tylko znakami konieczności jako „odmiany przypadku".

Gdzie w takim świecie miejsce na empatyczne związki łączące byty, na czułość, na sens? Gdzie szansa na przeżycie epifanijnej jedności sprzecznych porządków, skoro piętno beznamiętnego mechanizmu jest tak dosadnie naoczne? Tym bardziej, że ujawnione w utworze Herberta pragnienie sensu naznacza się retoryczną tylko wątpliwością, że jest ono „tęsknotą słabych ułudą zawiedzionych". Ale po stronie „słabych" i „zawiedzionych" staje ten, kto pod każdym dębowym liściem znajduje rozpacz, wyrażając fundamentalne „nie" wobec wszelkich przejawów obrazu świata – barokowych czy nietzscheań-

[4] W przekonaniu Miłosza to właśnie ludzka obcość, „nieprzystawalność" do świata natury staje się źródłem wartości dla człowieka najistotniejszych (Miłosz 1989: 88).

skich – w których konieczność przyjmuje formę zgody na zimne prawa selekcji, a tworzenie, życie są równocześnie wyzwolonym z moralnych dylematów, ich uśmiercaniem. To fundamentalne „nie" dotyczy w istocie braku zgody na świat, który jest całkowicie obojętny na nasze istnienie czy nieistnienie.

III. FORMUŁY OBRONY

Zdaniem Leszka Kołakowskiego obojętność świata jest naszym podstawowym doświadczeniem i wszystkie nasze fundamentalne potrzeby wynikają z prób przełamania tej obojętności. One wyznaczają zasadniczy rytm naszych działań i naszej aktywności emocjonalnej, intelektualnej, estetycznej i etycznej (Kołakowski 2003: 73–75). Każde ukonkretnione – poprzez osobę czy sytuację – doświadczenie obojętności przeżywamy tak intensywnie dlatego, że poprzez tę osobę czy sytuację uzmysławiamy sobie – jak pisze – „milczenie świata, jego »wszystko jedno« wobec naszego istnienia" (Kołakowski 2003: 77). Kołakowski przedstawia różne formy radzenia sobie z fenomenem obojętności, podkreślając równocześnie ograniczony i niepełny rezultat tych prób (Kołakowski 2003: 77–82). W efekcie zgoda na brak możliwości pokonania obojętności świata może przybrać formę rezygnacji z takiego świata (samobójstwo) lub pogodzenia się z nią i poszukiwania cząstkowych przejawów jej ograniczenia. Jednak:

> projekt stawienia czoła obojętności świata w pełni samowiedzy jest bądź zgodą na rozpacz, bądź inną próbą mistyfikacji, która liczy na częściowe rozwiązania tam, gdzie możliwe są tylko globalne lub żadne (Kołakowski 2003: 84).

Tylko że – zaznacza – trwanie w rozpaczy jako formie stałej jest nie do udźwignięcia, więc wybierać się będzie różne sposoby zaciemniania tej samoświadomości (np. rozrywka czy narzucony sobie pospiech), by ograniczyć jej widoczność. I temu celowi służy w głównej mierze cywilizacja „mnożąc – jak pisze – okazje do roztargnienia, do rozproszenia życia w potoczystości zrytualizowanego obyczaju lub w satysfakcjach cząstkowych, którym nie sposób nadać sensu uniwersalnego" (Kołakowski 2003: 84).

Innym wyjściem może być według Kołakowskiego, podporządkowanie świata organizacji mitycznej: religijnej lub niereligijnej (tworzonej przez filozofię czy ogólnie rozumianą humanistykę), bo tylko mit jego zdaniem dysponuje władzą, dzięki której możemy to niszczące doświadczenie przekształcić w związek empatyczny, nadający naszemu życiu sens konieczny. Wprawdzie ludzka działalność mityczno-symboliczna stoi w opozycji do cywilizacyjnej myśli technologicznej, ale każdy z tych systemów oglądu świata jest w przekonaniu Kołakowskiego człowiekowi równie potrzebny, nawet jeśli prowadzi do rozdwojenia świadomości na dwa, nieprzystające do siebie porządki (Kołakowski 2003: 127–133). Zresztą to w tym „rozdwojeniu" i niemożności stwo-

rzenia syntezy, upatruje Kołakowski źródeł żywotności ludzkiej kultury: „epopei wspaniałej przez swą chwiejność" (Kołakowski 2003: 134).

Jednak w przypadku tekstów takich jak *Dęby*, myślenie mityczno-symboliczne stoi w jaskrawej opozycji nie tyle do myśli technologicznej, ile zwykłego, potocznego doświadczenia (obserwacji dębów). Jak sobie z tym radzimy, wyjaśnia Stefan Chwin w *Kartkach z dziennika*, wskazując na powszechność zjawiska, dzięki któremu „Wiara w darwinowską walkę o byt wcale nie musi kłócić się z wiarą w dobrego Boga, który roztacza czułą opiekę nad naturą i światem" (Chwin [bdw]: 128), gdyż :

> nasza dusza przypomina mahoniowy sekretarzyk z setką szuflad, schowków i zakamarków […]. W każdej szufladce co innego, a uzgodnić tego nie sposób, choć czasem się do tego zabieramy z mocnym postanowieniem poprawy (Chwin [bdw]: 128).

W rozmowie, towarzyszącej spotkaniu z czytelnikami na Uniwersytecie Gdańskim, Chwin zwraca uwagę na specyfikę niedzielnego śniadania, przy którym ogląda się filmy przyrodnicze, których przecież tematem zasadniczym jest polowanie jednych zwierząt na inne. Oglądający taki obraz świata przy niedzielnym śniadaniu, udają się następnie do kościoła, gdzie przedstawia im się zupełnie sprzeczną z nim wykładnię:

> Siadają sobie na mszy świętej w ławce przed ołtarzem i ksiądz im opowiada, że Bóg jest kochany, że wszystkich nas kocha, że zwierzęta też kocha, że stworzył je z wielkiej miłości, że miłość panuje w ogóle nad światem i tym podobne rzeczy. I rzecz ciekawa, ludzie, którzy wstali od śniadania, przy którym oglądali tygrysa rozrywającego żywcem na kawałki sarnę, a teraz siedzą w kościelnej ławce, nie czują między jednym a drugim żadnej wyraźnej sprzeczności (Chwin 2016: 230).

Nie czują, bo zgodnie z zasadą nieciągłości myślenia – jak dalej mówi – „Widok potworności w naturze zupełnie im nie przeszkadza w spokojnym przeświadczeniu, że Stwórca tego wszystkiego jest czystą Miłością. Bo co niby ma jedno do drugiego?" (Chwin 2016: 231).

A jednak nie zawsze – przyznaje i Chwin – udają nam się ucieczki w światy równoległe i dopada nas – mówiąc za Agatą Bielik-Robson – problematyczność życia (Bielik-Robson 2012: 8). Można ją traktować, jako rodzaj skazy niepozwalającej na pełne istnienie w niedoskonałym świecie lub jako szansę – jak chce Bielik-Robson – na istnienie spotęgowane: jedyne istnienie, które nie jest podporządkowane tylko mechanizmom natury (Bielik-Robson 2012: 9–10). Autorka *Cieni pod czerwoną skałą* przygląda się m.in. dwóm koncepcjom stosunku do prawdy, która jest dla człowieka nie do zniesienia, bo odsłania w całej nagości grozę ludzkiej egzystencji. Można ją ukryć, nie przyjmować do wiadomości, mimo świadomości, że jest (Bielik-Robson 2016: 35), ale można też nie czynić z niej zasady obowiązującej i w ten sposób odczarować jej determi-

nistyczną wszechwładzę (Bielik-Robson 2016: 40–41). Dzięki tej drugiej postawie koncepcja życia ulega zmianie, gdyż:

> Żadna prawda nie ma nad nim władzy; żadna konieczność nie oplata go siecią tajemnych przeznaczeń. Wolne od struktur panowania, obowiązywania i apriorycznych konieczności, życie jest wyemancypowanym błędem, które może się oddać twórczej wyobraźni; zdać się na swobodę fantazji, które rozluźnią konieczności owy system natury, otwierając w niej nieprzeczuwane jeszcze możliwości (Bielik-Robson 2016: 43).

Jednak podstawową przeciwwagą dla skończoności i przygodności istnienia jest zdaniem Bielik-Robson formuła miłości, którą odczytuje z Pierwszego Listu do Koryntian św. Pawła, jako „d o s k o n a ł e g o a f e k t u d o n i e d o s k o n a ł e g o s t w o r z e n i a" [podkr. A. B.-R.] (Bielik-Robson 2016: 256). Chodzi o miłość, która nie gardzi żadnym bytem stworzonym, gdyż „usiłuje dopełnić dzieło stworzenia tu i teraz, w niewyniosłych aktach ziemskiego mesjanizmu, a więc czymś, co zwiemy po prostu codzienną miłością bliźniego" (Bielik-Robson 2016: 258). Nie godzi się na cierpienie bytu przygodnego, nadaje życiu sens autonomiczny, prowokuje do działań ograniczających zło i cierpienie, wyzwala z inercji i bezwładności. Dlatego:

> Wiara w potęgę miłości jako afektu afirmującego byt skończony i przygodny wyraża pragnienie, by wieść czynne życie j a k o ż y c i e , a nie skamieniałą od lęku egzystencję w trybie *imitatio mortis* (Bielik-Robson 2016: 271).

IV. DOŚWIADCZENIE ROZPACZY A SZKOŁA

Ciekawe, jakie formuły obrony przed rozpaczą wobec obojętności świata czy jego porażającej Prawdy stworzyliby sami uczniowie, gdybyśmy taką możliwość im stworzyli? Które z powyższych struktur by uruchomili, a jakie nowe by odnaleźli? Takie teksty, jak *Dęby* Herberta przymuszają ucznia do stanięcia twarzą w twarz z problemem, z którym nie sposób sobie poradzić, gdyż naocznie ukazuje iluzoryczność naszych „ćwiczeń etycznych" (termin Krystyny Koziołek – Koziołek 2006: 22) w konfrontacji z fundamentalnie obcą (obojętną) naturą świata. Cała nadzieja w tym, że poezja (sztuka) – w przeciwieństwie do filozofii – wnosi to, co jest – jak mówi Adam Zagajewski – niewyrażalne, niedefiniowalne, że wprawdzie pielgrzymuje, ale nie do końca wie, dokąd (Zagajewski 2015: 28). Uruchomiając – jak w wierszu Herberta – chwilę wieczności, Marcelowy „prześwit" między czasami i przestrzeniami, tradycjami – nie dookreśla tego, co w nim jest, zawieszając sądy rozstrzygające. To, co głównie ujawnia to pragnienie sensu. Wprawdzie nikt nie wie, czym jest poezja (sztuka), ale jej rolą uniwersalną – jak twierdzi Gottfried Boehm i co by potwierdzały rozpoznania Kołakowskiego – jest przeciwstawiające się chaosowi i frag-

mentaryczności świata, tworzenie jakiejś całościowej jego wizji. Nawet jeśli to wizja – jak w wierszu Herberta – skrajnie niepokojąca, stawiająca nas wobec pytań, na które lepiej nie znać odpowiedzi (Boehm 2014: 33–35, 44).

Wydaje się, że w praktyce szkolnej zbyt mało uwagi poświęca się na budowanie przez samych uczniów struktur obronnych wobec egzystencjalnej grozy istnienia, lekceważąc jej przeżywanie przez nich, czy podając im wprost gotowe na nie odpowiedzi, często w formie już zbanalizowanej, wyjałowionej z – mówiąc za Krystyną Koziołek – „pierwotnej trudności", a więc i nie stanowiącej żadnej autentycznej przeciwwagi dla prawdy, z którą i tak każdy, a więc i uczeń, żyć musi. Być może zbyt mało uwagi poświęca się wyzwalaniu uczniów z uczuć negatywnych o charakterze egzystencjalnym[5]. By uruchomić ten typ aktywności, można by tekst Herberta poddać czterem zagadnieniom, skupionym wokół pytań:

1. Co się w utworze bezpośrednio przedstawia, co jest przedmiotem obserwacji?
2. Zamiast pytać wprost o funkcję antropomorfizacji, sproblematyzować jej rozumienie na przykład poprzez pytania:

   Co oznacza to, co się przedstawia? Skąd ten lament adresowany do dębów? Co mają dęby do ludzi? Dlaczego do nich kieruje się pytania? Jak mogą bronić swoich „dzieci", skoro nie mogą się ruszyć?

3. Jakie inne teksty (fakty) są w wierszu przywoływane? Jak sądzisz, dlaczego? Przedstaw hipotezę uzasadniającą te odwołania.
4. Jak rozumiesz pytania, które padają w wierszu? Dlaczego nazywa się je „ciemnymi"? O co w nich tak naprawdę chodzi?
5. a) Jak można by odpowiedzieć na ostatni ciąg tych pytań?
   lecz kto rządzi
   czy bóg wodnistooki z twarzą buchaltera
   demiurg nikczemnych tablic statystycznych
   który gra w kości zawsze wychodzi na swoje
   czy konieczność jest tylko odmianą przypadku
   a sens tęsknotą słabych ułudą zawiedzionych
   b) Co byś poradził komuś, kto nie może się od nich uwolnić?

O ile w przypadku pytań 1–3 można je podporządkować zadaniom realizowanym wspólnie, poprzez chociażby rozmowę hermeneutyczną (Myrdzik 1998: 88–96), o tyle pytania 4–5 niejako domagają się po pierwsze, przekształcenia w zadania pozwalające na dłuższy namysł, a po drugie, pracy w grupach dla spolaryzowania odpowiedzi i w efekcie końcowym – ukazania jej wielowariantywności. Bo zadanie ostatnie jest zadaniem interpretacyjnym, które

[5] Zwraca na to uwagę również Krystyna Koziołek, podkreślając, że w rezultacie „Literatura w szkole realizuje w ten sposób swoistą pedagogikę rozczarowania – człowiekiem i światem" (Koziołek 2017: 100, 88–100).

w sposób pośredni dotyczy głównie poszukiwań strategii obrony przed rozpaczą, przed prawdą, której nie sposób przyjąć, bo nie można z nią żyć.

Wprawdzie nie na wszystkie pytania możemy odpowiedzieć, ale to nie znaczy, że jesteśmy od nich wolni. I tak w nas krążą i to bez względu na wiek. Nie są przypadłością jedynie ludzi dorosłych. Jeśli zostawimy je wolne, to zostanie nam czysta rozpacz i bezsens, a kto potrafi to udźwignąć? We współczesnej myśli humanistycznej wielokrotnie podkreśla się nieprawomocność rozdziału życia i literatury (sztuki). Czesław Miłosz argumentuje:

> Nie umiemy żyć nago. Musimy stale owijać się w kokon naszych konstrukcji myślowych, naszych zmieniających się stylów filozofii, poezji, sztuki. Nadajemy sens przeciw-sensowi, najściślej ludzką z naszych czynności jest ta bezustanna praca prządki (Miłosz 1989: 88).

Krystyna Koziołek przekonuje:

> Czytanie oglądanie, słuchanie nie jest opozycyjną działalnością wobec tzw. prawdziwego życia, ale jego integralną częścią, nie świętowaniem, ale składnikiem codzienności. Stąd pytania: jak ta część wiąże się z całością, jak na siebie wzajem wpływają […] (Koziołek 2006: 41).

A że wpływają i to w sposób zasadniczy, stając się podstawą przełamania innej nieprawomocnej dychotomii, dychotomii człowieka i świata, dowodzi m.in. Michał Paweł Markowski, wskazując, że istniejemy tylko jako podmiot doświadczający świata, a to doświadczenie jest w równym stopniu zanurzone w świecie, jak i w kulturze, bo tworzą one integralną całość i każde ich rozdzielanie ma charakter sztuczny (Markowski 2002: 149–150). Literatura – podkreśla z kolei Ryszard Koziołek – jest odpowiedzialna za naszą niezgodę „na własną kondycję gatunkową, społeczną, historyczną" (Koziołek R. 2016: 8). Antagonizm życia i literatury jest o tyle nieprawdziwy jego zdaniem, że to właśnie „literatura uczy nas nie przegapiać świata, nie pozwalać mu uchodzić naszej uwadze i znikać w procesie niszczącego przemijania" (Koziołek R. 2016: 9). Ponadto nie tylko świat, ale i pojedynczy byt tylko w literaturze zyskuje rodzaj najpełniejszego istnienia, gdyż, jak pisze: „Żaden inny dyskurs sensu nie jest zainteresowany kompletnością pojedynczego istnienia, zwłaszcza tego bez znaczenia w historii" (Koziołek R. 2016: 15).

Zdaniem Bielik-Robson literatura jest kryptoteologią, a więc wcielającą w konkret rzeczywistości wielkie idee, które wytracają przy tym pierwotną jednoznaczność, fundamentalizm, otwierając przestrzeń dla ludzkiego doświadczenia. Literatura broniłaby więc nas przed dogmatyzmem idei, nawet tych największych (Bielik-Robson 2016: 8–12). Bo literatura traktuje te idee w sposób „użytkowy", to jest podporządkowuje doświadczeniu piszącego. Podobnie „użytkowo" postępuje i odbiorca literatury, podporządkowując ją przestrzeni swej indywidualnej potrzeby (Bielik-Robson 2016: 5). To szczególnie ważne, kiedy dominantą lekturową uczyni się szukanie przeciwwagi dla prawd

nie do przyjęcia. Dobrze pamiętać o przestrzeni indywidualnej uczniowskiej potrzeby, kiedy przedmiotem lekcyjnego namysłu są *Dęby* Herberta.

BIBLIOGRAFIA

Bielik-Robson, A. 2012. *Erros. Mesjański witalizm i filozofia*. Kraków: Universitas.

Bielik-Robson, A. 2016. *Cienie pod czerwoną skałą. Eseje o literaturze*. Gdańsk: fundacja terytoria książki.

Boehm, G. 2014. *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*. Kołacka. D. (red.). Przeł. M. Łukasiewicz, A. Pieczyńska-Sulik. Kraków: Universitas.

Chwin, S. [bdw]. *Kartki z dziennika*. Gdańsk: Tytuł.

Chwin, S. 2016. Spotkanie piąte. Krystyna Lars i Stefan Chwin. – Modrzewska, M. (red.), Modrzewski, S. (red.), Tomaszewska, G. (red.), Tomaszewski, F. (red.). *Pośród nas. Twórcy pomorscy i gdańscy. Rozmowy niedokończone*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Frazer, J. G. 1971. *Złota gałąź*, t. I. Tłum. H. Krzeczkowski. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Graves, R. 1968. *Mity greckie*. Tłum. H. Krzeczkowski, wstępem opatrzył A. Krawczuk. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Herbert, Z. 1993. *Elegia na odejście*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

Jastrun, M. 1973. *Mit śródziemnomorski. Wolność wyboru. Historia Fausta.* Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Kołakowski, L. 2003. *Obecność mitu.* Warszawa: Prószyński i S-ka.

Koziołek, K. 2006. *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Koziołek, K. 2012. Ziemia niczyja. Zwroty badawcze w literaturoznawstwie i ich konsekwencje dla nauczania literatury. – *Postscriptum Polonistyczne*, 2.

Koziołek, K. 2017. *Czas lektury*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Koziołek, R. 2016. *Dobrze się myśli literaturą*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.

Gabriel, M. 1995. *Sens „mojego życia". Tożsamość i głębia*. Tłum. M. Frankiewicz. – Gabriel, M. *Tajemnica bytu*. Tłum. M. Frankiewicz, przedm. K. Tarnowski. Kraków: Znak.

Markowski, M. P. 2002. Antropologia, humanizm, interpretacja. – Markowski, M. P. (red.), Nycz, R. (red.). *Kulturowa teoria literatury. Główne pojęcia i problemy*. Kraków: Universitas.

Mickiewicz, A. 1995. Dziady. Część III. – Mickiewicz, A. *Dzieła*, t. III, oprac. Z. Stefanowska. Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik".

Miłosz, Cz. 2002. *Druga przestrzeń*. Kraków: Znak.

Miłosz, Cz. 1989. *Metafizyczna pauza*, wyb., oprac. i wstęp J. Gromek. Kraków: Znak.

Myrdzik, B. 1998. *Czy rozmowa jest metodą?*. – Uryga, Z. (red.). *Podmiotowy wymiar szkolnej polonistyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedgogicznej.

Nietzsche, F. 1989. *Ecce homo. Jak się staje – kim się jest*. Tłum. L. Staff, wyd. II. Warszawa: W. L. Anczyc i Spółka.

Tomaszewska, G. B. 2013. *Zagubiona przestrzeń i co dalej…* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Zagajewski, A. 2015. Lwów zostawmy już Ukraińcom. – *Gazeta Wyborcza. Magazyn Świąteczny*, 14–15.02.

Studia / Studies

Emocje w świecie baśni

—

Emotions in the World of Fairy Tales

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-18

MARTA RUSEK ORCID: 0000-0002-5794-9925
Uniwersytet Jagielloński

(Roz)poznawane? Baśnie w odbiorze uczniów

Abstrakt: U podstaw podjętej w artykule refleksji leży pytanie, jak przemiany gatunkowe baśni wpływają na kształtowanie doświadczeń odbiorczych dzieci. Dało ono asumpt do przeprowadzenia wśród uczniów szkoły podstawowej badania, którego celem było rozpoznanie ich kompetencji kulturowych. Dydaktyczny eksperyment został przeprowadzony w odwołaniu do baśni Hanny Krall pt. *Co się stało z naszą bajką*? Utwór ten cechują gry z konwencją gatunkową, intertekstulane nawiązania do tradycyjnych baśni, metatematyczne odniesienia. Te właściwości tekstu umożliwiały sprawdzenie, na ile młodzi odbiorcy znają tradycyjne baśnie oraz popularne motywy i cechy gatunkowe. Natomiast otwarte, niejednoznaczne zakończenie sprzyjało rozpoznaniu samodzielności odbioru i interpretacyjnych umiejętności. Uzyskane wyniki posłużyły nie tylko do określenia doświadczeń kulturowych uczniów, ale też przejawianych przez nich estetycznych oczekiwań oraz etycznych i egzystencjalnych postaw. W tle pojawia się problem, w jakim stopniu oraz w jaki sposób współczesna baśń pełni funkcję modelowania świata.

Słowa kluczowe: Hanna Krall, *Co się stało z naszą bajką?*, współczesne baśnie, uczniowskie kompetencje odbiorcze, konwencja gatunkowa, intertekstualne odniesienia

(Re)cognized? Pupils' Reception of Fairy Tales

Abstract: The underlying issue of the reflection focused on in this presentation is how the generic transformations of fairy tales affect children's receptive experience. This question encouraged the research which was conducted among primary school pupils and which aimed at learning about their cultural competence. The didactic experiment was carried out in reference to Hanna Krall's fairy tale titled *What Happened to Our Fairy Tale?* [*Co się stało z naszą bajką?*]. This work abounds in toying with the genre convention, as well as in intertextual references to traditional fairy tales, and in metamathematical references. These properties of the text enabled us to find out to what extent the young audience is familiar with traditional fairy tales, and with popular motifs and generic features. On the other hand, the open, ambiguous ending furthered the recognition of independent reception and interpretative abilities. The achieved results were used not only to determine the cultural experience of the pupils, but also their aesthetic expectations, as well as the ethical and existential attitudes. The issue which comes into prominence in the background concerns

the manner and the degree to which the contemporary fairy tale performs the world-modeling function.

Keywords: Hanna Krall, *What Happened to Our Fairy Tale?* [*Co się stało z naszą bajką?*], contemporary fairy tale, pupil's reception, the genre convention, intertextual references

> Bajka jest stara jak świat. Jaki był jej początek? Kiedy się narodziła? – Trudno dociec początku zjawiska, które jest samorzutnym wytworem marzenia i niemal kształtem ludzkiej mowy jak przenośnia i porównanie.
>
> Jan Lorentowicz, *Słowo wstępne*
> [w:] Jakub i Wilhelm Grimmowie, *Biały wąż i inne baśnie*

I.

Tamtą bajkę wszyscy znają, nie ma sensu powtarzać jej raz jeszcze – obwieszcza tytułowy bohater książki Jerzego Niemczuka *Bajki pana Bałagana*, wydanej w 1989 roku (Niemczuk 1989: 16), prowokując pytanie o wspólnotę lekturowego doświadczenia dzieci, a zatem o znajomość i sposób odbioru baśniowych historii. Pytanie to stoi u podstaw podjętej w tym tekście refleksji oraz przeprowadzonego w dwóch krakowskich szkołach badania. Intrygowała mnie przede wszystkim kwestia, jaką rolę pełnią baśnie, te dawne i te współczesne, w modelowaniu świata wewnętrznego uczniów? I – co ważniejsze – czy, a jeśli tak, to na ile posiadają oni umiejętność rozpoznawania baśniowego kodu, niezbędną do recepcji licznych współczesnych utworów, w których klasyczne, tradycyjne fabuły są poddawane rozmaitym transformacjom. Rozważając różne formy tych transformacji, Maciej Skowera używał terminów *retelling*, *renarracje* (Skowera 2016: 45–57), z kolei Krystyna Zabawa pisała za Markiem Zaleskim o skłonności do „coverów" i „procederze przekornej imitacji" (Zabawa 2013: 211). Natomiast Weronika Kostecka, autorka monografii *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku*, metaforycznie nazwała je „buntem baśni" i scharakteryzowała w następujący sposób:

> Baśniowe opowieści wyłamują się z utrwalonych przez stulecia schematów na wszystkie możliwie sposoby. Ich akcja może rozgrywać się wszędzie […] Postaci nie muszą już odgrywać ściśle określonych ról, dobro nie zawsze triumfuje, zło nie zawsze zostaje ukarane. […] Teleologizm fabuły ustępuje miejsca absurdowi, zakończenie nie zawsze jest szczęśliwe i nie zawsze przynosi spełnienie. Cudowność, wcześniej niewymagająca uzasadnienia, teraz wyjaśniana jest dzięki autotematycznej świadomości istnienia „scenariusza" (Kostecka 2010: 334).

Przykładów – i tych literackich, i filmowych – na poparcie tej tezy przywołać można bardzo wiele. Co więcej, gra z fabułami baśniowymi i gatunkową konwencją podejmowana jest także w utworach skierowanych do dorosłego czytelnika, by wspomnieć chociażby zbiór Michaela Cunninghama *A Wild Swan and Other Tales* (*Dziki Łabędź i inne baśnie*) z 2015 roku czy wydane w 2017 *Elizje* Elizy Kąckiej. Wskazane powyżej procesy sprawiają, że w obcowaniu ze współczesną baśnią słynne powiedzenie Pana Jowialskiego „Znacie, […] to posłuchajcie", traci swoją aktualność. Dzisiaj musiałby on brzmieć: Znacie, to (roz)poznajcie. Co oznaczałoby, że w odbiorze współczesnych baśni niezbędne są wcześniej nabyte kulturowe i lekturowe kompetencje. Omawiając tego typu utwory, Grzegorz Leszczyński zauważał zmianę ich adresata, pisał: „odbiorcą na którego zorientowane są te dziełka, jest wcale nie dziecko, lecz młody człowiek, który z dzieciństwa już wyszedł" (Leszczyński 2010: 205).

II.

Znajomość baśniowych fabuł – znanych zwłaszcza z Grimmowskich opowieści – leży u podstaw odbioru jedynego prozatorskiego tekstu dla dzieci, jaki napisała Hanna Krall. Właśnie on stał się przedmiotem dydaktycznego eksperymentu, o którym chcę opowiedzieć. Wpierw jednak poświęćmy uwagę samemu utworowi.

Książka *Co się stało z naszą bajką* – bo o niej mowa – dostała honorowe wyróżnienie w konkursie PS IBBY w 1994 roku za tekst, za ilustracje autorstwa Marii Ekier oraz za bibliofilskie wydanie. W krótkiej internetowej recenzji Joanna Olech nazwała ją „mroczną i zagadkową przypowieścią filozoficzną"[1], a Joanna Papuzińska obdarzyła mianem powiastki filozoficznej (Papuzińska 2008: 292)[2]. Niepokój budzi już postawione w tytule pytanie. Codzienne doświadczenie komunikacyjne podpowiada, że pojawia się ono, gdy coś, ktoś się diametralnie zmienia, staje się nie do poznania, niknie w oczach, ginie. Krall pyta o to, co się stało ze współczesną bajką, ale nie genologiczne rozważania interesują ją przede wszystkim, choć i one są często uruchamiane dzięki metafabularnym i metatematycznym uwagom, które wypowiadają czy to narrator, czy bajkowe postacie. Autorkę zajmuje kwestia dużo bardziej fundamentalna. Zaimek „nasza", który w tytule określa bajkę, sprawia, że w centrum staje problem wspólnotowej opowieści. Skoro uznajemy, że baśniowe fabuły mają wymiar archetypiczny, to zadane pytanie dotyczy naszej, czyli snutej przez ludzi, opowieści o ludzkim losie: jaka jest, czy się zmieniła, czy może uległa wyczerpaniu, czy nadal ma walor/moc modelowania świata?

[1] http://www.ibby.pl/?page_id=258 (25.05.2017).

[2] Por. też Niesporek-Szamburska (2008: 63).

W swym utworze Krall wprowadza odbiorcę w sam środek kulturowego doświadczania teraźniejszości, a jej opowieść można czytać jak postmodernistyczną baśń (Kostecka 2014: 200–201)[3], w której występują zasadnicze cechy świadczące o przeobrażaniu gatunku[4]. Autorka łączy fabuły znanych baśni: *Kopciuszka*, *Jasia i Małgosi*, *Czerwonego Kapturka*, *Wilka i siedmiu koźlątek*, *Kumy Śmierci,* pojawiają się też takie tytuły, jak *Wilk i człowiek*, *Wilk i lis*, tworząc sieć intertekstulanych powiązań. Postacie przechodzą z jednej bajki do drugiej, nie podejmują przy tym właściwych dla swej roli działań, co w konsekwencji prowadzi do demontażu baśniowych historii. Wynika on w pierwszej kolejności z obdarzenia antagonistów zdolnością refleksji i przeniesienia konfliktu z płaszczyzny działań zewnętrznych na płaszczyznę wewnętrzną, psychologiczną. Podając w wątpliwość podział na czarne i białe charaktery, obdarzając bohaterów zdolnością rozpoznawania i nazywania własnych emocji, Krall łamie jedną z podstawowych zasad tradycyjnej, ludowej baśni, czyli apsychologizm postaci (Kostecka 2014: 116–121; Wróblewska 2003: 208–216).

W *Co się stało z naszą bajką* wilk kwestionuje jednoznaczność swej roli, nie chce być tym, dzięki któremu pozytywni bohaterowie mogą zrealizować swój los, co więcej, ma świadomość determinacji, a zarazem schematyczności baśniowych konwencji – ironicznie przecież stwierdza: „To nas gubi: poczucie obowiązku. Jesteśmy czarnymi charakterami bajek, ale do końca chcemy się z obowiązku wywiązać" (Krall 2011: 314). Ta i podobne jej uwagi wzmacniają autoreferencyjny przekaz utworu, ale przede wszystkim burzą aksjologiczny ład baśni. Nic w niej nie jest już oczywiste, a każda z postaci – czy to antagonista, czy protagonista – domaga się bardziej zniuansowanej charakterystyki. I tak: siostry Kopciuszka (Krall odwołuje się do Grimmowskiej wersji baśni) skazane są na cierpienie, bo wciąż muszą przymierzać za mały pantofelek i ponosić okrutną karę, Baba Jaga jest miłą staruszką, która siedzi przed domem na ławeczce z robótką w ręku i marzy, by wyzwolić się z roli pożeraczki dzieci, jest również inspiratorką buntu antagonistów z innych baśni. To jednak nie wszystko, pozytywni bohaterowie, pozbawieni jednowymiarowości, odkrywają swe negatywne cechy: Kopciuszek – próżność, Jaś i Małgosia – łakomstwo, a Matka Koza – pragnienie bycia bohaterką oraz bezgraniczne przywiązanie do życia. W finale Baba Jaga okazuje się Śmiercią, ale do zmierzenia z nią nie są przygotowani ani dobrzy, ani źli bohaterowie (Szczęsny 2013: 191–199; Sieradzka 2013: 135–144). Aksjologiczna problematyka ustępuje wówczas miejsca kwestiom egzystencjalnym, a nawet ontologicznym. Postacie, wyprowadzone z oswojonej przestrzeni swoich bajek, nieoczekiwanie dla siebie znaj-

[3] Baśń jako gatunek szczególnie poddany na przekształcenia opisuje K. Kowalczyk, przedstawiając różne sposoby transformacji baśni we współczesnych tekstach kultury (Kowalczyk 2016: 51–57).

[4] Literatura poświęcona baśni jest bardzo bogata, by przywołać tylko prace S. Wortman, H. Skrobiszewskiej, J. Papuzińskiej, J. Ługowskiej, A. Baluch, A. Czabanowskiej-Wróbel, K. Zabawy.

dują się w sytuacji granicznej – wówczas ich dotychczasowe etyczne postawy tracą na znaczeniu.

Jak już wspominałam, Krall włączyła w swoją opowieść jedną z najciekawszych baśni ludowych o tematyce tanatologicznej, czyli *Kumę Śmierć*. Baba Jaga zawiodła bohaterów do poziemnej jaskini – podobnie, jak uczyniła to Kuma Śmierć ze swoim chrześniakiem, który powtórnie sprzeniewierzył się jej woli. W wersji Grimmów (w tłumaczeniu Elizy Piecul-Karmińskiej) obraz tej jaskini wygląda następująco: „tysiące świeczek płonie w nieprzejrzanych szeregach, niektóre były duże, inne wypalone do połowy, a jeszcze inne maleńkie. Co chwila jakaś gasła, a inna rozpalała się na nowo, tak że płomyki wydawały się niezmiennie przeskakiwać z miejsca na miejsce" (Grimm 2010: 228). U Krall czytamy tylko:

> Baba-Śmierć odsunęła kamień. Zobaczyli palące się świece.
> – To są wasze życia – wyjaśniła […] – Zwierząt, ludzi…. (Krall 2011: 322).

Nie ma tutaj rozświetlonej pieczary z baśni Grimmów, o której Jadwiga Wais pisała, że świece w niej „płoną, a jednocześnie płyną. Są w nieustannym ruchu. Ciągle któraś gaśnie, inna dopala, a jeszcze inna, całkiem nowa pojawia się nie wiadomo skąd. […] Jest to jaskinia-dysonans, bo zamiast śmiertelnych posępnych ciemności jest w niej moc światła i blasku" (Wais 2014: 131). Śmierć, wobec której wszyscy są równi[5], nie jest w tym przypadku wrogiem, lecz kumą człowieka. Każde istnienie uczestnicy bowiem w utrzymywaniu tego blasku, tańcu światła – symbolizującego tutaj tajemnicę jednostkowego życia i istnienia w ogóle.

U Krall bohaterowie, zrównani w trwodze, chcą przemienić sytuację graniczną w sytuację z karnawału – ze świata na opak. Inicjują zatem zabawę, płonące świece przyrównują do świeczek palących się na torcie czy to urodzinowym, czy weselnym Kopciuszka. Zamiast *danse macabre* chcą tańczyć weselny taniec i w zgodzie z urodzinową tradycją zdmuchiwać płonące świece, by w ten sposób pożegnać to, co minęło, i rozpocząć nowy etap. W tej scenie poczucie grozy miesza się więc z żywiołowo wzbudzaną radością, a apokalipsa z karnawałem. Finał u Krall – znów w niezgodzie z baśniową konwencją – jest otwarty. Śmierć stara się powstrzymać bohaterów przed zdmuchnięciem świec, ugaszeniem ognia:

> Ludzie! – krzyknęła z całej siły Baba. – Co robicie! Już nigdy nie będzie bajek!
> I tak pozostali. Z powietrzem w płucach, gotowi do Wielkiego Dmuchnięcia,
> nad palącymi się jeszcze świeczkami (Krall 2011: 323).

Baśń-opowieść urywa się w kluczowym momencie, nie niesie jednoznacznego przesłania. To odbiorca ma sobie dopowiedzieć zakończenie. I chociaż

[5] Na marginesie dodam, że podobny stosunek do śmierci pojawia się w *Złodziejce książek* Marka Zusaka.

świeca życia staje się tutaj świeczką na torcie, to jednak nie da się nie zauważyć, że nadal pozostaje aktywne jej głębsze, kulturowe znaczenie. Symbolizuje ona – jak powszechnie wiadomo, a co przypomina Piotr Kowalski w leksykonie *Kultura magiczna. Omen, przesąd, znaczenie* – ludzkie życie, życie „które toczy się w uporządkowanym świecie wciąż zagrożonym przez otaczający go mrok i wieczność". Natomiast jej spalanie się nieubłaganie przypomina o upływającym czasie, który niesie „ze sobą destrukcję, rozpad form i śmierć" (Kowalski 2007: 557)[6].

Krall każdemu czytelnikowi każe samodzielnie rozstrzygać, czy świece zostaną zdmuchnięte, tym samym stawia go przed pytaniem, co może oznaczać każdy z tych wyborów. Wymowa końcowej sceny, daleka od ironii i pełna dramatycznego napięcia, zmusza mnie do zrewidowania sądu o postmodernistycznym charakterze utworu, które to określenie pojawiało się na początku tego artykułu. Niewątpliwie, dekonstruując gatunkowe konwencje, autorka gra z stereotypem baśni i jej schematycznym, uproszczonym odbiorem. Nie czyni tego jednak w stylu ironicznym czy w ludycznym nastroju, tym samym przywraca czytelniczej uwadze wagę baśniowej opowieści. I chociaż stosuje zabiegi charakterystyczne dla poetyki postmodernizmu, to przecież poprzez opowiadaną baśń konfrontuje odbiorcę z fundamentalnymi pytaniami ontologicznymi i etycznymi.

Myśląc o interpretacji utworu, dorosłemu odbiorcy trudno jest nie uwzględnić faktu, że napisała go reporterka podejmująca tematy zagłady, cierpienia, wykluczenia, bolesnej pamięci lub równie bolesnego jej braku, że pytanie o to, co się stało z naszą ludzką opowieścią, zadaje pisarka dająca w swoich tekstach świadectwo rozpadu świata. O takie odczytanie upomina się też Małgorzata Dudek-Wójcik, która stwierdza: „Zakończenie opowiadania nawiązuje do klasycznej już dziś metafory buntu użytej przez Krall w *Zdążyć przed Panem Bogiem*. O ile jednak tam życie było najwyższą wartością, o tyle tu już taką nie jest" (Wójcik-Dudek 2016: 167). Przeniesienie tego tematu do baśniowej opowieści wprowadza pytanie o wartość ludzkiego istnienia w tekst kształtujący dziecięce emocje, wrażliwość i wyobraźnię, a przede wszystkim sposób myślenia o świecie. Zauważmy też, iż Michał Cichy niektóre teksty reportażowe Krall nazwał, nawiązując do tytułu książki Krzysztofa Kąkolewskiego, „baśniami dokumentalnymi"[7]. Uzasadniał to tym, że pojawia się w nich coś, co Viktor Frankl określił jako „optymizm tragiczny", który wynika z powiedzenia życiu „tak", mimo śmierci, bólu, winy (Cichy 1999: 157). Czy jedyny baśniowy tekst Krall zawiera w sobie pierwiastek „optymistycznego tragizmu"? Otwarte zakończenie pozostawia i tę kwestię nierozstrzygniętą, choć ostatnią scenę moż-

[6] „Wierzono, że zdmuchnięty płomień życia ludzkiego pali się nadal w sensie symbolicznym. W trakcie wędrówki po zaświatach duszy potrzebny jest przewodnik, *psychopompos*, oraz światło, które pozwoli pokonać bezdroża świata podziemnego" (Kowalski 2007: 558).

[7] *Baśnie udokumentowane* to tytuł książki K. Kąkolewskiego wydanej w roku 1976.

na odczytywać właśnie w duchu owego optymistycznego tragizmu, bo wszak ona zakłada niedopowiedzenie się po żadnej ze stron.

A jakie młodsi odbiorcy dopowiadają zakończenia, czy i jak odczytują przekaz opowieści Krall? Czas już na przedstawienie szkolnej historii czytania tej baśni.

III

Zaprojektowany przeze mnie dydaktyczny eksperyment prowadzony był w dwóch krakowskich szkołach przez dwie nauczycielki języka polskiego w czterech klasach czwartych i w jednej piątej[8]. Objął swym zasięgiem 98 uczniów. Powielał tradycyjną sytuację odbioru baśni za pośrednictwem dorosłego, którego głos pomaga dzieciom oswajać i interpretować nieznany, obcy tekst.

Obie nauczycielki uznały, że utwór Krall ze względu na swoją długość oraz intertekstulane odniesienia może być trudny w całościowym odbiorze, toteż podzieliły go na części, czytanie przerywały, gdy uczniowie rozpoznali jakąś baśniową postać lub fabułę. Wówczas ustalano wspólną wiedzę na temat danej bajki. Dzieci zaznaczały na specjalnych kartach pracy, czy znają jej treść, jak przebiegała jej akcja, próbowały także wyjaśnić motywację działań negatywnych bohaterów. Po zapoznaniu się z całym tekstem odpowiadały na pytanie, czy dojdzie do Wielkiego Dmuchnięcia czy nie. Te z nich, które chciały, uzasadniały swój wybór. Na zakończenie uczniowie proszeni byli o określenie swojego stosunku do tradycyjnych baśni i do tekstu Krall. W toku prowadzonych działań można było zobaczyć także niektóre przeddyskursywne reakcje uczniów na utwór, z którym się właśnie zaznajamiali.

Nie będę podawała tutaj szczegółowych danych statystycznych dotyczących eksperymentu i uczniowskich odpowiedzi, ograniczę się do przedstawienia najważniejszych rozpoznań i ustaleń.

Dzieci na ogół dobrze znały teksty klasycznych baśni, większości – o dziwo – nie była zupełnie obca Grimmowska wersja opowieści o Kopciuszku. Nieznana okazała się natomiast *Kuma Śmierć*. Jedyną osobą, która wcześniej słyszała tę baśń, była dziewczynka pochodząca z Ukrainy.

Na marginesie zaznaczę, że ci uczniowie, którzy słabo rozpoznawali baśniowe historie, w większości – co ujawniały ich wypowiedzi w ankietach – w ogóle nie byli zainteresowani literaturą. W dwóch przypadkach komentarze dotyczące stosunku do bajek i książek można, o czym świadczyła zarówno treść, jak i forma zapisu, nazwać wręcz agresywnymi[9]. Ujawnił się w nich me-

[8] Badanie przeprowadziły mgr Beata Ciepły w Szkole Podstawowej nr 129 oraz mgr Agnieszka Kucharska w Szkole Podstawowej nr 31.

[9] Cyt. (zapis oryginalny): Wogule nie znoszę książek bo są głupie i głupce takie żeczy czytają THE END. /nie wiem po co pisze ale te książki są dla debili THE ENd/// Wgule nie

chanizm przeniesienia, bo intelektualna bezradność spowodowała u dzieci poczucie gorszości, wykluczenia, co zaowocowało agresją. Sygnalizuję to zjawisko, ponieważ pokazuje nie tylko – co oczywiste – ogromne zróżnicowanie uczniów, ale także pojawiającą się już w wieku 9–11 lat postawę odrzucenia przekazu kulturowego czy szkolnego, która wynika z niewystarczających czytelniczych i odbiorczych kompetencji.

Powróćmy jednak do zasadniczego wątku. Utwór Hanny Krall podobał się większości uczniów. Zabawy z konwencją baśniową były przez nich bardzo dobrze odbierane, podkreślali, że w opowieści dużo się dzieje (to bardzo częsty argument), doceniali fakt pojawiania się w niej wątków z kilku bajek. To zaciekawiało i przekonywało młodych odbiorców, sprawiało, że odczytywali tekst jako bardziej współczesny. Oto kilka przykładowych wypowiedzi:

„Podobała mi się ta bajka, ponieważ jest nowa i nie trzeba ciągle słuchać tej samej".

„Podoba mi się, ponieważ była taka nowoczesna, składała się […] z kilku baśni".

„Bardzo mi się podoba […], ponieważ jest taka nietypowa i zaskakująca".

„Jest świetna! Nawet nie wiem, czy nie trochę lepsza od tradycyjnej baśni".

„Jest bardzo fajna, bo złożona z kilku baśni. Jest bardzo ciekawa". (To wypowiedź chłopca, który o tradycyjnych baśniach napisał, wykazując zainteresowanie formą utworu: „Wolę inaczej zrobione baśnie, ale te [tradycyjne – M.R.] też mogą być").

Dodam, że w rozmowie dzieci podawały przykłady zwłaszcza filmów, niekiedy gier, w których pojawiły się odniesienia do różnych bajek. Wzorem takiego tekstu okazał się dla nich *Shrek,* jeden z uczniów przypomniał także *Akademię Pana Kleksa* i opisany w niej ogród bajek. Nie zabrakło jednak głosów, które wskazywały, że utwór Krall jest nudny, choć nierzadko wówczas piszący przyznawali, iż w ogóle nie lubią bajek czy książek.

Dla uczniów było ważne, że w opowieści Krall nie było drastycznych scen, podczas gdy w tradycyjnych baśniach – jak zauważali – zazwyczaj występuje dużo przemocy. Doceniali też fakt odejścia od czarno-białego schematu postaci. Co znalazło wyraz między innymi w takich wypowiedziach:

„Jest fajna, bo nie ma tam brutalnych scen".

„Fajna, bo jest o wiele łagodniejsza: wilk nie zjada ludzi".

„Jest inna, mniej dramatu" (Chłopiec, który napisał ten komentarz, o tradycyjnych wersjach baśni stwierdził, że są dramatyczne).

znosze bajek to dziecinada THE END!!!/nie wierze rze Gargamel tego nie pisze całkowita żenada.

„Jest ciekawa, śmieszna, nigdy jej nie słuchałam, źli się dogadują z dobrymi". (O tradycyjnych wersjach baśni ta sama dziewczynka pisała: „Lubię je, ale mi się nudzi, źli kończą z bólem, a dobrzy się cieszą wygraną. Za każdym razem to samo").

Kwestia aksjologiczna pojawiała się w różnych kontekstach, jeden z chłopców napisał, że „Bajki bez czarnych charakterów nie są już takie ciekawe". Postrzegał zatem walkę dobra ze złem jako motor napędowy interesującej akcji, zwiększający atrakcyjność danego tekstu. Z kolei w komentarzu jednej z dziewczynek, dotyczącym tradycyjnej wersji bajek, znajdujemy następujące stwierdzenie: „nie podobają mi się, ponieważ czarne charaktery też chcą żyć szczęśliwie", co świadczy o odejściu od wartościowania etycznego, a także o innej – nazwijmy ją roboczo „antybaśniową" – hierarchii wartości.

Trzeba też zaznaczyć, że opinie uczniów były ogromnie zróżnicowane, nierzadko ci, którym bardzo podobał się utwór Krall, doceniali też klasyczne baśnie. Cztery osoby podkreśliły, że mają sentyment do baśni czytanych w dzieciństwie przez mamy lub babcie – i te utwory są dla nich najciekawsze. W tych głosach zaznaczyła się jeszcze jedna ważna kwestia, kilka razy podnoszona w ankietach. Dla czwartoklasistów poznawanie i czytanie baśni było związane z okresem wczesnego dzieciństwa, czyli z czasem, który mają już za sobą. Ten argument pojawiał się także w wypowiedziach osób w ogóle nie lubiących czytać – one czytanie baśniowych historii i rozmowę o nich uważały za dziecinadę.

Analiza wypowiedzi uczniów wskazuje, że opinia Isaaca Singera, wyrażona przez niego w posłowiu do tomu *Opowiadań dla dzieci* w połowie XX wieku, współcześnie traci na aktualności. Singer twierdził bowiem, że „Dzieci są najlepszymi czytelnikami prawdziwej literatury", bo „domagają się prawdziwej fabuły z początkiem, środkiem i zakończeniem, a więc tego, co literatura piękna opowiadała przez wiele tysięcy lat" (Singer 2005: 243)[10].

Pokolenie obcujące od najmłodszych lat ze współczesnymi tekstami kultury, w tym z różnorodnymi filmami dla dzieci i grami komputerowymi, dostrzega takie walory czy cechy opowieści (choć zazwyczaj nie potrafi ich nazywać), jak: niedopowiedzenie, zabawa fabułą, przekraczanie schematu, gra znanymi wątkami. Zjawisko to ujawniło się w odpowiedzi na pytania o dalszy ciąg historii opowiedzianej przez Krall. Na 98 uczniów 57 z nich odpowiedziało, że bohaterowie zdmuchną palące się świece, a 38 stwierdziło, że nie podejmą tego ryzyka. Proponowane zakończenia ujawniały bardzo różne motywacje i sposoby widzenia świata.

Ci, którzy zdecydowali, że Śmierć nie powstrzyma zabawy bohaterów, często przewidywali ostateczną katastrofę – niemal apokalipsę. W swych odpo-

[10] Pisarz dowodził, że podczas gdy literatura dla dorosłych „rozpadła się na kawałki", to „książki dla dzieci będą jeszcze długo ostatnią skarbnicą ciekawej fabuły, logiki, wiary w rodzinę, w Boga, w prawdziwy humanizm" (Singer 2005: 243). Pierwsze wydanie *Opowiadań dla dzieci* miało miejsce w roku 1962.

wiedziach podkreślali albo jej egzystencjalny, albo metafabularny wymiar. Pierwszą grupę reprezentują następujące wypowiedzi:

„Zdmuchnęli świece i wtedy cała jaskinia zapadła się pod ziemię".

„Gdy wszyscy zdmuchnęli świeczki, nastąpił niebolący wybuch i wszyscy zginęli, ale ich nie bolało".

„Zdmuchną świecę i wszyscy zginą".

„Zdmuchnęli świece. W tym momencie wszyscy zniknęli i nie został po nich żaden ślad".

Drugą, określmy ją jako metagatunkową, tworzą na przykład takie głosy:

„Zdmuchną – pojawi się przed nimi czarna dziura. Wszyscy zapomną o istnieniu bajek".

„Zdmuchną i już nie ma bajek😭.

„Wszyscy zdmuchnęli świece i stało się coś okropnego: bajki zniknęły na zawsze!"

Warto jednak zauważyć, że zniknięcie bajek zasugerowała Krall, to jej posttraumatyczne widzenie świata doprowadziło fabułę do takiego momentu, w którym świat bajek z ich wartościowaniem uległ unicestwieniu. Na szczęście jednak część dzieci, wyczuwając tę skrytą intencję dzieła, wymyśliła własne pozytywne zakończenie:

„Zdmuchnęli świece i w następnej bajce odrodzą się i ta przygoda będzie się cały czas powtarzać".

„Gdy zdmuchnęli świece, to wszyscy unieśli się w powietrze i każdy poleciał w inną stronę, następnie dolecieli do domów dzieci i zamienili się w Przytulanki".

„Tak. Wszyscy zniknęli. Została tylko Baba śmierć, o której później została wymyślona bajka. Wróciła inna, pozostała, lecz w innych wcieleniach".

„Zdmuchnęli, nagle wszyscy upadli. Po kilku latach odrodzili się w innych bajkach, nie wiedząc, że już byli w innych bajkach. I tak przez cały czas powtarza się ta historia. Może jak wy wymyślicie jakąś bajkę, a oni będą w innych wcieleniach".

Zapewne w tych wypowiedziach znalazły swój wyraz współczesne kulturowe doświadczenia uczniów. Przekonanie o możliwości innych wcieleń bohaterów (takich przykładów było najwięcej) czy o przekształcaniu opowieści w kolejne, bo te dawne utraciły swoją adekwatność, jest też podzielane przez dorosłych autorów nowych bajkowych renarracji. Dla przykładu bajka Sławomira Shutego *Kopciuszek idzie na wojnę, czyli historia kołem się toczy* kończy

się podobnie: „na niebo wzeszło słońce i narodził się nowy dzień. Wraz z nim powstały nowe bajki" (Shuty 2012: 22).

Czy możliwe jest podsumowanie? Uzurpacją byłoby wyciąganie na podstawie jednego eksperymentu jakiś uniwersalnych wniosków, pokuszę się jednak o pewne tezy. Wydaje się, że odbiór klasycznych baśni przez dzieci jest współcześnie zapośredniczony przez świadomość gatunkowego stereotypu. Co więcej, bajki zdają się funkcjonować nie jako rdzeń kultury przekazywany w spadku z jednego do drugiego pokolenia, ale jako opowieści dynamiczne, zmieniające się dzięki rozmaitym renarracjom, co wymusza metagatunkową i metafabularną wiedzę. Zamiast etycznej i egzystencjalnej pewności oczekiwane są dynamika i atrakcyjność, z kolei brak jednoznacznego przesłania nie modeluje w przejrzysty sposób świata, lecz stawia to zadanie przed każdym odbiorcą indywidualnie. Niezmienny pozostaje natomiast fakt, że także współczesna bajka jako nasza – ludzka – opowieść stanowi kulturowe lustro dla nas wszystkich.

*

Na koniec pragnę złożyć gorące podziękowania mgr Beacie Ciepły i mgr Agnieszce Kucharskiej. Bez ich twórczego wkładu, dydaktycznej pomysłowości i zaangażowania ten tekst nie mógłby powstać. Za opracowanie scenariusza działań uczniów dziękuję szczególnie pani Beacie Ciepły.

BIBLIOGRAFIA

Cichy, M. 1999. Baśnie dokumentalne Hanny Krall. – *Gazeta Wyborcza*, 19. – Antczak, J. 2007. *Reporterka. Rozmowy z Hanną Krall.* Warszawa: Rosner i Wspólnicy.

Grimm, W., Grimm, J. 2010. Kuma śmierć. – Grimm, W., Grimm, J. *Baśnie dla dzieci i dla domu*, t. 1. Tłum. E. Piecul-Karmińska. Poznań: Media Rodzina, 225–228.

Kąkolewski, K. 1976. *Baśnie udokumentowane*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Iskry".

Kostecka, W. 2010. Niepokorne baśnie. Gra z tradycją i elementy autotematyczne we współczesnej literaturze baśniowej. – Olszewska, B. (red.), Łucka-Zając, E. (red.). *Stare i nowe w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 323–336.

Kostecka, W. 2014. *Baśń postmodernistyczna: przeobrażenia gatunku. Intertekstualne gry z tradycją literacką*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Kowalczyk, K. 2016. „Co się stało z naszą bajką?" Sposoby transformowania baśni we współczesnych tekstach kultury. – *Fragile*, 4, 51–57.

Kowalski, P. 2007. *Kultura magiczna. Omen, przesąd, znaczenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Krall H. 2011. Co się stało z naszą bajką. – Krall, H. 2011. *Co się stało z naszą bajką*, *Król kier znów na wylocie*, *Różowe strusie pióra*. Warszawa: Świat Książki, 309–324.

Leszczyński, G. 2010. *Bunt czytelników: proza inicjacyjna netgeneracji*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Lorentowicz, J. 1922. Słowo wstępne. – Grimm, J., Grimm, W. 1922. *Biały wąż i inne baśnie*. Tłum. K. Wroczyński. Warszawa–Kraków: Księgarnia J. Czarneckiego, VII–XV.

Niemczuk, J. 1989. *Bajki pana Bałagana*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.

Niesporek-Szamburska, B. 2008, *Baśń*. – Heska-Kwaśniewicz, K. (red.). *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 47–72.

Shuty, S. 2012. *Kopciuszek idzie na wojnę, czyli historia kołem się toczy*. Il. A. Piksa. Kraków: Galeria Sztuki Współczesnej Bunkier Sztuki.

Sieradzka, A. 2013. Jak przeżyć śmierć. Sposoby mówienia o śmierci w baśniach braci Grimm. – Kostecka, W. (red.). *Grimm: potęga dwóch braci: Kulturowe konteksty* Kinder- und Hausmarchen. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, 135–144.

Singer, I. B. 2005. *Opowiadania dla dzieci*. Tłum. A. Polkowski, Poznań: Media Rodzina.

Skowera, M. 2016. Postmodernistyczny retelling baśni – garść uwag terminologicznych. – *Craeatio Fantastica*, 2, 43–62.

Szczęsny, K. 2013. Negacja baśniowego wzorca a konstrukcja tożsamości w utworze „Co się stało z naszą bajką?" Hanny Krall w perspektywie psychologii głębi i koncepcji Proppa. – Kostecka, W. (red.). *Grimm: potęga dwóch braci: Kulturowe konteksty* Kinder- und Hausmarchen. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, 191–199.

Wais, J. 2014. *Bracia Grimm i siostra śmierć. O sztuce życia i umierania*. Warszawa: Eneteia.

Wójcik-Dudek, M. 2016. *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Wróblewska, V. 2003. *Przemiany gatunkowe polskiej baśni literackiej XIX i XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Zabawa, K. 2013. *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej.* Kraków: Wydawnictwo WAM.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-19

SABINA WALERIA ŚWITAŁA ORCID: 0000-0003-1570-2702
Uniwersytet Wrocławski

Baśnie i opowieści Hansa Christiana Andersena a proces socjalizacji współczesnych dziewcząt

Abstrakt: Hans Christian Andersen w polskiej przestrzeni literackiej, inaczej niż w duńskiej, pozostaje pisarzem „wtłoczonym w dziecięcego odbiorcę". W nowej podstawie programowej baśnie Andersena widnieją w wykazie lektur dla pierwszego etapu edukacyjnego (klasy 1–3). Tak wczesny kontakt z utworami Duńczyka powoduje ich ograniczoną recepcję. Zasadnym zdaje się być zaproponowanie tekstów Andersena starszym odbiorcom.
Przekazy socjalizacyjne w okresie powstawania utworów słynnego pisarza były zdecydowanie bardziej jednoznaczne. Wiktoriański model wychowania przypisywał społecznie oczekiwane role kobietom i mężczyznom. Dziś paradygmat kobiecości i męskości stanowi konglomerat tradycyjnych i egalitarnych wzorów zachowań (ról płciowych). Przewaga wyrazistych (w stosunku do baśni tradycyjnej) kobiecych kreacji w twórczości autora usprawiedliwia zwrot w stronę żeńskiego odbiorcy. Wzorce wpajane czytelniczkom przez znane teksty Andersena w znacznej mierze ocenione zostały jako negatywne – stereotypowe, wpisujące się w przestarzały model wychowania, szkodliwe.
Artykuł jest próbą weryfikacji niektórych stanowisk badawczych oraz próbą określenia, jakie kulturowe komunikaty mogą nieść utwory Andersena w zakresie socjalizacyjnych wzorców dla dziewcząt.

Słowa klucze: Hans Christian Andersen, socjalizacja, baśnie, interpretacja, dziewczęta

Hans Christian Andersen's Tales and Stories Versus an Enculturative Process of Modern Girls

Abstract: Hans Christian Andersen in Polish literary space, differently than in Danish, remains as a writer "packed into a child recipient". In the new curriculum Andersen's tales are on the compulsory reading list for the first stage of education (grades 1–3). Such early contact with the Danish writer's works results in restricted perception of them. It would be justified to offer Andersen's text to older recipients.
Enculturative messages at the time of writing the works of the famous writer were definitely more unambiguous. The Victorian upbringing model assigned socially expected roles to women and men. Today, the paradigm of femininity and masculinity constitutes a conglomerate of traditional and egalitarian pat-

terns of behaviour (gender roles). The advantage of the more pronounced (in reference to traditional tales) female creations in the works of Andersen tells us to turn into the female recipient. Patterns instilled into the readers by means of the well-known works of Andersen have been evaluated, to a greater extent, as negative or stereotypical, fitting into the old-fashioned upbringing model, harmful.
The article attempts to verify some of the research positions and tries to determine what cultural messages send Andersen's works in the scope of enculturative patterns for girls.

Keywords: Hans Christian Andersen, enculturation, tales, interpretation, girls

WPROWADZENIE

Hans Christian Andersen w polskiej przestrzeni literackiej pozostaje pisarzem „zamkniętym w dziecięcym pokoju" (Sochańska 2005: 43), „odłożonym na półkę z literaturą dziecięcą" (Simm 2006) – jak określiła go Bogusława Sochańska. W świecie dziecięcego odbiorcy baśnie Andersenowskie cieszą się niesłabnącą popularnością. Od lat umieszczane są w podręcznikach języka polskiego do szkoły podstawowej. Sporadycznie pojawiały się w materiałach skierowanych do młodzieży gimnazjalnej czy uczniów szkół średnich. Nowa podstawa programowa w propozycjach lektur dla edukacji wczesnoszkolnej wymienia teksty Andersena, daje również uczącym możliwość pracy z dziełami pisarza na etapie klas IV–VI, wprowadzając zapis: „Wybrane baśnie polskie i europejskie"[1].

O wpływie baśni na psychikę dziecięcego odbiorcy pisano już wielokrotnie[2], jednak teksty Duńczyka, ze względu na oryginalne rozwiązania autorskie, nie zawsze uwzględniane były w tych opracowaniach (opowieści o proweniencji ludowej jest u Andersena zaledwie kilka, m.in. *Krzesiwo*, *Mały Klaus i duży Klaus*, *Dzikie łabędzie*, *Świniopas*, *Głupi Jaś*). Autorytet w dziedzinie aksjolo-

[1] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. 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* (Dz.U. 2017 poz. 356), http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000356 (10.06.2017).

[2] Wymieńmy chociażby słynną publikację Brunona Bettelheima *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Clarissy Pinkoli Estés *Biegnącą z wilkami*, Pierre'a Péju *Dziewczynkę w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne,* a na gruncie polskim pokonferencyjny zbiór pod redakcją Haliny Skrobiszewskiej *Baśń i dziecko*, *Ścieżki baśni* Jadwigi Wais czy *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju* Ewy Zawadzkiej i Anity Rawy-Kochanowskiej.

gii baśni, Bruno Bettelheim, nazwał utwory twórcy pochodzącego z Odense „opowieściami raczej dla dorosłych niż dla dzieci", uznając, że „nie przychodzą [one małym czytelnikom] w niczym z pomocą, bo w mylnym kierunku zwracają ich wyobraźnię" (Bettelheim 1996: 173). Miana pożytecznych w aspekcie socjalizacyjnym odmawiano także dziełom Andersena na gruncie polskim, zwłaszcza w kontekście oceny kreacji kobiecych.

Grażyna Lasoń-Kochańska uznaje, że wywodzące się z kręgu kultury wiktoriańskiej opowieści Andersena „prezentują […] – ze współczesnego punktu widzenia – niezbyt krzepiącą wizję płci żeńskiej" (Lasoń-Kochańska 2012: 22), a poprzez takie kreacje kobiece, jak w *Księżniczce na ziarnku grochu* czy *Calineczce* Andersen dodaje do kulturowego obrazu kobiety elementy kruchości, delikatności i bezradności (Lasoń-Kochańska 2014: 343). Dorota Babilas w tekście *Szkodliwe i pożyteczne – pomiędzy tradycyjnym patriarchatem a próbami emancypacji* historię o słynnej małej syrenie nazywa „najbardziej rażącym przykładem baśni szkodliwej dla kobiet" (Babilas 2009). Katarzyna Slany uważa, że opowieść ta „propaguje model kobiety *zombi* – żywego trupa, istoty niepotrafiącej myśleć samodzielnie, zaprogramowanej na określony cel, zmuszonej do pozostawania na usługach *władcy* (mężczyzny)" (Slany 2010: 282–283).

Socjalizacja jest procesem wielostronnym i złożonym, dzięki któremu człowiek staje się – jak pisze Barbara Szacka – „istotą społeczną, członkiem określonego społeczeństwa i reprezentantem określonej kultury" (Szacka 2003: 136). Obok socjalizacji rozumianej jako inkluzja społeczno-kulturowa możemy mówić także o socjalizacji podmiotowej, indywidualnej, którą Jerzy Modrzewski określa „mechanizmem nabywania przez jednostkę wszystkich niezbędnych dla jej akceptowanego społecznie uczestnictwa dyspozycji umożliwiających jej porozumiewanie się z innymi, orientowanie się w środowisku swojej życiowej aktywności i skuteczne w nim działanie" (Modrzewski 2016: 17). Peter L. Berger i Thomas Luckmann podkreślają wagę socjalizacji pierwotnej, która stanowi swoiste preludium do socjalizacji wtórnej. Miejscem internalizacji w przypadku socjalizacji pierwotnej jest dom rodzinny, w przypadku socjalizacji wtórnej może to być szkoła. W przekazywaniu wiedzy o świecie pośredniczą „znaczący inni" – rodzice, nauczyciele. „Ja" istnieje między rzeczywistością obiektywną i subiektywną, podlega ciągłemu procesowi kształtowania, nigdy nie jest ustalone raz na zawsze. „[…] Związek między jednostką a obiektywnym światem społecznym przypomina akt nieustannego chwytania równowagi" – piszą autorzy *Społecznego tworzenia rzeczywistości* (Berger, Luckmann 1983: 209). Między innymi wykorzystywane w szkole techniki pedagogiczne, proponowana literatura i sposoby jej czytania wpływają na (nie)powodzenie wtórnej socjalizacji. Przekazywana na tym etapie wiedza jest konfrontowana z obrazem świata wytworzonym w trakcie socjalizacji pierwotnej. Upraszczając, w trakcie tej konfrontacji dochodzi do odrzucenia lub akceptacji, identy-

fikacji i interioryzacji poznawanych treści. Ponadto szkoła w procesie socjalizacji wprowadza ucznia w nieznane mu dotąd uniwersa symboliczne będące „kompleksami tradycji teoretycznych, które integrują różne obszary znaczenia i ujmują porządek instytucjonalny jako symboliczną całość" (Berger, Luckmann 1983: 155). Choć uniwersum symboli stanowi podłoże „znaczeń zobiektyzowanych społecznie i subiektywnie rzeczywistych", to jednostka może rozpoznawać siebie i lokować swoje przeżycia w jego obrębie (Berger, Luckmann 1983: 156).

Wzorce socjalizacyjne w okresie powstawania utworów słynnego baśniopisarza były zdecydowanie bardziej jednoznaczne. Wiktoriański model wychowania przypisywał społecznie oczekiwane role kobietom i mężczyznom. Kobiety akceptowano jako żony, matki, panie domu, które stoją na straży obyczajów i religii. Męskość, utożsamiana ze sferą kultury, miała odznaczać się racjonalnością, kojarzyła się z autorytetem i władzą. Natomiast kobiecość to natura, która ulegała instynktom i należało ją ujarzmić. W czasach panowania Wiktorii Hanowerskiej „w sposób szczególny dążono do regulowania czy dyscyplinowania ciał i umysłów kobiet" (Gromkowska-Melosik 2013: 34), których życie redukowano do funkcji reprodukcyjnych. W procesie socjalizacji wpajano im dominację płci przeciwnej i przez codzienną praktykę społeczną utwierdzano je w ich podległości[3].

Należy zgodzić się z Grażyną Lasoń-Kochańską, że „obraz płci kulturowej w baśniach Andersena tylko pozornie mieści się w wiktoriańskiej charakterystyce rodzajowej" (Lasoń-Kochańska 2011: 62). Na płaszczyźnie tego pozoru – wzmacnianego niejednokrotnie przez podejrzanie nachalny dydaktyzm (jak np. w zakończeniu *Małej syrenki*) – plasuje się akceptowany społecznie wizerunek kobiety epoki, pod tą płaszczyzną mamy do czynienia z niejednoznacznością, ukrytymi znaczeniami, które czekają na oświetlenie przez współczesne konteksty (Ogłoza 2014: 16). Mechanizmy socjalizacyjne, takie jak wzmacnianie, naśladowanie czy przekaz symboliczny dostrzegamy u Andersena zarówno w warstwie pozoru, jak i w warstwie ukrytej. Pierwsza oscylowała będzie wokół społeczno-kulturowych norm epoki, druga wokół poszukiwania indywidualnych ścieżek rozwoju.

W jaki sposób przedzierać się przez stworzone miraże akuratności i dążyć do interpretacyjnej głębi? Jak w obliczu współczesnego paradygmatu kobiecości i męskości, który stanowi konglomerat tradycyjnych i egalitarnych wzorów zachowań (ról płciowych), rozmawiać z młodymi ludźmi o baśniowych kreacjach kobiecych w twórczości Andersena? I wreszcie, w jaki sposób w tym swoistym edukacyjnym procesie interioryzacji propagować pozytywny model socjalizacji oparty na hasłach wolności, równości i szczęścia?

[3] Sposoby dyscyplinowania niewiast żyjących w XIX wieku opisuje Agnieszka Gromkowska-Melosik w publikacji *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja* (Gromkowska-Melosik 2013).

ZAŁOŻENIA

W poszukiwaniu odpowiedzi na postawione pytania należy określić wstępne warunki pracy z utworami Hansa Christiana Andersena. Pierwszy, to odejście od tradycyjnych odczytań tekstów, co, jak pisze Katarzyna Slany, wymaga wysiłku, ponieważ można się przy tym narazić „na krytykę […] ukierunkowanego na socjalizację patriarchalną środowiska nauczycieli i rodziców" (Slany 2010: 289). Drugi, zaproponowanie pracy z tekstami baśniopisarza starszym odbiorcom i pamiętanie o tym, że „wychowawczy aspekt literatury nie kończy się na poziomie szkoły podstawowej" (Ungeheuer-Gołąb 2015: 314). Trzeci, zrezygnowanie z dydaktyzmu retorycznego na rzecz dydaktyzmu dialogowego. Alicja Ungeheuer-Gołąb zauważa, że „literatura dla dzieci i młodzieży jako obszar łączony z oddziaływaniem dydaktycznym w swoisty sposób wpływa na światopogląd, postawę, system wartości i przekonania odbiorcy. Wartości, jakie przekazuje, zwykle są uzależnione od systemu aksjologicznego aprobowanego przez dorosłego autora" (Ungeheuer-Gołąb 2016: 548). W przypadku wielowymiarowych utworów Andersena, których przecież nie nauczyliśmy się jeszcze czytać[4], wartości te nie są jednoznaczne, co tylko potwierdza słuszność wyboru dialogu w szkolnej praktyce interpretacyjnej.

Podpowiedzią do pracy z lekturą mogą okazać się feministyczne stanowiska wobec mitu[5] określone przez Susanne Schmid autorkę książki *Dziewica i potwór*, które Slany proponuje odnieść również do baśni:

1. wykorzystywanie znanych historii baśniowych w aspekcie afirmatywnym
2. tradycyjne baśnie jako pretekst do rozważań na temat ich opresyjnych treści
3. praktyka przepisywania baśni
4. poszukiwanie baśni przyjaznych kobietom
5. pisanie nowych historii na kanwie ich tradycyjnych wersji (Slany 2010: 275).

Ponadto – jak zauważają autorki tekstu *Nowe aspekty badań literatury dziecięcej i młodzieżowej* Dorota Michułka i Kaisu Rättyä – w szkolnym kształceniu literackim wykorzystać można strategie związane z badaniami nad płcią w literaturze, które zostały zaproponowane przez Lissę Paul w artykule *From*

[4] Odwołuję się do słów Harolda Blooma: „Andersen was a visionary tale-teller, but his fairy-realm was malign. Of his aesthetic eminence, I entertain no doubts, but I believe that we still have not learned how to read him" (Bloom 2005: XVI).

[5] Inspiracje dotyczące możliwych kierunków podejmowanych z uczniami rozmów znajdziemy również w pokonferencyjnych tomach *Andersen – baśń wobec świata* (1997), *Wokół Andersena: w dwusetną rocznicę urodzin* (2008), a także w publikacjach *Andersenowskie inspiracje w literaturze i kulturze polskiej* (2017), Agnieszki Miernik *Domeny wyobraźni. Andersen i Jung* (Miernik 2015), Ewy Ogłozy *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania* (Ogłoza 2014).

Sex-Role Stereotypes to Subjectivity [*Od stereotypów roli płci do subiektywizmu*]: *rereading*, *reclaiming*, *redirection* (Michułka, Rättyä 2005: 47). *Rereading* oznacza „ponowne czytanie", w obrębie którego wyróżniona została reinterpretacja (*reinterpretation*), rehabilitacja (*rehabilitation*) i od-tworzenie (*re-creation*); *reclaiming* to przywrócenie, ponowne zauważenie, które dotyczy nie tylko przywoływania zapomnianych pisarek, ale także tworzenia literatury na bazie znanych fabuł (nowe wersje znanych historii); *redirection* to wzbogacenie nowych odczytań o kontekst postkolonialny (Paul 2002: 114–121).

Proponuję zatem – mając na uwadze powyższe stanowiska i strategie – przyjrzeć się trzem tekstom Andersena z perspektywy komunikatów/przekazów, które mogą mieć wpływ na socjalizację współczesnych dziewcząt.

MAŁA SYRENKA

Mała syrenka, która postanawia zdobyć miłość ludzkiego księcia, to jedna z najbardziej znanych historii „opowiedzianych" przez Hansa Christiana Andersena. Jackie Wullschläger – autorka nieco kontrowersyjnej, ale z pewnością wartościowej biografii *Andersen. Życie baśniopisarza* – nazywa *Małą syrenkę* oryginalną i śmiałą opowieścią. Badaczka podkreśla, że syrena miała kształtować postawy młodych kobiet, być niejako wzorem do naśladowania – ideałem kobiety. Postać wodnej istoty łączy w sobie „mieszaninę samopoświęcenia, milczenia i pokuty" (Wullschläger 2005: 200), stąd uniwersalny wniosek – dzięki hołdowaniu tym właśnie wartościom, kobieta może zdobyć życie wieczne – nieśmiertelną duszę.

Należy się zgodzić ze słowami angielskiej pisarki i dziennikarki – postawa i wybory małej syreny mogły być wzorem do naśladowania dla młodych dziewiętnastowiecznych czytelniczek – wzorem wiktoriańskiej konstrukcji kobiecości[6]. Bohaterka poddaje swoje ciało katuszom, utarta ogona jest niczym zgoda na założenie gorsetu. Syrena, pozbywając się ogona, „ciągnie za tasiemki z całych sił i sznuruje się ciasno", a „pełnokrwista, witalna kobieta kryje się wewnątrz niej, obca samej sobie, zdeformowana i okaleczona" (cyt. za: Kopaliński 1995: 625). Potrzeby wewnętrznej, obcej kobiety dochodzą czasem do głosu i uzewnętrzniają się w zachowaniach bohaterki, co spotyka się z dezaprobatą otoczenia[7].

Wyjście syreny z morskich głębin można odczytywać jako świadome odcięcie się od korzeni, sprzeniewierzenie się własnej naturze i poddanie dyscyplinowaniu nie tylko ciała, ale i tożsamości. Mała syrenka jawi się jako wierna, cicha, pokorna, moralna. Mogła zabić ukochanego i wrócić do wodnego kró-

[6] W 1846 roku *Mała syrenka* została przetłumaczona na język angielski i cieszyła się w Anglii ogromną popularnością.

[7] Wątek ten poruszam w artykule *Dziewczynki i kobiety na drodze samorealizacji. Wokół modeli kobiecości w baśniowej twórczości Hansa Christiana Andersena* (Świtała 2015).

lestwa, ale po raz kolejny postąpiła zgodnie z wiktoriańskim duchem, i pracowitością chciała zyskać nieśmiertelną duszę (przez trzysta lat musiała spełniać dobre uczynki).

Przykład „ponownego czytania" opowieści w duchu reinterpretacji daje Katarzyna Miller – psychoterapeutka, poetka i filozofka – w rozmowie z dziennikarką Tatianą Cichocką[8]. Miller postawa małej syrenki – cierpiącej i oddającej się wyidealizowanej miłości, leżącej pod drzwiami niczym pies czekający na skinienie swego pana – kojarzy się „z postawą niewiarygodnej liczby pacjentek, które się na wszystko godzą" (Miller, Cichocka 2008: 250). Kobiety te nie osiągają tego, czego chcą, właśnie przez swój stosunek do mężczyzn. Oddając tak wiele, nie dostają nic w zamian. „Jeśli oddasz wszystko – pisze Miller – nie będziesz nic miała. W związku z tym nie będziesz kimś. A tylko KTOŚ jest kochany, nie NIKT" (Miller, Cichocka 2008: 251). Jak pokazuje psychoterapeutka, współczesne kobiety spod znaku małej syreny to te, które mówią:

> Ja cię uratowałam, a ty idziesz za inną! [...] Ja się tobą opiekowałam, jak miałeś wypadek, jak wyrzucili cię z pracy. Ja ci dawałam pieniądze, jak byłeś na studiach, bo ja pracowałam, a mężczyzna przecież musi się kształcić. Potem ty się dorabiałeś, a ja ci prowadziłam dom, wychowywałam dzieci, żebyś ty mógł jeździć w delegacje. A teraz się raptem okazuje, że ty jesteś księciem i panem, że bierzesz inną królewnę, a ja już jestem niepotrzebna. Bo dałam już wszystko, co miałam do dania? I nic nie mam, a pojawia się ta, która ma. Bo nie oddała głosu, bo nie boli ją to wszystko, bo przychodzi i bierze to, co jej się należy? Bo jej się należy, a mnie się nie należało? (Miller, Cichocka 2008: 252).

Opowieść o syrenie odczytana w taki sposób może uczyć kobiety poszanowania dla własnej osoby, uwrażliwia również na swoje potrzeby i przestrzega przed zatraceniem się w miłości.

Wspominana już Dorota Babilas również widzi w ukazanej w opowieści miłości zagrożenie, katastrofę, którą sama na siebie ściąga kobieta „wiedziona autodestruktywnym impulsem" (Babilas 2009). Badaczka nazywa małą syrenę istotą, która uświadamia sobie swoją potworność, a dzieje się tak właśnie w chili, gdy zakochuje się w księciu. Wtedy dostrzega, że poniżej pasa będzie dla ukochanego tylko „zimną, oślizgłą rybą", co według Babilas stanowi sugestywny obraz „wiktoriańskiego strachu przed kobiecą seksualnością" (Babilas 2009). W proponowanej szkolnej praktyce *rereadingu* wątek ten można potraktować jako pretekst do rozmowy o dojrzewaniu kobiety, o tym, że każda młoda dziewczyna musi poradzić sobie z własną seksualnością, z tym, że jej ciało się zmienia, może się podobać i wzbudzać zainteresowanie płci przeciwnej. Ewa Ogłoza odczytuje wpisany w utwór motyw dojrzewania jako ruch wertykalny ku górze: morskie głębiny, ziemia, powietrze. Badaczka uważa, że syrena:

[8] Odwołuję się do publikacji *Bajki rozebrane* (Miller, Cichocka 2008), której pierwowzorem był cykl swobodnych rozmów prowadzonych na łamach miesięcznika *Zwierciadło.*

> w różnych miejscach świata przedstawionego […] rozwija wieloaspektowo swoją osobowość – w ciemności głębin morza przygotowuje się do poznania świata […], na ziemi doświadcza miłości w jej aspekcie emocjonalnym i fizycznym (seksualnym). W powietrzu natomiast ma miejsce rozwój duchowości religijnej. Ukrywane w głębi marzenia erotyczne (posąg młodzieńca), dążenia do spełnienia w małżeństwie z księciem ulegają sublimacji w doświadczeniu religijnym, w bliskości słońca, które jest też znakiem Absolutu (Ogłoza 2014: 63).

Bliskość słońca możemy odczytywać nie tylko w duchu religijnym. Słońce symbolizuje także nowy początek, źródło energii, mocy życiowej, prawdę, tryumf, oświecenie, wolną wolę czy męskość (Kopaliński 1991: 389). Znaczenia te otwierają drogę kolejnym interpretacjom, w których bohaterka staje przed szansą na nowe życie, aktywność (np. tą zarezerwowaną do tej pory wyłącznie dla mężczyzn), realizację własnych dążeń i pragnień.

Sam motyw nieśmiertelnej duszy nie jest jedynie sugestią, że kobieta może zyskać nieśmiertelność tylko poprzez małżeństwo. Pogoń za duszą to symboliczna pogoń za realizacją własnych marzeń. Andersen, zamieniając syrenę w jedną z cór powietrza, pokazuje, że pragnienia mogą się ziścić nie tylko dzięki mężczyźnie, ale także dzięki samej sobie.

Mała syrenka Hansa Christiana Andersena to wieloznaczna opowieść. Poszukiwanie i odczytywanie tych wieloznaczności pozwala wyjść poza ramy interpretacji ukierunkowanej na realizację patriarchalnego wzorca zachowań, pozwala również mówić o niesprawiedliwości, zagubieniu jednostki, popełnianiu błędów, poszukiwaniu własnego „ja" czy samorozwoju.

DZIEWCZYNKA Z ZAPAŁKAMI

Kolejną historią, która w praktyce *rereadingu* zyskuje nowe wymiary znaczeniowe, jest *Dziewczynka z zapałkami.* Bohaterka w ostatni wieczór roku przemierza ulice pokrytego śniegiem miasta. Wychodzi z domu, aby sprzedawać zapałki, ale nikt nie chce ich kupić. Strach przed karą wymierzoną przez ojca jest tak silny, że dziecko, nie wraca do rodziców. Przysiada we wnęce między dwoma domami. Rozpala zapałki, aby się ogrzać, w ich płomieniach widzi różne obrazy, jednym z tych obrazów jest postać kochanej babki. To tę wizję chce zatrzymać przy sobie jak najdłużej, dlatego zapala ostatnie zapałki z wiązki. Prosi staruszkę, aby zabrała ją ze sobą. Ta uległa prośbie. O poranku ludzie znajdują małą, zamarzniętą dziewczynkę z wypalonymi zapałkami i z uśmiechem na ustach.

Katarzyna Miller w obrazie dziewczynki sprzedającej zapałki po raz kolejny dostrzega syndrom zachowań i problemów wielu swoich pacjentek. „Kobiety, o których wiem, że niosą w sobie tę baśń, mają domy, mężów, dzieci – pisze Miller – w ich życiu obiektywnie nie dzieje się nic specjalnie złego. A mimo to uważają, że są takimi dziewczynkami z zapałkami" (Miller,

Cichocka 2008: 70). Są to kobiety bardzo samotne, choć mają obok bliskie osoby. One przez większość życia uważają, że zostały czegoś pozbawione. Zazwyczaj nie dopuszczają do siebie myśli, że może być inaczej – że jest inaczej. Są przekonane, że szczęśliwe zakończenie nie jest im pisane. „Poczucie wewnętrznej samotności i opuszczenia sprawia, że nie umieją cieszyć się tym, co mają" (Miller, Cichocka 2008: 72). Ich życie to ciągłe czekanie – czekanie na to, że stanie się coś złego, bo przecież musi się stać, gdyż dobrych zakończeń nie ma. Kobiety identyfikujące się z dziewczyną z zapałkami dobrowolnie wybierają autodestrukcję. Ich egzystencja to symboliczna „śmierć za życia".

Takie przełożenie postaci dziewczynki sprzedającej zapałki na współczesne kobiety wynika z interpretacji zachowań i wyborów Andersenowskiej bohaterki. Dziewczyna postrzegana jest jako postać bierna. Nie działa, nie walczy o siebie. Nie prosi też nikogo o pomoc. Woli przykucnąć między domami i zamarznąć. Ona nie żyje naprawdę, jest niczym chodząca zjawa. Nikt jej nie zauważa, a ona pozwala na to. Płomienie zapałek dają jej wrażenie szczęścia – spotkanie z ukochaną babcią, dlatego umiera z uśmiechem na ustach. *Dziewczynkę z zapałkami* możemy odczytać jako przestrogę.

Clarissa Pinkola Estès, autorka *Biegnącej z wilkami*, przytacza nieco inną wersję tej historii, jednak różnice mieszczą się w granicy szczegółu. Dziewczynka u Estès nie ma ojca ani matki. Mieszka w lesie, zapałki sprzedaje w wiosce na skraju lasu. Chodzi między ludźmi, którzy nie zwracają na nią uwagi. Zawiedziona i zmarznięta postanawia ogrzać się płomieniem zapałek. Po zapaleniu pojawiają się obrazy znane z opowieści Duńczyka. Ostatnia wizja to również babcia, która zabiera wnuczkę do nieba. Na ziemi pozostaje martwe ciało.

Postawa sprzedającej zapałki to przykład, który staje się pretekstem do ukazania przez autorkę, jak nie powinna postępować Dzika Kobieta. Dzika Kobieta, jak dowiadujemy się z wprowadzenia do książki *Biegnąca z wilkami*, to zagrożony gatunek. Słowo „dzika" należy rozumieć nie w pejoratywnym sensie, ale w sensie pierwotnym, gdzie oznacza ono kogoś, kto żyje w zgodzie z naturą. „Te słowa *dzika* i *kobieta,* przypominają kobietom, kim naprawdę są i do czego dążą – pisze Estès – są metaforą określającą siłę wspólną wszystkim samicom całego rodzaju żeńskiego. Personifikują moc życiową, bez której kobiety nie mogą istnieć" (Estès 2001: 17). Legendy, baśnie i mity dają kobiecie „zdolność rozumienia", uwrażliwiają wzrok tak bardzo, że kobieta zauważa ścieżkę stworzoną przez naturę pierwotną i wkracza na nią. Wskazówki, których dostarczają te historie, to zapewnienie, że ta ścieżka się nagle nie skończy, nie zniknie, a wręcz przeciwnie – poprowadzi nas znacznie dalej, „do głębokiej mądrości". Droga, którą podążają wszystkie kobiety, to szlak dzikiej, przyrodzonej i instynktownej Jaźni (Estès 2001: 14–15). Dzika Kobieta wywiera cudowny wpływ na inne kobiety. Jest ich sprzymierzeńczynią, przewodniczką, wzorem, nauczycielką. To ona powoduje, że na świat patrzy się „nie dwojgiem

własnych oczu, ale oczami intuicji, która ma ich wiele" (Estès 2001: 21). Dzika Kobieta oznacza pierwotną naturę, która powiązana jest z

> wyznaczaniem terytorium, odnalezieniem grupy, poczuciem pewności i dumy z własnego ciała, niezależnie od jego możliwości i ograniczeń, z mówieniem i działaniem w swoim imieniu, z wyostrzoną świadomością i czujnością, z czerpaniem z wrodzonej kobiecej intuicji i wyczucia, z zestrojem z biologicznymi cyklami, ze znalezieniem własnego miejsca, z nabieraniem godności i zachowaniem wysokiej świadomości (Estès 2001: 21).

Każda istota płci żeńskiej otrzymuje od Dzikiej Kobiety coś bardzo cennego – życiową mądrość i instynkty. Archetyp Dzikiej Kobiety patronuje przede wszystkim kobietom sztuki (Estès 2001: 21–22). Rozpatrywana w tym duchu przez Estès dziewczynka z zapałkami zaprezentowana zostaje jako przykład oddalania twórczej fantazji. Zmuszona jest ona wieść życie wśród nieczułych i obojętnych ludzi. Twórcze możliwości bohaterki – „zapałki, małe płomyczki na patyczkach" – nie są doceniane przez innych. Mała handlarka jest w złym stanie psychicznym. Pogodziła się ona ze swoim losem. Nawet tak trudna sytuacja, w jakiej się znalazła, nie zmusza jej do działania. Jeśli chce odnaleźć swoją Dziką Kobietę, musi przede wszystkim zmienić otoczenie – nie może pozostać wśród ludzi, którzy nie doceniają tego, co ma do zaoferowania. Powinna odwrócić się plecami i odejść. Fatalnym błędem było pogodzenie się z taką sytuacją – nie wolno jej się godzić na ludzką obojętność, musi się zbuntować, „stawić czoło przeciwnościom, wystawić pazury i walczyć" (Estès 2001: 346).

Dziewczynka z zapałkami nie ma „zdrowego instynktu", o czym świadczy to, że nie zauważyła możliwości wyboru. Chociażby nie znalazła czegoś na podpałkę. Bohaterka nie ma kontaktu z Dziką Kobietą, dlatego nie wie, co robić. „Jej dzika dusza zamarza na mrozie, zostaje tylko cielesna powłoka chodząca jak w transie" (Estès 2001: 347).

Do rozwoju twórczego życia potrzebna jest aprobata żywych ludzi, poparcie dla twórczych działań. Takie głosy z zewnątrz mają doceniać, dodawać otuchy i pocieszać w chwili załamania. Jeśli tego nie ma, kobieta zamarza, tak jak postać z historii Andersena. Jeśli pozostawiona zostanie sama sobie, pozbawiona kontaktu z rzeczywistymi ludźmi, to jedynym pożywieniem będą dla niej złuda i fantazja. Aby nie stać się dziewczynką z zapałkami, należy pamiętać – „kto nie popiera twojej sztuki czy twego sposobu życia, nie jest wart twego czasu" (Estès 2001: 347) Jeśli będzie się o tym pamiętać, uniknie się połowicznego życia „w przejmującym chłodzie, który ścina wszelką myśl, nadzieję, talent, wszystko, co warto napisać, zagrać, zaplanować, wytańczyć" (Estès 2001: 347). Bohaterka należy do kobiet o uszkodzonym instynkcie. Najbardziej irytującą tego oznaką jest proszenie o cokolwiek, nie o konkrety, ale o coś – żeby mieć, żeby było. Kobiety, które tak robią, tracą energię, pokazują, że nie znają swojej wartości i zadowolą się byle czym.

Bohaterka wypala wszystkie zapałki, kobieta, która postąpi podobnie, przestanie się rozwijać, nie wzbogaci się, nie zdobędzie mądrości, nie rozwinie się. Palące się zapałki zużywają bogate zasoby wyobraźni na bezużyteczne fantazjowanie. Najważniejsze jest działanie. Babcia – zamiast pomóc wnuczce, jeszcze bardziej ją pogrąża. Powinna ją zganić, zmotywować do działania, a tymczasem pozwala na niebezpieczne fantazjowanie (Estès 2001: 347–352).

W praktyce szkolnej opowieść *Dziewczynka z zapałkami* należy do najczęściej poddawanych praktyce *reclaimingu* w obrębie zakończenia. Rolą nauczyciela powinno być takie pokierowanie pracą, aby proponowane przez uczennice i uczniów zakończenie nie tylko było *happy endem*, ale też niosło z sobą cenną naukę. Ponadto wartościowa może okazać się zmiana wizji ukazujących się w płomieniach zapałek na bardziej lub mniej symboliczny obraz przestrogi kierowanej do młodych ludzi. Zajęcia można również wzbogacić o treści z zakresu rozwoju osobistego, a czytanie historii Andersena połączyć np. z lekturą „*7 nawyków skutecznego nastolatka*" Seana Coveya.

KSIĘŻNICZKA NA ZIARNKU GROCHU

Księżniczka na ziarnku grochu to historia o księciu, który poszukiwał żony. Zjechał cały świat, ale nigdzie nie znalazł swojej księżniczki. Pozbawiony nadziei powrócił do królestwa rodziców. Pewnego deszczowego wieczoru do bram zamku zapukała dziewczyna, która podawała się za prawdziwą księżniczkę. Była przemoknięta i bezradna. Matka księcia postanowiła sprawdzić prawdziwości słów dziewczyny, położyła pod materacami, na których miała spać rzekoma księżniczka, ziarnko grochu. Bohaterka zapytana rano o noc, poskarżyła się na zły sen i posiniaczone ciało. Odpowiedź bohaterki przekonała rodzinę królewską, że jest ona prawdziwą, a nie samozwańczą księżniczką. Książę mógł ją poślubić i tak też się stało.

Katarzyna Miller ze współczesnymi księżniczkami na ziarnku grochu identyfikuje kobiety typu: „tego nie zrobię, bo tu mi za wysoko, tam nie wejdę, bo mi się w głowie zakręci, tu nie skoczę, bo się boję; jestem cała do opiekowania, ułatwiania mi, mam prawo oczekiwać usług, wymagać dużo więcej niż ktokolwiek inny" (Miller, Cichocka 2008: 193). W jej opinii księżniczka stanowi obraz patriarchalnego ubezwłasnowolnienia kobiety. Już samo określenie „księżniczka na ziarnku grochu" ma pejoratywny wydźwięk. To delikatna, bezradna, bierna istota, która wymaga, aby inni wciąż mieli ją na uwadze, aby jej usługiwali.

Drugą kobietą w tej historii jest matka księcia. Ona poddaje próbie kandydatkę na żonę, ona zadecyduje, co dla syna dobre. Ta opowieść ze stereotypowymi rolami kobiecymi nie kończy się jednak charakterystycznym dla baśni „i żyli długo i szczęśliwie", co może stanowić pretekst do rozważań.

Ciekawym rozwiązaniem po raz kolejny okazuje się strategia *reclaimingu* – stworzenie nowej opowieści przy wykorzystaniu motywów i wątków znanych z pierwotnej wersji. Swoista interpretacja przez modyfikację. W 2008 roku ukazała się antologia *Dziewczyńskie bajki na dobranoc*, której teksty (autorkami są polskie pisarki, a wśród nich, np. Grażyna Plebanek, Agnieszka Drotkiewicz) można wykorzystać podczas zajęć. Jak pisze wydawca:

> Wszystkie zawarte w antologii bajki – opowiadania zachęcają do nowego spojrzenia na znane baśnie. […] Lektura tego zbioru inspiruje do poszukiwania [między innymi] w historiach […] Hansa Christiana Andersena egzystencjalnych odpowiedzi i dostosowania ich do własnych indywidualnych potrzeb (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 6).

Jedną z takich bajek jest *Oktawia i następni*. Silnie osadzona w polskich realiach historia księżniczek na ziarnku grochu autorstwa Teresy Pietruski-Mrożek pokazuje, jak uniwersalne mogą być interpretacje Andersenowskich baśni. Opowieść autorki podzielona została na kilka części, których granice wyznaczają lata. Już na początku dowiadujemy się, jakie było założenie interpretacyjne: „Ziarnka grochu niepozwalające spać, to złe decyzje, wyrzuty sumienia, błędne wybory" (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 99). Pietruska-Mrożek pokazuje, że każdy z nas był albo będzie kiedyś taką księżniczką niemogącą spać przez ziarnko grochu.

Pierwsza część historii dotyczy lat czterdziestych dwudziestego wieku. Poznajemy Oktawię, córkę Julii, której mąż zginął na wojnie. Julia zmuszona jest radzić sobie sama, może stracić dom, jeśli nie zapłaci łapówki urzędnikowi – nie płaci i nazywa urzędnika złodziejem. Córka jest na nią zła, wolałaby, żeby dała łapówkę, wtedy nie musiałyby się wyprowadzać. Kolejna cześć – lata sześćdziesiąte. Oktawia ma córeczkę, która pyta, dlaczego mama wyprowadziła się z babcią ze starego domu. Kobieta odpowiada, że babcia „wybrała przyzwoitość" (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 105). Bohaterka nie może przestać myśleć o wypowiedzianych słowach, aż do tego stopnia ją zajmują, że budzi się w nocy, nie może spać. Dowiaduje się, że jej kolega Paweł został wyrzucony z pracy. Udaje się do znajomej kadrowej, aby zapytać o przyczynę zwolnienia Pawła, ta ze zdumieniem pyta: „Nie wie Pani, kim on jest? Dla takich nie ma tu miejsca" (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 106). Dla takich, czyli dla tych, którzy potrafią się sprzeciwić władzy. Po tej rozmowie Oktawia kolejny raz ma problemy ze snem: „Nie wiedziała właściwie, dlaczego. Ona przecież nic nie zrobiła. Niczemu nie jest winna. Nawet na wiec zorganizowany przez partię poszła tylko dlatego, że kazali, ale nie wykrzykiwała haseł z poparciem dla *nowej linii partii*" (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 106) – czytamy. Lata siedemdziesiąte, Andrzej, mąż Oktawii jest podekscytowany wiadomością o strajku w Radomiu. Bohaterka idzie do pracy i informuje swojego szefa o tym, że wzięła wolne na wyjazd do rodziny. Ten proponuje jej delegację – ona stanowczo odmawia, uważając, że to złodziejstwo. Później zarzuca sobie, że mogła postąpić inaczej, ale przypomina jej się matka. Gdy wraca do domu, dowiaduje się od dzieci, że

ojciec pojechał strajkować. Wieczorem znów nie może zasnąć – boi się jutra: „w głowie wirowały jej bezładne myśli: Paweł, Poznań, Jula, Andrzej, Gdańsk, Radom, szef..." (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 109). Rano podjęła decyzję o tym, co z sobą zrobić, zadzwoniła do Jana – „działał on w środowisku ludzi, którzy czynnie występują przeciw peerelowskiemu światu, dlatego tak rzadko się z nim kontaktowała, bała się, od zawsze się bała" (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 110). Kolejny obraz to już lata osiemdziesiąte. Syn Oktawii, Stasiu, wychodzi z domu. Ona ma obawy, on sam również, ale idzie – robi to dla taty. „Mimo że nie jest typem działacza, pomaga ludziom związanym z KOR-em" (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 111). Kolejna wizja – początek nowego wieku – 200... Stasiu jest szefem firmy, dostaje od znajomego faktury – dzięki nim „może sobie zrobić trochę lewych kosztów" (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 111). Wie, że babcia by tego nie pochwaliła. Postanawia podjąć jeszcze jedną próbę bycia uczciwym. Historia kończy się słowami:

> Jakież to proste podsumować czyjeś życie, sklasyfikować cudze postępowania. Trudniej jest ocenić własne. Podejmuję dziesiątki decyzji, których część nie jest powodem do dumy, i to właśnie one uwierają mnie, nie pozwalając spokojnie spać (*Dziewczyńskie bajki na dobranoc* 2008: 112).

Każda z przedstawionych w tej opowieści postaci, zgodnie z zamysłem autorki, naznaczona została Andersenowskim ziarnkiem grochu. Te uwierające ziarna dają pretekst do oceny ludzkich zachowań. Z historii Oktawii i jej rodziny płynie nauka o przyzwoitości, trudzie, który towarzyszy podejmowaniu decyzji i ponoszeniu odpowiedzialności. Podczas zajęć młodzi ludzie nie tylko mogą poznawać nowe wersje historii, ale również samodzielnie je tworzyć. W praktyce tej, oprócz *reclaimingu*, będzie miało miejsce ponowne czytanie tekstu z naciskiem na reinterpretację. Świadome „umieszczenie" przez nauczyciela ziarnek grochu w realiach bliskich uczniom, kontekstach społecznych może stanowić pole do owocnych dyskusji.

ZAKOŃCZENIE

Andersenowskie bohaterki należą do grupy tych, o których trudno zapomnieć. Poznawane we wczesnym dzieciństwie, później „dobijają się" do świadomości. Przypominają o sobie, podpowiadają, sugerują, niepokoją, prowokują do refleksji, wprowadzają lub rozszerzają uniwersa symboliczne. Klaus Peter Mortensen w utworach Hansa Christiana Andersena widzi „urzeczywistnienie idei poezji uniwersalnej", która „przybliża do wielorakiej, złożonej rzeczywistości" (Andersen 2006: 43). Wykorzystanie potencjału ukrytego w twórczości Duńczyka może okazać się cenne w procesie przystosowywania do życia w społeczeństwie, kształtowania i poszukiwania własnego „ja".

BIBLIOGRAFIA

Andersen, H. C. 2006. *Baśnie i opowieści*, t. 1. Tłum. B. Sochańska. Poznań: Media Rodzina.

Babilas, D. 2009. *Szkodliwe i pożyteczne – pomiędzy tradycyjnym patriarchatem a próbami emancypacji*. – http://babilas.blogspot.com/2009/09/szkodliwe-i-pozyteczne-pomiedzy.html (1.05.2018).

Berger, P.L., Luckmann T. 1983. *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Tłum. J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

Bettelheim, B. 1996. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek, wyd. 2. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Bloom, H. 2005. Introduction. – H. Bloom, eds., *Hans Christian Andersen*. Philadelphia: Chelsea House.

Ciciak, A. (red.). 2008. *Wokół Andersena: w dwusetną rocznicę urodzin,* Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Estès, C.P. 2001. *Biegnąca z wilkami. Archetyp Dzikiej Kobiety w mitach i legendach*. Tłum. A. Cioch. Poznań: Zysk i S-ka.

Gromkowska-Melosik, A. 2013. *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało i medykalizacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Hempowicz, M. (red.). 1997. *Andersen – baśń wobec świata : materiały z sesji literackiej, Gdańsk 21–22 kwietnia 1995 roku*. Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury.

Kopaliński, W. 1991. *Słownik symboli*. Wyd. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Kopaliński, W. 1995. *Encyklopedia „drugiej płci"*. Warszawa: Rytm.

Lasoń-Kochańska, G. 2012. *Gender w literaturze dla dzieci i młodzieży, Wzorce płciowe i kobiecy repertuar topiczny*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.

Lasoń-Kochańska, G. 2014. Gender w baśni a edukacja międzykulturowa. – Niesporek-Sambulska, B. (red.), Wójcik-Dudek, M. (red.). *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 339–348.

Michułka, D., Rättyä K. 2005. Nowe aspekty badań literatury dziecięcej i młodzieżowej. – *Nowa Polszczyzna cz. 1*, 1, 44–49.

Miernik, A. 2015. *Domeny wyobraźni. Andersen i Jung*. Kraków: Universitas.

Miller, K., Cichocka, T. 2008. *Bajki rozebrane*. Łódź: Feeria.

Modrzewski, J. 2016. Społeczno-kulturowe i pedagogiczne aspekty socjalizacji dziewcząt i kobiet. – Matysiak-Błaszczyk, A. (red.), Jankowiak, B. (red.). *Kontrowersje wokół socjalizacji dziewcząt i kobiet*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 17–37.

Ogłoza, E. 2014. *Wokół opowieści Hansa Christiana Andersena. O radości czytania*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Paul, L. 2002. From Sex-Role Stereotypes to Subjectivity. – Hunt, P. (ed.). *Understanding Childrenís Literature. Key essays from the International Companion Encyclopedia of Childrenís Literature.* New York: Routledge, 112–123.

Péju, P., 2008. *Dziewczynka w baśniowym lesie. O poetykę baśni: w odpowiedzi na interpretacje psychoanalityczne i formalistyczne.* Tłum. M. Pluta. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.

Ratuszna, H. (red.), Wiśniewska, M. (red.), Wróblewska, W. (red.). 2017. *Andersenowskie inspiracje w literaturze i kulturze polskiej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Rudzińska, B. (red.). 2008. *Dziewczyńskie bajki na dobranoc.* Kraków: Amea.

Simm, M. 2006. Andersen dla dorosłych. Rozmowa z Bogusławą Sochańską, dyrektorką Duńskiego Instytutu Kultury i tłumaczką. – *Dziennik Polski* (16 września 2006 r.) – http://www.dziennikpolski24.pl/artykul/1676966,andersen-dla-doroslych,id,t.html (15.09.2019).

Skrobiszewska, H. (red.). 1978. *Baśń i dziecko*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.

Slany, K. 2010. Płeć kulturowa w tradycyjnych zbiorach baśniowych najpopularniejszych na gruncie polskim. –Slany, K. (red.), Ślusarczyk, M. (red.), Kowalska, B. (red.). *Kalejdoskop Genderowy. W drodze do poznania płci społeczno-kulturowej w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 273–297.

Sochańska, B. 2005. Pan Andersen czyta bajki dzieciom. – *Odra*, 7/8, 43–51.

Szacka, B. 2003. *Wprowadzenie do socjologii*. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Świtała, S.W. 2015. Dziewczynki i kobiety na drodze samorealizacji. Wokół modeli kobiecości w baśniowej twórczości Hansa Christiana Andersena. – *Literatura Ludowa*, 6, 3–14.

Ungeheuer-Gołąb, A. 2015. Literatura dla dzieci jako narzędzie pedagogiki (ujęcie teoretyczne). – Guz, S. (red.), Center-Guz, M. (red.), Zwierzchowska, I. (red.). *W trosce o rozwój i wczesną edukację dziecka*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 307–316.

Ungeheuer-Gołąb, A. 2016. Literatura dla dzieci i młodzieży – wartość rozwojowa. – Chałas, K. (red.), Maj, A. (red.). *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polwen, 540–550.

Wais, J. 2006. *Ścieżki baśni: symboliczne wędrówki do wnętrza duszy*. Warszawa: Eneteia.

Wullschläger, J. 2005. *Andersen. Życie baśniopisarza*. Tłum. A. Ochab. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zawadzka, E., Rawy-Kochanowska, A. 2015. *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*. Warszawa: Difin.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-20

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618
Uniwersytet Wrocławski

Jasio-Jeżyk braci Grimm i *Jeż* Katarzyny Kotowskiej jako szkolne lektury. Inny i oswajanie przez miłość[1]

Abstrakt: Artykuł przestawia analizę porównawczą dwóch utworów literackich: baśni braci Grimm *Jasio-Jeżyk* i baśni-paraboli *Jeż* Katarzyny Kotowskiej w perspektywie „inności" i szerzej w odwołaniu do kwestii oswajania emocji. Mimo tego, że „inność" w baśni wydaje się naturalna i akceptowalna, historia Jasia-Jeża – bohatera odrzuconego – nieustannie prowokuje do nowych interpretacji. XIX-wieczna opowieść Grimmów i współczesna opowieść Kotowskiej – parabola o adoptowanym chłopcu należą do grupy opowiadań z protagonistą dziecięcym, który jest pół-człowiekiem i pół-zwierzęciem. Bohaterowie obu opowieści są zuchwali i samotni, ale tylko jeden z nich jest odrzucony. Z punktu widzenia psychoanalizy, szczególnie z punktu widzenia emocjonalnej ambiwalencji i skomplikowanych psychologicznie „motywów" działań dziecięcych bohaterów, mogą one być dobrym przykładem konfrontacji dziecka z podstawowymi problemami życiowymi (Piotruś w przypowieści Kotowskiej) i chorobami (Jasio-Jeżyk). Analizowane w artykule opowieści ukazujące problemy dzieci odrzuconych oraz indywidualizację obrazu bohatera, mogą odsyłać do zagadnienia emocjonalnej identyfikacji czytelnika z bohaterem, mogą wspierać także trudny okres dorastania, kształtowania się osobowości i pewności siebie, a także zwracać uwagę na rolę pozytywnego myślenia. Poetycka opowieść Kotowskiej o pokonywaniu barier między dzieckiem a rodzicem, podkreśla rolę uczuć i miłości oraz kreuje czytelny obraz szczęśliwej rodziny. W opowieści braci Grimm, natomiast fabuła, opiera się na głównie działaniach głównego bohatera, z naciskiem na temat odrzucenia i ponownej akceptacji. Obie historie mają szczęśliwe zakończenie: chłopcy – jako zwierzęta-dzieci – konfrontują się odważnie ze swoją „innością", są aktywni w swej walce o miłość i ostatecznie ją wygrywają.

Słowa klucze: Inny/inność, baśń, oswajanie przez miłość, szkolna lektura, teoria recepcji, obrazy mentalne, emocje, czytanie empatyczne, psychoanaliza

Grimm's *Hans My Hedgehog* and Katarzyna Kotowska's *Jeż* [*Hedgehog*] as School Reading Stories. On the "Other" and Taming through Love

[1] Tekst w wersji skróconej i zmodyfikowanej został opublikowany w 2015 roku w języku angielskim: D. Michułka 2015: 247–257 (w tomie Märchen, *Mythen und Moderne: 200 Jahre „Kinder- und Hausmärchen" der Brüder Grimm*. Teil 1. C. Brinker-von der Heyde (ed.), H. Ehrhardt (ed.), H.–H. Ewers (ed.), A. Inder (ed.). Frankfurt am Main: Peter Lang).

Abstract: The article presents comparative analysis of two literary works: Grimm's *Hans My Hedgehog* [*Hans mein Igel*] and Katarzyna Kotowska's Jeż [Hedgehog] as "otherness" in fairy-tale seems natural and acceptable, the Hans my Hedgehog story constantly instigates new interpretations. Particularly, when it is juxtaposed to other stories that are structured in a similar manner: Grimm's 19th century fairy tale and Kotowska's contemporary fairy tale – parable about adopted boy belong to the group of stories with a child protagonist who is half-human and half-animal. The protagonists of both stories are odd and lonely, but only Grimm's one becomes rejected. From the perspective of psychoanalysis, especially in the view of emotional ambivalence and related "reasons" and "motives" for actions, these two tales may be good examples of child's confrontation with the basic inner life problems (like adopted child in Kotowska's story) and illnesses (Hans My Hedgehog). As part of the reader's identification with the protagonist, they may be helpful in recognizing problems and finding appropriate solutions, may support during the difficult period of adolescence and formation of one's personality, and may also facilitate positive thinking and self-confidence. Easily discernable in both examples is the process of inner development – the protagonist's individualisation, – that is equalled to the formation of their personality. Kotowska's poetic fable about overcoming barriers between a child and its parents corresponds to the image of a happy family, assumes the perspectives of understanding and naming the "Other's" feelings, and of resolving differences between children and adults. In Grimm's fairy tale, the plot is based rather on the protagonist's actions with emphasis on the theme of rejection and re-acceptance. Both tales feature a happy end: the boys – as animal-children – face their "otherness", are active in their fight for love, which, by losing their spines, they eventually win.

Keywords: The otherness, fairy tale, taming through love, school reading stories, theory of reception, mental images, emotions, reading with empathy, psychoanalysis

> We wszystkich mitach dotyczących dzieciństwa spotykamy zdumiewający paradoks: z jednej strony bezbronne dziecko wydane jest na pastwę niezwykle potężnych wrogów, nieustannie zagrożone zniszczeniem, drugiej natomiast dysponuje siłami przekraczającymi ludzką miarę. Ta mitologiczna koncepcja ściśle wiąże się z psychologicznym faktem, iż „dziecko" jest z jednej strony czymś niepokaźnym, pozbawionym znaczenia, „tylko dzieckiem", z drugiej zaś jest boskie (Jung 1988: 258).

1. CZYTANIE – LITERATURA – EMOCJE: ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE

Zagadnienie badawcze obrazu dziecka w świecie literackich emocji oraz eksplorowanie empirycznego – empatycznego odbioru lektury z perspektywy

czytelnika rzeczywistego frapują od wielu lat literaturoznawców, pedagogów, psychologów i socjologów. Tym bardziej, że jak stwierdza Zofia Budrewicz: „Sytuację odbioru dzieła artystycznego wyprowadza [się już] z antropologii literatury i kulturowej teorii literatury […]. Autorzy wielu prac [zmierzając w stronę poznawania przez doświadczenie] wiążą operacyjną przydatność figury podmiotowego doświadczenia sensualno-mentalnego z możliwościami „wglądu" w nie odbiorcy – ucznia" (Budrewicz 2012: 6), emocjonalnego zaangażowania realnego czytelnika, czytania empatycznego i afektów (Koziołek 2016; Miall 2006; Opdahl 2002; Paivio 2007; Galda 2002)[2].

W niniejszym artykule interesuje mnie wypracowanie nowej formuły analizy i języka dydaktyki szkolnej w zakresie literatury – tu głównie języka zaangażowania w czytanie sfunkcjonalizowane wobec potrzeb emocjonalnych, społecznych i kulturowych (Rajtar, Straczuk 2012), które literatura zaspokaja. Także u młodych czytelników. Punktem wyjścia stanie się specyfika emocjonalno-sensualnego odbioru narracji literackiej – np. żywe, obrazowanie mentalne absorbujące wielu czytelników (także na zasadzie intersubiektywnej kooperacji) oraz następujące teoretyczne zagadnienia:

1. Czytanie estetyczne i eferentne – zakładające „wyjście poza tekst" (Rosenblatt 1994, 1995),
2. Jednostkowość, indywidualność i prywatność odczytań (Rosenblatt 1995; Galda 2013).

Praca z tekstem w szkole w trakcie moich badań opiera się na trzech założeniach: po pierwsze – tekst jest kategorią multimodalną i wielozmysłową (a nie tylko językową); po drugie – zakładamy multisekwencyjność procesu czytania (a nie czytanie gotowego tekstu); po trzecie – proces czytania „to nie tylko interaktywność medialna, ale także interaktywność samego procesu percepcji. Tekst jest nie tyle obiektem, lecz projekcją wewnętrznego umysłu czytającego" (Płuciennik 2014: 2).

W dziecięcym czytaniu tekstów literackich staramy się starannie dobierać teksty, na podstawie których można pracować z uczniem w oparciu o różne sposoby przeżywania lektury oraz wyraźne odwołania do rzeczywistości pozaliterackiej zgodne m.in. ze strategiami czytania opatrzonego formułami: „life to text" i „text to life" (Meek1987, 1991[3]). Jak zauważają Miall i Kuiken, „zasadniczą funkcją czytania literatury jest [bowiem, dop. D.M.] wyposażenie nas w narzędzia do lepszego rozumienia i reagowania na nasze otoczenie" (Miall i Kuiken1998: 340; Maryl 2007)[4]. Jednym z nich staje się doświadczanie lek-

[2] Definicję kognicji przyjmujemy za M. Rembowską-Płuciennik, która stwierdza, że kognicja to: „złożona wielość ludzkich procesów poznawczych, sposoby używania i kumulowania wiedzy, także uwarunkowanie ludzkiej percepcji, pamięci, zawsze noszących ślad procedur znaczeniotwórczych" (M. Rembowska-Płuciennik 2012).

[3] Praktykę czytania lektury w ujęciu „life to text" i „text to life" – zob. https://researchrichpedagogies.org/_downloads/Reading_Teachers_Practical_Strategies.pdf (12.12.2018).

[4] Zob. http://www.academia.edu/5544682/Interpretator_czy_czytelnik_Projekt_bada%C5%84_empirycznych_nad_stylami_odbioru (12.12.2018).

tury poprzez zaangażowanie emocjonalne, emocjonalna identyfikacja z bohaterem (np. smutek, współczucie, radość, gniew) i związana z emocjonalnym przeżywaniem lektury – czytelnicza empatia (Hogan 2010).

Na użytek niniejszego artykułu do analizy i interpretacji wybieram dwie baśniowe opowieści o odrzuceniu (*Jasio-Jeżyk* braci Grimm i *Jeż* Katarzyny Kotowskiej). Artystyczna kreacja bohatera opiera się w nich o kategorię Innego a interpretacyjnym kontekstem i dominantą artystyczną staje się zagadnienie oswajania przez miłość. W kontekstach metodologicznych korzystam m.in. z ustaleń Małgorzaty Chrobak, która w publikacji *Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci* wiele miejsca poświęca rozróżnieniom między Innością i Obcością, opozycji swój – obcy oraz bezpośrednim skojarzeniom wskazującym „na zagrożenie, nietolerancję, opresję i wykluczenie z jakieś wspólnoty" (Chrobak 2014: 55; Dąbrowski 2009). Badaczka powołuje się także na ustalenia znaczenia pojęcia „Obcy", jakich dokonała Hanna Gosk i pisze: „W świecie ludzkim każda jednostka stanowi centrum, względem którego bywa określana inność, obcość. Takie przypadki, w których inność łączy się z obcością potocznie nabierają nacechowania negatywnego. Inny, jawiący się jako nieznany, a więc często niezrozumiały, może wydawać się groźny" (Gosk, 2002: 64–65). W tym obszarze badań – negatywnych emocji związanych z Obcym, kojarzonych tu ze strachem, mieszczą się także rozważania filozofki Marty C. Nussbaum, zawarte w publikacji *Nowa religijna nietolerancja. Przezwyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach* (2018).

2.INNY – OBCY – DZIWNY

Rozważając odmienność, inność, dziwność i obcość we współczesnej polskiej prozie dla dzieci i młodzieży Weronika Kostecka zauważa:

> Kategoria „inności" może być rozpatrywana na co najmniej kilka różnych sposobów: w perspektywie antropologicznej – gdy przedmiotem namysłu stają się takie pojęcia, jak swojskość czy obcość, socjologicznej – skupionej na procesie społecznego „konstruowania" tożsamości jednostki i całych grup, kulturoznawczej – której reprezentanci badają stosunek kultury „dominującej" do „obcej", czy wreszcie w perspektywie psychologicznej, gdy analizie podlega poczucie obcości, inności podmiotu wobec siebie samego (Kostecka 2017).

Szczególną grupę będą stanowić w tym obszarze eksploracji utwory utrzymane w konwencji fantastycznej (np. baśniowej). Pomimo tego, że „inność" w baśni wydaje się naturalna i w pełni akceptowana, historia Jasia-Jeżyka braci Grimm nieustannie prowokuje do nowych odczytań i reinterpretacji (Scott 1996; Jorgensen 2014; Silveira Silva 2012; Zipes 2000; Schmiesing 2015; Bolte i Polivka 1913; Thompson 1961; Tatar 1987).

Szczególnie w zestawieniu z opowieściami, które są skonstruowane w podobny sposób. Dziewiętnastowieczna baśń Grimmów i współczesna baśń Ko-

towskiej należą do grupy opowieści z bohaterem dzieckiem: pół-człowiekiem, pół-zwierzęciem (Kobielus 2002, 2005). Bohaterowie obu opowiadań są inni, obcy, dziwni i samotni, ale tylko bohater Grimmowski zostaje odrzucony.

Koncepcja Innego, zakorzeniona m.in. w tradycji romantycznej (Janion 2004; Janion 2006), odwołująca się do bogatej symboliki społeczno-kulturowej, psychologicznej i filozoficznej, nieustannie wymaga pogłębionych studiów i nowych interpretacji. Tożsamość Innego często zależy bowiem od jego wyglądu, co w zasadzie wymaga wykorzystania w badaniach humanistycznych także nowego typu estetyki (np. w odniesieniu do pojęcia brzydoty) (Chrobak 2016; Wlazło 2003, 2013).

Warto posłużyć się w tym miejscu komentarzem Krzysztofa Korżyka, interpretującym pojęcie Freuda „niesamowite" [*das Unheimliche*]:

> Słuszne może być twierdzenie, że »niesamowite jest czymś, co samowicie-swojskie, czymś, co doznało wyparcia i powróciło zeń, i że wszelkie niesamowite spełnia ten warunek« (Freud 1919: 256). Podążając tym tropem, wyjaśniałoby się paradoksalną naturę „niesamowitego" (*das Unheimliche*) jako silnie odczuwaną – choć raczej mocą przeczucia niż świadomej siebie intelektualnej refleksji – dwoistą jedność znanego niegdyś, a więc bliskiego czy „samowitego" (*heimlich*) i jego dopełnienia sprawiającego wrażenie zupełnej obcości. W psychoanalitycznej interpretacji Freuda ów antonimiczny i w najwyższym stopniu „problematyczny" amalgamat godziłby więc w sobie kojącą swojskość z niepokojącym wyobcowaniem, a budzące lęk, przerażające niesamowite objawiałoby się jako pasożytnicze uobecnienie pierwotnego podłoża wyradzające się w swe własne budzące grozę przeciwieństwo (Korżyk 2015).

„Inność" często wywołuje negatywne emocje – budzi bowiem nie tylko obawę, lęk i strach, ale także bunt, sprzeciw, wstręt i obrzydzenie (Kristeva 2007), szczególnie wtedy, gdy postać bohatera omawiana jest w nawiązaniu do kontekstów społecznych oraz analizowana w perspektywie pojęć natury i kultury – pisze Marta Piwińska (Piwińska 2004). Zjawisko „inności" występuje niejako w opozycji do normy i rzeczywistej egzystencji człowieczej oraz kojarzy się z takimi ludźmi, którzy do tej normy nie pasują. Koncepcja „inności" może być zatem konfrontowana z czymś, co jest „graniczne", co znajduje się „pomiędzy", czymś, co prowokuje do poznania, zgłębienia i zrozumienia, ale także czymś, co otwiera najciemniejsze zakątki ludzkiej natury (Piwińska 2004).

Podobny wzorzec rozumienia inności dostrzec można w opowieściach o dzieciach, których wygląd jest daleki od „normalności", co prowadzi do ich alienacji, odseparowania, izolacji i wyobcowania ze świata, o czym przekonująco pisze m.in. Emmanuel Levinas (Levinas 1998, Skarga 1998)[5].

[5] Postać „Innego" w rozumieniu Levinasa opisana jest w perspektywie badań prowadzonych nad etyką, przy pomocy takich pojęć jak: twarz, ślad, separacja, rozkosz, intymność, cierpienie, substytucja; „Inny" – jak zauważa Levinas – może być nie tylko całkowicie różny, odmienny, ale także – jako pojęcie – może być rozpatrywany w kontekstach związanych z transcendentalnością.

*****

Tradycja baśniowych postaci, które wpisać można w paradygmat Innego, jest bardzo bogata. Historia wątków baśniowych sugeruje, iż pierwszym wyraźnym nawiązaniem *Jasia- Jeżyka* braci Grimm jest *Galeotto* (*King Pig*, *Hog Bridegrooms*) Giovanni Francesco Straparoli (*c.*1480–1558). Opowieść przywołuje losy króla Anglii, którego syn jest w połowie człowiekiem – w połowie świnią. Mimo swego „niezwykłego" wyglądu żeni się z trzema kobietami, aż w końcu zostaje przystojnym młodzieńcem. *Osiołek*, inna opowieść braci Grimm, przypomina w swej strukturze Jasia-Jeżyka, co pozwala w tym miejscu rozważań także na wykorzystanie uproszczonej formy analizy porównawczej (Brzeźniak 2015). Bogaty gospodarz i jego żona (w jednej opowieści) oraz król i królowa (w drugiej) są bogaci i szczęśliwi, z wyjątkiem tego, że nie mają dziecka. Sytuacja ta jest społecznie nie do zaakceptowania, zatem małżeństwo gospodarza staje się źródłem kpin. Obie pary, o których mowa, wymawiają słowa, które można odebrać jako formułę zaklęcia. Gospodarz, np. żali się głośno, że nie ma dziecka a nawet – jeża („Muszę mieć dziecko i basta, niechby to nawet był jeż" [Grimm 1986: 86]). Słowa te, choć są tylko wyrazem rozpaczy spowodowanej przykrą sytuacją, nabierają szybko mocy sprawczej. Życzenie-zaklęcie spełnia się i rodzi się nowa istota: pół-dziecko – pół-jeż. Podobna sytuacja pojawia się w opowieści o królewskiej parze – nowonarodzony syn króla przypomina bowiem małego osła. Obie postacie poprzez swój inny od reszty wygląd – Jasio-Jeżyk i osioł – mierzą się z brakiem akceptacji zarówno ze strony rodziców, jak i społeczeństwa. Mimo to – wiedzą, co robić: działają – są aktywni i konsekwentni, co w końcu zostaje nagrodzone – po wielu przeżytych przygodach spotykają bowiem kobiety, które zostają ich żonami. Małżeństwo niejako „leczy" z inności, „likwiduje" wygląd zwierzęcia i przywraca obu bohaterom ludzką postać. Opowieści kończą się szczęśliwie – skóry zwierząt zostają „zrzucone" przed wejściem do małżeńskiego łoża i spalone w wielkim ogniu[6]. Następuje w związku z tym swoiste oczyszczenie ofiary dotkniętej przez los. Bohaterowie w obu baśniach przygotowując się do inicjacji seksualnej, w dosłownym znaczeniu tych słów, „wychodzą ze swej odmienności", „wyrastają" ze swojej inności, stając się prawdziwymi ludźmi. Pod skórą osła lub jeża ukryte są bowiem piękne ciała młodych mężczyzn, które mogą oznaczać także piękną duszę (Chrobak 2016; Propp 2000). Ich „droga przez mękę" nie kończy się jednak – muszą zmierzyć się bowiem jeszcze z odrzuceniem przez rodziców i walczyć o ich akceptację, a przede wszystkim – miłość. Podejmują zatem różne, na początku niezrozumiałe dla otoczenia działania, aby zdobyć w końcu uznanie i aprobatę swoich bliskich. Obie historie – realizując tu konsekwentnie baśniowy schemat „od nieszczęścia do szczęścia" – w sposób klarowny informują czytelnika o wewnętrznej przemianie bohatera (Propp 1976).

[6] W Jasiu-Jeżyku skórę człowieka-zwierzęcia palą czterej silni strażnicy, a w *Osiołku* zabiera ją sam król i dopilnowuje, aby ją spalono.

3. MAGICZNE DZIECI

Inaczej rysuje się kontekst interpretacyjny, gdy zestawimy w szkole opowieść o Jasiu-Jeżyku ze współczesną baśnią poetycką Katarzyny Kotowskiej. Baśń braci Grimm jako opowieść o odrzuceniu i opowieść Kotowskiej zatytułowana *Jeż* (o adoptowanym chłopcu) mogą być zinterpretowane w kontekście badań psychoterapeutycznych. W obu historiach na skutek rozbieżności etycznych postaw, przeciwności losu i emocjonalnych napięć, jakie pojawiają się u bohaterów reprezentujących różne pokolenia, słowami kluczami stają się: ambiwalentne postawy uczuciowe (Freud 1998), realizowanie marzeń i pragnień, poszukiwanie własnej tożsamości oraz swoich uczuć – głównie miłości.

Stykamy się tu ze swoistym „napięciem między niepowtarzalnością jednostkowego doświadczenia a aspiracjami do spraw ogólnych" (Holland 2001: 155). Badania psychoanalityczne mogą podsuwać w tym miejscu rozważań kilka rozwiązań – szczególnie wykorzystywanych w perspektywie psychologii postaci literackich. Istotnym obszarem odniesienia stanie się teoria Fredericka Crewsa, który interpretując prace Freuda eksponuje kwestie ukrytej motywacji działań bohaterów. Crews zwracając uwagę na „pobudki" zachowań ludzkich (widać tu nawet wpływy behawioryzmu) (Dybel 2001: 11) zauważa: „Freuda interesowała nie sztuka, lecz jej ukryte znaczenie, i to tylko dla celów ilustracyjnych. Podobnie jak sny, mity i baśnie, dzieła sztuki dostarczały użytecznych świadectw odwiecznych i monotonnych fantazji ludzkości oraz procesów kondensacji, przemieszczenia i symboliki, dzięki którym fantazje te są jednocześnie wyrażane i maskowane" (Crews 2001: 80). I nie chodzi tu tylko o zwrócenie uwagi na kwestię nieświadomości, która obejmuje to, co „duchowe" w człowieku, co podkreślał m.in. Hermann Pongs (Pongs 2001: 49), raczej „pytanie o to, jak dalece »ukryte znaczenie«, którego poszukuje Freud w dziełach sztuki, odkrywa coś z natury najbardziej podstawowych ludzkich pragnień, fantazji, czyli tego, co stanowi jedną z najpotężniejszych motywacji ludzkich działań" (Dybel 2001:11). Mamy tu na myśli także oczywiście decydujące dla każdego człowieka znaczenie przeżyć z dzieciństwa (Pongs 2001: 49) oraz zjawisko ambiwalencji uczuć (ambiwalentne postawy uczuciowe) związane z kompleksem rodziców (Bleuer 1910; Graber 1924).

Obie opowieści skonstruowane są w oparciu o metaforę wędrówki, a ich idea przewodnia związana jest z problemem akceptacji, pewności siebie oraz oswajaniem przez miłość (np. Jasio-Jeżyk Grimmów zdobywa w końcu miłość królewny i poślubia ją, a adoptowany chłopiec – *Jeż* Kotowskiej, nazwany Piotrusiem, dzięki serdecznej i ciepłej atmosferze panującej w rodzinnym domu, traci sukcesywnie kolce, wyznaje uczucia swoim przybranym rodzicom i także zdobywa ich serca). Bohaterowie obu historii – chłopcy przynależą do grupy „obcych", „innych" – „urodzonych inaczej". „Każdy z tych »odmieńców«, bohaterów bajki magicznej, podejmuje mityczną podróż" (Campbel 1994; Nowina-Sroczyńska 1997: 34); wychodząc z przestrzeni [mało bezpiecznej (izolacja w domu rodziców – Jasio-Jeżyk braci Grimm czy Dom Dzieci w baśni Kotowskiej)], czyni to w imię odnalezie-

nia pełniejszej formy egzystencji – dojrzałości uczuciowej. „Metaforyczna podróż, którą muszą podjąć [mali chłopcy], by odrzucić swoją odmienność i zostać zaakceptowanym przez ogół jest symbolicznym ujawnieniem ich charakterów" (Nowina- Sroczyńska 1997: 34). W przypadku baśni Grimm Jasio-Jeżyk, aby dorosnąć naprawdę opuszcza rodzinny dom na wiele lat. W przypadku opowieści Kotowskiej, natomiast, podróż bohatera jest symboliczna, jest metaforą życia wewnętrznego – bohater pozostaje w rodzinnym domu, pozostaje dzieckiem, a jego dojrzewanie do miłości jest przede wszystkim oswajaniem się z nowymi rodzicami. Kreacja artystyczna Kotowskiej realizuje tylko kolejne – bardzo wyraźnie odznaczone w książce – etapy wewnętrznej przemiany małego bohatera. Autorka – jak w baśni – opisuje je z dystansem, ogranicza do minimum użycie epitetów, wprowadza wiele czasowników określających działania małego Piotrusia-Jeża i relacjonując tylko przebieg wydarzeń, konsekwentnie prowadzi dość suchą narrację w sposób obiektywny i poznawczo-informacyjny, np.

> […] w styczniu Chłopiec – Jeż bał się odezwać na spacerze, nie chciał oddalać się od domu i często płakał. W lutym przestał bać się kotów, nauczył się wielu słów i z wielką ciekawością poznawał świat. Jednak nie chciał zasypiać sam, a przed zaśnięciem rzucał się jak ryba wyjęta z wody. W marcu nabrał więcej pewności siebie i często się uśmiechał. Kobieta wreszcie odważyła się powiedzieć do niego: – Synku! Zdziwiła się, bo kilka kolców odpadło (Kotowska 1999: [20]).



Il. 1. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [20]



Il. 2. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska,
Egmont: Warszawa, [21]

Opowieść braci Grimm choć przynależy do gatunku ludowej baśni magicznej (Bolte, Polivka 1910) (pojawiają się w niej bowiem następujące elementy: postać człowieka-jeża, występuje motyw podróży na podkutym kogucie, w schemacie fabularnym znaczącą rolę odgrywa obraz lasu, który pełni funkcję pastwiska – Jaś pasie w nim bowiem swe świnie i osły, występują dwaj królowie i ich córki, ze znaczących elementów fabuły warto zwrócić uwagę na moment przemiany człowieka-jeża w pięknego mężczyznę) nie spełnia jednak wszystkich kryteriów strukturalnych znaczących dla morfologii i funkcji takiej baśni, np. nie ma w niej charakterystycznego na początku wyraźnego „zakazu" (*interdiction*), lecz jego symbolem są kolce; Jasio-Jeżyk– w poszukiwaniu miłości – nie ma pomocników lecz działa sam; bohater posiada realny (nie cudowny) talent muzyczny (chłopiec gra na dudach); ponadto w ostatecznym rozwiązaniu problemu – zdejmowaniu uroku (wybieleniu spalonej ogniem skóry Jasia-Jeżyka) pozwala się na interwencję ludzką (lekarską); w schemacie fabularnym pojawia się także obietnica zagubionego w lesie króla – dana na piśmie. Można by sądzić, iż w sytuacji tej Jasio-Jeżyk okazuje się młodzieńcem nie tylko utalentowanym muzycznie, ale także sprytnym i życiowo zaradnym: „Jasio-Jeżyk zlazł tedy z drzewa i powiedział, że wskaże im drogę, jeśli król zapisze mu i obieca pierwszą rzecz, jaką napotka po powrocie na swym dworze" (Grimm 1986: 87).

Historia o Jasiu-Jeżyku nazywana jest także „baśnią prawdziwą", ponieważ prawdopodobnie odsyła do wydarzeń realnych, naprawdę przeżytych, chodzi w niej o dziecko wyizolowane psychicznie (być może z powodu autyzmu), przebywające w zdesperowanej rodzinie, co przedstawiają przekonująco francuscy psychoterapeuci, humaniści i pedagodzy A. i F. Braunerowie (Brauner, Brauner 1988). Opisując przypadki dzieci autystycznych, badacze wprowadzają termin „dzieci fada" (prowansalskie „fadar", hiszpańskie „hadar", włoskie „fatare", „fata" = fatum [przeznaczenie]) i określają nim poetycko dzieci pochodzące z królestwa wróżek, wyposażone w cechy (właściwości) magiczne,

czyli dzieci nieprzystosowane psychicznie, z anomaliami, dzieci „inne" (np. posiadające cechy zwierzęcia), dzieci zagubione, poszukujące bezpieczeństwa i uczuć, ale głównie miłości.

Symbolika dziecka-zwierzęcia najeżonego kolcami w przypadku obu historii (Grimmów i Kotowskiej) jest czytelna i wyrazista – oznacza izolację i lęk przed światem zewnętrznym, np. dziecka nie można przytulić, uścisnąć (matka adoptowanego Piotrusia mówi np. „wszystkie dzieci potrzebują przytulania! Widzisz jak Piotruś to lubi! Zresztą spójrz, od głaskania trochę zmiękły mu kolce" [Kotowska 1999: 17]) lub – jak w baśni braci Grimm – odseparowuje się go od ludzi – umieszcza na słomie na piecu za kominem. Z powodu kolców dziecko-jeż nie może być także karmione piersią przez matkę oraz leżeć w łóżku (kolebce), co stwierdza podczas chrztu sam ksiądz.

Jasio-Jeżyk wegetuje w nieszczęśliwej rodzinie za piecem 8 lat (zgodnie z teorią Piageta może być to moment wejścia w okres abstrakcyjnego myślenia) (Piaget 1966) – jest silny i wytrwały, jedynym pragnieniem chłopca jest zdobycie miłości ojca (matka od początku historii odrzuca chłopca, pozostaje w cieniu i nie pełni żadnej znaczącej roli w dalszych partiach historii) i… posiadanie dud. Magia chłopca polega też na tym, iż odkrywa w sobie wielki talent muzyczny, więc gra. Chłopiec-zwierzę ma nadzieję, że dzięki pięknej muzyce zwróci na siebie uwagę rodziców. Czas mija, a marzenie chłopca niestety się nie spełnia. Oswajanie miłości jest tu warunkowe – odrzucony Jaś wyrusza z domu w świat w poszukiwaniu własnej siły wewnętrznej i w celu udowodnienia ojcu własnej przydatności do życia w społeczeństwie.

4. TERAPIA POPRZEZ DOM

W obu opowieściach znaczącą funkcję pełni dom rodzinny. Wprowadzenie do obu historii jest podobne – obie pary rodziców bardzo chcą mieć dziecko, lecz ich marzenia nie mogą się spełnić. Rola i pozycja Chłopca z historii Kotowskiej od początku jest jednak inna. Piotruś (takie imię otrzymuje od Kobiety i Mężczyzny) jako dziecko adoptowane jest dzieckiem oczekiwanym i chcianym. Rodzice – Kobieta i Mężczyzna wkładają wiele trudu w przygotowanie miejsca (przestrzeni), w której pojawi się dziecko. Staje się nim dom rodzinny i jego naturalne otoczenie – wystylizowane w opowieści na miejsce *sacrum*, miejsce szczęśliwe, rozkoszne, miejsce rajskie, na przestrzeń krajobrazu wypełnioną drzewami, łąką, źródłem lub strumieniem, śpiewem ptaków, kwiatami – *locus amoenus*, znane w kulturze z kreacji m.in. Wergiliusza, Teokryta, Owidiusza, Jana Kochanowskiego (Eliade 1993; Olinkiewicz, Radzymińska, Styś 1999) i to jest początek historii:

> Mężczyzna i Kobieta zbudowali dom. Przedtem bardzo starannie wybrali miejsce – zadbali, żeby było dużo nieba nad głową, żeby blisko był las z konwaliami, jagodami i grzybami. Żeby niedaleko płynęła rzeczka z zaroślami dla słowików i było pole i łąka pełna kwiatów. Postarali się, żeby w ogrodzie było słońce i cień

do odpoczynku w upały. Pozwolili rosnąć drzewom i chwastom. Trochę zapuścili ogród, żeby można się tam było bawić i biegać, nie martwiąc się, że się coś zniszczy albo zadepcze. Szykowali ten kawałeczek świata, by stał się dobrym miejscem na szczęśliwe dzieciństwo, ale dziecka ciągle nie mieli i martwili się tym bardzo (Kotowska 1999: [1]).



Il. 3. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [2]



Il. 4. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [4]

Kotowska zadbała także o bardzo staranne przedstawienie obrazów współczesnych realiów społecznych. Autorka ukazuje konkretne, rozpisane na dialogi sytuacje, w których rodzice muszą włożyć także wiele wysiłku, i wykazują dużo cierpliwości oraz życiowej mądrości w procesie pokonania biurokratycznych trudności związanych z uzyskaniem zgody na adopcję. W historii

pojawiają się postacie reprezentujące różne instytucje publiczne, natomiast ich imiona przyjmują cechy baśniowych postaci symbolicznych, np. osoba z Ośrodka Adopcyjnego to Pani Która Wie, a Dyrektor Domu Dziecka to Królowa Domu Dzieci. Piotruś-Jeżyk wreszcie pojawia się w domu Kobiety i Mężczyzny. Od początku słowem kluczem staje się uścisk chłopca, dotyk i przytulenie, a więc sytuacje związane z niezwykle bliską relacją z rodzicami, w codzienności. Mimo uczuciowej izolacji i emocjonalnej nieufności oraz lęków z przeszłości (nocny płacz dziecka) działanie chłopca i rodziców od początku są bezwarunkowe – obie strony – zarówno rodzice, jak i dziecko – chcą i dążą do wyzwolenia miłości, mają wielką siłę przetrwania trudności i walczą o nią. W przeciwieństwie do losów Jasia-Jeżyka – adoptowany Piotruś oswaja nie tylko Mamę i Tatę, ale także miejsce – nowy dom rodzinny i nie chce go opuszczać. W nim (w domu) jest ciepło, panuje bliskość i wspólna zabawa. Wydaje się, że to przestrzeń rodzinnego domu stanowi o sile oswajania uczuć i werbalizowania ich.

W opowieści panuje znaczący spokój, cisza i milczenie. W procesie oswajania przez miłość pojawia się także istotna dla przebiegu zdarzeń kategoria czasu. Czas w opowieści płynie powoli, aby wszystkie uczucia i emocje odnalazły we wnętrzach bohaterów swoje miejsce i aby ich nie spłoszyć niepotrzebnym hałasem. Ważna jest każda chwila bycia razem, każdy ciepły uścisk, każdy dotyk dłoni i znaczący jest każdy moment wspólnej zabawy, istotne jest każde wypowiedziane w opowieści słowo i każda igła, która odpada z ciała chłopca.

Przekaz oszczędnej, słownej narracji Kotowskiej zdecydowanie wzmacnia ilustracyjna warstwa utworu. Wybitna kreacja artystyczna autorki polega na perfekcyjnym zgraniu obu warstw: słownej i wizualnej. Metafora kolców – bardzo wyrazista na początku historii (chłopca nie można przytulić) nabiera znaczenia w momencie stopniowej utraty igieł. W miarę upływu czasu i emocjonalnego zbliżania się dziecka do rodziców oraz rodziców do dziecka – kolce opadają.

Symbolikę kolców rozpoznają także dziecięcy – dziesięcioletni czytelnicy i interpretują ją wnikliwie nazywając uczucia, które można „przypisać" chłopcu. Ich skala jest bardzo szeroka, odzwierciedla pełnię wewnętrznych przemian chłopca-jeża, pod wpływem których następuje prawdziwe oswojenie przez miłość. Proces uczuciowego oswajania wyraźnie wskazuje na kolejne etapy emocjonalnych przeżyć i związanych z nimi przemian: od smutku, obawy, strachu i lęku przez przyzwyczajenie i zaufanie, po okazanie potrzeby miłości i nazwanie jej[7].

[7] Ćwiczenia związane z czytaniem empatycznym przeprowadzili nauczyciele w dwóch klasach czwartych w szkołach wiejskich. Badaniu empirycznemu poddano dwadzieścioro ośmioro dzieci w wieku 10 lat. W badaniach wzięły udział dwie szkoły: PSP im. Marszałka J. Piłsudskiego w Żytniowie (nauczycielka: Katarzyna Leszczyńska-Niedrygoś) i PSP im. JP II w Dalachowie (nauczyciel: Dariusz Niedrygoś). Nauczyciele dostrzegli dużą dojrzałość w wypowiedziach dzieci, które komentowały lekturę Kotowskiej. Podkreślali także dużą emocjonalną wrażliwość uczniów oraz ich empatię.

Uczniowie udzielali odpowiedzi na następujące pytania:
Co mogą oznaczać kolce? Dlaczego odpadały?

„Bo kobieta i mężczyzna coraz bardziej kochali Piotrusia"

„Kolce były **smutkami"**

„Jeż **bronił się nimi** na początku"

„Kolce znikały, bo [chłopiec] czuł się [coraz bardziej] kochany. Kolce były **strachem"**

„Kolce znikały, bo o każdej porze roku rodzice dawali mu więcej miłości. Kolce były oznaką [tego], że potrzebuje rodziny"

„Kolce były ochroną chłopca**, ponieważ bał się ludzi"**

„Im bardziej rodzice kochali syna, tym szybciej znikały kolce"

„Kolce znikały, ponieważ Piotruś przywiązywał się do rodziców. Kolce były takim **sprawdzianem**, czy rodzice zechcą Piotrusia, np. gdy rodzice powiedzą, że go kochają, to kolce znikną"

„Pierwsze kolce odpadły, jak mama powiedziała: Synku. A chłopiec poczuł **w swoim sercu**, że to jego prawdziwa mama"

„Odpadały, gdy Jeżyk zaufał rodzicom".

Szczególną rolę ogrywają w książce przedstawione symbolicznie kolejne pory roku (jako obrazy upływającego czasu) oraz wyjątkowo mocno zaakcentowane przez autorkę kolory zarówno na płaszczyźnie słownej narracji, jak i narracji wizualnej. Ilustracje są nieodłączną częścią opowiadanej historii. W długim procesie oswajania uczuć np. początkowego oddalenia (ilustracja z kolcami) z szarej rzeczywistości pokazanej na kartach opowieści, wyłania się wyrazista gama wielu barw.



Il. 5. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [24]



Il. 6. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [25–26]

Interesująco pointują kwestie kolorów w książce także dzieci, łącząc swe skojarzenia z emocjami, utożsamiając szarość ze smutkiem, osamotnieniem i pustką związaną z niemożnością nazwania uczuć, natomiast wielość barw – z radością.

Na pytania: co stało się z kolorami w opowieści? Co oznacza znikanie kolorów? – uczniowie odpowiadają:

„Kolorowo było, jak byli szczęśliwi, a szaro jak smutni"

„Dlatego, że nie mieli dziecka i świat się smucił"

„Znikanie kolorów to oznaka smutku"

„Rodzice nie mieli kogo kochać"

„Oznaczało to smutek rodziców, którzy nie mieli syna"

„Kolory szarzały, ponieważ rodzice nie mieli do kogo skierować słów miłości".

Zgrabnie i harmonijnie prowadzona narracja wizualno-słowna Kotowskiej, wzmacniana refleksją i egzystencjalną ciszą pozwala na wyodrębnienie swoistych obrazów mentalnych, które odnajdują w tekście także dziecięcy czytelnicy. Dostrzegają „odseparowane" –wyodrębnione z całości opowieści zamknięte sceny (np. obrazy życia rodzinnego, domu, symboliczne sceny odzwierciedlające stany emocji i uczuć poszczególnych bohaterów: dziecka i dorosłych oraz ich wewnętrzną przemianę).

Powyższe spostrzeżenia korespondują z wnioskami, które formułuje Jarosław Płuciennik. Badacz zwracając uwagę na związki poetyki i empatii, sensualność, czytanie i zmysły oraz wykorzystując w badaniach teorię „literackich

identyfikacji i oddźwięków", podkreśla m.in. wykorzystanie „zakorzenionych w percepcyjnych doświadczeniach cielesnych, codziennych kontaktach ze światem zewnętrznym – konceptualnych [abstrakcyjnych reprezentacji pojęciowych, dop. D.M.] – schematów wyobrażeniowych" (Płuciennik 2014: 2).

Obrazy mentalne przyjmują w opowieści Kotowskiej wyraźną funkcję metafor pojęciowych (*gestaltu doświadczeniowego*), których znaczenie objaśniane jest jako odwoływanie się do codziennych doświadczeń. Stanowią także punkt wyjścia do tworzenia swoistej ramy konceptualnej. Rama konceptualna natomiast wpływa na nasz sposób myślenia o określonym zjawisku. Gestalt doświadczeniowy to jak ludowa mądrość – „wielowymiarowa całość o określonej strukturze" – twierdzą George Lakoff i Mark Johnson – pewien złożony obraz, który pojawia się nam w głowie w zetknięciu z określoną sytuacją; „metafora–mem, która dociera do naszego umysłu, nie jako zbiór pojedynczych obserwacji, które dopiero w procesie »rozumienia«, »rozumowania« lub »myślenia« łączymy w całość, ale »obraz«, który już na etapie postrzegania otaczającego nas świata łączy nasze doznania w spójne całości"[8] (Stockwell 2006; Lakoff i Johnson 2010: 29–35; Płuciennik 2002, Maryl 2005, 2016).

5.WĘDRÓWKA – W POSZUKIWANIU SIEBIE

Wędrówka bohatera pokazuje jego zetknięcie ze światem zewnętrznym, a więc nowe wyzwania. Jasio-Jeżyk jest głównym bohaterem dziejących się wydarzeń, cechuje go spryt, kreatywność, aktywność i jest główną siłą sprawczą wszystkiego, co dookoła niego się dzieje.

Można przywołać w tym kontekście trzecią fazę badań psychoanalitycznych Freuda. Freud zdaje sobie wtedy sprawę – co pokazuje już pierwszy rozdział jego *Kultury jako źródła cierpień* (1930) – „że przynajmniej w odniesieniu do początkowego okresu życia jednostki całkowicie i n t r a psychiczny model pierwszych dwu faz musi ustąpić modelowi i n t e r -psychicznemu, takiemu, który obejmuje zarówno indywidualną psychikę, jak i to, co ją otacza: pierwotnie *ego* zawiera w sobie wszystko, a dopiero później oddziela od siebie świat zewnętrzny" (Freud 1967: 241; Holland 2001: 165).

Można by sądzić, iż symboliczna wędrówka bohaterów po świecie emocji w poszukiwaniu miłości i szczęścia w obu opowieściach ma charakter obrazu pierwotnego, a więc archetypu w rozumieniu Carla Gustava Junga. Jako reakcje na gotowość do działania są one – zdaniem psychoanalityka – popędami działającymi w ludzkiej nieświadomości (zarówno w przypadku wędrującego po świecie Jasia-Jeżyka, jak i mieszkającego w domu, poszukującego bliskości Piotrusia-Jeża). W obu przypadkach pojawia się typ myślenia symboliczne-

[8] Zob. http://kreozofia.tumblr.com/post/43798347054/eksplanacyjna-moc-metafor (20.10.2016).

go. Jest ono „podstawową dyspozycją psychiczną, która umacnia człowieka, wprowadzając go w świat kultury. Sprzyja też kształtowaniu osobowości, czyli urzeczywistnieniu siebie jako całości. Proces ten nazywa Jung indywiduacją. W indywiduacji, poprzez cykl kolejnych przemian, czyli następujące po sobie okresy odrodzenia, tworzy się oczekiwana pełnia" (Jung 1981; Baluch 2008).

Northrop Frye, rozwijając w pewnym sensie teorię Junga, stwierdza, iż w opowieściach o charakterze archetypowym (w tym w baśniach) charakterystyczne staje się przemieszczenie (*displacement)* (Frye 1957: 136)[9]. „Termin ten oznacza […] technikę, której autor używa, aby nadać swojej opowieści cechy wiarygodności, logiczną motywację czy zgodność z panującymi poglądami moralnymi, jednym słowem – aby stworzyć opowieść »z życia«" (Frye 1957: 299) – nawet jeśli historia ta (jak obie zinterpretowane powyżej) pokazuje ciemną stronę życia i jest emocjonalnie przykra dla dziecka-odbiorcy. Sam Bruno Bettelheim doradza jednak opowiadanie i czytanie „dzieciom baśni magicznych bez skrótów, poprawek i wyciągania wniosków dydaktycznych" (Bettelheim 2010: 26–34)[10]. Dziecięcy odbiorca przyswajając podświadomie treści baśni, przetwarza je, tworząc własne szeregi obrazów, np. odnajduje być może własne emocje w czasie wędrówki bohaterów w poszukiwaniu miłości.

Symboliczne podróże chłopców – Jasia i Piotrusia – ukazują ich konsekwentne działanie – w pierwszym przypadku – odrzucony i osamotniony bohater sam podejmuje decyzję o odejściu z domu, trafia do lasu, gdzie grając na dudach, bezpiecznie się czuje ze swoim stadem świń i osłów, a wskazując właściwą drogę zagubionym królom zdobywa miłość królewny i doprowadza do małżeństwa. W drugiej historii – adoptowany Chłopiec-Jeż – w relacji z ludźmi dorosłymi (przybranymi rodzicami) przełamując emocjonalny lęk przed bliskością, z wielką wiarą i zaufaniem, naprawdę oswaja rodzicielską miłość.

Baśń Kotowskiej, adresowana niewątpliwie także do dorosłego czytelnika, zawiera w formie dialogu czytelną konkluzję na temat umiejętności porozumienia między dorosłym rodzicem i dzieckiem:

> Mamo, czy myślałaś, że będziesz mogła mnie urodzić? – spytał Piotruś. Tak, ale mi się nie udało. Na szczęście urodziła cię inna mama i dzięki temu jesteś i możemy być razem. Bardzo cię kocham synku – powiedziała Mama. Wiem – rzekł

---

[9] Frye przywołuje np. Obrazy Raju, gaje Elizejskie, Pola Szczęśliwe, które „jak owe odwieczne kraje szukane z dawna wśród Atlantyku – czemuż mają się stać wyłącznie historią minionej przeszłości lub fikcją czegoś, co w ogóle nie istniało? Odkrywczy umysł człowieka, złączony z tym wielkim wszechświatem węzłem namiętnej i świętej miłości, może je przecież ujrzeć jako zwykłe sprawy dni powszednich" (cyt. za: A. Baluch 2008: 299).

[10] „Istnieje rozpowszechniony zwyczaj ukrywania przed dziećmi, że źródło tego, iż w życiu bywa źle, leży w znacznej mierze w naszej naturze – w przejawianej przez wszystkich ludzi pochopności do działania agresywnego, aspołecznego, egoistycznego, działania, które wywoływane jest przez gniew lub lęk. Chcemy, aby nasze dzieci wierzyły, że przeciwnie, wszyscy ludzie są na wskroś dobrzy. Dzieci wiedzą wszakże, iż one nie zawsze są dobre; a często, nawet gdy są dobre, to wbrew własnym chęciom" (zob. B. Bettelheim 2010: 28).

> Piotruś. W nocy obudził się, ale nie płakał jak zwykle, tylko zawołał: Mamo! Pierwszy raz w nocy zawołał „mamo". Po kolcach nie było ani śladu (Kotowska 1999: 30).

Niewielka scena dialogowa, mimo oszczędnej liczby słów, oddaje znakomicie emocjonalne napięcie i intensywność uczuć. Pojedyncze słowa i bardzo krótkie wypowiedzi, jakie formułują w tej rozmowie matka i jej adoptowany syn, mają charakter emocjonalny. Nie działają one jako formuły konstatujące ani performatywne (implikujące działanie), ale pełnią wyraźnie funkcje emotywne i są swoistym aktem komunikacyjnym (Rembowska-Płuciennik 2009).

Przywołany wyżej fragment opowieści Kotowskiej jako próba wyrażania uczuć Piotrusia i jego przybranych rodziców oraz moment emocjonalnego „zbliżenia" rozmówców właściwie interpretują także uczniowscy czytelnicy. Piszą, że krótka rozmowa bohaterów jako sposób przełamania ich uczuciowego dystansu stanowi w zasadzie dosłowne i symboliczne zamknięcie historii (matka i syn wyrażają swą miłość, a jednocześnie z tułowia chłopca- zwierzęcia odpadają ostatnie kolce).

Kolejne pytanie, jakie stawiamy uczniom, brzmi: Który moment opowieści jest, twoim zdaniem, najważniejszy? Uczniowie wymieniają w zasadzie wiele takich scen, najważniejsza i najczęściej się powtarzająca to scena, gdy rodzice zabierają chłopca-jeża z Domu Dziecka do własnego domu; równie istotna jest dla dzieci scena okazania bliskości – moment przytulenia czy moment wypowiedzenia słowa „mama" oraz wyrażenia uczuć przez rodziców:

„Gdy rodzice przytulili go"

„Gdy przygarnęli Piotrusia do domu"

„Najważniejszy moment jest, jak mama z tatą powiedzieli: to jest nasz syn, my go kochamy"

„Kiedy po raz pierwszy w nocy zawołał: mamo!"



Il. 7. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [18]

Komentarzem do powyższych rozważań może stać się w tym miejscu cytat z publikacji Magdaleny Rembowskiej-Płuciennik, która interpretuje emocje w następujący sposób:

> Reakcje emocjonalne pełnią ważną funkcję interpersonalną i intrapersonalną – są one zarówno sygnałem dla podmiotu o zachodzących w nim procesach, jak i sposobem na komunikowanie tego rozpoznania innym oraz wzbudzanie w nich podobnych stanów. W odbiorze literatury szczególnie ważna jest komunikacyjna wartość emocji oraz ich rola regulatywna – sterowanie stopniem zainteresowania, natężenia uwagi, wzmagania odruchów cielesnych czytelnika, kierowania antycypacjami czytelniczymi poprzez uruchamianie podświadomych i preracjonalnych nastawień wobec percypowanych zdarzeń (Rembowska-Płuciennik 2012: 282; Damasio 1999; Płuciennik 2002).

Oswojenie uczuć i samoakceptacja to także projekcja niezależności i wolności w „dorosłej przyszłości". Jasio-Jeżyk braci Grimm osiąga dorosłość i dojrzałość poprzez małżeństwo i akceptację ojca, natomiast przewidywana dojrzałość emocjonalna Piotrusia-Jeża wyrażona zostaje przekonująco poprzez symbol ptaka, skrzydeł i lotu (zarówno w narracji słownej, jak i wizualnej):

> Nie wiadomo dokładnie, co będzie dalej. Upłynie wiele lat, mały Piotruś stanie się dużym Piotrkiem. Któregoś dnia pójdzie z rodzicami na spacer, a kiedy wyjdą a łąkę, rozpostrze ramiona, zamacha nimi jak skrzydłami i wzbije się w powietrze. Pomacha do nich z daleka i odleci. A oni będą patrzeć i będzie im smutno, że odlatuje, ale będą też rozumieli, że tak musi być. Leć, synku! Jak to dobrze, że nie boisz się latać! (Kotowska 1999: 31).



Il. 8. K. Kotowska. 1999. *Jeż*, il. K. Kotowska, Egmont: Warszawa, [32]

W tym miejscu rozważań i pytania kierowane do dzieci brzmią: Czy chłopiec rzeczywiście stał się ptakiem i odleciał? Co może oznaczać ten moment? Uczniowie właściwie interpretują scenę dorastania i dojrzale komentują metaforę lotu, pisząc m.in.

„Odleciał, poczuł wolność, i radość"

„Chłopiec stał się ptakiem, by odnaleźćswoją własną rodzinę"

„Chłopiec stał się duży i postanowił odejść"

„Oznacza to, że dorósł i opuścił dom rodzinny"

„Oznacza to, że chłopiec jest już dorosły"

„Zaczął żyć samodzielnie".

Związek słowa, obrazu mentalnego i emocji w opowieści Kotowskiej można potraktować zatem jako „dynamiczną wielokierunkową interakcję trzech kodów mentalnych współuczestniczących w procesie czytania, niekoniecznie uzależnionych od fazowości i linearności konkretyzacji oraz od bezpośredniej czy pośredniej obrazowości językowej" (Rembowska-Płuciennik 2009: 124; Paivio 1971, 1991, 2007).

6. KONKLUZJA – OSWOJENIEPRZEZ MIŁOŚĆ

Jak wynika z powyższych rozważań o charakterze analityczno-interpretacyjnym, obie opowieści mają ogromny potencjał wychowawczy i są nośne aksjologicznie. Stanowią także dobry materiał do szkolnej dyskusji na temat uczuć i emocji. Ponadto rozwijają istotny w szkolnym kształceniu społeczno-kulturowym koncept o charakterze egzystencjalnym i społecznym – mogą prowokować bowiem do rozważań o tolerancji wobec Innego i kształtować właściwe postawy etyczne związane z jego akceptacją oraz szacunkiem. Nade wszystko jednak – ze względu na zagubienie głównego bohatera (w baśni braci Grimm i w opowieści Kotowskiej), jego samotność i społeczną izolację – historie te prowokują do czytania empatycznego, zgodnego z procesem odbioru literatury w ujęciu Louise Rosenblatt. Badaczka zakłada emocjonalną reakcję czytelnika na tekst, który ma stać się dla odbiorcy „ożywiony" i „osobisty" (Rosenblatt 1995)[11]. Jak zauważają badacze narratologii – „skupienie na narracjach literackich [dla dzieci, D. M.] wiąże się z „[…] przekonaniem o tym, że lektura narracji fikcjonalnych zaspokaja wyjątkowe potrzeby emocjonalno-poznawcze człowieka"[12] (Rembowska-Płuciennik 2015: 14). Obie opowieści – braci Grimm i Kotowskiej – jak się zdaje, spełniają powyższe kryteria znakomicie.

[11] Czytelnicza recepcja dzieła literackiego powinna kojarzyć się również zatem – zdaniem Rosenblatt– z uczuciem przyjemności i satysfakcji, która może być wyrażona przez odbiorcę w bardzo indywidualny sposób. Zagadnienie recepcji utworu literackiego i dialogu jaki toczą między sobą tekst i czytelnik rozważane jest od wielu lat. Stało się problemem rozpatrywanym m.in. przez socjologię literatury. Por. pojęcia: „horyzont oczekiwań" i „czytelnik wpisany w tekst". Zob. publikacje reprezentantów niemieckiej szkoły estetyki recepcji np. Iser 1978; Weinrich1972; Jauss 1984, 1999.

[12] „Doświadczeniowy charakter odbioru literackiego, osiągamy przez »wniknięcie w fik-

Podsumowując proces interpretacji utworu, prowadzony z dziećmi zadajemy następujące pytania: Czy opowieść ci się spodobała? Co czułeś, słuchając? Wypowiedzi dzieci i w tym miejscu oznaczają dojrzałość w doświadczaniu lektury. Czytanie empatyczne ujawniają uczniowie poprzez czytelne wyrażenie swoich emocji. Jest ich wiele – od smutku, niepokoju i lęku, po wzruszenie i radość. Świadczą one o wysokim stopniu współodczuwania literackiego świata przez uczniów. Wydaje się, że wspólna analiza kilkunastu fragmentów utworu, interpretacja symbolicznego świata opowieści Kotowskiej wraz z określaniem metaforyki ilustracji oświetlającej werbalny przekaz, wzmocniły prawdziwą emocjonalną identyfikację dziecięcych czytelników z bohaterami opowieści. Uczniowie z przekonaniem wyrażali zrozumienie zarówno dla uczuć Piotrusia-Jeża (np. jego strachu związanego z zagubieniem i izolacją), jak i dorosłych rodziców, którzy nie mogli poradzić sobie ze swoją samotnością, aż do momentu zaadoptowania chłopca. Dzieci dostrzegły ważny emocjonalnie moment opowieści, scenę, w której rodzice – mimo kłujących kolców Piotrusia-Jeża –pokochali chłopca. Uczniowie piszą:

„Ja czułem wzruszenie, smutek i radość, i lęk"

„Czułam się trochę smutna, jak rodzice nie mieli dziecka, ale też szczęśliwa, jak znaleźli Piotrusia i go pokochali"

„Czułem niepokój, że jak zobaczyli jeża chłopca, to odejdą"

„Myślę, że to, że miał kolce, to tylko taka mała przykrość dla mamy, że ją ukłuł. To nic nie szkodzi, bo miała przecież kochanego syna"

„Podobało mi się to, że kochali go, chociaż był jeżem".

Dziecięcy czytelnicy zauważają także, że choć w opowieści braci Grimm nie pada słowo „miłość", to wiadomo, iż to miłość staje się od początku celem i sensem wędrówki bohatera. W historii Kotowskiej natomiast – słowa nazywające uczucia w tym wyznanie miłości matki do syna – pojawiają się. Uczniowie odnajdują je zarówno w symbolicznych obrazach, jak i w „ciszy słów".

Gdybyśmy potraktowali obie historie terapeutycznie, warto byłoby przytoczyć przekonujące spostrzeżenia Brunona Bettelheima. Psychoanalityk stwierdza:

> Podobnie jak współczesne dziecko, które często czuje się osamotnione, bohater baśniowy przez pewien czas również jest osamotniony. Wspiera go bliski kontakt z tym, co pierwotne – z drzewem, zwierzęciem, całą przyrodą: podobnie dziecko bliższe jest tej sferze niż większość dorosłych. Los owych bohaterów

cję«, co [może] stanowić dla wielu [młodych] czytelników niepowtarzalne i intensywne doznanie porównywalne z doświadczeniem wirtualnej rzeczywistości czy poruszaniem się w interaktywnym środowisku interfejsu" (zob. Rembowska-Płuciennik 2015: 14). Podobnie rzecz ujmują także inni badacze narracji literackich i poetyki odbioru np. Nikolajeva (2014).

> przekonuje dziecko, że może czuć się – podobnie jak oni – odrzucone i opuszczone w świecie, błądząc w nim po omacku, ale że będzie – również jak onikrok po kroku prowadzone w życiu i otrzyma potrzebna pomoc. Współcześnie, w jeszcze większej mierze niż dawniej, dziecko potrzebuje dodających odwagi obrazów, w których istota ludzka mimo swego osamotnienia może nawiązać z otaczającym światem pełne dla niej znaczenia i wartości (Bettelheim 2010: 34).

W ujęciu psychoanalitycznym, szczególnie z perspektywy ambiwalencji postaw uczuciowych i związanych z nimi „pobudkami" oraz „motywami" do działania, obie opowieści mogą stać się dobrymi przykładami konfrontacji dziecka z podstawowymi problemami życiowymi (jak np. problem adopcji w opowieści Kotowskiej) i chorobami (Jaś Jeżyk). Mogą także być pomocne w rozpoznawaniu problemów natury emocjonalnej czy w szukaniu odpowiednich rozwiązań sytuacji uczuciowo zawikłanych, rozstrzygania dylematów, pokonywania trudności i komplikacji. Natomiast w procesie czytania i doświadczania lektury mogą wspierać proces identyfikacji czytelnika z protagonistą, pomagać w trudnym okresie dojrzewania i kształtowania osobowości, a także ułatwiać nabywanie pozytywnego myślenia oraz zdobywanie pewności siebie[13].

---

[13] We współczesnej wersji baśni autorstwa Janoscha – Jaś Jeżyk zostaje celebrytą – słynnym piosenkarzem i gwiazdą filmową. W posłowiu do edycji Janoscha „Janoscherzählt Grimm's Märchen" (Weinheim: Beltz i Gelberg, 1972) wydawnictwo Joachima Gelberga zauważa, że dzieło Janoscha zawdzięcza swój sukces antyautorytarnym ruchom, które wystąpiły w Niemczech w późnych latach sześćdziesiątych XX wieku i że wielu pisarzy kwestionowało wtedy w Niemczech szacunek jakim darzono kanony klasyki literackiej w tym baśnie braci Grimm. Jack Zipes pisze, że ta edycja baśni Janoscha, odróżnia się od wszystkich poprzednich zbiorów baśni. Atutem tej edycji jest żywy język, który wywodzi się z tradycji oralnej. Wymaga ona – zdaniem Zipesa odczytywania opowieści na głos: język publikacji jest bowiem akustyczny, a jednocześnie wystarczająco porowaty, aby dziecko – wydobywając sens opowieści – samo także mogło opowiedzieć te historie. […] Baśniowy materiał, który zgromadzili i opracowali bracia Grimm, traci [u Janoscha] swoją konserwatywną formę. Czytając wersje baśni Janoscha, młody odbiorca [w sposób naturalny] „wychodzi poza" powagę baśni braci Grimm. Nie oznacza to, że zyskuje mniej, niż to, co bracia Grimm zaproponowali. Istotnie, zaistniał poważny powód, aby opracować współczesną adaptację baśni Grimm, dokonana została przez [uznanego przecież pisarza dla dzieci] – Janoscha. Janosch celowo wybrał pięćdziesiąt baśni z kolekcji 210 opowieści braci Grimm, aby odtworzyć tak zwane Kleine Ausgabe (małą edycję), które bracia publikowali wielokrotnie w latach 1825–1858. Ten niewielki zbiór, zawierający znane powszechnie opowieści, został przygotowany z myślą o młodszych czytelnikach jako rodzaj edycji przeznaczanej dla całej rodziny. Janosch poszedł innym torem – z obszernego zbioru baśni braci Grimm wybrał historie mniej znane, całkowicie je przetworzył, osadził je we współczesnych realiach i nadał im współczesny charakter. Na przykład w „Jasiu Jeżyku" bohater zostaje przemieniony z jeżozwierza – w hipisowskiego piosenkarza grającego na harmonijce. Kiedy jego ojciec ofiarowuje mu okulary przeciwsłoneczne i motocykl, aby się go pozbyć z domu, młody piosenkarz udaje się do miasta i ostatecznie zostaje gwiazdą filmową o imieniu Jack Eagle. W końcu opowieści wszyscy mieszkańcy jego rodzinnej wsi chcą wyglądać tak, jak on, a Jack Eagle zdobywa uznanie i akceptację ojca (zob. Zipes 2001: 109–110).

Czytelny w obu przypadkach proces przemiany wewnętrznej indywiduacji bohatera – odpowiada kształtowaniu jego osobowości. W szkolnym odbiorze lektury warto zaznaczyć, iż baśniowo – poetycka opowieść Kotowskiej o pokonywaniu barier jakie powstają między dzieckiem a jego rodzicami koresponduje z obrazem/modelem szczęśliwej rodziny. Ujawnia potencjalne perspektywy zrozumienia dzieci i dorosłych oraz pomaga w nazywaniu uczuć, które charakteryzują „Innego". W baśni braci Grimm fabuła opiera się raczej na działaniach bohatera, z naciskiem na temat odrzucenia i ponownego przyjęcia. W opowieści o Jeżu Kotowskiej natomiast oswaja uczucie miłości, którego bardzo pragną obie strony: dziecko i rodzice. Obie baśnie posiadają szczęśliwe zakończenie – bohaterowie obu historii bowiem jako dzieci – zwierzęta zmagając się ze swoją odmiennością, są aktywni w swej walce o miłość i zrzucając z siebie kolce – wygrywają ją.

BIBLIOGRAFIA

Baluch, A. 2008. *Od form prostych do arcydzieła.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.

Bettelheim, B. 2010. *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. Warszawa: W.A.B.

Bolte, G., Polivka J. 1913–30. *Amerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm*. Leipzig: Dieterisch'sche Verlagsbuchhadlung.

Brauner, A. i F. 1988. *Dziecko zagubione w rzeczywistości. Historia autyzmu od czasów baśni o wróżkach. Fikcja literacka i rzeczywistość kliniczna*. Tłum. T. Gałkowski. Warszawa: WSiP.

Brzeźniak, O. 2014. Dzieci fada i ich przemieszczenia, czyli o literackich modelach pisania o dzieciach z pewnymi problemami natury fizycznej i/lub psychicznej. – Sztachelska J. (red.), Szymborska, K. (red.). Children *studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Budrewicz, Z. 2012. Odbiorca szkolnej lektury jako podmiot doświadczający. – Biedrzycki, K. (red.), Janus-Sitarz, A. (red.). D*oświadczenie lektury. Między krytyką literacką a dydaktyką literatury*. Kraków: Universitas.

Dąbrowski, M. 2009. Swój/obcy/inny. Kontynuacja. – *Anthropos?*, 12/13. – http://www.anthropos.us.edu.pl/anthropos7/texty/dabrowski.htm (22.10.2015).

Campbell, J. 1994. *Potęga mitu*. Tłum. A. Jankowski. Kraków: Zysk i S-ka.

Chrobak, M. 2016. O potrzebie brzydoty w baśniach. – Chęcińska, U. (red). *Dziecko i baśnie świata w kontekście wczesnej edukacji*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.

Chrobak, M. 2014. Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dla dzieci. – Sztachelska J. (red.), Szymborska, K. (red.). Children *studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.

Cieliczko, P. (red.), Kuciński, P. (red.). 2008. *Widziane, czytane, oglądane – oblicza Obcego*. Warszawa: IBL.

Crews, F. 2001. Czy literaturę można poddawać psychoanalizie?. – Dybel, P. (red.), Głowiński, M. (red.). *Psychoanaliza i literatura*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.

Damasio, A. 1999. *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Tłum. M. Karpiński. Poznań: Rebis.

Dybel, P. 2001. Psychoanaliza i literaturoznawstwo. – Dybel, P. (red.), Głowiński, M. (red.). *Psychoanaliza i literatura*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.

Eliade, M. 1993. *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów.* Tłum. A. Tatarkiewicz. Warszawa: PIW.

Freud, S. 1967. Kultura jako źródło cierpień. – *Człowiek, religia, kultura*. Tłum. J. Prokopiuk. Wstęp: B. Suchodolski. Warszawa: PWN.

Freud, S. 1998. *Dzieła*. T. 4. *Pisma społeczne*. Tłum. A. Ochocki, M. Poręba, R. Reszke. Oprac. R. Reszke. Warszawa: KR.

Freud, S. 2007. *Objaśnianie marzeń sennych (*oryg. *Die Traumdeutung).* Tłum. R. Reszke. Warszawa: KR.

Freud, S. 1919. Das Unheimliche. – Imago. Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Geisteswissenschaften, 5, 297–324.

Frye, N. 1957. *Archetypal Criticism*. – *Anatomy of Criticism*. Princeton: Princeton University Press.

Galda, L., Liang L., Sipe L., Cullinan, B. 2013. *Literature and Child*. Ed. 8. New York: Cengage Learning.

Gosk, H. 2002. Bohater literacki o cechach Innego/Obcego. – Gosk, H. *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej. Wybrane zagadnienia*. Izabelin: Świat Literacki.

Graber, G. H. 1924. *Ambivalenz des Kindes*. Leipzig: Imago.

Grimm, J., Grimm, W. 1986. *Baśnie domowe i dziecięce zebrane przez braci Grimm.* T. 2. Tłum. E. Bielecka, M. Tarnowski. Posłowie: H. Kapełuś. Warszawa: PWN.

Hogan, P. C. 2010. Fictions and Feelings: On the Place of Literature in the Study of Emotion. – *Emotion Review*, 2(2). – DOI: https://doi.org/10.1177/1754073909352874.

Holland, N. 2001. Interpretacja literatury a trzy fazy psychoanalizy. – Dybel, P. (red.), Głowiński, M. (red.). *Psychoanaliza i literatura*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.

Janus-Sitarz, A. 2016. *W poszukiwaniu czytelnika. Diagnozy, inspiracje, rekomendacje.* Kraków: Universitas.

Janion, M. (red.), Snochowska-Gonzalez, C. (red.), Szczuka, K. (red.). 2004. *Inny, inna, inne. O inności w kulturze*. Warszawa: IBL PAN.

Iser, W. 1978. *The Act of Reading. The Theory of Aesthetic Response.* London – Baltimore.

Janion, M. 2004. Słowiańszczyzna, szaleństwo i śmierć. – Janion, M. (red.), Snochowska-Gonzalez, C. (red.), Szczuka, K. (red.). 2004. *Inny, inna, inne. O inności w kulturze*. Warszawa: IBL PAN.

Jauss, H. R. 1999. *Historia literatury jako prowokacja*. Tłum. M. Łukasiewicz. Warszawa: IBL.

Jauss, H. R. 1984. Historia literatury jako wyzwanie rzucone nauce o literaturze. Tłum. R. Handke. – *Pamiętnik Literacki*, 4.

Jorgensen, J. 2014. Quantifying The Grimm Corpus: Transgressive And Transformative Bodies In The Grimms' Fairy Tales. – Marvels & Tales, 1.

Jung, C. G. 1993. *Archetypy i symbole*. Tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.

Jung, C. G. 1988. *Fenomenologia archetypu dziecka.* – Janion, M. (red.), Chwin, S. (red.). *Dzieci*. T. 1–2. Vol. 3. Gdańsk: WM.

Kobielus, S. 2005. *Bestiariusz.* Kraków–Tyniec: Wydawnictwo Benedyktynów.

Korżyk, K. 2014. Niesamowite – wyzwalające. – *Autoportret*, 4/47. – https://autoportret.pl/artykuly/niesamowite-wyzwalajace/ (20.01.2020).

Kostecka, W. 2017. Dziwne – odmienne – obce. Dziecko jako Inny we współczesnej polskiej prozie dziecięcej i młodzieżowej. – *Litteraria Copernicana*, 3/23. – http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/LC/article/view/LC.2017.052 (12.12.2018).

Koziołek, K. 2016. Czas lektury. Katowice: Wydawnictwo UŚ.

Kristeva, J. 2007. *Potęga obrzydzenia: esej o wstręcie.* Tłum. M. Falski. Kraków: Wydawnictwo UJ (oryg. *Pouvoirs de l'horreur. Essai sur l'abjection*. Paris 1980).

Krzyżanowski, J. 1947. *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym.* Warszawa: Towarzystwo Naukowe Warszawskie.

Lakoff, G., Johnson, M. 2010. *Metafory w naszym życiu.* Wstęp i tłum. T. P. Krzeszowski. Warszawa: PWN.

Małecki, W., Pawłowski, B., Sorokowski, P. 2016. Literary Fiction Influences Attitudes Toward Animal Welfare. – PLoS ONE 12(2). – DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0172328.

Maryl, M. 2007. Interpretator czy czytelnik? Projekt badań empirycznych nad stylami odbioru. – Szahaj, A. (red.), Kola, A. (red.). *Filozofia i etyka interpretacji*. Kraków: Universitas. – http://www.academia.edu/5544682/Interpretator_czy_czytelnik_Projekt_bada%C5%84_empirycznych_nad_stylami_odbioru (10.10.2018).

Maryl, M. 2015. Sztuka czytania? Mieke Bal w teorii i praktyce. – *Teksty Drugie*, 4(142).

Meek, M. 1987. *How Texts Teach What Readers Learn*. New York: Richard C Owen Publishers.

Meek, M. 1991. *On Being Literate*. London: Bodley Head.

Miall, D. 2006. *Literary Reading: Empirical and Theoretical Studies*. New York: Peter Lang.

Miall, D. 2011. Emotions and the Structuring of Narrative Response. – *Poetics Today*, 32.

Nikolajeva, M. 2014. *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Childrens Literature*. London: Cambridge.

Nowina-Sroczyńska, E. 1997. *Przezroczyste ramiona ojca. Studium etnologiczne o magicznych dzieciach*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Nussbaum, M. 2018 *Nowa religijna nietolerancja. Przezwyciężyć politykę strachu w niespokojnych czasach*. Tłum. S. Szymański. Warszawa: Fundacja Kultura Liberalna.

Olinkiewicz, E., Radzymińska, K., Styś, H. 1999. *Słownik Encyklopedyczny. Język Polski*, Wrocław: Wydawnictwo Europa.

Opdahl K. 2002. *Emotion as Meaning. The Literary Case for How We Imagine*. London Cranbury, NJ: Bucknell University Press Associated University Presses.

Paivio, A. 1991. *Images In Mind. The Evolution of a Theory*. New York London: Harvester Wheatsheaf.

Paivio, A. 1971. *Imagery and Verbal Processes*. New York Chicago: Holt, Rinehart and Winston.

Paivio, A. 2007. *Mind and Its Evolution. A Dual Coding Theoretical Approach*. London: L. Erlbaum Associates.

Papuzińska, J. 1995. *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: SBP.

Piaget, J. 1966. *Narodziny inteligencji dziecka*. Tłum. M. Przetacznikowa. Warszawa: PWN.

Piaget, J. 1966. *Studia z psychologii dziecka*. Tłum. T. Kołakowska. Warszawa: PWN.

Piwińska, M. 2004. Potwory i potworność u Wiktora Hugo. – Janion, M. (red.), Snochowska-Gonzalez, C. (red.), Szczuka, K. (red.). 2004. *Inny, inna, inne. O inności w kulturze*. Warszawa: IBL PAN.

Płuciennik, J. 2002. *Literackie identyfikacje i oddźwięki. Poetyka a empatia*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Płuciennik J. 2014. *Procesy kognitywne a czytanie i zmysły.* – http://dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/7235/Procesy%20kognitywne%20Czytanie_sensualno%C5%9B%C4%87.pdf?sequence=1&isAllowed=y (12.12.2018).

Pongs, H. 2001. Psychoanaliza i literatura. – Dybel, P. (red.), Głowiński, M. (red.). *Psychoanaliza i literatura*. Gdańsk: Słowo/obraz/terytoria.
Propp, V. 1976. *Morfologia bajki*. Tłum. W. Wojtyga-Zagórska. Warszawa: Książka i Wiedza.
Propp, V. 2000. *Nie tylko bajka*. Tłum. D. Ulicka. Warszawa: PWN.
Rajtar M., Straczuk J. 2012. *Wstęp*. – Rajtar, M. (red.), Straczuk, J. (red.). *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
Rembowska-Płuciennik, M. 2012. *Poetyka intersubiektywności: kognitywistyczna teoria narracji a proza XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika.
Rembowska-Płuciennik, M. 2009. *Wizualne efekty i afekty. Obrazowanie mentalne a emocjonalne zaangażowanie czytelnika*. – http://rcin.org.pl/Content/50733/WA248_66425_P--I-2524_rembow-wizualne.pdf (20.10.2016).
Rosenblatt, L. 1995, *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
Ruddel, R. 1992. A Whole Language and Literature Perspective. Creating a Meaning – Making Instructional Environment. – Language Arts, 69.
Silveira Silva, R. 2012. Fairy Tales And Moral Values: A Corpus-Based Approach. – *English Language Teaching Journal*, 3.1 [Education Source. Web. 30 November 2016].
Schmiesing, A. 2015. Disability, Deformity, And Disease In The Grimms' Fairy Tales. – *Marvels & Tales*, 29.2.
Scott, C. 1996. Magical Dress: Clothing And Transformation In Folk Tales. – Children's Literature Association Quarterly, 21.4.
Skarga, B.1998. *Przedmowa.* – Lévinas, E. *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności* Tłum. M. Kowalska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Stockwell, P. 2006. *Poetyka kognitywna*. Tłum. A. Skucińska. Red. nauk. E. Tabakowska. Kraków: Universitas.
Tatar, M. 1987. *Off with Their Heads! Fairy Tales and the Culture of Childhood*, Princeton: University Press.
Thompson, S. 1961. *The Types of the Folk-Tale. A Classification and Bibliography.* Helsinki: The Finnish Academy of Science and Letters.
Weinrich, H. 1972. O historię literatury z perspektywy czytelnika. Tłum. R. Handke. – Teksty, 4.
Wlazło, M., 2003, Baśń jako podstawa dialogu literackiego i terapeutycznego w edukacji specjalnej i integracyjnej. – Chęcińska, U. (red.). *Barwy świata baśni*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
Wlazło, M. 2013. *Proste myśli. Trudne słowa. Z perspektywy socjopedagogicznej o wizerunku osób z niepełnosprawnością intelektualną w literaturze pięknej.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Zasacka, Z. 2014. *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Warszawa: IBE.
Zipes, J. 2000. The Changing Nature of the Grimms' Fairy Tales. – *Journal of the Fantastic in the Arts*, 11.
Zipes, J. 2001. *Sticks and Stones. The Troublesome Success of Children's Literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. London: Routledge.

Studia / Studies

Emocje uwikłane w historię

—

Emotions Entangled in History

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-21

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK ORCID: 0000-0001-9032-8875
University of Silesia in Katowice

Memory Boom and Imaginarium of Holocaust in Polish Literature for Young Readers

Abstract: The article is an attempt to show the changes that have place in the literary representation of the Holocaust in works addressed to young audience. The author presents individual titles of texts including them in the extremely popular today post-memory narrative and Polish educational policy. Particular attention is devoted to books published in the Year of Korczak which were not only meant to familiarize young audiences with this great teacher but also to recall the figures of women who supported Korczak in his activities. In this sense the texts that tell about the Holocaust also testify to the presence and role of women in building a great pedagogical work created by Korczak and thus into fit into the modern phenomenon of herstory. The article is a voice in the discussion on the role of memory which among other things, cannot be petrified on the literary topos of the Holocaust, but should occupy a central place in the pedagogy of empathy.

Keywords: Holocaust, literature for children and adolescents, Janusz Korczak, postmemory, education, empathy

Memory undergoes changes connected with ideological, political or aesthetic transformations. Thereby it should be seen in terms of generation, that is a community, as well as in terms of institution's programme and role, which give a suitable shape to it. The effect of such actions is the generation of postmemory which in the perspective of Marianne Hirsch (Hirsch, 2000) distinguishes the memory of these people, who experienced particular events – here: the Holocaust, from the memory of those who were born afterwards and are free of the type of experiences. Postmemory becomes not only a space for a given generation community, a place for continuous determination of meanings, but also an area of oppression by the institution which develops strategies for memory. The peculiar flexibility of postmemory written in various postmemory narrations attributed to next generations causes it to simply become an interpretation of the events told.

It is worth then to examine postmemory representation of the Holocaust, which is shaped by the literature for the youngest readers, not only in order to

catalogue the picture of the Holocaust, as it is also worth to indicate the ways of narratives which profile the shape of "fourth generation's" memory.

It seems that the Holocaust has always been associated with memory, as the remembering imperative has accompanied all practices connected with the Holocaust inseparably. Idith Zertal in the excellent book *Naród i śmierć* observes that the Holocaust has become part of the Israeli project of remembering not only as an incomprehensible but, above all, disgraceful event (Zertal, 2010). Thanks to Hannah Arendt's reportages from Jerusalem trial of Adolf Eichmann in 1961, the Holocaust has ceased to be the problem of the survivors only, as since that moment it has been in the limelight not only for Israel, but also for the whole world.

It is therefore no surprise that the first attempts to teach the Holocaust inspired by the radio lecture with the meaningful title *Wychowanie po Auschwitz* given by Theodor W. Adorno took place in the 1960s. According to the philosopher, the education should be subordinate to preventive formulas so that the Holocaust would never repeat. His suggestions of education had a clear authoritarian character as it excluded pedagogy from any kind of participation in the creation of a totalitarian state. What Adorno considered to be the basis for education about the Holocaust was empathy (Szuchta 1999).

It seems that empathy is still in the centre of the contemporary education, although methodology of teaching the Holocaust managed to develop mechanisms enabling the shift from the emotional level to the intellectual generalization and historical knowledge. The safe and non-traumatizing education of the Holocaust is guaranteed by the presence of these three levels and the fact that educational actions starting from emotions, through understanding to the moment when events are placed in the historical context are being taken.

It is worth to observe that nowadays the education about the Holocaust is still given new tasks, apart from the obvious education about the event. The more time passes since the historical time when it took plane, the more often it is included in the discourses distant from the primary methodological assumptions. Thus the contemporary education about the Holocaust does not limit itself to the release of empathy or acquirement of knowledge about the past, but it is written into the modern project which is based on conception of multicultural and postcolonial education. The former one is based on the process of multicultural learning during a contact with the Other which is made by including the education about the Holocaust in the education model which prepares the society to live in the conditions of cultural diversity. The latter one, with a simultaneous certainty that the memory about the Holocaust is safe, evokes different narratives which require cultural memory. That model of teaching prepares for the flexibility of thinking and education to experience the meeting with the Other authentically and deeply. The change in the educational approach to the Holocaust requires however the acceptance of multidirectional model of memory which would take into account and legitimize the

number of existing narratives without indication of the one which would be dominant.

As Ernst van Alphen states, there is a serious threat resulting from the fact that the memory about the Holocaust is more frequently played, rather than reworked (*Afekt, trauma i rozumienie*... 2012). What is more, the researcher encouraged to adopt a limited trust attitude towards knowledge about the Holocaust. His experiences after work with students confirmed that they are tired of something possibly called a label of the Holocaust education which demarcates behavioural rules and norms. Students demand another way of experiencing memory of the Holocaust, which is built mostly on the emotions. The necessity of the places of passion in the education about the Holocaust can thus mean satiety with facts and data. In consequence there is a refusal to take part in the "theatre" of memory, which was presented in an excellent way in the popular cartoon *Nie pojedziemy zobaczyć Auschwitz* by Jérémie Dres (born 1982) (Dres 2013). The title reads as the declaration of anti-memory of thirty-year-olds that is "the third generation".

The Polish young people's memory about the Holocaust is shaped mostly by school, especially during history and Polish language lessons. That is why the canon of required reading plays a vital role. Sylwia Karolak summarized the issues regarding Holocaust "required reading" at length (Karolak 2014). The researcher indicates two crucial dates in the calendar of the Holocaust readings present in Polish language education. She makes note of the fact that the first literary text about the Holocaust *Dymy nad Birkenau* by Seweryna Szmaglewska which for many years had influenced the post-Holocaust imagination of next generations appears on the required reading list for primary schools in 1947. The list of vital changes in the canon of required reading is closed in 1991 by Hanna Krall's *Zdążyć przed Panem Bogiem*. Meanwhile it seems that despite the changes that have currently taken place in school viewpoints of the Holocaust, there is no reading canon which has managed to establish. Moreover, I believe that its too compact structure would in a way turn against the "liberty" in the development of postmemory, which – let it be repeated one more time – is created within the time frames of a particular generation that is here and now and thus meets the emotional requirement of the contemporary and suits the binding aesthetics. I fear that the difficulties with speaking about the Holocaust which the Polish school wrestles with do not result from the lack of the canon or from its instability. They result from the fact that the area of the Holocaust was isolated form the thematic range of Jewish history and culture and was made practically the only one centre of school narratives about Jews. The consequence of this phenomenon is, on the one hand weak representation of the Jewish-related literature (excluding of course texts about the Holocaust), and on the other hand – making a fetish of the texts about the Holocaust.

It appears that contemporary conception of education about the Holocaust in Polish studies is narrowly specialized to build such an order of narration in

which other "Jewish topics" treated so far as a functional context cease to be subjected only to the central problem of the Holocaust. However, it does not mean that it loses its unprecedented character as the event has been settled in historical and cultural sphere, and most importantly, this location does not mean the end of the narrative about the Holocaust, but a significant change in its structure, in which the development of consciousness that the other world had been lost holds a special place.

After all it is the longing, and not the trauma (Ankersmit 1997) caused by the text present at school, which constitutes the ethical aim of the Holocaust-oriented lesson. Possibly the unthinkable teaching success is based on the confession: I miss you, Jew[1]. Possibly the memory scope of "third" and "fourth generation" should be outlined by the vectors of longing and loss.

Revision of student's sensitivity, which is individual and could be placed in common feeling guidelines, surely constitutes an enormous challenge for Polish language teaching. One possible reason for that is the fact that the school acquaintance with the textual world of the Holocaust demands discipline, which comes not only from the ideological straitjacket, but is an inseparable requirement of the demanding reading in which a student is assisted by the teacher. In such texts the category of freedom of reading should be exchanged to reading with the Other, which would mean that the young person is assisted in reading by an adult. These are also the reasons why Polish language lessons signed with an encounter with a text about the Holocaust become ethical events.

Even more discipline is demanded from the creator who decides to tell the youngest about the Holocaust. Difficult and exceptionally responsible art it is, as it is connected with the obligation to testify the past constructed up to contemporary standards. Memorial de la Shoah ("Biblioteka Shoah") (Czapliński 2004) thoroughly catalogues these stories among which children's literature plays an important role from the pedagogic viewpoint. It is easy to investigate where this readiness of "fourth literature" to undertake Holocaust-related topics came from. The causes should be sought in the transformations, let them be called methodological and cultural ones, among others in touching problems which so far have been a taboo, in memory studies and in postmemory narratives, in experiences with modern definition of historical prose under the banner of White or in postcolonial withdrawal of one discourse advantage.

One may be under impression that post-Holocaust children's literature constitutes a preparatory phase to encounter school texts about the Holocaust. Moreover, these texts contribute to evocation of the sensation of lack, which is understood as longing after irreversible loss, which in turn can be considered as a binding matrix of remembering. In that understanding the superior

[1] I mean a social action initiated by Rafał Betlejewski. The performer took photographs of random passers-by in post-Jewish areas and placed the notion on the wall "I miss you, Jew" which was a peculiar turnout of anti-Semitic slogans.

category of postmemory is constituted by the trace which proves that what is not here existed in the past. "Fourth literature" makes then an attempt to thread the Holocaust narrative, and following on this, to organize memory (Roskies 2014), although in that case the reader finds themselves in the area of imagined Holocaust – *imaginarium* of Holocaust. Nonetheless, even the narrative is subjected to certain strategies of story-telling. Krystyna Kuliczkowska distinguishes three dominant styles of war narrative which are addressed to young recipients (Kuliczkowska, 1983: 83). The first one is represented by stories which use the upheavals of an adventure bearing the tragedy of war event as it were. The second one inscribes war narratives into the convention of fairy tale. The third one is a testimony describing real characters, while the domain of the fourth one is psychologization of characters and depicting the destructive influence of war. It is not difficult to guess that the researcher strongly stands for these types of "humanistic" narratives.

Joanna Papuzińska reconstructs the process of stereotypization of Jew in prewar texts for non-adults in her insightful sketch. She demonstrates that the reading young people did not have a chance for a neutral encounter with Jewish culture as before the war they were encouraged to anti-Semitic readings (which were in the end not included in the canon), and after the war the Jewish subject was dominated by the Holocaust. It can be admitted then that the war was a censorship for standpoints of Jewish matters, yet it was not the number of texts that changed, but their quality. The analysis of this category led the researcher to the assumption that the texts about the Holocaust created the literary stereotype of "Jew – beaten man" (Papuzińska 1996: 105). Thus the Holocaust in novels for young readers never constituted the centre of the plot and its casualties or witnesses always were situated on the sidelines of the described world. It is exactly because of the absence of Jewish subject in the national gallery of heroic twins[2] or brave teddy bears (Królikowski 1995) why the excellent, although forgotten by school, novel by Anna Kamieńska *Żołnierze i żołnierzyki* is worthy of note. The climactic scene in the novel is the murder of mister Seidl, the Jewish artist hiding thanks to fake documents on the Aryan side. He is shot in his own atelier. At the moment of his death, he is playing *Mazurek Dąbrowskiego*, which is an evidence for his "Polish Jewishness" (a trick known from *Pan Tadeusz* after all). The fear, which by chance is a witness of the crime, promises the victim eternal memory.

The post-war literature includes also such books in which the subject of the Holocaust comes to the fore. I have in mind the unfinished novel by Maria Zarębińska *Dzieci Warszawy*. This is a story of Polish children who having felt responsible for Szymek, the fugitive from a ghetto, help him survive on the Aryan side. The Jewish subject is also realised in an interesting way by Maria

[2] I mean a series of adventure novels by Cezary Leżeński about Jarek and Marek the brave twins.

Kann, *nota bene* the author of the brochure *Na oczach świata,* informing about the uprising in the ghetto. Her novels present an unusual phenomenon which can be called the commonness of sphere. She is one of the few who shows the common suffering of Jews and non-Jews, healing any kind of divisions between them (*Niebo nieznane*, *Sprawa honoru*).

The year 2012 announced The Year of Janusz Korczak was especially significant in the contemporary literature addressed to the youngest readers regarding the Holocaust. There was a great crop of literary texts introducing the young to the figure of Janusz Korczak: *Pamiętnik Blumki* by Iwona Chmielewska (2011), *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* by Beata Ostrowicka (2012), *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* by Anna Czerwińska-Rydel (2012) and *Zwyczajny dzień* by Katarzyna Zimmerer (2012). It is worth to have a closer look at them, as their analysis will enable us to acknowledge the phenomenon of memory boom in the literature for the youngest readers.

The stories about Old Doctor are a part of the first type of the narrative which is present in postmemory discourse in children's and young people's literature. The biographical narrations, which are in question, are not chronology-based, but they concentrate on the details which enable us to capture the essence of Doctor's history, without celebration of its tragic final at the same time. And thus, the detail in the protagonist's story is its centre or – its centres, which are everywhere and nowhere. The episodic, anecdotal and oral nature are the characteristics of the narrative which is not part of the mainstream, since it belongs to someone who themselves have been left outside the binding centre. The biographical practice will then be based upon a fragment, a vestigial testimony which will become one from representations, that is one possibility of narration, thanks to suitable organization.

The biography for young readers usually meets one more crucial condition given, or rather extorted, by the present day. The generation of young enthusiasts of literature free of war experiences is equipped with postmemory, which according to Marianne Hirsch, is very strong and special kind of memory just because its attitude towards the object or the source is transmitted not through memories, but through imagination and creativity (Hirsch 2010: 254).This notion was deduced by the researcher from the observation of prewar photographies, which were placed in the American living room belonging to her Jewish friends who survived the Holocaust. According to Hirsch, these are photographs which remain special instruments of memory, as they are located between memory and postmemory (Hirsch 2010: 254). It may be assumed that a photograph constitutes in "separate literature" the most popular metonymy of postmemory concerning the Holocaust.

There is no accident then that the cover of Korczak's biography by Anna Czerwińska-Rydel *Po drugiej stronie okna. Opowieść o Januszu Korczaku* presents the photograph of Old Doctor made before the war in 1938. The other photographs, which were placed in the book were modernized, among oth-

ers thanks to application of colours to monochromatic presentations, retouch of background or descriptions of photos made in children-like hand writing known from school notebooks. The documentary material acquires new quality in the process as it is involved in a contemporary narration, which substantially changes the attitude towards an object, an exhibit and a document. Artefacts do not take the museum's space but they act, as it is their only activity which guarantees the authentic encounter with the past. That is why the photograph undergoes modernization, as the retouch appropriates it and includes it into the new order, securing it memory. The price that needs to be paid is the consent to the modification of old narration by introduction of notes written by next generations in the margins of an existing story.

This phenomenon has been greatly depicted by Czerwińska-Rydel. By emphasizing particular "biographic" details, she constructed the figure of Mr. Doctor and gave it unusual nature. The author proposed not so much the "childish" figure of Korczak, adjusted to cognitive abilities of a young reader, as "miniatures" from his life, which preserving some kind of "localness", strive to complete narration about the protagonist.

Another book addressed to young recipient is awards-showered *Pamiętnik Blumki* by Iwona Chmielewska. The narrative of this specific book being referred to as *picturebook* begins with "family" photograph presenting twelve children and Korczak who is staying behind them. On the one hand the photograph makes a reference to school photographs, which belong to the rituals of education, on the other hand – it demands a theoretical support. As Susan Sontag states, photographs express innocence, fragility of live heading for the destruction and this connection between photograph and death haunts everybody's photographs (Sontag, 1986: 57).

Nonetheless the photograph drawn in the book and the activity of taking a photograph itself, as the children forming two lines were opposed by a person taking it, does not indicate only death. It rouses dread in an adult recipient, as they, and not the child, know the fate of the presented group of children. The author used the trick called by Hirsch "the photograph of the Holocaust" (Hirsch 2010: 251) just in the beginning. People looking, according to the researcher, are attributed a phrase: we know that everyone will die, and their world will be destroyed. The photographs of the Holocaust constitute the same representation of the things, which do not exist anymore.

The story of Korczak presented in the child-diary of Blumka is located in the margin of narration. An adult, even if this is Old Doctor, does not constitute the centre of story. They appear on the way, become a background for all children stories. Chmielewska, while deciding on the original trick of giving the floor to a child, clearly indicates the reference to deeply-rooted in the subject of the Holocaust figure of testimony. Blumka following the example of Anna Frank, Dawid Rubinowicz, Rutka Laskier or Dawid Sierakowiak keeps a diary.

Children diary-writing gives a completely new quality to a testimony. Narration is alien in children's stories, including Blumka's, the stories are rather situated in the area of postcolonial relations, which so far have not been included in the sphere of serious discourse. The little analyst keeps her writing in a notebook with lined paper, which even more emphasizes the informality of her testimony, although paradoxically in Korczak's case this is exactly a child's relation which seems to be the most appropriate. If a man is then recognized after the fruit of their own labour, then the "ministories" about specific children create Korczak's image, the great teacher of small things – tissues and X-ray of a frightened boy's heart.

If it is really the way, then the biography is just a record of a fight for memory, as it is not only about remembering, but about the knowledge how to remember. The experiments with memory may then lead to some generalizations, which means that the individual history originates universal rules.

The rule is illustrated by the two books for children in the most distinct way: *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* by Beata Ostrowicka and *Zwyczajny dzień* by Katarzyna Zimmerer, who is *nota bene* the granddaughter of Hanna Mortkowicz-Olczakowa, the author of the first post-war book about Old Doctor and the daughter of Joanna Olczak-Ronikier, the creator of the latest biography of J. Korczak.

The plot of the former takes place in contemporary times, and J. Korczak himself appears in some kind of flashback memories belonging to the grandmother of Jasiek from class IIIc. It turns out that great-grandmother's story comes back once in a while in the rhythm of some narrative ritual which is present in the relations of the old lady and her grandson. The story told by the old makes the grandson to stimulate his imagination every time he hears the story. And then the children from the Orphanage are brought back to life. But it is not the summoning of the images from the past that is the most important, but their combination with the present day. Jasiek ponders not only on the fate of Korczak's children, but also on the topicality of his idea. The present day usually does not withstand this juxtaposition, as Doctor with his total devotion to the children, with his sensitivity, gentleness find his followers with difficulty. As it is difficult to respect a teacher who humiliated obese Zuzia by addressing her as "doughnut-blubber". Jasiek, thanks to his grandmother's stories, is equipped with prosthetic memory which he appropriates, although he is not its "lawful heir".

The same "nebulousness" of earlier creations of Doctor in books *Po drugiej stronie okna* and *Pamiętnik Blumki* has been changed to certainty. The similar change can be observed in *Zwyczajny dzień* by Katarzyna Zimmerer. The text tells about difficult daily life of an eight-year-old Szymek, whose life experiences make him consider the world. Interestingly enough, each chapter of Szymek's adventures is preceded by a quote from Korczak's works, for example "The teacher is allowed to roll a notebook into a trumpet, and what would

happen if any of us tried? They would say that we don't respect it. Because with children, everything needs to be perfect" (Zimmerer 2012: 41). It is not hard to guess that the boy's adventures constitute only a convincing *exemplum* of Korczak's truths. It is typical that in Zimmerer's book quotes of Korczak replaced his biography. It was possible on one condition –namely a new narrative had to be created which would transform Korczak's "chansons de geste" into recommendations how to wisely love a child.

The second dominating postmemory narrative are stories which authors or protagonists are girls or women.

I have already mentioned one of girly narratives while characterizing *Pamiętnik Blumki*– a peculiar phantasm of a Holocaust diary. One may be convinced that it is not an accident that girly notes place a woman in the centre while reading and watching a picturebook *Ostatnie przedstawienie panny Esterki. Opowieść z getta warszawskiego* by Adam Jaromir and Gabriela Cichowska. This work is the sum of phantasms of ghetto memoir writing, since the book was only woven with quotes or paraphrases of notes from the "real" *Dziennik* by J. Korczak and fictional child's diary – Gena's diary, brought up in the Orphanage. Two narrations – the tutor's and the foster child's – are lead simultaneously in that way so that they can be included in the democratic discourse about the life of orphans in the Orphanage. At the same time, the paper is after all immortal, that is why Gena decided to write – *her story* (Burzyńska 2006: 401) – the memory after her beloved friend, Esterka Winogronówna, who was entrusted with an unusual task to prepare a performance based on *Poczta* by R. Tagore with other children. Amal, the main protagonist is lying in bed ill. He wants to get out of a stuffy room but the doctor does not let him do it. The boy is looking forward to receiving a letter from the king, which is supposed to be his ticket to freedom. Gena plays a bit part in the performance, but she is bothered with it – she is to play the role of Sudha, a girl laying flowers on the chest of dying Amal.

The description of the performance preparations is for the author of *Ostatnie przedstawienie panny Esterki* a pretext not only to make "the sketch of daily life" for the Orhpanage, but most importantly to select Miss Estera out of the tutors who remain in the shadow of J. Korczak. In the story by A. Jaromir Mr. Doctor represents the trend of masculine narrative, dominated by the observations and commentary. Next to all of it, the child's story of Gena is proceeding and the central character there is the assistant of J. Korczak. She is seldom allowed to speak, but instead she is relentlessly "read" by the girl.

"Separate literature" resembling non-fiction literature and legitimizing the right to shape the postmemory, presents its readers a gallery of authentic characters, who are protagonists, or protagonists and at the same time narrators of written stories. The series of books "Wojny dorosłych – historie dzieci" published by Muzeum Powstania Warszawskiego and Wydawnictwo Literatura in Łódź, or the series „Warszawa 1944" published by Wydawnictwo Muchomor

cooperating with Muzeum Powstania Warszawskiego address the contemporary demand for counter-stories related by children and fictionalized memories of post-war childhood.

There are three books regarding the Holocaust that also fit into the tendency: *Bezsenność Jutki* by Dorota Combrzyńska-Nogala, *Wszystkie moje mamy* by Renata Piątkowska and *Ostatnie piętro* by Irena Landau. While the first one is the pretext to present the story of the destruction of the ghetto in Lodz by means of a fictional girl's history, the second one – while presenting the fate of an authentic figure Szymon Bauman, evokes the memory of Irena Sendlerowa, then the third creates a narrative parallel to an occupation one, but not parallel to "Jewish" duology by J. Papuzińska, consisting of *Asiunia* and *Mój tato szczęściarz*.

This direction of narration shows the theological nature of Holocaust biographies for a young recipient, who has an opportunity to acquire themselves with fates of children situated in the broad historical context. Thus the stories of Jutka, who managed to escape the ghetto in Lodz signed with typical topoi of the Holocaust, namely a hiding place, a wall, Wielka Szpera, phantasm-figure of Chaim Rumkowski, the camp in Chełmn nad Narem, becomes an *exemplum* of fate of Jewish children. Whereas the story about Szymon concealed by five women comes to an end with a biographical note of Irena Sendlerowa, additionally strengthened by comments from Lila Pohlmann, a woman who demanded the Nobel Peace Prize to be awarded to the woman who saved Jewish children's lives, and Elżbieta Ficowska, a girl saved by I. Sendlerowa. The third case – *Ostatnie piętro* I. Landau – seems to be the most interesting one, as the author decides not only on autobiographical exposure, but also takes up the fictional challenge, which double difficulty consists in, on the one hand the portrayal of the micro world of a Jewish child hiding from the German, and on the other hand the portrayal of the overall variety of attitudes and behaviours of the Aryan towards the girl of Jewish faith.

Nonetheless, the value of I. Landau's book is sought also in something else. Thanks to the fact it is a biographical story, and its protagonist is the writer of stories for children and young people, *Ostatnie piętro* creates an alternative history belonging to Jewish narrations just by side of already mentioned books by J. Papuzińska, who is an acknowledged creator of fourth literature. And thus, great historical events such as Powstanie Warszawskie are reflected in the uprising in Warsaw ghetto, and children's personal tragedies such as loss of home, parents or separation with the relatives are experiences belonging to both girls regardless of religious affiliation. The parallelism of their stories, although it is a consequence of completely different historical regularities, without doubts should be found puzzling not so much with the similarities, as mostly with the differences between Polish and Jewish fates.

It is difficult to imagine a medium better from a fairy tale, which somehow mediates between a child and a textual world. In that case, is the fairytale

about the Holocaust thinkable? On the one hand, the text of this type builds narration upon reader-known tales' morphemes, but alters them so that they would not cause the effect of too big proximity with its traditional variant. On the other, it makes at attempt to inscribe events which are probable or actually took place into the fairytale, universal order, although the events are totally indifferent to the experiences of the young generation. The result of that is a story, which though at first sight seems to be familiar, as it is a fairytale, still stays strange or rather unaccustomed, as it touches the subject of the Holocaust, which in turn is never subjected to the procedure of familiarization.

The book by Joanna Rudniańska *XY* called by the author a fairytale[3] requires adaptation of double perspective, which will help to observe two rather exclusive tendencies in the text: fairytailization of the Holocaust and the extermination of the fairytale.

The former one results from the search of the suitable form, which would manage the tasks given to literature about the Holocaust dedicated for the young recipient. The stories should be told, but not to traumatize. A fairytale, the genre which in its principles fights the fears of childhood, is probably able to make an effort to meet such needs.

The narrator – storyteller uses the structures known form *Morfologia bajki* by Władimir Propp. He outlines the space and time of the book – Rudniańska places it in 1932 in the eastern Europe, in Poland by the river called Bug. The specification of the time and place would rather make the text resemble a legend, but the fairytale morphemes which appear in the narrative signalize a closer connection with the genre. The narrator presents the protagonist, that is a hero, with whom the reader is going to identify. Not only the words are used to do that, but the narrator uses also symbolic illustrations resembling pictures known from a Japanese method *kamishibai*, dividing the story into some narrative sequences thanks to which it can be remembered.

In that case it is a story about twin sisters. The plot is bound by the loss of mother or rather the abandonment of her children, who from now are out at the old lady's mercy and disgrace. She turns out to be a half-witch, a half-fairy who on right of Propp's donator appears (Propp, 1968: 4) when the girls need her help. The girls are Jewish. They go to two families – Polish and Jewish one. They are both called Hania, and to differentiate between them the narrator introduces two notions – X and Y. They are loved and happy, although neither of them knows about the existence of her sister. When the war breaks out, Polish parents of one Hania hide her identity, while the family of the other girl has to leave their home and move to the ghetto.

As a matter of fact, this rule of contrast is actually applied to the whole text, as thanks to it a young reader can "experience" two different lives – of a Jew-

[3] Rudniańska very often uses traditional genres to build war narrative. That isalso the case in published in 2015 *Bajka o Wojnie*.

ish and Polish (though in fact also Jewish) child. The motif of "duality", here additionally emphasized by the status of twin protagonists, is not strange in literature undertaking the problem of coexistence of two worlds – Polish and Jewish. "The sons of sun" and "the sons of moon", although seemingly together, in fact live in completely separate spaces, which is dramatically stressed by the wall surrounding the ghetto in Warsaw. The double character of figures, known for instance from *Sublokatorka* by Hanna Krall, where the narrator is at the same time a beautiful and fair Polish girl with soldierly-insurrectionary past and dark, frightened, continuously hiding Jewish girl (Głowacka 2009: 179), facilitates the reader to identify themselves with the suffering Other.

Usually the fairytale finale is a guarantee of a happy end and, in a way, the ending of *XY* is also like that. Both girls survived, stayed together forever, but Hania X has still missed her real parents who were murdered.

This anti-fairytale (Gajownik 2010: 311-32; Leszczyński 2007: 27) has been given an opposite direction of intergenerational communication – the story ends with information: "I dedicate the fairytale to the memory of a girl, Hania Rotwandówna who, in some sense, was both Hania X, and Hania Y. And when she grew up, she became my mother" (Rudniańska 2012: 61). It is the daughter who tells the story to her mother, not a parent telling it to their child. The specification of the story seems surprising, though the title itself *XY* allows the reader to consider it one of universal stories, where all those whose experiences are placed in Jewish fate can identify themselves.

As can be seen, Rudniańska not only exploits the genre of fairytale in the search for a form, which would make the Holocaust history bearable, but at the same time she diagnoses traditional literary paradigms, which do not withstand the clash with the subject of Holocaust. I admit that this is an exceptional attitude towards the representation of the Holocaust in "fourth literature", as this fantasy convention is usually considered by the creators as a chance to throw the readers off realism of historical narration. It arises a possibility to pass over or replace dangerous places in Holocaust narrative by metonymy.

Rudniańska herself uses this trick in *Kotka Brygidy*, a novel in which a speaking cat gets her small owner from a ghetto and Helena, the main protagonist changes into a cat and in this form leaves Warsaw and lands in Jerusalem. The fantasy is also not alien to *Arka czasu* by Marcin Szczygielski. The main character – a Jewish boy, who is in the Warsaw Ghetto is by means of a magic device – the title ark of the time – every now and then transferred to the future. Short shots from his adult life suggest the reader that the story will have a happy end, and gripping scenes will have a happy final.

It seems that narrations about the Holocaust addressed to a young reader cannot use the same form of familiar closeness, which allows to ask about the hypothetical choices made by contemporary children and young people. The questions asked directly "What would I do, if I was on the Other's place?" may lead to trauma. Though it is not about treating the Events of Holocaust as

one's own and including them in own experiences, but about developing critical and self-preservation distance with retention of empathy (La Capra 2002: 130–131). These are the essential conditions that need to be met while communing with literature. As Martha Nussbaum convinces, distance that is the awareness of one's separation from a suffering person, is the basic characteristic of empathy (Nussbaum 2003; Krawczyńska 2004). It seems that the two forms of narrative – a diary and a fairytale – permit the former and the latter, with a simultaneous respect of both recipient's age and solemnity of the subject analysed.

A completely different attitude in the construction of postmemory is presented by Paweł Beręsewicz. His book *Wszystkie lajki Marczuka* provokes to disassemble the rusty topic of the Holocaust. Marczuk, seemingly the main protagonists, gets a Jewish mother with two children out of trouble. And here a change comes. It turns out that Marczuk has never existed. He is a phantasm, the creation of imagination, the outcome of books, films and testimonies of survivors created by an contemporary secondary school student from Choszczówka, an anti-biography of the same rank as fabrication of Wilkomirski. Adam Zieliński, who is a student of secondary school, creates a hero with whom by virtue of his age he could identify. But the reason for his phantasmal adventure is not the need of compensation or auto-therapy. His created character is a purely commercial figure, as the boy only wants to take revenge on his greatest and non-popular rival. That is why he distorts the history. In his version the narration about Holocaust is equipped with all types of essential elements. Adaś knows the rudiments of Holocaust very well. His story could not be short of: victims – even "doubled" or "tripled", as the mother with the daughters constitute a figure of a victimarousing special sympathy not only thanks to being Jewish, but also because of their femininity and childishness; a hiding place; a search; a denunciation; an escape; a traitor; cruel German soldiers; a noble Jew, who forgives the harm done to him by a Polish; a small house which becomes an ark for seeking help Jews.

Adam cynically exploits the topic of Holocaust to gain popularity among his peers. Marczuk's profile created on Facebook is given more and more likes, thus it can be admitted that homework from Holocaust has been done. The students identified the pictures remembered from Polish and History lessons, that is considered them theirs. The creation of Marczuk answers the need of shameful history of Polish-Jewish relations, which they were probably also taught at school. The narrations about the past require the presence of a protagonist who is some kind of an alternative and antidote for stories difficult to comprehend.

Marczuk is then an ideal product of postmemory industry. His creator sees a chance to make a name for himself. It is not about remembering, but cynical exploitation of Holocaust narratives. The history of a hero saving Jews which is woven from probable events, second-hand stories, borrowed literary devices

becomes a postmodernist story, what is more, aware of its artificiality. It has one advantage though – ceaseless questioning of one's own ontological status. It asks "who are you?" and "are you real?". The honesty demands to acknowledge the falsification of the truth.

I treat Beręsewicz's book as a variation about postmemory. Its plot includes the warning against offhand manner, which can be used towards the memory about the Holocaust. The novel is dominated by a cold-cynical distance, and the story itself is created out of the desire for fame, or maybe publicity. It must be admitted that this type of "practising" the Holcaust, its instrumentalization is of no surprise these days.

But Beręsewicz says much more. The book is an excellent suggestion of the way to talk about the Holocaust: without attributing trauma to "fourth generation" – as it is a category, which does not concern them. In return we are given a story about truth, honesty in speaking about the past and about intention that we pass it with.The form, that is the representation of the Holocaust, as Beręsewicz seems to convince, is still to be settled.

The book by Beręsewicz offers a completely new narration, which distorts postmemory reading, to which "fourth literature" have accustomed its readers. The revolutionary nature of principles in the story is based on the alteration of the question from "How does the Holocaust story affect you?" into "What are you going to do with knowledge about the Holocaust?"[4].

Thus it seems that these are questions fundamental not only for contemporary literature for children, which has an ambition to construct postmemory, but also for the education about the Holocaust and the past in general. They induce into search of such ways of story-telling, so that the memory build upon the foundation of narration about the past would not immobilize, would not overpower and would not isolate but would shape and educate for the responsibility.

WORKS CITED

Afekt, trauma i rozumienie: sztuka ponad granicami wyobraźni. Ernst van Alphen in the conversation with Roma Sendyka and Katarzyna Bojarska. 2012. – *Teksty Drugie*, 4.

Ankersmit, F.R. 1997. Modernistyczna prawda, postmodernistyczne przedstawianie i po-postmodernistyczne doświadczenie. – E. Domańska (ed.). *Historia: o jeden świat za daleko?*. Transl. E. Domańska. Poznań: IH UAM.

Burzyńska, A. 2006. Feminizm. – A. Burzyńska (ed.), M. P. Markowski (ed.). *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Czapliński, P. 2004. Zagłada jako wyzwanie dla refleksji o literaturze. – *Teksty Drugie*, 5.

[4] A book by Mikołaj Grynberg is worth to be reminded here, as the author takes photos of visitors to Auschwitz-Birkenau Musem and asks them for the reason of their visit there. The album is entitled *Auschwitz. Co ja tu robię?* And in reference to the findings it can be paraphrased *Auschwitz. Co z tym zrobisz?* (Grynberg 2009).

Dres, J. 2013. *Nie pojedziemy zobaczyć Auschwitz*. Transl. N. Okuniewski. Introd. P. Śpiewak. Warszawa: MF Studio.

Gajownik, S. 2010. O „antybaśniach" słów kilka. – B. Olszewska (ed.), E. Łucka-Zając (ed.). *„Stare" i „nowe" w literaturze dla dzieci i młodzieży*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.

Głowacka, D. 2009. Filozofia w rodzaju żeńskim oraz świadectwo Zagłady: Sarah Kofman – *Teksty Drugie*, 4.

Grynberg, M. 2009. *Auschwitz. Co ja tu robię?*. Oświęcim: Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.

Hirsch, M. 2000. *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory.* Cambridge: University Press.

Hirsch, M. 2010. Żałoba i postpamięć. – E. Domańska (ed.). *Teoria wiedzy o przeszłości na tle współczesnej humanistyki.* Transl. K. Bojarska. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Karolak, S. 2014. *Doświadczenie Zagłady w literaturze polskiej 1947–1991. Kanon, który nie powstał*. Poznań: Wydawnictwo Nauka i Innowacje.

Krawczyńska, D. 2004. Empatia? Substytucja? Identyfikacja? Jak czytać teksty o Zagładzie?. – W. Bolecki (ed.), R. Nycz (ed.). *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*. Warszawa: IBL PAN.

Królikowski, B. 1995. *Ten dzielny miś. Wojenne przygody pluszowego niedźwiadka*. Lublin: Wydawnictwo Werset.

Kuliczkowska, K. 1983. *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa: „Nasza Księgarnia".

La Capra, D. 2002. Psychoanaliza, pamięć i zwrot etyczny. – E. Domańska (ed.). *Pamięć, etyka i historia. Anglo-amerykańska teoria historiografii lat dziewięćdziesiątych. Antologia.* Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Leszczyński, G. 2007. *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku.* Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej.

Nussbaum, M. 2003. *Upheavals of Thought. Intelligence of Emotions*. Cambridge: University Press.

Papuzińska, J. 1996. *Dziecko w świecie emocji literackich.* Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Propp, W. 1968. Morfologia bajki. Trans. S. Balbus. – *Pamiętnik Literacki*, 4.

Roskies, D.G. 2014. Czym jest literatura Holokaustu? – J. Jarniewicz (ed.), M. Szuster (ed.). *Reprezentacje Holokaustu*. Transl. M. Adamczyk-Grabowska. Warszawa: Instytut Książki „Literatura na Świecie".

Rudniańska, J. 2012. *XY*. Warszawa: Wydawnictwo Muchomor.

Sontag, S. 1986. *O fotografii.* Transl. S. Magala. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

Szuchta, R.1999. Refleksje o nauczaniu historii Holokaustu w polskiej szkole. – E. Traba (ed.), R. Traba (ed.). *Tematy żydowskie*. Olsztyn: Wspólnota Kulturowa Borussia.

Zertal, I. 2010. *Naród i śmierć. Zagłada w dyskursie i polityce Izraela*. Transl. M. Kłoczowski. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Zimmerer, K. 2012. *Zwyczajny dzień*. Il. A. Woldańska-Płocińska. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-22

MATEUSZ ŚWIETLICKI ORCID: 0000-0001-7009-3837
University of Wrocław

When Victims Become Victimizers. Abuse and Neglect in Sapphire's *The Kid*

Abstract: In both of her novels, Sapphire depicts disadvantaged gifted children and adolescents. Precious, the illiterate protagonist of *Push* (1996), eventually starts to write poetry. In *The Kid* (2011) her son Abdul becomes a passionate dancer. Both protagonists are also victims of sexual abuse and social neglect. While they try to use their gifts as a way of coping with trauma, only Abdul grows up to be a victimizer. This essay shows that Sapphire challenges the stereotypical understanding of *the child's* innocence. She also depicts social isolation of abused Black children, and, instead of condemning Abdul, makes her readers try to understand the causes of the rage, anger, and abusive behavior of a victim who becomes a victimizer.

Keywords: adolescent, trauma, sexual abuse, homophobia, American fiction

Before analyzing Sapphire's second novel *The Kid* (2011), published fifteen years after the critically-acclaimed *Push* and two years after its successful film adaptation directed by Lee Daniels[1], I want to start with familiarizing readers with a story of abuse and social neglect that has been going on for almost three decades, one that many have failed to notice or have chosen to ignore. Although it is very different from the one found in *The Kid*, I believe it mirrors some of the most important issues in the novel, especially the ones frequently referred to as troubling and exaggerated.

In 1994 the twenty-seven-year-old singer R. Kelly illegally married fifteen-year-old Aaliyah, whom he had met three years earlier while working on her debut album *Age Ain't Nothing but a Number*. The marriage was annulled after a few months but Kelly faced no legal consequences of marrying a minor. Since then there here have been ongoing allegations of Kelly sexually, physically, and mentally abusing numerous underage girls and women. In 2002 a sex tape allegedly showing him abusing and urinating on a fourteen-year-old girl was leaked. Despite all the claims he has had a successful

[1] *Precious: Based on the Novel 'Push' by Sapphire*. Co-produced by Oprah Winfrey, starring Gabourey Sidibe, Mo'Nique, and Mariah Carey, the movie was critically acclaimed and won two Academy Awards, while receiving additional four nominations.

career, performing at the 2002 Winter Olympics in Salt Lake City, recording numerous multi-platinum selling records, including hit songs with Celine Dion and Lady Gaga, as well as writing and producing for Whitney Houston and Michael Jackson. Even with the backlash caused by the #metoo movement, the #MuteRkelly protest, and the release of the Lifetime documentary series *Surviving R. Kelly* (2019), many of his loyal fans and fellow performers, such as Master P and Erykah Badu, keep on defending Kelly and his despicable sexual preferences. On the contrary, his victims, often referred to not as children but adults, have been blamed for promiscuity and slut-shamed on social media. As Roni Natov observes, "[s]hame and guilt are painfully woven into the abuse – the victimizing of victims – the idea that somehow this awful thing has happened because it is the fault of the victim, which is part of the silencing and coercion of victimizing" (59).

The refusal to accept Kelly's blame and the negative attitudes toward his victims can be linked to a few factors. First, coming from an underprivileged family, he epitomizes the idea of the American dream. Second, Kelly transcends the stereotypical hip-hop Black masculinity (Brown 193) without being accused of "acting white." Third, as Dream Hampton observes in the interview with Ida Harris, the alleged abuse of Black adolescents has been ignored for almost three decades because "[t]he fact his victims have been dismissed has everything to do with the fact they are Black girls" (Harris 2019). Finally, in the context of the history of denial of some children's social value, this disturbing situation is not that surprising. While adults usually feel the need to protect all children, sometimes they become afraid of those who do not fit into a particular image of *the child* (Cross 9). Kathryn Bond Stockton argues that unlike white middle-class children, children of color, as well as those who do not belong to the middle-class, are expected to "achieve" innocence (31). As she points out, this is possible by experiencing physical abuse from which all children need protection (33). Thus, oppression and helplessness *may* allow children to appear innocent. Equating children's innocence with their assumed asexuality is problematic, and James Kincaid argues that:

> [T]he idea of innocence and the idea of "the child" became dominated by sexuality – negative sexuality, of course, but sexuality all the same. Innocence was fled down to mean little more than virginity coupled with ignorance; the child was, therefore, that which was innocent: the species incapable of practicing or inciting sex. The irony is not hard to miss: defining something entirely as a negation brings irresistibly before us that which we're trying to banish. (55)

Adolescents abused by Kelly are frequently treated like adults by their communities because they *are* sexual – as if sex (even sexual abuse) automatically turned children into grown-ups. What makes this case even more problematic, yet comparable to the narrative of *The Kid*, is that R. Kelly was also re-

peatedly sexually abused when he was a child and, despite attending school, he never learned to read or write fluently. Consequently, Robert Kelly, a neglected victim whose traumatic experience was denied by his family and community, used his musical talent to become R. Kelly, a hugely successful performer, but at the same time grew up into a powerful victimizer of the weaker and underprivileged, for years continuing the vicious circle of abuse[2].

In both of her novels, Sapphire depicts similarly disadvantaged and gifted adolescents. Precious Jones, the illiterate protagonist of *Push*[3] who at the age of sixteen has two children by her father and is HIV positive, eventually learns to read and starts writing poetry. In *The Kid* Precious' son Abdul also becomes a victim of sexual abuse and social neglect but turns out to be a gifted dancer. While both protagonists try to use their talents as a way of coping with trauma, the novels are not typical trauma narratives. Sapphire shows that talent is not enough to succeed and fully overcome trauma. Precious dies of AIDS at the beginning of *The Kid,* and dancing cannot help her son, who is not only a victim as he grows up to be a victimizer, deal with trauma and the consequences of his actions. While *Push* met with mostly positive response, *Chicago Times* even called it "a story of faith and possibility," professional reviews of *The Kid* were mixed, with some critics expressing dissatisfaction with Sapphire's choice of Precious' son as the unlikable protagonist, the vicious descriptions of sexual abuse, including pedophilia and homosexual rape, and the ambiguous ending. Most readers responded negatively, believing the story to be an exaggerated and disappointing sequel to *Push*[4]. By analyzing *The Kid*, I want to demonstrate that Sapphire displays social isolation of abused Black children and adolescents, and, instead of condemning young Abdul or giving him a fairytale ending, makes her readers try to understand the causes of his violence, anger, and abusive behavior.

DISAPPEARING AND REAPPEARING

Reading novels about overcoming trauma may give young readers hope and "a recognition that this terrible thing has happened to others and that they have survived" (Natov 58). Sapphire offers a different type of trauma narrative. In *The Kid* she confirms that Precious did not break the vicious circle of abuse

[2] *In Surviving R. Kelly* Kelly's ex-wife Andrea argues that Robert and R. are two dramatically different sides of the singer.

[3] In the alternative school Each One Teach One Precious starts reading and writing a journal which helps her develop skills of self-expression. Books that her teacher Ms. Rain asks her to read, including *The Color Purple*, make her believe that happy ending can happen, that "shit like that can be true," because "[l]ife can work out for the best" (83). Her teacher, however, disapproves of the novel's "fairy tale ending" (83).

[4] As of late 2018 *The Kid* has a 2,6 average on Goodreads and Amazon.

and social neglect, thus, she dismisses the "easy route of reading" *Push*[5]. This time there is no mentor, no Ms. Rain to push and help Abdul, as his teachers are also his oppressors. Some readers, probably remembering the more optimistic ending of the film adaptation, tend to forget that *Push* does not end happily. Although Precious becomes literate, she ends up as an HIV positive single mother. From Abdul's recollections in *The Kid* readers learn that Precious managed to become a good mother who tried to raise a reasonable boy.

When the readers are introduced to Abdul in *The Kid*, he appears to be a sensitive and intelligent nine-year-old boy whose mother has died of AIDS. Because she was evicted, Abdul loses all of his belonging, all of the artifacts that would remind him of Precious and his heritage[6]. The boy is given to foster care, and on the first day he is beaten, and the jacket that his mother bought him is taken away from him. After losing the last thing that reminds him of Precious, he starts to change and for the first time in his life acts violently. Instead of getting help after his mother's passing, the traumatized boy has to face the vicious circle of bureaucracy and abuse. Abdul loses everything; also his identity as someone steals his and Precious' files and their social security numbers in order to collect welfare checks. For four years he is believed to be dead and social workers mistake him for another Black boy. Consequently, for a few years he is known as J.J. (Jamal Jones) and does not stay in touch with his living relatives – grandmother Mary, great-grandmother Toosie, and sister Mongo. The case of Abdul's name is problematic as there is probably nothing more significant in the creation of one's individual identity than the possession of a name distinguishing one from the others. After all, "to have no name is a disaster, absolute disorder" because "in order to really exist, it is necessary to have first been named; names carry meaning and reveal vocation" (Tosene 3). Using nicknames, pen names, diminutive forms of one's legal name, allows one to play with the idea of identity. The choice of using various names allows one to perform different roles, and sometimes even become someone else.

Using several names in various situations can also lead to the experience of an identity crisis or the complete substitution of one's initial self with a newly created one. With no doubt alternation of a name usually leads to some other changes in the way one is perceived by oneself and by others. Even though J.J.

---

[5] In 'Learning to Read Politically: Narratives of Hope and Narratives of Despair in *Push* by Sapphire' Lydia Kokkola argues that Sapphire offers readers an easy route of reading the book which celebrates her character's success in becoming literate in a school based on Freirian principles. However, she also claims that the novel can be read differently, as Sapphire "challenges her readers to reject this easy, optimistic trajectory and learn to read more politically" (Kokkola).

[6] At Precious' funeral her friend Jermaine tells the truth about Precious' situation: "I'm not supposed to mention Medicaid didn't want to pay for her drugs or that the [wel]'fare was threatening her again to leave school or lose her benefits, that there's a padlock on her door and that she died broke and depressed, deeply depressed.[…] her life sure the fuck was hell" (20).

(Abdul) tries to remember his mother's face, he forgets about his real name and the things she taught him. The protagonist continues being J.J. when he ends up in St Ailanthus, a Catholic orphanage where his custodians and teachers sexually and mentally abuse him. Despite being a good student, at the age of thirteen Abdul is eventually kicked out of the orphanage after being accused of raping the five-year-old Richie Jackson, an act he rejects to admit. Then he is reunited with his great-grandmother who calls him Abdul, a name that he refuses to accept. When he starts dancing, Abdul calls himself Crazy Horse – a Native American name he associates with freedom and unlimited opportunities. While living with Roman, an older white dancing instructor, he starts using the white-sounding name Arthur Stevens, which is more suitable for his new middle-class status. At the age of seventeen he leaves Roman and decides to finally use his real name – Abdul Jones. As he says:

> I never hid, I never ran. I never had to. All that shit- J.J., Crazy Horse, Arthur Stevens- nobody knew my fucking name. But the deal was, nobody cared I was gone once there was no ass to eat or check to collect […] I didn't have to hide. I never existed for nobody, no way. (228)

Finally, after trying to commit suicide, he is once again mistaken, this time for a thirty-year-old criminal Abdul-Azi Ali and ends up in a mental institution where he is drugged and beaten for twenty-one days. When a doctor examines him and asks about his real name, he answers: Abdul Jamal Louis Jones. By telling the doctor the story of his abusive childhood, the history of neglect, the struggles with his sexuality, and finally admitting to all of the bad things he has ever done, he symbolically becomes complete. The doctor lets him go. Jamal, J.J., Arthur, Crazy Horse, and Abdul symbolically become one. He can leave and start living his life as Abdul Jones but understands that "[w]hat's going to be hard is existing. Reappearing" (228), as well as coping with trauma.

Abdul is right – starting over, taking ownership of his actions, and breaking the vicious circle of abuse is not easy. As *The Kid* introduces readers to Precious' family background, it also makes reading *Push* as a story of hope more difficult, as both novels talk about the corruption of the welfare system and the stigma and discrimination associated with sexual abuse and HIV/AIDS. Abdul is desperate to learn more about his background and his father, but when he meets his great-grandmother Toosie, he dismisses her and does not want to believe they are related. Abdul is shocked when she tells him about the abuse *she* experienced as a child. At the age of ten, while working at a cotton plantation, she was raped by a man she calls Nigger Boy and then gave birth to Mary, Abdul's late grandmother. After a few years, she escaped with her daughter from Mississippi to Harlem, New York. When she got there, she was still a minor but became a prostitute and changed her name from Gal to Toosie. This seems symbolical as Gal means a young girl and Toosie was the name of the neighbor's bitch. In order to survive Abdul's grandmother had to leave her

childhood behind and become *a bitch*. The apartment she lives in used to be a brothel where Mary saw her mother working and her procurer being killed. Abdul is disgusted and shocked by her story and starts masturbating in front of her, as he does not want to listen and sexual stimulation is his only protection, it allows him to forget about the reality, to block it out. Toosie tells him that his father was also his grandfather and that both of his parents died of AIDS. Abdul does not believe it, as he is constantly told that only drug addicts and gays can be HIV positive. Toosie asks Abdul to stay and says that he is the first man in the family who can challenge the vicious circle of abuse, but Abdul decides to run away. Although he later often thinks about his parents, when Roman wants him to get tested, he says: "It never crossed my mind I might be HIV-positive. […] Kids don't get it" (216). Unlike all of the adults in the novel, he never doubts that he is just *a kid*.

ABUSE, SEXUALITY, AND HOMOPHOBIA

While Abdul is bright and educated, he reads Shakespeare and loves modern art, especially Jean-Michel Basquiat, being a gifted student is not enough to succeed when one is a poor, Black, and abused orphan who knows nothing about his roots. The neglect of his family and the social system turn Abdul into an abusive teenager. Even though he is *a kid*, just like his mother, at the age of thirteen Abdul is tall and mature looking. Unlike her, he is not obese and grows up to be a handsome and muscular teenager. Even though he used to be a pretty child, no one wants to adopt him because he looks too mature and is too Black. Like his mother, Abdul becomes a victim of sexual myths[7]. As Jewelle Taylor Gibbs rightly observes, "young Black males have been forced into a defensive position of unwilling victims, caught between a rock and a hard place. They have responded to this victimization quite predictably, with feel-

[7] Daniel Patrick Moynihan's notorious "The Negro Family" report (1965) promoted the belief that Black women had weakened African-American men by being matriarchs (hooks 12). Moreover, it endorsed the sexist attitudes of many men and "legitimized their efforts to subjugate black females" (hooks 12). It also popularized the image of matriarchs – the "bad Black mothers" – who in the 1980s during the Reagan/Bush's efforts to lessen social welfare funding for families became known as "welfare queens." As Tricia Rose observes in *Longing to Tell: Black Women Talk About Sexuality and Intimacy* (2004), the term "welfare queen" seems to make fun of references to African Americans as "being the descendants of king and queens" to improve their self-worth by reminding them "that despite their history of enslavement, many of African Americans descend from royalty" (390-391). Sexual myths stigmatized not only Black women but also their children, who appeared as violent, wild, unruly, and inappropriate playfellows for White children because "in the absence of strong fathers, their too strong mothers could not teach them properly so the children repeat the cycle of inappropriate gender behavior" (*Black Sexual Politics,* Collins 138).

ings of rage and anger" (142). Despite being a child, Abdul is treated as no more than a sexual object. At the age of nine for the first time he is sexually abused by his teachers, two Catholic Brothers who represent different types of pedophiles. Brother John, who was an orphan raised by a Black mother, buys Abdul gifts and claims to love him "[y]ou're pretty. You know I love you. […] Don't you know it hurts me to hurt you," he says (74). On the contrary, Samuel is violent and does not treat Abdul like a child as he is tall and looks much older: "I was never a… a kid to Brother Samuel," Abdul says (216). Samuel is a sociologist and tells Abdul that "[w]elfare and AIDS, that's what […] is wrong with African Americans, we're disproportionately represented on the welfare rolls and our lifestyle predispose us to criminality" (137). His abusers also make Abdul incapable of distinguishing between love and sex: "I wanna be loved" – he says – "I want someone to open me up like I did the kids and Jamie" (122).

Abdul eventually becomes a dancer and a member of the New York queer community. After being intimate with men only, he starts questioning his sexuality. Still, just like his mother[8], he struggles with homophobia. In the hospital he confesses and tells the psychiatrist that when he worked as a teenage prostitute, he often used to beat his clients, he also wanted to kill Brother Samuel. At a very young age Abdul starts using violence, both physical and sexual, as a means of coping with trauma. Thus he continues the vicious circle of abuse. He mistakes pedophiles for gays and attributes his misery to them, but at the same is afraid of being queer: "I'm not what they were-baby-butt-busting homos. Or maybe I am, maybe they came for me for that shit because I'm one too. Maybe I am a fag" he says, and then adds "[d]oes what I did with the kids at St Ailanthus make me a faggot? What I did with the kids wasn't nothing they weren't doing already. Shit, I did what they were doing to me" (242). Abdul also becomes aware that his pedophilic relation with Roman, a wealthy white man, was built on mental abuse: "I felt like he had me in a cage lined with money. I couldn't get out even though the door was open," he says (357). Abdul begins to understand that his skin color made no one question the fact that an adult gay man lived with a minor: "[i]t's alright because I'm a nigger […] When was the last time you saw a nigger walking down the street with a white underage? Huh?" (368). Despite his previous intimacy with men and the inability of hav-

[8] Even though white people have frequently posited sexual otherness as intrinsic in African Americans (Richards 23), Black people have often seen same-sex desire as prevalent to whites, and homosexuality as "a white disease" (Smith 101). Precious cannot believe that Ms. Rain is a lesbian. Her teacher becomes her mentor and shows her to deal with her problematic situation by learning how to read and write. She is the one to say "you can't stop now Precious, you gotta push" (95). Still, Precious finds it difficult to understand and accept her teacher's homosexuality. She is homophobic but at the same time curious about Ms. Rain's otherness. Precious knows that she is supposed to despise Ms. Rain because she is not heterosexual, but she sees her happiness and dreams about being a lesbian.

ing sex with a pretty white girl who makes him once again question his sexuality, Abdul eventually falls in love with My Lai, an Asian girl who is an artist and through art tries to heal her trauma – she was also sexually abused by her adoptive father and exploited by her adoptive mother. Because of My Lai Abdul realizes that he is not the only one who was raped.

Just like his mother[9], Abdul finds some unwanted physical pleasure in the abuse "I wish he would get off me. I wish he would get in deeper it feels so fucking good like God I hate myself I hate him," he thinks while being raped (78). He tries to block it out and later wants to feel better by hurting weaker and younger boys while still being raped by the Brothers. This leads to a cause and effect situation when a traumatized victim becomes a victimizer. Abdul and J.J. seem like two different sides of the boy. Abdul blocks his own abusive behavior out, does it at nights and pretends to be dreaming, he even sees J.J., the abuser, in his dreams but seems unaware of the fact that it is he. He consequently mistakes abuse for love and even tries to build a relationship with Jamie, the first boy he rapes. When some years later they meet again, Jamie attacks Abdul and accuses him of rape: "[f]or God's sake! [...] I was a little boy. You made me!" (321). Abdul finally realizes that it was not love: "I'm thinking, *they* made me. […] The brothers had us, *me*, I figured; I thought he, the kids, love me. I thought that was love" (322). The unexpected confrontation with Jamie is one of the reasons leading to Abdul's suicide attempt. Struggling with his conscience, the protagonist starts hearing voices in his head saying that he is just a pretender who has no identity of his own. He also realizes that his heterosexual relationship with My Lai and dancing career will not magically absolve his actions. At the end of the novel, he finally admits to himself to being both a victim and a victimizer.

CONCLUSION. NO HAPPY ENDING

The rejection of *The Kid* reveals the extent to which market readers are attached to the therapeutic narrative of hope, and the sentimental notion of the innocent victim. Even though for most of them *The Kid* is a narrative of despair, Sapphire creates a multilayered story that can be appreciated by those readers who decide to finish the book and read it as "detectives," like Blu Rain encouraged Precious to do with her set books. In an interview Sapphire said: "He [Abdul] has more capacity to do good, but he also has more capacity to do bad...and that is who we are as human beings, on some level. Some people

[9] In a 2006 study on *Push,* Mary Thompson shows that her predominantly white and middle-class women's studies students misunderstood and criticized teenage Precious for not leaving her abusive parents earlier, forgetting that as a poor, obese, and illiterate teenager she has limited opportunities. Moreover, they were predominantly offended by Precious' claims of having experienced sexual pleasure (Thompson 33).

channel and hide it better, but we all have the capacity for good and evil" (qtd. it Kearney). Some reviewers seem to dismiss the fact that Abdul is still a child who becomes abusive after (and while) being regularly abused, both sexually and mentally. Sapphire does not offer the reader a likable protagonist and a superficial happy ending that we are used to finding in such novels. Instead, she demonstrates how a young Black male, a victim of poverty, discrimination, and social isolation progressively turns into a victimizer of the weak and underprivileged, the mirror image of his own misery and alienation.

WORKS CITED

Bailey, B. 2013. *The Vexed History of Children and Sex*. – P. S. Fass (ed.), *The Routledge History of Childhood in the Western World*. London and New York: Routledge.

Brown, T.J. 2006. Welcome to the Terrordome: Exploring the Contradictions of a Hip-Hop Black Masculinity. – A. D. Mutua (ed.), *Progressive Black Masculinities*, New York-London: Routledge.

Cross, G. 2004. *The Cute and the Cool: Wondrous Innocence and Modern American Children's Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Franklin II, C W. 1994. *Ain't I a Man? The Efficacy of Black Masculinities for Men's Studies in the 1990s*. – *The American Black Male: His Present Status and His Future* R. G. Majors (ed.), J. G. Gordon (ed.), Chicago: Nelson-Hall, 271–283.

Gibbs, J.T. 1994. Anger in Young Black Males: Victims or Victimizers? – *The American Black Male: His Present Status and His Future*. R. G. Majors (ed.), J. G. Gordon (ed.), Chicago: Nelson-Hall, 127–143.

Harris, I. 2019. *'Everything to Do With the Fact That They Are Black Women.,* https://www.elle.com/culture/movies-tv/a25756816/r-kelly-lifetime-documentary-dream-hampton-interview/ (03.01.2019).

Hill-Collins, P. 1990. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, New York: Routledge.

Hill-Collins, P. 2005. *Black Sexual Politics: African Americans, Gender and the New Racism*. New York: Routledge.

hooks, b. 2004. *We Real Cool: Black Men and Masculinity*. New York: Routledge.

Kearney, C. 2011. *Sapphire's „The Kid" won't get Hollywood treatment*, http://www.reuters.com/article/us-books-sapphire-idUSTRE76D2QN20110714 (14.07.2011).

Kincaid, J.1998. *Erotic Innocence: The Culture of Child Molesting*. Durham: Duke University Press.

Kokkola, L. 2012. Monstrous Bodies: Sapphire's Writing of the Adolescent Body. – M. Hinton, M. Nikolajeva, eds., *The Emergent Adult: Adolescent Literature and Culture*, London: Ashgate, 93–110.

Kokkola, L. 2013. Learning to Read Politically: Narratives of Hope and Narratives of Despair in Push by Sapphire. – *Cambridge Journal of Education*, DOI:10.1080/0305764X.2013.792784.

Majors, R., R. Tyler, B. Peden, R. Hall. 1994. Cool Pose: A Symbolic Mechanisms for Masculine Role Enactment and Coping by Black Males. – *The American Black Male: His Present Status and His Future* R. G. Majors (ed.), J. G. Gordon (ed.), Chicago: Nelson-Hall, 245–270.

Natov, R., 2018. *The Courage to Imagine. The Child Hero in Children's Literature*. London-New York: Bloomsbury.

Morrison, T. 1999. *The Bluest Eye*. London: Vintage Books.

Pappas, C. 2007. "You Hafta Push": Using Sapphire's Novel to Teach Introduction to American Government. Journal of Political Science Education, 3, 39–50.

Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Richards, G. 2007. *Lovers and Beloveds: Sexual Otherness in Southern Fiction 1936–1961*. Baton Rouge: Louisiana State University Press.

Rose, T. 2004. *Longing to Tell: Black Women Talk About Sexuality and Intimacy.* New York: Picador.

Sapphire. 1997. *Push*. New York: Vintage Books.

Sapphire. 2011. *The Kid*. London: Hamish Hamilton.

Smith, B. 1993. *Homophobia: Why Bring It Up?*. – H. Abelove (ed.), M. A. Barale (ed.), D. Halperin (ed.), *The Lesbian and Gay Studies Reader*, New York: Routledge.

Stapleton, L. 2004. Toward a New Learning System: A Freirean Reading of Sapphire's Push. – *Women's Studies Quarterly* 32, 213–223.

Stockton, K. B. 2009. *The Queer Child, or Growing Sideways in the Twentieth Century.* Durham: Duke University Press.

Surviving R. Kelly. 2019. Produced by A. Brandin

Thompson, M. 2006. Third Wave Feminism and the Politics of Motherhood. – *Genders On-Line Journal* 43, www.genders.org/g43/g43_mary-thompson.html

Tosene, J. E.2011. *In The Traces of Our Memory: The Influence of Given Names in Life*. London: Karnac Books.

White, E. F. 2001. *Dark Continent of Our Bodies: Black Feminism and the Politics of Respectability.* Philadelphia: Temple University Press.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-23

MAGDALENA JONCA ORCID: 0000-0001-7575-2272
Uniwersytet Wrocławski

Kto lepiej rządził Polską, czyli na tropie królów, historii i …smaku landrynek (o emocjach w powieści *Jadwiga kontra Jagiełło* Grażyny Bąkiewicz)

Abstrakt: Przedmiotem artykułu jest pierwsza od ponad 50 lat (od czasu publikacji *Jadwigi i Jagienki* Czesławy Niemyskiej-Rączaszkowej), powieść historyczna dla dzieci opowiadająca o życiu i czasach polskiej królowej – Jadwigi (1374–1399). Ukazano w nim relacje między epizodem biograficznym i wydarzeniem historycznym a prawdą historycznych ciekawostek (jako źródłem literackich emocji), scharakteryzowano synkretyczną formę (powieściowa struktura narracyjna + elementy komiksu + komponent snu, który niebawem może się spełnić, by ze szkolnej ławki, sterowanej przez komputer, przenieść się do przeszłości). Mowa w nim o szkolnej lekcji historii – interesującej i zabawnej.

Słowa kluczowe: literatura dla dzieci, modernistyczna powieść historyczna, emocje w powieści historycznej, Królowa Jadwiga

Who Was a Better Ruler of Poland, or: Tracking Kings, History, Taste of Druit Drops... About Emotions in Grażyna Bąkiewicz's *Jadwiga kontra Jagiełło*

Abstract: The author of the article analyses Grażyna Bąkiewicz's *Jadwiga kontra Jagiełło*, a historical novel for children about the life and time of Polish Queen Jadwiga (1374-1399). The novel is the first such publication in over 50 years; the last one being *Jadwiga i Jagienka* by Czesława Niemyska-Rączaszkowa). The article shows the tensions between biographical events, history, and historical tidings (historical news); and well as the syncretic form of the novel (narrative structure; comic book elements; the element of a dream to go back in time that may symbolically soon come true during a multimedia history lesson).

Keywords: literature for children, modernist historical novel, emotions in the historical novel, Queen Jadwiga

Zgodnie z koncepcją poetyki ponowoczesnej powieści historycznej, fakt historyczny nie może być już definiowany jako przeciwieństwo literackiej fikcji, któ-

rej podlega w sensie poznawczym jako element wiedzy o przeszłości, zarazem wobec tej fikcji równoległy i równorzędny, a jednocześnie suwerenny. Regułę tę realizuje współczesna powieść dla dzieci Grażyny Bąkiewicz, temporalnie usytuowana w czasach panowania królowej Jadwigi i Jagiełły, których złożone przeciwstawnie, na podobieństwo karcianych figur, wizerunki w purpurze i szmaragdzie odcinają się na tle modnej, w sezonie wiosennym 2017 r., barwy ultramarynowej okładki. Ramą stylistyczną, w którą ujęto historyczną narrację, uspójniając oba tryby mówienia (historyczny i fikcyjny) jest „lekcja historii" z całą świadomością dosłownego i metaforycznego znaczenia tego pojęcia. Wszystko, co dzieje się w tej powieści, toczy się podczas szkolnej lekcji historii, pod kierunkiem nieco zwariowanego nauczyciela, pasjonata tej dziedziny wiedzy, który nie zważając na désinteressment uczniów, stara się rozbudzić w nich ciekawość poznawczą dotyczącą przeszłości, a widomym znakiem osobistego zaangażowania pana Cebuli w proces dydaktyczny jest fakt, iż „w trakcie lekcji, gdy ponoszą go emocje, ściąga z siebie nadmiar garderoby" (Bąkiewicz 2017: 13–14) poczynając od narciarskiego stroju, przez warstwy swetrów, czasem aż do podkoszulka.

Pan Cebula jest zatem alegorią „rozbierania" historii, któremu towarzyszą emocje. Potęgują się one znacząco z powodu dość często psującego się, wadliwie i niesprawnie działającego sprzętu w postaci ławko-komputerów, stanowiących jednocześnie rodzaj katapult, za pomocą których historyk, często wbrew chęci i woli wychowanków, ekspediuje ich w przeszłość. Dostarczają owe ekspedycje niezwykłych emocji, zważywszy na fakt, iż odbywają się w błyskawicznym tempie i czasie i tak np. na próbny, testowy „myk" w koniec XIV wieku, w czasy panowania Jadwigi i Jagiełły, nauczyciel daje zaledwie osiem i pół minuty.

„Wycieczka historyczna" – jako metoda docierania do wiedzy „z pierwszej ręki", choć ryzykowna, bo obarczona stresem dysfunkcji sprzętu przenoszącego w mgnieniu oka w żądaną epokę, komplikacjami z powrotem do klasy i współczesności, ma jednak nieodpartą zaletę: daje szansę na zdobycie naprawdę interesujących uczniów informacji, których nie posiedliby, stosując standardowy, wszczepiony im w palec chip-komunikator, łączący z bazami wszystkich danych (ciekawe: słowo Internet i komputer ani razu nie pojawiają się w powieści!). Poprzedzona kursem nawigacji czasoprzestrzennej ekscytująca metoda ich pozyskiwania daje też uczniowi możliwość załatwienia przy okazji własnych spraw i interesów, w przypadku narratora tej powieści, Grubego, staje się kolejną szansą do zdobycia przepisów na oryginalne słodycze. Gruby, czyli Karol, nie tylko nie potrafi ich sobie odmówić, ale eksperymentuje z różnymi przepisami, miksuje smaki, aromaty i barwniki – sam je kreuje i wyrabia, jak np. tęczowe landrynki, w nadziei wynalezienia czegoś meganadzwyczajnego, że „wszyscy po spróbowaniu wyskoczą z butów" (Bąkiewicz 2017: 8).

Warunki wstępne współczesnej, dostarczającej emocji lekcji historii zdają się być precyzyjnie określone: fanatyczny pasjonat wiedzy historycznej – zwariowany na jej punkcie, nieco autorytarny i despotyczny belfer w typie Pana Kleksa Brzechwy (patrz: *Postać nauczyciela w literaturze polskiej* B. Hadacz-

ka), certyfikowany jego ręką sprzęt – komputerowy wehikuł czasu z metką H. G. Wells – modern i uczeń – przeciętnie zdolny i pojętny, ale za to legitymujący się jakimś *hobby* – zatem nie kontestujący szkoły, zblazowany anarchista, ale dziecko z żyłką odkrywcy. I lekcja sama – jakież cudowne spełnienie XIX. wiecznego postulatu „poglądowości", „metody poglądowej" w nauczaniu, nie w odniesieniu do biologii czy fizyki (bo to oczywisty banał i łatwizna), ale wreszcie – skutkiem translokacji czasowej i przestrzennej do przeszłości, dzięki czemu pojęcie pracy z „tekstem źródłowym" nabiera szczególnego wymiaru.

W ten sposób anachroniczny dylemat, czy to jeszcze „tradycyjna" powieść historyczna, czy już modernistyczna, zostaje a priori zniesiony, kategorie prawdy i zmyślenia, realności i fikcji zyskują równoprawny status, a biorąc pod uwagę metaforę maksymalnie skondensowanego, skróconego do maksimum czasu, w jakim uczniowie, wystrzeleni z ławko-komputerów, pokonują kilkusetletni dystans czasoprzestrzenny, można mówić, iż „zdarzenie zaczyna się rozmywać, a granica między przeszłością i teraźniejszością staje się tak nikła, jak między świadomością i podświadomością" (White 2009: 275). Jeśli przyjąć myśl White'a, że modernizm „sonduje" głębię zdarzenia historycznego na podobieństwo psychoanalizy badającej głębię zdarzenie psychicznego, to w tym aspekcie powieść Bąkiewicz zbiega się z jego ideą. Bynajmniej nie chodzi w niej o ciągłą, spójną narrację historyczną, ale o detal wydobyty z odmętów przeszłości. Wszak nauczyciel każe uczniom „rozejrzeć się za jakimś *szczegółem* dotyczącym Jagiełły" (Bąkiewicz 2017: 16 – podkr. M. J.).

Whiteowskie podejście do kategorii „prawdy" i „błędu", „faktu" i „fikcji" (White 2009: 89–90) udziela się także Grubemu, który formułuje swoje *credo* dotyczące wiarygodności zdobywanych informacji: „Niektóre są tylko domysłami, inne kłamstwami, a jeszcze inne zostały zapisane przez głupców. Lepiej sprawdzić samemu, jeśli ma się okazję" (Bąkiewicz 2017: 24). Komfort bezstronności, obiektywności ucznia – badacza przeszłości i nieingerencji w rzeczywistość historycznej przeszłości – zapewniony, bowiem mimo przeniknięcia w czas dokonany, bohaterowie nie mają możliwości dokonywania w niej zmian, wpływania na bieg dziejowych wydarzeń – mają status obserwatorów i ewentualnie „podglądaczy", jeśli chcą, osłania ich i czyni niewidzialnymi „pole gamma" (ponowoczesna wersja baśniowej „czapki-niewidki"), które pozwala na niezauważalne i bezkolizyjne meandrowanie między mieszkańcami Krakowa i Wawelu.

Wróćmy jednak do historii, która już rzadko kogo „kręci", zwłaszcza w szkolnym wydaniu, a powinna *per analogiam* do lekcji języka polskiego poświęconej *Starej baśni* J. I. Kraszewskiego, której projektodawczyni założyła, iż przewidywanym i pożądanym efektem działań dydaktycznych winno być, na pierwszym miejscu, „Zaangażowanie emocjonalne i intelektualne przed spotkaniem z książką" (Stefańska-Jastrzębska 2007: 153). Wypadałoby przy tym podzielić obiekcje badacza, uzasadnione zwłaszcza w przypadku powieści historycznej, dotyczące „niebezpiecznego przechyłu" w stronę postrzegania dzieła literatury pięknej jako zbioru faktów (Papuzińska 1996: 14). Nie sposób

to ostrzeżenie zlekceważyć, mając świadomość, że „Gra na emocjach literackich pozwala […] znacznie zwielokrotnić siłę oddziaływania tekstu i jego zasięg problemowy" (Papuzińska 1996: 14).

Tylko jak to zrobić z książką, która nie dość, że pod względem problematyki konkuruje edukacyjnie z *Krzyżakami* Sienkiewicza, to jeszcze nie jest lekturą obowiązkową? Wypróbowany sposób konceptualizacji tematu lekcji w postaci pytania – quizu „kto lepiej rządził Polską?" i to jeszcze niepoprawnie politycznie, prowokacyjnie „skręconego" – „Które z nich, Litwin czy Węgierka, zrobiło więcej dla naszego kraju?" (Bąkiewicz 2017: 51) i podział uczniów na dwie rywalizujące ze sobą grupy, których zadaniem jest dostarczenie jak największej liczby argumentów „za Jadwigą" lub „za Jagiełłą" wydaje się dostatecznie energetyzować emocjonalnie bohaterów. Zwłaszcza wiodącego protagonistę utworu Grubego, który już podczas wstępnego rekonesansu w AD 1385 nie dość, że od razu trafił w środek wawelskiej awantury (Wilhelm Habsburg na koniu szturmuje do bram Wawelu, chcąc odbić związaną z nim ślubami w dzieciństwie – Jadwigę, tłum wrzeszczy, że nie chce Niemca na tronie, a tymczasem „dziewczyna z rozwianymi włosami" wyrywa topór z ręki kuchennego chłopca i wali nim z całych sił w bramę, by wydostać się na zewnątrz do swego oblubieńca. „Ale miała parę!" (Bąkiewicz 2017: 33) ta dziewczyna, łzy rozpaczy, gniewu i bezradności ocierająca rękawem sukni haftowanym w andegaweńskie lilie. „Emocje sprawiły, że gryzłem landrynki jedną po drugiej…" (Bąkiewicz 2017: 31), zapewnia nas Gruby, któremu od zdziwień kręci się już w głowie, że dziewczynka ma taką siłę do walki, że jest niezrozumiana i samotna jak palec, że choć królowa, to nie może być z tym, na kim jej zależało. Ale na łez otarcie najlepsze są konfekty, czyli słodkości. Domaga się ich królowa, zanim z żalu nie pęknie jej serce, i kuchcik Walerek, z którego dłoni wyrwała przed chwilą topór, bieży do izby kredensowej, gdzie w koszach mienią się tęczowym blaskiem smakowite, pachnące, skąpane w miodzie owoce i ciasteczka, po które sunący za Walerkiem Gruby już, już miał sięgnąć, gdy niespodzianie jednym „szustem" został odwołany z próbnego lotu przez nauczyciela.

Słodki epizod na przynętę, zanurzony we wstępnej opowieści, pobudził zmysły i wyobraźnię, ale, jak to bywa w baśniach, okazał się on dla wścibskiego intruza – niedostępny. Protagonista-łasuch musi obejść się smakiem. Wyrwany do odpowiedzi, na pytanie, co znalazł na temat Jagiełły, niewiele ma do powiedzenia, bo trafił na Jadwigę, Wilhelma i znikające sprzed nosa ciastka. Żal za nimi ukoi zmiana nastroju i emocji, cięcie w narracji, bo właśnie wcina się komiksowym sztychem podane, I. osobowo wypowiedziane *curriculum vitae* Jagiełły w konwencji poważnej i komicznej zarazem.

Nie sposób nie dostrzec, że w tej powieści to komiks głównie odpowiada za przekaz historycznych faktów, informacji podanych w formie *historycznych ciekawostek*. Bilans tych dotyczących Jagiełły – jest Litwinem, kąpie się codziennie, co u Polaków niespotykane, nie pije alkoholu i nie lubi jabłek, jest łysy, śpi do południa, gdyby miał forsę, wykupiłby Cypr i został królem wy-

spy, ochrzcił się po trzydziestce, sprawy urzędowe załatwia, siedząc na sedesie (Bąkiewicz 2017: 45) – puentuje Jolka, z grupy Grubego, anonsując ślub Jagiełły z Jadwigą, która w kolejnym komiksowym „wejściu" najpierw zarzeka się i oświadcza poddanym, że go nie poślubi, po czym przekonana argumentami, że to dobre dla Polski i Litwy, bo łatwiej będzie pokonać Krzyżaków, zgadza się – „Trudno, jak mus to mus" i już w kolejnej komiksowej odsłonie, w ekspresowym tempie trzech obrazków (jak sprawozdaje wawelski smok), bo najmiłościwsza pani może się rozmyślić, dzieją się: chrzest Jagiełły, ślub z Jadwigą, koronacja Jagiełły na króla (Bąkiewicz 2017: 49).

Źródłem dynamizujących narrację napięć, a tym samym i emocji, zdaje się być w tym przypadku nie tyle przygoda, ile „Oryginalna koncepcja scenariusza i tekstu, zindywidualizowana postać samego bohatera, ujęcie humorystyczno-artystyczne" (Czarnocka 1998: 91), czemu sprzyjają charakternie wymodelowane postacie obojga królestwa. Pod względem kreacji bohaterów obrazkowych „zdarzeń" komiksowa strona tekstu Bąkiewicz trzyma się trendu i tendencji rozwojowych współczesnej ewolucji tej formy, zmierzającej w stronę humoru, redukującej znacząco wpływ ideologii, moralistyki i dydaktyki (Michułka 2013: 356). W kolejnym *manzionowym entrée* komiksu Jadwiga zdejmuje z szyi korale warte ceny stu wsi i każe postawić szkołę (Universitas Jagiellonica Cracoviensis). Zabawnym i przewrotnym komentarzem, stojącym w kontrze do tej pełnej patosu sceny, jawi się na poniższym obrazku średniowieczny *beanus* ciągnięty na siłę przez ojca, który opiera się pójściu do szkoły i mądrej sowie wychylającej się z dziupli drzewa odpyskowuje, że woli być głupi, bo głupi ma szczęście. Takich komiksowych konfrontacji poważno-ucieszn ych jest tu o wiele więcej (por. np. komiksową scenę ujętych pod boczki reprezentantów rodu Habsburgów i Jagiellonów, licytujących się niczym dzieciaki na podwórku o to, który z nich jest potężniejszy („A właśnie, że my!"), czy pełen onomatopei („Wow", „Ajajaj", „jejku") obrazek przedstawiający zachwyconych urodą Jadwigi, „miss średniowiecznej Europy", wawelskich gości.

Do historii też trzeba mieć szczęście, tym bardziej, że odpowiedź na budzące emocje pytanie, kto lepiej rządził Polską, nie będzie łatwa. Komu bowiem, Jadwidze czy Jagielle, przydzielić punkty za chrzest Litwy? Na domiar wszystkiego kwestia ta gubi się w meandrach przygodowych zawiłości, w których wir wciągnięci zostają Gruby i jego „ekipa". Chłopak rzuca krakowskim żebrakom jałmużnę XXI. wiecznych landrynek i przy okazji dowiaduje się, że w czasach Jadwigi nie znano cukru i kakao, a słodycze osładzano wyłącznie miodem. Perfidnie okrzyknięty złodziejem, gdy chciał przehandlować landrynkową walutą mieszek ze świętymi (rzekomo) relikwiami, oferowany mu ręką oszusta, musi brać nogi za pas… Tymczasem Witek ćwiczy sobie granie hejnału na mariackiej wieży, a tu trzeba landrynkami znieczulić psa pilnującego uwięzionego Aleksa, który nieopatrznie, wiedziony współczesnym instynktem ekologicznym, uwolnił tresowanego niedźwiedzia…

Tarapaty, w które popadają bohaterowie na styku przeszłość – teraźniejszość, naruszając nieznane im obyczaje, konwenanse, błędnie interpretując sytuacje, sprawiają, że królewski trop oddala się, gubi wśród przygód i partykularnych interesów. Np. Grubego, odurzonego zapachem konfektów, który za wszelką cenę dąży do zdobycia przepisu na mediewalne słodycze. I w czasie, gdy Jadwiga z Jagiełłą dzielą się po równo obowiązkami – czyżby zanosiło się na remis? – (ona udaje się wojskiem na zagrożoną aneksją do Węgier, przez Zygmunta, Ruś Halicką, on, by ochrzcić Litwę), Gruby myszkuje po kuchni i studiuje receptury, dziwując się sowitym miarom pieprzu, imbiru, goździków i cynamonu dodawanym do ciastek i temu, że królowa była „fanką" anyżkowych smaków. Na s. 101 znajdziemy *menu* z ówczesnymi, słodkimi smakołykami (np. kluseczki anyżkowe z tatarakiem, pączuszki z nadzieniem ryżowym posypane złotem).

Postacie zatrzymane w kadrze historycznego komiksu nie trzymają się jego ram, wyskakują z nich, odnajdują się w przygodowej fabule, w której słodki prowiant trzeba zawieźć królom na fetowanie sukcesów. Tymczasem zaaferowanie zniknięciem Słoniu, który zapodział się w przeszłości (bo roztrzaskał ławkę i zgubił do niej śrubę), zmusza bohaterów do zboczenia z obranego kursu i szukania kolegi, ale już pod Grunwaldem (1410). Hołdy czynione Jadwidze po zajęciu Rusi Czerwonej (1387) i jej dyspozycja, by napiec dużo ciastek, kończą jej udział w lekcyjnym rankingu, czyli mniej więcej w połowie powieści.

To właśnie napięcie między literacką biografią, dziejowym „faktem", „prawdą" historycznych ciekawostek oraz fabularną fikcją, zdaje się być źródłem wewnątrztekstowych i zarazem lekturowych emocji tej hybrydycznej i synkretycznej w formie powieści modernistycznej, angażującej wątki i motywy właściwe utworom podróżniczo-przygodowym, sensacyjnym i historyczno-obyczajowym, sięgającej po baśniowe struktury fabularne oraz elementy fantastyki (Skotnicka 2008: 406). I symultanicznie powiązany z nimi – w sensie budowania równoległych wątków akcji – komiks. Choć prekursorami takiej formy narracji powieściowo-przygodowej byli Jacek Bunsch i Stanisław Rosik, autorzy *Ale historia! Czyli początki państwa polskiego* (2000), to powieść Bąkiewicz jest pod tym względem nowatorska w potraktowaniu tematu panowania Jadwigi i Jagiełły.

Również dziecięcy narrator w roli bohatera, charakterystyczny dla ujawnionych w latach 90. XX wieku, tendencji w powieści historycznej dla dzieci, konfrontujący przeszłość z teraźniejszością (Skotnicka 2002: 319), sprzyja wzmocnieniu emotywnego wydźwięku opisywanych zdarzeń i przygód, podobnie jak godna uwagi próba rehabilitacji lekcji szkolnej, zgodna z intencjami twórców serii *Ale historia*, by z humorem przekazywać fakty historyczne i ciekawostki, który to imperatyw zadekretowano na tylnej okładce książki.

Nie sposób definitywnie ustalić, jaką siłę emocjonalnego rażenia, wywołującego u współczesnych jedenastolatków (bo to tej grupy wiekowej adresowana jest powieść) zachwyt, podziw czy zdumienie, mają zaprezentowane w niej ciekawostki czy trudny do rozstrzygnięcia, wywołany w tytule utworu, historyczny dylemat. Pewne jest, że autorka postawiła nie tyle na komizm, ile na po-

czucie humoru i przykuwające uwagę, frapujące pod względem poznawczym *ciekawostki*, wykorzystując ideę samodzielnego poszukiwania przez dziecko informacji w wirtualnej przestrzeni. Zaopatrzona w uniwersalny (dla chłopców i dziewcząt) adres odbiorczy, historia raczej tu zadziwia niż wzrusza, co w przypadku postaci królowej Jadwigi okazuje się odświeżającym i pozytywnym odstępstwem od literackiej tradycji, od lirycznego stereotypu, od romansowego wzorca prezentacji tej bohaterki historii, obecnego jeszcze, choć już w zredukowanej formie, w powieści *Jadwiga i Jagienka* Czesławy Niemyskiej-Rączaszkowej (1964), adresowanej przede wszystkim do odbiorcy dziewczyńskiego. Wreszcie po ponad pół wieku, w pierwszej w tym stuleciu powieści dotyczącej Jadwigi, nie jest ona już „ofiarą" rozstania z Wilhelmem Habsburgiem, czy wolą narodu i racją stanu przymuszoną do małżeństwa z Jagiełłą „przegraną" w swym życiu osobistym władczynią i męczennicą, „niewinnością uciśnioną", kobietą – aniołem czy świętą (Jonca 2013: 126–127), w jakiej to roli obsadzał ją dramat i powieść XIX i początku XX wieku.

Reinterpretacyjne „przesunięcia" dotyczące eksplikacji dostępnych w tej książce faktów historycznych czy profilowania postaci, godne osobnego, bo też i wykraczającego poza zakreślony temat rozpoznania, w równym stopniu można uznać za czynnik wywołujący emocje. Jagiełło stracił na swej „dzikości", zyskał na rozwadze, umiejętnościach dyplomatycznych i refleksyjności. Jadwiga już się z nim nie męczy, ale dziarsko podejmuje, przeznaczone jej, jako królowi, wyzwania. A Krzyżacy? No cóż, gdyby nie Słoniu, synuś dyrektora, niezbyt lubiany klasowy ważniak, który zapodział się w historii po stronie wroga, został wcielony w szeregi krzyżackiej piechoty, i trzeba go było wydobyć z niewoli, nie byłoby narracji o „made in Poland" wynalazku – moście łyżwowym przez Wisłę, o krzyżackich dołach – zasadzkach na polskie konie, o grunwaldzkim nie do końca skonsumowanym zwycięstwie z racji maruderstwa Jagiełły, o odwlekaniu, mimo monitów rozgoryczonych rycerzy, pogoni za Krzyżakami i spóźnionym oblężeniu Malborka. Zapewne pobudza do dyskusji i budzi emocje wątpliwość, czy taka właśnie postawa to efekt nieudolności króla, czy przeciwnie – jego strategicznej przenikliwości, chłodnej kalkulacji i dyplomacji, zgodnie z Jagiełłowego wynalazku maksymą („Panu Bogu świeczkę, a diabłu ogarek"), iż najważniejszą rzeczą w polityce jest zasada równowagi. Nie warto wykańczać Krzyżaków, bo i tak nie podniosą się z grunwaldzkiej klęski, a papież i sprzyjający im władcy Europy będą temu radzi, że nie dobija się chrześcijańskich rycerzy (Bąkiewicz 2017: 204).

Spór na ten temat może wzbudzić kontrowersje i rozpalić emocje historyków, ale dla Grubego ważniejsze jest, że myszkując po kuchni malborskiej twierdzy, natrafił na autentyczny przepis na landrynki, do wyrobu których używano niezwykle drogiego cukru. Złote runo krzyżackich landrynek – trofeum nie do pogardzenia! Wszak nie mniejszy to zysk niż dowiedzieć się, że królowa Jadwiga preferowała anyżkowe smaki, niż wybawić kolegę z historycznej opresji i odnalazłszy kod do sprzętu i śrubę, bezpiecznie wrócić do domu, a tym samym do szczęśliwej puenty.

Jeśli zatem zgodzić się z twierdzeniem, że to właśnie baśń jest pra-tekstem wszystkich późniejszych doświadczeń czytelniczych, że w baśniowym zbiorze symboli odnajdują się „wszelkie powroty do »złotego wieku«, […] porządek czasu i przestrzeni, topiczne wyobrażenia domu, ojca, matki, przyjaciół i wrogów, dobra i zła, życia i śmierci" (Leszczyński 2007: 20), to *Jadwiga kontra Jagiełło* uczestniczy w redystrybucji co najmniej czterech (z sześciu), uznanych, baśniowych dobrostanów, realizuje wybrane właściwości „odpowiednika baśni", bo „po pierwsze jest źródłem emocji odbiorczych", obejmujących różne ich sfery i kategorie intelektualne, „po wtóre wyzwala napięcie lekturowe", ale także porządkuje historyczny chaos i pozwala czytelnikowi na identyfikację z bohaterem – podmiotem opowieści (Leszczyński 2007: 21–22). Jeśli, jak mawiał Franz Kafka, „czyta się po, by zadawać pytania" (Manguel 2003: 134), do czego prowokuje tytuł Bąkiewicz, i jeśli przypomnieć myśl, iż dziecko czytające „uczące się czytać zostaje za pośrednictwem książek przyjęte do wspólnoty pamięci, zaznajamia się ze wspólną przeszłością, którą w mniejszym lub większym stopniu wskrzesza przy każdej lekturze" (Manguel 2003: 110), to na pewno nie zmarnowaną okazją po temu może być omawiana powieść. Bo nawet banalna landrynkowa pokusa może prowadzić do historycznych odkryć.

BIBLIOGRAFIA

Bąkiewicz, G. 2017. *Jadwiga kontra Jagiełło*. Il. A. Nowicki. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Czarnocka, A. 1998. O komiksowych adaptacjach powieści Henryka Sienkiewicza. – Ludorowski, L. (red.). *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – przekłady – adaptacje*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, 91–100.

Jonca, M. 2013. *Królowa Jadwiga. Szkice do portretu literackiego.* Wrocław: Franciszkańskie Wydawnictwo św. Antoniego.

Leszczyński, G. 2007. *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*. Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej.

Manguel, A. 2003. *Moja historia czytania*. Tłum. H. Jankowska, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.

Michułka, D. 2013. *Ad usum Delphini. O szkolnej edukacji – dawniej i dziś*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Papuzińska, J. 1996. *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Skotnicka, G. 2002. Powieść historyczna. – Tylicka, B. (red.), Leszczyński, G. (red.). *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Skotnicka, G. 2008. *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.

Stefańska-Jastrzębska, K. 2007. „Stara baśń" czyli „historia w powieści". Projekt lekcji języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum. – Stachura, R. (red.), Budrewicz, T. (red.), Faron, B. (red.), Gajda, K. (współpr.). *Powieść historyczna dawniej i dziś*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 146–153.

White, H. 2009. *Proza historyczna*. E. Domańska (red.). Tłum. E. Borysławski i in., Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Studia / Studies

Emocje na kartach książek ilustrowanych

—

Emotions in Picturebooks

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-24

ANA MARGARIDA RAMOS ORCID: 0000-0001-5126-4389
Universidade de Aveiro

When Reading Becomes a Game: Parallel Narratives in Portuguese Picturebooks

Abstract: The aim of this text is to carry out an analysis of a specific picturebook type that includes two parallel narratives and can be read in two different directions. The first book under analysis, *As duas estradas* (2009) [Two Roads] (text by Isabel Minhós Martins), is organised using two verbal and visual narratives which tell the story of two partially simultaneous journeys in Portugal, from Lisbon to Alcobia doTejo, in two different cars by members of the same family. The second book, *Olhe, por favor, não viu uma luzinha a piscar?/Corre, coelhinho, corre!* (2013)[*Follow the Firefly / Run, Rabbit, Run!*], is a wordless picturebook that can be read in two directions, from left to right and from right to left, depicting two different visual narratives that take place in the same scenario, with different characters and specific plots. Highlighting the hybrid, multimodal and chamaeleon-like nature of the picturebook, our objective is to provide an opportunity to reflect upon this format of contemporary literature, which is in constant development and which allows increasingly more elaborate experimentation in order to stress the ludic or playful nature of picturebooks.

Keywords: postmodern picturebooks, wordless picturebooks, interactive reading, playfulness, metafiction, peritexts

1. POSTMODERN PICTUREBOOKS

Contemporary picturebook trends (Kümmerling-Meibauer 2015) include a variety of new and challenging proposals, which are increasingly complex and stimulating. Postmodern picturebooks (Pantaleo 2014) are now hybrid, crossover and metafictional, they are targeted at children as well as adults and they cover animmense area of subjects, literary styles and genres. The illustration techniques used are also vast and influenced by contemporary artistic trends.

The picturebook peritexts, including format, size, type of paper, cover and back cover, paper endings, doublespread composition and page credits, are an important element of the design, creating an artistic object where all its ele-

ments are coherent and related to each other. The materiality of the book is underlined in the artistic creation and in the reading process and the graphic designer plays a crucial role in development of the final product. This peculiar synergy of picturebooks creates an iconotext (Nikolajeva 2008: 55) that promotes a specific reading process, combining all picturebook elements, including peritexts.

The extensive and experimental innovations in contemporary picturebook publishing are transforming this format into what may be referred to as a creative experimental laboratory.

In postmodern picturebooks, the readers' role differs from the traditional one as they are expected to participate actively in the construction of meaning and cooperate in the interpretation of the book itself. Most of the time, the reader is confronted with the process used to create the book and tell the story, thus becoming increasingly aware of the fictional devices used. According to Pantaleo, "postmodern picturebooks extend thought and discussion about this sophisticated and flexible art form – the picturebook. Like the postmodern world, postmodern picturebooks reflect the recognition and celebration of heterogeneity and multiple possibilities with respect to format, content, and meaning" (Pantaleo 2014: 331).

The metafictive nature of postmodern picturebooks has been stressed by such relevant authors as Lewis (2001), McCallum (2004) and Sipe & Pantaleo (2008). Sylvia Pantaleo (2004; 2014) has dedicated several studies to this subject, not only analysing the presence of metafictional devices in picturebooks, but also studying the child-reader response to them.

Besides being experimental, postmodern picturebooks seemingly set out to defy conventions and traditions, drawing attention to the material nature of the book and presenting it as an object of value. In this way, the reader becomes an essential element in the literary process as the picturebook invites different interpretations and several readings. This is why Sara Van Meerbergen chooses the "playground" (2012) metaphor to describe the new trends in picturebook publishing. Nikolajeva stresses the playfulness of postmodern picturebooks, underlining that it can also be expressed through the materiality of picturebooks in which elements are perceived as a "playful space" (Nikolajeva 2008: 59).

In order to illustrate a contemporary creative trend in picturebook publishing, this text focuses on the analysis of a specific type of picturebook that includes two parallel narratives and that can be read in two different directions. Both narratives are discernible on the verbal and the visual level, stimulating the reader not only to read two separate stories in just one picturebook, but also to search for and establish relationships between the two plots, as well as to analyse the page composition and the specific space the plots occupy in the doublespreads. This specific kind of picturebook can be created by using different strategies, for instance by paging the book from the beginning to the

end, and then turning the book (upside down), so that it can be read from the end to the beginning. In other cases, the two stories can share the same space and can be read at the same time. Another strategy is to present the characters and the scenario in such a specific way that the reader can follow a different plot depending on whether s/he starts reading the picturebook in one or another direction.

In the field of narratology, parallel narratives are related to simultaneity in narration (Margolin 2014), an effect which it is very challenging[1] to obtain exclusively through verbal discourse. More common in the cinema, for instance using the split-screen option, the use of simultaneity is also emerging in children's books, due to the presence of illustrations allowing an on-going narrative process. As far as is known, this kind of analysis is not very frequent, despite the mention of parallel narratives in picturebooks in several picturebook studies (Nikolaveja and Scott 2001; Beckett 2012; Rémi 2011[2]). Therefore, by using two picturebooks as examples, the systematic approach presented here highlights the specific characteristics and the peculiar reading conventions of this specific kind of picturebook, which, among other aspects, demands a continuous backward-forward[3] movement in the narrative time, as well as in the reading time. Challenging the traditional way of reading, picturebooks with parallel narratives can improve children's reading competence, while playing with the conventional format and structure of the book. They underline the construction process of the picturebook, showing it as an artefact, a sort of a specific artistic object that contains stories and that can be manipulated in different ways so as to be told/read.

The presence of two parallel narratives in a single book is a common strategy used to explore the possibilities of picturebooks, taking advantage of the format, structure or plot. With ironic or reflexive purposes, the presence of two narratives demands closer attention to the book, and to the relationship between the stories. Authors such as John Burningham, with *Come Away from the Water, Shirley* (1977), and *Granpa* (1984), explore the possibilities of using the page gutter to divide a doublespread space between two different points of view. Anthony Browne, in *Me and You* (2010), uses a similar technique in order to give the reader the complete perception of both sides of a traditional and very well-known story.

---

[1] "The difficulty of representing two or more simultaneously occurring events in a verbal medium stems from the medium's inability in principle to reflect temporally overlapping occurrences iconically, irrespective of the narrating instance's temporal position relative to the narrated events" (Margolin 2014).

[2] The author studied wimmelbooks, mainly the specific reading process and also the combination of playfulness in reading.

[3] Considered a true classic, *The Book about Moomin, Mymble and Little My* (1952), by the Finnish author Tove Jansson, is also an interesting example of a book who also plays with the back and forward movement by using cut-out holes which allow the reader to catch a glimpse of the next pages.

The Portuguese picturebooks here under analysis, however, have more in common with the work by Jeannie Baker, *Mirror* (2010) – a picturebook that tells two stories of different families within two different contexts – Australia and Morocco. One story is told from left to right and the other from right to left, in two different languages as well. In Portugal, Margarida Botelho created a special series of picturebooks exploring the differences between countries and cultures. Always portraying young girls' routines, the picturebooks depict foreign countries (and small communities) such as East Timor (*Lya/Lia*), Brazil (*Yara/Iara*), or Mozambique (*Eva*).

Le jardin de Babaï (2004), by Mandana Sadat, is another example of a picturebook crossed by two related parallel narratives that tell the story of a lamb or of a Persian carpet. This picturebook is also bilingual, including the Persian version in every edition, promoting a different way of reading (that of the East). This draws the reader's attention to cultural and linguistic differences and to the diversity of the world.

Reading a picturebook with parallel narratives increases the child's awareness about the book itself and its meaning. It also promotes a reflexive attitude by discovering the links between the stories and the main purpose of the picturebook. Moreover, in some cases, the comparison between plots, characters and narrative points of view allows different interpretations of the stories and gives rise to new questions about the plots. In such circumstances, interpretation of the picturebook is not just the sum of two parallel stories; it requires a process of rethinking the combined narratives.

2. CORPUS ANALYSIS. PARALLEL NARRATIVES AND THEIR SPECIFIC READING PROTOCOL.

Bernardo Carvalho (Lisbon, 1973) is a very well-known award-winning Portuguese illustrator, both in Portugal and abroad. Picturebooks with his illustrations have been translated into several languages and published all over the world, from China and Korea to the United States of America, and several European countries. He has published some wordless picturebooks over the last few years and he is particularly interested in experimenting with, and defying the creative conventions of, children's books, exploring new and different ways of telling – and reading – a story. Picturebooks with parallel narratives fit into the kinds of experiments he creates, exploring the possibilities of combining different colours and reading directions. By transgressing the boundaries of the traditional reading process (Lewis 1990: 145), Carvalho's picturebooks could be perceived as examples of postmodernism, including the specific case of metafiction. Pantaleo includes picturebooks within the scope of parallel narratives in an "interactive format" (Pantaleo 2004: 109),

which is an option based on the fact that the reader has to constantly make choices about whether to continue with one narrative or change to another perspective or story. Defined as parallel picturebooks, loop books, two-in-one books or running stories, the type of book under analysis is briefly mentioned in studies related to contemporary picturebooks, especially postmodern ones.

By proposing more than one narrative, these picturebooks defy the traditional way of reading and they also draw the reader's attention to how books work and how they are conceptualised and constructed. In parallel narratives, the way time is dealt with is also different, as these picturebooks do not follow the traditional chronological narration. As Cherie Allan states, "postmodern picture books play with temporal aspects of their narratives, utilizing complex temporal patterns which may involve parallel temporalities or the simultaneous placing of the narrative in past, present and/or imaginary moments in time" (Allan 2006: 78).

The aim of parallel picturebooks is to re-read the stories while physically manipulating and interacting with the book. As such, picturebooks emerge as multipurpose objects. According to Pantaleo, these books are "ideal for re-reading to children because the polysemous texts afford multiple opportunities for creating meaning making and interpretation" (Pantaleo 2004: 186). Interaction and reinforcement of the reader's agency are other advantages which these picturebooks can provide for young readers.

Children's books are perceived as experimental laboratories where the limits of interpretation are extended. Conceived as an artistic object, a picturebook can also be perceived as a play set where reading and interpretation are transformed into a game of discovery through a set of clues.

2.1 THE TWO-IN-ONE BOOK: TELLING PARALLEL STORIES.

The first book under analysis, *As duas estradas* (2009) [Two Roads] (with text by Isabel Minhós Martins) (2nd CJ Picture Book Awards, 2009, Korea[4]), is organised using two verbal and visual narratives, evolving two different reading directions, which tell the story of two simultaneous journeys in Portugal, from Lisbon to Alcobia do Tejo, in two different cars, by members of the same family. Thus, the picturebook has two covers (fig. 1) and the two narratives share the space in doublespread illustrations. Therefore, the picturebook can be read by following one of two directions, each one corresponding to a colour used in the text and in the illustrations, as well as to a specific route chosen by the car drivers. The way the picturebook is constructed implies that when one narrative is being read, the other one is upside down, and therefore unavailable for reading.

[4] Book rights previously sold for French, Korean and Norwegian translations.



Figure 1 – Picturebook Covers

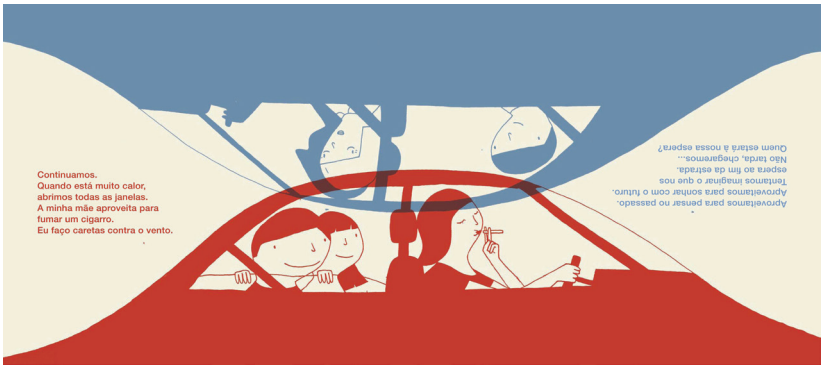


Figure 2 – Example of an Opening/Doublespread

Bettina Kümmerling-Meibauer includes a reference to this particular picturebook in her analysis of contemporary trends in European picturebooks, stating that it is an example of a picturebook that defies the traditional reading direction:

> Several artists even counter traditional picturebook reading habits by printing text and pictures that go forward and backward on the same pages. In *As duas estradas* (On Two Roads, 2009) by Isabel Minhós Martins and Bernardo Carvalho, the reader starts reading the book from beginning to end. When reaching the end, he has to turn the book around and continue reading the story. (Kümmerling-Meibauer 2015: 252)

The researcher did not completely understand the architecture of the book or the relationship established between the two parallel and simultaneous narratives, because it does not necessarily imply continuity in the reading experience. In this case, the main story is about a family of six and a trip from the Portuguese capital to a small, distant, fictional rural village. As they cannot travel all together, because the cars do not allow more than five passengers, the family splits into two vehicles, one driven by the father and the other by the mother. The father takes the grandmother and one son and the mother travels with the other son and the daughter. They choose different routes and, despite having the same ori-

gin and destination, the two trips report two completely different experiences, which accordingly give rise to two completely different stories. The two single colours used in the book, red and blue, reinforce the differences and the singularity of each trip while helping readers to distinguish them visually (fig. 2). The father chooses the highway, and drives at a higher speed, and the mother opts for the country road, taking longer to arrive, but calmly enjoying the surrounding landscape. Both narratives clearly show which route is taken, by presenting the road number, the A1 and the N126 respectively.

Despite the presence of two distinct verbal and visual narratives in the picturebook, the traditional way of reading and of turning the pages is still maintained and respected. Nevertheless, the reading protocol of this book requires the reader to explore only one colour at a time whilst ignoring all the information in the other colour, including the pictures and the text, because it is presented upside down. Therefore, the page composition is crucial for the reading process, demanding the reader's attention and close observation. The images and the text complement each other and the illustrations add details to the story.

The two roads are central elements to the stories and to the illustrations, as they express continuity and balance in terms of page composition, as well as guaranteeing the division of the page between the two narratives. They also create an idea of movement and a sense of progression within the book's narrative.

Generally speaking, as mentioned earlier (Ramos & Ramos 2014), this picturebook is defined by the choice the travellers make of the two trips, as they correspond to different kinds of behaviours, values, personalities and lifestyles (including some gender stereotypes). The blue narrative focuses on the destination (result), while the red one focuses on the journey (process), providing two opposing ways of engaging with life, other people and the world around us. The philosophical and ethical impact of this picturebook does not clash with its ludic and playful nature, and it is the result of a specific understanding of the world, progress and time that allows for a great variety in age and life experience of the reader, transforming the picturebook into a multi-layered one, not only because of the manifold narratives it presents, but also due to the multiple possible interpretations it fosters.

2.2 WORDLESS PICTUREBOOKS WITH TWO READING DIRECTIONS

The second book, *Olhe, por favor, não viu uma luzinha a piscar?/Corre, coelhinho, corre!* (2013)[*Follow the Firefly / Run, Rabbit, Run!*], is a wordless[5] picturebook[6] that can be read in two directions, from left to right or from right to left, depict-

[5] Over the last couple of years, critical and academic interest in wordless picturebooks has increased. Regarding this type of picturebook, the work carried out by Arizpe (2014), Beckett (2012; 2014), and Bosch (2014), among others, is particularly noteworthy.

[6] Books rights sold for Brazilian Portuguese, Dutch, English (Australia, Ireland, New Zealand, UK), and Korean translations.

ing two different visual narratives that take place in the same setting, with different characters and specific plots. The first one [*Follow the Firefly*] presents the story of a firefly wandering first across wild nature (forest, river) and then slowly approaching a more urban scenario, asking several animals about something. They all point in a specific direction (the direction of reading) and, at the end of the story, the firefly finally finds what it is looking for, a traffic light at a city crossroads. The other [*Run, Rabbit, Run!*] is told from right to left and presents a small white rabbit being followed by a dog across every doublespread from its cage on a truck (starting at the same crossroads where the firefly discovers the traffic light) into the forest. At the end, against our expectations, the dog and rabbit become friends and they join the other animals enjoying a campfire. Both protagonists of the two plots use the same book pages to follow an opposite path, in the same direction as the reader who follows their adventures.

Unlike the previous book, here the reader does not need to turn the book around to have access to the parallel narrative, as both plots share the exact same page space (fig. 3). One narrative is told from left to right and the other one from right to left. The reader only needs to move the picturebook pages accordingly. Carvalho masters the absence of words by reinforcing the importance of the protagonists, who hold the readers' attention from cover to cover. The use of specific colours and the placement of the characters on the page is crucial to understanding the author's strategy. He also explores the combination of different perspectives and visual layout, in order to highlight the characters that may appear in the foreground or background, depending on the action depicted in each doublespread. These variations are clues given to the reader's eyes, as he/she follows the protagonists' movement through the picturebook pages.



Figure 3 – Picturebook Covers – Two Parallel Narratives

Both narratives tell episodic stories, where the search for something or someone is the main focus of the protagonists. The reader becomes a witness to their quest throughout the pages of the picturebook, a journey characterised by an exchange of space. In this way, the book becomes seemingly transformed

into a narrative set where characters move along, in both directions, depending on their goals and wishes (fig. 4).



Figure 4 – Example of an Opening/Doublespread

Carvalho's work on page composition is quite unique, especially regarding the space distribution between both narratives (plot and characters). The use of different visual perspectives, the strong colour contrast, and the chromatic game between light and shadow, capturing the reader's attention, are some of the most important aspects of the author's creative technique. The dynamic construction of the scenes, which clearly suggests movement, is also a very important contribution to the narrative process. The use of colour is very important, and the illustration technique, using watercolour, allows the entire doublespread to be covered, depicting the settings and their occupants in great detail, without leaving blank spots. Thus, the reader is asked to participate in the story, as he/she is surrounded by a very expressive setting (fig. 5).



Figure 5 – Example of an Opening/Doublespread

The colour variations and the absence of a clear contour intensify the dramatic scenario. Close observation of the images is required in order to identify the natural species and their habitats. It is also possible to discover other stories besides the two central ones, as the pages of this picturebook are full of other characters moving around and doing things. In a second or even third reading, the reader's attention can be drawn to other details on the page, and also to a more philosophical subtext present, related to the celebration of difference, as the protagonists find friendship and affection in unsuspected places.

Humour is a result of a certain cartoon technique used by the creator in the representation of the animals. The use of signs and symbols, such as arrows, also helps to follow the protagonist's path through the pages, as well as the animal's gestures, like pointing in a given direction, or the expression of their eyes. Humour results also from the surprising endings of the narratives, since the firefly is in love with a traffic light and the dog and the rabbit come together peacefully, around a campfire, enjoying themselves with other animals. Bernardo Carvalho plays with the reader's expectations, proposing unexpected endings for both narratives. In their own way, they promote dialogue and understanding as well as the acceptance of what is different, because rival animals became friends and the firefly is in love with an inanimate object. Thus, the last spread of each narrative alters the sequence dramatically by introducing an unanticipated twist in the story, which can be interpreted as fantastic, oneiric, satirical or parodic. The humour can also result from the final situation, shifting abruptly what seems to be a predictable sequence of images.

By choosing two protagonists that stand out from their settings through the use of colour (white rabbit) and light (firefly with a light yellow halo), the attention of the reader is drawn and leads them to focus on that particular character, ignoring what is happening nearby. The titles are, from the beginning, a direct call which encourages close observation of the doublespreads and an important clue to the reading process, as they are focused on the protagonists' quest: in one case by asking a question (the same question that the firefly will ask all the animals), and in the other by making a recommendation to the rabbit, suggesting that he is being pursued by something or someone. All these narrative strategies are crucial to keeping the reader's attention and avoiding distraction or confusion between the two parallel narratives.

3. FINAL CONSIDERATIONS

Both picturebooks under analysis depict journeys across space, and the physical narrative movement is central to the stories (turning the book around or changing the habitual manner of reading). The readers participate in the journey and they observe the characters' actions and emotions. In the first book, the parallel trips, corresponding to parallel narratives and page composition,

as well as the typography, reinforce this concept in the texts of the picturebook. In the second book, both titles of the two narratives of the picturebook demand a response from the reader in a very pragmatic way. One is a question looking for an answer, implicitly repeated in every doublespread; the other is an imperative phrase, exhorting an action through repetition. In some cases, the reader is even summoned to participate in the narrative, for instance by helping the dog or the firefly to achieve their goals.

Both picturebooks, despite being complex and presenting challenging reading proposals which require specific interaction and physical manipulation, are also playful. In this way they are similar to games of discovery and finding concealed clues. Playfulness appears as an important characteristic of picturebooks, present throughout all the creative processes, including the materiality of the volume itself, seen as a valuable object that demands close observation, manipulation and repeated reading: moving back and forward, searching for details and hidden messages, discovering new information and innovative possibilities for interpretation. Thus, metafictive strategies are not exclusive to picturebooks' architecture and construction, but are also present in their materiality, in the page composition, and in the way/direction they are read.

The presence of humour derives from the use of multiple layers of meaning and different types of information that the reader has to manage, confront and compare in order for the book to make sense. As such, these picturebooks promote repeated readings, over and over again, as well as the recurring observation of illustrations and all of the visual details within the book. These picturebooks tell different stories, with distinct messages for children and adults, and thus require a closer and more precise analysis. Characterised by the presence of manifold narratives and experimental narrative techniques, they explore not only the potential of this specific narrative format, but also the development of literacy, especially visual literacy, as well as literary reading competencies, making readers more aware of textual and visual devices.The causal relations in these books are also related to the simultaneity of actions and they also aid in developing attention, concentration and perceptivity. The attentiveness and the concentration required are compatible with playfulness, as the reading process is transformed into a game of discovery, based on anticipation and confirmation (or not) of expectations.

Clearly perceived as sophisticated picturebooks with layered narratives, the books under analysis have the central question of movement in common, as they both depict trips or displacement through spaces. Conceived as dynamic narratives, the format of parallel stories enables a perfect transposition to the postmodern picturebook, exploring the potentialities of the movement of the turning page as an expression of the sequential passage of time. The space, in particular the transition between urban and rural scenarios (and *vice versa*), is also a common feature of both picturebooks.

Bernardo Carvalho's use of doublespread pages, exploring the composition and distribution of text and image in order to tell two different stories, is quite unique and is also a result of experimental creative work. Self-referentiality is an attribute of postmodern picturebooks and is present in books that draw attention to their architecture and construction by changing traditional reading methods.

Exploring these picturebooks helps readers to understand how they are constructed and how fiction works. In this case, the main message is probably that there are different ways of telling a story and that each story has at least two different versions. The comparison between narratives, including narration perspectives and focalization, increases the ability to read and understand books and the world, and to pay attention to their ambiguity and complexity. Contemporary picturebook readers are becoming increasingly aware of fictional devices and they develop reading skills that promote critical and active reading as well as intertextual and interartistic competencies. McCallumstates that "Underlying much metafiction for children is a heightened sense of the status of fiction as an elaborate form of play, that is, a game with linguistic and narrative codes and conventions" (McCallum 2004: 588).

Conceived as polysemous objects of great significance, these picturebooks extend the conventions of this format as well as their reading possibilities and they explore all material aspects of a book. They can therefore be a powerful play device that promotes "playful interactivity" (Nikolajeva 2008: 67), transforming reading not only into a pleasure and into a form of entertainment, but also into a thought-provoking device.

WORKS CITED

A. CORPUS

Carvalho, B. 2013. *Olhe, por favor, não viu uma luzinha a piscar?/Corre, coelhinho, corre!*. Carcavelos: Planeta Tangerina.

Martins, I. M., Carvalho, B. 2009. *As duas estradas.* Oeiras: PlanetaTangerina.

B. STUDIES AND OTHER PICTUREBOOKS MENTIONED

Allan, C. 2006. Stop All the Clocks: Time in Postmodern Picture Books. – *Papers*, 16–2, 77–81.

Arizpe, E. 2014. Texts and Peritexts in Wordless and Almost Wordless Picturebooks. – B. Kümmerling-Meibauer (ed.). *Picturebooks. Representation and Narration*. New York: Routledge, 91–106.

Baker, J. 2010. *Mirror*. London: Walker.

Beckett, S. 2014. The Art of Visual Storytelling: Formal Strategies in Wordless Picturebooks. – B. Kümmerling-Meibauer (ed.). *Picturebooks. Representation and Narration*. New York Routledge, 53–69.

Beckett, S. Beckett. 2012. *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages.* New York: Routledge.

Bosch, E. 2014. Texts and Peritexts in Wordless Picturebooks. – B. Kümmerling-Meibauer (ed.). *Picturebooks. Representation and Narration*. New York: Routledge, 71–90.
Botelho, M. 2011. *Eva*. Author's Edition.
Botelho, M. 2012. *Yara/Iara*. Author's Edition.
Botelho, M. 2014. *Lya/Lia*. Author's Edition.
Browne, A. 2010. *Me and You*. New York: Doubleday Children's.
Burningham, J. 1977. *Come Away from the Water, Shirley*. London: Cape.
Burningham, J. 1984. *Granpa*. London: Cape.
Kümmerling-Meibauer, B. 2015. From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. – *Word & Image*, 31-3, 249–264.
Lewis, D. 1990. The Constructedness of Texts: Picture Books and the Metafictive. – *Signal*, 62, 131–146.
Lewis, D. 2001. *Reading Contemporary Picturebooks: Picturing Text*. London: Routledge-Falmer.
Margolin, U. 2014. Simultaneity in Narrative. – P. Hühn et al. (eds.). *The Living Handbook of Narratology*, http://www.lhn.uni-hamburg.de/article/simultaneity-narrative (19.02.2017).
McCallum, R. 2004. Metafictions and experimental work. – P. Hunt (ed.). *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. London: Routledge, 587–598.
Nikolajeva, M., Scott, C. 2001. *How Picturebooks Work*. New York: Garland.
Nikolajeva, M. 2008. Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. – L. Sipe (ed.), S. Pantaleo (ed.). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality*. New York: Routledge Research in Education, 55–74.
Pantaleo, S. 2004. Young Children and Radical Change Characteristics in Picture Books. – *The Reading Teacher*, 58–2, 178–187.
Pantaleo, S. 2014. The Metafictive Nature of Postmodern Picturebooks. – *The Reading Teacher*, 67–5, 324–332.
Ramos, R., Ramos, A. M. 2014. Travelling from the city to the countryside: depictions of urban and rural scenarios in two Portuguese picturebooks. – *Calidoscópio*, 12–3, 265–273.
Rémi, C. 2011. Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. – B. Kümmerling-Meibauer (ed.). *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*, Amsterdam: John Benjamins, 115–139.
Sadat, M. 2004. *Le jardin de Babaï*. Nîmes: Grandir.
Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality. – Sipe, L. (ed.), Pantaleo, S. (ed.). 2008. New York: Routledge Research in Education.
Van Meerbergen, S. 2012. Play, Parody, Intertextuality and Interaction: Postmodern Flemish picture books as semiotic playgrounds. – *BLFT – Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 3, n/p. <http://www.childlitaesthetics.net/index.php/blft/article/view/20075> (02.03.2017).

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-25

GRAŻYNA B. TOMASZEWSKA ORCID: 0000-0001-9467-8426
Uniwersytet Gdański

Robinson Cruzoe i problem bohatera: opowieść obrazkowa Ajubela

Abstrakt: W artykule podejmuje się problem niejednoznaczności samego bohatera powieści Daniela Defoe, jak również problem niejednoznaczności adresata powieści. Obrazkowa wersja opowieści Defoe , którą stworzył Alberto Morales Ajubel (2008) tym wyraziściej tę problematyczność ujawnia. Jest ponadto wyzwaniem interpretacyjnym, które w środowisku szkolnym można wykorzystać na wiele różnych sposobów, z których niektóre zostaną przedstawione. Ważnym zagadnieniem dydaktycznym, które znajdzie miejsce w referacie są również skomplikowane relacje między słowem a obrazem, jakie książki obrazkowe tego typu wnoszą do edukacji polonistycznej.

Słowa kluczowe: Robinson Cruzoe, opowieść obrazkowa Ajubela, bohater

Robinson Cruzoe and the Problem of the Protagonist: Ajubel's Graphic Novel

Abstract: This paper analyses the problem of ambiguity of the main character in Danie Defoe's novel and the problem of the target reader's ambiguity. The graphic version of Defoe's novel, created by Alberto Morales Ajubel (2008) unveils this problem. It is also an interpretative challenge, which may be used in various ways in the school environment. The paper introduces some of these methods. Complicated relations between word and picture, which are introduced by graphic novels of such kind, are an important didactic aspect of Polish Language Education.

Keywords: Robinson Cruzoe, Ajubel's graphic novel, the protagonist

TEKST PLASTYCZNY JAKO ROZMÓWCA

W przekonaniu Hansa Georga Gadamera to język jest uniwersalnym medium, w którym dokonuje się rozumienie, a więc interpretacja. Każdy więc pozajęzykowy tekst i tak na język interpretacji powinien być przełożony, by odzyskać „głos", nawet jeśli jest on w części tylko głosem dzieła, a w części interpretatora (Gadamer 1993: 357). Przenikliwy czytelnik Gadamera, Gottfried Boehm,

podkreśla, że i w przypadku tekstu plastycznego mamy do czynienia ze zdarzeniowością (procesualnością) doświadczenia estetycznego związanego z percepcją obrazu, jako aktualizowaną zawsze w teraźniejszości „rozmową". Rozmową, która nie istnieje obok rzeczywistości, ale zmienia jej jakość, bo takie następstwa przynosi interpretacja (Boehm 2014: 106). Zdecydowanie przeciwstawia się refleksji estetycznej skoncentrowanej na pewności i ambicjach naukowej racjonalności. Sądzi, że powinno się w niej raczej akcentować granice wyrażalności doświadczanego, łącząc to, co w dziele jest z formami jego oddziaływania. Dlatego interpretację uznaje Boehm za wypowiedź najbliższą tak rozumianej refleksji. Jest ona próbą rozumienia osadzoną w materiale, będącym przedmiotem uwagi, ale równocześnie odsłania nieprzekraczalne granice tego rozumienia, jako że dzieło zawsze mówi coś więcej (Boehm 2014: 42).

Według Ewy Szczęsnej tak mocno niekiedy podkreślane różnice miedzy odbiorem tekstu literackiego a innymi tekstami kultury są demonizowane. Interpretacja, jako poszukiwanie sensu, określa w ogóle nasz stosunek do każdego tekstu, który staje się przedmiotem percepcji, bez względu na jego „semiotyczny charakter" (Szczęsna 2007: 71). Taka perspektywa spojrzenia tworzy zdaniem Witolda Bobińskiego wielką szansę dla polonistycznej edukacji szkolnej, w której wciąż słabo wykorzystuje się możliwości związane z relacją między tekstem literackim i formami jego wizualnych wyobrażeń (Bobiński 2011: 220). Tym bardziej, że Mieke Bal dowodzi:

> każdy akt patrzenia jest – nie „tylko", nie „wyłącznie", lecz zawsze „także" – czytaniem, ponieważ bez przetwarzania znaków w łańcuchy syntaktyczne, które wyznaczają zakres ram odniesienia, obraz po prostu nie może wytwarzać znaczenia (Bal 2012: 49).

Ale zależność słowa i obrazu jest obustronna, bo jak wskazuje W. J. T. Mitchel, nie zawsze zdajemy sobie sprawę, że to obraz jest podstawą wszelkiej aktywności piśmienniczej. Dlatego sugeruje, że piśmienność werbalna zależy od „wizualnej kompetencji czy nawet wizualnej piśmienności" (Mitchel 2012: 155). W powyższą problematykę wpisuje się książka obrazkowa.

KSIĄŻKA OBRAZKOWA I NARRACJA

Od typowej książki ilustrowanej – jak wskazuje Małgorzata Cackowska – różni ją zakres i rola warstwy plastycznej. W ilustrowanej – obrazy są raczej dodatkiem podporządkowanym tekstowi, bo tekst ma podstawowe znaczenie. Ilustracje mogą mu towarzyszyć lub nie, bo i bez nich utwór zostanie zrozumiany (Cackowska 2017: 13). W książce obrazkowej zależność tekstu i obrazu jest konieczna, gdyż istotą tego gatunku stają się różne formy i rodzaje „współbrzmienia obrazu i tekstu" (ikonotekstu), których „relacja […] jest swoistym tandemem" tworzącym całość o nowej jakości, dynamizującej odbiór utworu

(Cackowska 2017: 11–12). Cackowska zwraca też uwagę na artyzm tak powstałych książek. Często stają się one samoistnymi dziełami sztuki, niekoniecznie adresowanymi tylko do dzieci i niekoniecznie o jednoznacznej wykładni edukacyjnej (Cackowska 2017: 12, 20). Wyróżnia trzy zasadnicze typy książek obrazkowych:

a) narracyjne, w których tekst i obraz tworzą niezbędną dla siebie wzajemnie całość,
b) narracyjne, w których mamy do czynienia wyłącznie z narracją ikoniczną oraz
c) nienarracyjne, przeznaczone głównie dla najmłodszych dzieci, w których połączenia słowa i obrazu służą celom edukacyjnym (np. nauce alfabetu) (Cackowska 2017: 21–22).

Integralność związku tekstu i obrazu w tworzeniu nowej jakości w książce obrazkowej podkreśla szczególnie Jerzy Szyłak. Ma świadomość osobności każdego z nośników przekazu opowiadanej historii, ale właśnie ta osobność staje się jego zdaniem dodatkową wartością, wzbogacającą narracyjną percepcję:

> Czytelnik widzi obrazy, czyta towarzyszące im słowa i zauważa, że jedne mają wpływ na drugie, uzupełniają się i modyfikują swoje znaczenie. W ten sposób odkrywa, że to, co doskonale rozpoznawalne jako odmienne (a zatem i osobne), współtworzy przekaz bogatszy niż prosta suma znaczeń komunikowanych przez jego składniki (Szyłak 2017: 149).

Zasadniczym wyróżnikiem książki obrazkowej, różniącym ją od innych książek z obrazkami, a łączącej z komiksem, jest w przekonaniu Szyłaka właśnie narracja, opowiadanie historii (Szyłak 2017: 148). A one przecież (historie, narracje) są naszym głównym sposobem komunikacji ze światem (Żychliński 2012: 104).

ROBINSON CRUZOE – BOHATER NARRACJI I NARRACYJNYCH ADAPTACJI

A) BOHATER MAŁO SYMPATYCZNY

Problem z bohaterem powieści Daniela Defoe polega na tym, że po pierwsze, oryginał stał się źródłem niezwykłej adaptacyjnej twórczości, po drugie, bohater adaptacji w znacznym stopniu od oryginału się rożni, a po trzecie, to ten adaptacyjny (nie oryginalny) bohater stał się bohaterem lekturowym, przyswojonym na użytek dzieci i młodzieży.

Według Iana Watt'a Robinson z powieści Defoe jest już typowym bohaterem nowoczesnego społeczeństwa, w którym tradycyjne związki między członkami społeczności ulegają rozluźnieniu. Podstawą takiego społeczeństwa są warstwy kupieckie i przemysłowe. One tworzą podwaliny przemysłowego kapitalizmu i podporządkowanych mu całkowicie takich form indywiduali-

zmu, które sprzyjają ich rozwojowi (Watt 1973: 65–69). A jego cechą główną staje się dążenie do maksymalizacji zysku. Dlatego zdobycie pieniędzy, sukces finansowy, rachunek zysków i strat wyznaczają główny horyzont zainteresowań wszystkich bohaterów Defoe. Z tych powodów – pisze Watt: „Mentalność księgowego góruje nad wszystkimi myślami i uczuciami Robinsona Kruzoe" (Watt 1973: 70). Podkreśla, że przemysłowy kapitalizm oraz ideały religii protestanckiej zmieniły stosunek do pracy. Już nie była przekleństwem, ale najwyższą formą ludzkiej godności i niemalże religijnym obowiązkiem. Jednak ta wzniosła koncepcja pracy przyczyniła się zarazem do deprecjacji wszystkich innych ludzkich zainteresowań, pasji, potrzeb, które nie przekładały się wprost na wymierne, ekonomicznie przeliczalne, ukonkretnione w rachunku zysków i strat rezultaty. W tym kontekście potrzeby związane ze sztuką, zabawą, rozrywką, refleksją estetyczną, kontemplacją jawią się jako zbędne, a nawet grzeszne. Dlatego bohater Defoe jest od nich wolny. Całą przestrzeń wyspy traktuje wyłącznie merkantylnie, jako teren do „uprawy", do gromadzenia zapasów, nie widząc w niej źródła do jakichkolwiek silniejszych więzów emocjonalnych czy przeżyć estetycznych (Watt 1973: 78–90).

Zdaniem Marii Ossowskiej Robinson realizuje wszystkie zasadnicze cechy moralności mieszczańskiej, stając się niejako wzorem kupca, ale tego „wymaga" sama wyspa:

> Tu trzeba było być przezornym, oszczędnym, pracowitym, cierpliwym i upartym. Tu trzeba było myśleć w kategoriach strat i zysków i walczyć metodycznie z trudnościami (Ossowska 1985: 155).

Tylko że do tych „konieczności" dołącza się pragnienie ekspansji kolonialnej, marzenie o powiększaniu stanu posiadania, jako głównym celu życia, sprowadzanie wszystkich stosunków międzyludzkich do umów i transakcji. Jeśli dodamy jeszcze ubóstwo emocjonalne i brak wrażliwości estetycznej bohatera to otrzymujemy dosyć nieprzyjemny obraz (Ossowska 1985: 155–160). Wprawdzie Bolesław Prus pragnął z Robinsona uczynić wzorzec pozytywisty, ale i on dokonywał przy tym – jak wskazuje Jan Tomkowski – adaptacyjnej selekcji jego cech (Tomkowski 1987: 58–60).

Dwuznaczności bohatera Defoe przygląda się także Czesław Miłosz. Pisze o roli wyspy jako miejscu pokuty i moralnego odrodzenia (Miłosz 1990: 185). Ale ta „misja umoralniająca", zgodnie z którą w pierwotnym środowisku odzyskujemy czystość, niewinność – uprawomocniała i usprawiedliwiała jego zdaniem działania wszystkich kolonizatorów podporządkowujących sobie cudze tereny bez najmniejszych wyrzutów sumienia, gdyż „ci, którzy zagarniali ziemie, mordując rodzimych mieszkańców, wydawali się sobie czyści i szlachetni" (Miłosz 1990: 186). Zaznacza ponadto, że Robinson budzi aż „zdziwienie swoją nieczułością" (Miłosz 1990: 186). Wskazuje na to jego zdaniem oschła reakcja na śmierć Piętaszka: „I nie uronił ani jednej łzy jego pan nad tym biednym ciałem, noszącym niegdyś tak posłusznego i poświęcającego się ducha"

(Miłosz 1990: 187). Bo też Robinson, sugeruje, nie widzi między sobą a Karaibem, podobnie jak istniejącym na wyspie światem, żadnych źródeł pokrewieństwa. Bogactwa wyspy budzą jego zachwyt jedynie jako właściciela dóbr, które zostały mu oddane we władanie i może nimi dowolnie dysponować (Miłosz 1990: 186–188).

Jeśli więc historia o Robinsonie stała się tak popularna na całym świecie, to niejako pomimo, a nie ze względu na bohatera. Być może dlatego w adaptacjach na użytek lektury dla dzieci i młodzieży jego wizerunek ulegał zdecydowanej modyfikacji.

B) ETYKA I DYDAKTYKA

Anna Burzyńska, odwołując się do założeń dekonstrukcji Jacques'a Derridy, zwraca uwagę, że podstawową zasadą prawomocności wszystkich ponowoczesnych strategii interpretacyjnych jest rodzaj doświadczenia etycznego, „które nie j e s t , a p o w s t a j e w konkretnej sytuacji lektury" (Burzyńska 2002: 73). W imię różnicy miedzy tego typu doświadczeniem a sądem, Noël Carroll wskazuje, że wartość poznawcza sztuki ma zdecydowanie inny charakter niż „wiedza, że". Do innych też rodzajów ludzkiego poznania odwołuje się:

> […] tym, czego zazwyczaj uczy nas sztuka nie są nowe maksymy czy pojęcia, ale raczej stosowanie ich w konkretnych przypadkach, przy użyciu naszych uczuć i wyobraźni, władzy wnikliwego rozeznania, moralnego rozumienia i refleksji, w sposób, który podtrzymuje i potencjalnie zwiększa nasze możliwości osądu moralnego (Carroll 2002: 100).

Kategoria doświadczenia etycznego przeciwstawiona jednoznacznemu wyrokowaniu ma szczególne znaczenie w edukacji, w której nazbyt łatwo sąd moralny, czy raczej jego zbanalizowany do truizmu wariant, zastępuje autentyczne doświadczenie etyczne poszerzające moralną wrażliwość szkolnego odbiorcy. W ten porządek wpisują się również po części adaptacje powieści Defoe przeznaczone dla dzieci i młodzieży, chociaż to one – w przekonaniu Gertrudy Skotnickiej – uczyniły tę powieść dziełem ciągle obecnym. Gdyby powieść Defoe pozostała „nienaruszona" i zgodnie ze swym pierwotnym adresem, przeznaczona tylko dla dorosłych, podzieliłaby w jej przekonaniu los podobnie słynnych utworów literackich, które z upływem czasu stawały się jedynie „dokumentami epok" (Skotnicka 1991: 126).

W polskiej najpopularniejszej adaptacji utworu Defoe dokonanej przez Stanisława Stampfl'a reinterpretacji ulega przede wszystkim oschłość, nieczułość Robinsona. Emocjonalna zmiana obejmuje nie tylko relacje z Karaibem, ale i wszystkimi „bohaterami" jego samotni: oswojonymi zwierzętami, wyspiarskim domem, światem otaczającej go fauny i flory (Stampfl 1990: 170, 222–223, 241, 258, 317). Nic dziwnego, że i śmierci Piętaszka towarzyszy nie oschłość, ale nieutulona rozpacz, żal, a spływające po twarzy Robinsona

„grube łzy" (Stampfl 1990: 337) padają na karty Biblii, w której nie potrafi on już znaleźć pociechy. Chociaż Piętaszek pozostaje tu „przyjacielem" (Stampfl 1990: 336) o statusie całkowicie oddanego i koniecznie „szczęśliwego" z tego powodu, sługi. Tę niewspółmierność relacji uczniowie zresztą zauważają, o ile damy im tylko – jak uczyniła to Hanna Diduszko – szansę na uruchomienie własnej refleksji[1].

Skotnicka zwraca uwagę, że w adaptacjach podkreślało się głównie wychowawcze walory utworu. Pobyt na samotnej wyspie stawał się „szkołą życia i osobowości" (Skotnicka 1991: 129). Większości z nich patronowała również optymistyczna nadzieja, że bezpośredni kontakt z naturą – mimo samotności – oczyszcza i uszlachetnia. Sprawia, że wracamy do naturalnego porządku, przeciwstawianemu chaosowi cywilizacji. Robinson w przeróbkach i adaptacjach traci cechy „księgowego" wyspiarskich zasobów, a staje się człowiekiem o wielkiej wrażliwości nie tylko emocjonalnej, ale i estetycznej (Skotnicka 1991: 142–143). Równocześnie edukacyjny adres powstających na bazie powieści Defoe robinsonad wpływa często – jak wskazuje Jadwiga Ruszała – na ich uproszczony dydaktyzm, propagujący wprost jednoznaczny typ bohatera i stałe wzorce zachowania. Elementy przygodowe łączy się z pracowitością, pomysłowością rozbitka, a jego trzeźwość z podziwem dla natury, harmonijnie łącząc ją z szacunkiem dla osiągnięć cywilizacji (Ruszała 1998: 134). Ta standaryzacja prowadzi do ujednoznacznienia przesłania etycznego historii i uniemożliwia z gruntu autentyczne doświadczenie etyczne, a tylko ono przecież może poszerzyć wrażliwość moralną szkolnego odbiorcy. Tak rozumiana dydaktyka staje się nie tyle sprzymierzeńcem, ile wrogiem etyki. Znikają przecież wszystkie problemy, które mogą być przedmiotem pogłębionego namysłu.

ROBINSON AJUBELA: UKRYTY IKONOTEKST

Marię Poprzęcką niepokoi „inflacyjny nadmiar współczesnej wizualności" (Poprzędzka 2008: 14). Obrazy nas przytłaczają, co sprawia, że ich pojedynczym reprezentacjom poświęcamy coraz mniej uwagi. W efekcie tracimy zdolność uważnego, połączonego z własną wyobraźnią, patrzenia na sztukę. A tylko takie spojrzenie poszerza jej zdaniem naszą perspektywę percepcji świata (Poprzędzka 2008: 14). Książka Ajubela, podobnie jak książka obrazkowa w ogóle, wydaje się przeciwstawiać tej naskórkowej, powierzchownej tendencji spojrzenia nieuważnego. Nie zrozumiemy jej bez zatrzymania się i uwagi poświęconej kolejnym rozkładówkom. Wymagającym z jednej strony znajomości dzieła

[1] Diduszko źródłem lekcyjnego pomysłu czyni program „Filozofia dla dzieci" Matthew Lipmana z Montclaire State College (USA), który to program w latach 90. został zaadoptowany dla polskiej edukacji i wspierany przez Fundację „Edukacja dla Demokracji". Por. Diduszko, H. 1997: 33. Ale jest to zarazem klasyczne zastosowanie do powieści hipotezy interpretacyjnej Bortnowskiego. Por. Bortnowski, S. 1991: 82–100.

Defoe (nawet w adaptacyjnej wersji), z drugiej – wnikliwego, interpretacyjnego spojrzenia na to, co się przedstawia na obrazach. Dlatego kontakt z narracją plastyczną może stać się również – używając terminu Poprzędzkiej – „szkołą patrzenia" (Poprzędzka 2008: 16).

Adaptacja kubańskiego artysty jest podwójną adaptacją. Po pierwsze, samej powieści Defoe (I tomu), której nadaje się uniwersalizujący charakter, wybierając z niej motywy i sensy uznane za najważniejsze. Po drugie, jest przekładem zaadoptowanej treści na graficzny, o wielkiej urodzie plastycznej, obraz na kolejnych 77 rozkładówkach. Oryginalne wydanie hiszpańskie miało miejsce w 2008 r. (Media Waca 2008), z posłowiem Leonarda Padury Fuentesa, w opracowaniu graficznym Alejandra Hidalgo. Przekładu w wydaniu polskim z roku 2016 dokonał Tomasz Pindel (Wydawnictwo Tako, Toruń 2016). Pozornie nie mamy tu do czynienia z jakąkolwiek formą ikonotekstu, gdyż całość narracji przedstawia się wyłącznie poprzez plastyczne cykle obrazów. A jednak i słowna narracja dołącza się do narracji obrazkowej, mimo że nie jest ujawniona bezpośrednio. Skoro bez znajomości powieści (czy jej adaptacji) cykl obrazkowy nie będzie – jak wskazuje Leonardo Padura, autor komentarza do dzieła Ajubela – zrozumiały, to słowo Defoe towarzyszy obrazom. Staje się „rodzajem głosu z pamięci, uzupełniając obrazy i tworzoną przez nie narrację" (Padura 2016: 9)[2]. Dopiero to nieujawnione wprost powieściowe słowo umożliwia zrozumienie narracji obrazkowej.

Drugą funkcję uzupełniającą narrację ikoniczną spełnia zamykający ją dziesięciostronicowy komentarz Leonarda Padury. Wskazuje się w nim te elementy plastyczne książki, dzięki którym odbiorca może docenić maestrię dokonania artystycznego i koncepcyjnego Ajubela. Podkreśla, że rysownik korzysta raczej z technik literackich i filmowych niż komiksowych. Wyjaśnia, w jaki sposób uzyskuje efekt narracyjnej potoczystości:

> od samego początku książki tworzy specyficzny kod: ruch ma miejsce w przestrzeni dającej poczucie ciągłości, ale także niosącej konkretny przekaz. Każdy obraz staje się zatem nośnikiem treści, a rysownik, korzystając z jakiejś mocniej zaakcentowanej barwy albo ze światła i cienia bieli i czerni, czy też z połączenia obu tych chwytów, pokazuje emocje, dramatyzm sytuacji, klimat i wspomnienia. Postaci nie zawsze są bohaterami rysunków, czasem stanowią część kontekstu czy sytuacji, a ich bliskość lub odległość od głównego punktu niosą ze sobą treść i napięcie (s. 9).

Powyższe elementy techniki „przekładu" narracji słownej na plastyczną pełnią funkcję pomocniczą, mającą na celu uruchomienie właściwych narzę-

[2] Padura, L. 2016. *Człowiek na wyspie. Komentarz*. – Ajubel, A. M. *Robinson Cruzoe. Opowieść obrazkowa na podstawie dzieła Daniela Defoe*. Tłum. T. Pindel. Toruń: Wydawnictwo Tako. Jak większość książek obrazkowych i ta nie posiada paginacji. Jednak w przypadku cytatów z komentarza Padury – podaję w nawiasie numery stron, licząc je od pierwszej strony tekstu komentarza.

dzi przemiany powieści Defoe w historię obrazkową poprzez „syntezę, sugestię i skojarzenia" (s. 10). To one w przekonaniu Padury pozwalają „oczyścić" oryginalną powieść z elementów zbędnych i wydobyć z niej – jak pisze – „esencjonalny sens", skupiony wokół trzech elementów: ceny, jaką się płaci za marzenia, ciężaru doświadczenia samotności oraz intensywnego pragnienia powrotu (s. 9). Bo też taki jest – zdaniem Padury – główny sens *Przypadków Robinsona Cruzoe* (1719), który zostaje wydobyty w opowieści Ajubela. Doświadczenie samotności uświadamia rozbitkowi, że może istnieć tylko z innymi ludźmi, dlatego jego największym marzeniem jest powrót do domu i społeczeństwa.

Głównym kluczem do wyjaśnienia obrazkowej adaptacji Ajubela, czyni Padura biografię artysty. Kubańczyk Alberto Morales Ajubel, początkowo związany z grupą rysowników humorystów i budujący razem z nimi znaczącą pozycją artystyczną, zapragnął czegoś więcej, bo to co zdobył, przestało mu wystarczać. Dlatego w latach 90. XX wieku opuszcza Kubę, by w samotnej, indywidualnej pracy, pozbawiony dotychczasowego wsparcia, zdobywać swoją artystyczną pozycję w zupełnie nowym świecie i środowisku:

> Tak jak bohater Daniela Defoe, rysownik sięgnął po arsenał swoich możliwości (wszystkich związanych z jego wyjątkowym talentem) i przemienił bezludną wyspę w żyzne ziemie, z których zdążył już zebrać nieco soczystych owoców z zawsze niepewnego drzewa uznania i sukcesu (s. 8).

Dlatego historia Robinsona (jego samotność i walka z przeciwnościami losu) niosą uniwersalne przesłanie o kondycji ludzkiej, w którą Padura wpisuje i doświadczenie biograficzne Ajubela:

> Jego osobiste wyspiarskie doświadczenie, tyle że na innych szerokościach geograficznych, kryje się w tej opowieści może nawet nieświadomie bądź nieplanowane. Ajubel jednak wie, że żaden człowiek nie jest wyspą: jego Robinson Crusoe też o tym wie i odzyskuje swoje życie w ten sam sposób, w jaki przez dwadzieścia osiem lat samotności je tracił (s. 10).

W efekcie komentarz Padury stanowi interpretacyjną wykładnię plastycznej opowieści o Robinsonie, jakiej dokonał Ajubel. Współtworzy więc warstwę pośredniego ikonotekstu, który nie tylko dopełnia, ale tworzy zasadniczy „szkielet" narracyjny ikonicznej opowieści Ajubela. Ale zarówno tekst powieści, jak i jego plastyczna interpretacja nie pozwalają się domknąć, otwierając się wciąż na nowe znaczenia.

INNE SPOJRZENIE

A) METAFORA FALI

Perspektywa Padury ma charakter na tyle szeroki i pojemny (marzenie – samotność, jako cena za marzenie – powrót, jako zwieńczenie cyklu doświad-

czenia i „odzyskanie życia"), że może stać się punktem wyjścia do bliższego przyjrzenia się historii ikonicznej. Pozwala przy tym na zdystansowanie się wobec tej propozycji rozumienia i tworzenie wariantów alternatywnych. Jeden z nich przedstawiam poniżej. Otóż przy wykładni jednorazowego cyklu ludzkiej egzystencji zamkniętej w kole wyjazdu i powrotu, w którym powrót nabiera najważniejszego znaczenia, stawia znaki zapytania już autorska dedykacja. Ma ona podwójnego adresata: osobistego i zbiorowego, obejmującego całą ludzkość:

> Lian, Talii, Adrianie i Kirstie,
> które uratowały mnie przed niejedną falą.
> Dedykuję również
> 7.344.804.673 rozbitkom
> czekającym na brzegu na cud
> następnej podróży.

Wpisany jest w nie los indywidualny (Ajubela) i los zbiorowy wszystkich mieszkańców ziemi, bo wszystkich zdaje się obejmować opowiedziana przez niego historia o Robinsonie. Metafora fali z pierwszej części motta staje się także zasadniczym motywem graficznym obrazkowej narracji, który będzie ulegał jedynie różnorakim przeistoczeniom, metamorfozom, nawarstwieniom, zagęszczeniom i rozrzedzeniom, począwszy od pojedynczej falistej linii, a skończywszy na przekształceniu jej w kłębiące się żywioły wody, nieba i ziemi.

Druga część motta w jeszcze większym stopniu podnosi poziom metaforyzacji historii bohatera powieści, wyłamując ją z określonego czasu powstania, miejsca i konkretnych powieściowych zdarzeń, uniwersalizując tę historię do rangi odwiecznej przypowieści o ludzkich tęsknotach. Czy skupiają się one wokół powrotu do społeczności, do domu, jak sugeruje Padura? Niekoniecznie, bo z dedykacji wynika, że „rozbitkami" są wszyscy żyjący na planecie i wszyscy oni czekają nie tyle na „cud powrotu" do domu, do „kontynentu", ile na „cud następnej", niekoniecznie wiadomo gdzie prowadzącej, „podróży". Tak jakby bycie „rozbitkiem", podobnie jak i oczekiwanie na „cud następnej podróży" były wpisane na stałe w kondycję ludzką. Jakby jakikolwiek i gdziekolwiek pobyt stały był tylko „czasem oczekiwania", by oddać się ponownie temu, co nieznane, nieoczekiwane i nas przekraczające. Przekraczające mocą żywiołów, nad którymi nie panujemy. Bo przed niejedną, zagrażającą nam „falą" osoby bliskie mogą nas uratować, ale i tak nasze istnienie wyznacza „fala" – jako metafora ruchu płynnego, podporządkowanego w swych formach ekstremalnych albo łagodnemu, wygaszonemu rytmowi, albo rytmowi dzikiego żywiołu, od którego i tak nie jesteśmy w stanie i chyba nie chcemy się uwolnić. Ona wyznacza zarówno początek (pojedyncza falista linia biegnąca przez trzy rozkładówki), jak i koniec obrazkowej historii („gaszenie" fali i sprowadzanie jej do pojedynczej falistej

linii) Robinsona Ajubela. Co najwyżej może okresowo tracić swą żywiołową potencję, stawać się prawie niewidoczna, ale i tak jesteśmy do niej niejako ontologicznie przywiązani.

Opowieść ikoniczna Ajubela nie wydaje się także tak jednoznaczna w ocenie samego pobytu na wyspie, jako miejscu samotności, rozpaczy i trudów związanych z przetrwaniem. Bez względu na to, co się przedstawia na ukazujących ten pobyt rozkładówkach, odbiorcę niejako uwodzi niezwykła plastyczna uroda tego świata i całej wyzwolonej przez „grzeszne" marzenie rzeczywistości, obejmującej wyzwolone z granic morze, ziemię i niebo. W wypowiedziach na temat bohatera powieści Defoe wielokrotnie podkreślano nie tylko jego oschłość i emocjonalne ubóstwo, ale i ubóstwo jego kultury estetycznej, brak wrażliwości estetycznej, która by pozwoliła mu w tym nowym świecie zobaczyć coś więcej niż tylko teren walki o przetrwanie i myśli o jego eksploatacji (Ossowska 1985: 157–158). W przypadku opowieści Ajubela ta perspektywa ulega diametralnej zmianie. Wszystko, co wiąże się z marzeniem o podróży, katastrofą, pobytem na wyspie po prostu uderza swym plastycznym bogactwem wyrażonym poprzez kolor, barwę, linię, wielość perspektyw, które ulegają stłumieniu wraz z powrotem i procesem oddalania się od wyspy. Wyspa jest tu miejscem nie tylko samotności i trudu, ale i miejscem estetycznego czaru, fascynacji, olśniewającego plastycznego bogactwa. To marzenie o doświadczeniu m.in. tego czaru, doświadczeniu piękna, a nie o zdobyciu majątku (jak w oryginale) zdaje się być w opowieści Ajubela siłą napędową marzenia jego Robinsona.

B) EPIFANIA MARZENIA

Początek narracji ikonicznej wyznaczają trzy kolejne rozkładówki, w których motyw fali (i początku narracji) zaznaczony jest jedynie pojedynczą, czarną falistą linią na białym tle, po której porusza się chłopiec ciągnący po piasku zabawkę żaglówki w kierunku domu z czekającą na niego w otwartych drzwiach matką. Specyfika czarno białej grafiki tworzy zarazem ostry kontrast pomiędzy pustą, ale otwartą przestrzenią zobrazowaną na trzech wstępnych rozkładówkach a stłoczeniem, niejako zduszeniem tego domu wśród innych, podobnie – wydaje się – walczących o miejsce w ograniczonej przestrzeni. W sposób analogicznie zagęszczony przedstawia się wnętrze mieszkania Robinsonów. Wypełnia się je całkowicie wizerunkami ojca, matki oraz umieszczonymi w centrum rozkładówki kotami. Obcość Robinsona w tym świecie spokoju, ciepła, ale klaustrofobicznego zamknięcia zaznacza się przez wyodrębnienie go w umieszczonym poza tym światem „oknie" oraz przez pojawiające się przy nim kolory, które po raz pierwszy dołączają się do narracji ikonicznej. Kolejne trzy rozkładówki ukazują siłę marzenia, które wraz z upływającym czasem (bohater na kolejnych obrazach jest coraz starszy) nabiera tylko intensywności.



Il. 1. 5. rozkładówka w: Ajubel, Robinson Cruzoe na podstawie dzieła Daniela Defoe, przeł. T. Pindel, Toruń 2016

Na pierwszej z tego cyklu ukazuje się sen Robinsona (zamknięte oczy, księżyc, noc, gwiazdy). Pojedyncza czarna linia pierwotnej fali (zobrazowana na wcześniejszych rozkładówkach) przeobraża się w falę błękitno-zielonych włosów, przypominających rzekę o poszerzającym się nurcie. Czarno-biała pojedyncza żaglówka, która wcześniej towarzyszyła bohaterowi ulega pomnożeniu, nabierając przy tym kolorystycznej intensywności, przemieniając się w mnogość pomarańczowo-białych statków. To jeszcze sen mieszkańca rodzinnego domu, bo widzimy analogiczny, jak w poprzedniej rozkładówce, zarys okna. Ale fala snu-włosów-rzeki zdecydowanie wykracza poza mieszkanie, które staje się jedynie drobnym punktem wyjścia w tej wykreowanej przez sen-marzenie przestrzeni. Specyfika połączenia tego co wewnętrzne (marzenie o morskich podróżach) z tym, co zewnętrzne (włosy) podkreśla zmysłową organiczność tego marzenia, wpisaną w bohatera na sposób bezwarunkowy, bezapelacyjny. Przeciwstawienie się mu to jakby przeciwstawienie się nie tylko duchowej, ale i fizycznej konstytucji śniącego. Tym bardziej, że grafik dzięki białemu tłu sprawia, że to, co fizyczno-duchowe emituje światło koloru o wyjątkowej czystości, lśnieniu, intensywności. Z kolei przemieszane faliste linie granatowo-błękitne, czarne i zielone podporządkowane rozwijającemu się płynnemu ruchowi stanowią tło, dzięki któremu pływające wśród tych fal żaglowce zyskują własną autonomiczną, wyeksponowana spośród nich graficzną i kolorystyczną intensywność. W efekcie już sama zmysłowa potęga kolorystycznej urody wytwarza czar, któremu nie sposób się oprzeć.

W następnych grafikach Robinson już nie śni: otwarte oczy łączą go z tym, ku czemu podąża. Granatowo-zielona fala zagarnia go z przestrzeni mieszkania, ale jeszcze ma on z nim łączność. Traci ją w następnej odsłonie: uniesiony przez zew wodnej fali, leci ponad nią i sam wodną falę przypomina. Ubrany już w strój marynarski, już nie chłopiec, leci porwany jej rytmem w kierunku jeszcze większego jej zagęszczenia, zwielokrotnienia i dynamizmu. Nie można się takiej sile przeciwstawić i to bez względu na wszelkiego typu koszty z nią związane. Bo Robinson Ajubela wydaje się przede wszystkim bohaterem nieujarzmionego marzenia. Czy jest to marzenie budowane przez pragnienie zdobycia majątku? Z historii obrazkowej Ajubela to nie wynika. Zresztą chyba nie do końca wynika i z historii oryginalnego Robinsona, nawet jeśli przypomina on współczesnego człowieka skupionego wyłącznie na finansowym sukcesie. Charles Handy podkreśla, że szczególnie w świecie konkurencji i wolnego rynku, w świecie ekonomicznej zapobiegliwości (a takim ideom zdaje się być podporządkowany oryginalny bohater Defoe) szczególnie niezbędny jest „dotyk wzniosłości". Chociażby po to, by „przypomnieć sobie, że świat to miejsce niezwykłe i że ludzie są zdolni do niezwykłych czynów" (Handy 1999: 102), „że w życiu istnieje coś więcej niż sukces komercyjny" (Handy 1999: 103).

Czy rzeczywiście „grzech pierworodny" Robinsona Cruzoe nie pozwalający mu poprzestać na tym, co ma, jest efektem – jak sugeruje Ian Watt – handlowej i kupieckiej ruchliwości, typowej dla przemysłowego kapitalizmu? Czy wyjaśnia do końca ten niepokój, dręczący bohatera nawet w podeszłym wieku (Watt 1973: 73)? Robinson Defoe sam go nie rozumie. Próbuje na wiele sposobów jakoś tę potrzebę zracjonalizować, ale wszelkie tego typu próby mają charakter cząstkowy, połowiczny. Tak jest i w przypadku uzasadnień poprzez system wartości, który jest mu najbliższy, bo w takim został wychowany, tj. ekonomiczny rachunek strat i zysków. Ale i jemu on nie wystarcza, skoro swoje niebezpieczne pragnienie łączy z „grzechem pierworodnym", a więc takim, z którego nie można się – bez względu na rachunek strat i zysków – wyzwolić. Być może popularność powieści i jego ciągle bogate adaptacyjne życie wynika z faktu, że ten „grzech" jest wpisany w kondycję ludzką w ogóle, chociaż trudno znaleźć dla niego jednoznaczną wykładnię. Trudno określić jego „zawartość". Możemy jedynie wokół niej krążyć. Tak, jak czyni to Robinson. Jeśli to marzenie, któremu człowiek w sposób nieusuwalny poddaje się, to ma ono charakter niewyrażalny. Jest pragnieniem – używając języka Handy'ego – „dotyku wzniosłości". I o tym niewyrażalnym marzeniu, którego nośnikiem staje się bohater, zdaje się opowiadać poprzez obrazy kubański artysta Alberto Morales Ajubel w książce obrazkowej *Robinson Cruzoe. Opowieść obrazkowa na podstawie dzieła Daniela Defoe*. Bo jeśli dzieło sztuki jest rodzajem epifanii, doświadczeniem szczególnego wglądu w rzeczywistość (Nycz 2001: 43–47), to można też na nie spojrzeć jako na epifanię ludzkiego marzenia.

Przy tym zamysł, rozwój, potęgowanie się tego marzenia ukazane poprzez kolorystyczną bujność, a następnie jego wygaszanie (zanikanie kolorów w koń-

cowej partii narracji) sprawia, że właśnie jego wartościowość można poddać lekcyjnemu namysłowi. Bo trudno orzec jednoznacznie, jakie ono jest: zbawienne czy grzeszne? Boskie czy demoniczne? Nie do końca wiadomo również, jaką wartość przypisać cenie, jaką za nie się płaci. I te nierozstrzygalne problemy skupia w sobie – jak w soczewce – bohater plastycznej adaptacji Ajubela.

BIBLIOGRAFIA

Ajubel, A. M. 2016. *Robinson Cruzoe. Opowieść obrazkowa na podstawie dzieła Daniela Defoe*. Tłum. T. Pindel. Toruń: Wydawnictwo Tako.

Bal, M. 2012. Czytanie sztuki?. Tłum. M. Maryl. – *Teksty Drugie*, 1/2.

Bobiński, W. 2011. *Teksty w lustrze ekranu. Okołofilmowa strategia kształcenia literacko-kulturowego*. Kraków: Universitas.

Boehm, G. 2014. *O obrazach i widzeniu. Antologia tekstów*. Kołacka, D. (red.). Tłum. M. Łukasiewicz, A. Pieczyńska-Sulik. Kraków: Universitas.

Bortnowski, S. 1991. *Jak uczyć poezji?*. Warszawa: Wydawnictwo Brictius.

Carroll, N. 2002. Sztuka a krytyka etyczna. Przegląd najnowszych kierunków badań. Tłum. J. Zięba. – *Teksty Drugie*, 1/2.

Diduszko, H. 1997. Jak sobie radzić z „Robinsonem Cruzoe"? – *Nowa Polszczyzna*, 5.

Gadamer, H.-G. 1993. *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Tłum. B. Baran. Kraków: inter esse.

Handy, Ch. 1999. *Głód ducha. Poza kapitalizm. Poszukiwanie sensu w nowoczesnym świecie.* Tłum. J. Pieńkiewicz. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.

Miłosz, Cz. 1990. *Prywatne obowiązki*. Olsztyn: Wyd. „Pojezierze".

Mitchell, W. J. T. 2012. Piśmienność wizualna czy wizualność piśmienna?. Tłum. K. Charewicz. – *Teksty Drugie*, 1/2.

Nycz, R. 2001. *Literatura jako trop rzeczywistości. Poetyka epifanii w nowoczesnej literaturze polskiej*. Kraków: Universitas.

Ossowska, M. 1985. *Moralność mieszczańska*. Wrocław – Łódź: Ossolineum, Wyd. PAN.

Padura, L. 2016. *Człowiek na wyspie. Komentarz*. – Ajubel, A. M. *Robinson Cruzoe. Opowieść obrazkowa na podstawie dzieła Daniela Defoe.* Tłum. T. Pindel. Toruń: Wydawnictwo Tako.

Poprzęcka, M. 2008. *Inne obrazy. Oko, widzenie, sztuka. Od Albertiego do Duchampa*. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.

Ruszała, J. 1998. *Robinson w literaturze polskiej. Teoria – historia – recepcja*. Słupsk: Wyd. Uczelniane. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Słupsku.

Skotnicka, G.. 1991. Wyspa Robinsona – przemiany znaczeń. – *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego UG. Prace Historycznoliterackie,* 17.

Szczęsna, E. 2007. Semiotyczne uwarunkowania interpretacji. – Kola, A. F. (red.), Szahaj, A. (red.). *Filozofia i etyka interpretacji*. Kraków: Universitas.

Szyłak, J. 2017. Komiksy i książki obrazkowe. Miejsca wspólne. – Cackowska, M. (red.), Dymel-Trzebiatowska, H. (red.), Szyłak, J. (red.). *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. Poznań: Instytut Kultury Popularnej.

Tomkowski, J. 1987. *Robinson Kruzoe, Don Kichot i tłum*. – *Pamiętnik Literacki*, 3.

Watt, I. 1973. *Narodziny powieści. Studia o Defoe'em, Richardsonie i Fieldingu*. Tłum. A. Kreczmar. Warszawa: PIW.

Żychliński, A. 2012. Instynkt narracyjny. Różnica antropologiczna w ujęciu filologicznym. – *Teksty Drugie*, 1/2.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-26

MAŁGORZATA CACKOWSKA ORCID: 0000-0002-6855-4646
Uniwersytet Gdański

Reinterpretacja pamięci emocji z własnego dzieciństwa w trylogii *Wild Things* Maurice Sendaka

Abstrakt: W artykule przedstawiam przykłady reinterpretacji pamięci emocji własnego dzieciństwa wpisywanych przez Maurice Sendaka w trzy jego autorskie książki obrazkowe, zwane trylogią *wild things*: *Where the Wild Things Are* (*Tam, gdzie żyją dzikie stwory*), *In the Night Kitchen* i *Outside Over There*. Analizie zostają poddane wybrane wątki bogatej biografii artysty i ich egzemplifikacje w artystycznej kreacji obrazów i sytuacji przeżywanych w dzieciństwie (doświadczenia emocji, relacji z bliskimi i dalszymi krewnymi, choroby, samotności, wrażeń estetycznych, a także Holokaustu). Przywołanie figur pamięci emocji samego twórcy pozwala na pełniejsze poznanie całościowego zamysłu i zrozumienie jego dzieł.

Słowa kluczowe: emocje, dzieciństwo, książka obrazkowa, Maurice Sendak, biografia

Reinterpretation of the Memory of Emotion of Maurice Sendak's Childhood in his *wild things* Trilogy

Abstract: In my article, I show some examples of the reinterpretation of Maurice Sendak's childhood emotion memories which the author included in his three picturebooks referred to as the *Wild Things* trilogy: *Where the Wild Things Are*, *In the Night Kitchen* and *Outside Over There*. The analysis covers selected threads of the artist's rich biography and their exemplifications in the artistic creation of the images and situations he experienced during his childhood (emotions, relationships with the close and distant relatives, illnesses, loneliness, aesthetic impressions, as well as the Holocaust). The recalling of the figures of the author's memory of emotions allows a more extensive insight into the entire approach and the understanding of his works.

Keywords: emotions, childhood, picturebook, Maurice Sendak, biography

Teza, którą stawiam w tej wypowiedzi może brzmieć następująco: przywołanie figur pamięci i emocji własnego dzieciństwa samego twórcy, ich reinterpretacja w trzech autorskich książkach obrazkowych, zwanych trylogią „Wild Things": *Where the Wild Things Are* [*Tam, gdzie żyją dzikie stwory*], *In the Ni-*

ght Kitchen i *Outside Over There* pozwala na pełniejsze poznanie zamysłu i zrozumienie dzieł Maurice Sendaka. W pewnym sensie można powiedzieć, że w ogóle pozwala ich odczytanie na wyższym poziomie, jak prawdopodobnie życzyłby sobie artysta[1].

Maurice Sendak (1928–2012) – jeden z najważniejszych (jeśli nie największy) i najsłynniejszych na świecie amerykański twórca książek obrazkowych urodził się jako trzecie dziecko pochodzących z Polski Żydów zamieszkałych w Nowym Jorku, na Brooklynie. Zarówno zwyczaje kulturowe jego rodziców i ich bliźnich, jak i miejsce urodzenia niezwykle silnie wpłynęły na jego twórczość i mają odzwierciedlenie w licznych utworach. Odium wojny i Holokaustu, dotykające także jego najbliższych, było dla niego jako młodzieńca niezwykle drastycznym przeżyciem. Także swego dzieciństwa artysta nie wspomina dobrze, gdyż nazbyt często chorował i pozostawał w łóżku, zamknięty w swym własnym pokoju. Nie był dzieckiem zbyt aktywnym fizycznie, nie grał w piłkę, nie jeździł na rowerze, lecz intensywnie interesował się filmem i książkami. Popularność w grupie dzieci na podwórku mógł zdobyć tylko dzięki talentowi opowiadania historii, które wymyślał i przeżywał oraz relacjonowaniu książek, które przeczytał i filmów, które obejrzał – od Chaplina, przez horrory po Disneya – szczególnie umiłowaną Myszkę Mickey.

TAM, GDZIE ŻYJĄ DZIKIE STWORY (1963)

Pierwszą z trylogii wild things książkę obrazkową *Where the Wild Things Are* (1963) (*Tam, gdzie żyją dzikie stwory* – wydanie polskie 2014) Sendak stworzył w trzydziestym piątym roku życia – można powiedzieć, że w szczycie swej twórczej autonomii, oddając kwintesencję własnych poglądów na dzieciństwo i dorosłość, refleksy własnej przeszłości oraz sens bogato inspirowanej twórczości. W swej mowie z okazji otrzymania Medalu Caldecotta wyznał, że cała jego wcześniejsza praca była przygotowaniem do stworzenia tej książki (Sendak 1995: 154). Bohaterem Wild Things jest kilkuletni (ma może ok. 5 lat) chłopiec o imieniu Max, który pewnego wieczoru, przyodziawszy strój wilka, zamienia się w potwornego łobuza (z zaciętą miną i widelcem w ręku goni psa, stoi na książkach, bałagani i przemienia niemal cały dom w osobliwy plac zabaw) i odbywa podróż do krainy dzikich stworów. Podróż ta – nie wiadomo, czy tylko w jego wyobraźni, czy w rzeczywistości (rzecz ta zdecydowanie powinna pozostać w gestii odbiorcy) – jest wynikiem bardzo ostrej wymiany zdań Maxa z mamą. Nazwany przez nią „dzikusem" chłopiec wyraźnie zapowiada, że ją zje, za co zostaje wysłany do łóżka bez kolacji.

[1] Artykuł jest zmienioną wersją trzech haseł mojego autorstwa poświęconych książkom Maurice Sendaka, zamieszczonych w: Cackowska, M. (red.), Dymel-Trzebiatowska, H. (red.), Szyłak, J. (red.). 2018. *Książka obrazkowa. Leksykon*. Poznań: Wydawnictwo Fundacja Instytut Kultury Popularnej.

W tym czasie jego bardzo skromny, surowy wręcz pokój zaczyna przekształcać się w przebogatą dżunglę, zostaje wypełniony bujną roślinnością, a oceanem przypływa jego własna łódka. I tak bohater żegluje nią przez dnie, noce, tygodnie – „na drugą stronę roku" [*almost over a year*], do miejsca, gdzie żyją dzikie stwory. Straszni i groźnie wyglądający mieszkańcy tej krainy ryczą i straszą bohatera, który zaczarowuje ich swoim sprytnym trikiem, polegającym na wpatrywaniu się w ślepia bez mrugnięcia. Ci zaś okrzykują go najdzikszym z dzikich, królem dzikich stworów. W swym królestwie Max zarządza „dzikie harce", trwające przez nieokreślony czas. Zmęczony tym szaleństwem chłopiec zaczyna odczuwać tęsknotę za domem, za mamą, której ciepła uczuć jest pewien (tu, na antypodach, czuje apetyczny zapach jedzenia). Rezygnuje ze swego królowania i, pomimo nalegań oraz gróźb tubylców, postanawia porzucić ich i powrócić do domu. Odbywa podróż będącą ponownie bardzo długą wyprawą, którą kończy w nocy, w miejscu jej początku, w jego własnym pokoju, w którym na stole zastaje jeszcze ciepłą kolację.

Można powiedzieć, że w tej otwierającej serię o emocjach książce Sendak zawarł najmniej wątków związanej z pamięcią własnego dzieciństwa, ale za to to, co w niej jest zdaje się mieć bardzo spektakularny wymiar. Historycy sztuki widzą wyraźnie, że wizerunki postaci dzikich stworów mają swe inspiracje w takich dziełach jak: postać Griffina z płaskorzeźby Bonanno Pisano z ok. 1186 r., słynnego miedziorytu Martina Schongauera z ok. 1470 r. przedstawiającego kuszenie św. Antoniego przez demony oraz miedzioryt Johanna Jacoba Schudta Jüdische Merckwürdigkeiten z 1714 r. (zob. Singer 2011: 25–27). Sam Sendak (w *Informal Talk, Caldecott & Co. Notes on Books and Pictures*) mówi, że pod wpływem pytań dzieci o inspiracje, o to skąd wzięły się dzikie stwory, zaczął się zastanawiać nad odpowiedzią. Chcąc odpowiedzieć dzieciom, że zanim zaczynał je rysować studiował przedstawienia gryffinów i innych stworzeń średniowiecznej ikonografii i przeszedłszy tę konwencjonalną drogę, nie poczuł się usatysfakcjonowany. Stwierdził, że bliżej prawdy będzie stwierdzenie, że te charaktery zaczęły się same pojawiać w pamięci dzieciństwa i okazały się, ku zdziwieniu jego samego, ludźmi, których znał. Postacie dzikich stworów mają więc swoich protoplastów w licznie przybywających do domu Sendaków co niedzielę krewnych (Sendak mówi o strasznych niedzielach), których on jako dziecko nie lubił, bał się ich, był zły, że przychodzą do nich zjadać im jedzenie. Dlatego, że matka gotowała tak wolno on i rodzeństwo musieli w salonie spędzać czas ze znienawidzonymi osobami. Sendak mówi o sobie, że był dzieckiem niezbyt miłym i niewdzięcznym, więc w tym czasie, w którym musiał wysłuchiwać „jak duży już jesteś"... jedyną ulgę przynosiło mu krytyczne na nich patrzenie i punktowanie: ich przekrwionych oczu, kręconych włosów wystających z dziurek od nosa i zaczerniałych zębów. Był w lęku, że gdy mama nadal będzie gotowała zbyt wolno, oni staną się jeszcze bardziej głodni, nachylą się nad nim, dotkną jego policzka i powiedzą: *wyglądasz tak dobrze (apetycznie), że możemy Cię zjeść.* W tekście *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* mo-

żemy znaleźć zdanie wypowiadane przez szczerzących się i wygrażających tubylców: *zostań z nami, zjemy cię, tak cię kochamy!* Mały Maurice rzeczywiście obawiał się, że jego krewni mogliby to uczynić, mogliby zjeść wszystko, co leżało w zasięgu ich wzroku. Ostatecznie uznał, że Wild Things – dzikie stwory to te same ciotki i wujkowie. Niech odpoczywają w pokoju! (zob. Sendak 1988: 213)

W roku 1980 do muzyki Oliviera Knussena z librettem Sendaka powstała Opera na podstawie *Dzikich Stworów*, w której znalazła egzemplifikację – odkurzaczofobia – najbardziej ekscentryczny z dziecięcych terrorów artysty. W spektaklu najważniejszej otwierającej scenie kłótni z matką, dla zwiększenia dramatyzmu matka występuje z odkurzaczem, idzie w kierunku Maxa, który za to atakuje ją swym mieczem.

Sandra Beckett przywołuje wypowiedź artysty, w której podkreśla on, że książka *Wild Things* odzwierciedla jego własne jako dziecka uczucia, stanowiąc dziecięcy poziom widzenia (rozumienia) rzeczy. Wskazuje on także na różnice między dziecięcymi a dorosłymi odbiorcami dzieła w pojmowaniu emocji, mówiąc: „Dorośli błędnie interpretując dzieciństwo uważają, że książka straszy, dzieci zaś odbierają ją jako niepoważną, zabawną w czytaniu i oglądaniu. Czuję, że to właśnie pokazuje przepaść pomiędzy dzieciństwem a dorosłością." (Sendak 1995: 142–143 za Beckett 2012: 211, przekł. własny). Podczas ceremonii wręczenia Medalu Caldecotta Sendak powiedział: „Od najmłodszych lat dzieciom bliskie są emocjonalne niepokoje... [a] strach i lęk są nieodłączną częścią ich codziennego życia" (por. cyt. za: Nel 2014: 114, przekł. własny).

IN THE NIGHT KITCHEN (1970)

Głównym wątkiem historii dziejącej się w tytułowej nocnej kuchni, drugiej w trylogii książki, jest przygoda bohatera, małego chłopca o imieniu Mickey (jego wiek można szacować na trzylatka), który z powodu hałasu nie może zasnąć i zdenerwowany zaczyna swą podróż lecąc powoli w powietrzu przez pokój i gubiąc swe ubranie trafia do kuchni. Jego tata i mama śpią. W nocnej kuchni wpada do misy z ciastem, które na rano jest przygotowywane przez trzech grubych piekarzy o identycznym wyglądzie, którzy cieszą się, że dodali właśnie mleko do swego ciasta i szczęśliwi wstawili pyszne *Mickey-cake* (ciasteczko z Mickey'a) do piekarnika. Nagle, ze środka wysunął się Mickey protestując, że nie jest mlekiem, a mleko nie jest nim. W odzieniu z ciasta wskoczył do masy chlebowej, z której zręcznie ulepił samolot (na wzór myśliwca czasu II wojny światowej) i wyruszył w dalszą podróż po nocnej kuchni. Tę ucieczkę odnotowali piekarze zafrapowani umykającym im mlekiem. Zadowolony Mickey, zagarnąwszy im miarę do mleka, odleciał na szczyt Drogi Mlecznej prowadzącej ku szyjce ogromnej butli z mlekiem. Zanurzył się w niej i zrzucając z ciała chlebowy kombinezon zaśpiewał, że jest w mleku,

a mleko jest w nim, żeby Bóg pobłogosławił mleko i jego. Wypłynąwszy na górę przelał miarkę mleka wprost do misy z ciastem trzymanej przez uszczęśliwionych kucharzy, którzy je zmieszali, zagnietli i upiekli, śpiewając radosną pieśń o tym, że mają już mleko, upiekli ciasto i nic więcej się nie liczy. Wyzwolony Mickey wydał wówczas z siebie triumfalny okrzyk (*Cock a Doodle Doo!*) i ześlizgnąwszy się suchutki prosto do łóżka smacznie zasnął.

In the Night Kitchen – zdaje się być egzemplifikacją znacznie większej ilości wątków autobiograficznych, dotykających pamięci emocji dzieciństwa Maurice Sendaka. Po pierwsze imię bohatera – Mickey – to swoisty hołd oddany najważniejszej w dzieciństwie Sendaka postaci filmowej – Myszce Mickey. Po drugie koncepcja formy opowieści – komiksopodobna (zupełnie odmienna od *Tam, gdzie żyją…*), konkretnych scen odnosi się do kultowego komiksu Winsora McCay'a *Little Nemo in Slumberland*, który wywarł na młodym artyście ogromne wrażenie (kiedy był dzieckiem uwielbiał wszelkie komiksy). Tak odważny i dynamiczny główny bohater, jak i potencjał komiksowej formy dały możliwość wyrażenia ruchu, akcji, ekspresji żywiołowych uczuć i mnóstwa jego przygód w gęstej przestrzeni nocnej kuchni, niczym nocnego miasta, jego latania z góry na dół i na wskroś całej książki. Historia Mickey'a rozpoczyna się i kończy podobnie jak historia *Little Nemo* McCay'a – obaj startują w swym łóżku (przy czym Nemo podróżuje wraz ze swym surrealistycznie zniekształconym meblem), dokonują swego rodzaju nocnej eskapady i obaj w nim zasypiają kończąc opowieść. W *Night Kitchen* Sendak bardzo wyraźnie nawiązuje do formy komiksu, ale tego według koncepcji McCay'a, swobodnie jednak ją przekształcając w książkę obrazkową.

Po trzecie wreszcie piekarze, którzy wsadzają dziecko do pieca – wszyscy żywcem zdjęci z tego samego modelu – słynnego w latach 30. i 40. ub. wieku aktora Oliviera Hardy'ego (również ulubionej figury dzieciństwa) z podkreślonym charakterystycznym wąsikiem pojawiają się w książce z myślą o Hitlerze. Sendak jako dziecko cierpiał za sprawą dotkliwego odium Holokaustu, który dotknął najbliższych krewnych ojca. Cierpiał cierpieniem ojca.

Kolejna rzecz: wszystko to, co dzieje się w nocnej kuchni, to także – jak powiada sam artysta – rodzaj osobistej wendety za zapadłe głęboko w pamięci dzieciństwa odczucie niesprawiedliwości. Jako mały wówczas chłopiec uznał za szalenie sadystyczną reklamę piekarni Sunshine Backers, głoszącą: *Pieczemy, gdy śpisz*, odczytywaną wówczas tak, że tak magiczne rzeczy dzieją się wtedy, gdy ten musi iść do łóżka i zakazany jest mu udział w tak znakomitym spektaklu. Jako dorosły poczuł się na tyle silny, by ujawnić w swej książce to, co myślał, co mogło trzech grubych piekarzy dokonywać w ich nocnej kuchni (por. Sendak 1970: 262–280).

Inny, nie mniej znaczący wątek dotyczy ważnych estetycznych przeżyć Sendaka związanych z byciem dzieckiem Brooklynu, które kochało Nowy Jork, szczególnie wizyty ze starszą siostrą i bratem na Manhattanie. Wyjście takie stanowiło ważne wydarzenie, kojarzone przede wszystkim ze wspaniałym wi-

dokiem podczas przechodzenia przez słynny most z panoramą rozświetlonego nocą Manhattanu oraz dobrym jedzeniem w eleganckich miejscach, pobytem w ukochanym miejscu – kinie. Stąd – jak powiada – *In the Night Kitchen* – jest rodzajem hołdu dla Nowego Jorku, który kochał jako dziecko i jako dorosły, dla miasta, z którym związały go niezwykle mocne doznania estetyczne (por. Sendak 1970: 262–280). Rzecz dzieje się w nocnej kuchni, w której aż kipi od nadmiaru kuchennego asamblażu: puszek, kartonów, pudełek, staromodnych opakowań krzyczących znajomymi dla Amerykanów znakami towarowymi i reklamami produktów (spożywczych i także chemicznych), często też ich cenami. Czasami do złudzenia przypominają wieżowce niczym nocny widok na Manhattan dzięki gęsto dorysowanym migoczącym blaskiem okienkom – to właśnie wspomnienie wrażeń estetycznych z dzieciństwa Sendaka. Mnóstwo tam pośród nich korkowanych i otwartych butelek, imbryków, słojów, sit, kanek, korkociągów, dziadków do orzechów, trzepaczek, lejków, wyciskarek, chlebaków, solniczek itp., nawet związany pęczek szparagów, które sytuowane są na różnych pozycjach w spójnie przedstawionej, nierównomiernej bryle. Można domyślać się, że wszystkie te elementy, zwłaszcza opisane opakowania były jakoś ważne dla artysty, jednak szczególnie istotne zdają się być cztery: jedna z nich pojawia u dołu strony dwunastej, na niewielkiej puszcze cukru widoczny jest, w zasadzie tylko dzięki użyciu lupy, podpis, w którym m.in. znajdują się słowa LITTLE NEMO. To jakby czapka zdjęta przed protoplastą McCay'a.

OUTSIDE OVER THERE (1981)

Książka *Outside Over There* dopełnia autorską trylogię wild things Maurice Sendaka, a uznawana jest za jego opus magnum i – jak mówił sam artysta – jest kolejną „wariacją na temat". W najprostszym odczytaniu książka opowiada o około dziesięcioletniej dziewczynce o imieniu Ida, która musi opiekować się swoją wiele młodszą siostrzyczką, podczas gdy jej tato pożeglował w morze. Ich mama pogrąża się w smutku i nie zwraca na dzieci uwagi. Ida, aby ukołysać płaczącą siostrzyczkę zaprowadza ją do pokoju i odwróciwszy się do niej plecami, zaczyna grać na swym cudownym rogu w kierunku okna. W tym czasie do pokoju przez drugie okno wkradają się dwa zamaskowane gobliny i porywają dziecko, zostawiając jego lodową rzeźbę. Nieświadoma Ida przytula dziewczynkę, by zanucić jej piosenkę, o tym jak bardzo ją kocha. Wtem lód roztopił się, a rozeźlona Ida domyśla się, że to sprawka goblinów. Nie zastanawiając się wiele opatula się ogromym płaszczem mamy, chwyta swój cudowny róg i tyłem wypływa przez okno w zewnętrzną strefę. Płynąc tak w powietrzu dociera do jaskini złodziei i słyszy z dalekiego morza pieśń jej ojca, w której ten podpowiada jak przeszkodzić goblinom w ich radości z porwania, by jeszcze bardziej ja zmotywować. Ida przekoziołkowała i wpadła do jaskini goblinów w sam środek

ich wesela. Ujrzała tam piątkę bardzo podobnych do jej siostrzyczki wrzeszczących i wierzgających niemowląt–goblinów. Wrzawę tę uciszyła uwodząc ich melodią graną na jej cudownym rogu. Rozradowane gobliny chcąc nie chcąc podjęły taniec, niemal do utraty tchu, złe na Idę, że wbrew ich woli, chore ze zmęczenia muszą iść do łóżka. Ida grała opętańcze dźwięki, które docierały aż do żeglarzy na oceanie. Gobliny, z wyjątkiem jednego zatraciły się w tym szalonym tańcu tak, że aż roztopiły się w strumieniu wody. Wraz z nimi Ida porzuciła płaszcz mamy i odnalazła jedno gaworzące stworzenie siedzące w skorupce od jajka. To była jej siostrzyczka. Ida chwyciła ją na ręce i szczęśliwa powędrowała krętą ścieżką w stronę rozległej łąki, by dotrzeć do wzgórza, na którym z radością przywitała je mama siedząca w altanie. Mama odczytała swej dzielnej córce list, który otrzymała od taty, w którym zapewniając, że od zawsze kocha Idę i że pewnego dnia powróci kazał jej opiekować się i dzieckiem, i mamą. I to właśnie Ida w tej opowieści zrobiła.

Tu dla odmiany bohaterką ekstremalnych przeżyć odsłaniających mroczne strony dzieciństwa jest dziewczynka, starsza od Mickeya i Maxa, będąca u progu dojrzewania. Autor traktując tę część jako własne arcydzieło – *masterpiece* (zob. Heller, 1986: 81), uznaje ją za najbardziej ulubioną i osobistą książkę, zawiera w niej najwięcej znaczących emocjonalnie wątków autobiograficznych, szczególnie tych odnoszących się do pamięci lęków i głębokich przeżyć i doświadczenia własnego dzieciństwa (zob. Sendak, 1988: 206).

Sendak wyeksponował i rozprawił się (jak Ida z goblinami) z wieloma swoimi dzikimi stworami, potworami, lękami przeżywanymi właśnie w dzieciństwie. Opowiada o tym wprost we wspomnianej nieformalnej rozmowie prowadzonej z nim w filadelfijskim muzeum i bibliotece w grudniu 1985 roku, potem spisanej w 1987r. (Sendak 1988: 207–214). Przede wszystkim znaczenie ma bohaterka – której prawdziwą wersją była dziewięć lat starsza siostra Sendaka – Natalia, która musiała się nim bardzo często opiekować, gdy rodzice ciężko pracowali. Sendak przywołuje nie tylko swoje emocje, ale także jej wściekłość spowodowaną tym nadmiernym obciążeniem, pomimo tego, że bardzo kochała swego małego brata. Przerażającym zarówno dla niego i dla niej doświadczeniem było zgubienie go podczas Nowojorskich Targów. Motyw ten właśnie ukazany jest w książce: starsze dziecko zostaje zmuszone do opiekowania się młodszym i przeżywa w związku z tym skrajne emocje od miłości po nienawiść (zob. Sendak 1988: 209), więc w pewnym momencie je porzuca.

Wspomnienia artysty wyjaśniają znaczenie wielu użytych w książce figur, symboli związanych z jego emocjonalnością. Jednym z nich jest pamięć czytanej książki o dziewczynce, która niemal tonęła w ulewie. Choć miała na sobie żółty płaszcz przeciwdeszczowy i buty, woda przelewała się przez nie. Musiał więc wystraszony mały Maurice przerwać czytanie ze względu na zbyt duże przerażenie. Nigdy z tego powodu nie dowiedział się jak skończyła się historia, ale pokazał ją dość surrealistycznie w tonącej w płaszczu swej matki Idzie, która rzuciła się na ratunek porwanej siostrzyczce.

Sendak wspomina także głośne medialnie sprawy, którymi żyła cała Ameryka początku lat trzydziestych XX wieku, na które przypadło jego wczesne dzieciństwo, nazywając je dekadą *niemowlęcego szaleństwa* [*baby crazy decade*]. W *Outside...* odzwierciedlenie znajduje pamięć o pięcioraczkach Dionne (płci żeńskiej) urodzonych w 1934 roku, którym jako pierwszym udało się przeżyć, mimo wielu trudności. Ich klonami w książce są odkryte przez Idę gobliny-niemowlęta podobne do jej siostry w dokładnej liczbie pięciu. Jednakże najważniejszym wydarzeniem z udziałem dziecka, które odbiło się ogromną traumą i pozostawiło przeogromny ślad w czteroletnim, nieprzeciętnie wrażliwym Maurice, które znalazło swe ważne miejsce i znaczenie w *Outside Over There* był słynny przypadek porwania dziecka Lindbreghów w 1932 roku. Sendak wspomina to jako jedną z największych udręk i lęków, które przeżywał będąc małym, bardzo chorowitym i niepewnym również o swe życie dzieckiem (zob. Sendak 1988: 209). Dwudziestomiesięczny Charles Lindbergh, syn słynnego z pierwszego nieprzerwanego przelotu przez Atlantyk lotnika i bogatego celebryty, został porwany w celu okupu z domu, z pokoju na drugim pietrze, do którego sprawca dostał się za pomocą własnoręcznie wykonanej drabiny, porzuconej niedaleko posiadłości ofiar. Wszczęto skończone niepowodzeniem śledztwo i nieudaną próbę odbicia dziecka oraz wręczenia okupu. Nieco ponad dwa miesiące po uprowadzeniu odnaleziono szczątki dziecka, które – jak się okazało – zostało zabite przez uderzenie w głowę już w samą noc porwania. Złowieszcza drabina w *Outside…* pojawia się już na stronie tytułowej, zostaje wykorzystana przez goblinów w identycznym celu i straszy aż w sześciu ilustracjach. Sendak oddał horror sytuacji prowadzącej do porwania również w scenie, w której owczarek niemiecki, symbolizujący straż i zapewniający poczucie bezpieczeństwa (co mogli sobie zafundować Lindberghowie) leży spokojnie tuż obok zamaskowanych bandytów i nie widzi ich wcale. Ta wystawiana na pokaz ludzka trauma dotycząca dziecka, którą żyło całe amerykańskie społeczeństwo, musiała powodować w innych dzieciach poczucie zagrożenia. Sendak uważa, że w zasadzie wszystkie inteligentne i wrażliwe dzieci żyją niepewnością o swoje życie i losy świata, choć dorośli najchętniej by o tym nie myśleli (zob. Sendak 1988: 210).

TRYLOGIA *WILD THINGS* JAKO EMOCJONALNA MAPA (WŁASNEGO) DZIECIŃSTWA

Zdaniem artysty w baśniach i fantazji rekonstruujemy i rozbrajamy przerażające nas w dzieciństwie momenty. *Outside Over There* stało się jego egzorcyzmem nad przypadkiem Lindbergha, w którym on był dzieckiem Lindbergha ocalonym przez własną siostrę. Tym samym – twierdzi – Charlie Lindbergh odzyskał życie, a między Idą a matką nastąpiło pojednanie (zob. Sendak 1988: 210). Artysta tłumaczy też postawę matki Idy i nie obwinia jej o intencjonalne zaniechanie opieki, ale krótki moment troski nad sobą i tęsknoty za mężem.

Twierdzi, że chwilowe odwrócenie się od dziecka zdarza się nawet kochającym matkom, które muszą odkurzyć, odebrać telefon, czy pójść do pracy. I wtedy dziecko dopada skrywany kryzys, którego nie da się usłyszeć. W takim stanie znalazła się Ida, która wściekła na swoją sytuację popadła w fantazję. Sendak nazywa ją fantazją Lindbergha. Ostatecznie jednak Ida będąc zdrowym dzieckiem, które kocha swą siostrę, a nienawidzi tylko okazjonalnie, przywraca wszystko do pierwotnego porządku. Artysta podkreśla, że książka ta jest hołdem dla jego ukochanej siostry, którą jest Ida – bardzo odważna, bardzo silna, opiekująca się nim – dzieckiem (zob. Sendak 1988: 210–211).

Sam o sobie Sendak także powiada, że bardzo troszczy się o dzieci, nawet, gdy twierdzi, że nie pisze dla nich. Jego obrazy są projekcją nostalgii za dzieciństwem, do którego – przyznaje – bardzo silnie przynależy (zob. Sendak 1988: 211).

W swej trylogii powstałej w ciągu dwóch dekad Maurice Sendak drążąc temat przepaści między dziećmi a dorosłymi i eksplorując dzieciństwo własne jak i koncepcje dzieciństwa osadzone w zbiorowej świadomości otworzył chyba najciemniejsze jego strony.

John Cech w poruszającej książce *Angels and Wild Things* – analizie poetyki i wizerunku dzieci u Sendaka twierdzi, że „stworzył on rodzaj mapy emocjonalnego i wyobrażonego terytorium dzieciństwa… Sendak nadał tym odczuciom kształt, formę i miejsce w naszej zbiorowej psychice: są one możliwe do znalezienia tam, gdzie żyją dzikie stwory, do wyśnienia w nocnej kuchni, są umiejscowione na tam, na zewnątrz..." (Cech, cyt. za: Zornado 2006: 189, przekł. własny).

BIBLIOGRAFIA

Beckett, S. L. 2012. *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*. New York-London: Routledge. Taylor & Francis Group.

Cech, J. 1995. *Angels and Wild Things: The Archetypal Poetics of Maurice Sendak*, University Park: Pensylvania State University Press.

Heller, S. 1986. Maurice Sendak. – Heller, S. (ed.). *Innovators of American Illustration*. New York: Van Nostrand Reinhold.

Cackowska, M. (red.), Dymel-Trzebiatowska, H. (red.), Szyłak, J. (red.). 2018. *Książka obrazkowa. Leksykon*. Poznań: Wydawnictwo Fundacja Instytut Kultury Popularnej.

Nel, P. 2014. Wild Things, I Think I Love You: Maurice Sendak, Ruth Krauss, and Childhood. – *Modern Language Association of America*, 1 (129).

Sendak, M. 1988. *Caldecott & Co. Notes on Books & Pictures*. New York: The Noonday Press.

Sendak, M. 1995. „Maurice Sendak". – Hopkins, L. B. (ed.). *Pauses: Autobiographical Reflections of 101 Creators of Children's Books*. New York: Harper Collins.

Sendak, M. 1998. Visitors from my boyhood. – Zinsser, W. (ed.). *Worlds of Childhood: The Art and Craft of Writing for Children*. Boston: Mariner Books.

Singer, R. 2011. Maurice Sendak's *Where the Wild Things Are*: An Exploration of the Personal and the Collective. – *Ars Judaica: The Bar-Ilan Journal of Jewish Art*, 7.

Zornado, J. 2006. *Inventing the Child. Culture, Ideology, and the Story of Childhood*, London–New York: Routledge. Taylor & Francis Group.

Studia / Studies

Literatura – emocje – edukacja

—

Literature – Emotions – Education

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-27

FARRIBA SCHULZ ORCID: 0000-0001-9715-0467
Freie Universität Berlin

A Tree in Her Backyard... Literary-aesthetic Classroom Settings during Second Language Acquisition with Picturebooks

Abstract: Picturebooks are an essential tool in early literacy programs to foster first language acquisition. Hence, supporting second language acquisition through pictures seems obvious. Using symbolic and iconic features to produce meaning not only links to visual literacy, but also to the stimulation of students' imagination. Interactions with pictures can become a key factor to reveal students' mental processes and the role of the learners' first language experiences. This paper focuses on the possibilities for second language acquisition that exist and how they foster visual literacy in primary school classrooms. The insights here outlined are based on a classroom project with primary school students with refugee backgrounds. The project design was based on the picturebook *Seasons* by Blexbolex, which offers various associations linked to spring, summer, fall and winter. In the book each season is represented by a series of images, captioned with one single word. Since the illustrator sums up the circle of life in the name of childhood, the classroom project aimed at collecting individual anecdotes from the students. During the lessons diverse learning activities were created, not only to get the students to aesthetically engage with the picturebook, but also to focus on their usefulness as a scaffolding context for language learning.

Keywords: second language acquisition, picturebook, reader response, literary-aesthetic learning, visual literacy

1. INTRODUCTION

In this article I argue that literary-aesthetic classroom settings have an impact on primary school students' second language acquisition by reverting to their general knowledge, experiences, and emotions in their native languages. My attempt to show the benefit of literary-aesthetic experiences with picturebooks is theoretically underpinned by research theory in cognitive/educational psychology, second language acquisition, and literature.

I generally follow Wolfgang Iser's understanding of reader response criticism as well as Vygotsky's statement that social interaction is based on shared experiences, which people mediate. Furthermore, Perry Nodelman's and Maria Nicolajeva's research on picturebooks and Lawrence R. Sipe's research on reader response serve as a theoretical foundation whilst Ernst Apeltauer's research on vocabulary development clarifies the relevance of learning and teaching strategies that consider first language experiences.

Despite the already existing work relating to second language acquisition, social development and picturebook theories, research has hardly turned towards literary-aesthetics learning with picturebooks during second language acquisition. In the following, I will focus on the gap by exploring the impact of a picturebook project in two different transitional classes in a primary school with students at the age from six to twelve. Using the picturebook *Seasons* by Blexbolex in the classroom, the setting was designed in regard to the book and the second language learner's need's to ideally communicate their responses.

In five sessions, this project provided various points of view on second language acquisition and understanding of readers' responses. The purpose of this project was to explore the following question:

In what way do literary-aesthetic experiences influence primary school students' second language acquisition?

In order to address this question multiple data sources such as observation, students' documents (e.g. pictures, notes) and interviews were used and qualitatively analyzed to develop a comprehensive understanding and generate possible clues, hoping that the analysis would allow some initial insights into the question.

2. THE PICTUREBOOK: *SEASONS* BY BLEXBOLEX

First published under the title *Saisons* (OV in French 2009), Blexbolex' picturebook was counted among the *10 best illustrated Children's Books of 2010* of the *New York Times Book Review* and listed as one of the *7 Best Books for Young Readers* by *Deutschlandfunk* in the same year.

The New York Times wrote: "Blexbolex's silkscreened prints are both retro and modern, and at 180 pages, 'Seasons' is an impressive object the reader will want to study closely" (Just 2010).

Although the illustrations are created digital, the pictures are presented with a kind of retro flavor. The educated and/or adult reader and viewer might be reminded of Art Deco posters from the 1920s to 1940s, well known in advertising. Blexbolex, alias Bernard Granger, achieves this reference to visual culture by recycling past styles. Each of the three print colors is applied in a separate step. The colors might therefore seem transparent, which mediates aesthetic modes of nostalgic representations of childhood.

In Blexbolex' picturebook *Seasons* the first four spreads depict the same landscape during each season with a single word or phrase in bold block-letters and a picture on each page to mediate meaning. However, the point of view might change the definition: "Plum" in font and picture could just symbolize the fruit, while the dried fruit turns into a "Prune" and ends in the background of the representation of "Harvest". The illustrator leads the reader and viewer through the circle of life with associations related to the four seasons such as "Spring Fever", "A Watermelon", "Autumn Leaf", and "Tranquility". The pictures are titled, and the titles are visualized. Fonts and pictures present an orchestration of two different notations. Because of the schematic style the pictures represent objects, activities and feelings as iconic signs. Each page graphically shows the seasons, collects memories or associations, and pictures the process of growing up related to the circle of life. With reference to Nathalie op de Beeck Blexbolex' *Seasons* can be a distillation "of childhood and of universal advice for all children" (2018: 19), but "shifting methods of interpreting information and perceiving childhood change the very picture-text relationship itself" (2018: 25). The reader is invited to explore the periodic nature of time, but whether they recall the past, cherishes nostalgic moments or mediates new meaning is up to them.

While some juxtaposed pages seem to present a congruence between verbal and visual signs such as "Harvest" and "Prune", others such as "Night" and "Web" do not present obvious related information. The reader/viewer must use strategies such as searching for clues in the pictures to discover the literary links between the single pages. Juxtaposed pages such as "Night" and "Web" reveal their relationship only at second glance. Taking a closer look "Night" reveals a flying witch on a broom whilst a spider's web ("Web") links more narratively. Building coherence and cohesion, readers/viewers construct meaning interactively embedded in the author's/illustrator's artwork. Framing the narration with the title "Seasons" and the analogy to an imaginary childhood the author/illustrator leads the implied audience (Nikolajeva 2005: 255) on a journey of several years. While Blexbolex stages childhood memories framed by the circle of life, the sequence of events is, in paratextual terms, presented linear. Turning one page after another the reader/viewer follows the irreversible flow of time and the construction of this temporal order. The narrated events are arranged chronologically in temporal sequences, but in terms of successive narrative events the story is shaped in concentric circles. Spring, summer, fall, and winter repeat itself over a period of four years.

3. THEORETICAL APPROACH: READER'S RECEPTION AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Dealing with picturebooks in school contexts provides special possibilities in relation to literary learning and language acquisition. A picturebook like *Seasons* by Blexbolex (2010) is able to adapt a unique key qualification in the

mediation of visual and literary reception competence due to highly complex picture-text-interdependencies. According to Petra Wieler picturebook stories support language acquisition by structuring literary discussions of mental images (2013: 261 f.). In addition, using visual images increases comprehension, links to previous experiences, and provides literary-aesthetic learning possibilities. Literary, linguistic and picture-related learning encourages mainly the children's imagination. In doing so, imaginations influence and refer back to perceptions. Kaspar Spinner stresses the importance of those parts of literary learning which focus on subjectifying processes such as being able to attentively observe linguistic presentation („sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen"), retrace perspectives of fictitious characters („Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen"), and understand metaphorical and symbolistic phraseology („metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen"), which helps to develop one's own communicative competences (Spinner 2006). Especially in conversation, perceptive impressions of picture-text relationships in picturebooks can be differentiated if verbalized. Furthermore, the different possibilities of perspectives demonstrate the ambiguity of art. In discourse, one is able to add new approaches and expand current concepts. The reflection of one's own perception particularly happens when the recipient is not confronted with familiar pictures. In this case the glance focuses due to visual challenges on linking relations and contexts to generate meaning (Dehn 2007: 12).

Correspondingly Blexbolex' *Seasons* evokes a variety of readings and interpretations by involving the reader's imagination. "Both words and images leave room for the readers/viewers to fill with their previous knowledge, experience, and expectations, and we may find infinite possibilities for word-image interaction" (Nicolajeva/Scott 2006: 2). According to Wolfgang Iser readers have to bridge textual gaps or blanks while reading a text. In filling the gaps, readers also contribute to the construction of a text's meaning. Since this allows one to interpret the narrative individually, it makes the reader/viewer a coauthor.

> The reader fills in the blank in the text, thereby bringing about a referential field; the blank arising in turn out of the referential field is filled in by way of the theme-and-background structure; and the vacancy arising from juxtaposed themes and backgrounds is occupied by the reader's standpoint, from which the various reciprocal transformations lead to the emergence of the aesthetic object. The structural qualities outlined make the blank shift, so that the changing positions of the empty space mark out a definite need for determination, which the constitutive activity of the reader is to fulfill. In this sense, the shifting blank maps out the path along which the wandering viewpoint is to travel, guided by the self-regulatory sequence in which the structural qualities of the blank interlock. (Iser 1993: 40)

Readers/viewers of Blexbolex' *Seasons* will read differently, not only by using individual experiential repertoires to reconstruct the narrative, but also by

approaching the titled pictures in different conventions. Leafing through the book backwards and forwards the reader/viewer may be captured by the picturebook and stimulated to various interpretations.

As reading is a communicative process, the reader's/viewer's reception is not only based upon the text but includes their knowledge of the world and previous experiences. Within the framework of communities' experiences are communicated based on shared general knowledge. "This requires generalization" (Vygotsky 1987: 48). Therefore, signs are developed in cooperation of how we communicate with each other and how we construct meaning. They exist as image schemas and representations of the world, in peoples' minds (Johnson/Lakoff 1999). Referring to Vygotsky it is signs and meaning, which allow social interactions.

Picturebooks in literary-aesthetic classroom settings provide an insight into language as a conventional system of signs. Between pictures, words and narrative language is revealed in its form and function as representation, expression, and appeal. Experience and memories of the real world consequently tie in the adaption of semantics (Dehn 2014). As aesthetic objects picturebooks support due to their picture-text relationship visual and verbal literacy. As Martin Salisbury and Morag Styles describe a picturebook involving "thinking in, and communicating through, both pictures and words" (2012: 56) as key to understand the relation between the signified and the signifier. The presented information from visual and verbal signs enables to construct meaning and influence strongly ideas of language structure and functions. According to Andresen & Funke, written fixation of spoken language generates a visual model of language (2006: 440).

In these respects, teachers' questions, reactions to students' thoughts, modeling, and scaffolding provide students with different ways in which to engage with the narrative. This includes creating mental images through associating and placing new words into a context. Through this the effects of literary-aesthetic learning are influenced by the classroom setting. Furthermore, classroom settings in second language acquisition provide an excellent opportunity for teachers to advance vocabulary acquisition through shared literary experiences with picturebooks. One of the main questions posed in context of modelling language comprehension is, whether and how visual information influences lexical access. Referring to Perry Nodelman picturebooks "offer us a sort of dictionary of visual ideas, a set of labeled images by which we can identify the objects we actually see" (Nodelman 1989: 203). It is assumed that vocabulary acquisition is related to experiences, which is why meaning develops simultaneously to experience and language use. Thus, because semantic knowledge is linked to experience (Apeltauer 2012: 17), language should be acquired through language use, considering all senses to establish learning situations, in which students are able to experience meaning in different ways. By doing so, links between first and following languages are provided, already existing

knowledge of the world is activated, and students can refer to it. Acquisition of vocabulary takes place as an opportunity to reflect and process own experiences and incidents (Apeltauer 2012: 20). In Vigotsky's words:

> Meaning is not the sum of all the psychological operations which stand behind the word. Meaning is something more specific – it is the internal structure of the sign operation. It is what is lying between the thought and the word. Meaning is not equal to the word, not equal to the thought. (Vygotsky 1997: 133)

Several factors must be considered in regard to recording new words. Along with the learning situation, which can be modelled by audios, visuals or simply examples, the word group, word category, the spacing and the timing are all factors on which the acquisition depends.

> In contrast, words with an emotional connotation that were encountered in an emotional situation can be fast-tracked into long-term memory. The more the senses are involved while encountering a word, the more it assists with creating a record of that word. (Schütze 2016: 152)

The word gets its content, meaning and purpose as individual experiences concentrate and integrate themselves in generalized form in your consciousness. This process of development of meaning stretches out over your whole life. One term can never be fully complete in that sense but will constantly be complemented, upgraded or corrected based on new experiences (Jampert 2013: 27). Thusly language enables to systemize, organize, and eventually communicate experiences.

The characteristic of picturebooks is the presented relation of word and object, signifier and signified, framed pragmatically by the narration. These different representations of the same meaning could support students to acquire vocabulary in literary discussions (Bertschi-Kaufmann 2007) and enable them to verbalize experiences in literature and with pictures (Thiele 2003: 180). According to paraverbal and nonverbal information in communication pictures in picturebooks can function as emotional interpretations. It is therefore likely that second language acquisition may be supported by using visual texts. Language is given in color and form – an additional emotional connotation. Eilam posits

> that interpreting VRs [visual representation] involves both cognitive and affective processes. Thus, the internal-external dimension and the cognitive-affective dimension can be seen as two additional facets of duality. (Eilam 2012: Xiv)

Especially literary discussions offer a lot of opportunities to verbalize, sort out, and compare different perceptions of meaning and interpretations of narration in word and pictures. Different points of view illustrate the ambiguity in art and the perceptions of others may enrich own concepts already in existence (Dehn 2014). In communication students may be able to reflect

from their own point of view on the meaning, discuss perspectives of others, and process figuring it out. Whilst playfully acquiring and dealing with the world, enculturation- and socialisation-processes are being initiated constructively.

Referring to Kümmerling-Meibauer and Meibauer literacy skills should be enhanced through aesthetics learning while engaging "with the child's maturing cognitive abilities" (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2013: 143). Therefore, the educational context and the teacher are obliged to scaffold the learner by actions that turn that in-between moment, of learning and comprehending, into something understandable. And as Sandie Mourao puts it using picturebooks in second language classrooms uses "the potential of picturebooks for providing authentic reasons for language use, discussion and above all for prompting thinking through response" (Mourão 2016: 26) in a second language. Their purpose could be described first of all authentic in their language use and in their potential to initiate reader responses, which Sipe (2000) categorizes in five different ways: analytical, intertextual, personal, transparent, and performative.

4. RESEARCH DESIGN & METHOD

The research source was two different transitional classes in a primary school in Berlin, Germany. The students of the transitional classes in which the picturebook project was implemented learned German as their second or third language for a few lessons every day, while for the rest of the school day they were fully integrated in regular classes. The students who immigrated to Germany for different reasons learned from grades 1 to 3 and 4 to 6 together. Hence, because of the difference in age, language, cognitive development, knowledge of the world and experiences the group was very heterogeneous. The design of lessons needed to consider the differences, which is why in grade 1 to 3 and grade 4 to 6 it was varied.

Students in grade 1 to 3 were at the age of six to ten, while the age in grade 4 to 6 ranged from twelve to thirteen. In class 1 to 3 were four girls and two boys and the class 4 to 6 counted three girls and boys each. None of the children spoke German at home, but most of the students grew up in a multilingual environment. Some of the students attended the transitional classes more than a year, some half a year and others just started at the beginning of the project. Not all of the students have experienced traumatic events, but one ten-year-old girl had to flee from Syria with her family. She experienced living in a refugee camp as well in Jordan before arriving in Berlin. Twin sisters (12 years old) lost their father to a severe illness. Their family left Romania to seek medical care. Two girls (age 6 and 9) from Bulgaria and Moldovia were continuously exhausted due to the poor conditions in the emergency shelters for refugees they lived in with their family.

Over the course of five days in spring 2016, the transitional classroom students participated in a picturebook project concerning Blexbolex' *Seasons*. Every day for at least 90 minutes the students participated in the following activities:

On the first day the teachers introduced the picturebook, while selected pages were the focus of attention to encourage children to remember their own experiences and knowledge about summer, fall, winter, and spring. The students had to find words and communicate their experiences while remembering their own childhood stories. The teachers asked the students what they knew about the represented word, what experiences they had with it, what they imagined, and to what season they would match it. In this regard the students arranged the selected pages of the picturebook on the ground in the form of a circle of the seasons. Afterwards the students connected their own birthdays[1] to the circle of life and noted visually and verbally what they associated with it. A lesson regarding two different multicultural holydays celebrating the coming of spring followed. Next, they explored when, who, what, and how the holidays were celebrated? The classroom setting for primary school students of the transition class grades 1 to 3 included much singing, playing, and learning through body movements and sensations such as using props like actions and songs, mediating new vocabulary and meaning. Focusing on "seasons" and "growing up", the session contained different activities: searching for eggs to mediate the meaning of "hide" and "seek" and planting plants to experience "growing up". For the students of the transition class grades 4 to 6 the method was mostly based on literary discussions. The next day, the lessons focused mainly on weather. In this context, the students designed a current weather forecast. Comparing the time of birth of oviparous animals and their hatching, the students sorted the different stages of several oviparous animals chronologically on a poster and posed questions: How long does the breeding period last? Do parents and children look alike? Which stages of development do we see? Having prepared the vocabulary the students visited the *MACH!mit* children's museum in Berlin for the yearly Easter exhibition "Das Gelbe vom Ei – Küken schlüpfen im Museum" [Egg Yolk – Chicks Hatching in the Museum]. All students attended a private guided tour. The lessons were concluded by drawing pictures of one's favourite season, which the students explained in interviews. In the transitional class 4 to 6 teachers and students drafted an interview with questions and answers, so that the students would be able to interview each other in pairs.

The regular teachers Claudia Hofer / Helga Kuipers (1–3), Stefanie Wohman (4–6) and the researcher Farriba Schulz implemented the classroom project in each class as a team. Based on participating and non-participating observation, such as video recording, the material allowed them to reflect on the pro-

[1] The teachers had prepared the information about birthday dates in advance.

cess of language learning considering verbal and nonverbal aspects (Schramm 2014: 243) and identify significant features of how teachers and learners participate in literary-aesthetic classroom settings. The series of lessons was analyzed based on participant and non-participant observation as well as on documents that were produced during lessons, and short interviews with the primary school students themselves. Based on a social constructivist perspective, common in qualitative research designs, key events[2] were identified.

5. ANALYSIS

By means of selected examples, I will provide an insight into the findings below and demonstrate how literary-aesthetic experiences can influence primary school students' second language acquisition. A sociocultural perspective on language considers language learning to be embedded in a communicative context and therefore, using picturebooks in second language classrooms, students may benefit from exploring meaningful narratives.

5.1. LITERARY DISCUSSIONS

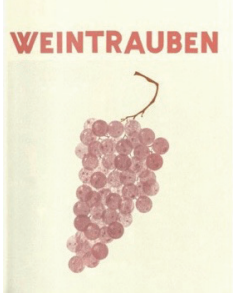


Figure 1 – Grape (Blexbolex 2010)

During the literary discussions, the students of the transition class grades 4 to 6 attributed meanings to the illustrations and shared their experiences that were evoked by the pictures and showed several personal responses. When shown the page with a watermelon, for instance, the students immediately associated summer with it, eating ice cream, swimming in the pool and: days during the summer are longer. When shown the page with grapes (see fig. 1) they mostly told about experiences with their grandparents' and shared memories of beverages made from fruits:

Boy 1: When I go to Serbia eh in this village, my grandma and grandpa (incrompehensive) and my grandma take something sweet (gestures drinking motion), then my sister and my father and my mother, they have to eat (gestures to his mouth) and drink a little bit of alcohol, but only a little.

Teacher 1: Yes, it can be used as medicine (laughing).

(…)

[2] „A key event is key in the researcher assumes intuitively that the event chosen has the potential to make explicit a theoretical loading. A key event is key in that it brings o awareness latent, intuitive judgements the analyst has already made about salient patterns in the data. Once brought to awareness these judgements can be reflected upon critically" (Erickson 1985, 108 In: Kroon/Sturm 2007, 3).

Boy 2: Making grapes
Girl 2: Making grapes (incomprehensive) I have at home this sweet juice with apple my mum has them in this all winter in (gestures a form of a jar)
Teacher 1: Machine?
Girl 2: Not machine this small – not cup – it's (gestures something bigger and round)
Teacher 1: A bowl?
Girl2: Yes, and all the winter it is there and in the summer it is very sweet
(…)
Boy 1: My grandpa has a farm there are pigs. When we are there he kills, and we eat.
Teacher 1: Mmh, he slaughters the pigs.
(...)
Girl 3: My grandma (incomprehensive) makes always something sweet eh sour cherries
Teacher 1: A juice?
Girl 3: Yes, a juice, but she makes it very sweet. She puts a very big bowl and then sugar (gestures pouring sugar into a bowl) and for two or three days
Teacher 1: I see, and then it's like marmalade? (gestures motion with a whisk)
Girl 3: No, then the sugar fades und then there's is just (incomprehensive).
Teacher 2: Like a syrup?
Girl 3: Yes
Teacher 2: And then you can mix the syrup with water and you have lemonade?
Girl 3: Yes

It seemed as if everybody experienced a close relationship to their grandparents, living in the countryside, and having a farm. The students talked about planting, harvesting, and growing up with animals such as chicken and pigs, and their grandparents growing grapes and making wine, liqueur, and syrup. Referring to Sipe (2000) the students responded personally from the text to their own lives. In the conversations with other students they developed meaning and exchanged individual stories. Therefore, the sharing of perspectives offered several opportunities to enhance meaning, which in turn facilitates building links between the first and following languages and initiating opportunities to reflect on experiences.

As we showed the picture of the grapes to the transition class grades 1 to 3, in turn, one six-year-old girl from Bulgaria immediately associated a symbolic ges-

ture we did while singing a song[3] about seasons in previous lessons. To prompt the meaning of fall then, we would simulate picking grapes and putting them in our mouths, which was the exact gesture she imitated, when she saw the image. The image didn't trigger any past childhood memory as substantial like we encountered in the transition class grades 4 to 6, but instead she linked the picture to her experience she recently had with singing a song in class. Every student mediated their imaginations. Even though the classroom setting for everyone was based on Blexbolex' Seasons students' associations were different.



Figure 2 – Circle of life

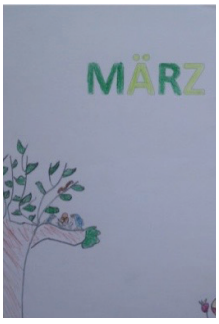


Figure 3 – Bird's Nest



Figure 4 – Nest (Blexbolex 2010)



Figure 5 – Winter

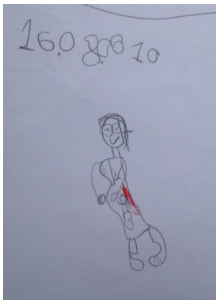


Figure 6 – Pregnant Woman

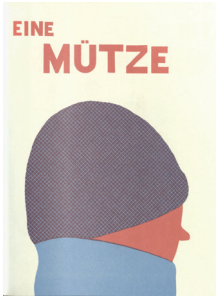


Figure 7 – Hat (Blexbolex 2010)

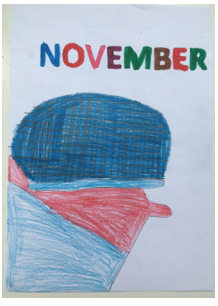


Figure 8 – Hat



Figure 9 – Iceman (Blexbolex 2010)

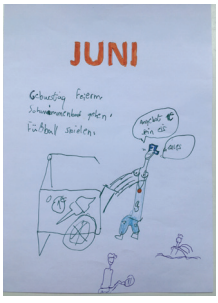


Figure 10 – Iceman

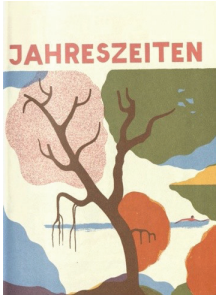


Figure 11 – Seasons (Blexbolex 2010)



Figure 12 – Tree in her backyard

[3] There once was a mother, who had four children: spring, summer, fall and winter. Springtime brings flowers, summer brings clover, fall brings grapes and winter the snow.

5.2. SEASONAL REPRESENTATIONS OF BIRTHDAYS

Geared to this kind of schematic representations of varied aspects of seasons the students of the transition class grades 1 to 3 created their individual representations of their birthdays, simultaneously integrating their notes and pictures into the circle of life (see fig. 2). A tree with a bird's nest in March symbolizing spring (see fig. 3 + 4), a skate, ski and a snowman in February standing for winter (see fig. 5) and a pregnant woman (see fig. 6) in August were not only images but used as signs. The verbal text and numbers were therefore used to inform group members about their individual birthdays. Students of the transition class grades 4 to 6 also made representations of their birthday. Each notation shows a different approach. While some of the student's pictures used Blexbolex' illustrations (see fig. 7) as direct templates (see fig. 8), others copied the picturebook's visualization such as the ice-cream man (see fig. 9) as well, but extended the illustration through narrative strategies (see fig. 10). As the text of one of the student's visualization says, "celebrating a birthday"; "going swimming pool"; "playing football" the image of summer is clearly mediated. But the picture the student drew changed into a livelier scene as he included speech bubbles containing the following text: "offer 1 € one ice cream" and "everything" (see fig. 10). Suddenly the phrases, the drawing, and the speech provided an audiovisual insight into the student's imagination. As shown above, the students communicated by using signs and constructed meaning in relation to their individual experiences.

5.3. VISUALIZATION OF CHILDHOOD

In another situation in the transition class grades 4 to 6 one picture in the Blexbolex' picturebook made an especially strong impression on one student. The representation of the four seasons in one tree (see fig. 11) a thirteen-year old girl felt brought her back to her childhood memories. The girl came from Bulgaria, was bilingual in Bulgarian and Turkish, and had already had English lessons at school back in Bulgaria. She joined the transition class at the beginning of the project. She and another girl interviewed each other based on questions and answers that were drafted before in class. Written on a poster and pinned to the wall were questions such as "Which season did you paint?", "Why did you paint this season?", "By what have you been inspired?". Bullet points in order to respond supported the students during their interviews.

Girl 1: Who gave you the idea?
Girls 2: I am reading a book and I have these pictures (shows drawings) and I have to do it.
Girl 1: Yeah that is.
Girl 2: Thanks

Teacher: But but yes wait. I'm interested in why you drew it all in ONE tree while you could have drawn JUST summer or JUST spring?

Girl 2: Because uhm, was in my child. My grandmother has a big house at home. Big tree and this tree has one very cold and one very warm and if summer one goes and one does not in summer one isn't as green but dark green and one is light green. My grandmother said everything in this tree is a big seasons. I love this tree I have to make this tree.

Girl 1: Ah I know! The sun reaches one side… but not the other one (incomprehensive)

Choosing the same motive Blexbolex' picturebook presents, the girl had as well painted a tree, symbolizing all four seasons in one tree, which she related to memories at her grandmother's (see fig. 12). The visualization and description in the interview reveal the girl's clear personal response. Her picture depicts not only her childhood memories, such as her grandmother and the big garden with a special tree, under which she played with other children, but something very meaningful to her, as well. As she cited her grandmother loosely translated describing the tree as an allegory for seasons, she both summoned a concept concerning the term "season", and communicated something personal: her experiences, her relationships, her feelings and therefore an important part of her.

6. CONCLUSION

Picturebooks like Blexbolex' *Seasons* challenge the reader in the sense of being an active participant in creating meaning as co-author. The reader is required to recognize visual codes, interpret them in their relation(s), fill in blanks, and thus is engaged co-constructively. Literary-aesthetic classroom settings during second language acquisition with picturebooks like this cannot be underestimated. In spite of the extended research on picturebook reading with young children very few studies have addressed the visual aspect of picturebooks for second language acquisition, especially those that consider challenging multimodal texts. Findings from the classroom setting also demonstrate student's opportunities to communicate already known concepts and experiences in the second language. While semantic knowledge is tied to experiences, the classroom setting allowed students to gain and construct the meaning of words through different senses, verbalize imaginations, and communicate their personal experiences verbally and visually. Thus, language use through an authentic context provoked personal reader responses.

This project was not able to accurately show the development of second language acquisition from the start, due to the short term of only five days. It rather represents approaches that may impact literary-aesthetic learning, in

context of second language acquisition. A following long-term project, however, literary-aesthetically accompanied by literary discussions and visual and written responses, might be able to focus closelier on the development of language acquisition. Collecting the students' responses in the course of a year, would finally form a calendar and forge new childhood memories.

WORKS CITED

Blexbolex, 2009. Saisons. Paris: Albin Michel.

Blexbolex, 2009. *Seasons*. New York: Enchanted Lion Books.

Blexbolex, 2010. *Jahreszeiten*. Berlin: Jacoby & Stuart.

Andresen, H./Funke, R. 2006. Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. – U. Brerdel et. al (eds.). *Didaktik der deutschen Sprache*. Band. I, 2. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 438–451.

Apeltauer, E. 2012. Zur Wortschatz- und Bedeutungsentwicklung bei türkischen Vorschulkindern. – B. Ahrenholz (ed.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett, 11–33.

Bertschi-Kaufmann, A. 2007. Offene Form der Leseförderung. – A. Bertschi-Kaufmann (ed.). *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien.* Hannover: Kallmeyer Klett, 165–175.

Dehn, M. 2007, Kinder – Lesen und Schreiben. – Seelze: Kallmeyer bei Klett.

Dehn, M. 2014. Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. – J. Knopf (ed.), U. Abraham (ed.). *BilderBücher: Theorie.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 125–134.

Eilam, B. 2012. *Teaching, Learning, and Visual Literacy. The Dual Role of Visual Representation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Iser, W. 1993. *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Jampert, K. 2005. Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. – Ch. Röhner (ed.). *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose und Förderung von Deutsch als Zweitsprache.* Weinheim & München: Beltz, 41–53.

Just, J. 2010. Children's Books. – http://www.nytimes.com/2010/10/17/books/review/Bookshelf-t.html (20.10.2017).

Kroon, S./Sturm, J. 2002. "Key Incident Analyse" und "internationale Triangulierung" als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. – C. Kammler (ed.), W. Knapp (ed.). *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 96–114.

Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J. 2013. Towards a Cognitive Theory of Picturebooks. – *International Research in Children's Literature*, 6 (2), 143–160.

Lakoff, G., Johnson, M. 1999. *Philosphy In the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought.* New York: Basic Books.

Mourão, S. 2016. *Picturebooks in the Primary EFL Classroom: Authentic Literature for an Authentic Response.* CELEjounrla, 4 (1), 25–43.

Nikolajeva, M. 2005. *Aesthtetic Approaches to Children's Literature*. Lanham, Maryland, Toronto, Oxford: The Scarecrow Press.

Nicolajeva, M./Scott, C. 2006. *How Picturebooks Work*. New York, NY: Routledge.

Nodelman, P. 1989. *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picturebooks*. Athens: University of Georgia Press.

Op de Beeck, N. 2018. Picture-Text-Relationships in Picturebooks. – Kümmerling-Meibauer, B. (ed.). *The Routledge Companion to Picturebooks*. London: Routledge, 19–27.

Salisbury, M., Styles, M. 2012. *Children's Picturebooks: The Art of Visual Storytelling*. – London: Laurence King.

Sipe, L. 2000. The Construction of Literary Understanding by First and Second Graders in Oral Response to Picture Storybook Read-Alouds. – *Reading Research Quaterly*, 35 (2), 252–275.

Schramm, K. 2014. Besondere Forschungsansätze: Videobasierte Unterrichtsforschung. – J. Settinieri et. al (eds.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 243–267.

Schütze, U. 2016. *Language Learning and the Brain – Lexical Processing in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spinner, K. 2006. *Literarisches Lernen*. Praxis Deutsch, 33 (200), 6–16.

Thiele, J. 2003. *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. – Bremen und Oldenburg: Isensee.

Vygotsky, L. S. 1997. Problems of the Theory and History of Psychology. – R. W. Rieber (ed.), A. S. Carton (ed.). *The Collected Works of L. S. Vygotsky. Vol. 3*. New York: Plenum Press.

Wieler, P. 2013. Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. – T. Becker, (ed.), P. Wieler (ed.). *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute*. Tübingen: Stauffenburg, 255–278.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-28

CAROLINE R. WITTIG ORCID: 0000-0001-7538-0712
Technische Universität Dresden

Reading and Playing Graphically Narrated Stories in a Live Audio-Play

Abstract: By reading, viewing and discussing graphically narrated stories, children developed plays out of pictures and texts. These approaches shall be deepened in the context of an intervention study: in a project-week at a primary school, Anke Kuhl's comic style novel *Lehmriese lebt!* [*Clay Giant's Alive!*] (2015) will be scenically staged in a live audio-play. In this story, two children unintentionally create a Golem during a game. The Golem's quest for orienting itself brings about chaos. Finally, its creators can prevent a catastrophe by giving the Golem the right task: to play with them. Reading and playing the comic style novel shall bring narrative resources of the respective art form to the children's attention, but also change and widen perspectives on the story. The question emerges: how do waves of literary learning become visible in the soundtrack development and implementation of *Lehmriese lebt!* [*Clay Giant's Alive!*]? Therefore focus lies on the children's imagination, their subjective involvement and their perception of language and pictures in the comic style novel. The scenic development and conversation about it will be audio- and video-recorded. Based on this data, observation protocols and transcripts will be written in order to enable the analysis of verbal and non-verbal expressions. Transformation processes in a multimodal literary context will be explored from two different angles: transformation of the story (written language and pictures are transformed into spoken language and sounds) as well as the liminal experience of the children in the play. The reason for choosing *Lehmriese lebt!* [*Clay Giant's Alive!*] is the Golem-motif, whose core aspects are transformation processes and animation from inanimate materials.

Keywords: comics and graphic novels, transformation processes, (live) audio--plays, acting out literature, reception processes, literary learning, Golem

INTRODUCTION

The reading, contemplation, and understanding of multimodal texts, such as comics and graphic novels, is a particular challenge for children, but also offers new opportunities for their implementation and transformation. Transformation processes (Dehn 2014) can take place between language and image, as

well as writing, speaking, and pictorial design, but also in scenic reading and acting out graphically narrated stories.

In order to better understand literary learning (Spinner 2006) in the context of graphically narrated stories, I will examine the acquisition of the comic style novel *Lehmriese lebt!* [*Clay Giant's Alive!*] in a project week in a primary school. The children develop the soundtrack of the panels through sound and speech formation. In the following, making sound in response to the pictures of the book is called 'live audio-play'. Tape recorder and video-cameras will record the development process and the implementation of the live audio-play. I will describe this data in protocols (Reh 2012), transcripts (Selting et al. 2009) and then make a interaction analyse (Krummheuer & Naujok 1999). The study is a part of the research project "Stories in texts and images – graphic novels in the German classroom" under the direction of Jeanette Hoffmann.

COMICS, GRAPHIC NOVELS AND COMIC STYLE NOVELS

There are many words for graphically narrated stories: comic, comic style novel and graphic novel. What are the differences between them?

According to Scott McCloud comics are, "spatially arranged sequences, images, or other drawings that convey information and/or should work as an aesthetic effect for the viewer" (McCloud 1997: 17). Graphic novels differ from comics in four ways: First through their length because they don't have a limited page number (Fokken 2012: 38). Second through their format, as graphic novels are completed stories that are similar to novel format. Third through their content, which is narrative more complex (Dolle-Weinkauff 2011: 327–328). And as a fourth point, graphic novels use different ways of telling the story: aesthetic innovation, montage and complex combinations between text and image (Jesch 2012: 53–54). In this way, graphic novels released from the classical narrative style of comic, such as a structured, rigid panel composition, speech bubbles, thought bubbles, sound words and motion lines. *Lehmriese lebt!* [*Clay Giant's Alive!*] is a completed story in novel format, that narrates in a classic comic style. For this reason, I call it a comic style novel.

READING AND TRANSFORMING GRAPHICALLY NARRATED STORIES

The reception of stories in both speech and images requires special demands for children. Reading and viewing is a construction process that is not possible without participation from the recipient, who creates his/her own image of the story in mind. As a result, no one can read or view exactly the same story, the same picture, the same text. According to Wolfgang Hallet, reading and viewing comics and graphic novels is a "multi-literal act" (Hallet 2012: 4) in which many pro-

cesses are involved: Reading comprehension, viewing comprehension, the perception of shapes and colours, the decoding of sound words and other symbolic drawings of the comic-language, as well as the acquisition of the panel-sequence, the panel-composition and the page layout. This means that the reader must understand what happens in a single panel, but also the connection of them in the panel-sequence. By connecting the pictures with each other, he/she has to fill the space in between with imagination. It's not only the *amount* of signs that differs reading comics from reading continuous texts, but also that the recipient has to handle with all these signs *simultaneously* (Becker, Giesa and Knott 2012: 8).

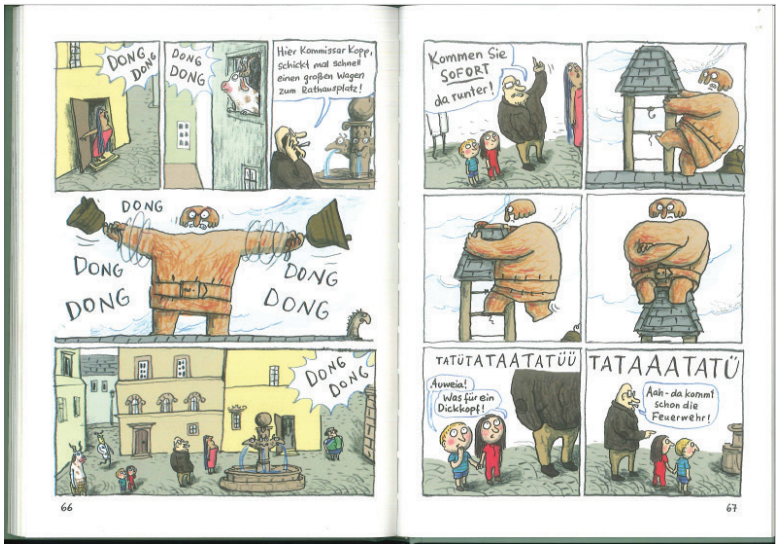


Figure 1 – Classic comic style in *Lehmriese lebt!* [*Clay Giant's Alive!*]

This mental construction of graphically narrated stories is of special interest in this study. This process will be deepened, and becomes observable, as making an audio-track means transmitting visual signs into acoustic signs – with the vocal design of the characters, with environmental noise, and atmospheric mood sounds. By doing so, spoken language interprets written language and gives ancillary information through para-verbal and non-verbal signs. Regarding the para-verbal aspect, speaking expressive can differ in tempo, dynamism, melody and articulation (Schau 1996: 56). Non-verbal signs, such as gestures, facial expressions, posture and proxemics, always accompany speaking, thus they make the speaker's interpretation of the text visible. In addition there are differences between spoken and written language concerning their space-time-continuum: spoken language is fleeting, while written language is constant (Müller 2012: 21).

In this context, it is to notice that written language in comic style novels has an acoustic side. This acoustic side becomes clear especially through sound words and typography (Meurer 2011: 142). The lettering can show us how

loud, how dynamic and with what intonation and emotion we shall read a text. This acoustic side makes this genre for the soundtrack development especially appropriate.

WAVES OF LITERARY LEARNING

One central research question reads: *How become waves of literary learning visible in the soundtrack development and implementation of* Lehmriese lebt! (Clay Giant's Alive!)?

Waves of literary learning are selected aspects of literary learning (Spinner 2006). The selection of the aspects depends on the idea of their arrangement. Literary learning means learning processes in consideration of literature. Kaspar H. Spinner formulated eleven different aspects of literary learning, which include both enjoying literature and reflected dealing with it. They are independent of reading skills, thus they can take place even by listening to literature, by regarding literature or by acting out. Aspects of literary learning are explicitly not to be understood as levels of literary competence in terms of improvement (Merklinger and Preußer 2014: 157). It is worth mentioning that Spinner's detailed description of literary learning changed to opposite the traditional value: Imagination, empathy and subjective involvement in interplay of accurate perception serve as a basis for other aspects of literary learning (Grenz 2010: 144). Spinner himself explained his idea of their arrangement in these words: They "fall just like a drop or an object into the water, where it is so immersed, just like the reader is immersed within their imagination, and the waves expand in waves into tangible circles" (Spinner 2015: 193). I would like to see exactly where the drop meets the water and track the following waves:

1. Ideas are developed through reading, viewing and hearing (imagination building)
2. Subjective involvement and accurate perception are put into play with one another (feeling and understanding)
3. Linguistic and visual designs are attentively noticed

THE COMIC STYLE NOVEL *LEHMRIESE LEBT!* [*CLAY GIANT'S ALIVE!*]

Now I would like to take a closer look at *Lehmriese lebt!* [*Clay Giant's Alive!*] (Kuhl 2015), a "humorous visual-linguistic variant of the story about the important and mystical figure of the Golem in Jewish literature and its entry into society" (Führer 2017: 29).

The comic novel tells the story chronologically in eight chapters. Apart from chapter one and two, every chapter deals with a new place, which is introduced by a full page. At these places, the Golem has to cope with a very heterogene-

ous society. The other characters, partly anthropomorphic animals and fantastic characters are not astonished to meet a living clay giant – maybe because all kind of bizarre appearances have become normal for them. They do not realise that the clay man, as he is just born and not yet introduced into society, has no idea about social rules. For this reason, the Golem evokes much chaos in the small town, which threatens to escalate. Finally, the story leads to a happy end.

On the river: The two children Olli and Ulla build a clay giant "from proper beautiful, thick clay" (Kuhl 2015: 6).

Over night: During the night, there is a massive storm. The clay man is, for just a moment, lit up – possibly due to a lightning strike. The storm finally breaks and the morning light begins to shine. A flower, which is next to the head of the clay giant, catches a raindrop and lets it land on his forehead. In this moment, he opens his eyes.

In the Stumpwald (The Stump Forest): The clay man enters the privately owned forest of a forester named Stump and is supposed to pull weeds for him (i.e. plucking out everything that is not a Douglas fir). But alas, the clay giant incorrectly uproots a Douglas fir. The forester, beside himself with anger, throws the clay giant out of his forest.

With the ice cream seller: Olli and Ulla buy an ice cream and discover that their clay man has come to life. He takes ice cream without paying for it. Instead of eating the ice cream, he lets it melt and pours the ice cream cone over his head. Olli and Ulla secretly follow him.

At the hairdresser's shop: The Golem enters a hairdresser's shop with a sign hanging outside the entrance saying "Help Wanted". Olli and Ulla observe what is happening inside through a window. They can see the hairdresser with two female customers. When he sees the Golem, he employs him as temporary help. However, as the clay man washes the hair of one customer, his hands begin to dissolve in the water and need to be re-formed. The woman is upset and the Golem has to leave the hairdresser's shop. Olli and Ulla follow him further.

At the supermarket: While at the supermarket, the clay man discovers that Olli and Ulla are following him by using a telescope he made by rolling up a magazine. The children flee from his view and disappear. Because of his huge size, a customer asks the Golem for help, but he becomes angry and destroys a part of the supermarket. Olli and Ulla are worried about it, but decide not to tell adults that they were the ones who built the clay giant. In addition, they do not think anyone will believe them anyway.

At the police station: The forester Mr. Stump, who has observed what has happened in the supermarket, reports the clay giant at the police station. The police man afterwards establishes that the clay man has knocked a dustbin and a bicycle over.

On the rooftop: The clay giant climbed on the rooftop of the courthouse. The fire department is supposed to spray him with water to make him come back down. Olli and Ulla are appalled by what might happen, so they decide

to explain that they built this man of clay and then he came to life. This allows them to save the clay giant at the very last second: The hairdresser and the police man realise that the children created a Golem and a Golem will only listen to its creators. The children should employ him for things that could be useful for the adults (styling hair, making ice cream, building a supermarket). However, Olli and Ulla urge the clay giant to climb back down from the roof and play with them. As they found the right task for him, the danger is overcome. In the end Olli, Ulla, and the Golem play happy games together.

This comic style novel tells its story through rigid panel sequences. Border rules (habitus) and letters look like handwriting. For expressing paraverbal aspects, the text appears in shaky, oversized or underlined words, thus they show anger, volume or fear. In figure 2, we can see shaky lettering and differences in size between the words in the speech bubbles. In this way, the typography shows us, that the children shout excitedly and loud, while the other two speech bubbles seem to be quieter in the background. The capitals "AUTSCH" in one of them make clear, that this person speaks a bit louder than the other one.



Figure 2 – Acoustic information through typography

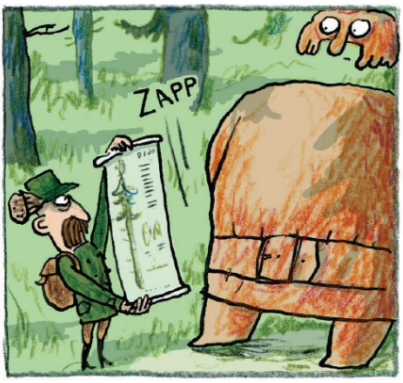


Figure 3 – Motion lines and soundwords

Altogether, many comic-specific signs are used: what appears are speech and thought bubbles, sound words and motion lines (figure 3). There are, however, also passages without any text at all and the chapter *Over Night* is told completely without language.

THE GOLEM AS THE MAIN TOPIC OF *LEHMRIESE LEBT!* [*CLAY GIANT'S ALIVE!*]

The most essential topic of this story is the Golem motif, whose core is the transformation process: the children create the giant from clay in a playful, artistic action. It comes to life by magic. Therefor *to become alive* and *to*

bring to life are inseparably connected with the Golem motif – and with the story *Lehmriese lebt!* [*Clay Giant's Alive!*], as the title of the book indicates. The *coming to life* aspect of the clay man expresses the power and the magic of children's play: The Golem is made *by playing* and finally even *for playing*. Furthermore, artists use the metaphor of the Golem for creativity, for the struggle to find a form, and for bringing to life inanimate materials. As soon as the work is completed, the creator cannot control it anymore. Exactly this happens to Olli and Ulla. The children unintentionally bring their creation to life and lose control over it. However, they can save the Golem and they make the story end happily by giving him the right task. Therefor aspects of independence and losing control become important, but also how to tame something and how to rescue.

In accordance with that central theme of the story, the second research question is:

How do the children develop ideas about the Golem in the transformation processes?

THE INTERVENTION STUDY – DIDACTIC PREPARATION AND DATA COLLECTION

The intervention study will take place for nine days in the context of free working time (two hours of work time) with 19 children from a mixed-year school class. The children will read the book with a partner or watch it via picture book cinema (a digital version of the story, where the panels are presented and read aloud one by one) (cf. Hoffmann 2013). The children will work around different topics of the story by forming clay sculptures, writing, drawing, acting/playing and making sounds. These tasks shall extend the interpretative potential of the story, as the children have to combine, juxtapose and emphasize their different interpretations.

First day: First, the story will point to how Olli and Ulla want to build "something amazing with some stuff" (from clay). Then the pupils create something out of clay with a partner, so they can feel like Olli and Ulla. Later, they will see that Olli and Ulla built a clay giant.

Second day: The chapter "Over Night" will be shown and the children will become acquainted with the topics of *coming to life* and *making something come to life*. They make a perceptual travel by playing the clay giant when he comes to life. They try to find a sound for it by experimenting with objects from the sound-suitcase (a suitcase filled with articles of every-day use, that make different noises, such as pots, plastic films, foils, elastic bands and straws).



Figure 4 – Sound-suitcase

Third day: The children will read the chapters *In the Stump Forest, With the ice cream seller, At the hairdresser's shop* and *At the Supermarket*. Afterwards they will draw or make sounds around a self-selected topic of the story that became important to them.

Fourth day: *At the police station* will be shown in a picture book cinema. Then the final chapter *On the rooftop* will be conducted in a panel reading: in preparation the children draw character-cards or sound-cards. Then the teacher will show the panels one by one, while the children speak characters or make sounds when their soundword appears in a panel. At the end, they will talk about the Golem.

Fifth day: The children will write a text in the context of the question *What would it be like to have a Golem?* Then they work in small groups and try to find a sound for the Golem with objects taken from the sound-suitcase. Afterwards they present their sound to other students and discuss it with them.

Sixth day: The children come up with important characters of the story and formulate for each one a typical sentence, which is written down in a speech bubble. Then they walk around in the room playing the characters. By doing so, they interpret them both non-verbally (through posture, way of walking, gestures and facial expressions) and para-verbally (through different ways of speaking the sentence).

Seventh day and eighth day: The students work in groups of 3-4. They create an audio-track for a part of the story (one to two chapters). By doing so, they shall speak the characters; make environmental sounds and atmosphere sounds.

Ninth day: Finally, the children will present the panel reading to other students.

Overall, five different types of data are collected: Firstly, a sculpture made of clay with a partner. Secondly, images, sounds and movements around central topics or characters of the story. Thirdly, an illustrated text answering the question *What would it be like to have a Golem?* Fourthly, reading conversation with a partner about the comic novel. Finally, there is of course the development process and the product of the live audio-play.

FIRST RESULTS

As the data is not completely analysed yet, I will give a brief insight in some topics the children worked on. I concentrate hereby on themes closely related to the Golem.

EXAMPLE 1 – SOUNDS FOR COMING TO LIFE

By developing sounds for *coming to life,* it became obvious that the children rather experimented with the sound-objects than discussing the story. Even though, they described later their ideas about the sounds with consideration. Several descriptions were not explicitly related to the story, e.g. Greg described sounds for *coming to life* "refreshing" and "relaxed". Some of them reminded him of Pokémon (especially the creation of a Pokémon named Mewtu). In the following, I will focus on ideas about *coming to life*-sounds that referred to the comic style novel. Most of them referred to the Golem's surroundings, when he came to life.

```
Achmed   ((bubbles with a straw in a plastic bottle full of
         water))
Paul     that was as well in the film because a river is not
         always so calm
Teacher  okay you think about the pictures in the story that
         the river makes that sounds
Paul     yes
```

Paul relates Achmed's bubbling sound to the river on the pictures in the comic novel. He describes a river as "not always so calm". Perhaps he thinks hereby about the storm during the night.

The river became important once more. Tanja's sound reminded her classmate Veronika of it and of the storm during the night, too. As Tanja herself associates the sound with something different, Veronika changes her opinion and agrees with her idea.

```
Tanja    ((drums 24 times rhythmically with a wooden rod on a
         stone))
Veronika that fits so great and as well with the river or with
         the trees also because when it's windy then
Tanja    it could be a woodpecker ((she drums again rhythmi-
         cally with the wooden rod on the stone))
Teacher  what did you think veronika what's that sound
Veronika i thought it was AS WELL a woodpicker or somehow a
         bird
```

In this group of four boys, it was different: They explicitly decided to imitate the storm and the wind on the pictures:

```
Jonathan [((rubs foil in his hands))
Callan   [((bubbles with a straw in a plastic bottle full of
         water))
Ehud     [((rubs a stone on the inside of a jam jar's top))
```

Julian [((blows with a straw in a tin and drums alternately with a wooden rod on that tin or rubs the rod on a piece of polystyrene))
Paul that sounded like as the storm as the storm has come and the wind has blown
Teacher ah like the storm and the wind
Julian exactly that's it

Even though Veronika's and Alena's sound is very similar to Achmed's, there is a different idea about it.

Veronika [((bubbles with a straw in a plastic bottle full of water))
Tanja i think it sounded well because it sounded in any case like river and resurrection
Teacher resurrection how did you come up with that idea
Tanja because it sounds somehow like that (-) somehow so like the feeling as someone stands up from the grass

Tanja associates that sound as well with the river, but also with "someone" – perhaps the Golem? – awaking and standing up from the grass. Precisely this scene is shown on the pictures: The Golem first lies in the grass next to the river. He awakens, opens his eyes and then he slowly moves and gets up from the grass. By calling this act "resurrection" and not just "standing up", Tanja points out, that this way of arising is not to compare with the everyday way of getting up.

All sounds focused on environmental noise. Even though the Golem's *coming to life* is a very mystical act, there were no atmospheric mood sounds. The children preferred to refer to the pictures – maybe because this seemed to be easier for them.

EXAMPLE 2 – ILLUSTRATED TEXT *WHAT WOULD IT BE LIKE TO HAVE A GOLEM?*

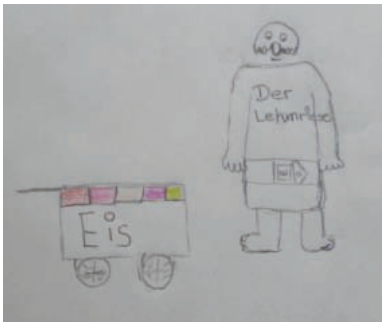


Figure 5 – Alena's (9 years) Golem

Furthermore, I want to give an insight into the illustrated texts about the question *What would it be like to have a Golem?*

Concerning this task there were differences between boys and girls. Almost all girls wanted to have a "Golem girl". They considered their Golem as a friend; they "go shopping", "play" and "eat ice-cream" together. Their Golem drawings reminded of Anke Kuhl's clay man, some of them as a female version with long lashes. In Alena's pictures, there are references to the story, too: Her Golem stands next to an ice-cream stand, which looks similar to the one in the comic style novel.

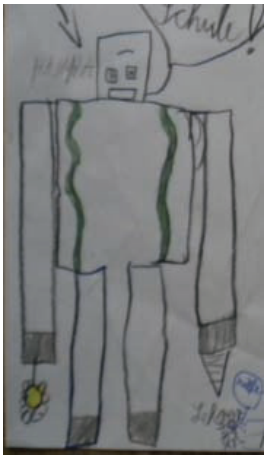


Figure 6 –
Julian's (9 years) Golem

Boys had a completely different idea about the Golem: They "used" him for achieving their aims, such as many toys, money or might. Therefore the Golem was often used as a weapon or a machine. Many drawings of the Golem had similarities with the Minecraft Golem and not with the one in the comic style novel: As you can see on Julian's picture, his body is built of metallic squares. This makes him look like a robot. By asking about that, Julian explained "the first Golem every boy gets to know is the Golem in Minecraft".

OUTLOOK

The development process and presentation of the audio-track for the panels is not entirely analysed. Yet the first impression of making sounds seems to continue: Even though there were also some sounds made by voice, there was a greater interest in experimenting with objects from the sound suitcase. The most part the children made environmental sounds, there were hardly atmospheric mood sounds. Furthermore, the way of speaking a character strongly depended on the reading skills: Children from grade one and two focused on decoding the letters, while older children were able to make a performance of their reading. For this reason, the para-verbal information in the way of speaking is not always an interpretation of the story.

The next step will be to find out, which elements of pictures and texts the children acoustically performed (by speaking or by making sounds). Then I will look at the sequence of the sounds and speeches and the tempo of making it. As a third point, I will examine the exact way of acoustic design and how the children found their soundtrack. Afterwards I will compare this interpretation to their first contact with the story in the reading conversations and in the picture book cinema.

WORKS CITED

PRIMARY SOURCES

Kuhl, A. 2015. *Lehmriese lebt!* Berlin: Reprodukt.

SECONDARY SOURCES

Becker, S.H., F. Giesa, and A. Knott. 2012. Über Comics: Wie Kinder Comics lesen lernen. – *Grundschule Deutsch* 35, 8–9.

Dehn, M. 2014. Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. – J. Knopf and U. Abraham, eds., *BilderBücher*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 125–34.

Dolle-Weinkauff, B. 2011. Comic, Manga und Graphic Novel für Kinder und Jugendliche. – G. Lange, ed. *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 307–32.

Fokken, S. 2012. Die Leser müssen bei Comics mitdenken. – *Grundschule Deutsch* 35, 38–39.

Führer, C. 2017. "Lehmriese lebt!": Einen Comic lesen, ansehen und verstehen. – *Grundschule Deutsch* 53, 28–31.

Grenz, D., ed. 2010. *Kinder- und Jugendliteratur – Theorie, Geschichte, Didaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hallet, W. 2012. Graphic Novels: Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen. – *Der fremd- sprachliche Unterricht Englisch* 117, 2–9.

Heller, V., and M. Morek. 2016. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. – J.M. Boelmann, ed., *Empirische Erhebungs- und Auswertungsverfahren in der deutschdidaktischen Forschung.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 223–247.

Hoffmann, J. 2013. "Vielleicht sehnt der sich nach Sonne..." Entfaltung von Perspektiven im Gespräch zum Bilder(buch)kino einer vielstimmigen Geschichte. - C. Jantzen and S. Klenz, eds., Text und Bild - Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 37–72.

Jesch, T. 2012. Graphic Novel – Überlegungen zum ästhetischen Potenzial eines noch jungen Genres. – I. Oomen-Welke and M. Staiger, eds., *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik*. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett, 53–64.

Krummheuer, G., and Naujok, N. 1999. Grundlagen und Beispiele interpretativer Unterrichtsforschung. Opladen: Leske & Budrich

McCloud, S. 1997. *Comics richtig lesen,* 4th edn. Hamburg: Carlsen.

Merklinger, D., and U. Preußer. 2014. Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen: Steinsuppe von Anais Vaugelade. – G. Scherer, S. Volz and M. Wiprächtiger-Geppert, eds., *Bilder- buch und literar-ästhetische Bildung*: *Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 155–73.

Meurer, B. 2011. Der Comic als intermediäres Vehikel im Deutschunterricht: Ein Comic lernt laufen. – R. Jost and A. Krommer, eds., *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht.*: *Fachwis- senschaftliche und fachdidaktische Ansätze*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 138–69.

Müller, K. 2012. *Hörtexte im Deutschunterricht*: *Poetische Texte hören und sprechen.* Seelze: Kallmeyer.

Reh, S. 2012. Mit der Videokamera beobachten. Möglichkeiten qualitativer Unterrichtsforschung. – H. de Boer and S. Reh, eds., *Beobachten in der Schule – beobachten lernen. Wiesbaden*: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 151–165.

Schau, A. 1996. *Szenisches Interpretieren*: *Ein literaturdidaktisches Handbuch.* Stuttgart: Klett.

Selting, M. et al. 2009. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). – http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf (27.09.2017)

Spinner, K.H. 2006. Literarisches Lernen. – *Praxis Deutsch* 200, 6–16.

Spinner, K.H. 2015. Elf Aspekte auf dem Prüfstand: Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? – *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2, 188–94.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-29

CAROLIN FÜHRER ORCID: 0000-0002-1459-2364
University of Tübingen

Reception of Comics as a Multimodal Experience – Approaches to (Suitable) Writing Practices in German Secondary Schools

Abstract: Beyond teaching practices that have treated comics and graphic novels principally as instruments of promoting reading until now, this article points out the multimodality and own aesthetic of this media. It therefore inquires more precisely into what a suitable multimodal aesthetic reception might look like in secondary school, that avoids a technologically determinative functional development and relates reading, writing, and designing to each other operationally.
To this end, (previous) comprehension models for text-picture-integration are brought into focus, with reference to select findings on the research-based didactics of writing. This is supplemented by explorative analyses of how comics are really received in authentic writing lessons. The essay concludes with a combination of these perspectives to offer a point of view on bridging classroom practices and the findings regarding the reception to deal with current possibly neglected aspects of comics.

Keywords: multimodal literacy, comic, aesthetic reading, writing practices

1. INTRODUCTION: MULTIMODAL LITERATURE IN THE LEARNING CULTURE OF SECONDARY SCHOOL

Developing a visual awareness as part of dealing with digitization is obviously important, just as it seems clear that meanings are not mediated and retained exclusively through either text *or* image, but rather via different (semiotic) modes and/or their interactions.

Learners themselves confirm that images have a positive effect on cognition and motivation in this context, yet they favor written text in learning processes while only taking a cursory look at pictures or not integrating them in a controlled way into their learning processes (Kist, 2016: 379). In addition, often stereotypical notions of "right texts and reading right" exist, whereas learners, especially those in secondary education, frequently perceive only a fraction of

their own literacy to be so (Wiesner 2014). Comics are an interesting object in this context especially because they are "suitable for and compatible with some of the conditions young people live under in contemporary society" (Serantes 2019: 84).

To this end, I begin by bringing (previous) comprehension models for the reception processes of text and picture together and relating them to selected findings on the didactics of writing at different learner levels. The article examines what a suitable aesthetic multimodal reception in secondary school classes might be which avoids an excess of structuralist formulas and an overload of formal interpretation (authors' preface). First, I will offer an explorative analyses of task processing to the *drüben!* comic in three 8th-grade classes. Then, I will reconstruct which reading and learning cultures are visible in the multimodal reception of the secondary school students. The concluding section combines these perspectives into a wholistic, yet differentiated, view on the potential of writing about comics.

2. (COMPREHENSION-FOCUSED) THEORETICAL APPROACHES TO THE RECEPTION OF MULTIMODAL LITERATURE IN THE CLASSROOM

> The texts that adolescents encounter today are often multimodal, meaning they incorporate a variety of modes, including visual images, hypertext, and graphic design elements along with written text. Expanding the perspectives students use to make sense of these multimodal texts is an important part of comprehension instruction. (Serafini, 2011: 342)

In the Anglo-American sphere, Frank Serafini pointed out, in relation to multimodal texts, how reading-practice in the classroom has been affected by changes in reading (Serafini 2014). In German literacy education it appears at first glance that cognitive "reading-strategies" are frequently taught with the aim of boosting the comprehension of conventional texts with linear structures or factual texts.

Hence, in addition to the integration and construction of cognitive-linguistic assets into a situation model[1] (see figure 1 after Van Dijk & Kintsch 1983), comprehension models must also take visual pictures that are first translated into mental depictions (*images*) and then into language (see Klemm & Stöckl 2011) into account. Owing to the multimodal surface of graphic literature, the pictures and text (and their combinations) if any must be dealt with regarding their mental reconstruction, since they must be integrated into a situation model (see figure 2) that includes the intermodal relations. They pose their own specific challenges because of the sketched indeterminacy of the pictures and text.

[1] The concept meant here is the mental model that is described in the theory of text comprehension according to Van Dijk und Kintsch (1983) as a representation of text substantially enriched by prior knowledge.

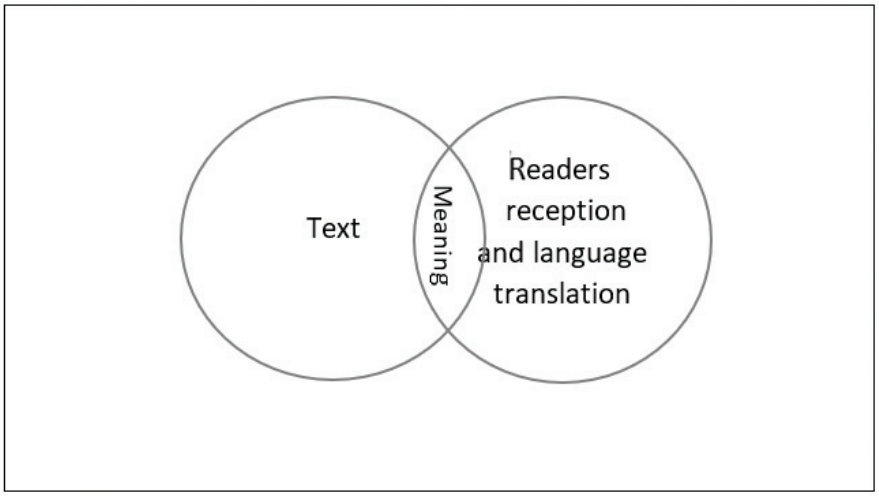


Figure 1. Indeterminacy locations in written text

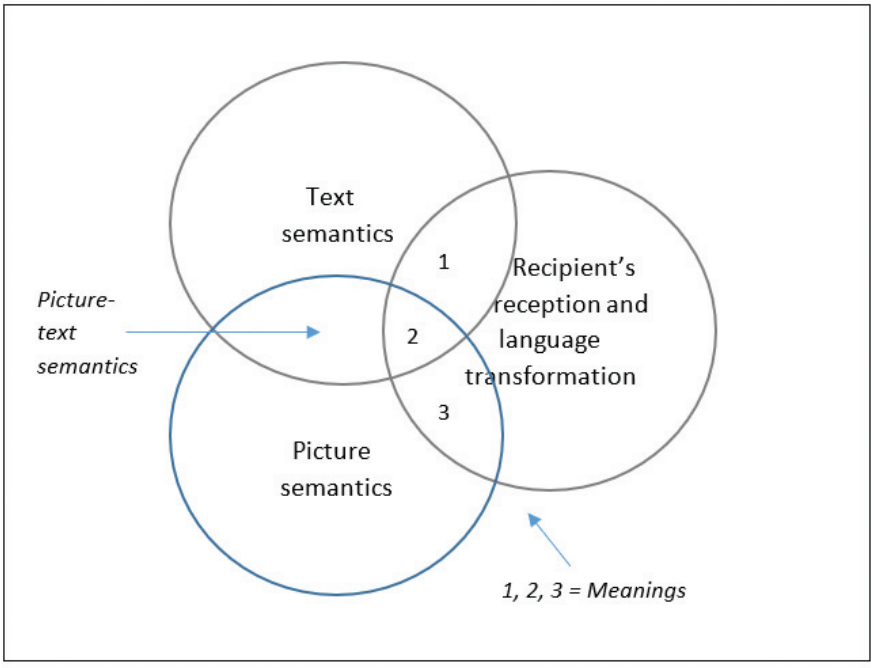


Figure 2. Indeterminacy locations in multimodal text

This model may result in the demand that the recipient "tolerates" inconsistencies and indeterminacies more heuristically and equilibrates them during the reading process, since a sliding scale must be assumed in which the discursive (e.g., in the form of concepts) and the iconic (e.g., in the preattentive processing of pictures) are at opposite ends and variously proportioned ratios of both (Krämer 2011: 95).

An aesthetic reception of literature is linked to a strong interaction of cognition, emotion, and evaluation (Führer 2019). In the case of aesthetic reception of multimodal literature this is linked to a strong interaction of (prior) knowledge, individual understanding of text and picture and their relationships, and value judgements (Führer & Lang 2017), for which hardly any pertinent teaching know-how is available to date.

In multimodal literature with its combination of written text and images, gaps, ambiguities, and/or divergences within or between text and images arise that always entail a "subjective ordering" and validation on the part of the recipient. The dynamic text-picture representation here conditions viewing patterns that take the semantic openness of the text *and* the visual image into account. Reading comics emerges for young people as a "sophisticated practice that shares elements with other media practices, but has unique characteristics" (Serantes 2019: 84) also. Comic readers must create their own narrative references like those for comic-specific sequences of pictures, the gaps in the free spaces between, etc. (Schüwer 2008). These multiple references can be simplified through cognitive deductive operations – Cohn describes this as "the visual narrative structure" (Cohn 2013: 416):

> A graphic structure gives information about lines and shapes that are linked to meanings about objects and events at the level of the individual panel. The graphic structure also connects to a spatial structure that encodes the spatial components of these meanings, from which the reader constructs an environment in which they are situated. The narrative structure orders this information into a particular pacing, from which a reader can extract a sequence's meaning – both the objects that appear across panels and the events they engage in.

The comic-specific signals, as part of the narrative structure, organize the meaning into an expressible form. Pictograms, typographies, the contour lines of thought and speech bubbles, as well as the arrangement and borders of the individual panels can strongly prestructure the reading (Führer 2016). (Postmodern) comics in particular contain offers of polyvalent reading and viewing written not only into their text but also into their pictures. Importantly, in this case the event structure calls on for instance, a huge knowledge of cultural conventions or experienced references for the images and texts. If they are not stored in the (iconic) memory, the non-visible of the *image* (the notion or imagination) contributes decisively to the meaning (Dehn 2008). The event structure must be 'filled in' from anthropological conditions, literary experiences, and the imagination.

The elaboration of the comprehension of the text and picture and between them must be accompanied by epistemic validation processes. Reading and writing assignments on multimodal literature such as comics should nevertheless be designed especially sensibly in terms of picture, language, experience, and/or cognition. In this context, the question poses itself whether and how to

mediate a flexibility of cognition that supports a general understanding of narrative structure and imaginative reception of the event structure.

3. CHALLENGES OF WRITING: RECEPTION OF COMICS BY SECONDARY SCHOOL STUDENTS

3.1. SELECTED RESEARCH CONTEXTS FOR MULTIMODAL RECEPTION IN SCHOOL

Writing activities in connection with text within the teaching of German language and literature have a far more extensive (empirical) research base than pictures for the same purpose (Abraham, 2014: 99). Dehn has made intensive efforts here to account for the connection between writing and pictures (e.g., Dehn et al. 2004; Dehn 2008) and, following concepts by Hurrelmann (1994) and Wieler (1997), has advocated literacy education that integrates picture and text. Research on this topic has been intensified with respect to the picture book in elementary and primary education (overview in Preußer, 2015), whereas the exploration of reception processes naturally still reveals many desiderata (e.g., Dichtl 2017; Volz & Scherer 2016; Scherer, Volz & Wiprächtiger-Geppert 2014; Abraham & Knopf 2014; Sabisch & Kruse 2013; Klenz & Jantzen 2013). Especially from the perspective of (interdisciplinary) literature and art teaching, the role that ideation and language plays in relation to picture and text is currently being investigated in the context of literary-aesthetic education (Abraham & Glas 2015a; 2015b; Abraham & Sowa 2016; Glas et al. 2016). An in-depth reflection on the use of text-picture combinations in teaching writing in secondary education is lacking at present; however, attempts to research writing activities in connection with pictures are under way (Fix & Melenk 2000; Uhlig, Lieber & Pieper 2019). Writing about pictures frequently is tied to narrative forms of writing; respective research and teaching is concentrated in the area of primary education (Pohl, 2017: 98); explaining why correspondent research is a desiderata for secondary education. Becker (2011), for example, has shown in the case of classic picture stories that the totality of the pictures and their sequencing cannot be assimilated immediately into the unidimensional perspective of language and its temporal succession. In a pilot study with secondary school students, Otto (cited from Abraham 2014) showed that younger students tend to disengage from the picture and that only in 10th grade are a few impulses from the pictorial source material integrated successfully into writing. Leser (2016: 407) stresses that writing based on pictures does not often succeed in concretizing a deeper comprehension of the picture; further, that the (creative) writing about pictures that is well-established in literature classes is, for the most part, free association writing.

In the following section, using qualitatively reconstructed written documents on comics, I will therefore describe how multimodal literature could

be shaped in the classroom and investigate relations from classroom output to reading attitudes and text-form anticipations.

3.2. QUALITATIVE RECONSTRUCTIONS OF MULTIMODAL (AESTHETIC) RECEPTION IN THE CLASSROOM

Beside the research project "Erzählen in Texten und Bildern – Graphic Novels im Deutschunterricht" [*Storytelling Through Texts and Pictures – Graphic Novels in German Class*] (among others, Hoffmann 2015; Hoffmann & Führer 2017), written follow-up activities for Simon Schwartz' comic book *drüben!* were reconstructed from a teaching series in three 8th-grade high-school classes in the state of Saxony. The writing assignments given by the teachers of the topic mostly concentrated on analytical as well as action- and production-oriented tasks that frequently were either remarkably ambitious or minimally organized and complex. Following the collective reading of the *drüben!* comic, one of the three teachers handed out the assignment to make a diagram of the story's chronological sequence. Per the teacher, the assignment was conceived as a companion exercise to develope an "overall understanding", of the story since the comic itself does not tell it chronologically, but in a complex story line spanning three generations and told with numerous flashbacks. The assigned structure diagram requires narrative writing (and designing) in a text-and-picture format and thus follows the established form for literature classes from the outset.[2] No structural prompts were given as to the text-picture ratio or the like and the teacher also dispensed with a prototypical collective development of an initial example for the timeline or any template for designing a suitable structural diagram.

The documents produced in this way by the adolescents (n=28) then were subjected to a documentary analysis (Rupp 1999) guided by an interpretative paradigm for diagrammatic theories (Krämer 2011) and didactic concepts by Dehn et. al (2011) as well as by Rosenblatt (1978) were expanded to include multimodal references (see table 1). From this sample, : I did a field-based work that, following Kelle and Kluge (2010), identified three realistic-typical cases, which can only be expounded briefly here. In the analyses conducted for this purpose, the focus was on the qualitative-reconstructive determination of the solution design in the framework of the assigned task; following Neumann (2007), it would even be feasible to draw inferences from text products about the writing skills underpinning them.

[2] In the area of teaching literature, the potentials of the structural picture have been described as cognitive tools in the literary comprehension process (Köster 2004) – as it is used here – as well as a conceptual scaffold for text creation (Wrobel 2014) – as it could continue to be used. Art teaching investigates this approach in the context of methodological visualization processes as well as of reflection on, and critique of, form (Zumbansen 2013).

Concept	*Items*	*Codes / categorization*
Reception attitude	Richness of pictorial and written parts	Substantial, average, below average
	Discursive continuum (based on Krämer 2011)	Iconic and symbolic mode
	Referentiality	Generative, reproductive, incongruent
	Responsivity (based on Rosenblatt 1978)	Aesthetic stance, efferent stance, mixed stance
Text-picture forms (expanded from Dehn et al. 2011)	Literal parts	Standard and autonomous use of pictorial, written, and text(type) instruments
	Literary parts	Imaginative, subjectively involved and/or intertextual transformation of text and picture

Table 1. Codes used in the documentary analysis of the structure diagram

Since this task – in contrast to a conventional writing tasks – offers opportunities for ensuring understanding with the aid of pictures, the first step in analyzing each reception attitude is to quantify the comprehensiveness (as rich, average, or below average) of its pictorial and written parts. In another step, the qualitative dimensions of the picture and writing production are explored with more precision: Firstly, with respect to the previously mentioned convergence with poles of the discursive (based on Krämer 2011), and secondly, relative to the referentiality of the learner-produced outputs. The former relates to the reactions of the pupils to the picture-text offerings: hence, the visible differentiation between medium and what is depicted is indicated through the "iconic mode", while the "symbolic mode," on the other hand, marks the possibility of leveling this differentiated reception of pictures. Specifically, this means here that if the learners receive the pictures as reality, they have a symbolic way of reading. In this reading style, looking at pictures is not an aesthetic stance per se (ibid: 11). For the encounter with pictures in this dimension has "Widerfahrnischarakter" for the recipients despite their awareness of the differences between the picture (or icon) and what is depicted (ibid: 16).

The 'referentiality'-item refers to the representation of linguistic or pictorial patterns of the medium of reception in the learner's output: such references to the object of reception can be generative, reproductive, or incongruent. The reading stances during reception are also connected with this, hence, according to Rosenblatt (1978), reading and writing events characterize a "mainly efferent or aesthetic stance", while strongly reproductive writing and designing in this context could point to a more task-oriented (= efferent stance) than an experiential way of reading. Dehn's concept of literalness and literariness also correlates with this (Dehn et al. 2011: 42); thus, depending on the recon-

structed reception-stances, clear differences are evident in the linguistic-pictorial-literary patterns of the students. Even though literality and literariness assuredly are interrelated, the literal parts of a standard translation of written, pictorial, and text instruments and the "literary" parts, which point to (see ibid.) a cultural framework of imagination, still take up varying amounts of space in the learner outputs.

Case 1 (as illustrated in figure 3) is distinguished by an average richness in pictorial-literal parts as well as by rich writing parts. The content of the structural diagram is congruent with the received text; there are few iconic elements (e.g., wedding rings for marriage, heart for parents) while illustrative pictorial aspects that point to the greatest possible symbolic mode of reception predominate. With respect to referentiality, we can speak of generative structural diagrams since a coherent mental model of the comic book's overall organization was constructed; hence, for example, it succeeded in integrating the time-lapses and changes of perspective in a chronology of key scenes. Moreover, the function of graphic structural diagrams, that of hierarchizing knowledge (in this case of the narrative), is incorporated. In the text-picture forms, the multimodal form of the original medium is adopted literally; however, the writing context is especially recognizable regarding literariness, the picture context less so. Finally, with regard to the "response" (after Rosenblatt), this may well be called a mixed form, because both task-oriented and experiential reading stances can be detected.

The second case (see figure 4) has a below-average share of pictures and is of average richness in the writing parts. The reception mode appears to be exclusively symbolic – for instance, there is no evidence of a deeper reflection on the pictures; moreover, the lack of these in the own depiction testifies conversely to a reception of pictures that equates to "truly looking at" them (in german: "Angeblicktwerden" Krautz 2016: 738). The type of referentiality can be evaluated as reproductive, since the sequence of the story is reproduced with its syntax but without any chronologically organizing elements emerging. This mode of reproduction frequently references emotional and/or biographically significant events from the perspective of a specific (identification) figure in the comic, so that elements of an "aesthetic stance" seem to surface regarding the response to the original medium. According to Rosenblatt, this corresponds to all those reading stances who focus on the sensory perception of emotions, intuitions, notions, and ideas (more abstract thought processes, but which are felt to be important or disturbing or which call for a personal objection are equally conceivable here.)

Case 3 (see figure 5) is categorized as having a below-average richness in both the picture and writing parts; however, text and picture are related to each other in a legend, with pictures integrated as instructional pictures, so that we can without question call it an iconic mode. While this type's referentiality is generative on the one hand, given its high degree of operationalization (hence, necessary reflection) of the information in the medium of reception, on the

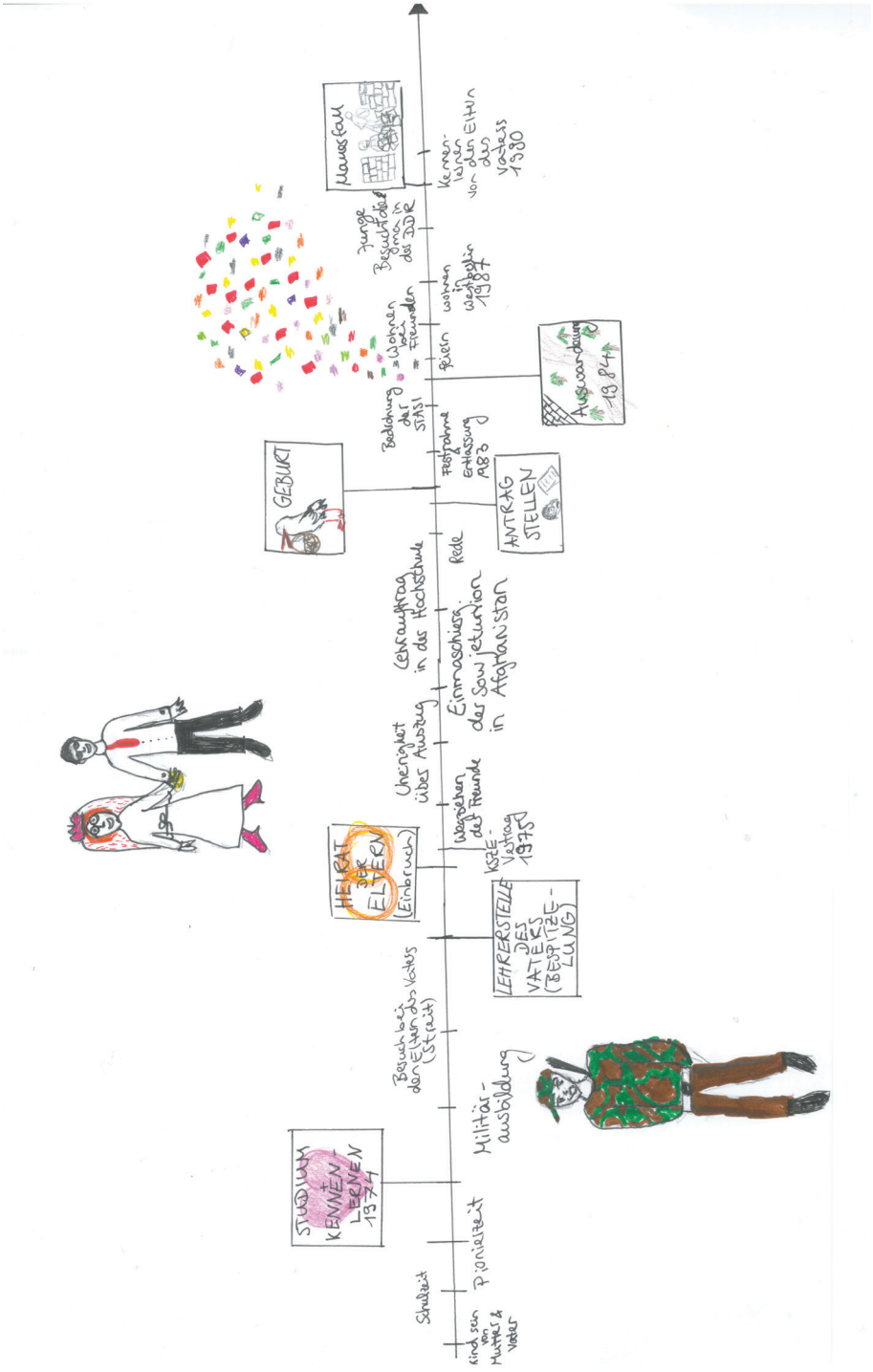

Kindsein von Mutters & Vaters
Schulzeit
Pionierzeit
STUDIUM KENNEN LERNEN 1974
Besuch bei den Eltern des Vaters (Stasi)
Militär-ausbildung
HEIRAT DER ELTERN (Einbruch)
Unruhe über Ausweisung
Abgeben der Freunde
KOSE-Vortrag 1975
LEHRERSTELLE DES VATERS (BEFÖRDE-LUNG)
Einmarschieren der Sowjetunion in Afghanistan
Rede
Einberufung in das Hochschule
GEBURT
Bedrohung der STASI
Festpanne Entlassung ABB
ANTRAG STELLEN
Ausweisung 19 84
Junge Besuchsdarf innerhalb der DDR
Kennen lernen von den Eltern des Vaters 1980
Wohnen Westberlin 1987
Wohnen bei Freunden
Bleiben

Figure 3

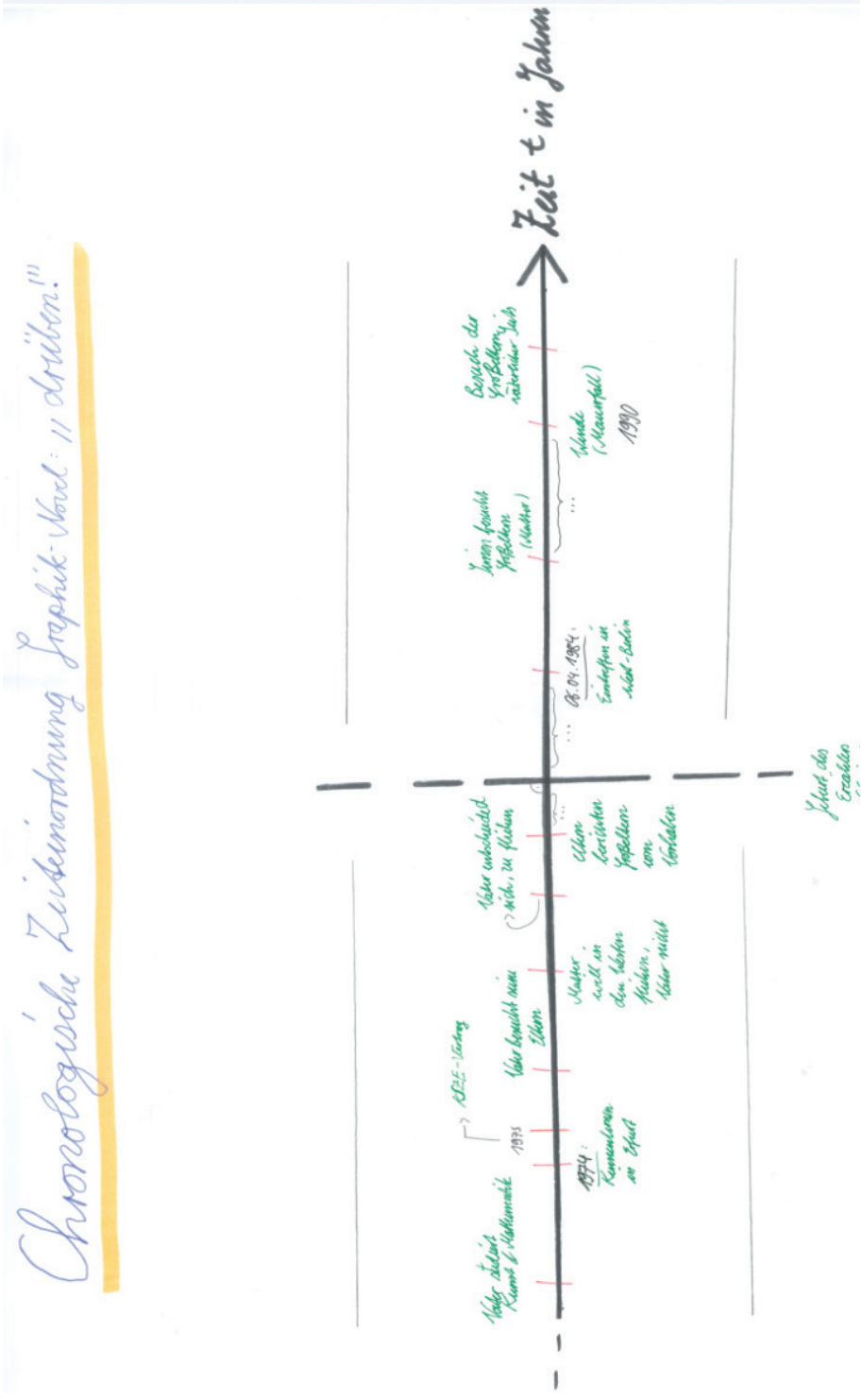

Chronologische Zeitenordnung Graphik-Mord: "Drüben!"
Zeit t in Jahren
Vater stirbt
Kauft Fahrkarte
1975
Vater kauft neues Zelt
Kommunion in Ost
1974
Vater wird an den Westen Fahren, Vater will
Vater entscheidet sich, zu Fahren
Leben Verlieren Postkarten am Fenster
Jemand spuckt Postkarten (Kinder)
Bericht der Großeltern naturlich tot
Wende (Mauerfall)
1990
Schaut das Erzählen

Figure 4

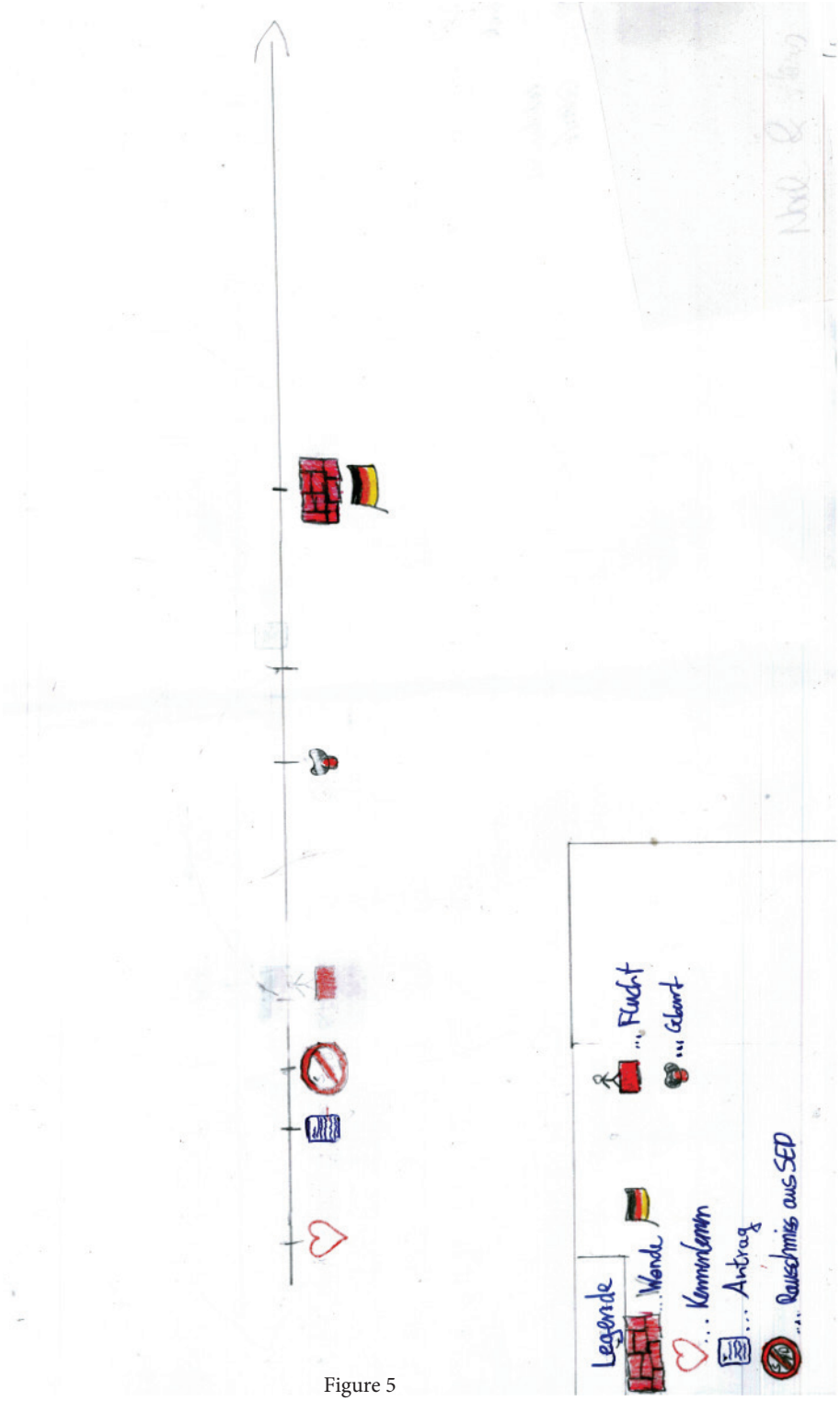

Legende
... Wende
... Kommunismus
... Antrag
... Ausschluss aus SED
... Flucht
... Geburt

Figure 5

other hand, when it comes to the output sequences, it is not congruent due to the functionalization (but this still does not say anything about its adequacy). Regarding the "response", in the follow-up output the emphasis is therefore on structural reconstructable and factual (informational) aspects. According to Dehn et al., 2011 we see a literal fluency, but obviously no kind of literariness in the structure diagram.

4. CONCLUSIONS AND OUTLOOK

Comics are a complex medium that challenge and comfort adolescent readers and it is the reading material that combines [young peoples] "reading for pleasure choices […] from challenging and complex readings to satisfying and enjoyable texts" (Serantes 2019: 85).

The typology shows how – in a complex, yet minimally guided multimodal writing and designing task – the processing of specific picture-text-formats is shaped individually as a function of the respective (also extra-scholastic) socially conditioned approaches of reception and the text(-picture)-form expectations of the learners. In each case, a multidimensional medial solution but also a variegated understanding was arrived at, which constituted itself in all three cases: 1) through a written, although not always pictorial, part, and 2) along a continuum between "aesthetic stance" and "efferent stance" according to Rosenblatt (1978). Compared to an "aesthetic stance", there were strongly expressed elements of an "efferent stance", "in which attention is centered predominantly on what is to be carried away or retained after the reading" (Rosenblatt 1988: 7). The traces of literariness, which suggested subjective involvement with the object through imagination and transformations of text and picture (see Dehn 2011: 45), stood in a strikingly close relationship here with reading practices that tended to be experiential (=aesthetic stance).

These analyses indicate that multimodal literature is hardly regarded as a demanding (aesthetic) learning challenge or as space for (poetical) self-realization/reflecion by the secondary school students. The school's authority here seems to be formative and still influential in modeling one-sided conceptual written language and cognitive (information-oriented) skills as a value. Regarding the reception of comics in secondary education, the learner's multimodal media socialization ought to be acknowledged and taken into account more intensively towards a discursive transfer into the lesson as well as factoring in their diverse (media conditioned) emotional and media literacy experiences.

Postmodern comics and graphic novels hold out the promise for developing a strong heuristic sensitivity in the reader along with the formalizable operations of text-picture comprehension. For one, pictorial indeterminacies can never be made to correspond completely with language and its own uncertain-

ties (similarly Schneider 2019), and, for another, the interweaving of picture and writing always makes an elaboration necessary which offers experiental opportunities for receiving these media (see section 2 on value judgement in multimodal reception). Additionally, what is needed in the engagement with comics and graphic novels are (more) diverse approaches to reception processes that enable an orientation towards both a cognitive competence for the narrative structure of comics and the event structure as a flexible element of comprehension situated between cultural conventions and individual "response".

Only then can a stronger link be established with the (already existing) various multimodal aesthetic learning cultures in primary education (e.g., Kruse 2016; Hoffmann 2015), in which reading, seeing, listening, writing, and designing in connection with media reception can already be thought about jointly and also modelled as self-aware experience (for primary education, e.g., Kohl & Ritter 2010).

WORKS CITED

Abraham, U. 2014. Sprechen und Schreiben über Bilder. Das produktive Zusammentreffen zweier Medien aus sprachdidaktischer Sicht. – *OBST*, 84, 99–114.

Abraham, U. & Glas, A. 2015 a. Literatur und Bild. Zur Theorie eines interdisziplinären Ansatzes. *Kunst+Unterricht, 395/396*, 4–13.

Abraham, U. & Glas, A. 2015 b. Vom Text zum Bild – vom Bild zum Text. Die Rolle der Vorstellungsbildung in einer transdisziplinären Didaktik. – *Kunst+Unterricht,* 395/396, 18–24.

Abraham, U. & Sowa, H. 2016. *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele.* Seelze: Klett/Kallmeyer.

Becker, T. 2011. *Kinder lernen erzählen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Bild und Text – Text und Bild. Bilderbücher im Deutschunterricht. 2013. – Jantzen, C. (ed.), Klenz, S. (ed.). Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Bilder Bücher. Theorie- und Praxisband. 2014. – Abraham, U. (ed.), Knopf, J. (ed.). Baltmannsweiler: Schneider.

Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. 2014. – Scherer, G., Volz, S., Wiprächtiger-Geppert, M., eds., Trier: WVT (KOLA Bd. 12).

Cohn, N. 2013. Visual Narrative Structure. – *Cognitive Science*, 34, 413–452.

Dehn, M. 2008. Unsichtbare Bilder: Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts?. – M. Plath (ed.), G. Mannhaupt (ed.). *Kinder – Lesen – Literatur: Analysen – Modelle – Konzepte*. Baltmannsweiler: Schneider, 1–32.

Dehn, M. et al. 2004. *Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien.* Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Dehn, M., Merklinger, D., Schüler, L. 2011.*Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule.* Seelze: Klett/Kallmeyer.

Dichtl, E.-M. 2017. *Das zeitgenössische Bilderbuch. Didaktische Chance und Herausforderung in der elementarpädagogischen Ausbildung.* Frankfurt am Main: Peter Lang.

Erzählen zwischen Bild und Text. 2019. – Uhlig, B. (ed.), Lieber, G. (ed.), Pieper I. (ed.). München: kopaed IMAGO.

Fix, M., Melenk, H. 2000. *Schreiben zu Texten – Schreiben zu Bildimpulsen. Das Ludwigsburger Aufsatzkorpus.* Mit 2300 Schülertexten, Befragungsdaten und Bewertungen auf CD-Rom. Baltmannsweiler: Schneider.

Fragwürdiges Bilderbuch. 2013. – Sabisch, A. (ed.), Kruse, I. (ed.). München: kopaed.

Führer, C. 2016. Emotionen in DDR-Geschichtscomics und GraphicNovels. Didaktische Überlegungen zur Analyse von Zeichensprache und Gefühlen in Comics über die DDR. – C. Führer (ed.). *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 311–326.

Führer, C. 2019. Ästhetische Rezeptionsprozesse in der empirischen Forschung – Ein literaturdidaktischer Strukturierungsversuch. – *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 1(19), 1–15.

Führer, C., & Lang, D. 2017. Bild und Text zusammen denken. Wertungen im Umgang mit Graphic Novels fördern und reflektieren. – *Die Grundschulzeitschrift*, 301, 32–36.

Hoffmann, J. 2015. Musterhafte Strukturen des gegenseitigen Vorlesens von grafisch erzählenden Romanen unter Schulkindern. – Eva Gressnich et. al. (eds.). *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 160–179

Hoffmann, J. & Führer, C. 2017. Zum didaktischen Potenzial von Graphic Novels: Erkenntnisse zur Rezeption von *Meine Mutter ist in Amerika* durch Grundschulkinder. – D. Scherf (ed.). *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider, 192–205.

Hurrelmann, B. 1994. Leseförderung. – *Praxis Deutsch*, 127, 17–26.

Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. 2016. – Scherer, G. (ed.), Volz, S. (ed.). Trier: WVT (KOLA Bd. 15*)*.

Kelle, U. & Kluge, S. 2010.*Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kist, M. 2016. 'Geschichten mit Bildern sind nur was für kleine Kinder.' Einstellungen von Schüler_innen in Bezug auf erzähltextbegleitende Bilder in Deutschlehrwerken. – G. Scherer (ed.), S.Volz (ed.). *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT, 371–387.

Klemm, M. & Stöckl, H. 2011. „Bildlinguistik" – Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. – H. Diekmannshenke (ed.), M. Klemm (ed.), H. Stöckl (ed.). *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, 7–18.

Kohl, E.M. & Ritter, M. 2010. Schreibszenarien. Wege zum kreativen Schreiben in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer.

Köster, J. 2004. Fabers Auge. Visualisierungen als Erkenntnismittel im Literaturunterricht. – *Deutschmagazin*, 3(04), 51–55.

Krämer, S. 2011. Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über „Blickakte". – L. Schwarte (ed.). *Bild-Performanz.* München: Wilhelm Fink, 63–90. – http://userpage.fu-berlin.de/~sybkram/media/downloads/Performanz_des_Bildlichen.pdf. (25.08.2017).

Krautz, J. 2016. Bild, Bildung und Sprache im Kunstunterricht. Theorie und Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs. – *Pädagogische Rundschau*, 70 (6), 733–752.

Kruse, I. 2016. Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. – D. A. Frickel & A. Kagelmann, eds., *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 171– 191.

Leser, F. 2016. Schreiben zu Kunstwerken. Schreib-, literatur- und kunstdidaktische Perspektiven am Beispiel von Paul Klee. – A. Glas et al. (eds.), *Sprechende Bilder–Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis.* München: kopaed, 403–416.

Neumann, A. 2007. *Briefe schreiben in Klasse 9 und 11. Beurteilungskriterien, Messungen, Textstrukturen und Schülerleistungen.* Münster: Waxmann.

Pohl, T. 2017. Sekundarstufe I und II. – M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski, & T. Steinhoff, eds, *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 89–108

Preußer, U. 2015. Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. – *Didaktik Deutsch*, 39, 61–73.

Rosenblatt, L. 1978. *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Rosenblatt, L. 1988. Technical Report No. 13. Writing and Reading: The transactional theory. – http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/127/TR13.pdf?x-r=pcfile_d (15.08.2017).

Rupp, G. 1999. Dokumentenanalyse. – *Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft*, 18 (1), 105–120.

Schneider, A. 2019. *Bilderschliessung zwischen Unbestimmtheit und Konkretion*. München: kopaed.

Schüwer, M. 2008. *Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur.* Trier: WVT.

Serafini, F. 2011. Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. – *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54 (5), 342–350.

Serafini, F. 2014. *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teachers College Press.

Serantes, L. C. 2019. *Young People, Comics and Reading. Exploring a Complex Reading Experience.* Cambridge: Cambridge University Press.

Sprechende Bilder–Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis. 2016. – Glas, A. et al. (eds.). München: kopaed.

Van Dijk, T., Kintsch, W. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Wieler, P. 1997. *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie.* Weinheim, München: Juventa.

Wiesner, E. 2014. *Diskursiv-narrative literale Identitäten. Eine gesprächsanalytische Untersuchung von Positionierungen.*Weinheim, Basel: Beltz.

Wrobel, A. 2014. Skizze: Texte–Bilder–Konzeptionstexte. – H. Sowa et al. (eds.). *Bildung der Imagination.* Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozesse. Oberhausen: Athena, 401–411.

Zumbansen, L. 2013. Strukturbilder. Erkenntnismittel im Kunstunterricht. – *Kunst+Unterricht*, 376, 4–11.

Studia / Studies

W kręgu tłumaczeń i adaptacji

—

On Translations and Adaptations

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-30

ELIZA PIECIUL-KARMIŃSKA ORCID: 0000-0002-6268-9873
Adam Mickiewicz University, Poznań

Paul Maar's Sams: a Revolutionary Bestseller in German Children's Literature and its Polish Rendition

Abstract: Paul Maar (born in 1937) is one of the most important modern German writers for children and young people. He is widely known for his best-selling series of books about Sams (1973) – a strange creature – a mixture of a child, a monkey and a pig that can grant wishes. Sams is an incorporation of anarchy and playfulness and in this way resembles Astrid Lindgren's Pippi Langstrumpf, but first of all it refers to E. T. A. Hoffmanns fantastic tale "The strange child" (1817). Hoffmann's and Paul Maar's stories reveal a lot of similarities and both are revolutionary as far as the methods of children's education are concerned. Both underline the importance of play, creativity and freedom for children's development.

The first book about Sams was translated into Polish in 2009, more than 35 years after its German premiere. The Polish version was probably too late to be able to play a similarly revolutionary role. The connection to E. T. A. Hoffmann's "The Strange Child" could also not be noticed as its Polish rendition was published even later – in 2014 (translated by the author of the paper). But the shape of Polish translation can also be one of the reasons why Sams did not gain a comparable popularity as the original story. Polish Sams – due to some modifications in the translation – is a much more well-behaved and disciplined creature than the anarchic and playful German Sams.

Keywords: children's literature translation studies, Paul Maar, intertextuality in translation

Paul Maar (born in 1937) is one the most important German writers for children and young people. The fact that nine schools in Germany bear his name shows how popular Paul Maar is in his homeland as a children's book author. He has been given many awards including the German Youth Literature Prize, the Austrian State Prize and the Brothers Grimm Prize.

His most recognizable work is a series about the Sams ("Slurb" in English) – a strange, cheeky creature that can fulfill one's wishes. Maar has written eight

Sams stories so far: the first one was published in 1973 (*Eine Woche voller Samstage*) and the last one in 2015 (*Ein Sams zu viel*)[1].

The first part of the original series was published in Germany in the beginning of the seventies and reflects the atmosphere and educational patterns of that time very clearly: children are supposed to be obedient and silent and when they revolt (like Sams) they can expect not just verbal abuse but also physical violence. For example, in the chapter describing a visit in the warehouse a salesman pulls Sams' hair because it took a lump of Dutch cheese without paying for it[2]. It is symptomatic that such a violent reaction from the salesman does not shock anybody. In the chapter describing Sams' visit to school we can also observe that rigid discipline and obedience is something common in the classroom: the teacher, Mr Groll (English: grudge), behaves more like a soldier than a friendly pedagogue because he communicates with his pupils shouting one-word commands: "*Ruhe!*" [silence], "*Setzen!*" [sit] (Maar 1973: 87). In encounters with several grown-ups (Mr Taschenbier's landlady, busman) Sams is symptomatically called one and the same name: "*der unverschämte Bengel*" [cheeky brat] (Maar 1973: 70.71)[3]. This shows that Sams' unconventional behavior is condemned by different adults identically with a ritualized statement – i. e. according to the same educational pattern (children must be silent and obedient).

1. WHO IS THE SAMS?

The title figure (German: *das Sams*) looks like mixture of a red-haired child, a monkey and a pig and is shown in the fictional reality of Maar's books as a representative of a different species. It is not a human being but rather a magical human-like character that always appears to a chosen person on Saturday[4]. It can grant wishes as long as there are enough blue spots on its face or rather on its snout.

The creature that visits Mr Taschenbier is a representative of the Sams species and therefore the word "Sams" cannot be understood as a proper name. This can be seen already in the first scene when the little creature appears to Mr Taschenbier and Mr Taschenbier recognizes it to be (to his own surprise) "a Sams" saying unwillingly: "*Du bist bestimmt ein Sams*!" [You must be a Sams!] (Maar 1973: 20). The use of the non-definitive article "*ein*" which proves that the figure is

[1] The series in chronological order: *Eine Woche voller Samstage* (1973), *Am Samstag kam das Sams zurück* (1980), *Neue Punkte für das Sams* (1992), *Ein Sams für Martin Taschenbier* (1996), *Sams in Gefahr* (2003), *Onkel Alwin und das Sams* (2009), *Sams im Glück* (2011), *Ein Sams zu viel* (2015).

[2] The original text: "*Der Verkäufer stürzte auf es zu, packte es an den Haaren und riss ihm die Käsekugel weg*" (Maar 1973: 52); the Polish translation: "*Sprzedawca rzucił się na Sobka i szarpiąc go za włosy, wyrwał mu z ręki krążek sera*" (Maar 2009: 50).

[3] In the Polish translation the repeated insult is translated once as "*bezczelny smarkacz*" (Maar 2009: 69) and once as "*smarkacz*" (Maar 2009: 71) without the adjective "cheeky".

[4] Hence the name of the creature derived from the German word for Saturday: *Samstag*.

a representative of a species is repeated in another dialogue: "*Wie hast du das herausgefunden? Woher weißt du, dass ich ein Sams bin?*" [How have you found it out? How do you know that I am a Sams?] (Maar 1973: 20)[5].

Paul Maar, a great admirer of E.T.A. Hoffmann's work, created a figure resembling Hoffmann's "strange child" from his fantastic tale *Das fremde Kind* (1817). The Sams, similarly to the strange child, comes from a mysterious background and has magical abilities: the strange child can fly and understand the language of nature and the Sams can grant people's wishes (and also eat all kinds of substances such as wood or iron). Maar repeats Hoffmann's method concerning the age and name of the magical being. The following description of the strange child could be referred without any alteration to the contemporary strange child, i. e. to the Sams:

> The strange child is unusual for several reasons: the mysterious background […], the family situation […] and its loneliness. In addition, the strange child has inexplicable magic abilities. […] Further clues involve the peculiar details concerning its age and name. The strange child has no proper name and is addressed as >strange child< or >dear child<. (Kümmerling-Meibauer 2008[2]: 196)

Another significant resemblance between the strange child and the Sams is their gender neutrality. Hoffmann's strange child is neither a boy nor a girl. It actually "embodies a sexless being, a third sex, equivalent to the neuter gender" (Kümmerling-Meibauer 2008[2]: 197). Sams' sexual identity is described nearly in the same way as the strange child's gender in Hoffmann's tale. The natural division in the male and female sex is of no use in its case.

When asked by Mr Taschenbier if the creature is a girl or a boy (while buying clothes in a shopping mall): "*Bist du ein Junge oder ein Mädchen?*" [Are you a boy or a girl?] (Maar 1973: 51), the Sams answers with astonishment: "*Ich bin ein Sams, das weißt du doch, Papa*" (Maar 1973: 51) [I am a Sams, you know that, Daddy]. The reader may suspect that Maar cites Hoffmann quite literally[6].

2. THE SAMS AND THE PLAY

2.1 THE SAMS AS AN INCORPORATION OF PLAY

It is important to underline Sams' nature and character. The little creature is a combination of anarchy and playfulness. Its sudden appearance in Mr Taschenbier's quiet but dull life changes everything and sets off a series of adventures and incredible events. In this way the Sams resembles Astrid

[5] The presence of the non-definitive and definitive article creates a translation problem in the Polish rendition of the book due to the lack of articles in the Polish language.

[6] „So Felix thought the strange child was a boy, and Christlieb insisted that their new friend was a girl, and they could not agree" (Hoffmann 2010: 155).

Lindgren's Pippi Langstrumpf. This proves another connection between E. T. A. Hoffmann and Paul Maar as Pippi Langstrumpf is regarded as a significant continuation[7] of the strange child's motive[8].

The anarchic nature of the Sams provokes – on the fictional level – nearly all grown-ups in the story, but we can suspect that the figure was also intended to function as a challenge for all grown-up readers.

When we first meet the mysterious creature it is insulting a group of grown-ups singing a provocative song which concludes with the words "You are all stupid, stupid, stupid!". Then the situation is getting even worse: the Sams eats Mr Taschenbier's furniture, calls his landlady funny names and does incredible things that every child obviously dreams of. In the story the Sams makes nearly all the grown-ups angry as it questions the famous German "*Kinderstube*", i. e. all standards of polite manners a child is supposed to possess.

Also in this context, Hoffmann's and Paul Maar's stories reveal a lot of similarities because both are revolutionary as far as the methods of children's education are concerned. Both underline the importance of play, creativity and freedom for children's development[9].

2.2 PLAY WITH WORDS: PUNS AND SONGS

Paul Maar's series about the Sams is famous for its puns and wordplays. From this perspective it is also often described as untranslatable. The translation difficulties start right at the beginning of the story because the name of the Sams is a part of the word "*Samstag*" [Saturday] hence the title of the book: "Eine Woche voller Samstage [Sams-tage]" which can be understood as "a week full of Saturdays" or "a week full of days (spent) with the Sams".

Sams meets Mr. Taschenbier on Saturday which is preceded by a series of strange events happening on each day of the week:

1. on Monday (German: *Montag*) a friend from school, whose name is Mon, brings Mr. Taschenbier a bunch of poppy flowers (German: *Mohnblumen*);

[7] "The Strange Child" also influenced such works as: Nathaniel Hawthorne's *The Snow-image: a Childish Miracle* (1850), J. M. Barrie's *Peter Pan* (1904) and Steven Spielberg's movie *E. T.* (1982).

[8] In Sweden, the publisher of *Das fremde Kind* was "the publisher of the Swedish Romanticists and also saw it as his mission to translate the works of their German models" (Klingberg 2008: 31). So Hoffmann's fantastic tale influenced the children's literature of Swedish romanticism but it affected first of all Astrid Lindgren's work. Bettina Kümmerling-Meibauer sees a clear relationship between the figure of the strange child and Lindgren's most famous protagonist: Pippi Langstrumpf (cf. Kümmerling-Meibauer 2008[1]: 69). Pippi, similarly to the strange child is a sexless being with magical abilities who comes to transform the lives of two siblings: a sister and a brother.

[9] „Hoffmann insists on keeping the child in us alive until we die. Without imagination we can become instrumentalized and exploited" (Zipes 2007: 103).

2. Tuesday (German: *Dienstag*) is a day of "*Dienst*" [work];
3. on Wednesday it is the middle of the week because "*Mittwoch*", the German word for Wednesday, means: middle of the week;
4. on Thursday (German: *Donnerstag*) Mr. Taschenbier hears some thunderstorms (German: *Donner*);
5. on Friday Mr. Taschenbier gets a day off work as "*Freitag*" can be also understood as a free day (*Frei-Tag*) (Maar 1973: 10).

In this way it is obvious that the event on Saturday must be connected in some way with the word "Sams" that is why Mr. Taschenbier recognizes the creature to be "a Sams", i. e. a "Saturday creature".

Throughout the book Sams presents songs that are reminiscent of absurd nursery rhymes and are based merely on puns and phonetic similarities. For example, the nursery rhyme: "*Kaufhaus, Feldmaus/Kaufmaus, Kopflaus/Kauflaus, Blumenstrauß*"[10] (Maar 1973: 39) which expresses Sams' joy about going to a warehouse (German: *Kaufhaus*) consists of compounds which rhyme with "*Haus*" [house]: *Maus* [mouse], *Laus* [louse], *Strauß* [bunch of flowers] but get more and more absurd while imitating the word "*Kaufhaus*" [warehouse] with non-existent words such as "*Kaufmaus*" [ware-mouse] or "*Kauflaus*" [ware-louse].

2.3 PLAY WITH TRADITION

The Sams series can also be analyzed as a play with literary tradition, i. e. with German children's books. As it was already stated above, the Sams figure reveals a lot of similarities with the title figure from E. T. A. Hoffmann's fantastic tale *The strange child*. In other parts of the series there are numerous allusions referring to Hoffmann's life and work which are not suitable for a child but could probably inspire an adult[11].

A very interesting intertextual element is the presence of the name Rumpelstiltskin (German: *Rumpelstilzchen*) referring to the famous tale by the Brothers Grimm. When the Sams appears for the first time it wants the onlookers to guess its name by singing a song which contains quite an explicit reference to the famous rhyme sung by Rumpelstiltskin in the Grimms' tale: "*Ach, wie gut ist, daß niemand weiß, daß ich Rumpelstilzchen heiß*" [Oh, how good it is that nobody knows that my name is Rumpelstiltskin]. The Sams sings: "*Keiner weiß, wie ich heiß*" [nobody knows what my name is]. It should not come as a surprise that one of the onlookers answers to such a song: "*Wir spielen hier doch nicht Rumpelstilzchen*" [We are not playing Rumpelstiltskin here] (Maar 1973: 18).

[10] Polish translation: "Centrum handlowe jest kolorowe / Smakowite, karmelkowe, / A sprzedawca purpurowy!" (Maar 2009: 37).

[11] So there are for example two teachers, Mrs Felix and Mrs Christlieb whose surnames are identical to the first names of the siblings, Felix and Christlieb, who encountered the strange child in Hoffmann's story. The Taschenbiers live in the E. T. A. Hoffmann Street.

Even if not all of the allusions referring to E. T. A. Hoffmann's life and work are recognizable for the younger reader we can assume that it will not be a case with Grimm's tales. "Children's and Household Tales" by the Brothers Grimm are common knowledge in Germany and in this way even a young reader is able to encounter a play with tradition and to learn the joys of intertextual games.

***

Now it is time to ask what happens when the book is transferred to another language for readers who possess a different literary background by a translator who can adhere to a different educational model.

3. POLISH TRANSLATION

The Polish translation of the book "Eine Woche voller Samstage", originally published in 1973, had its premiere 36 years later – in 2009 (Poznań: Media Rodzina). It was done by Anna Gamroth in cooperation with Jan Karp who is responsible for the translation of rhymes.

In 2009 nearly four decades passed since the German premiere and this shows that Paul Maar has never become a recognizable author in Poland. It remains an open question if the publishing of the three Sams books[12] in Polish has changed the situation[13].

The discussed Polish rendition of the German bestseller deserves a thorough translation analysis. It can be proved that the Polish version of Paul Maar's books shows all signs of an adaptation aimed at a younger reader[14] which should be discussed in a separate paper.

But before the three levels of play discussed above are analyzed it is important to state that the Polish translation shows all signs of domestication strategy: the speaking names are either translated into Polish (*Taschenbier* [pocket beer] – *Piwko* [small beer]; *Rotkohl* [red cabbage] – *Kapusta* [cabbage], *Groll* [grudge] – *Złośny* [angry], *Mon*[15] [poppy] – *Mak* [poppy]) or they are given

[12] Since 2009 three first parts of the Sams series have been published in Poland.

[13] A look at online reviews shows that the Sams books were scarcely commented on and rated.

[14] A more detailed analysis of the Polish translation by the author of the paper cf. Pieciul-Karmińska 2017.

[15] As far as the translation of the name "Mon" is concerned it was not recognized (or it was ignored) that "*Mon*" refers in the first place to the word "*Montag*" [Monday] and not to the flower "poppy". Because of the similarity between the words: "*Montag*" [Monday] and "*Mohn*" [poppy] Mr Mon brings a bunch of poppy flowers (Mohnblumen) on Monday. This connection was also ignored in the Polish translation – the word "poppy" was

Polish spelling: *Oberstein – Obersztajn*. The latter solution is quite dubious as in other parts the translator tends to polonize all German names (for example there is a certain "pan Lewandowski" in the second part of the series). Also the names of institutions such as "*Studienrat*" for a qualified teacher is rendered with a generalizing "*profesor*". It is also quite surprising that the currency (German Mark) is rendered in Euro which again seems to be rather unlogical. The reality described in the first parts of the books is quite distant from now: Mr Taschenbier's boss uses a "*Rechenmaschine*" (a mechanical abacus – in the picture depicted with a handle) and "Euro" suggests a contemporary story. The place of pictures showing old-fashioned people is also quite a contradiction in this context.

3.0 SAMS – SOBEK – SOBOTKO (?)

The main problem arises with the rendition of the name "*Sams*". As we already know – "*Sams*" is a part of the word "*Samstag*" [Saturday] and has in German no independent meaning. This means that the author chose a meaningless word for the description of the different species (in Plural they are called "*Samsen*") and it is interesting that it does not function in the book as a proper name but as a neuter appellative (always accompanied by an article, non-definitive in the beginning, definitive throughout the rest of the story). Summing it up, we can state that the German word "Sams" is

1) a neologism without lexicalized meaning;
2) a recognizable part of the word "*Samstag*" (*Sams-Tag* – Saturday as a day of Sams);
3) a common name preceded by an article;
4) neuter.

In the Polish translation the word for "*Sams*" is *Sobek* and if we compare it with the original name we can see that "*Sobek*"

1) is a noun with a lexicalized meaning: in Polish "*sobek*" means "egoist" which automatically evokes negative associations[16];
2) is not a clear part of the word "*sobota*" [Saturday] because it is only partially connected with it: "*Sob-ek*" – "*sob-ota*";
3) functions in the Polish translation as a proper name not only because it is written with a capital letter[17] but, first of all, because it is explicitly described as a proper name (the original statement of Mr Taschenbier during his first encounter with the Sams: "*Du bist bestimmt ein Sams*" [you

rendered ("*bukiet maków*") but its function as a pun (*Mohn – Montag*) was transferred to an addition: "*kwiaty z działek*" [flowers from a garden spot/allotment] as a rhyme to "*poniedziałek*" [Monday] (Maar 2009: 7).

[16] This meaning leads the reader to conclusions absolutely not intended in the original.

[17] The capital letter for „Sams" in German is no explanation as all German nouns are marked with capital letters.

must be a sams] (Maar 1973: 20) gets distorted in the Polish translation: '*Nazywasz się Sobek*' [your name is Sobek][18] (Maar 2009: 18);

4) it is masculine, not neuter.

Personally I would suggest a word "*sobotko*" (created from "sobota" – Saturday[19]) which would display nearly all the features of the German original. "Sobotko"

1) is a neologism;
2) is a much clearer allusion to the word "sobota" (Saturday) than "Sobek";
3) written with a small letter functions as an appellative designating a kind and not an individual;
4) is neuter[20].

3.1 SAMS AS INCORPORATION OF PLAY IN THE POLISH TRANSLATION

This level of play is expressed explicitly in Sams' words and deeds. So for a translation it should not be a problematic question. It would be enough to transfer the plot of the book faithfully.

However, as it was stated above, Sams incorporates some (Western) educational convictions about the role of fantasy, play and freedom in a child's life. Such an ideological level often gets distorted or at least ignored especially if the translation is done by a person who supports opposite or at least different views. We could expect that a translation carried out forty years after the book's premiere would not distort the educational ideas of Paul Maar as he was a visionary for his times and very contemporary in his opinions.

[18] Even if Polish lacks articles and it is impossible to keep the information expressed by non-definite/definite article in the original ("Du bist ein Sams") it is still possible to render the intended meaning by using lexical means and correcting the sentence "*Nazywasz się Sobek*" [your name is Sobek] into "*na pewno jesteś sobkiem* (or better: *sobotkiem*)" [you must be a sobek].

[19] The uniqueness of the Polish name for Saturday: "sobota" is a such a twist of fate that it should be used more explicitly in the Polish translation of the book about a Sams – a Saturday creature. Polish names for weekdays are semantically connected with the succession of days that is why they mostly refer to numbers and the location in the day sequence. The central day is "Sunday" and its exceptional position is marked by a separate, non-numeric meaning. "*Niedziela*" [Sunday] means a "day without work/non-work day" and all following day (with the exception of Saturday) are counted in the reference to Sunday. In this way "*poniedziałek*" [Monday] – means "a day after Sunday", "*wtorek*" [Tuesday] – the second day (after Sunday), "*środa*" [Wednesday] – the middle (of the week), "*czwartek*" [Thursday] – the fourth day (after Sunday), "*piątek*" [Friday] – the fifth day (after Sunday). An exception in this numerical sequence is "sobota" [Saturday] and this must be regarded as really lucky for the Polish translation of the Sams who is a creature connected exactly with this day of the week. The Polish word for Saturday stems from the religious "sabbath".

[20] Analogically to „Popielątko" as suggested by Danuta Danek for the translation of "das Aschenputtel" [Cinderella].

Surprisingly, we can find in the Polish translation numerous distortions which could be associated more with the translation tendencies of the past. We can distinguish here all strategies directed at a young reader: infantilization, moralization, censorship (cf. Borodo 2011).

In a symptomatic way the translation of the provocative song "*Ihr seid alle dumm dumm dumm*" [you are all stupid stupid stupid] (Maar 1973: 18) contains some milder (and for the Polish reader) archaic descriptions like "*safanduły*" [duffers] [21] as if the translation could not contain negative descriptions for adults. And when the neutral word "*Kind*" [child] is rendered with an excessively negative word "*gówniarz*" [whipster][22] it is a symptom of the same strategy in which negative expressions for adults are censored and the negative behavior of children gets stigmatized.

Even the behavior of Mr Taschenbier who is a patient and indulgent father for the Sams is described in the Polish translation with expressions revealing a much more rigorous nature. When Mr Taschenbier "says" something to the Sams it is rendered in Polish as "scolding"[23] and when he is just "*ein bißchen wütend*" [a little angry] in the Polish text he is telling off the Sams "as severely as possible"[24].

3.2 PLAY WITH WORDS IN THE POLISH TRANSLATION

Paul Maar's books are regarded as untranslatable due to a high number of puns. The initial wordplay based on the semantic transparency of German weekdays cannot be rendered because of the different tradition of numerical weekday names in Polish. Nearly all rhymes sung by the Sams are pieces of absurd poetry and because they mostly use phonetic similarities or play with compounds characteristic for German they cannot be rendered in Polish with the same method.

It is also worth mentioning that one can observe inconsequent translations of the puns in the context of the story because of the fact that the Polish version

[21] The provoking song ("*Ihr seid alle dumm,/Dumm, dumm, dumm!/Drum tanz ich hier herum,/Rum, rum, rum!*" [You are all stupid/stupid, stupid, stupid/That's why I am dancing here around/around, around around!]; Maar 1973: 18) was rendered in Polish in a much milder and less revolutionary way: "*Obtańczę was dookoła!/Kto stado gap tych zwołał?/Same safanduły wkoło,/A ja tańczę tu wesoło.*" [I am dancing here merrily/ Who called all these onlookers? / Real duffers they are/ And I am dancing here merrily] (Maar 2009: 16)

[22] German: "*Das Kind singt Spottverse auf anständige Leute und der Vater steht dabei und freut sich noch!*" (Maar 1973: 21); Polish: "*Gówniarz obrzuca nas kpiącymi obraźliwymi epitetami, a ojciec jak gdyby nigdy nic stoi obok i śmieje się w kułak*" (Maar 2009: 19).

[23] German: "*>Du hast ja wieder was Schönes angerichtet,< sagte er*" (Maar 1973: 85); Polish: "*Ładne rzeczy – skarcił Sobka pan Piwko*" (Maar 2009: 82).

[24] German: "*Das finde ich ausgesprochen frech – sagte Herr Taschenbier und war richtig ein bisschen wütend.*" (Maar 1973: 21); Polish: "*Uważam, że to bardzo niełądnie – powiedział najostrzej, jak potrafił pan Piwko*" (Maar 2009: 19).

had two translators: Anna Gamroth translated the story as such and Jan Karp was responsible for the rhyming parts.

For example, in the original Sams sings a funny song about a woman whose name was *Rosenkohl* [brussel sprouts] insulting in this way Mrs *Rotkohl* [red cabbage] but explaining to her that he could have not insulted her with this song because her name was not Rosenkohl but Rotkohl[25]. In the Polish translation the text gets illogical because the song contains the word "Fafusta" [distorted for "Kapusta", i. e. cabbage] and the dialogue refers to "Brukselka" [brussel sprouts][26]. We can guess that the rhyming parts and the story were translated separately.

3.3 PLAY WITH LITERARY TRADITION IN THE POLISH TRANSLATION

As we all know the play with literary tradition cannot be rendered without loss in a translation done for readers with different literary canon. In such a situation it must be considered if it should not be the task of the translator to make up for cultural differences and to explain some relevant contexts in footnotes.

For example, in my opinion it must be considered as a serious loss when the Polish translation gives up the allusion to Brothers Grimm's tale "Rumpelstiltskin". In the Polish translation of the sentence "*Wir spielen hier doch nicht Rumpelstilzchen*" [We are not playing Rumpelstiltskin here] we can find a generalization: "Nie bawimy się tutaj w zgaduj-zgadulę" [We are not playing quizzes here].

All allusions to E. T. A. Hoffmann's book "The Strange Child" were most probably not recognized by the translator[27]. But still if the translator had decided to render at least the neuter gender of the creature it would have opened the translation for later analysis including the knowledge of Hoffmann's figure of the strange child.

4. CONCLUSIONS

Paul Maar's book was revolutionary for the seventies – what about the Polish translation which appeared in the first decade of the 21st century? Was it not

[25] German: "*>Frau Rosenkohl ist innen hohl!/ Frau Rosenkohl ist innen hohl!<, >Für diese Beleidigung werden Sie mir büßen<, rief Frau Rotkohl durch die Tür.* […] *>Heißen Sie denn Frau Rosenkohl?<, fragte das Sams und tat ganz erstaunt.*" (Maar 1973: 36)

[26] Polish: "*>Choć Fafusta w środku pusta,/ Głupot pełne ma wciąż usta!< – Pan mnie obraża! Pożałuje pan tego! krzyknęła pani Kapusta zza drzwi.* […] *– Wszystko słyszałam o tej brukselce!*" (Maar 2009: 34).

[27] This does not come as a surprise as Hoffmann's fantastic tale „The strange child" is not very popular in Poland. The two pre-war translations are inaccessible and the new contemporary translation done by the author of the paper was published in 2014, i. e. five years after Paul Maar's Polish translation.

too late? Can a book which was revolutionary in the seventies keep its freshness forty years later?

Even the best translation would not make up for four decades and social changes that have taken place since then. But unluckily the discussed translation ignored most of the important features of the original which can be considered as visionary and still valid for contemporary readers. In this way the one and only translation into Polish has gravely influenced Paul Maar's reception in Poland. It could have been observed by a small number of the book reviews and quite reserved reactions of Polish readers, young and old. Also the very successful Sams movies are not known in Poland.

One thing is sure: the Polish Sams was not a bestseller. It was too "wishy-washy" to compete with other (mostly Scandinavian) progressive children's books. It is quite sad because it is very probable that this "middle of the road" translation by Anna Gamroth will stay the only Maar's translation for a long time and narrow our understanding of what a great writer and visionary Paul Maar is.

WORKS CITED

Borodo, M. 2011. The Regime of the Adult: textual manipulations in translated, hybrid, and glocal texts for young readers. – A. Duszak (ed.), U. Okulska (ed.). *Language, Culture and the Dynamics of Age*. Berlin/New York: Mouton, 329–347.

Hoffmann, E.T.A. 2010. *The Nutcracker and The Strange Child*. Trans. Anthea Bell. London: Pushkin Press.

Hoffmann, E.T.A. 2014. Tajemnicze dziecko. Trans. E. Pieciul-Karmińska. Poznań: Media Rodzina.

Klingberg, G. 2008. *Facets of children's literature research: collected and revised writings*. Stockholm: Svenska barnboksinstitutet.

Kümmerling-Meibauer, B. 2008[1]. Autobiografische Elemente im Werk Astrid Lindgrens. – F. Schade (ed.). *Astrid Lindgren. Ein neuer Blick*. Berlin: Lit-Verlag, 64–76.

Kümmerling-Meibauer, B. 2008[2]. Images of childhood in Romantic children's literature. – G. Gillespie (ed.). *Romantic Prose Fiction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 183–203.

Maar, P. 1973. *Eine Woche voller Samstage*. Hamburg: Oetinger.

Maar, P. 2009. *Tydzień pełen sobót*. Trans. Anna Gamroth. Poznań: Media Rodzina.

Maar, P. 2015. *Ein Sams zu viel*. Hamburg: Oetinger.

Pieciul-Karmińska, E. 2017. Proza Paula Maara a jej przekład na język polski w kontekście intertekstualnego motywu „tajemniczego dziecka". – E. Pieciul-Karmińska (ed.), B. Sommerfeld (ed.), A. Fimiak-Chwiłkowska (ed.). *Przekład literatury dla dzieci – między manipulacją a autonomicznością estetyczną*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 13–46.

Zipes, J. 2007. *When Dreams Come True: Classical Fairy Tales and Their Tradition*. London, New York: Routledge.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-31

MARTA CYZIO ORCID: 0000-0001-7854-652X
Uniwersytet Warszawski

Tłumaczenie literatury dziecięcej czy tłumaczenie dla dzieci? Problematyka translatoryki literatury dziecięcej na przykładzie dwóch polskich tłumaczeń *Piotrusia Pana* Jamesa M. Barriego

Abstrakt: Niniejszy artykuł jest próbą zestawienia ze sobą dwóch znaczących metodologii dotyczących tłumaczenia literatury dziecięcej. Pierwsza, opracowana przez Göte Klingberga, uznawana jest za pionierską w tej dziedzinie. Z kolei druga metodologia, Ritty Oittinen, stanowi pewnego rodzaju polemikę z założeniami poprzedniego badacza. Na przykładzie dwóch polskich tłumaczeń klasycznego utworu dla dzieci pt. *Piotruś Pan i Wendy* obie koncepcje zostaną poddane analizie, przy szczególnym uwzględnieniu ich praktyczności oraz możliwości, jakie dają dla uzasadnienia większości zmian dokonywanych przez tłumaczy.

Słowa kluczowe: przekład, tłumaczenie, literatura dziecięca, Piotruś Pan, ekwiwalent oryginału

Translation of Children's Literature or Translation for Children? The Problem of Translating Children's Literature on the Example of two Polish Translations of *Peter Pan and Wendy* by James M. Barrie

Abstract: This paper will seek to test two methodologies theorizing about translating children's literature, one of which can be termed as the first theory in this field, shaped by Göte Klingberg and the other, polemical to the first one, introduced by Ritta Oittinen. On the example of children's classic, *Peter Pan and Wendy*, it will be argued if the both methodologies allow the analysis of children's literature translation and can justify most of the changes made by translators.

Keywords: children's literature, Peter Pan, translation, the equivalent of the original

WPROWADZENIE

Wydana w 1978 roku książka *Children's Books in Translation: The Situation and the Problems* jest pierwszą monografią poświęconą problematyce tłumaczeń literatury dziecięcej, a jej autora, Göte Klingberga, uważa się za ojca dyscypliny. Głównym celem tej dziedziny naukowej jest analiza literatury dla najmłodszych jako istotnego elementu komunikacji międzykulturowej. Badania translatologiczne włączają się w obszar *children studies*, ponieważ poruszają kwestię samego pojęcia dzieciństwa i zmiennych konstruktów dziecka, w tym – problematykę podwójnego odbiorcy tekstu. Z końcem XX wieku translatoryka literatury dziecięcej stopniowo zaczęła się wyodrębniać z ogólnego dyskursu translatologicznego, co należy wiązać ze „zwrotem kulturowym", w wyniku którego poszerzono badania nad przekładem o perspektywę socjologiczną, historyczną oraz kulturową.

Swoistość translatoryki literatury dziecięcej wynika ze specyfiki samej literatury dla najmłodszych, którą cechuje asymetryczna struktura konstrukcyjna (O'Sullivan 1993: 109). Utwory te są pisane, wydawane i krytykowane przez dorosłych, ale ich docelowymi odbiorcami są dzieci. Jak pisze Zohar Shavit (Shavit 1986: 36) książki dla najmłodszych funkcjonują na styku dwóch systemów: literatury dziecięcej i dorosłej. Przez to zyskują one ambiwalentny charakter, który wyraża się w fakcie, że choć zakładanym czytelnikiem tekstu jest dziecko, dzieło musi również spełniać wymagania ukrytego odbiorcy, czyli dorosłego. Podobnie jak autorzy literatury dziecięcej, tak i tłumacze stoją przed wyzwaniem pisania i tworzenia nie dla jednego, ale dla dwóch zupełnie różnych czytelników. Podwójny odbiorca sprawia, że *de facto* trudno, zarówno badaczom, jak i tłumaczom, jednoznacznie wskazać, jak należy przekładać tekst książki: czy z poszanowaniem przede wszystkim autora dzieła i przedstawionej przez niego historii („tłumaczenie literatury dziecięcej"), czy z uwzględnieniem perspektywy dziecka, nawet za cenę upraszczania fabuły („tłumaczenie dla dzieci"). W przypadku każdego przekładu mamy do czynienia z pominięciem, dodaniem lub przeredagowaniem jakiejś informacji. Takie zabiegi występują jednak znacznie częściej w tłumaczeniach literatury dla najmłodszych, ponieważ, pomimo znaczących postępów w dziedzinie translatologii, w przypadku przekładów dla dzieci wciąż pokutuje XVIII-wieczna zasada „przeczytaj oryginał, zamknij książkę i napisz rzecz z pamięci we własnym języku" (Barańczak 2004: 65). Przyczyną tego zjawiska jest niski status literatury dziecięcej, a co za tym idzie także jej przekładów (Shavit 1986: 112). Jak przekonuje Stanisław Barańczak na przykładzie tłumaczeń poezji dla młodszych odbiorców, tego typu przekłady cechuje wysoki stopień „ontologicznej" niezależności – dochodzi w nich do daleko idących odstępstw od oryginału, co sprawia, że stają się one nie „wtórnym", ale „pierwotnym" tekstem, jak gdyby oddzielnym dziełem literackim (Barańczak 2004: 65).

Niniejszy artykuł jest próbą dokonania porównania dwóch najważniejszych metodologii w dziedzinie badań nad przekładem literatury dziecięcej:

Göte Klingberga oraz Ritty Oittinen poprzez analizę najwcześniejszego[1] (Macieja Słomczyńskiego) i najpóźniejszego (Władysława Jerzyńskiego) tłumaczenia na język polski powieści *Peter Pan and Wendy* (Piotruś Pan i Wendy, 1911) Jamesa M. Barriego. Pierwszy powstał w 1958 roku i zatytułowany jest *Piotruś Pan. Opowiadanie o Piotrusiu i Wendy*, drugi – *Piotruś Pan i Wanda*, został wydany w 2014 roku. Przekłady sławnych tytułów z różnych epok pokazują, jak normy praktyki translatorskiej zmieniają się w czasie wraz z odmianą statusu literatury dziecięcej oraz modyfikacją przekonań o tym, co jest odpowiednie, wartościowe oraz zrozumiałe dla młodych czytelników. Ujawniają one także wpływ czynników ideologicznych i politycznych na praktykę translatorską oraz w jakim stopniu zależy ona od historycznych przekonań na temat istoty i funkcji przekładu (Barańczak 1974: 53). Prześledzenie tych zmian z perspektywy dwóch nurtów teorii przekładu literatury dziecięcej pozwala odnaleźć odpowiedzi na pytania: Jaki wpływ na tłumaczenia mają różnice kulturowe? W jaki sposób pojmuje się w perspektywie *translation studies* wierność i ekwiwalencję tłumaczeniową? Które strategie stosowane są przez tłumaczy? A także: jakie są ograniczenia obu „testowanych" teorii?

LITERATURA DZIECIĘCA A LITERATURA DLA DZIECI

Kluczowymi dla studiów nad przekładem literatury dziecięcej są teorie nordyckich badaczy: Göte Klingberga oraz Ritty Oittinen. Podstawą do zrozumienia obu postaw badaczy jest uświadomienie sobie istnienia dwóch głównych strategii translatorskich: dostosowanie tekstu do norm użyteczności zgodnych z tymi, które społeczeństwo uznaje za właściwe ze względu na walory edukacyjne oraz dostosowanie fabuły, opisu postaci i języka do obowiązujących w danej zbiorowości opinii na temat kompetencji czytelniczych oraz recepcyjnych dzieci (Dymel-Trzebiatowska 2013: 215). Pierwsza koncepcja to podstawa metodologii Göte Klingberga. Badacz bazuje na kategorii pojedynczego i podwójnego odbiorcy i dokonuje podziału na tłumaczenie (*translation*), rozumiane jako poprawny przekład, a zatem wzór pracy każdego tłumacza oraz adaptację (*adaptation*), która nie jest właściwym ekwiwalentem oryginalnego tekstu, przez co ma niższy status niż tłumaczenie (Oittinen 1993: 85).

Druga postawa jest konsekwencją istnienia pewnego wizerunku dziecka, narzuconego przez dorosłego w zgodzie z jego przekonaniami i światopoglądem. Jest to z kolei podstawa metodologii Ritty Oittinen, która podejmuje polemikę z badaniami Klingberga i opiera się na rozróżnieniu semantycznym pojęć „literatura dziecięca" oraz „literatura dla dzieci". Na tej podstawie ba-

[1] W 1938 roku w Polsce ukazał się *Piotruś Pan i Wandzia* w wersji Alicji Strasmanowej. Jest to jednak adaptacja, gdyż tekst został przetłumaczony na podstawie opracowania May Byron z 1931 roku. Stąd też wersja Słomczyńskiego jest pierwszym w kraju tekstem bazującym bezpośrednio na powieści J. M. Barriego.

daczka wyodrębnienia następujące terminy: tłumaczenia (wierne, dokładne ekwiwalenty oryginału), przekłady i adaptacje, czyli filozoficzny fenomen, który występuje w każdym procesie translatorskim rozumiany powszechnie jako skrócona, wtórna wersja tekstu źródłowego *de facto* umożliwiająca łatwiejsze zrozumienie tekstu dzieciom (Oittinen 2000: 77). Każde z pojęć badaczka uznaje za równoprawną działalność translatorską oraz literacką, wskazując, że za dwoma ostatnimi przemawia ich jasność oraz przejrzystość. Podczas gdy Klingberg nie uznaje żadnych kompromisów w procesie translacyjnym, Oittinen dopuszcza znaczne odstępstwa od tekstu źródłowego, wynikające z kontekstowego tłumaczenia literatury dziecięcej – ma być ona dostosowana do nowego odbiorcy, którym jest użytkownik języka docelowego (Oittinen 2000: 74). Klingberg definiuje proces translacyjny jako tłumaczenie literatury dziecięcej, czyli stworzenie ekwiwalentu oryginału (Oittinen 1993: 101), w którym podstawą jest przede wszystkim dochowanie wierności tekstowi źródłowemu. Jego koncepcję można uznać za bliską podejściu Piotra Sommera, który wskazuje, że rolą tłumacza jest bycie „od-twórcą", który w swojej pracy powinien kierować się wyłącznie literackim duchem oryginału (Sommer 2005: 220). Z kolei według teorii Oittinen tłumaczenie powinno być zorientowane na odbiorcę i być postrzegane jako tłumaczenie dla dzieci z dostosowaniem do jego kompetencji czytelniczych (Oittinen 2000: 61). Badaczka zaznacza, że punktem wyjścia powinno być „dla kogo tłumaczę?", a nie „czy dane tłumaczenie jest dobre?"[2] (Oittinen 1993: 55), ponieważ tekst nie jest niezmiennym obiektem, ale ewoluuje wraz z każdym czytaniem i powinien być widziany jako łańcuch nieskończonych interpretacji (Oittinen 1993: 58).

NARRACJA – UKRYTY ODBIORCA

Właściwe oddanie narracji, czyli sposobu mówienia narratora w tekście, ma istotne znaczenie dla obu badaczy translatoryki literatury dziecięcej: Klingberga i Oittinen. Problematyka ta jest ściśle związana z określeniem „modelowego czytelnika", którego odpowiednie zdefiniowanie, decyduje o wyborze strategii tłumaczenia. W *Piotrusiu Panu* obecny jest podwójny odbiorca. Jest to konstrukt umożliwiający nie tylko organizację tekstu na dwóch poziomach, ale również interpretację z uwzględnieniem obu perspektyw recepcyjnych: dziecka i doro-

[2] Większość badaczy w przypadku analizy tłumaczeń literatury dziecięcej skupia się na perspektywie samego odbiorcy, do niego dostosowując kwestie związane z dominantą semantyczną utworu. Odrębną perspektywę na tym tle prezentuje Elżbieta Tabakowska, która za nadrzędną problematykę tego typu przekładów uznaje kwestię rozbieżności między konwencjami języka źródłowego i docelowego. Zgodnie z założeniami językoznawstwa kognitywnego to język, nie autora i jego historię należy potraktować jako nadrzędny aspekt definiujący utwór. Obrazowanie w tym sensie skupia się nie tylko na oddaniu jak najwierniej oryginału, ale także powinno narzucić odbiorcy właściwą perspektywę, z której ten obraz należy oglądać. Zob. E. Tabakowska (2015).

słego (Oittinen 1993: 40). Tym sposobem w tekście napisanym dla młodszych czytelników, pojawiają się elementy, które mogą być w pełni zrozumiane jedynie przez starszych odbiorców. Taka strategia pozwala na zaangażowanie i wzbudzenie ciekawości zarówno u dzieci, jak i ich rodziców (O'Sullivan 1993: 110).

Dla Klingberga zachowanie formy zgodnej z oryginałem jest kluczowe dla stworzenia prawdziwego tłumaczenia [*real translation* (Oittinen 1993: 105)], czyli stworzenia ekwiwalentu tekstu źródłowego. Skoro występujący w *Piotrusiu Panie* narrator zwraca się do czytelnika bezpośrednio, używając pierwszej („we") lub drugiej osoby („you") liczby mnogiej, dzięki czemu nie tylko wprowadza kategorię podwójnego odbiorcy, ale również pozostaje neutralnym w kwestii płci odbiorcy, tłumacz powinien oddać tę specyfikę wypowiedzi narratora. Pierwsza osoba liczby mnogiej służy zwróceniu się bezpośrednio do dorosłych czytelników: „We too have been there; we can still hear the sound of the surf, though we shall land no more" (Barrie 2008: 10), z kolei druga – pozwala na skierowanie wypowiedzi do dziecięcych czytelników: „But you simply must fit, and Peter measures you" (jeszcze jeden cytat); (Barrie 2008: 111). Zmienność narracji w obrębie wypowiedzi narratora umożliwia zaprezentowanie różnych punktów widzenia, które następnie zderzają się ze sobą w trakcie lektury. Wydaje się zatem, że zmiany dokonane przez Słomczyńskiego (rodzaj czytelnika, osoba narratora), są niewłaściwe. Tłumacz oddaje treść przy użyciu głównie form drugiej osoby liczby pojedynczej i gramatycznego rodzaju męskiego, przez co jego tekst nacechowany jest formami sugerującymi, że odbiorcą modelowym jest tylko chłopiec. Wersja Jerzyńskiego również nie jest wolna w tym aspekcie od reinterpretacyjnych modyfikacji. Chociaż pozostaje ona poprawna pod kątem gramatyczno-politycznym, o tyle w wypowiedziach narratora zostają dodane zwroty, które jasno wskazują, że odbiorcą jest przede wszystkim dziecko. Ponadto stawiają one narratora wypowiadającego się w tekście w pozycji nadrzędnej względem odbiorcy. W jego wypowiedziach pojawiają się wtrącenia, takie jak „rozumiecie", które nie występują w oryginale. Narrator w tekście tłumaczonym występuje z pozycji dorosłego, który objaśnia dziecięcemu czytelnikowi zawiłości fabularne. Tymczasem wypowiedzi oryginalnego narratora nie stawiają go w roli nadrzędnej względem młodego czytelnika, ale na równi z nim. Pomimo niekiedy używanej formy „my" dystans między czytelnikiem a narratorem jest wyraźny i znacząco oddziela go od młodszego czytelnika. Powyższe modyfikacje zgodnie z metodologią Klingberga należałoby potraktować jako dowód na brak uważnego czytania oryginału, gdyż przed odtworzeniem głosu narratora, należy starannie poszukiwać go w tekście (Lathey 2016: 17), wyłapując aluzje i subtelności w języku. Zatem powyższe odstępstwa są oceniane przez badacza negatywnie, wręcz uznawane za manipulacje (Oittinen 1993: 101), ponieważ według Klingberga sam autor wziął już pod uwagę czytelnika, dla którego napisał swoje dzieło, a rolą tłumacza jest jedynie podążać wyznaczonym szlakiem i oddać formę oraz stylistykę oryginału (Oittinen 1993: 101).

Bezkompromisowość metodologii Klingberga w tym aspekcie nie bierze pod uwagę czytelnika. Przekonanie, że należy tłumaczyć literaturę dziecięcą, a nie dla dzieci, zakłada dochowanie wierności przede wszystkim oryginałowi, który ma spełniać walory edukacyjne. Dla Ritty Oittinen taki punkt widzenia jest za wąski. Badaczka za punkt odniesienia obiera dziecko. Jak sama zaznacza, pisze o tłumaczeniach dla konkretnych odbiorców niż o tłumaczeniach konkretnych typów książek (Oittinen 2014: 41). Tłumaczenie uznaje za formę niepowtarzalnej twórczości – redagowaniem, przerabianiem, pisaniem tekstu od nowa (Oittinen 2000: 75). Za zmianą języka, idzie inny czytelnik, *ergo* doświadczenie lektury tekstu oryginalnego pisanego dla innego odbiorcy, nie będzie takie samo w języku docelowym. W tym zakresie metodologia Oittinen wydaje się znacznie szersza, gdyż traktuje akt tłumaczenia, jako formę dialogu i elementu międzykulturowego dyskursu, który nie jest możliwy bez pewnych modyfikacji. Zatem przekład jest działaniem w kontekście, a zmiany dokonane przez Jerzyńskiego i Słomczyńskiego, powinny być traktowane jako wynik znajomości nowego odbiorcy tekstu, do którego trzeba mówić mu znanym językiem. Z tej przyczyny omówione zmiany nie mogą być negatywnie oceniane. Taka perspektywa umożliwia jednak dokonywanie zmian autorytarnych, podejmowanych przez tłumaczy w zgodzie z ich wyobrażeniami na temat dziecka oraz przekonaniem, jak należy się do młodszych odbiorców zwracać.

Zorientowanie przez Oittinen na kulturowy wizerunek dziecka, obowiązujący w danym momencie historycznym, akceptowany przez społeczeństwo, niewiele musi mieć wspólnego z rzeczywistością. Z kolei postulat Klingberga ma na celu obronę oryginalnego tekstu oraz jego autora, bez szerszego uwzględnienia problematyki statusu dziecka w danym społeczeństwie i czasie. Jednostronność obu metodologii w przypadku aspektu tak złożonego narratora w zasadzie sprowadza się do wyboru: „tłumaczenie literatury dziecięcej" (*translating of children's literature)*, czy „tłumaczenie literatury dla dzieci" [*translat-ing for children* (Oittinen 2000: 61)]. Odwołując się do Klingberga, oba tłumaczenia należałoby odrzucić. Mankamentem metodologii tego badacza jest w tym aspekcie brak jasnych wskazówek dotyczących interpretacji konkretnej sytuacji dialogowej. Z kolei perspektywa Oittinen pozwala akceptować wszelkie zmiany bezrefleksyjnie, jeśli tylko uznamy, że tłumacz zna dziecięcego odbiorcę lepiej niż autor oryginalnego tekstu.

SPOTKANIE Z WYOBRAŹNIĄ – ZAGADNIENIA ONOMASTYCZNE

Najczęściej wybieranymi strategiami podczas tłumaczenia antroponimów są: zastosowanie metod adaptacji („udomowienie") lub pozostawienie ich w oryginalnej formie („egzotyzacja"); (Biały 2012: 8). W przeciwieństwie do literatury przeznaczonej dla dorosłych czytelników, w przypadku tekstów dla dzieci znacznie częściej tłumacze decydują się na „udomowienie" dzieł (Biały 2012: 10). Jak

podkreśla Gillian Lathey, kulturowo przyjęło się, że imiona, nazwy potraw oraz odniesienia intertekstualne należy przekładać na lokalne odpowiedniki (Lathey 2016: 38). W ten sposób młodszy czytelnik nie zostaje pozbawiony możliwości stworzenia bliższej relacji z bohaterami, których obco brzmiące imiona nieustannie przypominałyby o swoim zagranicznym pochodzeniu (Lathey 2016: 44).

Przytoczone stwierdzenie potwierdza przekonanie Ritty Oittinen, że „egzotyzacja" jest przejawem braku szacunku dla czytelnika. Wybór strategii „udomowienia" według badaczki przybliża dzieło odbiorcy poprzez „mówienie" jego własnym językiem. Przekład nie ma być idealnym odwzorowaniem oryginału, ale ma żyć, płynąć, dobrze „smakować" (Oittinen 2000: 32). To założenie nie może być zrealizowane w przypadku „egzotyzacji", gdzie pozostawione ślady po obcej kulturze odzwierciedlają przede wszystkim różnice między światami czytelnika tekstu źródłowego a odbiorcy tłumaczenia, nie zaś fabułę (Biały 2012: 9). Podobne stanowisko reprezentuje Barańczak, który zaznacza, że adaptacje kulturowe w przekładach literatury dziecięcej są oczywiste i powszechne (Barańczak 2004: 66). Wynika to z powszechnego przekonania, jak zaznacza tłumacz, w którym dziecko uznaje się za niezdolne do dostrzeżenia walorów utworu, a także zrozumienia jego funkcji wychowawczych w sposób należyty, jeśli styka się ze światem przedstawionym, który jest jaskrawie obcy jego doświadczeniom (Barańczak 2004: 66).

Realizacją tej strategii tłumaczeniowej jest wersja Jerzyńskiego, w której tłumacz dokonuje przekładu wszystkich antroponimów, co zaznaczone jest już w tytule przekładu. Tym samym polską nazwę utworu należałoby potraktować jako „pierwszy sygnał poetyki tłumaczenia, swoisty »program« tekstu" (Legeżyńska 1986a: 23). W przypadku braku polskich odpowiedników tłumacz decyduje się na stworzenie nowych form. Tak Wendy staje się Wandą, prawdopodobnie ze względu na bliskość brzmieniową oraz podobną pisownię, a państwo Darling zmieniają się w państwa Kochańskich w wyniku derywacji sufiksalnej *-ski*, zgodnej z polskim systemem onomastycznym. Konsekwentnie zmieniane są wszystkie imiona bez uwzględnienia aspektów semantycznych. Widać to wyraźnie na przykładzie przekładu imienia wróżki towarzyszącej Piotrusiowi. Jerzyński określa ją jako Brzęczynkę, co znacznie różni się od oryginalnego imienia Tinker Bell, które w dosłownym tłumaczeniu oznacza Druciarz Dzwon/Dzwonek. Pierwszy człon angielskiego antroponimu to nazwa zawodu, który wykonywała wróżka. Oznacza on osobę, która trudniła się m.in. naprawą garnków. Drugi – odnosi się do sposobu komunikacji tej postaci. Jak wiadomo z lektury książki, mowa wróżki przypominała melodyjne odgłosy dzwonów. Jerzyński zrezygnował całkowicie z oddania semantyki imienia i zdecydował się na stworzenie własnej nazwy. Brzęczynka odwołuje się do charakteru postaci, która jest nieuprzejma i złośliwa, wręcz brzęczy nad uchem. Interpretacja Jerzyńskiego powoduje zatracanie związku imienia z oryginalną wersją. Mimo to dla Oittinen Brzęczynka spełnia postulat natu-

ralności – nie budzi skojarzeń z obcym językiem i jest przykładem zastosowania strategii „udomowienia", a zatem jest poprawna.

Z perspektywy Klingberga omówione zmiany nie są właściwe. Badacz opowiada się po stronie „egzotyzacji", której zastosowanie umożliwia dostarczenie czytelnikowi dodatkowej wiedzy o obcych miejscach i kulturach. Pozostawienie nazw w ich oryginalnych formach według Klingberga może dziecko zaintrygować, wzbudzić u niego a zainteresowanie innością. Postulat braku zmian w koncepcji badacza ustępuje jedynie miejsca kwestiom semantycznym. Redukcja bądź substytucja oryginalnych nazwy lub zwrotów jest możliwa wyłącznie wtedy, gdy są one nośnikami dodatkowych (*ergo* istotnych) informacji, koniecznych dla pełnego zrozumienia tekstu (Dymel-Trzebiatowska 2013: 27). W takim przypadku przekład powinien wyjaśnić pierwotny sens danej formy. Strategia „egzotyzacji" została zastosowana przez Słomczyńskiego, który pozostawił oryginalne nazwy, jeśli nie posiadały one dodatkowego znaczenia. Stąd w tekście tego tłumacza występują antroponimy takie jak: państwo Darling oraz Wendy. Słomczyński nie był jednak w wyborze tej strategii konsekwentny – imiona nieniosące ze sobą żadnych dodatkowych znaczeń, jak Michael czy John, mimo wszystko zostały zamienione na Michała i Jana, choć z perspektywy „egzotyzacji" powinny zostać niezmienione.

W przypadku imion niosących dodatkowe znaczenie, Słomczyński zdawał się podążać, do pewnego stopnia, za sposobem myślenia Klingberga. Wszystkie tego typu antroponimy zostały przełożone na język polski, jednak tłumacz, tworząc nowe nazwy, sugerował się przede wszystkim swoją oceną kompetencji czytelniczych dziecka, a nie zasadą wierności względem oryginału. Podobnie jak w przypadku wersji Jerzyńskiego, dobrym przykładem jest Tinker Bell, która u Słomczyńskiego nazywa się Blaszanym Dzwoneczkiem. Pierwszy człon odnosi się do materiału, z którego garnki czy przybory kuchenne są wykonywane. Jest to zatem dość luźne nawiązanie do słowa *tinker*, gdyż nie odnosi się do zawodu, ale do formy, z którą druciarz pracuje. Drugi – przypomina o dźwięcznej melodii dzwonów, podobnie jak w przypadku oryginału, ale zostaje wprowadzona zdrobniała wersja, charakterystyczna dla polskich tekstów przeznaczonych dla dzieci. Tym samym oba komponenty zachowują tylko do pewnego stopnia związek z oryginałem, nie wyjaśniając w pełni subtelności fabularnych.

Kolejnym ciekawym przypadkiem, niejednoznacznym w interpretacji jest imię jednego z piratów. Gentelmen Starkey swoją problematyczność zawdzięcza przede wszystkim drugiemu członowi. Jest to nazwisko rodowe występujące w połowie XIX wieku głównie na terenie północnej Anglii oraz południowej Szkocji[3]. Co więcej, jest to forma powstała od słowa *stark*, które oznacza przymiotnik „surowy". Imię niesie ze sobą dodatkowe znaczenie, dlatego uwzględniając postulaty Klingberga, powinno zostać przetłumaczone, ale w zgodzie

[3] Według badań przeprowadzonych przez Ancestry.com LLC, największej prywatnej firmy na świecie zajmującej się genealogią: https://www.ancestry.com/name-origin?surname=starkey (23.04.2017).

z pierwotnym sensem. Jerzyński decyduje się na Dżentelmena Upartego, z kolei Słomczyński pisze o Twardym Hrabim. Żaden z powyższych komponentów ponownie nie oddaje właściwego znaczenia, zatem obie formy powinny zostać uznane za nieprawidłowe z punktu widzenia Klingberga. Trudno sobie jednak wyobrazić oddanie całej złożoności nazwiska pirata bez odwoływania się do kwestii historycznych oraz znaczenia rdzenia słowa *starkey*, co zasadniczo jest niemożliwe bez dodania przypisu bądź wprowadzenia dodatkowych zdań, objaśniających zawiłości antroponimu. Pomocne mogłoby się okazać w tym przypadku odwołanie do zasady kulturowej adaptacji tekstu (Lathey 2016: 38) wprowadzonej przez Klingberga. Uzasadnia ona niektóre znaczące zmiany, wprowadzone do tekstu, jeśli różnice między kulturą właściwą dla tekstu oryginalnego a tą, związaną z językiem docelowym, są zbyt daleko idące. Zwłaszcza w kwestii pojęć czy nazw związanych ze specyfiką danej epoki bądź danego kręgu kulturowego. W ten sposób badacz wprowadza do swojej analizy tłumaczeń perspektywę historyczną oraz społeczną. W przypadku Gentelmena Starkeya odwołanie się do kulturowej adaptacji tekstu pozwala uwzględnić fakt, że przekład został stworzony w 1958 roku, a zatem w okresie trwania PRL-u. Nie jest wykluczone, że tak wyraźnie obcobrzmiąca nazwa mogła budzić niepokój wydawcy (mimo istnienia w języku spolszczonej wersji pierwszego członu imienia od 1919 roku), co zmusiło tłumacza do dostosowania się do odgórnych reguł, by książka mogła zostać opublikowana (Biały 2012: 19). Uwzględnienie tego aspektu pozwala zasugerować, że tytuł Hrabia jest próbą obejścia problematycznej nazwy *gentelmen*. Podobne uzasadnienie można odnaleźć w postulatach Oittinen, w których zwraca ona uwagę na konieczność uwzględnienia szerszego tła sytuacji przekładowej. Według badaczki tłumacz jest zawsze naznaczony własną kulturą i czasem, w których pracuje. Zatem jego praca również nie może być tych aspektów pozbawiona.

Natomiast dla tłumaczenia drugiego członu imienia w wersji Słomczyńskiego trudno jest już znaleźć uzasadnienie. Z perspektywy metodologii Klingberga, nie jest to właściwe oddanie sensu ani zmiana motywowana szczególnymi kwestiami historyczno-kulturowymi. Jedynie powołując się na strategię „udomowienia" Oittinen, pozostawiającą szerokie pole interpretacji, forma może zostać uznana za właściwą. W tej perspektywie również propozycja Jerzyńskiego – Dżentelmen Uparty, może zostać uznana za poprawną, ponieważ zmiany wprowadzone przez tłumacza, służą przede wszystkim ułatwieniu czytelnikowi lektury. Tym samym realizują one wcześniej omówiony postulat płynności i naturalności zgłaszany przez Oittinen.

Powyższa analiza wskazuje, że nawet uwzględnienie obu teorii podczas badania tłumaczeń, nie pozwala na otrzymanie jednoznacznych wyników. Zasada kulturowej adaptacji tekstu Klingberga nie daje jasnych wskazówek, w jakich sytuacjach można ją zastosować. Badacz nie precyzuje, jakie zmiany należy uznać za motywowane różnicami między kulturami, a które już za zwykłą manipulację i odstąpienie od zasady dochowania wierności oryginałowi. Brak konkretyzacji

postulatów Klingebrga w sytuacji sprzeczności występujących pomiędzy tekstem oryginalnym a kulturą docelową, nie pozwalają w pełni odrzucić dokonanych przez Słomczyńskiego zmian, ani ich całkowicie zaakceptować. Propozycje Oittinen z kolei są dość radykalne – użycie metody „udomowienia" w każdym przypadku pozbawia dziecko możliwości obcowania z inną kulturą i zaznajomienia się z szerszym kontekstem. Każda modyfikacja może zostać przez tę strategię uzasadnioną bez wzięcia pod uwagę elementów semantycznych, co sprawia, że niektóre imiona bezpowrotnie mogą stracić swoje połączenie z oryginałem, a zatem również znaczenie (Biały 2012: 20). Strategię „udomowienia" można porównać z teorią ekwiwalentów, w myśl której, jak pisała Anna Legeżyńska „zaleca się, by tłumaczenie brzmiało tak, jakby to autor oryginału »napisał« po polsku" (Legeżyńska 1986a: 123). Tym samym próbuje się usankcjonować twórczość tłumacza, który występuje co najmniej na równi z autorem oryginalnego tekstu. Według Legeżyńskiej taki styl należy uznać za anachroniczny, a w konsekwencji powinien ustąpić XX-wiecznej koncepcji adekwatności przekładu, czyli odpowiedniości języka poetyckiego i modelu świata projektowanego przez dzieło (Legeżyńska 1986a: 124).

SŁOWO A KULTURA

Najtrudniejszym aspektem tłumaczeniowym w przypadku literatury dziecięcej pozostają słowa nacechowane kulturowo, takie jak: nazwy monet, krain geograficznych, potrawy, czy jednostki miar i wag. Zajmują one nierzadko istotne miejsce w fabule utworu i implikują pewne wartości związane z konkretną tradycją oraz wpływają na to, jak czytelnik identyfikuje się z historią oraz jej bohaterami (Biały 2012: 2). O ile dorosły czytelnik może być w pewnym stopniu obeznany z obcymi wyrażeniami, pochodzącymi z innych języków, o tyle dla dziecka podobne zagadnienia mogą stanowić barierę w zrozumieniu tekstu.

W tekście Barriego występuje wiele wyrażeń odwołujących się do kultury i historii kolonialnej Anglii. Słomczyński postanawia z nich zrezygnować i zastąpić je bardziej znanymi polskiemu czytelnikowi formami. W jego tekście docelowym zamiast pierwotnych nazw monet pojawiają się dukaty i złoto, a *Execution Dock*, miejsce, gdzie wieszano kryminalistów, zostaje zastąpione „szubienicą". Z kolei decyzje podjęte przez Jerzyńskiego są bardziej dyskusyjne. Tłumacz pozostawia obce nazwy pieniędzy: reale, moidory, a także spolszczoną wersję *Execution Dock* (Szubieniczy Dok). Następnie do każdej z nich dodaje przypisy, które nie tylko nie są praktykowane w literaturze dziecięcej (Biały 2012: 8), ale również wzbudzają krytyczne opinie, zarówno Oittinen, jak i Klingberga.

Przywołanie perspektywy Oittinen pozwala na uznanie za właściwą jedynie wersję tekstu proponowaną przez Słomczyńskiego. Tłumacz dostosowuje dzieło nie tylko do swoich czasów, ale również kompetencji czytelniczych odbiorcy, dla którego podobne wyrażenia mogłyby sprawić trudność podczas

lektury. Jedynie w ten sposób zostaną uwzględnione wszystkie potrzeby modelowego czytelnika (dziecka) oraz jego możliwości kognitywne. Radykalność tych postulatów sprawia, że od tłumacza wymaga się prowadzenia ciągłego dialogu z nowym odbiorcą, a raczej jego obrazem, który niekoniecznie musi zgadzać się z rzeczywistością.

Ciekawszą wydaje się interpretacja obu tłumaczeń poprzez odniesienie do badań Klingberga. Z tej perspektywy obie wersje mogą zostać uznane za poprawne i niepoprawne jednocześnie. Starszy przekład, Słomczyńskiego, broni się zasadą kulturowej adaptacji tekstu, uprawniającej do dokonywania zmian w oryginale, jeśli pojęcia oraz nazwy w nim zawarte znacząco utrudniają odbiór. Jednocześnie ten wybór pozbawia dziecko możliwości poszerzenia swojej wiedzy o świecie, co jest równie istotne dla badacza, jak kwestia klarowności tekstu. Z kolei Jerzyński obiera inną strategię i decyduje się na zachowanie oryginalnych nazw monet oraz miejsc, dzięki czemu spełnia funkcję edukacyjną. Niemniej jednak bezpośrednią konsekwencją tego wyboru jest wprowadzenie przypisów, które nie są zgodne z praktyką tłumaczeniową literatury dziecięcej. W tym przypadku ujawnia się wskazywana przez Klingberga specyfika przekładu dla dzieci, który opiera się na immanentnym konflikcie interesów, przez co tłumaczenie tego typu twórczości staje się niezwykle skomplikowane (Dymel-Trzebiatowska 2013: 26).

Za cel przekładu wskazuje się umożliwienie młodym czytelnikom dostępu do literatury międzynarodowej w formie jak możliwie najbliższej oryginałowi (Szymańska 2014: 197–198). Niemniej ważne jest podczas procesu tłumaczenia, uwzględnienie także kompetencji czytelniczych odbiorcy. By tekst był w stanie spełnić swoje zadanie, musi być zrozumiały dla młodego czytelnika, który nie posiada, w przeciwieństwie do dorosłego, szerokiej wiedzy o innych kulturach (Dymel-Trzebiatowska 2013: 26). Zatem redukcje bądź substytucje należy uznać za uzasadnione, kiedy mają one na celu ułatwienie zrozumienia opisywanej sytuacji w tekście oryginalnym, przy jednoczesnym zaznaczeniu, że nie powinny one maksymalnie ułatwiać odbioru tekstu obcego (Adamczyk-Garbowska 1988: 81). Brak precyzji w powyższych założeniach oraz zaznaczenie przez Klingberga, że dorośli mają tendencję do niedoceniania inteligencji dzieci, nie ułatwia wyboru konkretnej strategii. Tym bardziej problematyczne staje się podjęcie ostatecznej decyzji, który z elementów nacechowanych kulturowo należy uznać za zbyt trudny dla modelowego odbiorcy, a który powinien zostać zachowany, by wzbudzić u niego ciekawość świata.

NIEWIDZIALNOŚĆ KONTRA WIDZIALNOŚĆ

Żaden tłumaczony tekst nie jest wolny od elementów świadczących o obecności tłumacza. Przekonanie o „niewidzialności" osoby przekładającej dane dzieło jest złudne. Autor przekładu nie działa w oderwaniu od swojej kultury, a jego praca pozostaje ściśle związana z konkretną strefą geograficzną, dlate-

go przekład wskazuje, jak tłumacz używa języka, ale również jak czyta inny tekst (Legeżyńska 1986b: 23). Tym samym autor przekładu staje się podmiotem tworzącym daną wypowiedź literacką i jednocześnie osobą interpretującą obcojęzyczny tekst (Legeżyńska 1986: 23). Pierwszy możliwy do odnalezienia głos tłumacza jest metalingwistyczny – zasymilowany w mowie narratora (O'Sullivan 2003: 202). Drugi natomiast można odnaleźć w stylistyce utworu, a także we wszelkich zdrobnieniach, wprowadzeniach elementów moralizatorskich, czy ocenach zachowania bohaterów, które nie występują w oryginale. Stopień tej jawności zależy głównie od gatunku, z którego pochodzi dany tekst (Legeżyńska 1986b: 31).

W przypadku obu wersji mamy do czynienia z wyraźnie akcentowaną obecnością tłumaczy, co widać szczególnie na przykładzie znacznej ilości form deminutywnych stosowanych przez każdego z nich. Zarówno w wersji Słomczyńskiego, jak i Jerzyńskiego występuje wiele zdrobnień, jednak tekst z 2014 roku jest wręcz nimi przepełniony. Konsekwentnie do końca opowieści, tam, gdzie tylko jest to możliwe, Jerzyński zdrabnia wszystkie rzeczowniki. Zamiast „twarzy" mamy „twarzyczki", „łoże" zastąpione jest przez „łóżeczko". Ponadto tłumacz wprowadza w ciąg swojego tekstu również wspomniane wcześniej przypisy, które jeszcze dobitniej manifestują jego obecność w utworze.

Niewidzialność/niesłyszalność tłumacza dla Klingberga jest warunkiem właściwego przekładu. Badacz wskazuje, że dobry autor tłumaczenia jest przezroczysty. Zmiany przez niego dokonane powinny być niewyczuwalne dla czytelnika. Natomiast za nadrzędną zasadę pracy podczas przekładu badacz uznaje dochowanie wierności oryginałowi, podobnie jak ma to miejsce w przypadku literatury dla dorosłych (Albińska 2009: 261). Klingberg zaznacza, że autor pierwotnego dzieła, dostosował go już do dziecięcych adresatów i nie jest konieczne ponowne filtrowanie treści pod kątem modelowego czytelnika (Oittinen 1993: 176). Zatem wprowadzenie przez obu tłumaczy znacznej ilości zdrobnień do tekstu, który w oryginale jest ich pozbawiony, należy uznać za niewłaściwe. Jednak Klingberg stwarza również zasadę kulturowej adaptacji tekstu. Zgodnie z nią należałoby wziąć pod uwagę, że w Polsce przyjęło się do dzieci mówić, a także pisać w sposób pieszczotliwy oraz uproszczony (Adamczyk-Garbowska 1988: 152). Z tej perspektywy możliwe jest uzasadnienie decyzji tłumaczy o wprowadzeniu do swoich tekstów dużej ilości zdrobnień, skoro są one dedykowane dzieciom. Zatem w obrębie jednej metodologii ponownie dochodzi do jednoczesnego odrzucenia i zaakceptowania danego rozwiązania translatorskiego, gdyż niejednoznaczne jest, która z zasad jest nadrzędna – niewidzialności tłumacza czy kulturowej adaptacji tekstu.

W tym aspekcie perspektywa Oittinen jest klarowniejsza. Badaczka wskazuje, podobnie jak Venuti, że niewidzialność autora jest niemożliwa, gdyż ten wymóg w translatoryce literatury dziecięcej zawsze ustępuje miejsca zasadzie adekwatności. Nadrzędnym czynnikiem, który decyduje o podjęciu danej de-

cyzji, jest odpowiedź na pytanie: Dla kogo tekst jest tłumaczony? Obowiązujący w danym miejscu i czasie obraz dziecka, powoduje, że tłumacz, zgodnie ze swoją kulturową ideologią, kieruje słowa do pewnego modelowego odbiorcy (Dymel-Trzebiatowska 2013: 213). Zatem sytuacja translatorska zawiera w sobie również elementy istniejące poza kwestią słów (Oittinen 1993: 5). Stąd dla Ritty Oittinen zmiany wprowadzone przez obu tłumaczy można uznać za uzasadnione.

ZAKOŃCZENIE

W przypadku tłumaczeń literatury dla najmłodszych dominuje przeświadczenie, że przekładany tekst powinien być najpierw zgodny z normami, które dane społeczeństwo uznało za właściwe, a dopiero wtórnie wiernie oddawać fabułę książki. Obie wersje, Słomczyńskiego i Jerzyńskiego nie korzystają z wyłącznie jednej z przytoczonych strategii („egzotyzacji" bądź „udomowienia"), stanowiących podstawę dwóch różnych metodologii, ale znajdują się na ich pograniczu. Stąd problematyczna się staje ich interpretacja oraz jednoznaczna ocena. Metodologia Oittinen, jak i Klingberga jest radykalna w różnych aspektach i nie daje czytelnych wskazówek, zarówno w przypadku analizy, jak i procesu tłumaczenia. W przypadku Klingberga zmiany mogące być wynikiem różnic historyczno-kulturowych można było albo zaakceptować, albo odrzucić, w zależności od zastosowania jednej z wprowadzonych przez badacza reguł. Jeśli jednak uznać, że nadrzędnym celem tłumaczenia, jest w tej perspektywie zbliżenie do innej kultury, poprzez zachowanie „bliskiej komunikacji" (Pantuchowicz 2009: 145) z oryginałem, żadnej z wersji nie można uznać za prawdziwe tłumaczenie. Właściwsze wydaje się określenie ich jako adaptacji, ponieważ w obu tekstach występują znaczące zmiany, uznawane przez Klingberga za niepożądane manipulacje.

Z kolei perspektywa Oittinen pomija całkowicie kwestie semantyczne i fabularne. Radykalne nastawienie na dziecko, sprawia, że tekst oryginalny staje się aspektem drugorzędnym. Choć badaczka podkreśla, że jej odbiorca jest traktowany z szacunkiem (Oittinen 1993: 29), skróty fabularne i bezrefleksyjne tłumaczenie obco brzmiących form w imię strategii „udomowienia", upraszczające praktycznie do maksimum odbiór tekstu, raczej nie są potwierdzeniem uznania intelektualnych możliwości odbiorcy. To podejście pozwala na akceptację takiego tłumaczenia jak wersja Jerzyńskiego, w której tłumacz oddaje fabułę jedynie w sensie ogólnym. Imiona oraz język zostają przez niego dostosowane do panującego w Polsce przekonania, że literatura dziecięca jest przeznaczona wyłącznie dla najmłodszych, co pozbawia jego tekst cech charakterystycznych dla oryginału, zwłaszcza obecności kategorii podwójnego odbiorcy. Według terminologii badaczki obie wersje nie są adaptacjami w rozumieniu Klingberga, gdyż zachowują wciąż bliskie połączenie z oryginałem,

ale należy je określić jako przekłady – termin niestosowany przez Klingberga. W konsekwencji, pomimo że Słomczyński, kładąc nacisk na oddanie fabuły i jej sensu, nie uwzględnia zawsze możliwości czytelniczych odbiorcy, a Jerzyński dostosowując swój tekst do czytelnika, nierzadko dokonuje wolnego przekładu, wprowadzając zmiany niemotywowane względami językowymi czy semantycznymi – obie wersje mogą zostać uznane za poprawne.

Zestawienie ze sobą w trakcie analizy obu metodologii wskazało na braki i niejasności występujące w obu perspektywach. Szczególnie metodologii Klingberga brakuje jednoznacznych porad, co do sposobu interpretacji i ocen poszczególnych rozwiązań translatorskich. Podstawą obu strategii jest przede wszystkim obowiązujący w danym miejscu i czasie obraz dziecka oraz przekonanie o jego możliwościach czytelniczych. Nie bez znaczenia pozostaje także status autora przekładu. Tłumaczenie jest *de facto* rezultatem jednej z najbardziej intymnych form czytania (Jarniewicz 2018: 89), za pośrednictwem której czytelnikowi przekazuje się własne rozumienie lektury. Ponadto autor przekładu zawsze naznaczony jest systemem norm oraz wartości obowiązujących w danej kulturze i społeczeństwie, co bezpośrednio wpływa na niezliczone warianty obrazowania, wykluczając jednocześnie identyczność kolejnych interpretacji (Tabakowska 2015: 32). Zasadnym zatem wydaje się pytanie, czy przełożenie oryginału, jest w ogóle możliwe przy zmianie obszaru kulturowego.

BIBLIOGRAFIA

Adamczyk-Garbowska, M. 1988. *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Albińska, K. 2009/2010. Tylko to, co najlepsze, jest dość dobre dla dzieci, czyli o dylematach tłumacza literatury dziecięcej. – *Przekładaniec*, 22/23, 259–282.

Barańczak, S. 1974. Przekład artystyczny jako „samoistny" i „związany" obiekt interpretacji – Baluch, J. (red.), *Z teorii i historii przekładu artystycznego*. Kraków: Uniwersytet Jagielońskiego, 47–75.

Barańczak, S. 2004. Rice pudding i kaszka manna: (o tłumaczeniu poezji dla dzieci). – Barańczak, S. *Ocalone w tłumaczeniu. Szkice o warsztacie tłumacza poezji z dołączeniem małej antologii przekładów i problemów*, Kraków: Wydawnictwo a5, s. 65–76.

Barrie, J. M. 2008. *Peter Pan and Wendy*, The Project Gutenberg EBook. – http://www.gutenberg.org/ebooks/26654 (25.07.2018).

Biały, P. 2012. Cultural adaptations in translation of English children's literaturę into polish: the case of *Marry Poppins*. – *Linguistica Silesiana*, 33, 105–125.

Cámara-Aguilera, E. 2009. The Translation of proper names in Children's literature. – „AILIJ" (*Anuario de Investigación en Literature Infantil y juvenil*), 7 (1), 47–61.

Dymel-Trzebiatowska, H. 2013. *Translatoryka literatury dziecięcej: analiza przekładu utworów Astrid Lindgren na język polski*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Jarniewicz, J. 2018. *Sięganie po cudze jako przekład. O tym czego tłumacz robić nie powinien* – Jarniewicz, J. *Tłumacz między innymi: szkice o przekładach, językach i literaturze*, Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum, 89–105.

Lathey, G. 2016. *Translating children's literature*, London: Routledge.

Legeżyńska, A. 1986a, Teoria ekwiwalentów – Dobrze w tłumaczeniu A. Sandauera – Legeżyńska A., *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 122–144.

Legeżyńska, A. 1986b. Tłumacz jako drugi autor – Legeżyńska A., *Tłumacz i jego kompetencje autorskie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 21–33.

Oittinen, R. 1993. *I Am Me – I Am Other: on the Dialogics of Translating for Children*, Tampere: Department of Translation Studies, University of Tampere.

Oittinen, R. 2000. *Translating for Children*, Nowy Jork, Londyn: Garland Publishing.

Oittinen, R. 2014. No Innocent Act: On the Ethics of Translating for Children. – Coillie, J. Van, Verschueren, W. P. (eds.). *Children's Literature in Translation. Challanges and Strategies*, Nowy Jork: Routledge, 35–47.

O'Sullivan, E. 2003. Narratology meets translation studies, or, the voice of the translator in children's literature. – *Meta: Translators' Journal*, 48 (1/2), 197–207.

O'Sullivan, E. 1993. The Fate of the Dual Addressee in the Translation of Children's Literature. – *New Comparison*, 16, 109–119.

Pantuchowicz, A. 2009. „Nibylandie": Nibyprzekłady Piotrusia Pana?. – *Rocznik Przekładoznawczy*, 5, 145–152.

Shavit, Z. 1986. *Poetics of Children Literature*, Athens–London: The University of Georgia Press.

Sommer, P. 2005. Tłumacząc miniatury Charlesa Reznikoffa. Pogadanka dla młodzieży. – Sommer, P., *Po stykach*, Gdańsk: „Słowo/Obraz Terytoria", 220–240.

Szymańska, I. 2014. Przekłady polemiczne w literaturze dziecięcej – *Rocznik Przekładoznawczy*, 9, 193–208.

Tabakowska, E. 2015. Przekład i obrazowanie. – E. Tabakowska, *Myśl językoznawcza z myślą o przekładzie: Wybór prac*, P. de Bończa Bukowski, M. Heydel (red.), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 21–33.

VARIA

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-32

KIMBERLY MCFALL ORCID: 0000-0002-7690-057X
Marshall University

Why American Parents Choose Homeschooling

Abstract: This study explored factors that impact parents' decisions to homeschool their children and examined the relationship between selected demographic factors and families that homeschool using an online survey snowball sample. Past research has focused on four main constructs: religious reasons, school safety, academic instruction, and a child's special needs. This study elaborated on these four constructs and expanded to include other reasons parents might homeschool such as a need for family time, family travel, distance to school, financial reasons, or wanting to take a nontraditional approach to student learning. Findings suggest that academic instruction, family time and the desire to take a nontraditional approach to education are the reasons that parents homeschool. Demographically the homeschool population has not changed since the landmark 1999 Rudner study. However, the reasons that parents choose to homeschool have shifted to reflect the current state of unrest education in the United States.

Keywords: Homeschool, Educational Reform, k-12 education, alternative education

The pressures for education to change have been persistent and vocal over the last half-century. Beginning with the *Nation at Risk* (1983) moving through *No Child Left Behind* (2001) and then the *Common Core State Standa rds Initiative* (2010), education in the United States of America has increasingly been seen as deficient and responsible for the lack of global competitiveness in the country. More regulations for districts, administrators and teachers plus increasing frequency of standardized testing for students are challenges at the heart of the unrest and dissatisfaction with education in public schools. In response, options to traditional education such as charter schools, private schools, and religious schools have gained popularity as an alternative to public education. Another option that is quickly gaining momentum during these educationally challenging times is homeschooling.

STATEMENT OF THE PROBLEM AND SIGNIFICANCE OF THE STUDY

Since 1642, the first homeschool on record, many changes have occurred in the education system (Blumfield 2004). In an attempt to enhance their children's

learning, parents are choosing homeschooling as an alternative approach to educating their children in schools. Due to educational policies and parental concerns about safety, academics, and moral instruction, the landscapes of the U.S. primary and secondary educational environments are changing rapidly. Some parents wish to customize a curriculum and learning atmosphere for their child in a way that schools cannot; others are choosing to homeschool due to concerns about the school climate (Noel, Stark & Redford 2013; Ray 2015). Parents who homeschool their children are placed in two main categories: ideological or pedagogical (Harrison 1996). Homeschooling gives parents the flexibility to use pedagogical approaches that are untraditional in a public school setting and to teach a particular set of values, beliefs, and worldview(s) to their children (Ray 2014). Pedagogically, parents believe they can better serve the needs of their children and create a more appropriate learning environment for their children at home. Ideologically, they choose to homeschool based on religious or philosophical beliefs (Mayberry, Knowles, Ray, & Marlow 1995).

In 1999, 2003, and 2007 The National Center for Educational Statistic (NCES) conducted nationwide studies of reasons that parents decide to homeschool their children. Based on results from government surveys, reasons given by parents for homeschooling students include student safety, religious beliefs, and curriculum. A review of literature in recent years documents a lack of empirical research on the reasons parents choose to homeschool their children (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler 2005; Kunzman 2015; Murphy 2012). The net result is a data gap regarding any trends on the subject of why parents choose to homeschool their children and differences that may exist based on parental motivations. The problem is that there is limited recent research exploring the reason(s) why parents homeschool their children. My main research question was: What factors are considered most important among parents as reasons they homeschool? Therefore, this study identified the reasons that parents decide to homeschool their children and determined if there were differences in these reasons based on selected variables. Secondarily, the study compared these findings to the previous studies.

According to federal researchers (Noel, Stark & Redford 2013), some of the reasons parents choose to homeschool their children include safety, ethical beliefs and concern for the state of education. As the upward trend in homeschooling continues, it is important to understand the needs of the homeschool population. Implications of the increase in the number of homeschooled students have yet to be determined. School administrators, legislators, and thepublic can use information from this study to become more informed about the unique nature of homeschooling families by understanding the motivations parents' have for homeschooling their children.

LITERATURE REVIEW

Researchers estimate that approximately 2.2 million students in America were homeschooled in 2010 (Noel, Stark & Redford 2013; Ray 2014) compared to 1.1 million students in 2003, and 800,000 in 1998 (Princiotta, Bielick, & Chapman 2004). Although estimates vary widely, and actual numbers are uncertain, the number of children being homeschooled has clearly risen over the past thirty years (Ray 2010).The number of children whose parents choose to forgo traditional education is growing seven times faster than enrollment in K-12 schools every year and is considered a movement of significance (Lawrence 2012). Education must transform to meet the needs of families who homeschool (Crowson 2000; Kunzman 2015).

While the common reasons for the increase in the number of children being homeschooled include concerns about school environment, dissatisfaction with academic instruction, and parent's choice to provide moral instruction (Bielick, 2008), the ranking of the reasons parents choose to homeschool have shifted since the first National Center for Educational Statistics survey in 1999 (Bielick, Chandler & Broughman 2001; Noel, Stark & Redford 2013). The rise in the number of students homeschooled raises many questions about the future of public education and the resources parents are using to provide education for their children in homeschool situations (Murphy 2012; Whitehead 2007).

During the 1980s–1990s, many states attempted to regulate homeschooling and tighten restrictions as homeschooling movements continued to gain popularity. In 1993, Michigan was the last state to overturn compulsory attendance laws, making homeschooling legal (Somerville 2005). The number of families choosing to homeschool has increased by 75% percent since 1999, making it the fastest-growing form of education in America (Lawrence 2012). Researchers caution about methodological limitations of many studies on the homeschool population because most of the studies involve serious sampling issues (Kunzman & Gaither 2013; Rudner 1999). Some national surveys (Ray 1997; Rudner 1999) used to triangulate data are limited to voluntary users of services or members of specific organizations (Bielick, Chandler & Broughman 2001). According to the International Center for Home Education Research (ICHER), studies using membership in an organization or the use of a testing service should not be used as conclusive evidence that homeschoolers academically outperform their public and private school peers. Studies requiring membership or fee-based services involve sampling issues (Kunzman 2015). The major cited studies have been descriptive and cross-sectional, and not causal-comparative in design (Kunzman & Gaither 2013; Murphy 2012; Ray 2015; Rudner 1999).

The government sponsored studies had low responses (Princiotta & Bielick 2006). The 1999 NCES survey had 275 homeschool and 16,833 non-ho-

meschooled families that responded to their survey. The 2003 NCES survey was based on responses of parents of 11,994 K-12 students, 239 of which were homeschooled (Princiotta, Bielick & Chapman 2004). The NCES 2007 survey interviews involved parents of 10,681 children in K-12, including 10,370 students enrolled in public or private schools, and 311 homeschooled students. Parents are wary of reporting to government entities, which is reflected in the declining number of respondents (Collum 2005, Ray 2010). In 2011, the method of survey moved from direct dialing to mail surveys due to the declining response rates in telephone surveys and increase of cell phones replacing landline phones. Due to this change, researchers caution about comparing to prior government studies (Noel, Stark & Redford 2015).

While the underlying constructs may be the same in different studies, the questions are different. Questions the NCES used to ask about the parental motivation for homeschooling were not well designed, which can be challenging for researchers (Lawrence 2012). "The most important reason for homeschooling" was asked differently in 2003 and 2007, and cannot be compared across time (Bielick 2008). This change in language limited the possibility to compare results from different studies (Spiegler 2010). In 2007, parents cited the three most common reasons for homeschooling were concerns about the school environment, a desire to provide moral or religious instruction and dissatisfaction with the academic instruction (Bielick 2008). When asked to identify their most important reason in the 2007 NHES report, 36% of parents identified moral or religious instruction followed by school environment at 21%, with 17% indicating dissatisfaction with academic instruction (Bielick 2008). In 2011, parents indicated that the three most important reasons for homeschooling were concerns about school environment, to provide moral instruction, dissatisfaction with academic instruction or desire to provide religious instruction to their children. The difference in the 2007 and 2011 survey was the divided category of moral instruction and religious instruction, which had previously been included in the same question (Noel, Stark & Redford 2013). When asked to select the single most important reason they choose to homeschool in 2011, 25% of parents identified school environment, 19% choose academic instruction, 16% selected to providereligious instruction, and 5% indicated to deliver moral instruction as the most important reason for choosing to homeschool (Noel, Stark & Redford 2013).

As technology becomes more widely available, more parents are turning to online resources for help or to enroll their children in virtual schools (Humanson, 2012). Online classes offer the option for advanced placement classes not offered at a student's assigned public school or may be out of the parent's ability to teach (Christensen & Horn 2008). In the 2009–2010 school year, there were an estimated 1.8 million students from K-12 school districts registered in an online distance- education course. Of these students, 74% of these enrollments were in high school. Out of the 74% of high school students registered, 62%

were for credit recovery and 29% were enrolled in advanced placement classes (Queen & Lewis 2011).

The K-12 online education market is growing by an estimated 30% annually (Van Beek 2011). A total of 311 full-time schools with an estimated enrollment of 200,000 students were identified by the National Education Policy Center (NEPC) in 2012. In the 2011–2012 school year, K12, Inc. enrolled 77,000 alone (Molnar, Rice, Huerta, Shafrer, Barbour, Miron, Gulosino & Horvitz 2014). Virtual-school enrollment as a whole increased by 38% in 2011 and 2012 (Barth 2013). In 2017, thirty-four states have fully online schools operating across the entire state, ensuring that students anywhere in the state can attend an online school (Molnar 2017). In 2013–14, researchers estimated that over 315,000 students attended statewide, fully online schools, an increase of 6.2% from the previous school year (Watson, Pape, Murin, Gemin, Vashaw 2014).

Florida Virtual Schools is a recognized district in the state of Florida and has approximately 214,000 course enrollments and is a considered a leader in public school virtual learning (Van Beek 2011). Students are offered choices to take one or two courses while attending a traditional school, attend through a flexible part-time program at the student's own pace or enroll full-time and graduate from the Florida Virtual School. Other states that stand out in online educational options with a wide variety of full-time and supplemental choices for students across most grade levels are Arizona, Kansas, Minnesota, Utah, Washington and Wisconsin (Watson, Murin, Vashaw, Gemin & Rapp 2013). In 2006, Michigan became the first state to require an online course as a graduation requirement and has since been joined by Alabama, Arkansas, Florida and Virginia (Watson et al. 2013). Virtual schools receive public funding and often offer homeschooling families incentives to enroll.

Public schools are funded through a per-pupil formula, which varies by state. According to projections of the NCES, the national average of funding allotted per pupil to public schools in the 2014–2015 school year was $12,281 (Husser & Bailey 2013). In order to retain federal money to help offset costs of homeschooling, some homeschool organizations have won charters and are operating as new public schools. These charters received public funding to pay for materials, facilities and management time, Internet connections, and testing that would have otherwise been out of pocket expenditures for parents (Hill 2000).

After the dramatic increase in online charter schools, many states have revisited the funding formulas for online charter schools and virtual schools due to concern about loss of funding to the student's assigned public school district (Molnar 2014; 2017). To combat funding losses due to drops in enrollment, some public school districts are beginning to experiment with programs that allow for homeschooled students to attend select classes at a local public school in order to secure per-pupil funding. Several states have developed online virtual schools that are available free of charge for students who are state residents and fee-based for students outside the state. As students enroll in cyber charters,

they are stimulating a growing market for more valuable online content. Online curricula and offerings from for-profit entrepreneurs give parents more options (Chubb, Moe & Cuban 2009). Companies will contract with school districts to provide homeschool students curriculum, educational consultants and perks to homeschooled students while the districts get a portion of the tax base funding they would have lost with the regular homeschool option (Bohon 2012).

The per-pupil expenditure allotted for each student is now being shifted to for-profit organizations instead of public school budgets, as initially intended. Parents pay $500.00–$600.00 per school year on average to homeschool their children (Ray 2014). The offer to enroll in virtual schools at no cost to the family, plus often receiving free perks including materials and computers, entices homeschool parents to sign on (Gaither 2009).As this form of education continues to grow, it will reshape current education policy (Bauman 2005). Competition from homeschooling encourages public schools to think unconventionally about how to serve students (Jackson 2007). Virtual charter schools, either for profit or public school sponsored, have changed the face of homeschooling by giving students options for courses they would not have had access to otherwise. While there has been some improvement in what is known about supplemental K-12 online learning, there continues to be a lack of reliable and valid evidence to guide the practice of full-time K-12 online learning (Molnar, et al. 2014). The educational community would benefit from more knowledge of the perspectives of homeschool parents (Humason 2012) and the exploration of how online learning and virtual charter schools impact public education. It is important to understand the needs of the parents who homeschool and the motivations behind their decisions as the numbers of homeschooling families continue to increase.

DESIGN OF STUDY AND DEVELOPMENT OF THE SURVEY PROTOCOL

This study used survey methodology. An online survey was developed by the researcher based on the constructs used in the 1999, 2003, and 2007 surveys by the National Household Education Surveys Program (NHES) conducted by the U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics (NCES). This survey examined the reasons that parents choose to homeschool their children.

The federal government surveyed homeschooling parents in 1999, 2003, and 2007. This survey instrument for this study was designed based on the federal government surveys. There were five broad constructs in the surveys: concern about school environment, academic instruction, religious or moral instruction, the child has physical or mental health problems, and the child has other special needs.

According to NCES 1999 survey, the most frequently reported reasons for parents choosing to homeschool were parents ability to give their child a bet-

ter education (49%), religious motivations (38%), and a poor learning environment at school (26%) (Bielick, Chandler & Broughman 2001). The 2003 NCES survey indicated that parents chose to homeschool out of concern about school environment (85%), to provide religious or moral instruction (72%), or dissatisfaction with academic instruction (68%) (Princiotta & Bielick 2006).There were two limitations of the 1999 survey addressed in the 2003 survey, open ended questions and the opportunity to select the "most important" reason to choose to homeschool. The first limitation was addressed by restructuring the questions from open-ended questions to providing a series of choices and asking whether particular reasons applied to them in 2003. The second limitation was addressed by requesting that parents choose the most important reason for homeschooling, which had not been asked previously (Princiotta & Bielick 2006).

A category labeled "non-traditional approach" was added to the 2007 survey that not included in the 1999 or 2003 government surveys (Bielick, Chandler & Broughman 2001). The 2011 survey had contained the option to choose "to provide religious instruction" and "to provide moral instruction" as reasons to homeschool in two separate questions, which had been asked as one question in previous years (Noel, Stark & Redford 2013). Spiegler (2010) asserted that the methodology used to discern parental motivations has had an effect on the results. Some categories were much broader than others; "poor learning environment" could be a subset of "concern about school environment" which could be a subset of "desire to provide moral or religious instruction." If a parent scored two or higher in any of these constructs, they were given a subcategory of questions on the topic.

The NCES surveys also offered an "*other*" category for parents to choose if they felt the options given for homeschooling, dissatisfaction with instruction, moral or religious concerns, school environment, or homeschooling due to a child's special need did not apply to their situation (Noel, Stark & Redford 2013). The survey instrument for this homeschool study was designed to assess the reasons parents listed in the *other* category: family time, time for family travel, a nontraditional approach, financial reasons, and distance to school (Noel, Stark & Redford 2013) and were included in this study as primary constructs.

DATA COLLECTION AND PRESENTATION OF THE DATA

A link to the survey was posted on the researcher's Facebook page, Google+ page and Twitter account. According to the Pew Research Center (2011), the number of surveys being conducted over the Internet has increased dramatically since 2001 due to the rise in internet availability and the relatively low cost of conducting web surveys in comparison with other methods. The researcher requested that parents who homeschool their children click on the survey link, take the survey and then share the survey link on their personal social media pages or

send the link via email to other parents that homeschool. The survey link stayed active for two weeks, with requests to forward the survey link re-posted on the researcher's social media accounts one week after initial request. Within the first 24-hour period, 1,451 parents responded to the survey. Responses slowed considerably with 2,034 total completed surveys in a two-week period.

In this study, 2,034 respondents answered an online survey about their decision to homeschool. Sixty-three respondents' results were expunged due to invalid United States zip code or no longer homeschooling children, bringing the number of usable surveys to n = 1,971. Parents were given a list of factors that may influence parents to homeschool their children and asked to choose the answers that best fit their decision to homeschool. The responses were based on a Likert scale of one to five, one being not concerned at all and five being extremely concerned. The rank order of reasons that parents choose to homeschool children based on means statistics of factors that impacted their reason to homeschool is displayed in Table 1.

	N	Mean	Median	Mode	SD
Academic Instruction	1922	4.18	5.00	5.00	1.047
Family Time	1822	4.06	4.00	5.00	1.144
Non-Traditional Approach	1815	3.53	4.00	5.00	1.307
Moral/Religious	1937	3.23	4.00	5.00	1.546
School Safety	1958	2.95	3.00	2.00	1.260
Family Travel	1819	2.61	2.00	1.00	1.368
Special Needs	1815	2.57	2.00	1.00	1.670
Finances	1820	1.76	1.00	1.00	1.183
Distance to School	1820	1.20	1.00	1.00	0.667

Table 1. Rank Order of Reasons Parents' Homeschool Their Children

Academic Instruction was the most important factor that impacted parents' decision to homeschool. When parents indicated that academic instruction was a factor and ranked it two or higher on, they were given further questions about academic instruction in their child's assigned school that reflected a more in depth look at factors related to academic instruction as shown in Table 2.

	N	Mean	Median	Mode	SD
Class size	162	4.19	4.00	4.00	0.785
Overall Classroom Instruction	160	2.78	3.00	3.00	0.976
Confidence in teaching staff	162	2.59	3.00	3.00	1.121
Curriculum	156	1.64	1.00	1.00	0.871

Table 2. Factors Related to Academic Instruction at Child's Assigned School

Within the subcategory of academic instruction, parent's reported that they felt class sizes were too large for learning. Overall classroom instruction and confidence in teaching staff scored between slightly and somewhat effective. If curriculum was selected as a reason for homeschooling, a further question was asked concerning the role Common Core State Standards on their decision to homeschool. Results are presented in Table 3. Less than 41% of respondents indicated that Common Core State Standards was a factor in the decision to homeschool their children. Only three percent indicated that it was the primary reason.

	Frequency	Percent
Did not impact	632	40.2
One of several factors	432	27.4
Played a role in decision	286	18.2
Slightly impacted	176	11.2
Primary reason	48	3.0
Total	1574	100.0

Table 3. Common Core State Standards

Parent Comments Concerning Academic Instruction. There were 1,159 comments from parents related to academic instruction. Typical concerns were things such as: "Schools teach kids to pass a test and not truly learn or love learning." "The style of learning and large class sizes was a major reason for homeschooling." Or "The curriculum does not align with our educational philosophy." One parent noted, "My child was pulled out of his class to prepare for the FCAT the school was afraid he would fail. Meanwhile, he missed out of regular class assignments for three months that put him further behind. We had planned on homeschooling only one year, but he did so well that I could focus on his weaknesses and he could focus on his strengths that we continued to homeschool." One parent stated, "Common core and the continual testing are the leading reasons we chose to home school; however, the lack of flexibility in allowing children to stand or move about in classrooms is a contributing factor as well." A common thread that resounded with parents was, "No homework!!!"

Moral or Religious Instruction at school ranked fourth overall in order of importance regarding parents' decision to homeschool. If religion or moral reasons were a factor and ranked two or higher, a subcategory of questions was given to parents asking about the impact of religious or moral reasons on their decision to homeschool as reported in Table 4. Within the subcategory of moral or religious instruction, wanting to provide an education with religious foundation ranked highest and was considered moderately important by parents as a reason to homeschool. School-based sex education as a reason to homeschool scored lowest and was considered a somewhat important reason to homeschool.

	N	Mean	Median	Mode	SD
Wanted to provide moral instruction with religious foundation	1493	3.91	5.00	5.00	1.371
Wanted to provide moral instruction with non-religious foundation (character education)	1445	2.99	3.00	1.00	1.543
School based sex education impacted decision to homeschool	1491	2.80	3.00	1.00	1.497

Table 4. Moral or Religious Instruction

Parent Comments Concerning Moral or Religious Instruction. There were 304 comments from parents related to moral or religious instruction. Typical concerns were things such as: "Public schools teach a world view that is in opposition to our family's world view." "Public schools do not teach the values we wish to instill in our children." One parent stated, "Homeschooling isn't about being over-protective of your children. For us it is about providing a better atmosphere and God-centered learning."

School Safety ranked fifth overall in impact on parents' decision to homeschool their children. When the importance of this construct rated a two or higher, the respondents were directed to a subcategory of questions as shown in Table 5.

	N	Mean	Median	Mode	SD
Overall school environment	1665	3.95	4.00	4.00	0.965
Bullying	1678	3.63	4.00	5.00	1.172
Peer pressure	1678	3.42	4.00	4.00	1.175
Drugs	1679	2.80	3.00	2.00	1.282
Threat of violent incident on campus	1676	2.80	3.00	2.00	1.225
Actual violent incident on campus	1674	2.67	2.00	2.00	1.279

Table 5. School Safety

Within the subcategory of school safety, parents ranked overall school environment as the most important reason for choosing to homeschool with a mean of 3.95. An actual violent incident on campus scored least important as a reason to homeschool. Also in this subcategory, parents (n=1971) were asked about whether or not their child had been bullied at school. The results are shown in Table 6. Although bullying ranked as second highest reason for homeschooling in the school safety subcategory with a mean of 3.63, 70% of parents reported their child had not actually been bullied at school.

	Yes	No
My child has been bullied at school	30%	70%
My child has been bullied on social media by students with whom they attend school	3%	97%

Table 6. Bullying as Related to School Safety

Parent comments concerning school safety. There were 87 comments from parents related to school safety. Typical concerns were things such as: "The safety of our children is a big concern. We love that our children are safe and still able to get an education." For parents that expressed bullying concerns, they felt this issue was personal and extremely important. "Bullying got so bad at school, by both peers and staff, that my son was suicidal." Or "Our son was bullied at school. The school policy is that they notify only the bully's parents. The bullied are not notified. We found out only because other students told their parents, who in turn told us. He was physically hurt on the playground and during P.E. on multiple occasions. To this day, our son will not talk about it. He never wants to return to public school."

Special Need(s) of Child Homeschooling because of a child's special need ranked seventh in importance related to parents' decision to homeschool. If a child's special needs were a factor and ranked two or higher, a subcategory of questions was given to parents asking about the impact of a child's special needs on their decision to homeschool. Responses are reported in Table 7. Within the subcategory of special needs, physical challenge(s) of a child ranked most important among parents who homeschool with a mean of 1.90. A challenge other than a physical or mental health challenge ranked lowest with a mean of 1.59.

	N	Mean	Median	Mode	SD
Physical challenge	999	1.90	2.00	2.00	0.298
Mental health challenge	997	1.79	2.00	2.00	0.404
Child has been identified as "gifted"	985	1.72	2.00	2.00	0.451
Other than physical/mental health challenge	989	1.59	2.00	2.00	0.492

Table 7. Special Needs of a Child as Reason to Homeschool

Parent comments concerning a child's special needs. There were 107 comments from parents related to academic instruction. Typical concerns were things such as: "After meeting with the school to discuss my youngest child's special needs, I just didn't feel like they believed in her like I do." Or "I chose to homeschool my special needs child because I felt he was not being supervised well enough to ensure his own safety and that of others." "They could not tailor the curriculum to meet my child's special needs because they were not severe enough." Another parent stated, "The school did a poor job of following the accommodations required by her IEP."

DISCUSSION

The data from this study supports prior research that reports an increase in parental dissatisfaction with instruction at school as the most important reason for homeschooling from 16% in 2003 to 19% in 2011 (Noel, Stark & Redford 2013; Princiotta, Bielick & Chapman 2004). Common Core State Standards (CCSS) is a national educational issue yet only 3% of parents indicated it was the main reason for homeschooling (Garner & Powell 2013; Wolfe 2015). This study found homeschooling for moral or religious reasons was important to parents, but not as important as previous studies suggest. Prior NCES research ranks providing religious or moral training to children as the most important reason in 2007 (Bielick 2008) or the second most important reason in 2003 and 2011 for homeschooling students (Princiotta & Bielick 2004; Noel, Stark & Redford 2013), whereas this study found it to be the fourth most important reason to factor in deciding to homeschool.

Contrary to prior research, school safety does not appear to be an important reason for parents to homeschool. Data from this study ranked school safety fifth in importance, contradicting previous NCES studies that ranked school environment, including school safety, as the most important or second most important reason that parents homeschool and first again in 2011 (Bielick 2008; Princiotta & Bielick 2004; Noel, Stark & Redford 2013). In this study, when considering school safety, overall school environment was the most important concern for parents when deciding to homeschool. Interestingly, within the category of school safety, the data found bullying at school was considered second most important reason to homeschool, yet only 30% of parents indicated that their child had actually been bullied at school and 3% on social media.

In the 2003 NCES study, family time and taking a nontraditional approach to education had been reported in an *other* category that also included family unity and individualized teaching, among other reasons (Princiotta & Bielick 2004). In the 2007 and 2011 NCES studies, family time, finances, travel, and distance were included in the *other* category (Bielick 2008; Noel, Stark & Redford 2013). When used as a primary factor that impacted parents' decisions to homeschool in this study, both factors of wanting more family time and taking a nontraditional approach to education scored higher than the previously NCES top three ranked factors of academic instruction, school safety and moral or religious instruction (Bielick 2008; Noel, Stark & Redford 2013).

In this study, 73% percent of parents reported that spending time together as a family was either a moderately or an extremely important factor when deciding to homeschool. Fifty two percent of parents indicated that wanting to provide a nontraditional approach to education was either moderately or extremely important when choosing to homeschool their children. One parent stated, "Modern education is harmful to a child's natural curiosity and love of learning, spiritual well-being, and has made subpar education the norm."

RECOMMENDATIONS AND FURTHER RESEARCH

Homeschooling should be considered a movement of significance in America. More and more parents are homeschooling due to inadequacies in the public education system that often include oversized classes, too much standardized education and assessment and not enough time for actual learning that is age appropriate for students. Although accountability is important, freedom to explore interests and passions should be included more regularly in the public school day. Less structured schedules and more time for development of natural curiosity should be included in the school day. The curriculum should be designed around encouraging student interests and less around standardized testing. Properly staffing schools and reintroducing teacher assistants to help reduce student to adult ratio in the classrooms that will allow for teachers to be able to cultivate the relationships that are important to student learning can accomplish this. Public school leaders should consider allowing a nontraditional approach to classroom instruction since family time is an important factor to parents. Further, public schools should incorporate more family oriented activities such as curriculum nights, student lead conferences and hands on learning activities that involve the whole family throughout the regular school day or special activities to encourage the family unit.

Further quantitative studies would explore the impact of family time and a nontraditional approach to education in a more in depth manner. Homeschooling is personal and an opportunity to elaborate on answer would be an added knowledge base to the field. Based on the number of respondents who indicated they were at one time a certified teacher, additional research is needed to understand the impact the dissatisfaction of academics in public schools is having on the burnout rate of both teachers and students. More research is needed on virtual and charter schools and the impact they each have on the landscape of education.

WORKS CITED

Barth, P. 2013. Virtual schools: Where's the evidence. – *Educational Leadership*, 70 (6), 32–36.

Bauman, K. 2005. One million homeschooled students. – *Teachers College Record* (fr). (16.02.2005).

Blumfield, S. 2004. Forgotten American history: Puritan education. – *Practical Homeschooling*, 57. – http://www.home- school.com/Articles/forgotten-american-history-puritan-education.php (16.02.2005).

Bielick, S. 2008. *1.5 Million Homeschooled Students in the United States in 2007*. Washington, DC: U.S. Department of Education (National Center for Education Statistics).

Bielick, S., Chandler, K. and Broughman, S. 2001. Homeschooling in the United States: 1999 (NCES 2001-033). Washington, DC: United States Department of Education.

Collum, E. 2005. The ins and outs of homeschooling. The determinates of parental motivation and student achievement. – *Education and Urban Society*, 37, 307–335.

Chubb, J., Moe, T., Cuban, L. 2009. Virtual Schools: Will education technology change the role of the teacher and the nature of learning? – *Education Next*, 9 (1), 43–52.

Crowson, R. L. 2000. The home schooling movement: a few concluding observations. – *Peabody Journal of Education*, 75(1–2), 294–300.

Gaither, M. 2009. Homeschooling in the USA: Past, present, and future. – *Theory and Research in Education*, (7)3, 331–346.

Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. 2007. Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. – *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544.

Harrison, S. M. 1996. *A Qualitative Study of Motivational Factors for Choosing to Homeschool: Experiences, Thoughts, and Feelings of Parents. ProQuest Dissertations and Theses*, 265–265.

Hill, P. T. 2000. Home Schooling and the Future of Public Education. – *Peabody Journal of Education*, 75(1–2), 20–31.

Humason, J. 2012. *Homeschoolers on Homeschooling: In Their Own Words.* (Order No. 3542867, The University of Toledo). – *Pro Quest Dissertations and Theses*, 132.

Jackson, G. 2007. Home education transitions with formal schooling: Student perspectives. – *Issues in Educational Research*, 17, 62–84.

Knowles, J. 1988. Parents' Rationales and Teaching Methods for Home Schooling: The Role of Biography. – *Education and Urban Society*, 21(1), 69–84.

Kunzman, R. 2015. – http://icher.org/faq.html. http://icher.org/ (20.10.2016).

Kunzman, R., Gaither, M. 2013. Homeschooling: A comprehensive survey of the research. – *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4–59.

Lawrence, J. 2012. Number of homeschoolers growing nationwide. – *Education News Online.* – http://www.educationnews.org/parenting/number-of-homeschoolers-growing-nationwide/ (20.10.2016).

Mayberry, M. et al. 1995. *Home Schooling: Parents.* Thousand Oaks. CA: Corwin Press. Inc.

Molnar, A. et al. 2017. *Virtual Schools Report 2017.* Boulder, CO: National Education Policy Center.

Murphy, J. 2012. *Homeschooling in America: Capturing and assessing the movement*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Noel, A., Stark, P., Redford, J. 2013. *Parent and Family Involvement in Education from the National Household Education Surveys Program of 2012* (NCES 2013-028). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington DC.

Princiotta, D., Bielick, S. 2006. *Homeschooling in the United States: 2003.* Washington, D.C.: National Center for Education Statistics.

Princiotta, D. et al. 2004. *1.1 Million Homeschooled Students in the United States in 2003* (NCES 2004-115). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, D.C.

Queen, B., Lewis, L. 2011. *Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students: 2009–10* (NCES 2012-008). US Department of Education. National Center for Education Statistics. Washington, DC: Government Printing Office.

Ray, B. 1997. *Home Education in Indiana: Family Characteristics, Reasons for Home Schooling, and Academic Achievement*. Salem, OR: National Home Education Research Institute.

Ray, B. 2010. Academic Achievement and Demographic Traits of Homeschool Students: A Nationwide Study. – *Academic Leadership Journal*, 8 (1).

Ray, B. 2014. Research Facts on Homeschooling. – http://www.nheri.org/research (20.10.2016).
Ray, B. 2015. African American homeschool parents' motivations for homeschooling and their Black children's academic achievement. – *Journal of School Choice*, 9: 71–96.
Rudner, L. 1999. Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. – *Educational Policy Analysis Archives*, 7(8).
Somerville, S. 2005. Legal rights for homeschool families. – B. S. Cooper (ed.). *Home schooling in full view.* Greenwich, CT: Information Age, 135–149.
Spiegler, T. 2010. Parents' motive for home education: The influence of methodological design and social context. – *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(1), 57–70.
Van Beek, M. 2011. *Virtual Learning in Michigan's Schools. A Mackinac Center Report*. Mackinac Center for Public Policy.
Virtual Schools in the U.S Politics, Performance, Policy, and Research Evidence. 2014. – Molnar, A. et. al. Boulder, CO: National Education Policy Center.
Watson, J., Murin, A. et al. 2013. *Keeping Pace with K-12 Online & Blended Learning: An Annual Review of Policy and Practice.* (www.kpk12.com.). – http://kpk12.com/cms/wp-content/uploads/EEG_KP2013-lr.pdf (20.10.2016).
Watson, J. et al. 2014. *Keeping Pace with K-12 Online & Blended Learning: An Annual Review of Policy and Practice.* – www.kpk12.com. http://www.kpk12.com/wp-content/uploads/EEG_KP2014-fnl-lr.pdf) (20.10.2016).
Wolfe, A. 2015. A Critique of "The Common Core Is a Change for the Better". – *AASA Journal of Scholarship & Practice*, 11(4), 39–45.
Whitehead, L. 2007. Toward a re-thinking of mass public schooling: A personal exploration. – *Encounters on Education*, 8 (Fall), 203–219.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-33

KATARZYNA JEWTUCH ORCID: 0000-0002-8977-1076
Uniwersytet Wrocławski

Współczesna edukacja seksualna dzieci i młodzieży w Polsce – rekonesans, diagnoza, perspektywy

Abstrakt: Problematyka powszechnej edukacji seksualnej dzieci i młodzieży uwarunkowana jest wieloma czynnikami społeczno-kulturowymi, a nawet politycznymi, etycznymi czy religijnymi. Sposób, w jaki powinna być przekazywana wiedza na ten temat, sytuuje się nieustannie na granicy zarzutów o „seksualizację" młodych ludzi oraz zaniedbania tak ważnego elementu edukacji. Celem artykułu jest przedstawienie modelu edukacji seksualnej (oraz przygotowania do życia w rodzinie) obowiązującego aktualnie w polskiej edukacji – metod jego wprowadzania oraz skuteczności. Niniejszy artykuł zasadza się również na poszukiwaniach odpowiedzi na pytanie, czy oraz w jaki sposób można przedstawiać dzieciom i młodzieży tematy związane z seksualnością człowieka, żeby nie tylko ich zainteresować, ale też przyczynić się do wzrostu pozytywnych wartości wyznaczników społecznych związanych ze zdrowiem fizycznym i psychicznym.

Słowa kluczowe: edukacja seksualna, dzieci, młodzież, edukacja

Contemporary Sex Education of Children and Youth in Poland – Reconnaissance, Diagnosis, Perspective

Abstract: The issue of universal sexual education of children and young people is conditioned by many socio-cultural factors, and even political, ethical or religious. The manner in which knowledge should be conveyed on this subject is constantly on the verge of accusations of "sexualization" of young people and the neglect of such an important element of education. The aim of the article is to present the model of sexual education (and preparation for life in the family) currently in force in Polish education – the methods of its implementation and effectiveness. This article is also based on the search for an answer to the question whether and how to present children's issues related to human sexuality, not only to interest them, but also to contribute to the positive values of social determinants associated with physical and mental health.

Keywords: sexual education, children, young adult, education

1. POTRZEBA EDUKACJI SEKSUALNEJ

Powszechna edukacja seksualna dzieci i młodzieży[1] w dzisiejszych czasach wydaje się nie tylko konieczna, ale wręcz niezbędna. Młodzi ludzie, wchodząc w dorosłość, powinni umieć nie tylko nawiązywać świadome i oparte na wzajemnym szacunku relacje, ale też dysponować wiedzą na temat swojego ciała oraz własnej psychiki. Wiedza taka pozwala na bardziej refleksyjne funkcjonowanie w społeczeństwie – począwszy od dbania o własne zdrowie oraz higienę, poprzez świadome podejście do własnej seksualności, tożsamości płciowej czy rodzicielstwa, na późniejszej umiejętności samodzielnego edukowania następnych pokoleń kończąc:

> Świadomość własnych potrzeb, które zmieniają się w ciągu życia oraz wiedza na temat związku, relacji (faz, czynników sprzyjających i utrudniających bycie w bliskim kontakcie z drugą osobą, samoakceptacja...) stanowią korelaty, które pomagają w osiągnięciu dojrzałości psychoseksualnej i zwiększeniu jakości życia. Dlatego, istnieje uzasadniona potrzeba poruszania kwestii edukacji seksualnej zarówno w przypadku dzieci, młodzieży, jak również osób dorosłych (Waszyńska, Groth, Kowalczyk 2013: 173).

W dobie powszechnego dostępu do Internetu, który oprócz niekwestionowanych zalet generuje też szereg zagrożeń – takich jak ułatwiony dostęp do pornografii, słaba filtracja udostępnianych treści, zagrożenia związane z przemocą internetową, pedofilią, mową nienawiści, a także zwiększona aktywność w świecie wirtualnym – edukowanie młodzieży może stać się zadaniem nie tylko utrudnionym (np. spadek autorytetu nauczyciela, jako osoby wiarygodnej, która posiada i przekazuje wiedzę), ale momentami również jałowym (np. unikanie tłumaczenia młodzieży biologicznych aspektów zbliżeń seksualnych, kiedy znaczna jej część jest już zaznajomiona z pornografią [Makaruk, Włodarczyk, Michalski 2017]). Jednak postęp współczesnego świata nie jest jedyną trudnością, z jaką idea powszechnej edukacji seksualnej może się spotkać. Inną jest fakt, że problematyka powszechnej edukacji seksualnej dzieci i młodzieży determinowana i warunkowana jest wieloma czynnikami społeczno-kulturowymi, a nawet politycznymi, etycznymi czy religijnymi, co dodatkowo utrudnia spójne i powszechne prowadzne jej wprowadzenie. Sposób, w jaki powinna być nauczana, sytuuje się nieustannie na granicy zarzutów o „seksualizację" młodych ludzi oraz zaniedbanie tak ważnego elementu edukacji:

> Aby móc rozwiązać ten problem, potrzebny jest dostęp do wiedzy i informacji zarówno w skali makrospołecznej (mass media, kampanie społeczne, książ-

[1] Minimalny wiek, od którego dana osoba jest uznana za zdolną do wyrażenia ważnej prawnie zgody na czynności seksualne z inną osobą wynosi w Polsce 15 lat (*Art. 200 Kodeksu karnego* [Dz.U. z 2017 r. Poz. 2204]), stąd też niniejszy artykuł szczególną uwagę poświęca edukacji seksualnej dzieci i młodzieży do 15 roku życia. Zob. Dziewanowska, M. 2011.

> ki, podręczniki, programy edukacyjne), jak i mikrospołecznej, w trakcie indywidualnych kontaktów: rodzice – dzieci, rówieśnicy, młodzież – nauczyciele (Waszyńska, Groth, Kowalczyk 2013: 165).

Wagę rzetelnej i dobrze przemyślanej edukacji seksualnej potwierdzają raporty oraz badania naukowe[2].

2. ZNACZENIE EDUKACJI SEKSUALNEJ

W marcu 2014 roku Światowe Stowarzyszenie Zdrowia Seksualnego (World Association for Sexual Health, WAS) opublikowało Deklarację Seksualnych Praw Człowieka (The Declaration of Sexual Rights)[3], w której oświadczono, że:

> […] podstawę dla praw seksualnych stanowią uniwersalne prawa człowieka oraz że prawa seksualne uznawane są obecnie w międzynarodowych i lokalnych dokumentach dotyczących praw człowieka, respektowane przez konstytucje oraz prawa, normy i zasady praw człowieka, jak też w świetle wiedzy naukowej o seksualności i zdrowiu seksualnym człowieka[4].

W jej skład wchodzi 16 powszechnych praw, których brzmienie traktuje nie tylko o równości, nietykalności osobistej, prywatności, ale również dostępnie do informacji i rzetelnej edukacji:

> 9. Prawo do informacji
>
> Każdy człowiek ma prawo do dostępu do pochodzących z różnych źródeł, zgodnych z naukowym stanem wiedzy i zrozumiałych informacji w zakresie seksualności, zdrowia seksualnego oraz praw seksualnych. Niniejsze informacje nie mogą podlegać arbitralnej cenzurze, nie mogą być wstrzymywane lub ukrywane, ani też być przedmiotem celowej niepoprawnej interpretacji.
>
> 10. Prawo do nauki oraz prawo do kompletnej i wyczerpującej edukacji w zakresie seksualności.
> Każdy człowiek ma prawo do nauki oraz do kompletnej i wyczerpującej edukacji w zakresie seksualności. Kompletna i wyczerpująca edukacja w zakresie seksualności musi być dostosowana do wieku uczącego się, zgodna z naukowym stanem wiedzy, zgodna z kompetencją kulturową uczącego się oraz opracowana w oparciu o prawa człowieka, równość płciową (także w zakresie płci społeczno-kulturowej), jak też pozytywne nastawienie do seksualności i przyjemności.

[2] Zob. m.in. Janowiak, B., Gulczyńska, A. 2014; Lew-Starowicz, Z., Długołęcka, A. 2006; Kasperek, E., Piorunek, M. 2001; Melosik, Z. (red.). 1999; Melosik, Z. 2001.

[3] Oryginał: http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights/ (20.08.2018).

[4] WAS, *Deklaracja seksualnych praw człowieka*, http://www.worldsexology.org/wp-content/uploads/2013/08/DSR-Polish.pdf (20.08.2018).

Jak czytamy na stronie Grupy Edukatorów Seksualnych „Ponton":

> Trybunał Praw Człowieka w 1976 r. orzekł, że państwo musi zagwarantować obywatelom bezstronną edukację. Rodzice mają prawo do wychowywania dziecka zgodnie ze swoimi przekonaniami, jednak w szkole powinno się przekazywać wiedzę w sposób obiektywny i pluralistyczny, czyli uwzględniający różne stanowiska[5].

Jak wynika z powyższych cytatów, edukacja seksualna jest integralną częścią powszechnej edukacji, a jej jakość i kompletność uzupełnia nabywanie kompetencji społecznych. Stronniczość, wybiórcze traktowanie niektórych tematów lub zupełne zaniechanie przekazywania młodym ludziom zgodnej z naukowym stanem wiedzy nie tylko skutować może negatywnymi konsekwencjami społecznymi i osobistymi, ale również niezgodne jest z ideą bezstronnej edukacji.

3. EDUKACJA SEKSUALNA W POLSCE

Powszechna edukacja seksualna w Polsce nosi nazwę „Wychowanie do życia w rodzinie", a jej cele, program i sposoby nauczania określa *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. 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* (Dz. U. poz. 356, z późn. zm.) strony 197-201 oraz *art. 4 ust. 3 ustawy z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży* (Dz. U. poz. 78, z późn. zm.), którego przepisy określają *sposób nauczania przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie*. Pełne brzmienie wytycznych wraz z merytorycznym komentarzem oraz zaleceniami wyboru podręcznika znajduje się w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa: Wychowanie do życia w rodzinie*[6].

W roku 2015 Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało nowy pakiet materiałów do nauczania omawianego przedmiot[7], który według deklaracji opublikowanej na stronie internetowej MEN zawierał większość rekomendacji zawartych w podsumowaniu raportu *Opinie i oczekiwania młodych doro-*

[5] Ponton, *Edukacja seksualna – fakty i mity*. – http://ponton.org.pl/2018/07/19/edukacja-seksualna-fakty-i-mity/ (20.08.2018).

[6] *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa: Wychowanie do życia w rodzinie*. 2017. (20.08.2018). Dalej w artykule skrót „PPKOzK 2017".

[7] https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/nowy-pakiet-materialow-dla-nauczycieli-wdz.html (20.08.2018).

słych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności[8]. Rok później ukazał się raport *Kontrola realizacji prawa młodzieży do edukacji seksualnej* stowarzyszenia PONTON, który nadzorowali Mariola Bieńko, Zbigniew Izdebski oraz Krzysztof Wąż (Bieńko, Izdebski, Wąż 2016). Oba raporty, bazujące na badaniach ilościowych przeprowadzonych na reprezentatywnej grupie badawczej, złożonej z uczniów, rodziców oraz nauczycieli i dyrektorów szkół stanowiły cenne źródło informacji na temat sposobów przygotowania oraz prowadzenia przedmiotów, jednak uważna lektura nowej podstawy programowej skłania do twierdzenia, że potencjał ten nie został wykorzystany.

Zgodnie z ustawą „Indywidualna i społeczna wartość rodziny, zarówno w swej strukturze, jak i podejmowanych funkcjach, czyni przygotowanie do jej założenia zadaniem o wyjątkowym znaczeniu. W jego realizacji uczestniczy również szkoła mająca istotny udział w przekazywaniu wiedzy, kształtowaniu umiejętności i postaw"[9]. Zacytowany fragment podkreśla wyraźnie, iż ramach tej edukacji prezentuje się pewien ustrukturyzowany, determinowany tradycją i wiarą katolicką model rodziny, do którego powielania uczniowie powinni dążyć. Komentarz do podstawy programowej opatrzono cytatem Jana Pawła II o roli rodziny (Jan Paweł II 2006: 16), powołując się później na wartości, jakie papież wskazał jako „duchowy fundament Europy", a które według autorów zbieżne są z wartościami humanistycznymi (na co wskazuje odwołanie do deklaracji praw człowieka [PPKOzK 2017: 18]). Zabieg ten podkreśla wyraźny związek edukacji z religią. Ujęcie takie ma kulturowe oraz polityczne uzasadnienie, będąc spójne ze zmianami, jakie rząd sukcesywnie wprowadzał od roku 2015 (projekt zmian ustawy o aborcji, antykoncepcja awaryjna dostępna na receptę, program 500+).

Przedmiot „Wychowanie do życia w rodzinie" prowadzony jest jedynie na drugim i trzecim etapie edukacyjnym[10] (klasy VI–VIII oraz obecne gimna-

[8] *Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności*. 2015. (20.08.2018).

[9] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. 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* (Dz. U. poz. 356, z późn. zm.), s. 30.

[10] W podstawie programowej dla klas I–III odnaleźć można wątki, które korespondują z ideą edukacji seksualnej, głównie skupione na nazywaniu oraz rozpoznawaniu potrzeb oraz emocji dziecka, wspieranie całościowego rozwoju, dbaniu o zdrowie fizyczne oraz psychiczne, budowanie samodzielności, asertywności i poczucia obowiązku oraz funkcjonowanie w rodzinie i innych komórkach społecznych. W podstawie czytamy: „Celem edukacji wczesnoszkolnej jest wspieranie całościowego rozwoju dziecka. Proces wychowania i kształcenia prowadzony w klasach I–III szkoły podstawowej umożliwia dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na

zjum i szkoły ponadgimnazjalne), w wymiarze 14 godzin w roku szkolnym, z uwzględnieniem 5 lekcji, które odbywają się zgodnie z podziałem na grupy, ustalane według płci. W odróżnieniu od poprzedniej podstawy, obecnie przedmiot realizowany jest w oparciu o 6 działów tematycznych, kolejno: rodzina, dojrzewanie, seksualność człowieka, życie jako fundamentalna wartość, płodność, podstawy. Autorzy komentarza podkreślają, że:

> […] w podstawie programowej seksualność powiązana jest ze wszystkimi wymiarami osoby: fizycznym, emocjonalnym, intelektualnym, społecznym i duchowym, a nowe treści podstawy jeszcze bardziej akcentują holistyczność wychowania do życia w rodzinie i zgodnie z wyrażoną przez uczniów potrzebą eksponują aspekty psychologiczne: wzajemne relacje międzyludzkie, komunikację interpersonalną, przyjmowane postawy, sposoby postępowania w sytuacji stresu, presji grupy, różnych zdarzeń życia rodzinnego itp. oraz fakt, iż uzupełnienia wynikają szczególnie z potrzeb zmieniającej się rzeczywistości, współczesnych zagrożeń cywilizacyjnych, wskazań środowisk wychowawczych (PPKOzK 2017: 19).

W komentarzu do podstawy programowej, oprócz wyraźnego zaznaczenia, iż przedmiot ten ma cele głównie prorodzinne, odnaleźć można też wskazania co do ograniczania przekazywania informacji związanych z seksem i jego mechaniką („pamiętać, że nie prowadzi się zajęć dla małżonków czy narzeczonych przygotowujących się do rozpoczęcia wspólnego życia" (PPKOzK 2017: 25). W samej podstawie programowej słowo *seks* pada jedynie w kontekście zagrożeń (cyberseks, uzależnienie od seksu). Wymienia się jedynie negatywne konsekwencje masturbacji („Masturbacja i wiążące się z nią zagrożenia, np. pornofilia, uzależnienie od seksu" [PPKOzK 2017: 25]) i przedmałżeńskiej inicjacji seksualnej. Równie jednostronnie traktowana jest kwestia antykoncepcji, wśród form której wymienia się stosunek przerywany („antykoncepcja (z łac. anti– przeciw, conceptio– poczęcie) to działanie przeciwko poczęciu za pomocą środków mechanicznych, chemicznych, hormonalnych i stosunku przerywanego coitus interruptus, natomiast środki przeciwzagnieżdżeniowe to środki poronne, ponieważ, poczęcie dziecka następuje w jajowodzie, a nie w macicy" [PPKOzK 2017: 25]). W komentarzu do podstawy zaznaczono, że można wspomnieć również o „Bio-psycho-społecznych uwarunkowaniach seksualności, tożsamości płciowej i seksualnej, orientacji seksualnej, rolach płciowych, fazach rozwoju psychoseksualnego oraz dojrzałości i niedojrzałość

drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. Edukacja na tym etapie jest ukierunkowana na zaspokojenie naturalnych potrzeb rozwojowych ucznia. Szkoła respektuje podmiotowość ucznia w procesie budowania indywidualnej wiedzy oraz przechodzenia z wieku dziecięcego do okresu dorastania. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na II etapie edukacyjnym" (s. 16). Ciekawym jest też punkt mówiący o uzupełnianiu treści programowych (za zgodą rodziców) o nowe zagadnienia, które wynikają ze zmian w otoczeniu dziecka i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa oraz rozwoju (s. 16–18).

psychoseksualnej" (PPKOzK 2017: 20), jednak tematy te nie są ujęte w podstawie programowej. Jak czytamy w komentarzu:

> Prowadzone w szkole wychowanie prorodzinne daje też szansę na odwrócenie zjawiska nadmiernej dominacji kształcenia nad wychowaniem, pozwala w sposób holistyczny budować bogactwo osobowości człowieka i wzajemnej więzi międzyludzkiej. Narastające problemy demograficzne Polski, w tym niska dzietność społeczeństwa, mała wiedza na temat prenatalnego rozwoju człowieka i odpowiedzialności za nie to dodatkowe argumenty przemawiające na rzecz słuszności założeń podstawy programowej (PPKOzK 2017: 27).

Dokument podkreśla również istotę odpowiedniego dobrania nauczyciela, prowadzącego przedmiot. Powołując się na punkt szósty *zasad których stosowanie może i powinno wspierać wysiłek edukacyjny* (w przypisie komentarza opisane jako zasady wychowania prorodzinnego, cytowane za „Biblioteczką Reformy" nr 31 MEN z 2001) (PPKOzK 2017: 25):

> Nauczyciel prowadzący wychowanie do życia w rodzinie powinien być autentyczny, to znaczy pozostawać w zgodzie z samym sobą. Nie może uczyć i przekazywać wiedzy o wartościach oraz normach, których sam nie podziela i nie urzeczywistnia. Na ten postulat zwraca się obecnie coraz większą uwagę, argumentując, że nie można wychować człowieka wolnego, odpowiedzialnego, empatycznego, solidarnego z innymi, sprawiedliwego bez osobistego prezentowania takich postaw i zachowań przez nauczycieli oraz wychowawców,

co różni się znacznie od wyniku badań powadzonych w roku 2016 roku:

> Dyrektorzy/dyrektorki podkreślali, że wdż powinna uczyć osoba otwarta na problemy młodzieży, godna zaufania, poszukująca. Badani oczekują ponadto cech i umiejętności, takich jak: rzetelność, poprawna polszczyzna, otwartość, elastyczność, dowcip, poczucie humoru, delikatność. […] Badani wymienili szeroki katalog cech, które uznali za dyskwalifikujące do pełnienia tej roli. Najczęściej padały: brak tolerancji, poglądy wykluczające pluralizm, tendencja do indoktrynacji oraz autorytaryzm, brak otwartości na problemy uczniów/uczennic, sztywne trzymanie się programu, brak profesjonalizmu, lekceważenie swojej pracy, brak rzetelnego przygotowania zajęć oraz stawianie uczniom/uczennicom nadmiernych wymagań, co może wynikać z braku kompetencji merytorycznych i społecznych (Bieńko, Izdebski, Wąż 2016).

Według zapisu w podstawie programowej „autentyczność" nauczyciela wiąże się z wyznawanymi przez niego osobiście wartościami. Oznacza to w praktyce, że edukator musi nie tylko zgadzać się z treściami, jakie zawarte są w rozporządzeniu, ale też realizować je w życiu prywatnym. W badaniach przeprowadzonych w szkołach przez Grupę Edukatorów Seksualnych „Ponton" wymóg „autentyczności" nie był tak mocno podkreślany jak rzetelność, tolerancja i umiejętność przekazania różnych stanowisk czy poglądów.

Obecnie do nauczania przedmiotu WDŻ ministerstwo edukacji dopuściło jeden podręcznik, który ukazał się w wersji dla klas 4 i 7 (ma to związek z wygaszaniem szkół gimnazjalnych). Książka *Wędrując ku dorosłości* (klasy 4–8)[11] pod redakcją Teresy Król jest uaktualnioną wersją zalecanej już wcześniej książki o tym samym tytule, z której korzysta się obecnie od 2015 roku w szkołach gimnazjalnych. Seria z dopuszczeniem z roku 2015 obejmuje również materiały dla szkół ponadgimnazjalnych[12].

Analizując krytycznie cytowane fragmenty[13], należy zastanowić się, jakie konsekwencje niesie podobny sposób przedstawiania treści programowych dla ucznia. Podręcznik i podstawa programowa nie tylko nie są spójne z Deklaracją Seksualnych Praw Człowieka, ale również zdają się pomijać tak istotny aspekt rozwoju, jakim jest seks, poczucie tożsamości seksualnej, dostęp do rzetelnej wiedzy o antykoncepcji czy masturbacji. Dość jednostronne przedstawienie ważkich tematów, pouczający ton zakazów i nakazów stawia młodych ludzi w sytuacji, w której cieżko jest krytycznie interpretować obrazy seksu i seksualności, jakie podsuwa kultura popularna. Ogromne luki w wiedzy nie pozwalają świadomie uchronić się przez zagrożeniami jakie te obazy niosą, czy też po prostu z nich korzystać. Brak edukacji seksualnej na pierwszych etapach edukacji opóźnia też zdobywanie przez młodych ludzi wiedzy na temat

[11] Podręcznik dla klas 4 szkoły podstawowej: *Wędrując ku dorosłości* (klasy 4–8), red. T. Król, rzeczoznawcy: dr E. A. Kowalczyk-Boroń, prof. dr hab. A. Nalaskowski, dr hab. D. Krzyżyk, data dopuszczenia: 01.09.2017, nr ewidencyjny w wykazie: 920/1/2017; podręcznik dla klas 7 szkoły podstawowej: *Wędrując ku dorosłości* (klasy 4–8), red. T. Król, rzeczoznawcy: dr A. Dakowicz, dr E. A. Kowalczyk-Boroń, dr hab. D. Krzyżyk, data dopuszczenia: 31.08.2017, nr ewidencyjny w wykazie: 920/4/2017.

[12] Cytaty pochodzą z książki T. Król, *Wędrując ku dorosłości*, rzeczoznawcy: prof. dr hab. A. Nalaskowski, data dopuszczenia: 12.06.2015, numer ewidencyjny w wykazie: 205/2011/z1/2015, która stosowana jest w szkołach gimnazjalnych obecnie (do momentu wygaśnięcia): „Dziewczyna powinna zdawać sobie sprawę, że więcej niż chłopiec płaci za nietrafny wybór, bo nie ma równości w naturze. On jest dawcą życia, »siewcą«, natomiast jej ciało »glebą«, w której będzie wzrastało nowe życie. Postawa chłopców, którzy stają się ojcami, bywa różna" (s. 97), „Pierwszy partner seksualny, choćby przypadkowy, stanie się wzorem, z którym będziecie porównywać waszego późniejszego małżonka. Dlatego chłopcom zwykle zależy na tym, by jego żoną została taka dziewczyna, która wcześniej »nie próbowała«" (s. 96), „Stosowanie środków antykoncepcyjnych jest uzależnieniem losu swego i dziecka od techniki i farmacji. Jeśli pomimo stosowania antykoncepcji zaistnieje ciąża, kobieta przenosi odpowiedzialność za ten fakt na lekarza, który zalecił dany środek, lub producenta. Czuje się oszukana, zaś poczęte dziecko nazywa 'wpadką' i traktuje jak intruza" (s.154), „Prezerwatywy. Skuteczność w zapobieganiu ciąży: niezbyt wysoka, z powodu częstych wad technicznych (nieszczelność, pękanie) oraz wypadków zsuwania się w czasie stosunku. […] U niektórych mężczyzn stosowanie prezerwatywy powoduje osłabienie doznań seksualnych" (s. 156), „Pytanie o warunki podjęcia współżycia seksualnego unaoczniło, że najwyższą akceptację seksu pozamałżeńskiego wykazali uczniowie najsłabiej uczący się, a najmniejszą osoby wierzące" (s. 192).

[13] Ponton, *Edukacja seksualna – fakty i mity*. – http://ponton.org.pl/2018/07/19/edukacja-seksualna-fakty-i-mity/.

własnego ciała, jego biologicznych przemian i aspektów. Fakt, że przedmiot ten jest nieobowiązkowy i można zrezygnować z uczestniczenia w nim również nie pomaga w powszechnym edukowaniu. Stronniczość podstawy programowej oraz podręcznika (przy doborze którego nie ma wyboru) niesie za sobą stronniczość nauczycieli zajmujących się wykładaniem tego przedmiotu. Zaniedbywanie edukacji seksualnej i brak wiedzy starszych pokoleń oraz zrzucanie obowiązku edukacyjnego w całości na szkołę powodują, że młodzi ludzie niechętnie zwracają się do starszych osób z pytaniami, wybierając anonimowe i szybkie źródło informacji, jakim jest Internet. Niestety, źródło to nie zawsze bywa rzetelne. Aby edukacja seksualna miała szansę być skuteczna, należałoby ograniczyć jej związek z religią i polityką, ustanowić jako przedmiot obowiązkowy (zmieniając przy tym jego nazwę z „wychowania do życia w rodzinie" na przykład na „Wiedzę o seksualności człowieka"[14]), rzetelnie wyszkolić kadrę, która realnie współpracowałaby z rodzicami, zróżnicować tematykę lekcji, nie dzieląc uczniów na grupy według płci, co pozwoli na zgromadzenie kompletnej wiedzy. Rozpoczęcie edukacji już od najniższych etapów szkolnych, dostosowanie jej do wieku uczniów oraz większa atrakcyjność sposobu prezentowania tematów również mogłyby okazać się korzystne w podwyższaniu skuteczności tego typu edukacji[15].

4. NOWE METODY EDUKACJI

Czy istnieje sposób na poprawienie jakości edukacji seksualnej bez wyraźnych zmian w systemie szkolnictwa? Jeżeli tak, kto i w jaki sposób może przyczynić się do tych zmian?

Niezbędnym jest działanie w skali mikrospołecznej (rodzina, znajomi, szkoła) oraz makrospołecznej (kampanie społeczne, filmy edukacyjne). Młodzi ludzie muszą mieć świadomość, że wiedza, jaką chcą uzyskać, będzie rzetelna, przedstawiona w sposób przystępny i pełny. Funkcję takiej „poradni" pełni Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton"[16], działająca przy Federacji na Rzecz Kobiet i Planowania Rodziny. Grupa zajmuje się nie tylko szkoleniem wolontariuszy i prowadzeniem warsztatów, ale również prowadzi Młodzieżowy Telefon Zaufania oraz stronę internetową, gdzie publikuje artykuły dla młodzieży, rodziców i nauczycieli . Przygotowuje też publikowane na stronie raporty.

Cennym źródłem wiedzy dla młodych ludzi mogą być też np. kanały tematyczne na platformie YouTube. Jednym z nich jest kanał Pink Candy[17], na

[14] Ponton, *Edukacja seksualna – fakty i mity*. – http://ponton.org.pl/2018/07/19/edukacja-seksualna-fakty-i-mity/.

[15] Szerzej na temat historii edukacji seksualnej w Polsce zob. Podgórska, J. 2014.

[16] Dostęp online: http://ponton.org.pl/ (20.08.2018).

[17] Kanał *Pink Candy*: https://www.youtube.com/channel/UC3GnVrcVjq9eB6hftSaMRsA (20.08.2018).

którym Natalia Trybus wyjaśnia kwestie związane z seksualnością, poleca wartościowe lektury i odpowiada na pytania internautów. Wśród kanałów dla starszej młodzieży oraz osób dorosłych wymienić można bloga proseksualna.pl, którego autorka, Natalia Grubizna, obszernie pisze o seksie, seksualności, wzbogacaniu życia erotycznego, podkreślając idee konsensualności. O tym, jak rozmawiać z dziećmi o seksie i edukacji seksualnej pisze na swoim blogu „Mama seksuolog" Karolina Piotrowska[18], która nie tylko zwraca uwagę na duże znaczenie edukacji seksualnej, ale publikuje też artykuły na jej temat oraz prowadzi tematyczne kursy online. Przy poszukiwaniu sprawdzonych informacji w internecie pamiętać należy o tym, aby mieć pewność, że proponowny przez nas materiał ma wartość merytoryczną i dydaktyczną – mogą w tym pomóc patronaty storny lub biografie autorów.

Dużą wartość merytoryczną i edukacyjną mają także publikacje tematyczne, poświęcone zagadnieniom dojrzewania, seksualności i samoświadomości[19]. Dostosowane do wieku czytelnika książki mogą stać się nie tylko źródłem wiedzy, ale też przyczynkiem do rozmowy z rodzicami i pedagogami na ważne tematy.

5. PODSUMOWANIE

Na kształt edukacji seksualnej w Polsce ogromny wpływ wywierają polityka i religia. Podstawa programowa przedmiotu WDŻ duży nacisk kładzie na edukację prorodzinną, często pomijając lub traktując marginalnie zagadnienia związane z inicjacją seksualną, antykoncepcją, tożsamością seksualną i płciową. Podręczniki używane do nauczania przedmiotu w szkołach również zdają się zawierać szereg wad merytorycznych, takich jak jednostronne przedstawianie niektórych tematów lub unikanie innych. Żeby wspomóc młodych ludzi w zdobywaniu wiedzy o ich seksualności, która jest ich podstawowym prawem, należy pracować w skali miko- i makrospołecznej. Mankamenty, jakie wskazać można w powszechnej edukacji seksualnej, da się z powodzeniem wyeliminować korzystając ze zweryfikowanych materiałów dostępnych na przykład w Internecie czy w publikacjach tematycznych, przygotowanych przez przeszkolonych do tego specjalistów.

[18] Dostęp online: http://karolinapiotrowska.com/ (20.08.2018).

[19] Zob. Brykczyński, M. 2004. *Skąd się biorą dzieci*; Frączek, A. 2008. *Jeśli bocian nie przyleci, czyli skąd się biorą dzieci*; Dittrich, G. i in. 2010. *Moje ciało należy do mnie*; Pajączkowska, E., Ponińska, K. 1986 (wyd. I oraz kolejne). *Nie wierzcie w bociany*; Fornalik, I. 2017. *Mam autyzm. Mam seksualność. I co dalej?*. W Internecie znaleźć można listy książek, wraz z recenzjami i poleceniami, na przykład na blogu niewierzwbociana.pl. – http://blog.niewierzewbociana.pl/literatura/dla-mlodziezy (20.08.2018).

BIBLIOGRAFIA

Art. 200 KK (Dz.U. z 2017 r. Poz. 2204).

Bieńko, M., Izdebski, Z., Wąż K. 2016. *Kontrola realizacji prawa młodzieży do edukacji seksualnej*. – http://ponton.org.pl/wpcontent/uploads/2018/07/raport_skrot_prawo_do_edukacji_seksualnej_ponton_2016.pdf (20.08.2018).

Dz. U. poz. 356, z późn. zm.

Dz. U. poz. 78, z późn. zm.

Dziewanowska, M. 2011. Wiek zgody – prawnokarne regulacje wieku uprawniającego do rozpoczęcia współżycia w prawie kontynentalnym i common law. – *Studia Iuridica*, 53, 87–96.

Janowiak, B., Gulczyńska, A. 2014. Wczesna inicjacja seksualna młodzieży – przyczyny i konsekwencje. – *Społeczeństwo – Kultura – Edukacja*, 1, 171–187.

Kasperek, E., Piorunek, M. 2001. Promocja zdrowia seksualnego w praktyce oświatowej. – Gapik, W. (red.), Woźniak, A. (red.). *Terapia w seksuologii. Zagadnienia wybrane*. Poznań: Interfund, 148–159.

Makaruk, K., Włodarczyk, J., Michalski, P. 2017. *Kontakt dzieci i młodzieży z pornografią. Raport z badań*, Narodowy Fundusz Zdrowia. – https://fdds.pl/wp-content/uploads/2017/12/Makaruk_K_Wlodarczyk_J_Michalski_P_2017_Kontakt_dzieci_i_mlodziezy_z_pornografia.pdf (20.08.2018).

Melosik, Z. (red.). 1999. *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Poznań: Edytor.

Lew-Starowicz, Z., Długołęcka, A. 2006. *Edukacja seksualna*. Warszawa: Świat Książki.

Melosik Z. 2001. *Młodzież. Styl życia i zdrowie: konteksty i kontrowersje*. Poznań: Wolumin.

Opinie i oczekiwania młodych dorosłych (osiemnastolatków) oraz rodziców dzieci w wieku szkolnym wobec edukacji dotyczącej rozwoju psychoseksualnego i seksualności, MEN. – http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/229-raport-z-badania/opinie-i-oczekiwania-mlodych-doroslych-osiemnastolatkow-oraz-rodzicow-dzieci-w-wieku-szkolnym-wobec-edukacji-dotyczacej-rozwoju-psychoseksualnego-i-seksualnosci/1234-opinie-i--oczekiwania-mlodych-doroslych-osiemnastolatkow-oraz-rodzicow-dzieci-w-wieku-szkolnym-wobec-edukacji-dotyczacej-rozwoju-psychoseksualnego-i-seksualnosci.html (20.08.2018).

Podgórska J. 2014. Polowanie na bociana. Rozmowa z dr. Markiem Babikiem o edukacji seksualnej w II RP. – *Polityka*, 1. – https://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/historia/1567605,2,jak-wygladala-edukacja-seksualna-w-ii-rp.readi (20.08.2018) .

Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa: Wychowanie do życia w rodzinie. 2017. – https://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2017/05/wychowanie-do-zycia-w-rodzinie.-pp-z-komentarzem.-szkola-podstawowa-1.pdf (20.08.2018).

Ponton 2018. *Edukacja seksualna – fakty i mity*. – http://ponton.org.pl/2018/07/19/edukacja-seksualna-fakty-i-mity/ (20.08.2018).

Trawińska M. 1989. O celach wychowania seksualnego. – Kozakiewicz, M. (red.). *Pro i contra w planowaniu rodziny i wychowaniu seksualnym*. Warszawa: Książka i Wiedza.

WAS, *Deklaracja seksualnych praw człowieka*. – http://www.worldsexology.org/resources/declaration-of-sexual-rights/ (20.08.2018).

Waszyńska K., Groth J., Kowalczyk R. 2013. Kontrowersje wokół współczesnej edukacji seksualnej. Teoria i (nie)rzeczywistość. – *Studia Edukacyjne*, 24, 165–180.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-34

ANITA HAS-TOKARZ ORCID: 0000-0002-0552-3914
Maria Curie-Skłodowska University

Creatively Playing Kitchen and Cooking – Reflections on Contemporary Cookbooks for Children (Selected Examples)

Abstract: The observation of the media in the worldwide and domestic market allows us to see a tendency towards the professionalization of children's culinary culture. A manifestation of this phenomenon is inter alia the development of toy industry associated with the manufacture of culinary accessories, as well as the annexation of the media space reserved for children and the young. Within it, we can notice the multiplication of culinary TV programs, while more and more Internet culinary projects, little chef online games, and applications for mobile devices are becoming available.

A culinary "thematic turn" is also taking place in the book market for children and young people. After 1989, impressive qualitative and quantitative changes took place in the cookbook segment for the youngest readers. Evolution covered their new thematic variants and editorial styles as well as media formats (culinary audiobooks and e-books), which reflected the global fashions and ideas characteristic of the consumer culture, as well as evidenced the culinary emancipation of the youngest. The report will show diverse variants of present-day cookbooks for young readers, including: those linked with children's entertainment supersystems; those referring to the works in the canon of school reading and to classical children's and young people's literature; family books i.e. addressed to children and their parents/guardians; cookbooks in verse, culinary toy-books, guides promoting healthy nutrition and ecological lifestyle, books promoting knowledge about national and regional cuisines, and finally – recipes in literature for children.

Apart from presenting interesting examples for individual varieties offered by the Polish publishing houses, the author wishes to refer to selected exemplifications that recapitulate the history of the phenomenon in Western culture (Germany, the United States, the UK). The principal thesis posed by the author is to connect the popularity of culinary publications for children with the tradition of children's kitchen and cooking games, including playing the cooking doll and miniature cooker, popular from the mid-nineteenth century. To confirm her thesis, the author refers to the works of the French Annales school (chiefly Philippe Aries), thus including her report in the research methodology practiced by the French school's representatives.

Keywords: cookbooks for children, playing kitchen and cooking, children's culinary culture

TRADITION OF CHILDREN PLAYING KITCHEN AND COOKING

The French scholar Philippe Ariés points out in his *History of Childhood* [*L'enfant et la viefamiliale sous l'Ancien Regime*] that some of children's toys emerged from children's characteristic need to imitate: they gladly do the same as the adults do, only at a reduced scale (Ariés 2010: 102). Taking care of the kitchen and household and playing with dolls belong without doubt to the group of games that "imitate reality". Roger Callois classifies this model in terms of *mimicry* (mimicking), which comprises games based on playing a part, pretending to be someone else – in this case it means "being" an adult woman, a housewife, a cook. In addition, observance of strict rules is not so significant as imagination itself and identification with another person (Callois 1997). The imitative function of children's games and toys mirroring the world of the adults, reduced to the child's dimension, is emphasized by Roland Barthes. This semiologist concludes that it is through these games that children are introduced into the word of "myths and technologies of adult life" as "users rather than creators" (Barthes 2008: 84-85). The eternal existence of the miniaturized world of children's toys is also stressed by Janusz Dunin. The scholar believes that "from time immemorial the small children were given toys that were usually a miniature of the surrounding world of the adults. There were little human figurines made of cloth pieces, clay roosters, wooden horses and carts" (Dunin 1991: 25). They performed a specific function: that of introducing children into the areas reserved for adults, of teaching social roles and norms of coexistence in a group (Żołądź-Strzelczyk 2001: 170). Playing kitchen and cooking was meant to prepare for the role "first of daughter, then wife and mother", for which girls were trained from childhood (Kabacińska 2007: 122).

Archeological studies show that this type of play was known already in the early Middle Ages, and probably even earlier (Rulewicz 1958). Numerous literary and iconographic sources confirm that such games were present in the repertoire of girls' pastimes in modern times and in the 19th century. The illustrated book by Hans Müller-Schmid *Der kleine Kinderfreund: mit 76 Bildern in Tondruck* [*The Little Friend of Children – 76 Pictures in Tint*] contains a chapter on children's games and plays, in which one of the first to be described was playing with kitchen accessories. A complement to the presentation is a lithograph *Die kleine Küche* [*The Little Kitchen*] showing a girl playing kitchen, under the guidance of an adult woman (Müller-Schmid 1860?). Playing kitchen and cooking is also shown in a drawing by the Dutch artist Oscar Pletsch, with the caption "Het Kookt al Lekkertjes!", placed in the work *Goede vriendschap: een geschiedenisje voor kleine, zeer jonge Dames in 20 tekenningen* [*Good Friendship: A Story for Very Young Little Ladies in 20 Drawings*] (Platsch 1870). The popularity of this kind of play/game is documented by the 18th century drawings by Daniel Chodowiecki. A fragment of the *Zabawy dziecięce* [*Chil-*

dren's Plays and Games] shows a several-year-old girl, who is preparing a meal in small dishes placed on a large stool while a boy is watching her activity. Another picture by the artist presents an elegant children's party whose girl participants are "playing hosts to guests" (Chodowiecki 1785; Turnau 1967: 33). The girl's playing at cooking is described by the author of the catalog *Gry i zabawy różnych stanów…* [*Games and Plays of Different Social Classes...*], in which there is a significant annotation: "Which of the girls does not like cooking in the kitchen? Hazel nut shells, an acorn saucer […] some barley groats, bread, water, chopped apple, serve as different seasonings, for a splendid feast, at tea time, or at least for delicious coffee" (Gołębiowski 1831: 6; Pachocka 2004: 166). The *Cennik zabawek dla dzieci…* [*Price List of Children's Toys…*] published since 1846 by Karl Minter's factory of metal castings shows a wide range of kitchen knick knacks for girls, produced by the Warsaw manufactory. It lists "kitchen appliances", a dinner set, coffee set, cake tins, salt shakers, sauce boats, ordinary stoves, English cookers, samovars, single furniture items or complete furniture sets (Winiarz 2010: 105).

The spread of the popularity of playing kitchen and cooking in the 19th century should be attributed to the emergence of the cook doll (*Puppen-koch*). The first specimens of the doll were manufactured in German Nuremberg recognized as Europe's "doll region". Soon afterwards, the manufacture of the doll began in France, Great Britain, and in the United States (*doll`s kitchens*). Its comparatively low price, external qualities, and the accompanying kitchen accessories, in particular an attachment of a miniature alcohol-fired stove (*Puppenherd*), were conducive to the development of this kind of playing among very young children (Has-Tokarz 2017). Although a stove for cooking for dolls (*Puppenküche*), a mini-replica of genuine kitchen stove, appeared as early as the 17th century, it was then a mere decorative bric-a-brac purchased by women of high society (Rogers 2003: 48; Leszczyński 2006: 52). The production of miniature kitchen stoves for dolls, meant especially for children, began in the late 18th century. Initially, they were a part of the doll's house, but with the professionalization of toy manufactories, they began to be sold independently. The pioneering firm that manufactured toy stoves for children was the German manufactory Märklin Harden, which operated in Nuremberg from 1859. It produced miniature stoves made of brass, tin, metal sheeting, and enamel, with several burners, and even items equipped with replicas of bread-ovens. Early models were alcohol-fueled, while the modernized ones were gas-fired, and after 1909 imitation electric stoves were available with ceramic hotplates manufactured by Villeroy&Boch. These latest products offered children not only make-believe playing but also the opportunity to actually cook or heat the dishes (Stille, Stille 1985). Owing to the miniaturized form of new models, the play stoves occupied less room and were far more inexpensive, which translated into their greater availability to children from middle- and working class families (Baumann 1994).

The toy stove was used occasionally, several times a year at best, usually on holidays, when more dishes and baking were prepared. Together with tiny dishes and cooking utensils (*Puppen-kochgeschirr*) it thus served occasional, ceremonial entertainment. This did not exclude its didactic functions: in German schools for girls it was utilizedas an instrument for practicing practical cooking skills (Stille, Stille 1985: 17).

The demand for doll cooks and miniature stoves with sets of kitchen utensils and dishes was directly associated with the emergence of a new group of buyers, i.e. middle class children. At the same time, the market success of these toys underlay the publications of the first guides for "little chefs" (the so-called *Puppenkochbücher*). The earliest editions of cookbooks for children appeared in the mid-nineteenth century in Germany and were published continuously in this form until the outbreak of the Second World War (Has-Tokarz 2017). Many of those publications were a kind of "insert" attached to toy stoves. Other publications included miniature kitchen utensils. This was the case with the cooking guide *Haustöchterchens Kochschule-Für Spiel und Leben*[*Little Daughter's Cookery School for Play and Life*] by Anne Jöger, which was designed as an exclusive toy book. The publisher placed the book in a decorative red cloth-lined box, in which there was kitchen equipment for cooking and serving dishes: wooden spoons, a frying pan, dish brush, wire whisks, colander, potato masher, chopping board, cheese grater, baking pan, bowls, china tea set, two mugs, and a cream jug. These accessories could be used while playing with a mini-stove manufactured by companies Märklin Harden or Pfrommer (Stuttgart), which advertized in the internal plate of the book (Jöger 1895).

It should be emphasized that these tendencies were supranational. Cookbooks for children sponsored by manufacturers of miniature electric stoves made of aluminum such as inter alia Tacoma Metal Products or Kanner Products were also published in the United States (Has-Tokarz 2016: 91). This is exemplified by the volume *Susie`s New Stove* with a washable plastic cover protecting it against getting wet and destruction (North Bedford 1950). The book was a complement to the elegant Deluxe toy set "Little Chef", which Tacoma Metal Products began to manufacture when the Second World War ended (Has-Tokarz 2016).

The use of such devices was for strictly commercial purposes and was stimulated by the global processes associated with the progressive commercialization of children's culture in the second half of the 20th century. According to Benjamin R. Barber, the world market is formed by the tastes of young people, relatively similar in different countries, the culture of young people being remarkably universal (Barber 2009: 5). This relationship is also observed by the expert on children-oriented marketing James McNeal: "Before there is a geographic culture, there is a children's culture; children are very much alike around the industrialized world. They love to play […] they love to snack […] they very much want the same things"(McNeal 1992: 250).

The progressive commercialization of the market for goods and services for children and the rise in the 1970s of the lifestyle of the so-called new middle class, in which consumption, the driving spirit of the highly developed capitalist economy, became the fundamental strategy for building social identity (Ritzer 2001; Baudrillard 2006), resulted in growing interest in kitchen accessories. At present, specialized companies manufacturing knick-knacks for creatively playing cooking, like for instance Smoby or French Cocotte, operate all over the world. Among the currently manufactured toy kitchen utensils there are inter alia walkers with mini-cooking accessories, microwave oven replicas, electronic ovens and extended "kitchen nooks", tiny elements of table setting and decorations, wooden or rubber copies of fruits and vegetables (for learning to chop), imitations of specific food stuffs (e.g. rag ice cream, wooden sandwiches, rubber pizza made by the German firm "Erzi"); various baking and cooking utensils, etc. Thanks to modern kitchen toys even the youngest children can put various things from one small pot into another, play with lids and spoons. Somewhat older little ones have an opportunity to work on the stove that looks exactly like the one for adults, being safe for the child at the same time. An increase in the manufacture and sales of kitchen gadgets for children is an unquestionable manifestation of the progressive "Disneyization of culture"(Bryman 1999: 57). Individual novel toys manufactured, as it were, "independently of and along with" leading media transmissions, create the cultural surroundings of the youngest consumers. They cause these texts to transcend the boundaries of symbolic culture and spread into the area of values specific to material culture.

CONTEMPORARY COOKBOOKS FOR CHILDREN – A DIVERSITY OF FORMS AND SUBJECTS

The development of toy industry connected with culinary artis accompanied by the extension of the market offer in the area of cookbooks for children. The segment of contemporary guides on cooking and cuisine intentionally addressed to children is characterized by a variety of forms and subjects. A substantial group in this segment is made up of cooking guides utilizing the heroes of popular animated cartoons. Worth mentioning is *Książka kucharska Kaczora Donalda* [*Donald Duck's Cookery Book*] (1995) in the comic-strip style. The publication has a collection of recipes for breakfast and dinner dishes, desserts and sweets (chocolate cake, buns, "Nut pies by Huey, Dewey and Louie" or popular "Donald Duck pizza" (with sausage and onions). Another illustration is the cardboard book *Do stołu! Zaprasza do stołu swych przyjaciół Miki* [*Come to the Table! Mickey Mouse Invites His Friends to the Table*] (Naczyńska 2011), in which Mickey Mouse fans may find tips on how to prepare a party with unique menus (the leading snack are pancakes and birthday cake shaped

in the form of the world's most famous mouse and letter-like pretzel munchies. Another Walt Disney-licensed publication was also *Książka kucharska Kubusia Puchatka* [*Winnie-the-Pooh's Cookbook*] (1991), full of recipes for pastries, salads, sandwiches, hot snacks, desserts and "Pooh's Little Something" to drink. The making of individual dishes is visualized by comic-strip step-by-step illustrations. The publication contains a part about safety in the kitchen (*Ostrożność to bezpieczeństwo* [*Caution is Safety*]) and a list of weights and measures of basic food stuffs.

The figure of the world's most famous teddy bear is the leading motif in two cardboard cookbooks for the youngest children, compiled by Natalia Usenko: *Przysmaki* [*Treats*] (2013) i *Smakołyki* [*Delicacies*] (2013). By utilizing linguistic-literary games, the books introduce children who cannot yet readto the world of simple culinary concepts and rules of healthy eating. In the *Delicacies,* children learn about the nutritive values of some products (e.g. hard cheese), new vegetables (e.g. watermelon, carrots, pumpkin), and rhymed, easy-to-remember recipes for "carrot juice" recommended by Rabbit, or Piglet's pumpkin soup.

Many of the latest cooking guides for the youngest readers contain advice on how to organize children's celebrations, and suggestions for occasional menus. Two books can be named here, which refer to full-length cartoon films produced by Pixar in cooperation with The Walt Disney Company: *Samoloty 2. Jak przygotować przyjęcie krok po kroku…* [*Planes 2. How to Plan a Party. A Step by Step Guide…*] (2014) and *Auta. Jak przygotować przyjęcie krok po kroku…* [*Cars. How to Plan a Party. A Step by Step Guide…*] (2014). The creative booklets are addressed directly to pre-school children. They contain instructions on the organization of an "airplane" and "car" party for friends (at home, in a rented playroom, in the open air). Apart from elaborateserving suggestions, the books contain inspiring interactive details that the readers can freely utilize: templates of guest lists, models of invitations, small objects to decorate the room and the table, patterns for costumes and ornamentations for the guests.

Many cooking guides for children directly refer to the works from the canon of world's children's literature. For example *Aunt Maud's Recipe Book: From the Kitchen of L.M. Montgomery* [Polish version: *Kuchnia z Zielonego Wzgórza. Przepisy Lucy Maud Montgomery*] (Crowford, Crowford 2011) and *The Anne of Green Gables Cookbook* [Polish version: *Książka kucharska Ani z Zielonego Wzgórza*] (Mcdonald 1994). The first offers the lovers of the best-seller novels about Anne Shirley a sentimental return to the "Green Gables" known from childhood readings, with its unique atmosphere, smells and tastes. The recipes contained in the book are based on plain home recipes. The material is divided into several thematic chapters: *Podwieczorek na plebanii* [*Afternoon Tea at the Manse*], *Letni lunch* [*Summer Lunch and Picnic Fare*], or *Domowe przysmaki* [*Down Home Favorites*]. Interestingly enough, the measures and weights of

the dish ingredients are given in the units used in the 19th century, e.g. ounces or pounds. The book is a collector's edition: it offers enchanting photographs from the Montgomery family album, L.M. Montgomery's manuscripts, fragments of biographical notes. The other book is addressed to those who are only beginning to learn to cook and to those who have mastered the art but wish to know original recipes of old Canadian cuisine. By including the favorite dishes of the characters of Lucy Montgomery's series, the author of the guide shows that preparing *Sos z Tysiąca Wysp* [*Thousand Island Dressing*], *Rodzynkowy pudding Maryli* [*Marilyn's raisin pudding*], *Staromodna lemoniada* [*Old-fashioned lemonade*] and many other treats can be pleasant culinary fun uniting several generations of readers.

The culinary tastes of popular literary characters are explored by the authors of the book *160 smakowitych przepisów kulinarnych z krainy Narnii* [*160 Delicious Recipes from Narnia*] (Gulisono, Vassako, 2008), which makes references to Clive S. Lewis's *Chronicles of Narnia*. It contains recipes for main dishes, tempting desserts and cakes, aromatic sauces and refreshing drinks, inter alia recipes for "roast duck with oranges", "trout in parsley", "ancient Roman pie *foccacia*", "sweet hazel nut cream", or aromatic "Aslan's drink".

Cooking activity is encouraged by literary cookbooks by Gilbert Delahaye and Marcel Martier: *Martynka w kuchni* [*Martine in the Kitchen*, original: *Martine fait la cuisine*] (2001), *Martynka i 40 kuchcików* [*Martine and 40 Kitchen Boys*, original: *Martine et les marmitons*] (2001). The first contains often humorous remarks on measures and weights and on keeping the kitchen in order. The other offers the child readers the opportunity to do "a cooking course" with their favorite character. They will learn that a good chef always chooses fresh products, that it is necessary to check the expiry date on the packaging, how to distinguish snack tastes (sweet, bitter, sour, salty), how to recognize the smell of herbs and seasonings (marjoram, cinnamon, clove, mint, basil, and vanilla) and how they are used in cooking. Books in this group are characterized by a high literary and cognitive potential. They can be creatively utilized by teachers seeking new tools of pedagogical influence, of making classes attractive and motivating pupils.

A large group of children's cookbooks is made up of family publications addressed at the same time to parents/persons in charge of children. Their distinctive feature is that they have a double addressee: it is more sensible and beneficial to use a cookbook in a team of at least two persons, one of whom already knows the 'culinary code', and the other is learning it. Certainly, their actual and more important addressee is the learner, and it is with his/her abilities in mind that these books are created. An illustration of this trend is the book *Mama, tata, patelnia i ja* [*Mom, Daddy, the Frying Pan and Me*](2011) written in collaboration with the parents' magazine "Dziecko" ["Child"]. It has a collection of several dozen recipes, arranged into the chapters of corresponding seasons of the year. The chapters are preceded by information about fruits and

vegetables typical of a particular period and the ways of preparing and serving them. Owing to this composition, children can learn the importance of the seasonality of ingredients. In spring, they can prepare "green peas pie", "young beet balls", "artichokes in lemon sauce", "rhubarb tart", or "avocado paste". The summer heat wave suggestions include "cold watermelon soup", "zucchini fritters", "peach mousse", or "stringbeans with tomatoes". Among autumn tastes there are inter alia "leek cupcakes", "potato cakes with salmon", "fruit crumble", "cream puff sticks", "pumpkin soup with ginger", or "carrot cake". Dishes suggested for winter include e.g. "ham-baked chicory", "chocolate truffles", "beetroot *carpaccio*", "cucumber marshmallow", "baked bananas", and walnut chocolate bars. On many pages of the book there are photos of cooking toys and kitchen accessories with the WWW pages of internet shops that offer them on sale. This can be regarded as product placement, but also as an interesting inspiration for family entertainment. The recipes are complemented by educational comments on the benefits of cooking together with children (e.g. by forming dumplings exercises muscles, and cutting out gingerbread cakes teaches planning), and on safety in the kitchen (inter alia preparing the place of work, securing the edges, and the heating plate).

Family dimension is a feature of the Szczęśliwe Macierzyństwo [Happy Motherhood] Foundation project *Pichciuchy, czyli rodzina w kuchni* [*Pichciuchy {Concocters} or the Family in the Kitchen*] (Moro-Figurska, Budynek 2011). Cooking together is treated here as a creative way of spending time by the family, learning new tastes, smells, and culinary experiments. The ideas for cooking together are shared by well-known journalists and TV presenters. The recipes are illustrated with breakfast, lunch and supper dishes and sweet "something" (e.g. a recipe for almond cupcakes or *chocolate love*. An advantage of the culinary handbook is practical information and advice that describe the operation of selected kitchen appliances, safety rules in the kitchen, and selection of proper food stuffs.

A similar proposal is the cooking album with stickers *Gotuj z nami! Magiczna księga zdrowych przepisów* [*Cook with Us. Magic Cooking Book*](2015), made available in Poland by the Carrefour supermarket network as part of the promotion campaign "Family Cooking with Disney Characters". The publisher stressed that the publication is meant to serve "to jointly discover the world of cooking" by children, their parents/or those in charge of the children, and children's fairy story favorites. The book contains cooking suggestions inspired by such characters from animated films like *Mickey and Minnie, Ratatouille, Winnie the Pooh, Fairies, Cinderella, Cars, Planes, Monsters, Inc., The Incredibles, Toy Story, Frozen, Finding Nemo*, and the *Lion King*. The book comprises a total of several dozen recipes for *Breakfasts, Starters, Main Dish, Dessert, and Drinks*. It has recipes for standard dishes that often appear in children's cookbooks like pizza, toast, croutons, hot dogs, but there are also some refined dishes. For example, *Frozen* serves "Maroon coins" or slices of baked beetroots

served with dry vinaigrette. The book provides many fairy-story "ways" of preparing and serving a healthy dish for so-called poor eaters. The names themselves of dishes are meant to encourage children and their parents/carers to prepare them. "Lion's treat", "Spider's soup", "Crispy Propellers", "Racer's treat", "Mouths full of vegetables", "Awesome tortillas" are only some examples of the snacks proposed in the album. This editorial project confirms that characters from popular animated cartoons for children work perfectly in "food" marketing. It is a kind of advertizing vehicle: an opportunity for product placement. A lot of room is occupied here by ads of specific food stuffs presented in photographs in original packaging and of kitchen toys with the manufacturer's visible logo and an encouraging caption that emphasizes the qualities of a particular toy/product. In each type of literary production for children and young people there are other, culturally determined roles for adults. In the texts for small children, when they have no reading abilities or have not learned to read well enough, the participation of an adult intermediary is indispensable (Przecławska 1984; Szymkowska-Ruszała 1989). The mechanism of creating the other addressee in children's cookbook sassumes a different role for the adult: educational instructions or playing together. This is emphasized by authors and publishers in the introductions or prefaces, who encourage readers to play together and integrate and strengthen family ties by cooking together.

Utilization of the formula of rhyming cooking guides for children is didactically justified. Culinary recipes in verse and/or accompanying poems, based on the idea of linguistic game serve entertainment but at the same time they arouse the linguistic awareness of the child readers, thus developing their literary sensitivity (Adamczykowa 2004: 40; Skoczylas-Krotla 2010). The authors of the guides are concerned with classicist rhyming proficiency, instrumental with regard to the imparted content. The author uses rhyme not so much for its own sake, not to produce definite artistic effects, but in order to facilitate mnemonic learning of a text that carries significant content/didactic or moral ideas. In other words, a poem is didactically more effective than prose, particularly with regard to the small children (Waksmund 1987: 168). A rhymed proposal among children's cookbooks is *Wiersze. Smakowite niespodzianki, rymowanki rapowanki, dla niejadka i łasucha, coś dla ucha i dla brzucha*[*Poems. Delicious Surprises, Raps, Rhymes for Poor Eaters and Gourmands: Something for the Ear and the Stomach*] (Chotomska, Niedzielska, 2013). The volume contains several dozen poems, rhymes, raps, and limericks, which are divided into several categories: breakfasts, lunches, afternoon teas, suppers, and holidays (Easter/Christmas) or, more precisely: "festive delicacies for family members and guests". The largest portion comprises lunch poems, the fewest are teatime rhymes (only one devoted to tea). The recipes are marked in red. The list of all texts is appended at the end of the volume, divided into individual chapters (they can be easily found owing to original book mark-labels at the edges of the pages. On each page there is at least one humorous picture: an egg wear-

ing a hat and dotted shorts, pasta escaping from the pot, a rapper-like liver in a baseball hat, wearing fashionable spectacles, and with a gold chain around the neck, etc.

Contemporary cookbooks for children increasingly often function as a marketing product that is accompanied by additional gadgets helpful in the kitchen: molds, pastry cutters, kitchen tools, aprons, kitchen gloves, notebooks, etc. The tradition of the instrumental use of literature in general, and children's books in particular, dates back to long ago. We cannot rule out a possibility that already in the "prehistoric period of this literature, teachers intuitively selected excerpts that »taught by entertaining«" (Dunin 1991; Kątny 1998). These purposes were and are served by toy-books, hybrids combining different forms of information transmission (literary, fine arts, sound), being "another child of mass culture" and emanation "of the all-embracing idea of the postmodern" (Chrobak 2001: 42; Cieślikowski 1977, 1985). An inherent feature of this type of publications is polysensority, or a simultaneous impact on many senses, which is important, especially in the early stages of the child's reading development (Waksmund 1986; Papuzińska 1988).

Cookbooks carry with them various additional attachments, so-called activities that encourage the child to interact and do things. We are dealing here with intentional activity, i.e. "appended" to this specific type of book. This compels multidirectional reception and releases diverse activities of the child. Toy cookbooks attract the child-addressee not only by the subject or colorful illustrations but first of all by the construction that enables manipulation with elements that are an integral part of a publication's structure. In terms of the choice of form and content, the decisive factor is apparently the idea of shaping culinary culture by knowing the space related to cooking and preparing dishes in the way that activates all spheres of the child's personality. An example can be the book *Mały Książę. Moje domowe ciasteczka…* [*The Little Prince. My Home-made Cookies…*] (2012). The set contains an ornamented tin box, in which there are 50 cards with recipes for home-made cookies/pastries, four metal molds and a card with the alphabetic list of items to be baked. The recipes are divided into five categories: *Dziecinnie proste* [As Easy as Pie] (recipes for butter cookies, crispy, oatmeal cookies, cakes with crumble topping, and Toruń gingerbread cookies); *Przez cały rok* [All Year Long] (cacao rounds, vanilla croissants, spicy biscuits, walnut dainties); *Bakaliowe pyszności* [Fruit and Nut Delicacies] (walnut rounds, nougat hearts, walnut meringue, almond-marzipan cookies); *Samo zdrowie* [It'll Do You Good] (baking suggestions based on fruit, e.g. pineapple-coconut cookies, chocolate and cherry chip cookies, banana cupcakes, cream-filled stars, cheese and raspberry treat); *Czekoladowe łakocie* [Chocolate Goodies] (recipes for almond snails, chocolate marzipan-filled macaroons, white and black chocolate rounds, chocolate-vanilla croissants). An interesting exemplification in this group is *Wytwórnik kulinarny* [*Culinary Maker*] designed as an exercise book for creative tasks (drawing and

coloring). Together with the main characters of the book the child reader can plan his/her shopping, visit a market, go on a picnic, set up a restaurant, design a party, and learn a recipe for a sweet roll (Bogucka, Tomiło 2014). This authorial exercise book will become a full book only when it is completed by the child-coauthor. Another example is *Zeszyt pachnący czekoladą* [*A Chocolate-Scenting Exercise Book*] that makes it possible to do manual exercises such as sticking and drawing chocolates, decorate a layer cake with balls, blueberries and wild strawberries (which have first to be cut out froma pattern), stick up missing chocolate bits, and color the elements specially marked in the text (Krzyżanek 2015).

Activities are also encouraged by cookbooks with stickers *Apetyczne ABC* [*Appetizing ABC*] and *Smakowite ABC* [*Delicious ABC*] (Wajner 2013). The first contains culinary tasks and games for learning to write the first half of the alphabet: from A to L. The continuation covers the second part of the alphabet: from Ł to Z. On the market there are also available coloring cookbooks (e.g. a MEGA-Coloring book *Cukiernia* [*Patisserie*]) and a cutout book, e.g. *Mały kucharz* [*Little Chef*]).

An interesting variant of toy cookbooks are mini-dictionaries serving as an aid in learning a foreign language and in communication between children from different countries. An example is the cardboard book for multilingual and multicultural education *Jedzenie/Food/Nourriture/Comida*, which contains the names of basic foods in four languages (Romanowicz 2012). Similar solutions are contained in the book *Apetyt na Maroko. Tadżin* [*A Taste for Morocco. Tagine*] (Nowacka-Devillard 2011), published in the "Apetyt na świat" ["A Taste for the World"] series. The mysterious "tagine" – a bowl and a dish at the same time – is the starting point for a story about Morocco, its culture and daily life of its inhabitants. The author gathered in the book the most important information about Morocco (in the form of questions and answers by the main characters – brother and sister). She also included the most popular expressions in Arabic in a mini-phrasebook and the world maps with the marked location of the country in question. Furthermore, the publication contains a number of interactive elements: puzzles, coloring books, suggestions for manual tasks for children to perform. These are meant to consolidate knowledge about Morocco's national cuisine and at the same time develop general cooking literacy in children

Worth noting is also the cookery book *Piramida w kuchni, czyli zdrowo gotujemy* [*The Food Pyramid in the Kitchen or Healthy Cooking*] (Gorzelińska 2013), which presents the general principles of healthy nutrition based on a new version of the food pyramid. The author of this publishing project encourages children to look at the kitchen as a laboratory, the place of fascinating experiments. She explains what a calorie is, distinguishes between *fast* and *slow food*, suggests healthier substitutes for worthless foods (e.g. fresh vegetables for salty sticks, fruit for a chocolate bar). She advises on how to plan meals

and compose a plate, and encourage children to exercise regularly and practice sports. Apart from dietary and health items of advice, the book includes tidbits and tips on the practical aspects of eating, cooking, and kitchen equipment. The very youngest children will learn to prepare a dinner set, how to put cutlery on the plate so that it "speaks" the right way, which healthy foods are worth having in the pantry (inter alia olive oil, millet, honey, home-made plum jam, pumpkin seeds, herbs or coconut milk) and what kind of pots and accessories they will need for cooking (a chopping board, saucepan, teaspoon, kitchen blender, heat-resistant vessel, muffin tins, vegetable peeler, and a garlic squeezer). The book is complemented with ideas for ecological sets for lunchboxes and takeaway dishes.

"PLAYING COOKING" AND OTHERS… – THE PHENOMENON OF CHILDREN'S COOKBOOKS

Children's cookbooks certainly owe their marketing success to performing the ludic function, whose foundation is entertainment-based motivation. Its source is pleasure combined with filling free time and with rest. Ludicity, an inherent component of all texts addressed to children-consumers, satisfies the child's natural need for play and games, which is not only a cultural but also biological function. In the case of cookbooks for small children this connection is evident to the extent that it is based in the origin (Has-Tokarz 2014, 2017). We should thus agree with Jerzy Cieślikowski, who said that "there is no doubt that a very large part of literature intended for children […] originated from play and serves the purpose of playing" (Cieślikowski 1985: 66).

Essentially, the category of books in question functions on the publishing market as a family product whose qualities highly integrate the family members, involving small children, older brothers and sisters and adults in "playing cooking". It thus performs a bonding role, making it possible to establish and/or strengthen relationships between family members. It is more reasonable and more beneficial to use this kind of book in a team of at least two people, one of whom knows the "culinary code" and the other is only learning it. However, the right and more important reading audience of these publications is the code learners, and it is with them and the development of their culinary competencies in mind that these books are written. Child educationalists emphasize that cooking together with adults is a valuable way to spend free time (Vargová 2011).

In her essay *Radical Change* Eliza T. Dresang points out four qualities of modern editions of the books, i.e. those that suit the tastes and needs of contemporary children (Dresang 1999). They are: interactivity (the possibility of active reception combined with creativeness); intermediality (inclusion in the media mosaic that children use: films, music recordings, Internet resources);

non-linearity (a feature typical of the hypertextual nature of WWW pages), and visual attractiveness (meeting the requirements developed by the electronic media).

Children's cookbooks certainly satisfy the foregoing features. Their interactivity is actually carried out on two levels. One is "extra-textual", manifested through various activities, i.e. small kitchen accessories attached to the books as a tool for building the involvement of the child audience. The other level is "intra-textual", which comprises such solutions as advice, games, puzzles, stickers, stencils, coloring books, models of invitations or certificates/diplomas for "little chefs",etc. The interactivity of children's cookbooks strongly suggests responses/decisions to the readers towards processing and implementing their own culinary ideas, thereby contributing in fact to the development of children's creativity in culinary art. Little learners of cooking can perform in the kitchen a number of physical play activities: sift, grate/grind, whip/whisk, mix, stir, knead, form, decorate, which improves their motor skills and stimulates individual creation and imagination (Staniów 2018: 235).

In the latest cooking publications for children there are spaces for drawings, markings, notes and records of children's own recipes ort menus. These are manifestations of interactivity understood as the idea of action and counteraction: participants in the communication act influence one another, which results in the change of the text structure. The child-reader of a cookbook can express him/herself by personalizing cookbook copies: many publishers design a special blank for writing in the owner's name and surname, e.g. "This book belongs to…", "My first cookbook", etc. Owing to these solutions, cooking guides become personal recipe books. This is a marketing tactic that refers, on the one hand, to individual presumption and children's passion for collecting. On the other hand, it draws on the strategy called the mirror effect, which is based on imitating adult roles, e.g. placing children right inside the dream of being a good wife/mother/housewife, or a popular TV star (Lindstrom 2005: 66–68).

Contemporary children's cookbooks are highly visual, being meant for "looking at", which distinguishes them from earlier editions. They attract attention by a diversity of graphic decorative solutions, by high quality paper, multicolored full-page photographs, and by intensive colors. They cease to be exclusively a source of information useful in the kitchen: they are also bought to learn the recipes for dishes that the users are not going to cook (Has-Tokarz 2014). The "visuality" of contemporary cookbooks for children is related to new graphic technologies which guarantee the high quality of illustration technique, as well as to the development – influenced by audiovisual transmission – of a new cultural code, whose indicatoris image, which addicts the child audience to visual stimuli. Far from their original utility function are especially the album editions of children's cookbooks, the so-called "esthetically beautiful", which often perform the role of "gift-books" (Komza 1993) that can be found more often in the

living room than in the kitchen. This is exemplified for instance by the impressive album *Cecylka Knedelek czyli książka kucharska dla dzieci* [*Cecile Dumpling or the Cookbook for Children*] (Krzyżanek 2007) and by *Gratka dla małego niejadka* [*Treat for A Little Poor Eater*] (Dziubak 2011). During the 4th edition of CJ Picture Book Awards Competition in Korea, the latter was included in the prestigious "Catalogue of 100 of the World's Most Beautiful Books".

Children's cookbooks may perform more complex functions than utilitarian ones. They are certainly a remembrance of transformations in societal life and at the same time – owing to the persuasion mechanisms present in them– they actively impact the development of its important manifestations. From them, consumption patterns spread into society's communal life and individual's private life – these patterns also mold children's fashions associated with the art of cooking, with the modern concept of a chef, and with playing.

WORKS CITED

Adamczykowa, Z. 2004. *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Ariés, Ph. 2010. *Historia dzieciństwa*. Tłum. M. Ochab, Warszawa: Aletheia.

Auta. Poradnik: *jak przygotować przyjęcie krok po kroku. Pomysły na menu, zabawy. Dekoracje*, 2014. Warszawa: Zielona Sowa.

Baluch, A.1989. O doświadczeniach i emocjach wspólnej lektury. – Tyszkowa, M. (ed.), Żurakowski, B. (ed.). *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce.* Warszawa: PWN, 95–105.

Barber, B.R. 2009. *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli*. Transl. H. Jankowska, Warszawa: Muza.

Barthes, R. 2008. *Mitologie*. Transl. A. Dziadek. Intr. K. Kłosińska, Warszawa: Aletheia.

Baudrillard, J. 2006. *Społeczeństwo konsumpcyjne – jego mity i struktury*. Trans. S. Królak, Warszawa: Muza.

Baumann, K., Metzger W. 1994. *Lirum, larum, Löffelstiel: die Puppenküche im Wandel der Zeiten*; *Katalog zur Ausstellung des Badischen Landesmuseums im Schloss Bruchsal vom 18. Dezember 1994 bis 7. Mai 1995*, Verlag INFO-Verl.-Ges.

Bogucka, K., Tomiło Sz. 2014. *Wytwórnik kulinarny*. Warszawa: Wytwórnia.

Bryman, A. 1999. *The Disneization of Socjety. The Editorial Board of the Sociological Review*. New York.

Caillois, R. 1997. *Gry i ludzie*. Trans. A. Tatarkiewicz i M. Żurowska, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen.

Chotomska, W., Niedzielska, G. 2013. *Wiersze. Smakowite niespodzianki, rymowanki rapowanki, dla niejadka i łasucha, coś dla ucha i dla brzucha.* Il. E. Dziubak, Warszawa: Wilga.

Chrobak, M. 2001. Książka czy zabawka, czyli o nowym rozdziale literatury dla dzieci. – Baluch, A. (ed.), Gajda, K. (ed.). *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 41–51.

Cieślikowski, J. 1977. Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych. – Tyszkowa, M. (ed.). *Sztuka dla najmłodszych. Teorie – recepcja – oddziaływanie*. Warszawa-Poznań: PWN.

Cieślikowski, J. 1985. *Literatura czwarta. O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci*. – Waksmund, R. (ed.). *Literatura osobna*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
Collister, L. 2010. *Smaczny pomysł: gotowanie z dziećmi*. Trans. M. Kucab. Kielce 2010.
Colson, H. 2009. *Kuchnia Martynki. Najlepsze przepisy zilustrowane krok po kroku*. Trans. E. Łukaszczyk. Poznań: Wydawnictwo Publicat.
Crowford, E., Crowford K. 2011. *Kuchnia z Zielonego Wzgórza. Przepisy Lucy Maud Montgomery*. Trans. M. Hesko-Kołodzińska. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.
Davis, J. 2005. *Mam natchnienie na jedzenie. Książka kucharska Garfielda*. Trans. A. Niedźwiecka. Warszawa: Egmont Polska Sp. z. o.o.
Delahaye, G., Martier, M. 2001. *Martynka i 40 kuchcików*. – W. Chotomska (ed.). Poznań: Wydawnictwo Publicat.
Dresang, E.T. 1999. *Radical Change, Book for Youth in a Digital Age*. New York.
Dunin, J. 1991. *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Dziubak, E. 2011. *Gratka dla małego niejadka*. Poznań: Albus.
Gołębiowski, Ł. 1831. *Gry i zabawy różnych stanów w kraju całym, lub w niektórych tylko prowincyach*. Warszawa: A. Gałęzowski.
Gorzelińska, J. 2013. *Piramida w kuchni, czyli zdrowo gotujemy*, il. A. Loth-Ignaciuk, Warszawa: Wydawnictwo Buchman.
Gotuj razem z Gusteau: książka kucharska dla dzieci. 2008. Trans. Z. Naczyńska. Warszawa: Disney-Pixar/Egmont Polska.
Gotuj razem z Tianą: przepisy dla dzieci. 2011. Trans. Z. Naczyńska. Warszawa: Egmont Polska Sp. z o.o.
Gulisono, P., Vassako, L. 2008. *160 smakowitych przepisów kulinarnych z krainy Narnii*. Trans. M. Orzeł, M. Koczur. Kraków: Wydawnictwo OO Franciszkanów „Bratni-Zew".
Has-Tokarz, A. 2014. (S)konsumujmy małe Conieco.... Książki kucharskie dla dzieci i młodzieży (rekonesans). – Has-Tokarz, A. (ed.), Malesa, R. (ed.). *Homo legens czy homo consumens? Czytelnik i książka w XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 81–106.
Has-Tokarz, A. 2016. *Książki kucharskie i (około)kulinarne dla dzieci i młodzieży w PRL. Teksty – Funkcje – Konteksty*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
Has-Tokarz, A. 2017. Od zabawy w gotowanie do książeczek „dla małych kucharzy" – o proweniencji pierwszych książek kucharskich dla dzieci (prolegomena). – Gemra, A. (ed.), Mazurkiewicz, A. (ed.). *O literaturze i kulturze (nie tylko) popularnej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 181–195.
Has-Tokarz, A. 2018. Książka kucharska dla dzieci jako zjawisko kulturowe i przedmiot badań. – Kamler, A. (ed.), Pietrzkiewicz, D. (ed.), Seroka, K. (ed.). *Polska i świat przez kuchnię. Studia o dziedzictwie kulinarnym*. Warszawa: Grupa COGITO, 237–253.
Jöger, A. 1895. *Haustöchterchens Kochschule-Für Spiel und Leben*. Ravensburg: Otto Maier Verlag Ca.
Kabacińska, K. 2007. *Zabawy i zabawki dziecięce w osiemnastowiecznej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
Kątny, M. 1998. *Literatura popularnonaukowa dla dzieci i młodzieży*. Kielce: Agencja Wydawnicza GENS.
Komza, M. 1993. Książki-podarki. Historia, typologia, funkcje. – *Studia o Książce*, 19, 75–112.
Kossakowski, R. 2011. Uprzedmiotowione i „obrandowane": dzieci w kulturze towarów. – *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej*, 1, 21–39.
Krzyżanek, J. 2007. *Cecylka Knedelek czyli książka kucharska dla dzieci*. Kielce: Jedność.
Krzyżanek, J. 2015. *Zeszyt pachnący czekoladą*. Il. Z. Wiewiórka. Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu.

Książka kucharska Kaczora Donalda. 1995. Trans. J. Tarsała. Warszawa: Egmont Polska Sp. z o.o.

Książka kucharska Kubusia Puchatka. 1991. Trans. M. Arno Jaworski. Warszawa: Egmont Sp. z o.o.

Kubuś i przyjaciele. Poradnik: jak przygotować przyjęcie krok po kroku. Pomysły na menu, zabawy. Dekoracje. 2014. Warszawa: Wydawnictwo: Zielona Sowa.

Kubuś Puchatek zaprasza na podwieczorek i małe Conieco: tekst inspirowany „Kubusiem Puchatkiem" i „Chatką Puchatka" A. A. Milne`a. 1999. Cytaty w Trans. I. Tuwim. Recipies trans. A. Semkowicz, il. E.H. Shepard. Warszawa: Pruszyński i S-ka.

Kubuś zaprasza na piknik, wg A.A. Milne`a. 1999. Ccytaty w Trans. I. Tuwim. Recipies trans. A. Semkowicz, il. E.H. Shepard. Warszawa: Pruszyński i S-ka.

Leszczyński, G. 2006. *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytet Warszawski.

Lindstrom, M. 2005. *Dziecko reklamy*. Trans. A.M. Kawalec, Warszawa: Wydawnictwo Twój Styl.

Lipov, B. 2008. *Dzieciaki od kuchni, czyli Rodzinne gotowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Świat Książki.

Macdonald, K. 1994. *Książka kucharska Ani z Zielonego Wzgórza*. Trans. M. Macheta, il. J. Obłucki. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Mały Książę: moje domowe ciasteczka. 50 wyśmienitych przepisów. 2012. Trans. A. Ostrowska, ed. A. Płudowska, Ożarów Mazowiecki: Wydawnictwo Olesiejuk.

Mama, tata, patelnia i ja! Gotowanie jest fajne. 2011. Warszawa: Agora.

McNamara, M. 2007. *Ratatuj. Tak wielu kucharzy*. Il. N. Wragg, Warszawa: Egmont.

McNeal, J.U. 1992. *Kids as Consumers: A Handbook of Marketing to Children*. New York: Simon&Schuster.

Moro-Figurska, O., Budynek, M. 2011. *Pichciuchy, czyli rodzina w kuchni*. Warszawa: Fundacja Szczęśliwe Macierzyństwo.

Müller-Schmid, H. (1860?). *Der kleine Kinderfreund: mit 76 Bildern in Tondruck*. Szweiz: Glarus. – http://dx.doi.org/10.3931/e-rara-10277 (15.09.2018).

Naczyńska, Z. 2011. *Do stołu! Zaprasza do stołu swych przyjaciół Miki. Może ty też zajrzysz? Będą smakołyki!*. Warszawa: Egmont Polska Sp. z o. o.

North Bedford, A. 1950. *Susie`s New stow. The Little Chef Cookbook. Little Golden Book*. New York: Simon and Schuster.

Nowacka-Devillard, A. 2011. *Apetyt na Maroko. Tadżin*. il. J. Styszyńska. Warszawa: Widnokrąg.

Pachocka, A. 2004. Efemeryczny świat wspomnień – zabawy i zabawki dla dzieci możnych rodziców w I połowie XIX wieku. – *Teka Komisji Historycznej Oddział Lubelski PAN*, 1, 166–169.

Papuzińska, J. 1988. *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Pletsch, O. 1870. *Goede vriendschap: een geschiedenisje voor kleine, zeer jonge Dames in 20 tekenningen*. Leiden: P.J. Trap. – http://www.dbnl.org/tekst (15.09.2018).

Przecławska, A. 1984. Literatura dla dzieci i młodzieży a kształtowanie więzi międzypokoleniowej. – Tyszkowa, M. (ed.), Żurakowski, B. (ed.). *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*. Warszawa PWN, 95–100.

Ritzer, G. 2001. *Magiczny świat konsumpcji*. Trans. L. Stawowy. Warszawa: Muza.

Rogers, M. 2003. *Barbie jako ikona kultury*. Trans. E. Klekot. Warszawa: Muza.

Romanowicz, R. 2012. *Jedzenie/Food /Nourriture /Comida*. Warszawa: Wydawnictwo Tashka.

Rulewicz, W. 1958. Wczesnośredniowieczne zabawki i przedmioty do gier z Pomorza Zachodniego. (z badań archeologicznych prowadzonych w latach 1947–1958). – *Materiały Zachodniopomorskie*, 4, 316–324.

Samoloty 2. Poradnik: *jak przygotować przyjęcie krok po kroku. Pomysły na menu, zabawy. Dekoracje*. 2014. Warszawa: Zielona Sowa.

Skoczylas-Krotla, E. 2010. Dziecko w kuchni – wokół książek kucharskich dla najmłodszych. – Lewik-Tsirigotis, E. (ed.), Pietruszewska-Kobiela, G. (ed.). *Dziecko.* Wieluń: Kolegium Nauczycielskie w Wieluniu.

Staniów, B. 2018. Pierniki z Bullerbyn i przepisy gwiazd futbolu… O czym mówią współczesne książki kucharskie dla dzieci? – Kamler, A. (ed.), Pietrzkiewicz, D. (ed.), Seroka, K. (ed.). *Polska i* świat *przez kuchnię. Studia o dziedzictwie kulinarnym*. Warszawa: Grupa COGITO Sp. z o. o., 221–237.

Stille, E., Stille, S. 1985. *Puppenküchen 1800–1980. Ein Buch für Sammler und Liebhaber alter Dinge.* Nürnberg: Hans Carl.

Strzałkowska M. 2005. *Rymowane przepisy na kuchenne popisy*. Poznań: Media Rodzina.

Szymkowska-Ruszała J. 1989. Wspólnota adresu – wspólnota odbioru. O typach tekstu dla każdego wieku. – Tyszkowa, M. (ed.), Żurakowski, B. (ed.). *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Warszawa: PWN, 64–72.

Turnau, I. 1967. Gry i zabawy dziecięce XVIII wieku. – *Mówią Wieki*, 1, 33–36.

Usenko, N. 2013. *Przysmaki*, Warszawa: Egmont.

Usenko, N. 2013. *Smakołyki*, Warszawa: Egmont.

Vargová, M. 2011. Wpływ wychowania rodzinnego na dziecko i jego wartości. – Pękała, A. (ed.). *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w obliczu aktualnych zmian oświatowych*. Częstochowa: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Częstochowie, 165–169.

Waksmund, R. 1986. *Literatura pokoju dziecinnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.

Waksmund, R. 1987. *Nie tylko Robinson, czyli o oświeceniowej literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.

Wejner, M. 2013. *Apetyczne ABC. Książeczka edukacyjna z naklejkami*. Warszawa: Wydawnictwo Martel.

Wejner, M. 2013. *Smakowite ABC. Książeczka edukacyjna z naklejkami*. Warszawa: Wydawnictwo Martel.

Winiarz, A. 2010. *Świat zabawek i zabaw polskich w dobie niewoli narodowej (1795–1918)*. – Żołądź-Strzelczyk, D. (ed.), Kabacińska, K. (ed.). *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Wróżki. Poradnik: jak przygotować przyjęcie krok po kroku. Pomysły na menu, zabawy. Dekoracje. 2014. Warszawa: Zielona Sowa.

Żołądź-Strzelczyk, D. 2001. *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

Wywiady
—
Interviews

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-35

Children's Literature in the Classroom – New Challenges

INTERVIEW



PROF. ISAAC WILLIS LARISON ORCID: 0000-0002-3881-0987
Marshall University – College of Education and Professional Development
Literacy Education Program
South Charleston, West Virginia – USA

Why did you decide to become a teacher?

I was a volunteer on special weekends with individuals who had disabilities when I was a teenager. Many of the other volunteers were teachers. They encouraged me to think about being a teacher. I continued to volunteer all through my university studies. I enjoy learning and exploring ideas. Teaching seemed like a natural fit.

Which experiences from this field were the most interesting, "attractive", valuable, efficienct?

I have enjoyed learning languages, studying art, and experiencing other cultures through international studies the most. I have had numerous international studies experiences and enjoyed each of them.

What kind of topics/themes have been the most (A) interesting, (B) most important, (C) most difficult and (D) most challenging during your teaching career in the Department of Education for American students in the 21st century?

(A) I have found children's literature courses to be the most interesting to teach. There are so many beautiful books from cultures all around the world.

(B) Our world as we know it is in peril. The exchange of ideas is more important than ever. We must learn about each other and learn to get along with each other in order to survive global threats (poverty, lack of education,

war) and the environmental changes human have created. There is always more I want to learn about people and other places I hope to visit someday. I want my students to know about them too. Books are the easiest and least expensive way to travel and experience the world.

(C) But, it is difficult to get books in the hands of students in many places around the world. Access to books is often limited because children do not have the luxury of going to school or a library. This is true in America too. Even in West Virginia, a very rural state, many people lack the extra money, time, or opportunity to engage with current literature by American authors and illustrators… Let alone books from around the world.

(D) The most challenging aspect of my teaching is working with students who are pressured by so many other commitments. Many of my students have to work full time jobs in order to pay for their university studies. Many of them are married, have children, and have little time to study, read, or think through and prepare for our classes. Consequently, they want me to just tell them what is important and layout every detail for an assignment… They want to be told what to do and how to do it rather than exploring on their own, taking risks, and experimenting with the content. This is disappointing to me as a teacher and as a learner. Most of the excitement and enjoyment in learning comes through the process of engaging with ideas, trying and failing, not from getting a good grade on an assignment. It is about the process of learning, not the product at the end of a course.

What does the situation with the syllabi/programs look like nowadays?

Everything on the syllabus must be listed out very carefully and thoroughly. This is helpful to a point. But, often students seem inflexible and become angry and discouraged if things shift or change. The university now has a syllabus template that all professors must follow. It seems a bit like using a cookie cutter mold. There is some security in that, but the best learning and most valuable learning experiences can't be designed or orchestrated from everyone following the same process and ending up with the same product. Forcing the use of "sameness" does not mesh well with a fundamental aspect in my thinking and beliefs about pedagogy, knowledge, and ideas. If every artist painted a tree the same way, we would never visit an art gallery. I want students to experiment with ideas using a minimal amount of guidance from me.

What kind of books for children are you reading with your students? Which genre is the "most valuable" in your opinion? Which characters and topics are most interesting for contemporary students? How do you understand the concept/definition/phenomenon of "picturebooks"?

Finding good books can be a bit of a problem. So, there are two resources I use most often with my students. The first resource I send students to is the International Board on Books for Young People (IBBY) (www.ibby.org).

I am on the board for the United States affiliate of IBBY – the United States Board on Books for Young People (USBBY) (www.usbby.org). Our university has made a concerted effort to get the books for our students. We now have all the award-winning books from 2015, 2016, 2017, and 2018, and 2019 in our library. The 2020 list of books was just released in February and the university library will purchase all of them as well. The second resource I send students to is the National Council for the Social Studies (NCSS) Notable Trade Books (https://www.socialstudies.org/publications/notables). The most recent lists of books are only available online for members of NCSS. However, the older book lists are accessible online using the link provided above.

I am a huge fan of historical fiction. As a small child I spent a lot of time with my grandmother who had been a teacher in a one-room schoolhouse more than a hundred years ago. I have attached a photo of her with her children at the school from 1916. She told me about living and growing up in a time before telephones, cars, and indoor plumbing were in general use. These "stories" were thrilling and inspiring. As a consequence, I enjoyed learning history and reading stories about historic events and the people who lived in times long ago. What made the stories and books so compelling is how easy it was to identify with the characters, the settings, and events. The characters all seemed so normal… They were all just average people. People I saw photos of and was related to through family. It is great to find picture books that present real people and their everyday struggles.

The concept of the picture book seems to be a bit in flux. It is easy to think of picture books as any book that includes illustrations. But, I think we have a number of different kinds of picture books. And each kind of picture book can be examined based of various characteristics. As a student I was introduced to the idea that we could have illustrated books where images (or illustrations) connected to the text, but did not necessarily provide a "re-telling" of the text. One beautiful and powerful example from the 1990s is the book, *Grandfather's Journey* by Allen Say. The illustrations in the book do not link so neatly together that one could tell the story *Grandfather's Journey* simply by looking at the illustrations. The illustrations are somewhat dependent on the text but not in a standard way you would think of illustrations supporting text and vice versa. Also, the label, picture books, tends to suggest books that are for the very youngest readers. In the recent past, it was not uncommon to hear young adult readers dismiss books because they contained images. However, the resurgence of graphic novels has shifted how we perceive and categorize books. It might be easier if we imagine a large umbrella with each of the panels in the umbrella representing a different genre of literature. Every genre may contain books with images or books we would call picture books. Under a slightly different umbrella we would have text only books – books with no images.

What is your definition of the reading process?

Generally, the reading process is divided into five areas of instruction (phonemic awareness, phonics instruction, vocabulary development, fluency practice, and text comprehension. In some programs, a whole course is offered in each of these areas. But, it is somewhat impractical to isolate each area of reading instruction because they are interrelated and dependent on each other.

What would you emphasize during courses on reading?

The courses in our program our guided by the International Literacy Association standards (https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/standards-appendix-A.pdf) and provide our students with opportunities to examine the various theoretical foundations of literacy through a close examination and practice of literacy ideas in each of the following areas of literacy development and expression: viewing, visual representation, listening, speaking, reading, and writing. What kind of competences do you teach during courses on reading?Our students are required to demonstrate competence in their expression of the theoretical principles, ideas/concepts and practice of skills related to assessing, evaluating, and extending literacy for all individuals.

Do you have a curriculum for reading at schools? Can you recommend the most valuable books which are popular in the USA? Could you list 10-15 titles/authors? Is the literary canon changing?

Our program focus leans more toward preparing classroom teachers to be literacy specialists and literacy coaches. It is nearly impossible to list all of the books and resources instructors pull from in their classes. However, in our course on children's literature we generally list several books that students are required to have and read independently in addition to a bibliography of professional texts for the class. The children's books I select provide insight into the lives and experiences of people from around the world. I am trying to follow in the footsteps of Jella Lepman and Rudine Sims Bishop who have influenced our thinking about multicultural and international literature for readers. So, I endeavor to share children's books in my classes that bridge the gaps in our understanding of others – whatever "other" might be. The Outstanding International Books (OIB) list is always a great place to begin (https://www.usbby.org/outstanding-international-books-list.html). However, there are lots of great books each year that don't make it onto the OIB list.

So, I often talk with colleagues at conferences about the books they are reading. Here are two books I have read recently that I recommended to my students.

- Nielsen, Jennifer, A. 2019. *Words on Fire*. New York: Scholastic Press.
- Venkatraman, Padma. 2019. *The Bridge Home*. New York: Nancy Paulsen Books.

We selected *Words on Fire* for one of our whole class reads this semester. The students were also required to read one of the following books for our literature circle project this semester. These six books are from the OIB lists.

- Bassoff, Leah and DeLuca, Laura. 2014. *Lost Girl Found.* Toronto, ON, CA: Groundwood Books.
- Foreman, Michael. 2016. *The Tortoise and the Soldier: A Story of Courage and Friendship in World War I.* New York: Square Fish
- Kullab, Samya. 2017. *Escape from Syria.* Richmond Hills, ON CA: Firefly Books.
- LaBoucane-Benson, Patti. 2015. *The Outside Circle: A Graphic Novel.* Toronto, ON CA: House of Anansi Press.
- Parr, Maria. 2009. *Astrid the Unstoppable.* Somerville, MA: Candlewick Press.
- Svingen, Arne. 2016. *The Ballad of a Broken Nose*. New York: Margaret K. McElderry Books.

Do you teach computer game narratives?

Our Literacy Education Program students are required to have a course in the use of technology for literacy instruction. All of our courses are online and available to teachers anywhere in the world. We use a variety of technology delivery formats for classes. Some courses have periodic asynchronous meetings that are recorded and made available to students who are unable to attend. Some courses have no specific meetings… Assignments are completed by students independently and monitored by the instructors. Regardless of the format for classes, instructors are available through email, etc.

What is the field of your scientific research?

I generally conduct ethnographic case studies in education related to art and culture. My dissertation research was a curriculum study that examined the issue of homelessness – how teachers share literature to teach about homelessness. I also do critical analyses of children's literature. The project I am working on currently is an examination of religious images and depictions of God in books for children. I was fortunate to receive a fellowship to the International Youth Library in Munich, Germany to work on this project in the summer of 2017. I returned to the library in the fall of 2019 to continue my work on this project.

How do you encourage children to read books? What do you think about the relationship between reading, experiences, and emotions?

The most effective way to encourage children to read books seems to be through sharing and talking about books with them. If you ask any group of people why they have read a particular book, you will probably be told, someone recommended the book to them or they heard about the book and thought

is sounded interesting. It is safe to assume the more exposure children have to books and being read to as young children the greater likelihood there is they will develop reading skills and continue to read as they grow older. These are not new ideas. Drs. William Teale and Elizabeth Sulzby did extensive research in this area in the 1980s. The emotional response children express to hearing a story or reading is evident in classrooms around the world. Every literacy teacher has numerous examples of how her students reacted to a specific book she read in class, or they will share about a passionate discussion she had with students after reading an assigned text.

Do you think that emotions connected with reading help children to understand literature?

Yes, our emotions help us navigate the world. They may be unreliable and inaccurate at times, but they provide a pathway into understanding events and feelings we are compelled to explore. It is important to help readers explore their emotional response to a book and to provide opportunities for them to express why and how reading the book touches us on many different levels. Our responses to books are not always positive and/or pleasant. When children or adults express their dislike, it is helpful to explore why they didn't like a book. We learn, through repeated readings of texts, viewing the images, and discussions of the illustrations, more about a writer and/or illustrator's craft and how the careful use of words and images elicits our responses. Television advertisers have become masters at crafting messages through words and images that manipulate us emotionally into buying all sorts of things we don't need and will never use. Stories don't just happen. Authors and illustrators work with texts and images in books to craft/capture an experience, a memory or an idea they wish to share.

Which academic textbooks/academic books can you recommend for teaching in the Department of Literary Education?

- Andersen, Rebecca S., Grant, Michael M., & Speck, Bruce W. (2007). *Technology to Teach Literacy: A Resource for K-8 Teachers*. 2nd Edition. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Barr, R., Blachowicz, C., Bates, A., Katz, C., & Kaufman B. (2013). *Reading Diagnosis for Teachers: An Instructional Approach* (6th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bear, D. R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2016). *Words Their Way: Word Study for Phonics, Vocabulary and Spelling Instruction* (6th ed.). Upper Saddle, NJ: Pearson Education.
- Clay, M. M. (2014). *By Different Paths to Common Outcomes: Literacy Teaching and Learning.* Aukland, New Zealand: Global Education Systems (GES).

- Dobler, E. & Eagleton, M.B. (2015). *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry.* (2nd Edition). New York: Guilford Press.
- Gunning, T. G. (2016). *Creating Literacy Instruction for All Students.* 9th Edition. Pearson Merrill Prentice Hall.
- Johnson, A. P. (2012). *A Short Guide to Action Research*, (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Leslie, L. & Caldwell, J. (2017). *Qualitative Reading Inventory-5*. Boston, MA: Pearson Education.
- Ruetzel, Ray D. & Cooter, Robert B. (2012). *Teaching Children to Read: The*
- *Teacher Makes the Difference* (6th Edition) Columbus, OH: Pearson Education, Inc.
- Short, K., Lynch-Brown, C. M., Tomlinson, C. M. 2013. *Essentials of Children's Literature.* 8th. Edition. Boston: Pearson.
- Tompkins, G.E. (2013). *50 Literacy Strategies Step by Step*. 4th Edition. Boston: Pearson Education, Inc.
- Vacca, Richard T., Vacca, Jo Anne L., & Mraz, Maryann E. (2017). *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum*, 12th Edition. Boston: Pearson Education, Inc.

Do you cooperate with local communities and authorities? Are there any particularly interesting activities you have taken part in? Can you tell us about the goals and most important results of such projects?

This particular question does not seem to apply directly to me. However, I can say I have worked with teachers and other community agencies and professionals to promote and support literacy efforts in West Virginia and Northern Kentucky. I am the State Ambassador for the United States Board on Books for Young People in West Virginia. As a literacy professor, I have provided opportunities for my students to present research, strategies, and projects regarding literacy instruction at state, regional, and national conferences. One of the goals of our program is to support our students as they become the literacy leaders of tomorrow.

What are the most challenging issues the Departments of Education in the USA have to struggle with?

Funding for education is perhaps the greatest problem in the USA. In general, it seems educators in the USA continue to be undervalued in many states. This is especially evident as they have had to go out on strike to demand raises in pay and access to benefits. Federal and state funding cuts in education for professional development coupled with the lack of access to quality resources and materials for all children regardless of where they live in the USA has a huge impact on a child's academic achievement. It is sad to admit, but where a child lives and the child's family income level play a significant role in the academic success a child has in school.

Recenzje
—
Reviews

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-36

DOROTA MICHUŁKA ORCID: 0000-0002-7237-2618
University of Wrocław

Making Things Visual: Illustrations in Books for Children and Young Adults from the Perspective of Polish Language Education

In the Context of the Review of the Book *Odpowiedni dać rzeczy obraz. O genezie ilustracji książkowych* by Anita Wincencjusz-Patyna, Wydawnictwo ASP im. E. Gepperta, Wrocław 2019, ss. 463

1. ON THE NEED FOR SCHOOL THINKING IN WORDS AND IMAGES: THEORETICAL BASES

The overlapping differences in research disciplines, broadly defined cultural circulations, and the dominant role of the media prompted researchers to describe cultural texts that combine elements of literary and visual works. The same phenomena are increasingly being observed in school teaching (Evans, 2009). Without doubt, an important problem will be responses to picture books and the "theory of literary understanding" that Lawrence Sipe described in *Storytime: Young Children's Literary Understanding in the Classroom* (2008). Sipe includes five categories of responses to picture books: analytical, intertextual, personal, transparent, and performative.

> All occurring enactments of three fundamental impulses – the hermeneutic impulse (mastering and understanding and interpretation of the text), the personalizing impulse (the desire to link oneself to text in some way) and the aesthetic impulse (the pull to enter into the text)– feel like lived-through experiences and use them as a catalyst for creative expression. (Wooten, Liang, Cullinan, 2008: 132)

Issues related to the use of iconic material in Polish language education, referring to intersemiotic relationships between the word and the image and re-

sulting from tasks performed by the student during Polish language lessons have been an important topic of discussion among educationalists for many years. The reform of the education system in 1999 was a turning point in the history of Polish research on this issue. The Core Curriculum for Polish Language stressed the importance and significance of cultural contexts in Polish language lessons. The reform also highlighted an interpretative departure from the literary text and the ability to read an image and emphasized the importance of describing the relationship between the word and the visual text. This approach has been confirmed by literary and iconic material successively reprinted in school textbooks since 1999. A model example in this area became the textbook by Agnieszka Kłakówna, Maria Jędrychowska et al. entitled *Tolubię! Książka nauczyciela* (1994), where for the first time the image appeared as a cultural text functioning in school education on equal terms with the verbal text.

One of the earliest publications referring to the above issues was the 2007 monograph by Barbara Dyduch entitled *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki* (2007). The researcher claims in the book that

> one of the most important transformations resulting from the reformist goals of contemporary Polish language education seems to be the cultural orientation of the teaching content. This is a profound change due to the contextual positioning of a literary text against a background of, or even on an equal footing with, cultural texts. (159)

Beata Gromadzka made a significant contribution to the discussion, stressing the importance of the image in literary and cultural school education and intersemiotic relationships between the text and the image, while also taking into accountthe wider issue of semiotics in teaching. The monograph of the Poznań-based researcher, *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej* (2009), draws attention to the fact that the school aims to not only prepare the student to perform various social roles but also to understand the symbolic sphere of culture. According to Gromadzka, the sign becomes a category that connects both these areas.

The above argument is also confirmed by a publication edited by Anna Pilch and Marta Rusek and entitled *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki* (2015), which has been based on interdisciplinary methodology. As Pilch observes,

> equal treatment of literary and iconic texts in terms of complementary reading and development of text interpreting skills should open up new horizons to contemporary young audience of the world of culture, literature, and art in the quest for new meaning, initiating mechanisms of new vision and new sensitivity to the reception of arts… [Moreover,] it should bring awareness that a topic, problem, thought, emotion, or impression can be written down and expressed in different languages of art and the contemporary tendency to mix languages

> and deviate from the once-prevailing rules also forces a redefinition of the concepts of interpretation, meaning, and significance. (Pilch 2015: 7)

The author emphasizes the interdisciplinary nature of the research on literature and art, pointing to its historical, cultural, media, librarian but also theoretical, practical, and workshop dimensions. When writing about the reading practices used in the reception of iconic text and their usefulness in teaching, the researcher also focuses on the narrative approach, "open to the polysemy of the text, enabling reading of art in a subjective, but not completely arbitrary way"(Rusek 2015: 9).

Considering the child audience (including elementary school students), it is undoubtedly worth mentioning the discussion that takes place among researchers of the picture book, including Małgorzata Cackowska (2009), Jerzy Szyłak (2014), Michał Zając (2008), and Krystyna Zabawa (2015), who even uses the term "practical integration of arts."

It is also worth noting here a monograph by the art historian Anita Wincencjusz-Patyna entitled*Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950-1980. Artystyczne kreacje i realizacje* (2008). The author refers in her research not only to the issue of artistry of illustrators, the concept of their artistic creation, competence, craftsmanship, and imagination but also introduces works of educators and psychologists. Regarding the special role of illustrations in development of the child in the research by Stefan Szuman (1951), Wincencjusz-Patyna (2008) draws attention to psychological, aesthetic, educational, and social issues. The researcher also discusses different functions of illustrations combined with text. Among others, she writes about demonstration and explication of elements of the created world in the verbal text and the image, about the image interpreting the text, and about the image as an impressionistic work built around the text. According to Wincencjusz-Patyna, the iconic material illuminating the text can also have different functions, ranging from emotive and expressive, to ludic and entertaining, to aesthetic and educational.

2. ON THE ORIGINS OF BOOK ILLUSTRATIONS

Although foreign professional literature on the subjects mentioned above is very extensive (Serafini 2009; Sipe 1998; Sipe & Pantaleo 2008), it does not include a clearly outlined discussion of the origins of book illustrations.

The book by Anita Wincencjusz–Patyna entitled *Odpowiedni dać rzeczy obraz. O genezie ilustracji książkowych* [Making things visual: On the origins of book illustrations] is, therefore, definitely innovative and pioneering in its concept: it not only provides the reader with a rich exemplification of artistic illustration but also explains a wider cultural context, which may encompass the phenomena of imagination and inspiration of the artist at the moment of

creating the concept of the image as well as specific relationships that arise between the writer and the illustrator, often also the harmony characterizing the cooperation of artists.

The treatise has been divided into three extensive chapters, the first of which focuses on the process of creating book illustrations, the problem of artistic concept, sketch, and text inspiring illustrations (e.g. *Lokomotywa / IDEOLO* by Małgorzata Gurowska and Joanna Ruszczyk) or image inspiring artistic expression (e.g. *Sekretne życie krasnali w wielkich kapeluszach* by Paweł Pawlak and Wojciech Widłak), editorial and publishing problems, e.g. discussing the work of publishers (Dwie Siostry, Wytwórnia, Hokus-Pokus), the role of magazines, and the artistic needs, desires, and wishes of the children themselves. In the second chapter, the Author discusses the issues of artistic trends and currents, e.g. she writes convincingly and competently about avant-garde illustrations of Marta Ignerska for the book *Prawdziwa bajka* written by Mikołaj Łoziński, a love affair with René Magritte and surrealism in illustrations by Anthony Browne, the phenomenon of the "New Look" in book illustrations of Katarzyna Bogucka, and illustrations for children's books appearing in different countries (e.g. in Germany, the United States, and France) on the rising tides of psychedelia. The next chapter of the book, entitled "W sieci relacji" [In a network of relationships], analyses the book illustration as a product of internal and external determinants influencing the author, points to "mutual agreement" in book productions of the duo of Wanda Chotomska and Bohdan Butenko and, finally, refers to post-modern designs by Lane Smith, Jon Scieszka, and Molly Leach.

As can be seen from the above presentation of topics, Wincencjusz-Patyna in her scientific account observes closely and thoroughly various relationships between selected artistic works described as book illustrations.

The Wrocław art historian in a logical and convincing manner draws attention to the artistic side of books for children, focusing on the originality of the illustrations and their great aesthetic value and technical excellence rather than the chosen visual technique.

The arguments of the researcher are based on extensive professional literature and perfectly chosen research methodology; the in-depth analysis of the illustrative material demonstrates high professionalism of the interpretation. Bearing in mind the interdisciplinary and multidimensional character of the research on the book illustration, Wincencjusz-Patyna takes up difficult issues, which concern not only the origins of book illustrations (as suggested by the book subtitle) but also direct the attention of the reader to very specific considerations of the relationships created by the writer and the illustrator (visual artist). In addition, the researcher draws attention to the genealogical perspective of illustrated children's books (among others, she recalls different definitions and contextual entanglements of the concept of picturebooks) and discusses a wide range of issues related to the mutual illumination of the word and image.

The essence of the research conducted by Wincencjusz-Patyna is perfectly captured by the following quote:

> We know the light source (the image) and how it illuminates/explains (with the image), but the question arises as to what it explains and illuminates, because, after all, it "originates" from the illustration. The answer seems simple – it illuminates that which it concerns, what it tries to show (demonstration), present (representation), tell with the resources at its disposal (visual narrative), explain in its own way (individual interpretation), or express (expression), and which results not only from the intentions of the author, but also, above all, from the subject matter of the literary work with which the illustration is more or less closely related.

Analysis and interpretation made by Wincencjusz-Patyna of artistic creations and realizations is also rooted in well-discussed references to the issues of competence, craftsmanship, and imagination of illustration creators.

The narrative of the treatise is constructed in such a way that one can see in it the voice of the illustrators themselves. Th author follows in the footsteps of Douglas B. Dowd, an artist and curator of many exhibitions devoted to the history of illustrations, who paid attention to the positioning of illustrations in often complex contexts, in relation to other visual and textual elements and their references to the issue of narrative. Moreover, an important, even if unstated, assumption of the treatise by Wincencjusz-Patyna is that nowadays the artistic book becomes a special medium, also deeply rooted in the problems of broadly understood literary culture and social communication. The researcher observes that a significant role is played by publishing houses and draws attention to the ones that have won international awards, for example Dwie Siostrythat publishes art in the broadest sense of the word and has shaped the graphic design of, among others, *Mapy. Obrazkowa podróż po lądach, morzach i kulturach świata* by Aleksandra and Daniel Mizieliński(2010). In the opinion of Wincencjusz-Patyna, the publisher is not just an economic, technical, and substantive creator of book publications but also a valuable intermediary in the process of developing public awareness of the audience: "an initiator of many interesting projects, often whole series of publications, responsible for the concept of the content especially as regards its substance, but also indirectly responsible for design and editorial decisions (the choice of the illustrator and the author of the text, book size, its character, etc.)."

The researcher skillfully discusses various functions of illustrations combined with text, e.g. she writes about strengthening and illuminating of text by illustration and about inspiration, demonstration, and explication of the components of the created world in verbal text and the image. An important role in this context will also be played by the phenomenon of textual polysemy, which enables (also in the case of the child audience) a subjective and individual view of the reading of art.

The book by Wincencjusz-Patyna contains numerous examples of interesting approaches to the origins of book illustration. Some noteworthy cases discussed by the Author include publishing series and the creation of a memorable protagonist, also promoted by literary interpretations. The researcher cites in this context the issues of "migration" of heroes from magazines to books, stating that this applies in the case of Miś Uszatek (Teddy Drop Ear), a character very well-known to Polish children, created by Zbigniew Rychlicki and Czesław Janczarski in 1957, but also in the case of the famous Winnie-the-Pooh, who, according to Wincencjusz-Patyna, "owes his portrayal and introduction to E.H. Shepard, an illustrator of the legendary British satirical magazine Punch (the publishing debut of the illustration took place in 1913)," and only later became the hero of adventures described by Alexander Alan Milne (book series from the years 1924–1928).

In conclusion, the Author thoroughly and comprehensively analyzed and interpreted many examples of book illustrations, assessing not only their artistic merit but also broader socio-cultural contexts, skillfully using modern methodologies of humanities research. It should be added that the discussion by Wincencjusz-Patynais firmly rooted in international contexts, which makes it extremely valuable. The treatise is original and fresh in its scientific concept and innovative in terms of its presentation. The analysis of the discussed examples of picture books for children and, more broadly, texts belonging to the world of highbrow culture reveals a clear evolution of research on this matter, manifesting in the diachronic perspective by high changeability of methodological interpretations.

Anita Wincencjusz-Patyna uses eloquent and graceful Polish as well as clear and coherent style. The book demonstrates high level of competence of the Author and is written with great knowledge, dedication, and passion. In her discussion, the researcher skillfully combines detailed analyses of the material with a wider perspective of scientific exploration by thisart historian as well as socio-cultural contexts, bibliology, editing, and aesthetics, providing a multi-faceted and multi-level – but at the same time comprehensive, coherent, and synthetic – presentation of the origins of book illustration, manifesting, as shown in the treatise, in various texts of publishing culture. In addition, due to the variety of functions and roles fulfilled by the image in the world of artistic book, the author of the treatise notes that the illustration also "speaks" to the reader/audience in different ways. Therefore, it would also be very useful in Polish language school education.

******

The current Core Curriculum for Polish Language (2017) does not meet the above recommendation in a satisfactorily way. It also does not introduce any

provisions that could be referenced by a teacher implementing the program or specify any issues related to types of relationships between verbal and visual texts. Concerning the current debate on cultural education in contemporary schools, it is worth noting that thenew book by Anita Wincencjusz–Patyna, *Odpowiedni dać rzeczy obraz. O genezie ilustracji książkowych*, can be successfully integrated into the canon of required reading for teachers of Polish language and culture as well as, more broadly, into the current, reformed school system.

WORKS CITED

Arnheim, R. 2005. *Sztuka i percepcja wzrokowa*, Gdańsk: słowo/ obraz terytoria.

Bajda, J. 2010. *Poeci – to są słów malarze… Typy relacji między słowem a obrazem w książkach poetyckich okresu Młodej Polski*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Bajda, J. 2005. Słowo a obraz: typy relacji intersemiotycznych. – *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, D. Michułka (ed.), K. Bakuła (ed.). Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 305–310.

Bobiński, W. 2015. Przygoda człowieka patrzącego. Ponowoczesna teoria obrazu a szkolne praktyki interpretacyjne. – *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. A. Pilch (ed.), M. Rusek (ed.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Cackowska, M. 2009. Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce. – *Ryms*, 5, 5; 6, 14–16; 8, 12–13.

Dyduch, B. 2007. *Między słowem a obrazem. Dylematy współczesnej polonistyki*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej.

Francuz, P. (ed.). 2007. *Obrazy w umyśle. Studia nad percepcją i wyobraźnią*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Gromadzka, B. 2009. *Widząc – rozumieć. Dydaktyka polonistyczna wobec edukacji wizualnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Higgins, D. 1987. *Pattern Poetry. Guide to an Unknown Literature*. New York.

Janus-Sitarz, A. 2004. Wstęp. Między słowem, obrazem i dźwiękiem, czyli uczeń wobec różnych tekstów kultury. – A. Janus-Sitarz (ed.). *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", 9–12.

Jędrychowska, M., Kłakówna, Z.A. 2000. *To lubię! Podręcznik do języka polskiego zreformowanej szkoły podstawowej. Klasa 5. Teksty i zadania. Książka ucznia*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.

Karkut, D. 2013. *Malarstwo jako kontekst literatury i języka polskiego w doświadczeniach uczniowskiego odbioru*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Lessing, G. E. 1962. *Laokoon, czyli o granicach malarstwa i poezji*. J. Maurin-Białostocka (ed.), H. Zymon-Dębicki (transl.). Wrocław–Warszawa–Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas".

Markiewicz, H. 1984. Obrazowość a ikoniczność literatury. – H. Markiewicz (ed.). *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 9–42.

Nikolajeva, M., Scott, C. 2001. *How Picturebooks Work*. New York/London.

Nodelmann, P. 1988. *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens.

Ogonowska, A. 2004. *Przemoc ikoniczna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
Pilch, A. (ed.), Rusek (ed.). *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
Panofsky, E. 1955. *Meaning in the Visual Art*. Chicago.
Pilch, A. 2004. Problemy integracji literatury i malarstwa w szkole. Nauka czytania obrazu. – A. Janus-Sitarz (ed.). *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*. Kraków, 197–213.
Rose, G. 2001. *Visual Methodologies*. London.
Rypson, P. 1989. *Obraz słowa. Historia poezji wizualnej*. Warszawa.
Rypson, P. 2002. *Piramidy, słońca, labirynty. Poezja wizualna w Polsce od XVI do XVIII wieku*. Warszawa.
Schwarz, J. H., Schwarz, C. 1990. *The Picture Book Comes of Age: Looking at Childhood Through the Art of Illustrations*. Chicago.
Serafini, F. 2009. Understanding visual images in picturebooks. – J. Evans (ed.). *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picturebooks*. London.
Sipe, L. R. 1998. Learning the language of Picture books. – *Journal of Children's Literature*, 24 (2).
Sipe, L. R. 1998. How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. – *Children's Literature in Education*, 29 (2).
Sipe, L. R., Pantaleo, S. 2008. *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self Referentiality*. New York.
Szuman, S. 1951. *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. Warszawa.
Szyłak, J. 2000. *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*. Gdańsk.
Vouilloux, B. 1995. *La Peinture dans le texte XVIII–XX siècle*. Paris.
Wallis, R. 1971. Napisy w obrazach. – *Studia Semiotyczne*, 2 (1).
Wincencjusz-Patyna, A. 2008. *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje*. Wrocław.
Wojnar, I. 1964. *Estetyka i wychowanie*. Warszawa.
Zabawa, K. 2015. „Teatr" obrazów i słów – sztuka lektury książek obrazkowych (na przykładzie wybranych utworów Iwony Chmielewskiej). – A. Pilch (ed.), M. Rusek (ed.). *Ikoniczne i literackie teksty w przestrzeni nowoczesnej dydaktyki*. Kraków.
Zając, M. 2008. Książka obrazkowa – próba definicji gatunku. – H. Filip (ed.). *Nowe trendy w literaturze i ilustracji dla dzieci. Książka obrazkowa: konferencja ogólnopolska. Kołobrzeg 22–23 września 2008*. Kołobrzeg.

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-37

ŁUKASZ GREGOROWICZ ORCID: 0000-0002-8968-9961
Uniwersytet Wrocławski

Kontynuując opowieść

Recenzja książki Krystyny Zabawy *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, ss. 202

W dorobku naukowym Krystyny Zabawy do niedawna znajdowały się dwie publikacje monograficzne wpisane w dwa główne obszary zainteresowań tej krakowskiej badaczki i literaturoznawczyni. Mowa o pracach: *Kalejdoskop myśli, wrażeń i obrazów – młodopolskie odmiany krótkiego poematu prozą* (1999) oraz *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej* (2013).

W roku 2017 na rynku czytelniczym pojawiła się najnowsza praca autorki zatytułowana: *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, będąca – jak już wskazuje sam tytuł – efektem kontynuowanych badań nad współczesną książką literacką dla najmłodszego czytelnika.

O ile w *Rozpoczętej opowieści* autorka skupiła się przede wszystkim na estetycznych i artystycznych funkcjach tejże literatury, o tyle w publikacji najnowszej uwydatniła jej aspekty dydaktyczne i wychowawcze, kontynuując tym samym „opowieść"[1] o najważniejszych wartościach najnowszej literatury o s o b n e j[2]. Zabawa, choć skupia się tym razem na walorach edukacyjnych, nadal (w myśl konsekwentnie stosowanej zasady) pozostaje w kręgu tekstów wartościowych pod względem literackim.

Na szczególną uwagę zasługuje, ujęta w spisie treści, struktura pracy. Autorka bardzo umiejętnie, w sposób niezwykle przemyślany, wpisuje najnowsze pozycje literatury dziecięcej do sześciu zaproponowanych obszarów tematycznych (kontekstów): przyrodniczego, regionalnego, historycznego, obywatelskiego, religijnego oraz edukacji emocjonalnej. Nie ukrywa Krystyna Zabawa,

---

[1] We *Wstępie* do poprzedniej monografii autorka sugerowała, że będzie kontynuować badania nad literaturą dziecięcą – stąd wymowny nadtytuł, inspirowany wierszem Wisławy Szymborskiej. Zob. Zabawa 2013: 22.

[2] Jerzy Cieślikowski proponował nazywać literaturę dla dzieci literaturą o s o b n ą lub c z w a r t ą , neutralizując nazwę, która może wydawać się lekceważąca. Zob. Cieślikowski 1985: 12.

że podczas pracy nad taką kompozycją książki inspirowała się klasyfikacją tematyczną dokonaną przed laty przez wybitnych specjalistów w tej dziedzinie literatury: Joannę Papuzińską i Ryszarda Waksmunda (Zabawa 2017: 8, 14).

Badaczka wyraźnie nawiązała do znanego *Etapu Siedmioksięgu* Papuzińskiej (2007: 42–48), czyli zaproponowanych przez nią siedmiu ogólnych obszarów zainteresowań dziecka przełomu przedszkolnego i szkolnego, tj. *księgi natury*; *„Biblia pauperum"*; *baśni, legend, mitów*; *opracowań związanych z polską tradycją, kulturą i obyczajem*; *opowieści historycznych* (*księgi czasu*); *encyklopedii techniki* (lub *leksykonu wynalazków i wynalazców*) oraz *dziecinnej książki kucharskiej* (czyli *kuchni pełnej cudów*).

Zabawa inspirowała się również klasyfikacją dokonaną przez Ryszarda Waksmunda, który dzieli omawiane przez siebie teksty dla dzieci na: *książki początkowej nauki, „Historię świętą"*, *dzieje ojczyste*, *geografię ojczystą*, *geografię egzotyczną, epizod turystyczny* oraz *historię naturalną (przyrodoznawstwo)* (Waksmund 1986: 70–102).

Poza klasyfikacją tematyczną dla autorki istotne okazuje się również jej uporządkowanie. I tu Krystyna Zabawa sprawnie sięga do wiedzy z zakresu dydaktyki, pedagogiki oraz psychologii rozwojowej, bowiem podejmuje zagadnienia kolejno, zgodnie z zainteresowaniami oraz odpowiednim poziomem ciekawości poznawczej najmłodszego czytelnika na następujących po sobie etapach jego rozwoju emocjonalnego, biorąc pod uwagę zarówno domową inicjację literacką, jak i edukację czytelniczą w instytucjach oświatowych.

Autorka jasno formułuje zamysł napisania swojej pracy:

> Celem tej książki, zatytułowanej *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*, jest wskazanie zarówno rodzicom, jak i nauczycielom, a także badaczom różnych specjalności (głównie literaturoznawcom, bibliotekoznawcom, i pedagogom) obszarów tematycznych oraz konkretnych pozycji, mogących służyć szeroko rozumianej edukacji najmłodszych. Okres przedszkolny i wczesnoszkolny, a także kolejne lata nauki w szkole podstawowej to czas niezwykłej chłonności umysłu i ciekawości poznawczej. Nigdy później te cechy nie występują w równym natężeniu. Dlatego tak istotne jest jak najlepsze wykorzystanie tego momentu rozwojowego (Zabawa 2017: 8–9).

Krystyna Zabawa, mając świadomość niedoskonałości systemu szkolnictwa w kwestii edukacji czytelniczej, zachęca pedagogów i nauczycieli do wychodzenia poza infantylne treści programowe, które nierzadko nie są w stanie sprostać potrzebom rozwojowym, ale i estetycznym młodego czytelnika. Zwraca również uwagę na istotę domowego czytania, wprowadzającego dziecko do świata wiedzy i wartości. Zadania te – wg autorki – może spełniać literatura bogata w treści dydaktyczne oraz wartościowa zarazem pod względem artystycznym.

Nawiązując do badań Eugeniusza Czaplejewicza i Grzegorza Leszczyńskiego, pokazuje, że artyzm i dydaktyzm (także w literaturze dziecięcej) to poję-

cia wzajemnie się uzupełniające. Co więcej – ów dydaktyzm często z artyzmu wynika. A stąd niedaleko już do edukacji, którą Krystyna Zabawa postrzega przede wszystkim w dwóch aspektach: dydaktycznym i wychowawczym. Takie interdyscyplinarne podejście wskazuje, jak ważne funkcje mogą pełnić książki kierowane do młodego odbiorcy, a więc: dydaktyczną, wychowawczą i estetyczną (Zabawa 2017: 8–9).

Ciekawym punktem wyjścia do rozważań zaproponowanych w rozdziale I (*Ciekawość świata – w kręgu edukacji przyrodniczej*) stają się wspomnienia znanych postaci (nie tylko związanych literaturą) na temat pierwszych czytanych samodzielnie książek, w których – co ciekawe – podejmowane tematy przyrodnicze wysuwają się na plan pierwszy. Sięgając do badań z zakresu psychologii, Zabawa udowadnia, że ciekawość i chęć odkrywania tajemnic otaczających człowieka to tematyka, która najszybciej i najmocniej przemawia do dziecięcej wyobraźni. Co więcej, zagadnienie to, podejmowane dzięki literaturze w dzieciństwie, może mieć ważny wpływ na dalsze życie młodego czytelnika, niekiedy nawet na jego przyszłe wybory życiowe. W rozdziale tym autorka wspomina chociażby o dziecięcych fascynacjach Czesława Miłosza wspaniałą powieścią Erazma Majewskiego pt. *Doktor Muchołapski: fantastyczne przygody w świecie owadów*. Natomiast na przykładzie Janiny Ochojskiej pokazuje, że ta znana działaczka społeczna wybrała studia astronomiczne przede wszystkim dzięki przeczytanej w wieku trzynastu lat książce Jana Gadomskiego pt. *Obrazy nieba.*

Trafnie zauważa Zabawa, że ten typ literatury może istotnie wpływać na rozwój tzw. inteligencji przyrodniczej – stąd tak ważne dla autorki, aby wskazywać nauczycielom i rodzicom właściwe książki o tej tematyce. Zabawa kładzie duży nacisk na kształtowanie właściwych postaw, szczególnie teraz – w czasach ekologicznych zagrożeń oraz często spotykanych negatywnych postaw względem zwierząt. W tym drugim kręgu tematycznym wskazuje świeże i atrakcyjne literacko pozycje książkowe, rozwijające jednocześnie wrażliwość najmłodszego czytelnika na los zwierząt, np. utwory pióra pisarek: Barbary Gawryluk (*Dżok. Legenda o psiej wierności*) czy Ewy Kozyry-Pawlak (*Ja, Bobik, czyli prawdziwa historia o kocie, który myślał, że jest królem*).

Badaczka dostrzega również powracające zjawisko, jakim jest wkraczanie do obiegu czytelniczego zbeletryzowanych oraz popularnonaukowych krótkich form literackich autorstwa specjalistów, którzy w ciekawy sposób przybliżają najmłodszym czytelnikom wiedzę z kręgu uprawianych dyscyplin. Mowa tu chociażby o Dorocie Sumińskiej (lekarce weterynarii), Adamie Wajraku (dziennikarzu zajmującym się tematyką przyrodniczą), Wojciechu Mikołuszce (paleontologu), Tomaszu Samoljiku (biologu), Tomaszu Rożku (fizyku) czy Januszu Leonie Wiśniewskim (chemiku, fizyku i informatyku) (Zabawa 2017: 27).

Z perspektywy szkolnej edukacji celnie zatem konstatuje Zabawa: „Warto byłoby takie pozycje jak *Puc, Bursztyn i goście* (1933) Jana Grabowskiego oraz *O psie, który jeździł koleją* (1967) Romana Pisarskiego zastąpić już nowymi propozycjami" (Zabawa 2017: 25).

W rozdziale drugim, badając w literaturze dziecięcej problematykę edukacji regionalnej, autorka próbuje nakreślić obszary przydatne pedagogom w pracy z dziećmi na etapach przedszkolnym, wczesnoszkolnym oraz drugim etapie edukacyjnym. Tu skupia się na tradycji małej ojczyzny (w baśniach, legendach i podaniach) oraz miejscu pełniącym funkcję „bohatera" (region, miasto).

Wartość czytania i opowiadania dzieciom baśni, podań i legend jest bezdyskusyjna. W kontekście edukacji regionalnej autorka podkreśla tu szereg płynących korzyści, m.in. emocjonalne związanie z „małą ojczyzną", budowanie tożsamości opartej na związku z regionem, poznanie jego specyfiki, w tym mieszkańców, obyczajów czy budowli. I słusznie zauważa Zabawa, że od tego typu tekstów (dotyczących najbliższego otoczenia dziecka) należy rozpoczynać regionalną edukację czytelniczą, by móc potem odpowiadać na naturalną ciekawość poznawczą dziecka tekstami traktującymi w szerszych kontekstach: miast, państwa, zróżnicowania kultur etc.

W ten drugi obszar Zabawa wpisuje pojawiające się coraz częściej na rynku wydawniczym powieści, których „bohaterem" staje się miasto. Dla przykładu Warszawa jest główną, wojenną i powojenną „bohaterką" trylogii Joanny Papuzińskiej (*Asiunia, Mój tato szczęściarz, Krasnale i olbrzymy*), a Kraków młody czytelnik może poznawać we wspomnianym już *Dżoku. Legendzie o psiej wierności* Barbary Gwaryluk. Biorąc pod uwagę mnogość tekstów poświęconych konkretnym regionom, Zabawa zachęca pedagogów i nauczycieli do tworzenia „literackich map", służących wychowaniu młodych czytelników w poczuciu przynależności do konkretnego regionu, ale również otwartości na kulturowe różnice.

Ważne miejsce w monografii Zabawy zajmuje prezentacja książek historycznych dla dzieci i ich związek z wychowaniem (rozdział III). *Czy najnowsza literatura, obok popularnych: filmu, komiksu, piosenki, może skutecznie zaszczepiać i rozwijać historyczne zainteresowania dzieci?* Autorka próbuje odpowiedzieć na to pytanie, dostrzegając obecnie wypełnianą na rynku wydawniczym lukę, która powstała w tej przestrzeni literackiej po 1989 roku. Tym samym analizuje najnowsze pozycje literackie z wątkami historycznymi oraz teksty podejmujące nowe tematy w tym kręgu tematycznym – powstanie warszawskie, wojenne losy Żydów oraz historię powojenną. Wśród prezentowanych pozycji znajdują się m.in.: *Mały powstaniec* Szymona Sławińskiego, *Halicz* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, *Kotka Brygidy* Joanny Rudniańskiej, *Majka, Marcel i sekret kamienicy* Katarzyny Szczepańskiej, *Człowiek z blizną* Pawła Beręsewicza czy *Zielone pomarańcze, czyli PRL dla dzieci* Anety Górnickiej-Boratyńskiej.

Zabawa zwraca szczególną uwagę na relacje słowa i obrazu, kwestie edytorskie i ilustratorskie, dzięki którym prezentowane historie mocniej przemawiają do dziecięcej wyobraźni. Szkoda, że w zaproponowanym zestawieniu nie pojawiły się: *Rutka* (2016) Joanny Fabickiej czy *Arka Czasu* (2013) Marcina

Szczygielskiego – świetnie napisane, poruszające historie wojenne dzieci, opowiadające o zagładzie i odzyskiwaniu dzieciństwa, wzbogacone doskonałymi ilustracjami i mocno osadzone lokalnie (Łódź, Warszawa). Są to wprawdzie teksty adresowane do czytelników drugiego etapu edukacyjnego, ale przecież i tej grupie odbiorców Zabawa poświęca niejednokrotnie miejsce w swojej monografii.

Ciekawe rozważania podjęte zostały w rozdziale IV, który Krystyna Zabawa poświęca ujęciu edukacji obywatelskiej w literaturze dla najmłodszego odbiorcy. Autorka trafnie dostrzega, że ten obszar jest jeszcze najuboższy, ale od kilku lat wyraźnie się rozwija.

Pierwszą część tego rozdziału autorka poświęca prawom dziecka. *Czy warto mówić dzieciom o ich prawach? Czy przestrzeganie ich należy zostawić dorosłym, a dzieciom tylko o tym przypominać?* Nawiązując do *Prawideł życia* Korczaka oraz korespondującej z nimi, wydanej 70 lat później książki Grzegorza Kesdepkego pt. *Mam prawo, czyli nieomal wszystko, co powinniście wiedzieć o prawach dziecka, a nie mieliście kogo zapytać*, autorka podkreśla, że każde dziecko powinno swoje prawa znać i odważnie z nich korzystać. Dokładnie analizuje pozycję Kasdepkego, zwraca uwagę na jej walory dydaktyczne, wychowawcze, graficzne, sugerując, by częściej pobudzała do refleksji rodziców, nauczycieli, pedagogów i stawała się pretekstem do dyskusji z dziećmi na temat ich obowiązków, ale również praw. Jednocześnie autorka zauważa, że istnieje duża potrzeba pisania o prawach dzieci, łącznie z przygotowaniem oprawy metodycznej do pracy na lekcjach. Jako argument podaje chociażby brak rzetelnego opracowania dla wartościowej książki Kasdepkego, która nie została właściwie wykorzystana w szkołach nawet podczas obchodów *Roku Korczakowskiego*.

W szkolnym obiegu czytelniczym można znaleźć znacznie więcej współczesnych pozycji literackich o tematyce patriotycznej dla dzieci. Zabawa dokonuje selekcji, świadomie wybiera te teksty, które są dalekie od pojmowania patriotyzmu w kontekstach cierpiętniczym i martyrologicznym. Zwraca również uwagę na nadal częste i bezrefleksyjne, szczególnie przy okazji świąt narodowych, omawianie i recytowanie znanego wszystkim *Katechizmu polskiego dziecka* Władysława Bełzy. I wcale nie twierdzi Zabawa, że należy pozbyć się tego tekstu ze szkolnego obiegu czytelniczego, ale proponuje omawiać go w inny sposób, może we właściwym kontekście historycznym, w którym powstał. Dziecko mogłaby przecież zaciekawić anegdota o zadedykowaniu tego utworu przez autora pięcioletniemu Lukowi Wolskiemu, który – jako pierwsze dziecko – potrafił go pięknie recytować, a na żartobliwe pytania samego Bełzy, dzielnie deklarował gotowość do walki w sytuacji zagrożenia kraju (Zabawa 2017: 103).

Dwa ostatnie rozdziały odnoszą się do kwestii religii i emocji. Zabawa wyraźnie rozgranicza istotę literackiej edukacji religijnej dla wierzących i niewierzących. Nie narzuca i nie modeluje postaw. Biblię przedstawia jako jeden

z filarów kultury europejskiej, a opowieści o świętych i świętach – wg autorki – lepiej pozwalają na zrozumienie zjawisk kultury.

Rozdział o edukacji emocjonalnej można potraktować jako podsumowujący rozważania. Nietrudno nie zgodzić się z autorką, że współczesna książka dziecięca, jak prawdziwe dzieło artystyczne, powinna oddziaływać na emocje najmłodszego czytelnika; kształtuje wrażliwość emocjonalną, uczy empatii, pomaga w oswajaniu emocji i radzeniu sobie w trudnych sytuacjach. Ponadto, podobnie jak w monografii poprzedniej, książkę dla najmłodszych czytelników Zabawa traktuje jako „dzieło integralne", „całościowe", oparte na wzajemnych relacjach słowa, obrazu, dźwięku i architektury książki, a więc takie, które uruchamia kilka kanałów percepcyjnych i mocniej wpływa na dziecięcą wyobraźnię. Dzieje się tak, ponieważ – jak pisze Zabawa: „Nowe możliwości techniczne pozwalają na obudowywanie tekstu literackiego coraz liczniejszymi tekstami, w których nośnikiem znaczenia jest nie tylko zapisane słowo" (Zabawa 2013: 27).

Monografia Krystyny Zabawy pt. *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych* świadczy o szerokiej erudycji autorki w obszarach wiedzy na temat najnowszej książki literackiej dla młodego odbiorcy. Poruszane zagadnienia (konteksty), zilustrowane doskonale dobraną, świeżą i bogatą ofertą wydawniczą, są dokładnie przeanalizowane, wyczerpująco omówione oraz oparte na mocnych fundamentach teoretycznych. Autorka odwołuje się do prac znakomitych badaczy, m.in. Alicji Baluch, Zofii Budrewicz, Jerzego Cieślikowskiego, Eugeniusza Czaplejewicza, Grzegorza Leszczyńskiego, Joanny Papuzińskiej, Andrzeja Smuszkiewicza, Alicji Ungenheuer-Gołąb, Ryszarda Waksmunda.

Krystyna Zabawa zrealizowała wszystkie założone we *Wstępie* do monografii cele. Doskonale przedstawiła etap dziecięcej inicjacji literackiej, który rozpoczyna się w domu. Wskazała, że zainteresowanie książką literacką powinno być skutecznie rozwijane w przedszkolu oraz na kolejnych etapach edukacji szkolnej. Udowodniła, że dzięki odpowiednio dobranej i wartościowej literaturze można przygotować małego odbiorcę do poznawania otaczającego świata przyrody, wartości, historii, kultury, a także pomóc mu dotrzeć do własnych emocji. Te walory książki docenią zapewne rodzice, pedagodzy i nauczyciele. Ponadto odnajdą oni w tej pracy cenne wskazówki (dodatkowo wypunktowane w tekście) będące źródłem inspiracji do kształcenia literackiego najmłodszych czytelników. Szkoda, że praca nie zawiera oprawy metodycznej, przynajmniej dla kilku analizowanych tekstów.

Z perspektywy badań literackich monografia Krystyny Zabawy wypełniła sporą lukę w obszarze wiedzy o najnowszej literaturze dziecięcej. Ten aspekt może szczególnie zainteresować literaturoznawców.

Bez wątpienia *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych* to bardzo cenna pozycja w obszarze badań nad najnowszą książką literacką dla dzieci, będąca jednocześnie uzupełnieniem cennych rozważań podjętych w monografii poprzedniej.

BIBLIOGRAFIA

Cieślikowski, J. 1985. *Literatura osobna*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia".

Papuzińska, J. 2007. *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej.

Waksmund, R. 1986. *Literatura pokoju dziecinnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia".

Zabawa, K. 2013. *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej.* Kraków: Wydawnictwo WAM.

Zabawa, K. 2017. *Literatura dla dzieci w kontekstach edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Z historii polskich badań nad literaturą dziecięcą

—

From the History of Polish Research on Children's Literature

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-38

JERZY CIEŚLIKOWSKI

CHILDREN'S FOLKLORE

(Part 2)

The "voices of birds and animals" and their graphic replicas recorded by folklorists belong to children's, not adult, folklore. It is a natural language, where a sign seems to adhere to meaning in a maximum way. Animals have this natural language, in which anger, tenderness, joy, longing, pain, despair speak a poor yet at the same time expressive language, when the whole richness of emotions is contained by a tone pitch, in a duration of a sound, in situations of "speaking". A dog's bow-wow, a cat's miaow miaow, a cow's moo, or a rooster's cock-a-doodle-doo have been graphically coded and, as a matter of fact, they are an agreed-upon and much conventionalised cipher, representing not only a scale and colour of language, but also its suitability on the simplest and universal level. These are conventional phrases, but natural enough to be identically understood and recorded in all transcriptions into human languages. This looks similar when we consider babbling in a baby's language called pre-speech, that is language on the level of naturalness. "Animals' languages" originated from that and hence their (animals') namings. A dog, for a shorter or longer period of time, is named after itself (after its "language") – bow-wow – and is tried and tamed in the flection of the human language ("There is now bow-wow"), before it finally becomes a "dog". A horse and the whole "horseness" will be named after the sound made by the hooves of a running horse, and not by an articulated word, but by clicking.

The "language" of animals appears on three levels: as a "language" which animals "speak" with one another, "overheard" by people and sometimes being the first natural naming, the christening of animals; as a "language" that animals "speak" among themselves, and, finally, as a "language" which humans speak to animals. On the first level, the "language" of animals is poor, that of birds – rich, especially that of song birds. Here is, for example, a folk transcription of a nightingale's "language", a good singer:

> pu-we, pu-we, to-witta-woo, to-witta-woo, pu-we, pu-we, to-witta-woo, tweet tweet...

That those words, their clusters and phrases, which "say nothing", can signify secret, important, and very old things was not only a folk-simpleton conviction, but also a conviction of poets. At the turn of the nineteenth and twentieth centuries, this became a clarification of many poetics. Birds "talk" and sing this first language which is a common root of the language of animals and humans. Tetrapods have forgotten much of it, and, by the way, they are less verbose than birds and people, but a bird's "tweet, tweet"; "pu-we" are closest to these protowords. In his *The Morning in the Forest,* Velimir Khlebnikov (the translation of J. Śpiewak) has written:

Lesser whitethroat: To-witta-woo-to-witta-woo
Finch: Pu-we-pu-we-pu-we
Lapland bunting: Tweet-tweet-tweet-tweet
Bunting: Twee-wee-wee-twee
Woodpecker: Tock-tock-tock-tock

The poet has named the language of birds a zaum one, a language situated beyond reason. Yet the zaumness is polyvalent, open to multiple and secret meanings.

In the language of animals, one sought either those oldest, secret meanings or – this was in the language of song birds – musicality or pure songness based on rich sound instrumentation. The latter functioned in a very remote and rich topos called a bird concert, once productive in literature, nowadays present only in some works for children. (Tuwim, Buczkówna) as well as in an animated TV film for children and on the radio.

On the second level, there is a language which animals speak among themselves. This is a translation of a natural language into the articulated language of people with the preservation of the elements of the former out of concern for keeping up its structure. In rustic folklore, we find many examples of such articulated phrases of birds to people, fragments of bird dialogues. In a yard, geese, turkeys, hens, ducks as well as sparrows and pigeons are the most talkative birds. Their interjections, swear words, mutual attacks, quarrels, aspersions – this is an invariable repertoire of behaviours bird "languages" in folklores of all nations. Perhaps an expressive side to their "language", a sharpness of tones,, and then their appearance (a wattle in a turkey), a behaviour in a flock (fighting cocks or cocks mating with hens) suggested such a way of interpreting the bird "language". In children's literature, this characterological, folk translation has undergone an attenuation which takes place, for example, between the understanding of the terms "cat fight" and "rumour". Nonetheless, in children's literature, the whole specific current has accepted, adapted, and developed according to inspirations contained in them this "language" in its typical "sound" and "social" valorisation of individual birds and animals.

Beyond a yard, the second place of overhearing birds were occasional songs. Here, lullabies and Christmas carols were most distinctive. "Talking" animals and birds fill up childish spacetime:

Birds are flying into a shed,
They are singing for Jesus,
A nightingale begins...

And in another carol:

A hare sitting with rabbits
Was tapping with its feet.
Sparrows were just chatting, when they drank a little.
Out of meadow dialogues, the frog one is the richest.

On the third level of the "language", there is one which people speak to animals, but which is a further step in a direction of anthropomorphic taming of an animal. This is excellently seen in a horse, for example. One said to it: "giddyup". These were the words already not from the natural circle for a horse, approving of its freedom, but they were phrases of power language, of commanding, not losing hope though of some naturalness of communication, of getting one's message across. These words in the human language "do not mean anything", they are in a way invented for a horse, much as whistling is for a dog, "puss, puss" for a cat, "chuck chuck" for a hen, "come on duck, duck" for a duck. Not partaking of their (animals') language, they try to be similar to it. Their richness results from multiple contacts with an animal and involving it in situations of serving man. Hence there are so many words to a horse, and, on the other hand, a complete lack of words to a dog was dictated by its such advanced taming that one talked to a dog and talks to it in the pure human language. And a dog understands it. When children's literature was filled with domestic animals, and then with exotic ones, all animals learned the human language and spoke this language among themselves.

Animals in children's folklore are not only through "language", but also through their way of being, through their behaviour. Most often, we find them on the occasions of: singing – playing, dancing, eating – feasting and working. This takes place in a carol, thus in a Christmas play, in a song, for example, in a funny song about a bird wedding, in a song about who married whom, who danced with whom and how they danced, who did what, and who helped whom. Both occasions: a Christmas one and that of a bird wedding come into contact with each other. Carol motifs are probably older, the occasion of a wedding – later. But also here a fictionally coherent and logically thought-out 18th-century song of a "wedding" breaks into loose fragments, into an enumeration of animal protagonists in various activities and connecting them in ever different pairs: those that get married and those that dance together. The catalogue of animals itself extends, there are more and more of them, there appear more and more exotic ones.

Here also the organising element is an activity: singing and playing. Birds are singing. Some, in their natural way, do it beautifully (a nightingale, a skylark, a blackbird), others do it in an artificial way, and so wrongly (a goose) or

parodically (an owl) Mammals are similar, when they join in singing: a donkey, an elephant. This is also the case of dancing, which is also natural for birds, although not for all of them, and is against the nature of tetrapods. The activity: "to sing, to dance" is a constant element of a rhyming song. So: who sang, who played, how he did it (descant, alt, "his nose", pipes, a drum, a violin), who married whom (an eagle married a falcon, a hawk married a hare), who danced or who went dancing with whom (an owl with a sparrow, a fly with a mosquitoe, a goat with a wolf). These activities, and we can add such ones as threshing, mowing, raking, tending, bread baking, brewing, cooking millet, trading and so on – evoked protagonists. Yet animal protagonists were defined in their appearance by their skills of behaving in a particular activity. A rooster never dances, yet it brews (beer, for example), sells alcohol, drinks beer, vodka; a bear in turn dances, an elephant plays its trump, a nightingale sings alto, a sparrow couples with an owl for a dance, a fly with a mosquitoe, a hoopoe rakes hay, a duck bakes flat-cakes.

Out of the enumerated activities – dancing is most productive. It is not limited only to birds, tetrapods, but encompasses everything what is on earth, in the sky, in water and in the air.

A fish was dancing with a crayfish,
and parsley with parsnip,
a broom dances, a poker dances and a barn dances,
Kuba, Jurek
and a fusilli, and Eastern pastry,
winds dance and the "sun is dancing".

Let us revoke here dancing as a structure of many children's games, and add dancing as an activity most efficiently evoking and organising a "fables" plot on its two vectors: a lyric, melodic, rhythmic, jocular and parodical one and dancing as an autotelic fable.

Keep on dancing, on dancing,
my dancing thing,
and if you can't,
you'd better sit down –

a personification of a clumsy dance by evoking a neologism a "dancing thing", analogous with a "singing thing", by creating an existence "without a face", without an appearance, which exists only in the very activity itself.

The being of "animals" is in verbal folklore, through their voices, nature and behaviour, an artificial being. Its general rule is animalisation, and, consequently, anthropomorphisation of "animals". Yet their taming is not oriented onto adulthood (which is the case in an animal fairy tale, in Aesop's fable), but onto childishness. In a fairy tale, animals are like children. Because a "fairy tale" is here still open to expression: singing, dancing, jumping – recepients,

that is, children, become performers of the form. They assume animal behaviour, appearance, and nature. Children are like animals. The song "a little bird is flying in the street" is a pantomime of flying, dancing and "being a bird". "We shall go with our little son to a market" is not the acting-out of a market, buying, selling, but it is another being animals, trying animals, birds, by means of their "language", movements, ways of moving. And this trying is natural for a child – an attempt at entering feathers, hair, fluttering, walking on four paws.

We have used the term a folklore situation[1] a few times, understanding by it a practical use of a folklore form along with circumstances that accompany the use. A folklore situation is external to a form, it is what happens between a sender – a form – and a recipient. However, this does not mean that there is not two-way interpenetration between a form itself and a situation. The externality of a plot of a lexical form, for instance, is not only "life material" ("reality"), but also mythological, literary, cultural, social material and so on. A form itself , however, (a "poem", a "game") in its own and specific, natural, folklore way of being does not have a form of a record, but is lodged in memory in an unready form. It materialises itself only through a verbal evocation (uttering) or a kinaesthetic one (a manual activity or "acting out"). This materialisation, that is, a connotation, a translation from one system of signs into another, can take place in various ways. Ways not given in advance, but conditioned by circumstances of their expression. The circumstances comprise the role of a sender (a subject's role) demonstrating a form, and so his (a sender's) age, a place in a specific children's community, his mental features (imagination) and a relationship with a form itself. The circumstances are also a reason for which a form is demonstrated, and this includes to a considerable degree a nature of an interpretation: from a serious , ritual-magical or playful one to a parodising one, parodising both immanent elements contained in a form as well as a folklore situation itself. And because a demonstration of a form is often a collective activity, the situation is enriched with additional elements.

Lexical and manual folklore forms as well as other-non-folklore ones are oriented onto their dramatisation. Their being is their becoming in the process of production. When we look at names of children's folklore, their naming convention popularised in everyday speech, one is struck by their distinctive word-forming structure: a "counting-out rhyme, a rhyming song, a song, a paper-cut". They are all verbal nouns showing distinctly that a final

[1] The term "folklore form" used by us as well as the circumstances of its use called a folklore situation can be replaced by the term, "text" used contemporarily by semioticians – in its broad, not only verbal, sense. Precisely, a child's activity, organising or controlling a specific group of things and activities, its reading skills – is a textual activity. And in the case of children's forms, we deal with both verbal and behavioural or pictorial, and most often with simulatneous multilingualism. When they are considered in terms of intentional categories, they would be ludic texts.

object is a result of an activity, which has just taken place. Even in extreme cases – a "name" (a thing), for example, a "song", a "jumping song", does not actually exist as a final, finished product. There is not a "jumping song" as such (there is only a rope with handles at both ends). The form exists during its being performed, so it is the activity itself. But also those forms which have their objective being, when an activity is finished (a paper-cut, a colouring page), reveal their activity source. Their finished existence of qualities of timeless endurance (a paper-cut, for instance) is already without "practical" meaning in children's folklore. Those things (forms) are most frequently given up. A paper-cut or a folk paper-cut, out of colour paper, can be considered individually, stuck in a hut's interior, on display at an ethnographic museum or copied by machine. But its actual, one would like to say – immanent being is when it was cut out with heavy shears for shearing sheep, and maybe then still, when it was evened with fingers after it was cut out as it was being matched to something. A child's paper-cut finished – as a folklore situation – shortly afterwards, when it was cut out.

However, a folklore form is a finished thing, and not an activity alone, having its being independent of a subject (we are talking about manual forms) or is a thing existing intentionally, in memory, and realised as a thing during an activity, during its performance (a song).

If we wish to consider a form of children's folklore genologically, sort them out according to genres, it seems that a principal and structurally invariant rule of this distinction and classification will be an activity. […]

Let us consider them one by one, in groups. First, those which materialise themselves only in a word. Already on the occasion of presenting the features of children's folklore, which we have called "rememberedness", we talked about the function that a rhyme play in it. A rhyme, that is an concord of words. One called "rhymes" also short descriptive or narrative sentences. It would be more adequate though to call them rhyming songs. We then emphasise unambiguously a genetic feature of this form, in which attention and creativity are oriented towards rhyming. Yet if we reason in this way, every rhyming form will be a rhyming song, therefore we wish to use the term a "rhyming song" to describe only some rhyming forms, those which are created or repeated out of an sheer intention of rhyming, out of a game at rhyming taking place in a rhyme-forming euphoria. Not senses and meanings are here in the foreground of acting, but sounds, not a semantic, but a phonic side of an utterance. Nonetheless, the very sense, however moved to the secondary plan of an utterance and subjected to a rhyme, shines through this veil. It is a similar case to naïve understanding of writing poems, when a thought and sense yield to a rhyme, and when an unexpected rhyme shines (that is, a word which "has been rymed"), showing the way for a new sense. These children's rhyming songs are engendered out of sheer joy of rhyming, out of matching words that rhyme with each other:

beaten sweeten dad
to a kitten sad
mad
clad
bad
fad
red and so on.

Yet rhymes, even if they are most tautological, are generated in some order. After "dad – sad" the generated "mad – clad" waited for its word: "bad". The rhyming could finish at this point, but every next word in this "even" order requires its completion. The order can show a tendency for rhythm and then a rhyming song passes to a role of acommpanying something: jumping, beating, clapping, but it can also have a tendency for sense-making and then non-rhyming words enter in between rhymes: "dad sad, striking mad, poorly clad, spanking bad". A rhyme leads an event here. From the "picture" of the sentence there results an unclear situation: whose dad and why "striking mad"? This is on the plane of denotation, yet the connotation of the sentence reveals deeper sense: dad spanks children, he may be striking mad, and if he is mad, he is bad.

Doodle, doodle doo,
The princess lost her shoe;

The absurdity of the beginning of the line engenders a completely unexpected sense of the second line. And the second line logically connotates with the third and fourth ones:

Her highness hopped
The fiddler stopped,
Not knowing what to do.

Korney Chukovsky writes about children's rhyming songs, being forms completely devoid of meaning" "Kunda, munda, karamunda. Dunda, bunda, paramunda"[2]. It is not difficult to see an order in this singingly performed rhyming song, which – as Chukovsky writes – lasts even an hour. Moreover, this dadaist rhyming song, only seemingly freed from control, moves an activity towards a conscious absurd action. A rhyming song proper, being a genre conveying expressive states, has its close sub-genres which we have already touched upon: a jumping song, a song, a shout-out song. Each of them is a "rhyming song" when it rhymes, and each of them, independently of that is a sign of expression, an emotional state, which expresses itself in jumping, leaping up, singing, humming, lipping, shouting out, screaming. Each of them, besides the kinaesthetic and articulative-phonic ones, expresses itself in verbal matter.

[2] K. Czukowski, *Od dwóch do pięciu*, tłum. i oprac. W. Woroszylski, Warszawa 1962 [*From Two to Five*, translation and editing by W. Woroszylski, Warsaw 1962].

Almost every verbal text can be sung. First of all, there are songs for singing. But songs have their melodies; and we talk about those texts which are not songs by nature, so about every verbal form which is uttered by singing, humming, singing out. So one does something below and technically worse than singing, but more in one's own way. The very fact of a choice and decision what to sing is an act of creation. This is connected most often with a choice of a melody. A choce, that is, singing to a tune of some of well-known songs or creating one's own melody. A sung text though does need to be ready before, it can be engendered during vocal expression. A melody as well as a rhyme can be prominent for words and senses. Every poem, every rhyming song are ready to be coupled with a melody as well as with a gesture. A song, which is accompanied by some choreographic gestures: going round "in circles", leaping up, can become a jumping song. What is a given type of behavior and a way of interpreting a verbal text is decided by its primary features. In a classic song, a text, verbal quality will dominate, in a jumping song a text falls apart and gets "lost" during expression. A shout-out song is similar; here, a text is subject to a sung function, it becomes a vocal (not a kinaesthetic one) sign of joy or some incantatory, aping, passion, evoking someone or something.

In children's folklore, one should look for imitation and borrowings from the animal world. Being an "animal" is possible – as we remember the case of "horseness" was – in two ways: in the sense of a sign, by that I understand different kinds of symbolised animals and animal interactions and in the sense of a substitue when one is an animal. In a song, a jumping song or a shout-out, if their expressions are animalising, "animalness" is substitutionary. A song is most often considered to be worse, unskilled, awkward singing. Żeromski mentions an occasion when in the Vistula riparian forests he heard the voice of a shrike hammering out "a simple song, cryptically remembered secrets of young human years"[3] – we are not so much interested in an evocative function as in a simple, song-like wording attributed to birds not considered as fluent singers. For example, a nightingale sings or hums its song, does not "hammer it out". Nonetheless, a song itself as a genre of children's foklore is birdlike and besides "flying" belongs to the repertoire of children's behaviour. A jumping song in turn is hare-like. One of the kinaesthetic games of girls had this song:

A hare is sitting on a hill,
swinging its feet,
And I would like to swing like that,
if I had the feet like
a hare.

Łukasz Gołębiowski wrote that "little girls are keen to jump into a hare". One wrote about this game, an "acrobatic" dance known in the Kurpie region

[3] Quoted after: S. Adamczewski, *Sztuka pisarska Stefana Żeromskiego*, Kraków 1949, s. 127 [*The Writerly Art of Stefan Żeromski*, Cracow 1949, p. 127].

and in Mazovia, that a crossed circle is drawn on the ground or floor in which there stands a girl, singing: "One needs faster and faster, ever choosing a different way, always going round on the beat, land on every portion of the circle"[4]. A hare was the best jumper. Being a "hare" meant jumping and escaping well: "Häschen hüpf, Häschen hüpf!" – German children called. There are jumping songs which are chanted during skipping on a skipping rope, during jumping on one leg, during the game of hopscotch, during playing ball.

To shout out like an adult rooster: "Cock-a-doodle-doo!", like a small one "cocky-doodly-dooey", waving one's hands in addition and hitting one's thighs meant being a "rooster". Similarly, one was a raven by shouting out cawing. A shout-out, even more than a song – expresses itself most completely in a collective form. Social shout-outs are cheering-on calls at footbal matches: "Goal for Poland!" Calls devoid of so an immediately and apodictically formulated appeal or order are of even purer, more shout-out-like character. During the Olympic Games in Mexico, several thousand fans in a stadium chanted: "Mechiko, Mechiko, ra, ra, ra!" In his book[5], Chukovsky gives a rich survey of those "childish delights". He correctly claims that "shout-outs" – most often meaningless, unarticulated – are engendered out of ecstasy over nature: over the sun,wind, grass. As for shout-outs, Chukovsky is most interested in freeing them from senses, from articulatively difficult places for shouting out. And children, he claims, "are always ready to sacrifice the correctness of every word for the sake of rhythm – when needed, they lenghten words, shorten them, change accents..." For us, a shout-out is every verbal text subject to rapid, dramatic vocal expression: a sign of an authentic experience or a convention of such an emotion or conveying every message in a shouting-out way. Thus, for example, one cannot sing out or hum every poem or every rhyming song, but one can shout it out. To shout out, that is, to impose on it one's own, true or fake sovereignity, most often a barbarising one – "wild" on purpose, destructive or aping its conventionalised aestheticity. Shouting out – a very situation of talking on high, sometimes grating tones – is a warlike provocation (warlike shouts), a sacriligeous provocation or an invective. Children best use "ugly" words when they shout them out. If they can of course do it unpunished, and when they can even do it in front of passive and shocked listeners. "Ugly" or "bad" words live only, and live properly and distinctly, when they are shouted out.

A form, being a silenced and unarticulated song, can be called a humming song. It is close to the language of animals: of cats and bears. It has become really famous as a song of Winni-the Pooh created by Alan Milne. A humming song, even more than a song, materialises itself in an acitivity which is difficult to be given a graphic sign, it is a metalanguage of children and animals. It is

[4] Gołębiowski, *op. cit.*

[5] K. Czukowski, *op. cit.*

a final phrase of lullabies when everything becomes sleeping and one needs to silence not only semantics, but also choruses "a...a...a" and "lull", start singing a melody which belongs to the essence of sleep.

Let us sum up one more time: rhyming songs, songs, jumping songs, shout-outs and humming songs do not have an ethos other than being materialised in an activity. The existence of other genres is: a being of a subject in a dramatic situation of an object (of a verbal text or *quasi*-verbal text).

The texts in whose reproduction or creation, attention is first of all focused on senses, semantics will constitute another class of folklore genres. These will be counting-out rhymes, enchanting rhymes, toppling-over rhymes, chiding rhymes, riddles... We name them and enumerate them, but, as before, being convinced that these are not all possible genres, and that the "-ing" ending and an infinite number of situations are constantly ready to bring forth new forms, situated potentially next to each other.

The form most popular and productive among children is a counting-out rhyme.

It was already noticed by adults and was relatively widely described and catalogued. At the same time, one contemporarily covers by the term almost all children "literary" forms, making out of a counting-out rhyme a universal term. Here, we wish to define structural-functional borders of the genre. Genetically, a counting-out rhyme derives from practical circumstances accompanying a kinaesthetic game. At the same time, it is a "rhyming song", since its text most frequently rhymes and always preserves a distinctly marked rhythmic order. Yet rhymeness and rhythmicality are the features of many other genres. So here as well, as in the case of previous folklore genres, one needs to seek the essence of a counting-out rhyme in its name: a counting-out rhyme will be such a text which is counted out. To count out here means: count particpants in a game, eliminating them one by one; it can also mean: to name them, assign roles to them, giving them something or making them do something. Yet, to count out – this also means to create immanently such structures of an utterance which increase by a distinctly marked, subsequent addition of objects, persons, words, attributes, activities. This multiplication can have a semantic-logical process as well as an asemantic one, combining syncretically sounds and neologisms. Most often though these are mixed processes:

Itty, bitty baby,
a little red table
whose turn it is
he is the ugly one
A samovar burst
a glass is broken
and Mr John
was burned on the nose.

Counting out, that is, eliminiating one by one, can be done by means of every counting-out rhyme, by pronouncing final words with a distinct stress: "whose turn it is". It can sometimes be an imperative: "it is your turn!" Similarly, one can point out someone who is guilty. There were occasional texts for pointing out a guilty person: "there is one among us who farted potatoes, and this the one out of whose snout there goes smoke". Understanding widely the range of this genre, one should divide counting-out rhymes into those in whose subject matter and structure there appeared an orientation towards a practical, playful aim, when a counting-out rhyme was an overture (going through the motions scenographically) to a kinaesthetic game ("one, two, three! You come out! [You are chasing!]"; "ready or not, here I come!"), and into those which, not revealing their distinctly practical role, are rhymed, always rhythmisised "fables" ("There sits a hoopoe on the church, it brews beer for a wedding, what it brews, it drinks, when it comes back home, it beats children. An old woman is crying, lamenting: how the hoopoe is frolicking! Here are some pennies, woman, go and buy a quart of groats for children, when the children eat it, they will go behind a stove and die there!"; "A lady walked out of a factory, she had golden shoes, a glistening dress, and walked hand in hand with Nicholas. And Nicholas, a great lord, bought himself a grand piano, but he could not play it, he turned off the light, and went to bed"). These "fables" are open to diverse contaminations, narration is free, autonomous, it can connect itself and become subject matter functionlised in the counting-out-rhyme manner: "A lady went to a cellar to look for a piece of chalk and a blackboard, she will be writing and counting how much beer to prepare. One, two, three, elementary, you, hare, run into the wood!"

One reflected on the antiquity of counting-out rhymes as well as on a reflection in them of events, customs, rituals, on how, in a childish, playful, trivial formulary there is hidden a very important splinter: an old word, a relic of magic. We shall not revisit it here. Let us only add that counting-out rhymes, most often uttered aloud, both in the first group (a practical one) in connection with a gesture (a counting out, pointing a finger), and the second group (a narrative one) – were uttered in the form of recitation, a melody, and even a song. If Polish folklore knows practically little about those counting-out rhymes, then there are known, and they were once very popular among French children, counting-out rhymes- songs[6].

Krystyna Pisarkowa calls the text: "I would tell you a sermon, but a dog ate my breakfast, I would tell you more, but this old woman pinkles behind a stove. I beat this woman against the stove, a painted boy will come out of her, and from the boy, a ram and a sheep, and from the ram..." and so on – "a blossoming story (this is an allusion to Peiper's "blossoming sentence") and includes it

[6] J. Cieślikowski, *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław 1967 [*Great Fun. Children's Foklore, a Child's Imagination, Poems for Children*, Wrocław 1967].

among counting-out rhymes[7]. The same or similar text of a sermon, recorded by Żegota Pauli, is published by Ryszard Gansiniec who says that it was recited by students on March 12th, on the day of St. Gregory the Great, the patron of elementary schools[8]. The "Gregory" description was still known in the country at the end of the previous century. In my work *Great fun* I have included a "sermon" in "chain rhymes". A sung variant of the "sermon" was heard, in the manner of a carol (this is what Żegota Pauli writes) or as a "song" – it is thus recorded by Oskar Kolberg. In the Great Poland text, a counting-out rhyme order is very distinctly marked: "... and from this ram, a wolf's knees, and from the wolf's knees, a carpenter with an axe..." and son on. And if it was sung, there is no obstacle for transferring the text to songs. The case is like the previous one: a way of performing decides about a genealogical belonging. And the genre borders are very pervasive here.

The French *comptines* have their different, though simple, childish melodies. Among Polish ones, we can still remember the melody:

Itty, bitty baby,
a little farmer,
his wife is hunchbacked (gap-toothed),
and his daughter snotty...

The melody is monotonous and obedient to other texts, half-sung, half-recited.

Still another sub-genre of a counting-out rhyme coexists with an activity, this time an "arithmetic" one: during counting out in the old times one drew lines with a stick in sand, and then on paper:

He was chopping – chopping – with – a lit-tle axe
he chopped six-teen ones
if you do not be-lieve
you can o-rder coun-ting.

Pisarkowa links the record with a practical activity: one counted them as one put potatotes in ashes. After baking them, their number had to be right. A mnemonic formula!

When we talk about an internal text order, and thus about counting out – this is a structure typical of infantile narration. Let us recall here its excellent use by Sienkiewicz when towards the end of *In Desert and Wildereness* he makes his heroine tell a story about an abduction and return, then Nel, "like a child", creates a counting-out-rhyme structure of narration – connecting its

[7] K. Pisarkowa: *Ele mele dudki*, "Przekrój" 1971, nr 1365 i n. *O losach wyliczanek*, "Biuletyn PTJ", 1972, z. XXX [*Itty, Bitty Baby*, "Przekrój", 1971, no. 1365 and the following numbers.; "PTJ's Bulletin", 1972, vol. XXX].

[8] R. Gansiniec, *Gregorianki*, "Pamiętnik Literacki", R. XLV, 1954, z. 2 [*Gregoriankas*, "Literary Diary", R. XLV, 1954, vol. 2].

each short element with the conjunction "and": "And daddy! And they abducted us, and carried on camels – and Gebhr hit me – and Staś defended me – and we arrived in Khartoum [...]"

To add things, concepts, activities to one another, to enumerate them on the same level of their importance, to enumerate them alongside one another without acknowledging a perspective and hierarchy is a syncretic activity. To add, to enumerate, to count out with a feeling for a sequence of narration, often marked with an ordinal number, to combine into quantitative groups: "one – two – three: one two (police) three four (officers)", and assign to these orders the main significance – this is also a nature of a counting-out rhyme.

A counting-out rhyme in its two ways of counting out is a superstructure in literature and adult culture. For example, in the poem *Hand-made Prague*, Harasymowicz consciously has imposed a playful order. An anaphora opens each stanza:

Saints are hand-made	Kings are hand-made	A lilly is hand-made
Wings to the sky	With scpetrer in their hands	A goose on a portal
Bleeting tenderly	[….....]	[….....]
A ram on towers		and so on.

This is an order of pictures on a wall of a country room, a syncretic order of one plan.

A contemporary advertising slogan in the shape of a verbal or iconic sign very often uses the order of "adding" , especially in shopping centres where buying takes place from one stall to another, from floor to floor. Out of slogans on posters and banners, the numerical order – a mnemonic one – is remembered the best. It can be used subversively, and for most contestatory aims: "Two, four, six, eight – Gay is just as good as straight!" – this is how homosexuals chanted in the streets of American cities. […]

A rhyming song and a counting-out rhyme – these are the most universal verbal forms. In them, the foklore constant of a verbal game is contained: a rhyme and rhythm. Anything which is a verbal and verbal-kinaesthetic text yields to this order. In a certain childish game still played nowadays

one, two, three
a besom is watching!

a counting-out person turned to a wall turns around quickly and those going to the finish line cannot be caught moving.

One "includes" into counting-out rhymes – broadly understood – texts that have a distinctly magical, enchanting function. We shall call some of them "magical rhyming songs". These will be those verbal forms whose words are given entirely or individually a magical value. In spring, on a pasture, children made willow pipes and to be successful at it, they pronounced a spell during making a pipe:

O knock for me my little pipe,
since if you don't I'll throw you by a fence,
a hen will peck you,
I'll throw you by the poles,
turkeys will peck you... and so on.

Such a "rhyming song" and similar ones of a magical intent had a counting-out-rhyme rhythm consistent with the rhythm of work. Taking soft bark off the willow's pith without damaging it required skillfullness and patience. For bark to come off lightly, it had to be beaten, best with a knife's handle. The rhythmicality of these hits suggested a text, and such a text became a work song. In his *Arbeit und Rhytmus*, K. Bücher gives multiple texts of songs *recitativo* pronounced, with a marked rhythm. Every hit on the willow stick corresponds to a sung syllable. Genetically speaking, this form is a hitting-out song in a way – it is the activity that provides the rhythm, the rhythm evokes words, but words, thanks to their magical qualities, influence the activity's goal, which is a material folklore form, a musical instrument – a toy.

Like the previous ones, a magical rhyming song is a polymorphic form, and I assume its magical quality to be the main one. Already freed from additional claims were magical formulas enchanting the weather: "Go away! … Clouds!" or: "Shine – for me, my little sun!" Among enchanting rhyming songs we would also include calls still very popular among children of the whole world: to a snail to put out its horns or to a ladybird also called lady beetle. In this case, the repertoire of wishes and magical formulas was very rich. One could coin the term a "calling-out rhyming song" or "calling-names rhyming song" to describe the latter forms. But the first name is quite awkward, and the second one points to a rather abusive character.

One ordered things in a game by calling: "I am ordering it!... This pit is taken! (cancelled)". One could order a temporary exclusion from the game; one could also order some special word for one's own use only or some thing intended for sharing, for example: "And I am ordering pears!" One ordered, for instance, a spot to lie down, on the grass, on hay, and for sleeping: "I'm ordering inside.. on the edge.. to the left". But each such order was ambivalent: an order had a riposte in a swearword, in ridiculing. And so orders of a consecratory type:

Who is inside – a pot of ohoney for him,
who is on the left – an apple from the sky for him,
who is on the right – a blood sausage for him,
who is by the wall – a mug of cream for him,
who is on the side – a crust for him -

were at the same time cursed:

inside – shit on a saucer,
on the side – fleas on his balls,

on the left – go to a pigsty!
by the wall – his head is picked at (shitty).

In an ordering rhyming song, there mix magical elements (casting spells which in childish formulas is already a splinter of a deformed and aped, old, serious function) with a reference to a linguistic sense of this word: to order, that is, to announce one's participation in or right to what will still take place. But this second understanding and use are perceived magically in childish practice.

There are ordering rhyming songs in which magical "inaccessibility" of some words is hedged around by an articulatory difficulty of pronouncing them. A difficulty – as a taboo – is desacralised in children's games relatively early. The situation: "You won't say this word because you're afraid" – belongs to the magic of small groups of children or is an individual experience, a guarded secret, an initiation. Informing others about it would endanger not as much the one pronouncing the word as the word itself. And first of all, it would destroy the charm, the magical aura. The ordering rhyming song can be included in secret rituals, in "hiding ones" – those which Stanisław Czernik wrote about[9] – whereas a difficult word in an utterance would be an "opener":

On a high mountain
there grew a big tree,
it was called:
apli-papli-blite-blau.
And who does not say it,
he won't play with us
(he won't sleep).

Thus formulated rhyming song is a counting-out rhyme. It counts out the one who cannot pronounce the word. Pisarkowa explains the onomastic strangeness of the tree: apli = *Apfel,* papli = *Pappel*, blite = *Blute*, and blau is simply blau – "blue". A blossoming apple-birch tree is a "German" tree. Everyone who has learned the formula of the counting-out rhyme by heart can say it. So the charm is not as much in the function as in the image. Perhaps we deal here with a banalised and infantilised relic of an archetype: of a cosmic tree growing in a high mountain, tah is, in transcendental space[10]. Or maybe it is a tree and a mountain from a magical fairy tale, which protect different evil powers (dragons and monsters). To master this tree, that is, to name it means to conquer it and to become a hero in this epitome of a fairy-tale situation.

In an ordering rhyme song, the magical weight of individual words is not considerable. Things look different in a calling-names rhyming song, which is better to be named an abusing rhyming song. Children call one another names

[9] S. Czernik, *Sny i widma*, Warszawa 1971 [*Dreams and Phantoms*, Warsaw 1971].
[10] Eliade, *op. cit.*

and complain to adults: "He is calling me names!" The only effective way to counteract calling names is to call names even more strongly and emphatically the one who calls a person names. The following formula is little effective and shows a lack of invention:

who calls others names
is called these names.

Calling-names rhyming songs referring to first names use rhyme-forming qualities of these names: "Michael was croaking in the vicious cycle!", and more widely: "...he woke up alive on the fourth day, and put shit in his say!" or "Jake is picking Jake's nose. What he picks, he gives Jake to lick". The calling-names rhyming song is excellent, it closes itself like a hoop. Although less frequent, there are "characterological" calling-names rhyming songs: "Light Wind" – since he is fat and foretold rain. In children's folklore, a nickname is in constant use and never flatters. For a name is a substitute for a thing. To name means to tame, to own, to tame for oneself. Children call their toys (dolls) animals. They think up secret names for things closest to them and in this way they appropriate them for themselves. And to spoil, distort a name is to influence a named person, a named thing. A nickname kept its destructive force when it was uniquely used. Developed into a magic formula, it was more effective. "Hannah was tending a lamb, a wolf came along and bit her tit off!" This a whole "fairy tale", and a calling-names rhyming song is derisive. "Peter – his mother's fart!" is an insultive calling-names rhyming song. It neutralised the insult when abbreviated to "Peter – a fart". However, when one said Fart instead of Peter, and for a longer time for that matter, a nickname replaced a name.

Nowadays, a nickname from a name is less frequent, a "pseudonym" is more often in use, engendered in the circumstances which hardly anyone remembers. It has lost its emotional function.

Close to a calling-names rhyming song is a challenge rhyming song. A challenge rhyming song might have been a part of a game ritual, when a battle of tongues preceded a melee. A construction of such a dialogue is a bragging exchange– who will do what to whom. Kornel Makuszyński presents the following challenge rhyming song:

– I will tear your heart out
– and I will tear out your heart and liver!
– and I will tear out your liver, your spleen, your stomach! and I will tear out your heart, your liver, your spleen, your stomach and your kidneys! (*Brave Johhny and his dog*)

Similar puerile structures were known to adult warriors, but today they are a non-banal element of discussions and polemics. The issue could have ended with a challenge rhyming song itself, as is often the case with an adults' cat fight. A challenge rhyming song is also a duel not of insulting each other, but

of contending as for one's capabilities: who thinks up more different names or words; who will say it faster and will not falter: "a king had coral colour beads..." and so on. So it is the contest of intelligence, of memory and imagination. Here, as in the case of a calling-names rhyming song, a technique, a way of delivery decide about the genre classification. The tautogram about the king and coral beads mentioned above belongs to a type that the English call a *tongue twister* ("something that twists the tongue") and only for the sake of its contest functionalisation will we include it in challenge rhyming songs. In its articulatory structure, with the *c* repeated a few times and the *r* – a "dog letter" (*canina littera* – as the Romans called it), it already belongs to a different genre.

Folk absurd statements, called *adynata* in Greek, and *impossibile* in Latin, belong to still another group of children's forms in which an action is aimed at the subject matter of formulas. Absurd statements turned the order of the world and the laws of nature upside down: they had a mare lay eggs, and had baked spikes escape to the wood. They made up fat arcadias of gluttons and guzzlers, in which fences were made of sausages, and rivers flowed with honey, beer and vodka. Baron Münchausen rode a a horse to a church tower, and Maciej from Chodawka, the Kurpet son, fought off a dead wolf.

Children eagerly picked up those heresies against common sense and human experience, they did that slightly out of contrariness, but mostly because it was funny and amusing. But they have just learned that fire is hot, and snow is cold, that a dog barks, and a cow gives milk – and they themselves broke up these "true" and natural links and talked about hot snow, about a barking dog. Chukovsky ascribes to such activities of a child educational qualities: one needs – he says – to master already some knowledge of the world in order to be able to find funniness in its deformation and distortion. He finds names for those activities, then: toplling-over rhyming songs, taking-off rhyming songs. Both terms correspond to our intentions: in a toppling-over rhyming song, in its distorting activity, there is an act of creations mimicking an appearance and customs of things. A child enjoys this made-up world, perceiving its funniness and contrariness, but it is conscious though of a proper and true order.

In the terminology of children's forms, the most popular statements about these toppling-over rhyming songs are: "to fib" or "to talk rubbish". Porazińska and Kownacka, the authors of poems for children and excellent experts on children's folklore, called them "ridiculing" or "laughing" rhyming songs. This genre of of autotelic forms is a game of meanings and looks. It gives a great autonomy to any semantic activities, but under one condition though – that one has to know how things truly stand:

He climbed a pear tree,
pulled out parsley,
he shot at an elephant,
he killed a fly!

Literature for children, but not the one oriented towards thinginess and truth, but towards absurdity, took on this genre typical of a naïve sense of humour and copied it in a great number of ways.

When children give it an open course of a guessing game, a riddle presents the same attitude of distorting the world, of misguiding the one who hear the riddle. Yet at the same time, this is a game of disguise, of looking for a metonymy. What is every poetic metaphor – if not a made-up rhyming song in an image, and in its ready, thought-up form, a riddle to be solved? Poetrywriting (poeticising) is a game of metaphors and metonymies which should be decoded, or a game of a reversed direction, of scrambling ordinariness into whimsicality. Guessing games are not so much a collection of riddles mastered mnemonically as the very activities of thinking up and scrambling questions and answering them.

Julian Krzyżanowski gives a Kashubian riddle:

There hangs a hangman, the hangman hangs him,
the hangman would be glad if the hangman fell off

and explains that it is an allusion to a Polish version of the fairy tale about the fox and grapes: "a cat wretchedly looks up the chimney in which sausages are smoked, and walks away, daunted, saying that these are not sausages but ropes"[11]. Whoever does not know the anecdote, that is, does not know the answer, will not guess it. The riddle is too detailed and too general. It is at the same time expressive. This distich, slightly changed, was addressed to children. An adult lifted up a toddler and said:

there, hangs, there hangs a necklet.

and then, having squatted:

a squatting thing is squatting, is squatting,
If the necklet fell down,
a squatting thing would eat it up.

There is not a riddle here, there is instead a theatricalisation of a "fairy tale" by means of a demonic ,"necklet" and a "squatting thing" whose names and existences have been contained in those laconic activities. The game will stick in one's memory. We have heard this riddle asked by children among themsleves in the Kielce region: "what is a necklet?... what is a squatting thing?" An answer could be correct only when a person answering the question knew the game. And he responded not with words, but with a gesture, first raising his hand, and then squatting:

Tiddly widdly at the ceiling,
a trunk full of velvet.

[11] J. Krzyżanowski, *Zagadka i jej problematyka*, "Zagadnienia Rodzajów Literackich", t.V: 1962, z. 2(9) [*A Riddle and Its Problematics*. "Issues of Literary Genres", v. V: 1962, b. 2 (9)].

Two generations ago this distich was a puzzle. This meant: soot in the chimney. A chimney, if someone has seen it from inside, padded with soft soot, resembled an open case, this trunk full of velvet. A beautiful metaphor, but how encoded it is, how hidden in the nooks of the world which is gone today – we cannot see it, nor can we verify it. And yet the main sense of the saying does not reside in this anachronic metonymy, but in the "tiddly widdly" "not meaning anything", but having a suggestive expression of delicate lace and frills whose unsubstantiality may be expressed by moving delicately one's fingertips of a raised hand. This riddle was asked in this way in the past and told with words and a gesture.

Such sphinx puzzles and similar ones were in fairy tales: a monster asked questions which one had to answer. So it was the contest of "brains", of intelligence.

Let us recall those simplest games with babies, when one metonimically called the nose, the tongue and other parts of a baby's body. Here, the topography of the body adhered to the topography of the country yard and the country world. The puzzle:

a little cowshed full
of white calves,
and among them,
a red bullock

found an encoded picture in the youngest memory of a lively, red tongue. Anna Kamieńska refers her poem to a landscape of the face:

A thick wood at the top,
A clearing below it,
On a meadow a herder piggybacked
Two suns on his back.
There stood a house at the bottom.
It had a ceiling made of wind,
And inside there live a lord,
His name was Prattler.

The specific details of rusticity have been combined in the space of the fairy tale whose puzzling recognition gives a lot of satisfaction, not only to the poetess herself.

In the volume *Lublin Province's II,* Kolberg writes that people in the countryside talk about snakes, that they slither into dishes from which people eat, and they are especially greedy for milk. Not only snakes, but also frogs jump into children's bowl with milk and dumplings. Hence they say thus in the countryside: "Mummy, does a dumpling have eyes?" And the mother replies: "Go ahead, hit it on the head with the spoon until it jumps out for you!" Gloger confirms the existence of this rhyming song in Mazovia, and we heard its

slightly changed version from older people in the 1930s: "Mummy, a dumpling has eyes! I spoon it, and it jumps on me!" But nobody knew then any longer the connection between a dumpling and a frog. Even if this "jumps" was close to a frog's ways. My grandmother told this rhyming song, but in an aping way, when I was fussy over a bowl of dumplings. The sense of the rhyming song has dinstinctly shifted from the function of instruction about proper behaviour to the educational function, with irony as a factor persuasion acting in a makeshift way. But the image has also changed: now, it was a dumpling which had eyes and was scary. The animalisation of things, especially animal-like ones, is a popular phenomenon in children's folklore. And a noodle itself – a dumpling – does it not belong to the family of figures still from the 16th -century puppet theatres?... to the German *Hanswurst*, *Stockfish*, *Picklehaering*? They all took their lineage from the culinary world. Their funniness had it source – as Henryk Jurkowski[12] writes – in the comism of gluttony which sometimes appeared in morality plays in the whole Europe in the figure of fools of such names as Jean Potage (Johnny Soup), Maccaroni, Jack Pudding. And did Hanna Januszewska develop her *Dumpling on Polish Roads* in connection with the fools from puppet theatres or maybe quite independently of them, and just by reaching ou to a folk rhyming song? A dumpling career develops in a model, children's folklore, way: from animisation and animalisation to anthropomorphisation, because Januszewska's dumpling resembles a little, fat girl. We perceive her appearance, roundness and chubbiness, yet smallness in the human world, and bigness in the dumpling world as a parallelism with the world of puppets, especially hand puppets living from the direct presence of an actor's palm. And the dumpling was born from under fingers, and through its roundness it resembles a spherical hand puppet put on a finger.

Let us consider once again the transformations which have taken place within the scope of this metonymy. This type of transformations is a structural principle of puzzles. And our puzzle about a frog-dumpling has not only its synchronic order, but also a diachronic one. In the first situation, let us call it *A*, the centre of crystallisation is food, and there are two components in it: a frog and a dumpling, situated antagonistically in "eating", and anologously in the likeness of appearance. This analogy will become primary in the situation *B*, because the frog will disappear, and the dumpling will assume its features. This an example of a frequent metonymy (m). *In nuce*, there were already interchangeable qualities in a frog and a dumpling: both are big, slippery, with "bulging eyes". The frog in a bowl *(A)* was in a way a component of dumplings. In the situation *B*, a complete metonymy is confirmed by a change of the rhyming song (r1 – r2), and this in turn involved a change of the function (from a defensive one against the frog to the function recommending eating). An

[12] H. Jurkowski, *Dzieje teatru lalek*, Warszawa 1970. [*The History of the Puppet Theatre*, Warsaw 1970].

antynomy in the situation *A*: the dumpling – the frog, is now replaced by the antynomy *B*: eating – not eating. Eating itself (gluttony) becomes a new plot-forming element and produces the above mentioned chain of associations with puppet figures. A transformation of the folklore type ends here. What follows next is only a literary continuation of fictitious holders of folklore:

(*A* m1 r1 → *B* m2 r2) → *C*

where *C* denotes all possible literary situations.

Let us deal in turn with drawing games of magical action features, analogous to verbal mimicking rhyming songs. For instance, drawing with a stick in sand, drawing with chalk, a pencil and saying during it: "a dot, a dot, a line, a line, thiiis is... a portrait of your snout". A drawing is an intended "caricature" (aping), its magical intent resides in the space from a funny ridiculing rhyming song to an insult, in the space of a magical activity in which there is hidden partial conscioucness of a want to destroy. To draw meant to control – to name. A drawing of a "portrait" is then an anologue of a verbal nickname.

Also, a form of a battle – of conquering an opponent is the hangman game: whoever puts his three signs first on 9 consecutive squares of the "gallows" along the horizontal, vertical or diagonal line, he will "hang" the opponent.

10. Paul Klee's picture *A playing child* is in the poetics of children's paintings and seems to be open to its entering from outside. A configuration of signs loosely composing themselves in the painting encourages one to mark one's presence, to participate in painting.

This also involves drawing of a fragment of the whole, for example, of a head, then the folding of a page so that the drawing is invisible, and the next participant in the game draws a neck, the next one – a torso, and the last one – legs.

A hand put-me-together of different subject matter and techinques, that is, a childish *collage* is a building of a form without paying attention to logical coherence or the oneness of materials. A put-me-togteher grows according to two orders: a mechanical one, that is, putting together everything which is actually to hand without choosing and reflection and an organic order in which combining is an activity of asscociating things "close" to one another, and the very activity is a rhythm of coexistence of different expressions. A child draws: it has finished a little house, and now it is drawing smoke from the chimney, it is developing its melody, it is writing smoke, making gentle circles with its hand, it is whistling while doing so. Or it draws and the movement of the hand is repeated by the tongue slightly front-end.

Children cover a metal coin with a piece of white paper and rub it with a blunt end of a pencil. There forms a dark print of the coin. Surrealists called it *frottage*.

A naïve cut-out or paper-cut or, as Słowacki named it, a cut-outty is made in a such way that one takes a square sheet of paper, a colour one is the best, folds it into four, and even better, into eight, and cuts out a random pattern.

The unfolded sheet repeats the pattern a number of times in the shape of a regular star.

A torn paper collage is made by tearing out of a bigger piece of paper a smaller, "needed" one as a fragment of the indended whole. Yet the activity of tearing out actually depends on a coincidence. And the place of tearing out – a natural place of separation from the rest, not cut off mechanically and hard as in a cut-out – reveals the activity's structure itself. This manual activity has been adapted by kindergartens; children combine different elements from different materials, separated, torn apart with fingers, their own or suggested wholes. The randomness of forms and a randomness of colours greater than in in a cut-out or a colouring book, and a richness of possibilities of choosing what to do in the case of a colllage in turn, shift this childish activity to the sphere of most aesthetically "refined" manual expressions.

Quite early on and with the success of being discovered, the manifestations of the 20th-century art have been absrobed in the aesthetic education of children. Quite rightly so, because out of this stem of games, noted among children still in the 19th century, there grew the manifestations of dadaists, futurists, and first of all, of surrealists. And they themselves, by the way, admitted to having a connection with a child's activity and its imagination.

Writing about the functions of surrealists' paintings, it is Breton who claims that they had a quality of resurrecting childhood states which are closest to the "real life".

So in the situations of plastic expressions, similarly as in the lexical ones, it is difficult to say where folklore ends and where learned literature or learned art begins. Acting in manual folklore is spontaneous: a child emulates adults, but only from the technical side, the side of how to use a pencil, a colour pencil, a child imitates the fact that using them one can draw a "house", a "car", a "man" on paper, on every smooth surface. But by drawing, it does not represent, but names or "talks about" its emotions and thinking or tells a "fairy tale".

A colouring book is expression: magical, lyrical and epic one. We understand a colouring book – as the previous folklore genres – as an activity, and not as a picture-colouring book meaning conventional or kitschy "gentleness".

Using so far the term children's folklore, we have understood it as rustic foklore or rustic-city folklore. All genres of children's folklore derived from a country yard, from bird and animal sounds, from games on a pasture. This was the case of kinaesthetic games, this was the case of counting-out rhyming songs, the genre most open to what childish observation and experience added to it. Urbanity entered counting-out rhyming songs not from the front (through the front door), but from the kitchen, from a factory:

A girl with a boy
at number four.
The girl got drunk,
and beat the boy.

Rustic "rhyming" songs, in their forms and subject matter were a theatre of a gesture, a word, and a simple prop – a stick, a stone. There was not even a colour glass, nor a button among them. Country boys did not have buttons on their pants, but those dressed in an urban way, wearing off-the-peg underpants and vests, played buttons, small coins stacked in a pile with the "heads" up at which one threw a "slog". Girls played with a colour glass from broken "beer" or "perfume" bottles. They played hopscotch, they played at the "peasant", at the "sky" and bounced a ball, repeating:

groats is boiling over,
peas are boiling over,
groats is better
than peas,
since peas make the stomache ache,
and one is healthy, eating groats.

That what was boiling over was from a country pot put on a stove, but the ball was factory-made. Also, factory-made was the full, hard ball called "lanka" that boys played at a dodgeball game with. Games with a prop such as a doll, a ball, military equipment (swords, bows, especially the latter ones), appeared parallely on a school duct. "Giving cheese" is also of school provenance; it consists in sitting a student between two others and squeezing him so that he will squeal until "he is dripping with cheese". The youngest children at Fröbel-Kindegartens, creches and kindergartens met with the new material such as a plate, a colour pencil, a pencil, white and colour paper, colour crepe paper, model clay, paints and brushes.

In Poland, playing with a kite never belonged to popular games, and especially little attention was paid to making kites, to their shapes and colour. One made paper pigeons. Sometimes colourful ones. In the suburbs, paper pigeons imitated the real ones, their different species. In shops, one could buy sheets of painted soldiers. One backed them with cardboard, cut them out, and attached stands. They were half-ready, prefabricated toys. If one had a penknife, one could make a boat out of bark or a bow or a sabre.

Rustic games, such as, for instance, a maypole, of dressing up on the occasion of Shrovetide, walking with the Easter rooster, did not reach the suburbs. At the most, only their reflexes reached them, as, for example, simplified in a text, a costume and theatricalisation – herods. Still at the beginning of the 1960s, and even in big cities, there walked herods only to disappear suddenly. And the reason for this disappearance should perhaps be sought in the very fast massification of television. Jan Dorman, the director of The Puppet Theatre in Będzin, cultivated the theatre of herods. But the herods from the south of Poland participating in contests already have ambitions of professional teams.

Contemporary great warehouses in toy stands offer more and more ready-made, mechanical or DIY toys that can be put together according to the instruction of "little engineers". And children's foklore has become institutionalised into big games organised by adults: painting contests, drawing contests, chalk-drawing-on-city-asphalt-street contests. The creativity of drawing "in chalk on the wall" was still not rationed, childish obscenities and the prover-

bial "Yolanda is stupid". For the last few years, in my half-rustic housing estate, I have not seen girls playing hopscotch, children playing hide-and-seek, playing tag, playing at policemen and robbers, at "Teutonic knights" or "Zorro".

GAME FORMS CREATED BY CHILDREN

- verbal taking-off rhyming song order rhyming song calling-names rhyming song twisting rhyming song
- "literary" put-me-together
- puzzle counting-out rhyming song
- melic rhyming song humming rhyming song
- choreographic song tapping rhyming song
- jumping song
- shout-out
- manual taking-off rhyming song cut-out
- "plastic" colouring book
- tearing-out
- calling-names rhyming song collage put-me-together

The division into genres: the verbal ones, the mellic ones, the manual ones defines what is the main subject matter of those forms. The principal subject matter, but not the only one. A form created in the semantic value of a word can be at the same time checked phonically... It can be danced, sung. Similarly, a drawn taking-off can be accompanied by a verbal, magical text. In the boxes, there are included those forms whose dominant feature is a constructive activity, a wavy line underlines those forms which have a magical-incantatory intent.

To conclude, let us make a wider digression concerning a book that cannot be omitted. We mean Roger Caillois's *Les Jeux des hommes* which, translated into Polish, has been included in the volume *An element and order* (1973). Caillois makes here, among other things, an original proposition to classify playschemes. In the horizontal combination, he begins the systematisation from simplest games – *paidia*, not conventionalised by rules and regulations, *paidia* being improvised activities, "free play and capering about" – and passes on to *ludus* which are an "educated type of *paidia*". Independently of the horizontal order, Caillois proposes a vertical division, classifying games according to a way of playing them and according to pschyo-physical expectations and hopes of those who play. *Paidia* end the moment a convention, techniques and instruments appear. Caillois names those types defined by rules: *agon* (competitive games, fights), *alea* (games of chance, gmabling games), *mimicry* (game sof imitation, of dressing up, masques), *ilinx* (games of stunning oneself). Below, a table presenting the division.

Caillois's treatise concerns as a matter of fact games and the behaviour of adults, and, consequently, places that games and playschemes have in culture. Children appear here rather on the margin. Accepting such a universalising proposition, let us propose inside it a commentary supplementing it with a childish formula. And thus the horizontal line in the table is our demarcatory proposal, separating children's games and playschemes from adult ones, the figures 1, 2, 3 are as well

PAIDIA	AGON	ALEA	MIMICRY	ILINX
Noise movement 1. laughing out loud kite solitaire crosswords	races, wrestlling and so on – not included in the rules	"itty, bitty, baby" heads or tails bets	children's games at imitating 3. illusionism playing with a doll different disguises masque	childish "turning round and round" merry-go-round swing
LUDUS	Athtletics boxing fencing football pool checkers chess in general, any sports competitions	roulette different kinds of lottery	costume theatre in general, perfoming arts	waltz voladores fair attractions skis alpinism exercies on trapeze

Attention: In each vertical column, games and playschemes are ordered approximately in such a way that the paidia element decreases, the ludus element, in turn – increases.

our inclusion body, and signify:

1. Between "movement" and "laughing out loud", we introduce any capering about, frolicking as well as all ways of being typical of a child when it is amused by adults.
2. A majority of children's games with devices would be placed here: walking on stilts, serso, a kite, such games as tag, hide-and-seek, the blindman's bluff. All of them contain a more or less exposed element of a fight with someone or with oneself (for instance, overcoming one's awk-

wardenss in walking on stilts), competing and more or less strictly defined rules of acting.

3. "Childish games at imitating" would comprise any manual-theatrical-narrative constructions, such as: painting, stickers, glueing, cutting out (even pictures in books, being sometimes a leading things out of fixed contexts into situations of an arranged game).

Everywhere, where chance decides about an effect, most often not an intended one, we would deal with *paidia*; wherever we meet constructing things, for instance, making a ship model from the previous cut-out paper, we would deal with *ludus*. *Alea* would also comprise those forms of game participants' using a secret language as a means of playful communication, and at the same time, a magic sign promising something or forcing or goading fate to be kind. It is best to understand that children's games and playschemes have a mixed nature. Caillois combines and crosses *agon* – *alea* – *mimicry* – *illinx* with one another with a various mode, but this refers to adult games. We think that actually almost every chidlren's game is such a combination. For example, a cat and mouse game contains *agon*, because there is a chase and a catch, *mimicry*, since there is a "cat" and a "mouse", *alea*, because there is a steady disposition and expectation of "wonderfulness", and there is also the magic of a circle and a sung song, and, finally, there is *illinx*, which is a foundation for games of the youngest ones, for instance, a square circle, in which one needs to turn around and around until one is out of breath, until one is completely intoxicated.

Translated by
Rafał Dubaniowski

Sprawozdanie
—
Report

Filoteknos, vol. 10 • 2020 • DOI: 10.23817/filotek.10-39

JUSTYNA KOWAL ORCID: 0000-0002-9367-3209
University of Wrocław

Film Education, European Integration. An Encounter in the Heart of Europe – International Film Festival for Young Audiences Filem'on 2018

The role of film education in shaping the sensitivity of a conscious recipient of culture has been noticed long ago and has become an important element of innovative paths of schooling, also in Poland. However, it seems that the greatest value is brought by initiatives that treat mature reflection about a popular medium as a kind of way to the different goals. The creators and organizers of FILEM'ON – the International Film Festival for Young Audiences in Brussels – share a similar principle. Last year's edition was the twelfth part of the youth meeting in the heart of Europe. In 2018, the international jury composed of 13 and 14-year-olds from Luxembourg, the Netherlands and Belgium was joined by representatives from Poland – eight jurors from the Wrocław Elementary School Szalom Alejchem, run by the Foundation HA.

Although the festival and the jury's deliberations took place in late October and early November, in fact events and activities integrating guests from different parts of Europe began much earlier – all members of the international jury were invited to take part in the MEET & GREET action, based on recording short, few seconds greeting clips. Youth had occasion to introduce themselves to the others, say a few words about their hobbys and countries where they come from. FILEM'ON was inaugurated on the Internet – the organizers showed great sensitivity to the communication channels and social media used by the youth; the festival ran its YouTube channel, Instagram account and fanpage on Facebook.

The rich program of residence in Brussels on October 19–November 3 could be divided into two categories: the first of them would be activities closely related to "hard skills", film criticism workshops, participation in jury deliberations, selection of productions participating in the main competition and participation in non-competitive film screenings. The second group of tasks set for the participants involved shaping the „soft" and social skills related to integration with youth from other European countries.

FILEM'ON focuses on diversity, which can be seen in the the selection of films. Teenagers had the opportunity to see long and short films belonging

to various genres, including documentaries and animations. Already at the beginning of the festival, members of the jury were equipped with tools that would help in the professional analysis of all film genres. During the critics' workshops, the students learned about what elements of form and content they should pay attention to, how to motivate their assessment of the film, and above all – that their opinion matters and has a real impact on the results of the competition. Four productions took part in the main competition: *I Kill Giants* (directed by Anders Walker, 2017, Belgium, China, USA, Great Britain), a moving story of otherness, growing up and a thin border between imagination and the real world, *Cross My Heart* (dir. Luc Picard, 2017, Canada) a story about accelerated adolescence and facing adult problems. Among the candidates for the main award were also productions from Central Europe – the Czech film *Winter Flies* (directed by Olmo Omerzu), a variation on the theme of the classic road cinema. The fourth proposal and, as it turned out, the thriumphant one, was based on the facts – the German film *Silent Revolution* (directed by Lars Kraume), describing the "silent" protest of high school graduates from the GDR caused by events in Hungary in 1956. The selection of the laureate of the main prize was associated with many hours of deliberations, first among the national jury, then with members from other countries. Each decision had to be motivated by a thorough justification – the last stage of the meeting was connected with working out a common standpoind and creating a single, general commentary:

> We choose a film that shows that, when you make a decision without knowing the consequences it can effect your whole life. The film shows how people suffered from communism. The class showed loyalty to each each other. The film helps commemorate those that rebelled communism. The costumes helped to show that the film took place in the past. The characters were portrayed well by the actors. The camera work tied in with the emotions of the characters[1].

In addition to films taking part in the main competition, the program of the screenings included many other productions, followed by discussions and interviews with artists. Particularly noteworthy is the Turkish film *Never Leave Me* (directed by Aida Begic, 2017), showing the problem of migration of war in Syria and the Middle East from the perspective of a child.

Members of the jury also had the opportunity to visit all Brussels cinemas – from modern, focused on mainstream movie projections, to small studio cinemas, organized in post-industrial spaces, centers of alternative culture (for the Polish jury, a nice surprise was the fact that in majority of cinemas one of the most popular films was *Cold War* by Paweł Pawlikowski). The offer of work-

[1] https://www.facebook.com/filemonfestival/?__tn__=%2Cd%2CP-R&eid=ARDNUQmhoLNmLZFMpO78xc7T8lWZ0IX9rajjgnSkw38bSbs1gPbg5z2EOWxBTHG7tG9bQTS12XtSxrXH. Justification of the verdict available on the official fanpage of FILEM'ON Festival (31.03.2020).

shops proposed by the organizers also included those that developed practical skills and creativity; during the workshops on creating stop-motion animation, jury members learned how to create their own animated film with the help of a simple program and any materials (plasticine, sand or pasta).

FILEM'ON is an event dedicated to children and youth, but above all – co-created by children and young people. Immediately after arriving in Brussels, the international jury was divided into four groups; each of them was to help in organizing the festival in some way, which required cooperation with young people from other countries. The task of the first group was to regularly report events on social media and make and assemble a summary video, displayed during the gala closing the festival. The second team dealt with the organization of the final farewell party for all the juries; they were required to arrange their budget, make purchases and prepare the room. The third group took part in an additional film screening and had to prepare themselves for a discussion with professionals, directors of chosen watched productions. The fourth team had definitely the most difficult task, requiring a lot of courage, control of stress and participation in rehearsals – the challenge was to co-lead the gala closing the festival.

The integrating activity was a walk through Brussels, organized by the Belgian jury and native inhabitants of the capital of Europe. Each group received a map with a point characteristic for the city and was obliged to take a group photo of it and return as soon as possible. Thanks to the hospitality of the hosts, the young jurors could experience another non-touristic side of Brussels, see this unique, multicultular city thorugh the eyes of its residents. During FILEM'ON there was also the Night of Museums in Belgium, so the members of the jury also had the opportunity to participate in the cultural life of the European capital outside the festival. Polish group visited MIMA Gallery which presents a great collection of artistic posters.

The example of the FILEM'ON festival shows how, through film education, confront a young viewer with a high-artistic cinema, promoting the attitude of an open, conscious citizen of Europe among the youth. Crossing their own barriers has already begun at the language level – many students had to overcome their shyness and start using English, which, alongside French, was the official language of the festival. The sense of shared responsibility for organizing the whole event, exchanging impressions during the discussion, attempts to formulate precise comments in a foreign language and gathering new experiences constitute the extraordinary value of the festival. The youth returned from Brussels richer with new knowledge and skills, but above all, they gained something that can not be measured – courage and willingness to confront the Other.