PO POTOPIE

Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku

WYDAWNICTWO SBP

NAUKA - DYDAKTYKA - PRAKTYKA

PO POTOPIE

Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku

Polish Librarians Association
SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE

After the Flood
Child, Book and Library in XXI Century
Diagnosis and Postulates

Collective work. Edited by
Danuta Świerczyńska-Jelonek
Grzegorz Leszczyński
and Michał Zając

WYDAWNICTWO SBP

Warsaw 2008

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

PO POTOPIE

Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku

Diagnozy i postulaty

Praca zbiorowa pod redakcją naukową
Danuty Świerczyńskiej-Jelonek
Grzegorza Leszczyńskiego
i Michała Zająca

WYDAWNICTWO SBP

Warszawa 2008

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej
<<NAUKA–DYDAKTYKA–PRAKTYKA>>

Marcin DRZEWIECKI (przewodniczący), Stanisław CZAJKA, Artur JAZDON,
Barbara SOSIŃSKA-KALATA, Danuta KONIECZNA, Krzysztof MIGOŃ,
Mieczysław MURASZKIEWICZ, Janusz NOWICKI (sekretarz),
Joanna PAPUZIŃSKA-BEKSIAK, Wanda PINDLOWA, Jadwiga SADOWSKA,
Jan SÓJKA, Barbara STEFANIAK, Elżbieta STEFAŃCZYK,
Hanna TADEUSIEWICZ, Zbigniew ŻMIGRODZKI

**Publikacja dofinansowana ze środków Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Warszawskiego**

Recenzent
Prof. dr hab. Marcin DRZEWIECKI

Redakcja techniczna i korekta
Marta LACH

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

ISBN 978-83-89316-81-3

CIP - Biblioteka Narodowa

Po potopie - dziecko, książka i biblioteka
w XXI w. : diagnozy i postulaty : praca zbiorowa /
pod red. nauk. Danuty Świerczyńskiej-Jelonek,
Grzegorza Leszczyńskiego i Michała Zająca ;
Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. - Warszawa :
Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich,
2008. - (Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; 101)

Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
00-335 Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7, tel. (022) 827-52-96
Warszawa 2007 r. Wyd. I. Ark. wyd. 14,0. Ark. druk. 13,25.
Łamanie: Renard HAWRYSZKO
Druk i oprawa: MKJ druk. 15-703 Białystok,
ul. Zwycięstwa 3a, tel./faks (085) 652-52-30
e-mail: mkjdruk@wp.pl

Spis treści

Wstęp 7

Część I. Okolice literatury

Alicja Baluch
Propozycje metodologiczne w badaniach literatury dla dzieci i młodzieży 11

Ryszard Waksmund
Klasyka dziecięca dzisiaj 24

Jolanta Ługowska
W poszukiwaniu arcydzieł 33

Anna Maria Krajewska
Przestrzeń nadziei. Debiuty po 1990 roku 43

Anna Maria Czernow
Krajobraz po Terakowskiej. Współczesna fantasy z perspektywy światów możliwych 58

Część II. Okolice książki

Danuta Świerczyńska-Jelonek
Współczesna proza dla młodzieży wobec przeżyć adolescencji 69

Ewa Chuchro
Fan fiction – uwagi o twórczości literackiej i kulturze czytelniczej dzieci i młodzieży w Sieci 86

Weronika Kostecka
Książki i Księgi: lektury bohaterów współczesnej prozy dla dzieci i młodzieży 97

Olga Żarnowiecka
Fenomen Ali Makoty, czyli co przesądza o tym, że forma pamiętnika dla dziewcząt jest nieśmiertelna 110

Grzegorz Leszczyński
Od aktora do animatora, od misterium do happeningu. Dziecko i książka w obliczu przemian 122

Część III. Okolice biblioteki

Maria Kielar-Turska, Anna Kołodziejczyk
Przemiana kompetencji czytelniczych dzieci pod wpływem mediów elektronicznych 147

Joanna Papuzińska
Biblioteki a czytanie 157

Maria Kulik
Biblioteka dziecięca XXI wieku – między utopią i koniecznością 170

Grażyna Lewandowicz-Nosal
Biblioteka dla dzieci w Sieci 176

Część IV. Podsumowania

Joanna Olech
Ilustracja polska po potopie 189

Michał Zając
Książka czasu przemian 195

Contents

Introduction 7

Chapter I. Around the literature

Alicja Baluch
Methodological Proposals For Children's And Young Adults' Literature Research .. 11

Ryszard Waksmund
Children's Classics Today 24

Jolanta Ługowska
In Search Of Masterpieces 33

Anna Maria Krajewska
Space Of Hope. Debuts After The Year 1990 43

Anna Maria Czernow
Literary Landscape After Terakowska. Modern High Fantasy As Seen From The Possible Worlds' Perspective 58

Chapter II. Around the book

Danuta Świerczyńska-Jelonek
Modern Young Adults' Fiction Facing The Experience Of Adolescence 69

Ewa Chuchro
Fan Fiction – Some Remarks On Web's Literary Creativity And Reading Culture . 86

Weronika Kostecka
BOOKS And Books: *Reading Experiences Of Modern Young Adults' Fiction Characters* 97

Olga Kędzierska
Phenomenon Of Ala Makota Or What Makes Literary Concept Of Diary Eternal ... 110

Grzegorz Leszczyński
From Actor To Animator, From Mystery Play To Happening. Child And Book Facing The Changes 122

Chapter III. Around the Library

Maria Kielar-Turska, Anna Kołodziejczyk
Changes In Children's Reading Competencies Under The Influence Of Electronic Media 147

Joanna Papuzińska
Libraries And Reading 157

Maria Kulik
Children's Library In The 21st Century – Between The Utopia And Necessity 170

Grażyna Lewandowicz
Children's Libraries In The Internet 176

Chapter IV. Summary

Joanna Olech
Polish Illustration After The Flood 189

Michał Zając
Books Edition In The Time Of Transition 195

WSTĘP

Oddajemy do rąk Czytelników tom studiów, szkiców i analiz, owoc wspólnego wysiłku badaczy literatury i książki dziecięcej, krytyków, psychologów, pedagogów i bibliotekoznawców związanych z Międzyuczelnianym Zespołem do Badań Literatury dla Dzieci i Młodzieży. Tom ten stanowi kontynuację dociekań rozpoczętych w pracy zbiorowej *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, który ukazał się nakładem Wydawnictwa SBP w 2006 r. Podobnie jak poprzednia, książka niniejsza jest ściśle związana ze zjawiskami najnowszymi, wyrasta z dążenia do ich opisu i analizy, uporządkowania i hierarchizacji. Postawiliśmy sobie za cel charakterystykę współczesnej literatury, książki i biblioteki dziecięcej, a także podjęcie dociekań nad wpływem mediów elektronicznych na kompetencje czytelnicze dzieci i młodzieży. Wspólna refleksja prowadzi w kierunku odpowiedzi na pytania o diagnozę współczesności, o zjawiska najważniejsze, o kierunki rozwoju literatury, grafiki książkowej i konieczne przemiany biblioteki, o dzisiejszego czytelnika, przemianę jego kompetencji, potrzeb i oczekiwań.

Efekty tych analiz dowodzą, że głęboki kryzys książki i czytelnictwa, jaki miał miejsce w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, mamy za sobą, książka dziecięca bezsprzecznie zajmuje w świadomości społecznej miejsce ważne i niekwestionowane. Z zamieszczonych tu studiów, z dociekań nad kształtem dzisiejszej literatury, ilustracji, biblioteki dla najmłodszych i młodych odbiorców, uwarunkowaniami czytelnictwa, przewartościowaniami, jakie dokonały się w ostatnich latach, wyłania się obraz współczesności budujący i otwierający perspektywy nadziei na przyszłość, którą wspólnie kształtujemy i za którą jesteśmy wspólnie odpowiedzialni.

Studia, które na tom się złożyły, ogniskują się wokół trzech grup tematycznych. Pierwszą z nich jest literatura, zarówno w jej klasycznej postaci, żywo wciąż obecnej wśród lekturowych propozycji młodego wieku (pisze o tym Ryszard Waksmund), jak i w kształcie zdecydowanie nowoczesnym; wśród utworów minionego piętnastolecia dają się już dziś wyłonić rzeczy zasługujące na miano klasyki współczesnej (studium Jolanty Ługowskiej). Debiuty minionego piętnastolecia tworzą – jak pisze Anna Maria Krajewska – „przestrzeń nadziei"; budują tę przestrzeń również najwybitniejsze utwory fantasy (studium Anny Marii Czernow). Bogactwu literatury towarzyszy różnorodność metod analizy dzieła literackiego (artykuł Alicji Baluch).

Druga grupa prac obejmuje dociekania nad książką. Książka, jak dowodzi Danuta Świerczyńska-Jelonek, nie może być obca problemom adolescencji, przeciwnie: by

znalazła drogę do czytelnika, musi nawiązywać z nim pogłębiony dialog o jego przeżyciach, dylematach, o cierpieniu młodości. O obrazie „książki w książce", o lekturach bohaterów literackich pisze Weronika Kostecka, Olga Żarnowiecka podejmuje refleksję nad przekształceniami tradycyjnych form narracji pamiętnikarskiej w prozie dla młodzieży. Zagadnienie przekształceń form tradycyjnych powraca również w studium Ewy Chuchro, w którym znajdzie Czytelnik dociekania nad książką przyszłości, bardzo silnie osadzoną w rzeczywistości wirtualnej i świecie mediów elektronicznych. Problem przekształceń form dialogu literackiego dorosły – dziecko podejmuje Grzegorz Leszczyński.

Trzecia część książki jest niejako podsumowaniem dwóch poprzednich: zgromadzone tu studia dotyczą problemu odbioru, odbiorcy, pośrednika i biblioteki. Maria Kielar-Turska i Anna Kołodziejczyk prezentują wyniki badań nad przemianami kompetencji czytelniczych współczesnych dzieci, dają więc odpowiedź na pytanie, kto jest użytkownikiem biblioteki i czytelnikiem książek. Joanna Papuzińska charakteryzuje współczesny pejzaż biblioteczny, wskazuje na najważniejsze wyzwania, które stoją przed bibliotekarzami. Wizję bibliotek przyszłości rysuje Maria Kulik, Grażyna Lewandowicz-Nosal opisuje funkcjonowanie informacji o bibliotekach i książkach dziecięcych w Sieci. Książkę zamykają dwa studia. Artykuł Joanny Olech stanowi ostateczny dowód pokonania czytelniczego i książkowego „potopu" lat dziewięćdziesiątych XX w. przez ilustrację, która, niedawno jeszcze pogrążona w otchłani kiczu i miernoty, nabrała takiego wymiaru artystycznego, jaki miała w czasach tzw. polskiej szkoły ilustracji. Michał Zając szuka ostatecznej odpowiedzi na pytanie o model książki będącej do dyspozycji kolejnych pokoleń.

Formułowanie diagnoz, przedstawianie charakterystyk rzeczy najnowszych są zawsze potrzebą chwili – nie dlatego przecież, że diagnozy te roztrząsają w sposób ostateczny wszelkie wątpliwości i dają jasne, mocne i bezdyskusyjne punkty pozwalające na orientację w złożonej rzeczywistości literackiej, książkowej i bibliotecznej, przeciwnie: dlatego, że skłaniają do dalszych poszukiwań, stawiania nowych pytań, poszukiwania nowych rozwiązań, innych niż zaproponowane, nie sprawdzonych jeszcze i nie opisanych. Chcielibyśmy, by ta książka, owoc wspólnego wysiłku jej autorów, skłoniła Czytelników do własnych refleksji i własnych poszukiwań, do stawiania nowych pytań, do aktywności intelektualnej, bibliotecznej, krytycznej, twórczej. Było to zadanie, które przed sobą postawiliśmy.

Redaktorzy naukowi

Część I

OKOLICE LITERATURY

Alicja Baluch

PROPOZYCJE METODOLOGICZNE W BADANIACH LITERATURY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

Literatura dla dzieci i młodzieży, zwana przez Jerzego Cieślikowskiego „osobną", jest przeznaczona dla małych i starszych dzieci oraz dla młodzieży i nastolatków. A ci niedorośli odbiorcy słuchają jej lub czytają z zaciekawieniem i pasją, sobie tylko znaną. I tak być powinno. W rozumieniu Edwarda Balcerzana rola czytelnika zakłada bowiem, że odbiorca czyta przede wszystkim dla siebie, po swojemu i nie musi się z nikim dzielić przeżyciami wynikającymi z lektury[1]. W realizowanej roli czytelnika mieszczą się też uporządkowane przez Rolanda Barthesa kody lektury. Składają się na nie pewne przyjemności wynikające z kontaktu z książką; są to: przyjemność słuchania lub czytania (kod narracyjny), przeżywania emocji (kod semantyczny), poznawania (kod kulturowy), kombinowania (kod hermeneutyczny) i marzenia (kod symboliczny)[2]. O emocjach związanych z lekturą pisze w książce *Dziecko w świecie emocji literackich* Joanna Papuzińska, która podkreśla fakt, że „doznania uczuciowe są potężnym motywem sięgania po lekturę [...], że ludzie czytają dlatego, że chcą wzruszać się i lękać, rozpaczać i współczuć, oburzać i triumfować, zdumiewać i cieszyć"[3]. Taki punkt wyjścia od emocji czytelnika – dowodzi dalej Papuzińska – apeluje do sfery nieświadomej, poprzez obrazy, metafory, nastrój, a także archetypy wspólne dla całej ludzkiej kultury. Językiem archetypów są często symbole, konkretyzują one to, co niewyrażalne i niejasne, świadczą o istnieniu dialogu pomiędzy nieświadomością a świadomością. Symbole mają moc przyciągania uwagi, emocjonalnego poruszania i angażowania całego człowieka. Symbol zawiera bowiem

[1] E. Balcerzan: *Przez znaki*. Poznań 1972.

[2] *Koncepcja literatury i lektury Barthesa*. W: Z. Mitosek: *Teorie badań literackich*. „Przegląd historyczny". Warszawa 1983, s. 254-256.

[3] J. Papuzińska: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996, s. 8-9.

w sobie głęboką treść, nasyconą wewnętrzną energią, która emanuje na zewnątrz, inspiruje, a także przechowuje pewną tajemnicę.

Do tajemnicy tej należą też urazy i kompleksy wczesnego dzieciństwa, które są ukryte w obrazach baśniowych, zwłaszcza w praobrazach. Dzieci chłoną je w sposób podświadomy, na drodze literackiej medytacji. Zwraca na to uwagę Bruno Bettelheim, dziecięcy psychiatra i humanista, który zaleca opowiadać i czytać dzieciom baśnie magiczne bez skrótów, poprawek i bez wyciągania wniosków dydaktycznych[4]. Dzieci bowiem same czują, co jest im potrzebne, i w sposób naturalny przyswajają sobie treści wybranej do słuchania baśni (czasem domagają się wielokrotnego powtarzania tego samego tekstu, czując, że jeszcze nie dość się nim nasyciły). Te podświadome treści mieszczące się przede wszystkim w granicach archetypów, wywodzą się z serii obrazów zaproponowanych przez Junga – w odniesieniu do dziecięcego odbiorcy zmodyfikowanych w kształcie i znaczeniu obrazu przez Alicję Baluch[5]. Typowe dla dzieci archetypy tworzą własne (jakby powiedział Cieślikowski „osobne") szeregi obrazów: królewny, ogrodu, przewodnika i księgi. Archetyp królewny znaczy spełnienie, symbolem tego znaczenia jest korona, korale lub aureola. Dla królewny warto wyruszyć w drogę i podjąć próby; robi to królewicz albo Głuptasek. Archetyp ogrodu wyznacza miejsca zamknięte, tzn. bezpieczne i kochane (dla dorosłych – utracone). Symbolem ogrodu są drzewa np. biblijne drzewo poznania lub życia; dla dzieci – kwiaty. Archetyp przewodnika, czyli światła, wskazuje na tego, który prowadzi, wyjaśnia i wspiera. Obrazem symbolicznym dla dorosłych jest jungowski stary mędrzec, dla dzieci iskiereczka, która „z popielnika mruga". Archetyp księgi tworzy zbiór opowieści o początku i końcu, odpowiada więc na dziecięce pytania: skąd, po co, jak i dlaczego.

W baśniach magicznych pojawiają się też archetypy inicjacyjne, przeznaczone dla dorastających czytelników, dla których proces lektury staje się swoistą ceremonią-medytacją, ułatwiającą im przekroczenie granicy. Obraz drogi, czyli podstawowy wzorzec inicjacyjny, mieści w sobie doświadczenie wyjścia z domu i przejście prób, koniecznych zwłaszcza dla młodzieńca, który w nagrodę otrzyma rękę królewny i pół królestwa. Do głębokich doświadczeń dorastania należy też archetypowy obraz spotkania z obrazem duszy płci przeciwnej lub ze Starym Mędrcem, mistrzem (aby jedynie posłuchać jego dobrych rad, a niekoniecznie dać się prowadzić), z magiem lub czarodziejem, a przede wszystkim z idolem (z którym się można utożsamić). W baśniach Grimmowskich obraz drogi pojawia się wielokrotnie (dzieje się tak, ponieważ w swoim pierwotnym zamierzeniu miał on charakter inicjacyjny, czyli był wskazówką dla dorastających, młodych ludzi; dopiero później obraz ten został przyswojony dzieciom). Szczególnie wyraziste baśnie inicjacyjne to: *Dzielny krawczyk*, *Sześciu*

[4] B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni.* Przeł. D. Danek. Warszawa 1985.

[5] A. Baluch: *Archetypy literatury dziecięcej.* Kraków 1992.

zawsze sobie radę da i *Duch w butelce*. W każdej z tych baśni bohater wyrusza w drogę, napotyka na trudności, z którymi musi sobie poradzić sam. I tak dzielny krawczyk haftuje na wstędze napis „Siedmiu za jednym zamachem" i – nie mówiąc nikomu, że chodzi tu o muchy – wiesza wstęgę na piersi. Gest ten dodaje mu to wiary w siebie, dzięki której krawczyk zwycięża olbrzyma. W ten sposób dokonuje się próba inicjacyjna słabego, ale przebiegłego krawczyka, a także, przy okazji lektury, czytelnika.

Inicjacja bowiem u ludów pierwotnych była symbolicznym przyjęciem młodych do społeczności dorosłych. Starsi członkowie rodu pouczali kandydatów o nowych obowiązkach, przekazywali tajemnice rodu i wprowadzali do uczestnictwa w obrzędach religijnych. Potem następowała próba sprawności i uroczyste przyjęcie do wspólnoty. Ponieważ współcześni rodzice nie dokonują już rytuału przejścia, a starsi koledzy są również zagubieni, młodzi trzymając się razem porozumiewają się w dużej mierze „na migi". Mają oni wrażenie – żyjąc przeciw społeczeństwu – że wymyślili nowy rodzaj stosunków międzyludzkich. Wydaje się więc, że w dzisiejszych czasach rolę przewodnika do świata dorosłych może pełnić literatura inicjacyjna, z której udaje się wyczytać hasła-wzorce: *Dąż do celu! Odkryj w sobie zwierzę! Wejdź do środka – poznaj sam siebie!*[6].

Gaston Bachelard we *Wstępie do poetyki przestrzeni* sięga do obrazów „arche" (norki, koła i odczucia miękkości) dla wyrażenia istoty rzeczy bliskiej dziecku. Emocjonalny efekt wydobyty z dzieła nazywa „odbrzmiewaniem"[7]. Stanowi ono swoiste porozumienie pomiędzy dziełem a odbiorcą – czytelnikiem.

Z „odbrzmiewaniem" wiąże się też freyowska koncepcja tematu, która daje czytelnikowi możliwość wyboru poziomu lektury. Czytelnik może, w zależności od własnych uzdolnień i stopnia edukacji literackiej, zdecydować się na poziom – przedmiotowy, alegoryczny lub mityczny – i zgodnie z jego regułami porządkować zdarzenia i przeżywać emocje[8]. Przykładem takiego podejścia do lektury jest *Akademia Pana Kleksa* Jana Brzechwy, którą można czytać na wyżej wskazanych poziomach lektury: poziom przedmiotowy przedstawia szkolne przygody Adama Niezgódki; poziom alegoryczny odsłania znaczenie dobrej szkoły, w której nauka jest „wielką zabawą"; poziom mityczny pokazuje, że w życiu wszystko się zmienia (np. Pan Kleks w guzik) i staje nie kończącą się opowieścią. Z podanego przykładu wynika, że całość wydarzeń zamkniętych w utworze można opowiedzieć i przebadać na wiele sposobów (ale przebadać, czyli odnaleźć sensy i znaczenia, może profesjonalny badacz; o tej roli odbiorcy będzie mowa później).

---

[6] A. Baluch: *Literatura dla (...) i młodzieży*. W: *Slovo a obraz v komunikaci s dětmi*. Ostrava 2001.

[7] G. Bachelard: *Wstęp* [do:] *Poetyka przestrzeni*. Przeł. W. Błońska. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Oprac. H. Markiewicz, t. II. Kraków, 1972.

[8] N. Frye: *Mit, fikcja i przemieszczenie*. Przeł. E. Muskat Tabakowska. W: *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego"*. Red. M. Głowiński i H. Markiewicz. Wrocław 1977.

Oprócz barthowskich kodów i bachelardowskiej poetyki lektury w doświadczeniu czytelnika mieści się też praktyka stylów odbioru. Wyodrębnione i zdefiniowane przez Ryszarda Waksmunda – czytankowy, piosenkowy, ludyczny i medytacyjny – stanowią podstawowe kierunki lektury[9]. Oparte są one na czterech kategoriach estetycznych: wierszach dla dzieci, wierszach dziecięcych, liryce dla dzieci i liryce dziecięcej. Uporządkowane przy tej okazji przez Waksmunda formy poetyckie są precyzyjną genologią, proponującą nowe i wyraziste odmiany gatunków literackich, takie jak wiersze (liryki) dedykacyjne, moralizatorskie, mitotwórcze, wiersze do gier i zabaw, kreacyjne, onomatopeiczne, pejzażowe, pastusze, kolędnicze, imaginacyjne, refleksyjne, parodystyczne itd. Dają one czytelnikowi zróżnicowane możliwości wyboru gatunku literackiego, a także tematyki, zależnie od ulubionego stylu i konwencji wypowiedzi poetyckiej. Są też polem badawczym dla tych, którzy potrafią i chcą wyciągać naukowe wnioski z porządków genologicznych.

W ramach i na podstawie waksmundowskich „stylów odbioru" mogą dokonywać się czytelnicze konkretyzacje oraz wykonania utworu w ramach przekładu międzyznakowego (widoczne są one w rysunkach, piosenkach związanych z tekstem utworów, grach dramatycznych, inscenizacjach teatralnych, a przede wszystkim w dziecięcych zabawach i medytacyjnych zachowaniach). Taka idea wykonania dzieła zgodna jest z jego naturalną, morfologiczną cechą, jaką jest intersemiotyczność. Bo to, co nazywa się literaturą dla dzieci – twierdzi Jerzy Cieślikowski – od samego początku jest „otwarte" na różnorodne znaki: symboliczne – słowa, ikoniczne – obrazu i kinetyczne – gestu. Dziecko – twierdzi Cieślikowski – ma naturalną skłonność do manifestowania swych uczuć. Robi to w formie zachowań będących ekspresjami różnych sztuk. Te twórcze zachowania wyrastają zarówno ze źródeł naturalnych, intuicyjnie podchwyconych, np. taniec i śpiewanie, jak i ze źródeł kultury – dziecko wtedy przedłuża utwór literacki we własne mówienie czy poezjowanie lub dokonuje jego translacji na język pikturalny lub obrzędowo-teatralny[10]. Taka praktyka wykonania dzieła może, a raczej powinna korzystać z reguł „wielkiej zabawy" lub zmierzać w kierunku analizy pozawerbalnej. Analiza pozawerbalna bowiem – trzeba to wyraźnie podkreślić – nie jest tożsama z przekładem intersemiotycznym, który realizuje się w ramach roli wykonawcy dzieła. Analiza pozawerbalna jest wprowadzeniem, przygotowaniem do postawy badacza, która ze względów oczywistych jest za trudna dla dziecka. Dlatego na wszelkiego rodzaju spotkaniach z poezją, z literaturą w ogóle, dokonujących się na wstępnych etapach nauczania, analiza pozawerbalna jest dobrym – bo zrozumiałym i przyjemnym – sposobem edukacji. Edukacji, bo efektem końcowym jest nie konkretyzacja, ale interpretacja dzieła. Elementy operacji myślowych przeprowadzane w ćwiczeniach pozawerbalnych nie dążą do ujmowania zjawisk literackich w aspekcie fachowej ter-

[9] R. Waksmund: *Poezja i dziecko. Antologia form i tematów.* Wrocław 1987.
[10] J. Cieślikowski: *Słowo obraz gest.* W: *Literatura osobna.* Warszawa 1985.

minologii. Skojarzone z oryginalnością twórczej wyobraźni dziecka, rozwijają intelekt w sposób zabawowy. Najpierw pokazują zjawisko, potem tłumaczą jego mechanizm czy zasadę, umieszczając je w systemie różnych znaków, i w ten sposób przygotowują miejsce dla jego nazwy – operowania pojęciami. Analiza pozawerbalna utworu poetyckiego przekłada więc obraz literacki na wypowiedź plastyczną, ruchową (gestyczną, mimiczną) czy dźwiękową (muzyczną lub recytacyjną), szukając w innych systemach znaków odpowiedników znaczeniowych, może bliższych mentalności dziecka[11].

O edukacyjnym charakterze kontaktu dziecka z książką decyduje nauczyciel, osoba dorosła. Także w domowej lekturze małego dziecka konieczny jest pośrednik lektury – matka, ojciec, dziadkowie – który nie czyta we własnym imieniu, dla siebie, ale kieruje się gustem dziecka. Pośrednik lektury wybiera i komentuje utwory dla podopiecznych. Ma on do utworu pewien dystans; nie jest spontanicznym „uczestnikiem" – wykonawcą przedstawionych zdarzeń jako dziecko, ale raczej ich chłodnym „obserwatorem". Jest wobec tego czytelnikiem-znawcą, z którego pomocy musi korzystać najmłodszy odbiorca[12].

Taką rolę czytelnika-znawcy pełnili kiedyś analizujący książki dla dzieci recenzenci, dla których najważniejszą była dydaktyczna funkcja tekstu. Jeden z pierwszych, Jędrzej Śniadecki, w dziele *O fizycznym wychowaniu dzieci* (1805) krytykował bajki o królach, królowych, upiorach i strachach lub dziadach i babach, co jedzą dzieci. Zalecał natomiast książki historyczne i moralne powieści (śpiewniki dla małych, opowiastki dla starszych). Styl jego wypowiedzi był bardziej recenzencki niż naukowy. Wartość dzieła była w koncepcji Śniadeckiego mierzona siłą perswazji dydaktycznej a nie estetycznej (ludycznej). Kategoria estetyczna nie wchodziła jeszcze w rachubę (dużo później literatura i jej badanie usytuowano na linii „od dydaktyzmu do artyzmu", co zauważyła i opisała Krystyna Kuliczkowska[13]).

Pierwszym książkom dla dzieci towarzyszyła więc krytyka literacka, później omówienia historycznoliterackie i próby teoretycznego porządku. W epoce romantyzmu pojawiły się recenzje książek Klementyny z Tańskich Hoffmanowej i Stanisława Jachowicza, a także rozprawy naukowe, np. Lucjana Siemieńskiego *O sposobach nauczania i książkach dla dzieci* (1852). W epoce pozytywizmu na temat piśmiennictwa dla dzieci wypowiadali się uczeni krytycy i sławni pisarze, m.in. Piotr Chmielowski, Adolf Dygasiński, Bolesław Prus, Henryk Sienkiewicz, Maria Konopnicka, Wiktor Gomulicki. W okresie Młodej Polski opublikowano ważne studia naukowe: Stanisława Karpowicza *Główne cechy i zadania literatury dla młodzieży*, Anieli Szycówny *Rys historyczny literatury dziecięcej*. Ten

[11] A. Baluch: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa 1984, s. 17.

[12] Pojęcia uczestnika i obserwatora w stosunku do tekstu literackiego wprowadził E. Balcerzan w książce: *Przez znaki*, op. cit.

[13] K. Kuliczkowska: *Dawne i współczesne problemy prozy dla dzieci*. Warszawa 1972.

aspekt historyczny zdominował na wiele lat badania naukowe prowadzone w związku z literaturą dla dzieci i młodzieży. Także w okresie międzywojennym był on wiodącym sposobem analiz i interpretacji tekstów literackich. W tym czasie jednak pojawiły się jeszcze inne konteksty i sposoby badania utworów literackich, przede wszystkim w oparciu o psychologię i nauki o wychowaniu.

W powojennej nauce o literaturze wzbogaciły się i zróżnicowały podstawy metodologiczne. Badacze sięgali do ingardenowskiej ontologii dzieła literackiego, zwłaszcza jego struktury warstwowej, do wyznaczników literackości, a także jakobsonowskich funkcji tekstu i modelu komunikacji literackiej. Pomimo tych nowoczesnych sposobów pracy z tekstem w praktyce badawczej stale były obecne metody tradycyjne. Cykl akademickich podręczników literatury dla dzieci i młodzieży, stanowiący syntezę jej dziejów, oparty jest na porządku historycznoliterackim. Autorzy opracowania – Izabela Kaniowska-Lewańska, Krystyna Kuliczkowska, Józef Zbigniew Białek i Stanisław Frycie – w pięciu tomach omawiają dzieła i zjawiska literackie w porządku chronologicznym, w kontekście mijających epok[14]. Podobny charakter mają antologie i rozprawy szczegółowe, np. *Antologia poezji dziecięcej* opracowana przez Cieślikowskiego (w ramach serii Biblioteki Narodowej), *Dzieje piórem malowane. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży okresu Młodej Polski i Dwudziestolecia międzywojennego* Gertrudy Skotnickiej, *Literatura dziecięca. Funkcje – Kategorie – Gatunki* Zofii Adamczykowej. Odmienny charakter mają prace zbiorowe i monografie, które kładąc akcent na gatunki, konwencje i nurty odwołują się do różnych metodologii – także do sztuki interpretacji. Do pierwszych należą tomy: *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów* Ryszarda Waksmunda, *Poezja dla dzieci. Mity i wartości* w opracowaniu Bogusława Żurakowskiego, *Barwy świata baśni* pod redakcją Urszuli Chęcińskiej, *Sezamie otwórz się! Z nowszych zagadnień literatury dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą* pod redakcją Alicji Baluch i Kazimierza Gajdy, *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia* pod redakcją Joanny Papuzińskiej i Grzegorza Leszczyńskiego; do drugich – Haliny Semenowicz *Poetycka twórczość dziecka*, Joanny Papuzińskiej *Zatopione królestwo*, Ewy Teodorowicz-Hellman *Polsko-szwedzkie kontakty literackie*, Jolanty Ługowskiej *Bajka w literaturze dziecięcej*, Magdaleny Joncy *Enfants terribles. Dzieci złe, źle wychowane w literaturze polskiej XIX w.*

Obok prac badawczych sytuują się teksty o charakterze eseistycznym. Pięknie o literaturze dla dzieci najmłodszych i w wieku szkolnym piszą tak znakomici poeci jak Jan Brzechwa (o poezji lingwistycznej), Anna Ka-

---

[14] I. Kaniowska-Lewańska: *Literatura dla dzieci i młodzieży do 1864 r.* Warszawa 1973; K. Kuliczkowska: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1918.* Warszawa 1975; J. Z. Białek: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918-1939.* Warszawa 1979; S. Frycie: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1970*, t. I. *Proza.* Warszawa 1981, t. II. *Baśń i bajka, poezja, książki dla najmłodszych, utwory sceniczne, grafika, czasopiśmiennictwo, krytyka literacka.* Warszawa 1982.

mieńska (o *Muminkach*), Józef Ratajczak (o „nadwyżce wartości" w sztuce i utworach literackich dla dzieci).

W zaprezentowanych tu zachowaniach – czytelniczych i badawczych – dorosłych pośredników lektury i badaczy literatury „czwartej" mieszają się role odbiorców, bo przez długi czas panowało przekonanie o instrumentalnym charakterze literatury dla dzieci. Dopiero w drugiej połowie XX wieku nauka o literaturze i podkulturze dziecięcej zyskała rangę samodzielnej dziedziny wiedzy. Pierwszym badaczem, który podjął się solidnych badań nad literatura „osobną", był Jerzy Cieślikowski. On to w swojej znakomitej książce *Wielka zabawa* uruchomił kontekst ludyczny (estetyczny). Wykorzystał go przy omawianiu utworów dla dzieci, ale i dla dorosłych. W obu rodzajach tekstów dostrzegał kategorię dziecięcości, która najczęściej ma charakter ludyczny, ujawniający się w rymach i zabawach najprostszych. Dziecięcość staje się dominantą kompozycyjną wierszy dla dzieci, bajeczek i baśni, ale i utworów dla dorosłych, np. poezji Przybosia i Białoszewskiego. Te dziecięce motywy i stylizacje pokazują, jak „teksty rozmawiają z tekstami".

Do wymienionych i scharakteryzowanych na początku ról odbiorczych (wykonawcy i czytelnika) dołączyła zatem nowa: rola badacza. On to odcinając się od subiektywności czytelnika i żywiołowości wykonawcy przyjmuje postawę obiektywną. W procesie badawczym, na który składają się takie etapy jak: opis, analiza, interpretacja i wartościowanie dzieła, badacz stara się odkryć jego sensy i znaczenia, które sformułował w hipotezie interpretacyjnej postawionej na początku pracy. Ta hipoteza jest silnie związana z wybranym przez badacza kontekstem interpretacyjnym stanowiącym tło dla wydobywania sensów i znaczeń, a także z poziomem analizy. Poziom analizy w utworze narracyjnym stwarza możliwość podjęcia badań na płaszczyźnie narracji i narratora, świata przedstawionego lub konstrukcji stylistycznych. W utworze lirycznym poziomy analizy dotyczą poziomu brzmieniowo-intonacyjnego, semantycznego lub tzw. „gramatyki" poezji, czyli modelów poetyckości. Decyzja dotycząca wyboru poziomu analizy jest konieczna, nie ma bowiem możliwości zanalizowania i zinterpretowania „całości" utworu, bo trwałoby to w nieskończoność.

Ten wybór poziomu analizy oraz kontekstów interpretacyjnych, a przede wszystkim sformułowanie hipotezy interpretacyjnej, wiąże się z koncepcją metodologiczną, czyli swoistą filozofią literatury, pozwalającą użyć typowego dla niej instrumentarium badawczego. W literaturze dla dorosłych funkcjonują wypróbowane metodologie badawcze, choćby takie jak rosyjski formalizm akcentujący tworzywo słowa, czeski strukturalizm z jego funkcjami języka, niemiecka sztuka interpretacji (*Kunst der Interpretation*), w której liczy się intuicyjna umiejętność docierania do ukrytych znaczeń utworów, psychoanaliza Freuda sięgająca podświadomości, teoria mitograficzno-archetypowa wywodząca się od Junga, który w dziełach sztuki, także w literaturze, poszukuje wzorców jednoczącego znaczenia,

BIBLIOTEKA

krytyka francuska z bachelardowską teorią „oddźwięku", bachtinowska karnawalizacja, teorie komunikacji literackiej, gdzie pojawiają się relacje odbiorcze, semiologiczna teoria znaków, dekonstrukcjonizm, w którym objawia się nieciągłość i niesystemowość dzieła literackiego, intertekstualizm, czyli odkrywanie reguł gry z tradycją. Niektóre z tych metod są wykorzystywane w nauce lektury lub w badaniach literatury dla dzieci, choćby wspomniane wyżej: przekład intersemiotyczny obecny w analizie pozawerbalnej i teoria komunikacji literackiej, a także sztuka interpretcji, krytyka archetypowo-mitograficzna i tematyczna oraz proponowana przez Cieślikowskiego pajdologia.

Krytyka archetypowo-mitograficzna, najbardziej „sposobna" do badania literatury dla dzieci i młodzieży, wykorzystująca archetypy, toposy i mitologemy, opiera się i wywodzi od pojęcia mitu, często obecnego w utworach literatury „osobnej". Mit bowiem traktowany jako opowieść lub wzorzec bohatera jest najbardziej widoczny w tzw. prostych formach literatury. Utwory dla dzieci, zwłaszcza dla małych dzieci, z założenia, a raczej z natury realizują te formy proste, bo dla najmłodszych takie są zrozumiałe, a także przyjemne i pożyteczne. Do tych form należą różnego rodzaju „anki" (kołysanki, rozbudzanki, hopsanki, zgadywanki, przedrzeźnianki; w porządku genologicznym umieścił je i zdefiniował Cieślikowski), a także bajeczki, historyjki z życia (dawniej nazywane powiastkami) oraz baśnie magiczne. Dla dzieci starszych i młodzieży mityczny charakter objawia się też w bardziej skomplikowanych arcydziełach – baśniach literackich, powieściach i fantasy.

W utworach epickich, zwłaszcza tych sięgających „arche" i opowiadanych prozą, integralnym elementem dzieła jest mit funkcjonujący jako wzorcowa forma opowieści. Tworzy on ciąg zdarzeń motywowanych w zależności od gatunku i konwencji (inaczej układa się mimetyczne opowiadanko *U cioci Pawy* Jakowa Tajca o przygodach Tolika odwiedzającego ciocię, która jest dróżniczką, inaczej fantastyczna opowieść tego samego autora – *Jarzębinka* o dziewczynce podarowanej babci przez drzewo[15]). W tego typu fabuły wtopione są postacie zwierząt, dzieci, ożywionych zabawek i przedmiotów, a także fantastycznych stworków, takich jak krasnoludki, Muminki lub Rupaki. Pełnią one funkcję miniatur, w przeciwieństwie do topicznych ogromów – smoków, diabłów, czarownic. Oprócz innych topicznych postaci (takich jak *puer aeternus,* czyli Piotruś Pan) występują w literaturze dla dzieci i młodzieży także toposy przestrzenne, mieszczące się w formułach *locus amoenus* i *locus horridus*; w światach przedstawionych są to np.: Nibylandia, Stumilowy Las, Kraina Czarów, Kraina Zabawek i Fantazjana... Toposy, czyli „miejsca wspólne", różnią się od archetypów tym, że nie sięgają głębi nieświadomości, ale w sposób racjonalny wykorzystują powtarzające się w literaturze skrótowe formuły

[15] J. Tajc: *Jarzębinka*. Przeł. M. Górska. Warszawa 1969 i 1975 z ilustracjami A. Zieleńcowej. Warszawa 1987 z ilustracjami M. Mackiewicz. Warszawa 1994 z ilustracjami D. Imielskiej-Gebethner; J. Tajc: *U cioci Pawy*. Przeł. M. Górska. Warszawa 1951 in., ilustracje J. Czajkowska.

myślowe lub obrazowe. Toposy te mają bogate pole skojarzeniowe, wykorzystywane często w metaforyzacji.

Wracając do problematyki mitu warto przypomnieć, że to także taki typ opowieści, w którym główną rolę odgrywają bogowie lub herosi (dla dzieci takimi herosami są np.: Pan Kleks, Koszałek Opałek, Koziołek Matołek, Pippi Langstrump, Piotruś Pan, Mały Książę). Sylwetki te pokazują nie tyle skomplikowaną psychologicznie stronę osobowości, a przez to słabo wyrazistą, ile bardziej głęboką, choć uproszczoną, wzorcową postać (Kleks to mistrz i przewodnik, Koszałek – twórca księgi, Koziołek – *homo viator*, czyli włóczykij, a Pippi to księżniczka wyobraźni). Opowieść mityczna nie jest osadzona w historii, toczy się *illo tempore*. Bo to, co się dzieje w micie opartym na praobrazie, należy do zamkniętego świata literatury. Dlatego postępowanie postaci nie musi być motywowane ani psychologicznie, ani logicznie. Wystarczy, że mieści się ono w gotowych ramach mitu. I tak wywodzące się z mitów bajki ludowe, będące źródłem i inspiracją utworów dla dzieci, operują wymiennymi motywami i układają się w odmienne warianty np. o stworzeniu świata, kosmogonii i apokalipsie (w utworach dla dzieci te mityczne struktury objawiają się w bajkach etiologicznych odpowiadających na pytania: „dlaczego" lub „jak"). Każda mitologia zmierza więc do pełności. Jej elementy wiąże ruch cykliczny, czyli porządek powtarzania się, obecny np. w bajeczkach łańcuszkowych, lub motyw koła, czyli przestrzeni zamkniętej i bezpiecznej (*hortuus conclusus*). W mitach pojawia się też ruch wstępujący i zstępujący (w baśniach dla dzieci widać go w takich sytuacjach jak: wejść, wspiąć się do księżyca lub słońca, na wysoką górę, aby zapytać...)[16]. Z podanych przykładów wynika, że najbardziej odpowiednia dla badań literatury dla małych i starszych dzieci jest krytyka archetypowo-mitograficzna. W jej ramach bowiem może się też zrealizować istotny porządek ewolucji literackiej – od form prostych do arcydzieła. Jest on widoczny na linii od różnego rodzaju „anek" aż do fantasy i realizmu magicznego.

Materiał literacki, którym zajęła się Jolanta Ługowska, obejmuje utwory od bajki magicznej do literatury pięknej – popularnej i dla dzieci[17]. Na przykładzie wybranych tekstów folklorystycznych, w zestawieniu z utworami wysoko artystycznymi, w których pojawia się ten sam motyw, np. poszukiwania utraconego męża, badaczka odsłoniła mechanizmy adaptacji i transformacji – językowej, obrazowej i fabularnej. W tym porządku – dowodzi Ługowska – dokonuje się twórcza interpretacja i wzbogacanie wątków ludowych w utworach literackich. Dzieje się to poprzez zmianę punktu widzenia bohatera. Także „wyodrębnienie narratora i jego perspektywy wobec świata przedstawionego stwarza istotną możliwość uogólnienia wymowy ideowej tekstu, filozoficznej eksplikacji zawartej w bajce ludowej sensów, wyrażenia polemicznego stosunku opowiadającego do

[16] N. Frye: *Archetypy literatury*. Przeł. A. Bejska. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Oprac. H. Markiewicz, t. II. Kraków 1972.

[17] J. Ługowska: *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*. Wrocław 1981.

pewnych elementów prezentowanej rzeczywistości. Ta podwójna perspektywa umożliwia nawet wprowadzenie w określonym zakresie problematyki autotematycznej, oznaczającej pojawienie się w utworze specyficznego «metatekstu», zawierającego rozważania dotyczące bajki jako określonego gatunku, a także jej poszczególnych kategorii konstrukcyjnych: czasu, przestrzeni itp."[18].

Dokonane przez Ługowską porównawcze i funkcjonalne analizy i interpretacje, oparte na metodologicznych podstawach komunikacji literackiej i ideach Frye'a, rekonstruują ciąg literackiej ewolucji, sposoby i reguły „przemieszczania" się wątków i postaci.

W badaniach archetypowo-mitograficznych także literatury dla dzieci punktem wyjścia – warto powtórzyć to raz jeszcze – jest przekonanie o tym, że cała literatura rozwija się od wiązki mitów, którą poprzedzają rytuały i epifanie (dla dzieci zabawy i fantazmaty). Te formy proste, które były na początku – *ab origine* – zawierają zapowiedź wszystkich późniejszych ujęć, motywów i wątków, a także postaci – bohaterów i herosów, których wzorcowe i wyraziste postępowanie typu *gesta deorum* jawi się współczesnym literaturoznawcom jako szereg archetypów – starego mędrca, wielkiej matki, animy i animusa, a także cienia (są to obrazy często występujące w baśniach)[19]. W koncepcji Eliadego archetypy przybierają kształt obrazów pierwotnych, w których objawia się tęsknota za rajem, tajemnica kobiety i miłości oraz ideał człowieka doskonałego[20].

Archetypy odkrył i scharakteryzował jako popędy działające w ludzkiej nieświadomości Carl Gustaw Jung. On to sformułował teorię, z której wynika, że emocje i reakcje gotowości do działania są przekazywane z pokolenia na pokolenie. Mają one siłę popędową, dlatego omijając świadomość objawiają się w formie symbolicznej. Uruchamiają się w momentach granicznych – narodzin, śmierci, objęcia władzy, spotkania z płcią przeciwną, spotkania z nieznanym czyli *numinosum*. Te dziedziczone emocje, obrazy i systemy gotowości do działania tworzą obrazy o charakterze wzorców – wzorców myśli i zachowań; w literaturze występują jako motywy, idee. Jung poszukując ich kształtu i zasięgu sięgał do różnych wytworów nieświadomości. „Przez całe lata obserwowałem i badałem – pisze – marzenia senne, fantazje, wizje i złudzenia chorych psychicznie"[21]. W nich to właśnie rozpoznawał regularności jako powtarzające się typy pewnych sytuacji i postaci, które mają „głębsze" znaczenie, odsłaniające cechy *arche*, stąd nazwa archetypów. Ten archaiczny porządek archetypów ma wymiar badawczy, a nie czytelniczy. Ułatwia on interpretatorowi odsłonięcie znaczeń głębokich symbolów w praktyce psychoanalizy lub związków i znaczeń mitycznych w świecie przedstawionym.

---

[18] Tamże s. 93.
[19] C. G. Jung: *Archetypy i symbole*. Przeł. J. Prokopiuk. Warszawa 1981.
[20] M. Eliade: *Sacrum,mit, historia*. Przeł. A. Tatarkiewicz. Warszawa 1970.
[21] Cyt. za: D. Sharp: *Leksykon pojęć i idei C. G. Junga*. Przeł. J. Prokopiuk. Wrocław 1998, s. 40.

Na tę dziedzinę literatury, która jest przeznaczona dla dzieci, składają się kołysanki i wyliczanki, krótkie, najczęściej wierszowane bajeczki lub powiastki, „historyjki z życia", opowieści wzorowane na ludowych bajkach łańcuszkach lub o charakterze etiologicznym, baśnie magiczne i literackie, powieści przygodowe, ale i obyczajowe, historyczne, sensacyjno-kryminalne, przyrodoznawcze i o zwierzętach, utwory science fiction i fantasy, a także powieści fantazmatyczne lub podejmujące konwencję realizmu magicznego. We wszystkich gatunkach i odmianach gatunkowych pojawiają się, często „przemieszczone", struktury mityczne. W nich są obecne te same mity, które dają czytelnikom możliwość rozumienia tej literatury, przeżywania jej i komunikowania się przez nią.

Z krytyką archetypowo-mitograficzną wiąże się pośrednio krytyka tematyczna. Najważniejszy jej wątek dotyczy poziomów lektury (była już o nich mowa przy omawianiu roli czytelnika jako odbiorcy dzieła literackiego), wyznaczających kręgi świata przedstawionego, poddającego się opisowi i analizie. Inne bowiem wnioski interpretacyjne sformułują się na poziomie lektury o charakterze przedmiotowym, a inne na poziomie alegorycznym; jeszcze inaczej kształtuje się poziom mityczny, w którym liczą się np. obrazy pierwotne. Warto jeszcze pamiętać, że w bezpośrednim odbiorze utworów literackich ciągłość zdarzeń jawi się na pierwszym miejscu, ale po jakimś czasie poczucie to ulatnia się. W pamięci pozostaje tylko jakiś znaczący obraz, oderwana scena, ogólna orientacja. Odpowiedź na pytanie: o czym dzieło było? – dotyczy więc przede wszystkim tematu. A temat – raz jeszcze przypomnę – może się jawić na trzech różnych poziomach. Porządek tematyczny burzy więc naturalną ciągłość dzieła, przegrupowuje motywy i zdarzenia zgodnie z czytelniczą koncepcją tematu, tworząc nowe, a raczej własne centrum semantyczne, podlegające już naukowemu badaniu[22].

Badacz literatury dziecięcej powinien pamiętać także o tym, że ujęte w formę mitów tematy, które poruszały człowieka pierwotnego, poruszają również współczesnych czytelników, choć formy proste zostały w utworach nowszych „przemieszczone", tzn. uwiarygodnione, dostosowane do wymogów odpowiadających teraźniejszości. Toteż można, a nawet trzeba studiować tematy, które wykazują tendencje do przetrwania w życiu jakiejś wspólnoty albo rasy (także w gromadce dzieci). W trakcie tego typu badań należy porównywać rozmaite formy, jakie tematy te przybierają, a także obserwować reakcje emocjonalne poszczególnych osób na te tematy (także dorosłych, nie tylko dzieci). W ten sposób można wyłowić z literatury dla dzieci tzw. wielkie tematy, których początek objawia się w „poematach w zalążku", czasem obecny jest w dziecięcych zabawach[23]. Do takich wielkich tematów literatury dziecięcej, które wykazują tendencje do

[22] Pojęcie krytyki tematycznej omawia M. Głowiński we *Wprowadzeniu* do: *Francuska krytyka tematyczna*. „Pamiętnik Literacki" LXII, 1971, z. 2.

[23] M. Bodkin: *Wzorce archetypowe w poezji tragicznej*. Przel. P. Mroczkowski. W: *Studia z teorii literatury. Archiwum przekładów „Pamiętnika Literackiego"*. Pod red. M. Głowiński i H. Markiewicz. Wrocław 1977.

przetrwania, a więc powtarzają się w utworach dla dzieci, należy np. opowieść o dziewczynce, która uratowała braci zaklętych w ptaki (wątek ten można znaleźć w zbiorze Grimmów, u Andersena, a także w ludowych bajkach i ich literackich przeróbkach).

Wszystkie utwory, od mitów począwszy, poprzez baśnie do współczesnych powieści sięgając, wywodzą się na pewno od poematów w zalążku, gier i zabaw dziecięcych. Do tych gier i zabaw należą m.in. zabawy grupowe w *Wilka i gęsi*, w *Starego niedźwiedzia* (tu „obraz" ojca wydaje się groźny, ale wszystko w zabawie kończy się śmiechem), i jeszcze w *Ojca Wergiliusza, który uczył dzieci swoje*. Z zabaw tych wyrastają motywy i tematy literackie. Motywy te wyłowił z tekstów i scharakteryzował Jerzy Cieślikowski. Wymienił on i omówił typowe wątki fabularne bajeczek i wyraziste postaci. Są to w jego typologii: niedobrana para, dzieje niedźwiedzia, kaczka dziwaczka, uparty koziołek, rycerski kogut, biedronka, ślimak, słoń, a także lokomotywa. Cieślikowski zwracał uwagę także na słowne formuły topiczne bajeczek, absurdy słowne i znaczeniowe, „skrętacze języka", ptasie pogwarki i śpiewy. „Współczesna bajeczka – pisze Cieślikowski – zatrzymuje się na przedpolu techniki i wynalazków"[24]. Z tych dziecięcych motywów obecnych w bajeczkach rozwijają się wątki i tematy literatury dla dzieci i młodzieży, niektóre z nich okazują się wielkimi tematami literatury, ogarniającymi też literaturę dla dorosłych (kierunek ewolucji nie jest pewny).

Omówione tu częściowo dokonania naukowe Jerzego Cieślikowskiego, zmierzające w kierunku „pajdologii", czyli nauki o dzieciństwie, wpisują się w teorie antropologii i etnografii dzieciństwa. Ideały antropologiczne – warto przypomnieć – kształtowały się przez wieki. Zaznaczyły się w czasach Rousseau i Schillera, kiedy zakwestionowano średniowieczne sposoby wypędzania rózgą szatana z dziecięcych serc. Objęły oświeceniowe przekonania o nieograniczonych możliwościach sterowania procesem wychowania, które okazały się niesłuszne i niewystarczające. Dopiero dwudziestowieczny pajdocentryzm wsparty psychoanalizą Freuda, a w Polsce teorią naukową Stefana Szumana i praktyką pedagogiczną Janusza Korczaka, wskazał właściwą drogą[25]. Idea pajdocentryzmu wiąże się częściowo z pedagogiką personalistyczną, która formułuje ideał człowieczeństwa. Należy do niego obraz dziecka jako osoby otwartej na tajemnicę bytu, na spotkanie z drugim człowiekiem, realizującej lub choćby tylko aprobującej wartości dobra, piękna i prawdy, które powinny być zawarte w dziecięcych zabawach i utworach literackich (zwłaszcza bajkach, baśniach i legendach). Zabawa bowiem, także dziecięca zabawa – podkreśla to w swojej książce o *Kulturowym obrazie dziecka i dzieciństwa w literaturze...*

[24] J Cieślikowski: *Bajeczka dziecięca. Próba określenia gatunku.* W: *Literatura osobna*, op. cit.

[25] Przedstawione tu w skrócie idee i wątki antropologiczne są obecne w tekstach o charakterze artystycznym (w Polsce można je napotkać w dziełach Kitowicza, Gołębiowskiego, Nowosielskiego, Jachowicza, Bojanowskiego, Kolberga, Gawrońskiej, Rogoszówny, Bystronia, a także utworach, w których folklor jest ich źródłem i inspiracją). Por. R. Waksmund: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*. Wrocław 2000.

Grzegorz Leszczyński – niesie z sobą perspektywę kulturoznawczą, która wiąże się z koncepcjami Huizingi, Cailloisa i Gadamera... Stale jednak w tych koncepcjach badawczych brakuje perspektywy etnografii dzieciństwa, choć już przez wielu badaczy budowane jest „zabawowe uniwersum" (jego podstawy tworzą Jerzy Cieślikowski i Dorota Simonides). Należy ono do jednej z *Twarzy dzieciństwa* wymodelowanych przez Leszczyńskiego. Pozostałe „twarze", obok *homo ludens*, Leszczyński nazywa: *homo domesticus, scholasticus, artifex, legens*[26]. We wszystkich mieści się dziecko, które określa i wyznacza przestrzeń zabawy, domu, szkoły, odmieńca artysty i „buszującego w bibliotece", a także wypełnia je – te przestrzenie – sferą dziecięcej wrażliwości i emocji.

Te antropologiczne i etnograficzne wątki wiążą się z koncepcją angielskiego filozofa i pedagoga Herberta Reada, który lansował wychowanie przez sztukę[27]. Jego idee upowszechniła w Polsce Irena Wojnar, spotkać je można w pracach psychologów rozwojowych i literaturoznawców. Read, opierając się na ideach Platona, sformułował tezę, która głosi, że sztuka powinna być podstawą wychowania, bo zintegrowanie osobowości może się dokonać tylko poprzez wartości estetyczne obecne w sztuce. „Kształcenie wrażliwości estetycznej jest bardzo istotne dla równowagi i harmonii psychicznej człowieka, który zgodnie z ideałem ateńskim musiał być dobry i piękny. Sztuka miała stać się konieczną podstawą harmonijnego powiązania między spontanicznymi reakcjami emocjonalnej strony życia psychicznego a tymi wymaganiami moralnymi i społecznymi, jakie narzucają człowiekowi prawa. Istotnym celem wychowania i dążeniem człowieka miało być osiągnięcie harmonii własnego życia wewnętrznego, jak też harmonii ze światem zewnętrznym. Dzięki estetycznej wrażliwości i estetycznym przeżyciom człowiek miał stawać się zdolny do reagowania zarówno na rzeczy przyjemne, jak i na przykre, a więc do rozszerzania zakresu własnych doznań i doświadczeń. Wrażliwość estetyczna stawała się także podstawą coraz lepszego i coraz skuteczniejszego działania"[28]. Ten sposób podejścia do sztuki (w Polsce realizowany przez Stefana Szumana oraz Marię i Tadeusza Gołaszewskich) daje też podstawy metodologiczne, w oparciu o które badacz dokonuje opisu, analizy i interpretacji dzieł przeznaczonych dla niedorosłych czytelników, szukając w nich stale dominanty estetycznej.

---

[26] G. Leszczyński: *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i XX w. Wybrane problemy*. Warszawa 2006.

[27] H. Read: *Wychowanie przez sztukę*. Przeł. A. Trojanowska Kaczmarska. Wrocław 1976.

[28] Tamże, s. XXI-XXII.

Ryszard Waksmund

KLASYKA DZIECIĘCA DZISIAJ

„Klasyka" funkcjonuje współcześnie bardziej jako pojęcie edytorskie i lekturowe niż estetyczne, a encyklopedie i słowniki unikają go z uwagi na bliskie pokrewieństwo z klasycyzmem. Nie unika się natomiast pojęcia „klasyk" zarówno w odniesieniu do autora dzieł wybitnych, jak i przedstawiciela literatury antycznej czy wspomnianego klasycyzmu jako prądu w literaturze europejskiej XVI i XVIII w. Z perspektywy kryteriów estetycznych za klasykę uchodziłyby dzieła wybitne, ponadczasowe, nierzadko oryginalne i wywierające wpływ na dokonania literackie następnych generacji, z socjologicznego zaś punktu widzenia dzieła ciągle żywe w obiegu czytelniczym, rokujące przeto wydawcom pewny zysk, toteż nieustannie wznawiane, chętnie adaptowane, przerabiane etc.[1].

Sytuacja klasyki dziecięcej to, jak się wydaje, oscylacja między arcydziełem i czytadłem, co stanowi problem bardziej dla dorosłych krytyków niż małoletniej publiczności czytelniczej, która swoje ulubione książki, niezależnie od ich poziomu literackiego, ceni nie mniej niż ukochane zabawki i zwierzęta. Kiedy Jerzy Cieślikowski uznał teksty pisane dla dzieci za literaturę czwartą, podkreślając tym samym jej estetyczną i rynkową autonomię, zdawał sobie sprawę, że linia demarkacyjna oddzielająca ją od piśmiennictwa obiegu popularnego, a nawet wysokiego jest miejscami nieostra, a nawet niepotrzebna: *„Robinson Kruzoe* Władysława Anczyca był przeróbką dla młodzieży, ale długo potem jedynym *Robinsonem* dla wszystkich. *Trylogia* Sienkiewicza, książka dla dorosłych, później również dla młodzieży i obowiązkowa lektura, dziś jest, uwzględniając jej przeróbki komiksowe, literaturą uniwersalną. Cykl o Ani z Zielonego Wzgórza L. M. Montgomery, «powieść dla dziewcząt», jest dziś dla pewnej grupy czytelniczek dorosłych, lekturą tych samych, co przed laty, fascynacji, pułapem literatury. *Buszujący w zbożu* Salingera, powieść o młodzieży, ale początkowo nie dla młodzieży, w krótkim stosunkowo czasie stał się książką jej zalecaną"[2].

[1] Zob. J. Krzyżanowski: *Nauka o literaturze*. Wyd. 2 zmien. Wrocław 1969 s. 258-259.

[2] J. Cieślikowski: *Literatura czwarta. O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci*. W: *Literatura osobna*. Wybór R. Waksmund. Warszawa 1985, s. 13.

Podobnie rozumuje Marc Soriano, dla którego klasyka dziecięca to dzieło przystosowane do gustów i potrzeb dziecka, ale także takie, „które interesuje wszystkie dzieci" oraz odwołuje się do wartości uniwersalnych: potrzeby prawdy, miłości życia etc. Jego zdaniem książki oparte jedynie na nostalgii artysty za własnym dzieciństwem, nawet te cechujące się wysokimi walorami artystycznymi i humanizmem, nigdy nie staną się klasyką literatury dziecięcej. Musi to być bowiem dzieło, w którym przesłanie artysty odnosi się nie do całej rzeczywistości, lecz świata na miarę dziecka – jego problemów rozwojowych, relacji z dorosłymi (opartych na zasadzie potencjalnej równości), wyzwań wobec przyszłości, co winno być ukazane w perspektywie odprężającej i optymistycznej. „Klasyka dla dzieci – twierdzi Soriano – nie jest, z założenia, dziełem pozaczasowym, lecz pełnym «uwarunkowań», które odnoszą się do problemów kolektywnych i indywidualnie konkretnych"[3]. Nawet w przypadku adaptacji klasyki dorosłej trzeba wziąć pod uwagę fakt, że okres dochodzenia do dojrzałości czytelniczej nie jest wcale taki długi i w okresie nauki dziecko może poznać ideę co najwyżej kilku wielkich dzieł, zanim w dorosłym wieku w ogóle przejdzie mu ochota na czytanie. Sporządzona przez Soriano lista dziesięciu dzieł klasyki dziecięcej o znaczeniu międzynarodowym obejmuje następujące tytuły: *Bajki* Andersena, *Pinokio* Collodiego, *Robinson Kruzoe* Defoe'a, *Cudowna podróż* Lagerlöf, *Biały Kieł* ewentualnie *Zew krwi* Londona, *Bajki* Perraulta, *Wyspa Skarbów* Stevensona, dwie pierwsze części *Podróży Guliwera* Swifta, *Przygody Hucka* Twaina oraz *Wyprawę do wnętrza Ziemi* lub *Tajemniczą wyspę* Verne'a.

Kazimierz Krajewski na łamach „Guliwera" stwierdził: „Są książki, o których mówi się, że każdy w dzieciństwie powinien je przeczytać. Zazwyczaj mamy tu na myśli klasykę literatury dziecięcej i młodzieżowej pióra takich mistrzów gatunku, jak Lewis Carroll, James Barrie, A. A. Milne, Michael Ende, J. R. R. Tolkien, Daniel Defoe, Robert L. Stevenson, Jules Verne. Nie brak wśród nich i książek autorów polskich. Jednym z tych, których należałoby wymienić w pierwszym rzędzie, jest Witold Makowiecki. Zasłynął on jako autor dwu powieści młodzieżowych: *Przygody Meliklesa Greka* i *Diossos*. Zaledwie dwu, ale tak znakomitych, że zapewniają mu trwałe miejsce w gronie autorów literatury młodzieżowej. Właśnie o jego książkach można bez wahania powiedzieć, że «każdy powinien je przeczytać»"[4]. Przy innej okazji Grzegorz Leszczyński napisał: „PRL, nim upadł, zdążył utrupić kilka arcydzieł pisarzy współczesnych, arcydzieł na miarę światową, o których żywej obecności możemy sobie tylko pomarzyć: *Wio, Leokadio* Kulmowej, *W Nieparyżu i gdzie indziej, Żołnierze i żołnierzyki* Kamieńskiej, *Zwierzoczłekoupiór* Konwickiego. Jest wśród tych arcydzieł *Podmuch malowanego wiatru* Wiktora Woroszylskiego"[5].

---

[3] M. Soriano: *Classiques de la jeunesse*. W: *Guide de littérature pour la jeunesse. Courants, problèmes, chiox d'auteurs*. Flammarion – Paris 1975, s. 127.

[4] K. Krajewski: *Spotkanie ze starożytną Grecją*. „Guliwer" 2001 nr 3, s. 60.

[5] G. Leszczyński: *Czas na „podmuch"*. „Guliwer" 2001 nr 2, s. 22.

Na ułożonych chronologicznie listach najbardziej znanych dzieł literatury światowej, zamieszczanych w popularnych encyklopediach, baśnie braci Grimm sąsiadują z *Wędrówkami Childe Harolda* Byrona, baśnie Andersena z Balzakiem, *Pinokio* i *Wyspa skarbów* z *Upiorami* Ibsena, *Cudowna podróż* z *Sagą rodu Forsythów*, *Błękitny ptak* Maeterlincka z *Martinem Edenem* Londona, *Kubuś Puchatek* z *Armią Konną* Babla, *Pippi Langstrump* z *Łukiem tryumfalnym* Remarque'a. Na powieści Astrid Lindgren z 1945 r. obecność literatury dziecięcej na tej liście się kończy. Liście, którą otwiera *Gilgamesz*, a zamyka *Świat Zofii* Gaardera jako lektura uniwersalna, ponadpokoleniowa. Na polskiej liście znalazły się: *Śpiewy historyczne*, *Lirenka*, *Panienka z okienka*, *Oko proroka*, *Szwedzi w Warszawie*, *Straszny dziadunio*, *Wspomnienia niebieskiego mundurka*, *Paziowie króla Zygmunta*, *Historia żółtej ciżemki*, *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, *Katechizm polskiego dziecka*, *W pustyni i w puszczy*, *Klechdy sezamowe*, *Przygody Sindbada Żeglarza*, *Król Maciuś Pierwszy*, *Król Maciuś na wyspie bezludnej*, *Przylądek Dobrej Nadziei*, *Plastusiowy pamiętnik*, *Przygody Koziołka Matołka*, Tuwimowska *Lokomotywa* oraz *Porwanie w Tiutiurlistanie* – z 1945 r. Listę zamyka *Widnokrąg* Myśliwskiego z 1996 r.[6]. W przekonaniu autorów tej listy nie powstały po 1945 r. utwory dla dzieci zasługujące na miano „najbardziej znanych" tak w kraju jak i zagranicą. 50 lat od pierwodruku to za mało, by nabrać pewności, że dzieło już ugruntowało swoją pozycję na rynku i w świadomości czytelniczej młodych pokoleń. Obiekcja ta jednak dotyczy, jak widać, wyłącznie beletrystyki dla niedorosłych.

Niektóre utwory, uważane za lekturę dzieci i młodzieży, znalazły miejsce w prestiżowych seriach wydawniczych, jak np. Biblioteka Arcydzieł (*Przygody Robinsona Kruzoe*, *Podróże Guliwera*, *Księga dżungli*) czy Biblioteka Klasyki Polskiej i Obcej (*Dziadek do Orzechów* w *Opowiadaniach* E. T. A. Hoffmanna, *Baśnie* H. Ch. Andersena, *Chłopcy z Placu Broni*, *W pustyni i w puszczy*). Za niezwykle doniosły fakt należy uznać zamieszczenie w ossolińskiej serii „Biblioteka Narodowa" opracowanego przez Jerzego Cieślikowskiego tomu *Antologia poezji dziecięcej*, mimo że jeszcze przed wojną wydano w jej ramach dwie znane powieści Klementyny z Tańskich Hoffmanowej: *Listy Elżbiety Rzeczyckiej* i *Dziennik Franciszki Krasińskiej*, potraktowane tu wszelako jako ważne dziedzictwo literatury ogólnej. Osobne serie wydawnicze dla niedorosłych nastawione były z reguły na prezentację bieżącej produkcji literackiej o zróżnicowanym poziomie artystycznym. W okresie PRL-u najwartościowsze utwory z tego zakresu znalazły miejsce w seriach: „Złoty Liść" (literatura polska) i „Klasyka Młodych" (literatura obca) oraz potraktowana jako ich dopełnienie „Klasyka Dziecięca" z utworami autorów polskich (Rogoszówna, Górska, Porazińska) i obcych (Bürger, Kipling, France). Wyjątkowe miejsce przewidziano dla „Biblioteki dla Dzieci i Młodzieży" pod red. Józefa

[6] *Encyklopedia powszechna PWN w trzech tomach*. Warszawa 1999, t. 2, s. 336-342.

Zbigniewa Białka, wspieranego przez Radę Programową złożoną z wybitnych specjalistów, miała ona bowiem prezentować utwory w wydaniach krytycznych, z fachowymi wstępami, by służyć także nauczycielom. Z podanych tu przykładów wynika, jaką wagę przywiązywano do strony edytorskiej, choć można dyskutować co do zasadności doboru tytułów, a zwłaszcza obecności pisarzy radzieckich w serii „Klasyka Młodych" (Fadiejew, Katajew, Grin, Sołowjow). Trudno natomiast orzec, na ile status klasyki zyskają bądź już zyskały pozycje wydane w ramach serii Lista Honorowa H.Ch. Andersena, na którą wpisano kilkanaście utworów polskich autorów (m.in. *Porwanie w Titiurlistanie*, *Sposób na Alcybiadesa*, *Kwiat kalafiora*, *Córkę czarownic*).

W okresie PRL-u klasyka dziecięco-młodzieżowa była także przedmiotem ideologicznej oceny, manipulacji i przewartościowania. Szczególną nieufnością darzono literaturę anglo-amerykańską, co sprawiło, że dopiero na fali postalinowskiej odwilży dopuszczono do druku utwory Kiplinga, Loftinga, Milne'a, Burnett, Coopera, Twaina (tu wyjątek zrobiono dla *Księcia i żebraka* w adaptacji dramatycznej S. Michałkowa pt. *Tom Canty*). Nadal jednak darzono niełaską popularne przed wojną powieści Roberta Birda (*Duch puszczy*), Grey Zane'a (beletrystyka westernowa), Angeli Brazil i L.T. Meade (powieści dla dziewcząt), ks. Finna (*Gra w piłkę nożną i co z niej wynikło*), Walta Disneya. Z repertuaru wydawniczego wyeliminowano takie dziedziny beletrystyki, jak tzw. powieść pensjonarska (L. Czarska, E. Marlitt, J. Spyri), politycznie wroga (antybolszewicka, prosanacyjna) i religijna. Nie było dla nich miejsca nawet w syntezach historycznoliterackich i antologiach dydaktycznych. Stanowiły one tzw. białe plamy – także w świadomości czytelniczej. Z międzywojennego repertuaru przebijały się jedynie pozycje przez autorów bądź wydawcę ponownie przepracowane, czyli w stosunku do pierwowzoru zmanipulowane, jak np. *Topsy i Lupus* Kossak-Szczuckiej, *Pyza na polskich dróżkach* Januszewskiej, *Kichuś majstra Lepigliny* Porazińskiej, *Szatan z siódmej klasy* Makuszyńskiego. W ten sposób do pewnego stopnia naruszona została ciągłość tradycji czytelniczej, sprowadzając niektóre ważne tytuły do rangi okazu muzealnego.

Sytuacja zmieniła się, z oczywistych powodów, po roku 1989. Zniesienie cenzury i powstanie znacznej ilości wydawnictw prywatnych stworzyło dla klasyki, zarówno żywej jak i zapomnianej, zupełnie nowe perspektywy. Stała się ona pożądanym i niezawodnym źródłem zysku dla wielu firm wydawniczych. Ich właściciele, kierujący się bądź to własnym wyczuciem, bądź opiniami specjalistów, wprowadzali na rynek księgarski tytuły już sprawdzone, nierzadko przejęte z repertuaru wydawnictw państwowych, jak np. „Nasza Księgarnia" czy „Iskry", które to oficyny utraciły monopol w tej dziedzinie. Zjawisko to natychmiast dostrzegła krytyka[7]. Sam niejednokrotnie, jako historyk literatury dziecięcej, byłem nagabywany przez

[7] Zob. G. Leszczyński: *Odkurzanie półki*. „Guliwer" 1991 nr 1; E. Ihnatowicz: *„Stał dwór szlachecki"*. „Guliwer" 1992, nr 6.

wydawców w tej sprawie i podejmowałem współpracę w intencji przypomnienia tytułów, które niegdyś w dziecięcym obiegu czytelniczym coś znaczyły, jak np. *Bajka o Żelaznym Wilku* Antoniego Czajkowskiego, z której w świadomości współczesnych pokoleń pozostało jedynie powiedzenie „straszyć Żelaznym Wilkiem". Namówiłem wrocławskie wydawnictwo także na wznowienie *Bajek staroświeckich* Antoniego Gawińskiego z ilustracjami autora. Jednak oba tytuły nie przyniosły spodziewanych profitów. Przynajmniej tak twierdzili wydawcy, prosząc jednocześnie o kolejne wskazanie. Klasyką stawało się wszystko to, co nie pociągało za sobą kosztów wypływających z respektowania praw autorskich dla pisarza, tłumacza, ilustratora. Było to swoiste uwłaszczenie na klasyce, jeszcze jeden z przejawów dokonującej się w kraju transformacji ustrojowej.

Zapowiedzią tego kierunku działań stały się reprintowe wydania książeczek dziecięcych ze zbiorów Biblioteki Kórnickiej do zakupu przez gości odwiedzających tę placówkę, *Bajek i powiastek* Jachowicza z ilustracjami Kossaka, Kostrzewskiego i Pilattiego, rozprowadzanych trybem antykwarycznym, oraz przedwojennej edycji *Złotej różdżki* przygotowanej przez Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe. Dopiero Januszowi Duninowi udało się po latach żmudnych poszukiwań odnaleźć słynne petersburskie wydanie *Złotej rószczki* z 1883 r., z którym zetknął się jeszcze w dzieciństwie, i opublikować jako reprint w 2004 r. Było to, jak twierdził, tłumaczenie klasycznej książeczki Heinricha Hoffmana *Struwwelpeter*, zapośredniczone poprzez przekład rosyjski (*Stiopka-Rastriopka*). Edycja Duninowa nie była przeznaczona do powszechnego obiegu, w odróżnieniu od innej, przygotowanej przez niego pozycji, a mianowicie humorystycznej powieści Stanisława Kazuro *Profesor Zubrewicz i jego wychowańcy*. W tym drugim wypadku w grę wchodziła nie ranga utworu, lecz wyłącznie sentymenty czytelnicze okresu dzieciństwa. Ale tym samym kryterium kierowali się niejednokrotnie początkujący wydawcy prywatni po 1989 r., stawiając na powieści Niziurskiego, Nienackiego, Bahdaja, Szklarskiego, a gdy koszty praw autorskich wydawały im się zbyt wysokie – na pisarzy przedwojennych i dziewiętnastowiecznych.

Po 1989 r. wydawnictwo „Iskry" kontynuowało wydawanie serii „Klasyka Młodych", ale w obniżonych nakładach. Na o wiele lepszym papierze i z kolorowymi ilustracjami ukazały się tu: *Przygody Tomka Sawyera*, *Przygody Hucka*, *Jankes na dworze króla Artura*, *Tajemnicza wyspa*, *Wyspa skarbów* oraz *Troje na prerii* Charlesa Portisa. Nieznany u nas do tej pory Portis awansował, jak widać, do ligi klasyków. Pojawiła się ponadto z inicjatywy Jana Błońskiego „Biblioteka Narodowa dla Młodzieży" – jako trzecia seria ossolińskiej „Biblioteki Narodowej", co świadczy o przełomie, jakiego dokonał swego czasu Cieślikowski *Antologią poezji dziecięcej* (BN I, 233). Zainicjowały ją dwa tytuły, będące wyrazem arbitralnej decyzji Błońskiego: *Wesele Figara* Beaumarchais oraz *Listy z mojego młyna* Daudeta, kierował się on bowiem nie tyle gustem i oczekiwaniami młodzieży, ile upodobaniami czytelniczymi własnej młodości. Dopiero w dal-

szej kolejności znalazły tu swe miejsce: *Przygody barona Münchhausena* Bürgera, *Cudowna podróż* Lagerlöf, *Niepokonane* Faulknera, *Kiedy znów będę mały* Korczaka. W sumie wydano 8 tytułów, które nie wzbudziły oczekiwanego zainteresowania ze strony czytelników. Nie pociągały ich zapewne obszerne krytyczne posłowia, a zniechęcał brak ilustracji do utworów typowo dziecięcych. Tego błędu uniknęło wydawnictwo „Votum", które w ramach serii „Biblioteka Klasyki dla Dzieci i Młodzieży" wydawało głównie bajki (na ogół w postaci antologii) i baśnie pisarzy polskich i obcych (W. Hauffa, A. Tołstoja, Ch. Nodiera, A. France'a, Z. Urbanowskiej, H. Górskiej), rezerwując, niejako na deser dla dorastającego czytelnika, *Dzieje Tristana i Izoldy* Bediera. Jak pisała Hanna Lebecka: „Zainicjowanie serii bajkami, gatunkiem, na które dzieci żywo reagują, a który wprowadza je od razu w krąg wielkiej i starej tradycji kulturowej, można uznać za dobry początek"[8].

Bardziej ambitne cele przyświecały z pewnością Jerzemu Ficowskiemu jako redaktorowi serii „Książki Zaczarowane", przywracał bowiem współczesnemu czytelnikowi zapomniane dzieła klasyczne w ich pierwotnej formie edytorskiej. Niestety, ukazały się chyba jedynie trzy tomy: *Skarby. Pożegnanie domu.* Zofii Żurakowskiej oraz *Lolek grenadier* i *Przygody Okruszka* Antoniego Gawińskiego. Na klasykę przygodową postawiło krakowskie wydawnictwo „Zielona Sowa", uruchamiając dwie serie: „Na szlaku wielkiej przygody" (ponad 30 tytułów) oraz „Niezapomniane książki naszego dzieciństwa" (ponad 20 tytułów). Niektóre pozycje, jak np. powieści Verne'a, drukowane są na podstawie anonimowych, nieautoryzowanych przekładów, ale za to z oryginalnymi, dziewiętnastowiecznymi ilustracjami, udostępnionymi wydawnictwu przez prywatnych kolekcjonerów. Mniej szczęścia miało wydawnictwo „Ethos", które z mojej poręki wydawało serię „Biblioteka Wielkiej Przygody", stawiając na zapomniane dziś powieści Marryata, Ballantyne'a, Mayne-Reida itp. W ramach tego samego wydawnictwa patronowałem serii „W cieniu dorastających dziewcząt", w której ukazały się powieści m.in. E. Marlitt (*Hrabianka Gizela*), L. Czarskiej (*Pożegnanie z dzieciństwem*) i I. Gajewskiej (*Kierdej*).

Najprostsza jest sytuacja poezji, która znajduje oparcie w antologiach kierowanych tak do specjalistów i studentów, jak i do przeciętnych odbiorców. Dzięki antologii Cieślikowskiego wiemy, co w tym zakresie stanowi klasykę polską. Gorzej z poetami obcojęzycznymi, którzy nie doczekali się osobnej prezentacji w ramach drugiej serii „Biblioteki Narodowej", a materiału ciągle przybywa. Na uwagę zasługują zwłaszcza dokonane w ostatnich latach tłumaczenia poezji R. L. Stevensona (*Czarodziejski ogród wierszy*), Lewisa Carrolla, A. A. Milne'a. Metodą reprintu przypomniano nie tylko twórczość Jachowicza, ale również Bełzy (*Katechizm polskiego dziecka*, *Dla polskich dzieci. Wybór pism wierszem*). W nowych wydaniach ukazały się *Piosnki wiejskie dla ochronek* E. Bojanowskiego,

[8] H. Lebecka: *Co klasyka to klasyka.* „Guliwer" 1992, nr 6, s. 30.

Psałterz dziecka M. Konopnickiej, *W Wojtusiowej izbie* J. Porazińskiej, *Boży Roczek* E. Szelburg-Zarembiny. Dobre lata miała liryka religijna dla dzieci, przypomniana dodatkowo w osobnej antologii *Patrzymy w niebo* oraz liryka patriotyczna zebrana przez Jolantę Kowalczykównę w antologiach: *Miły wodzu mój* oraz *Witaj Majowa Jutrzenko*.

„Wciąż powracamy do Jachowicza", bo „uczy myślenia aksjologicznego"[9] – stwierdził Bogusław Żurakowski, ale dlaczego wracamy do folkloru i wydajemy Rogoszównę (*Sroczka kaszkę warzyła*, 1993)? Nie wiadomo. Może na fali sentymentów pokoleniowych, o czym świadczy edycja pt. *Piosenki, które śpiewali dziadkowie, gdy byli mali* (1991). Rodzi się jednak niepokój, czy ludowość przemówi do współczesnego dziecka, czy jest ono przygotowane do lektury nasyconych tradycyjną wiejskością utworów Konopnickiej, Rogoszówny, Porazińskiej. W przypadku Konopnickiej, jak pisała Ewa Ihnatowicz, „z piosenek i wierszyków dla dzieci najbardziej znane są te, które obserwację natury i dziecięcą zabawę najmniej wiążą z życiem ludu: *W polu*, *Jabłoneczka*, *Ślizgawka*, *Zła zima*, *Sanna* [...]. Także nośny do dziś i prekursorski okazał się wzór dziecięcego wierszyka oparty na zabawnej anegdocie (*Stefek Burczymucha*, *Żuczek*, *Muchy samochwały*), zwłaszcza jeśli operuje on (podobnie jak baśń o krasnoludkach) antropomorfizacją przekraczającą alegorię bajki zwierzęcej"[10]. Paradoksalnie – pragniemy zauważyć – w realiach współczesnego konsumpcyjnego świata bliższy będzie polskiemu dziecku zmieszczaniały Jachowicz niż zakonserwowana w surowej, egzotycznej ludowości Porazińska. Klasyka nie ustępuje jednak tak łatwo. Zapewne z intencją jej obrony przygotował Janusz Dunin antologię *Czy to bajka, czy nie bajka... Wiersze dziadków dla wnuków* (2001) z utworami Jachowicza, Mickiewicza, Słowackiego, Fredry, Konopnickiej, Bełzy, Porazińskiej, Brzechwy i in. Jak stwierdził recenzent: „Przypominanie tych utworów jest ważne i potrzebne. Stanowią one część naszego dziedzictwa narodowego, są niezbędne dla treningu zbiorowej pamięci"[11].

Zdecydowanie poprawiła się sytuacja na rynku baśni. Standardowym adaptacjom i przeróbkom można było przeciwstawić wartościowe tłumaczenia utworów autorów klasycznych tej miary co Wilhelm Hauff (*Baśnie*), Charles Kingsley (*Wodne dzieci* – aż dwa niemal jednoczesne tłumaczenia!), George MacDonald (*Księżniczka i koboldy*). Maciej Słomczyński zmierzył się z nieznanym u nas utworem Carrolla *Sylwia i Bruno*, dając ekstrakt tego niepomiernie długiego i kompozycyjnie zawiłego dzieła. W przypadku Kingsleya impulsem do wydania jego klasycznego dzieła stała się ekranizacja filmowa łącząca plan aktorski z animowanym. Pojawiły się także nowe przekłady *Pinokia* i *Małego Księcia*, a nade wszystko niezliczonej liczby tytułów reprezentujących modny obecnie nurt fantasy, z którego już wyłaniają się dzieła na miarę Tolkiena. Trudno natomiast

[9] B. Żurakowski: *Powrót Jachowicza?* „Guliwer" 1992, nr 3, s. 13,16.
[10] E. Ihnatowicz: *Kłopotliwa jubilatka*. „Guliwer" 1992, nr 2, s. 8, 9.
[11] (Gral) [G. Lewandowicz]: *Kotek anorektyk i inne wiersze*. „Guliwer" 2001, nr 3, s. 55:

orzec, czy wydobywane z zapomnienia utwory Zofii Urbanowskiej (*Gucio zaczarowany*, *Złoty pierścień*), Antoniny Domańskiej (*Przy kominku*), Kornela Makuszyńskiego (*Przyjaciel wesołego diabła*) i Zofii Kossak-Szczuckiej (*Przygody Kacperka góreckiego skrzata*) zyskają powodzenie na miarę *Klechd sezamowych* i *Akademii Pana Kleksa*. Cieszy natomiast powrót *Bajarza polskiego* Antoniego Józefa Glińskiego (aż dwa różne wydania, w wyborze). Dzieło to bowiem, niezależnie od zastrzeżeń folklorystów, jest na naszym gruncie odpowiednikiem słynnego zbioru braci Grimm i po nieznacznych retuszach w pełni nadaje się na lekturę dla najmłodszych. Zestarzała się za to baśń Konopnickiej *O krasnoludkach i sierotce Marysi*. Chodzi przede wszystkim o warstwę stylistyczno-językową, która skłoniła kilku wydawców do daleko idących uproszczeń[12]. Baśnie wiktoriańskie w polskich przekładach nie stawiają tego typu barier.

Pod wpływem literatury fantasy klasyczna baśń może nawet zyskała, straciła za to swą rangę czytelniczą powieść przygodowo-podróżnicza i historyczna. Niektóre pozycje, jak *Robinson Kruzoe* czy *W pustyni i w puszczy*, podtrzymują swe znaczenie tylko na prawach lektur szkolnych. Nie wydaje się, aby chętnie sięgano po *Panienkę z okienka* czy *Szwedów w Warszawie*, już przed laty zdystansowanych przez książki w rodzaju *Małgosia kontra Małgosia*. W czytelniczy i wydawniczy niebyt odeszła powieść krajoznawcza[13]. Ale za to, jak obwieszczał „Guliwer" *Pollyanna trzyma się mocno*: „Pomimo upływu czasu i odmienności problemów, jakimi dziś żyje młodzież, powieść kusi wydawcę i czytelnika nieskomplikowaną filozofią życiową. [...] Najważniejsze, co z niej wynika dla młodego odbiorcy, to przekonanie, że człowiek może – choćby w niewielkim zakresie – zmieniać świat"[14]. Być może, na takiej samej zasadzie ugruntowuje się dzisiaj popularność „Jeżycjady" Małgorzaty Musierowicz. Wdzięczni jesteśmy wydawcom za przypomnienie klasycznych powieści dla dziewcząt – takich jak: *Przekora* Emmy von Rhoden, *Heidi* Joanny Spyri, *Księżniczka Dżawacha* Lidii Czarskiej, *Dzikuska* Ireny Zarzyckiej, *Ania z Lechickich Pól* Marii Dunin-Kozickiej, ale podejrzewam, że wznowienie tych tytułów dostarczyło większej radości starszemu pokoleniu niż młodzieży.

Klasyka jest nadal obecna w szkole, głównie w klasach początkowych, gdzie staje się narzędziem kształcenia moralnego i językowego. Nawet okrojona do wypisów może stanowić zachętę do poznania całego utworu, a nawet innych dzieł promowanego w ten sposób pisarza. Przewartościowanie podręczników i lektur szkolnych nie poszło jednak tak daleko, by

---

[12] *O krasnoludkach i sierotce Marysi*. Na podstawie bajki Marii Konopnickiej. Oprac. Z. Rybka, il. K. Motyka. Rzeszów 1991 (wyd. „Resovia"); *O krasnoludkach i sierotce Marysi*. Na podstawie bajki Marii Konopnickiej. Oprac. J. Sztuczyńska, il. M. Tokarczyk. Warszawa 1997 (Nasza Księgarnia); *O krasnoludkach i sierotce Marysi*. Na podstawie bajki Marii Konopnickiej. Oprac. A. Adamiec, il. A. Jurkiewicz. Sopot 1997 (Gdańskie Wydawnictwo Psycholgiczne).

[13] L. Niszczel [właśc..: G. Leszczyński]: *Powieści krajoznawczej – nagrobek*. „Guliwer" 1995, nr 4.

[14] A. M. Krajewska: *Pollyanna się trzyma*. „Guliwer" 1995, nr 3, s. 26.

przywrócić pozycje wpisane do kanonu z 1929 r. jako „konieczne wyposażenie szkolne", np. *Książkę dla Tadzia i Zosi* Konopnickiej (przez wiele dziesięcioleci reprezentowała ją jedynie bajka *Jak to ze lnem było*), *Bohaterskiego Misia* Ostrowskiej, *Nad dalekim cichym fiordem* Gjems-Selmer, *Mieszkańca puszczy* M. J. Zaleskiej (wg J. F. Coopera), *Lato leśnych ludzi* Rodziewiczówny[15]. Szczęśliwie powrócono do adaptacji *Robinsona Kruzoe* w wersji Anczyca, ale już nie do popularyzatorskiej twórczości Bohdana Dyakowskiego. A co dopiero powiedzieć o napisanych na zle-cenie przedwojennego Ossolineum tekstach czytankowych Zofii Kossak-Szczuckiej, Zofii Nałkowskiej, Władysława Orkana, Kornela Makuszyńskiego, Leopolda Staffa, Kazimierza Wierzyńskiego, Jana Parandowskiego, Jarosława Iwaszkiewicza i in. 50 lat komunizmu skutecznie wypłukało z świadomości społecznej pamięć o tego typu dokonaniach, co nie znaczy, że zniknęły z horyzontu badań naukowych. Dopiero niedawno za sprawą Zofii Budrewicz powstała specjalna monografia na ten temat, a w ślad za nią antologia skierowana do użytku dydaktycznego[16]. Mimo wszystko przydałyby się nowe antologie retrospektywne, zwłaszcza z uwagi na klasykę obcą, która już w istniejących podręcznikach, przeznaczonych głównie dla kierunków pedagogicznych, traktowana bywa po macoszemu.

Nie wydaje mi się, by pełnia wiedzy na temat klasyki dziecięcej i młodzieżowej mogła ukształtować się poza kręgiem akademickim. Lata tzw. IV Rzeczypospolitej nie doprowadziły, mimo prób weryfikacji lektur szkolnych, do zmiany preferencji wydawniczych i czytelniczych. Historia ustępuje pola socjologii, kultura tradycyjna – postnowoczesności i globalizacji, w związku z czym na plan pierwszy wysuwają się inne kryteria i priorytety. Dla dzisiejszych pokoleń *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza traci na znaczeniu nie tylko ze względu na problematykę (odległą w czasie) i konstrukcję (wolno rozkręcająca się akcja), ale także ideologię (kolonialną), łatwą do podważenia z punktu widzenia tzw. poprawności politycznej. Niezależnie od tego, jak ukształtują się nowe punkty widzenia, praktyki wydawnicze i gusty czytelników, klasyka dziecięco-młodzieżowa nie zniknie z pola widzenia badaczy i krytyków.

---

[15] G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 165-166.

[16] Zob. Z. Budrewicz: *Czytanka literacka w gimnazjum międzywojennym. Geneza, struktura, funkcje*. Kraków 2003 oraz *Wydobyte z zapomnienia. Propozycje lektur do szkoły podstawowej i gimnazjum*. Wybór, opracowanie i uwagi metodyczne Z. Budrewicz. Kraków 2006.

Jolanta Ługowska

W POSZUKIWANIU ARCYDZIEŁ

Centralne dla naszych rozważań pojęcie „arcydzieła", zastosowane tu w odniesieniu do twórczości adresowanej do młodego odbiorcy, należy do najtrudniejszych i najbardziej kłopotliwych terminów obecnych w refleksji literaturoznawczej. Brak bowiem w słownikach terminów literackich jego jednoznacznej definicji, a także jakiejś ogólnie przyjętej w nauce o literaturze „teorii" arcydzieła, która opisywałaby warunki jakie spełnić musi konkretny tekst, by przypisany mógłby mu być status „arcydzielności". Równocześnie jednak termin ten pojawia często w różnego rodzaju wypowiedziach historyczno- czy krytycznoliterackich, niejako potwierdzając jego użyteczność w rozważaniach o charakterze aksjologicznym, odnoszących się do, obowiązującej w danym miejscu i czasie, skali artystycznych, poznawczych i ideowych wartości. Zaznacza się przy tym pewna dowolność i subiektywizm w posługiwaniu się tym pojęciem, na co zwraca uwagę m.in. Eugenia Basara-Lipiec: „«Arcydzieło» współcześnie stało się określeniem powszechnie nadużywanym. Służy zarówno do oznaczania dzieł sztuki najwyższej jakości, zwłaszcza historycznej, jak i zupełnie podrzędnych. Często zastępuje po prostu określenie: dzieło sztuki trochę lepsze od innych, lub tylko takie, co do którego mnie mamy wątpliwości, że w ogóle dziełem sztuki jest. [...] Jeśli nie nastąpi rehabilitacja i zaostrzenie zakresu pojęcia arcydzieło, zwłaszcza w jego aksjologicznym znaczeniu, wówczas może powstać zamęt, w którym, mimo że arcydzieło niewątpliwie posiada swoje desygnaty, będzie nieużyteczne i zbliży się w powszechnym odczuciu do pojęcia pustego"[1]. Przed przystąpieniem do próby uporządkowania swoistego pola znaczeniowego interesującego nas pojęcia należałoby więc koniecznie rozstrzygnąć, czy mówiąc o arcydziele będziemy mieć na myśli jedynie perfekcyjne wykonanie i warsztatową sprawność udokumentowaną w utworze (przypomnijmy w tym miejscu, że w wiekach średnich tzw. majstersztyki wykonywane były w każdym rodzaju rzemiosła jako specyficzne „zadania egzaminacyjne", potwierdzające

[1] E. Basara-Lipiec: *Arcydzieło. Teoria i rzeczywistość*. Warszawa 1997, s. 9.

mistrzowskie opanowanie przez adepta reguł zawodu, czego podstawowym warunkiem była dokładność i biegłość techniczna w realizacji zadanego tematu[2]), czy też dokonanie twórcze, które w istotny sposób zmienia – w perspektywie społecznej – sposób myślenia o literaturze, jej zadaniach i możliwościach. Traktowanie „arcydzielności" jako synonimu perfekcyjności zdaje się przy tym usprawiedliwiać i dopuszczać pewien subiektywizm oraz arbitralność w wyznaczaniu desygnatów tego pojęcia, a także używanie go w charakterze swoistej „etykietki" dla fenomenów budzących uznanie krytyka („arcydzieło gatunku", „nowe arcydzieło", „majstersztyk humoru i dowcipu"). Rozumienie arcydzieła jako wydarzenia niezwykłego, daleko wykraczającego poza literacką „codzienność" uruchamia natomiast procedury badawcze zmierzające do uzasadnienia jego szczególnego statusu, niezależnego od indywidualnych ocen i fascynacji czytelniczych nawet najbardziej doświadczonych i kompetentnych odbiorców dzieł literackich. W dalszym ciągu naszych rozważań skoncentrujemy się na tym drugim sposobie pojmowania arcydzieła, a także spróbujemy zbliżyć się do odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie może ono zaistnieć w tym szczególnym obszarze zjawisk literackich, który zwyczajowo określamy mianem pisarstwa dla dzieci i młodzieży.

W refleksji literaturoznawczej skoncentrowanej na analizie immanentnej utworu kategoria arcydzieła łączona była często z wielowartościowością, a także wielogatunkowością dzieła[3], co w szczególny sposób preferowało gatunki „wielkie" egzemplifikowane przez teksty o złożonej strukturze fabularnej, zwykle wielowątkowe, operujące różnego rodzaju odwołaniami do tradycji, pełne wieloznacznych i wielowymiarowych obrazów wymagających od odbiorcy odpowiedniej erudycji i czytelniczych kompetencji. Stefania Skwarczyńska zwraca więc uwagę na związek najważniejszych wartości artystycznych dzieła ze specyficzną „instrumentacją genologiczną", będącą efektem swoistej gry prowadzonej przez artystę z różnymi konwencjami gatunkowymi, świadczącej zarówno o warsztatowej sprawności twórcy jak i o głębi ideowego przesłania utworu[4]. Użyteczność kategorii instrumentacji genologicznej w badaniach arcydzieł potwierdza przykład słynnej rozprawy Kazimierza Wyki poświęconej *Panu Tadeuszowi*[5], a także studia Lecha Ludorowskiego poświęcone *Trylogii* Henryka Sienkiewicza[6]. Ludorowski w przekonywający sposób posłużył się także tym pojęciem przy analizie klasycznej powieści dla młodzieży *W pustyni i w puszczy*[7], którą poprzedza charakterystyczny cytat z wypowiedzi Jana Trzynadlowskiego: „Nazywamy tę powieść arcydziełem nie dla honoru wielkiego pisarza, „noblisty"

[2] Tamże, s. 19.

[3] Por. R. Wellek, A. Warren: *Teoria literatury*. Przeł. M. Żurowski. Warszawa 1970, s. 332-333.

[4] Zob. S. Skwarczyńska: *Wstęp do nauki o literaturze*. Warszawa 1965, t. III, s. 162.

[5] Zob. K. Wyka: *Pan Tadeusz*, t. I-II. Wrocław 1963.

[6] Zob. L. Ludorowski: *O postawie epickiej w Trylogii Henryka Sienkiewicza*. Warszawa 1970; tegoż, *Sztuka opowiadania w „Ogniem i mieczem" Henryka Sienkiewicza*. Warszawa-Poznań 1977.

[7] L. Ludorowski: *Z rozważań nad instrumentacją gatunkową „W pustyni i w puszczy" Henryka Sienkiewicza*. W: *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – przekłady – adaptacje*. Red. L. Ludorowski. Lublin 1998.

o światowym rozgłosie, ale dla obiektywnych walorów dzieła. Znajdujemy tam doskonałe zharmonizowanie realizmu i fantastyki, logiki motywacyjnej i niezwykłości, historycznej prawdy i literackiego zmyślenia, językowej prostoty i kunsztu stylistycznego"[8]. Wielkość dzieła – a więc również możliwość wpisania go w krąg arcydzieł – pozostawałaby zatem, w tym ujęciu, w bliskim związku z ilością wyzyskanych struktur gatunkowych, z przyjętą przez autora zasadą ich wyboru, kojarzenia i współwyjaśniania. W przypadku użycia wspomnianej metody, oznaczającej w praktyce możliwość „nominowania" arcydzieł za pomocą kategorii immanentnych i, w pewnym sensie statystycznych, nadal otwarta pozostaje jednak kwestia, kto decyduje o przynależności dzieła do kręgu arcydzieł, czyj gust i kompetencja okazują się tu decydujące. Stanisław Jaworski zastanawiając się nad fenomenem arcydzieła literackiego proponuje więc oddzielić wartościowanie jako czynność indywidualną od swoistego nakładania się na siebie różnych świadectw odbioru, w wyniku czego buduje się consensus w sprawie uznania konkretnego utworu za dokonanie wyjątkowe, niecodzienne, otwierające nowe możliwości artystycznego wyrazu. „Jeśli sporządzilibyśmy dwie listy, na jednej umieszczając dzieła, które wywarły na nas największe wrażenie, na drugiej zaś te, które uważamy za wybitne arcydzieła, z pewnością nie pokrywałyby się one ze sobą. Pierwsza miałaby charakter bardziej osobisty, indywidualny; druga natomiast byłaby sporządzona już z uwzględnieniem ocen istniejących w społeczności, wyniesionych ze szkoły, opinii znawców itp. W ten sposób arcydzieło jest czymś bardziej osadzonym w tradycji literackiej, mniej zaś owocem własnego, jednorazowego zachwytu"[9]. Jest więc ono skierowane do odbiorcy jako zespół pewnych właściwości uważanych powszechnie za wartościowe, wokół którego jednoczą się określone wspólnoty kulturowe i komunikacyjne. Arcydzieła należą przy tym do utworów, do których członkowie konkretnej społeczności mają stosunek emocjonalny i dzięki którym utrzymują, a także niemal bezpośrednio odczuwają kontakt ze światem ludzkich wartości a także z tradycją kultury. „Tak właśnie istnieją arcydzieła – konkluduje Jaworski – w świadomości ponadindywidualnej, w zbiorowej pamięci, wśród najwspanialszych dokonań bliskiej i dalekiej przeszłości"[10]. Arcydzieła pojmowane jako utwory o szczególnej wartości i wyjątkowym statusie muszą być więc przez określony krąg odbiorców rozpoznane i usytuowane wobec wcześniejszych czytelniczych doświadczeń oraz przyswojonych norm i reguł oceny tej szczególnej klasy przedmiotów o charakterze estetycznym. Niezwykle przydatnym narzędziem w badaniach nad arcydziełem okazuje się tedy kategoria horyzontu oczekiwań czytelnika wprowadzona przez H. R. Jaussa, w polskim literaturoznawstwie spopularyzowana przez Ryszarda Handke i użyta przez tego badacza w kon-

[8] Tamże, 13.

[9] S. Jaworski: *Co to jest arcydzieło literackie*. W: *Arcydzieła literatury polskiej. Interpretacje*. Pod red. S. Grzeszczuk i A. Niewolak-Krzywda, t. I. Rzeszów 1987, s. 12.

[10] Tamże, s. 16.

tekście rozważań nad zagadnieniem wartościowania utworów literackich[11]. W recepcji dzieła wybitnego sytuacją wzorcową byłoby zatem „niemieszczenie" utworu w horyzoncie oczekiwań czytelnika, wykraczanie poza ów horyzont zarówno w zakresie podejmowanej tematyki i ogólniej – sposobu widzenia świata, jak i zastosowanych rozwiązań i chwytów artystycznych. Kontakt z tego typu dziełami wymaga zatem ze strony odbiorcy swoistej gotowości do konfrontowania się z sytuacjami częściowo nowymi, nie znajdującymi potwierdzenia we wcześniejszych doświadczeniach czytelniczych, mieszczących się jednak w tzw. horyzoncie rozpoznania wyznaczającym, jak mówi Handke „najdalszy dystans, na jaki odbiorca [...] potrafi dostrzegać różnice w stosunku do uprzednio już poznanego i z jego pomocą asymilować poznawczo to, co nowe"[12]. Lektura dzieł wybitnych podejmowana z pełnym zrozumieniem kulturowego i edukacyjnego sensu tej czynności zakłada także swoiste poddanie się autorytetowi znawców – badaczy i krytyków literackich, zawierzenie ich gustowi i czytelniczym kompetencjom, oznacza więc zgodę na szczególnego rodzaju „preformowanie" własnego horyzontu oczekiwań z zewnątrz przy zrozumiałej w tej sytuacji rezygnacji z absolutyzowania własnych ocen i własnego punktu widzenia jako „oczywistości" nie wymagającej uzasadnienia. W kręgu dzieł wybitnych, wytrącających niejako odbiorcę ze stanu w znacznej mierze bezrefleksyjnego powielania uprzednich doświadczeń, szukać więc należy arcydzieł jako swoistych „słupów milowych" w rozwoju literatury, zdolnych do dokonania trwałych przekształceń w systemie oczekiwań czytelnika, wyznaczenia w jego świadomości nowego horyzontu – horyzontu iluminacji. „Arcydzieło nie poczyna się po prostu od zamiaru bycia arcydziełem, lecz od intencji jakiegoś szczególnie doniosłego i wartościowego przeobrażenia horyzontu świadomości odbiorcy – jego szczególnie olśniewającej iluminacji. Ambicja to wspólna wielu utworom, tyle że w przypadku arcydzieła znajduje całkowite pokrycie w możliwościach autora, co przy realizacji prowadzi do szczególnie doskonałych, a nawet zaskakujących rozwiązań"[13].

Czas wreszcie podjąć zasadnicze dla naszych rozważań pytanie o możliwość i szansę zaistnienia fenomenu arcydzieła w kręgu literatury adresowanej do młodego odbiorcy. Mówiąc najprościej: czy w tym kręgu piśmiennictwa pojawić się mogą sensu stricte arcydzieła czy (jedynie) bestsellery? Odpowiedź na tak sformułowane pytanie utrudnia nie tylko często zauważany przez znawców literatury dziecięco-młodzieżowej brak w miarę zobiektywizowanych kryteriów oceny tego typu twórczości (tradycyjna, wciąż powracająca kwestia sposobu współistnienia w utworze adresowanym do młodego odbiorcy treści i wartości rozpoznawalnych z perspektywy pedagogiki oraz wartości artystycznych wiążących się z ob-

[11] Zob. R. Handke: *Utwór literacki w perspektywie odbiorcy*. Wrocław 1982, tu: *Kategoria horyzontu oczekiwań odbiorcy a wartościowanie dzieł literackich.*

[12] Tamże, s. 186.

[13] Tamże, s. 194.

szarem literatury „bezprzymiotnikowej", nierzadko postrzegana w kategoriach konfliktu wymienionych rodzajów wartości[14]), ale również trudne do jednoznacznego ustalenia i analizy komponenty typowej (czy przewidywalnej) lektury młodego czytelnika. Próbując ustalić warunki, w jakich mogłoby nastąpić spotkanie niedorosłego odbiorcy z dziełem wyjątkowym o znamionach arcydzieła, przypomnijmy przede wszystkim, iż interesującemu nas czytelnikowi obcy jest zazwyczaj snobizm polegający na aspirowaniu do kręgu lepiej wykształconych, o bardziej wysublimowanym guście estetycznym, czy poczucie niewystarczających kompetencji wobec zadań stawianych przez percypowane dzieło, wykazuje zatem swoistą niewrażliwość na próby wspomnianego wcześniej preformowania swego horyzontu oczekiwań. Pozostaje przy tym otwarte pytanie, czy interesujący nas czytelnik jest w ogóle gotów do podjęcia pewnego rodzaju ryzyka związanego z recepcją utworu trudnego, wymagającego rezygnacji z własnych przyzwyczajeń i oczekiwań, w stosunku do którego nieużyteczne okazują się swoiste stereotypy odbioru, niezbędny jest natomiast wysiłek i trud czytelnika związany z przyswojeniem sobie elementów nowych zawartych w dziele, obiecujący dopiero w dalszej perspektywie specyficzne profity polegające na pogłębieniu wiedzy o sobie i świecie, odkryciu nowych, niezwykłych aspektów rzeczywistości, przeżycie estetycznej satysfakcji w zetknięciu z dziełem wybitnym. Jak się jednak wydaje, lekturowa „codzienność" dzieci i nastolatków odbiega od zachowań „wzorcowego czytelnika arcydzieł". Zasadniczym wyznacznikiem dziecięco-młodzieżowego stylu odbioru jest bowiem przede wszystkim „radość czytania", oznaczająca traktowanie lektury jako czynności przyjemnej i niekłopotliwej, podejmowanej spontanicznie, czasem nawet postrzeganej, zwłaszcza w odniesieniu do najmłodszych odbiorców, jako rodzaj „nagrody", jak na przykład w przypadku głośnej lektury „na dobranoc" z wykorzystaniem w funkcji pośrednika bliskich dziecku osób – przede wszystkim rodziców.

Przy charakterystyce realiów komunikacyjnych, w jakie uwikłana jest literatura przeznaczona dla młodego odbiorcy, niezbędne wydaje się jednak wprowadzenie wyraźnego oddzielenia sytuacji nadawczo-odbiorczej utworów dziecięcych oraz tekstów przeznaczonych dla nastolatków. Argumentem przemawiającym za uwzględnieniem tego podziału wydaje się przy tym nie tylko, a nawet nie przede wszystkim kryterium wyznaczone przez psychologię rozwojową (wiek adresata), lecz specyfika form uczestnictwa w kulturze literackiej dostępne obu rodzajom odbiorców. Sytuację dziecka jako odbiorcy tekstów artystycznych do niego adresowanych określa więc względna jednorodność tego zbioru: są to więc teksty napisane z myślą o dziecku, pomyślane „w etologii dziecka" i odbierane przez adresata – tego „naturalnego" obywatela świata „wielkiej zabawy" – za pomocą specyficznego kodu ludycznego[15]. Mówiąc o możliwości zaistnienia literac-

[14] Por. głośną tezę P. Hazarda o swoistej logice rozwojowej literatury dziecięcej „od dydaktyzmu do artyzmu", tegoż, *Książki, dzieci, dorośli*. Przeł. I. Słońska. Warszawa 1963.

[15] Na znaczenie kategorii zabawy w kontekście rozważań nad literaturą dziecięcą zwrócił uwagę Jerzy Cieślikowski w książce *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy – Wyobraźnia dziecka – Wiersze dla dzieci*. Wrocław 1967.

kich arcydzieł w tym obszarze zjawisk warto zauważyć, że swoistym sprawdzianem wyjątkowego statusu najwybitniejszych dzieł adresowanych do najmłodszego odbiorcy jest pojawienie się ich w obiegu „wysokoartystycznym" jako wysoko cenionej lektury człowieka dorosłego. Najcelniejsze utwory – by posłużyć się w tym miejscu określeniem Jerzego Cieślikowskiego – „zrobione w etologii dziecka", uwzględniające reguły dziecięcego myślenia, typ wrażliwości i poczucia humoru, okazują się bowiem swoistą ekspresją twórcy „dzieckiem podszytego" piszącego nie tylko dla małoletniego odbiorcy, ale również dla siebie i sobie podobnych dorosłych, którzy zachowali pamięć o własnym dzieciństwie. By nie mnożyć przykładów wskażmy tylko na sugestywny przykład *Kubusia Puchatka* – niewątpliwego arcydzieła światowej klasyki literatury dziecięcej czytanego nie tylko przez „właściwych" odbiorców, ale również przez kolejne pokolenia dorosłych czytelników, czerpiących z lektury opowieści o przygodach „Misia o bardzo małym rozumku" rozliczne intelektualne i estetyczne satysfakcje[16].

Szukając stosownej egzemplifikacji w dokonaniach polskiej literatury współczesnej chciałabym jednak zwrócić uwagę na szczególny, a zarazem osobliwie złożony fenomen literatury religijnej. Najbardziej doniosłym osiągnięciem tej odmiany piśmiennictwa wydaje się więc *Zeszyt w kratkę* ks. Jana Twardowskiego. Utwór ten zasługuje na miano arcydzieła w scharakteryzowanym wcześniej rozumieniu z tego przede wszystkim powodu, że okazał się on pierwszym i niezwykle sugestywnym przykładem nowej literackiej katechezy, zrywającej z tradycyjnymi wzorcami i stereotypami funkcjonującymi w tej odmianie piśmiennictwa w postaci niemal niezmienionej od czasów Jachowicza[17]. Stał się więc Twardowski odkrywcą nowego języka, za pomocą którego skomplikowane treści o charakterze teologicznym przekazać można dziecku w sposób bliski jego wyobraźni i własnym językowym formom ekspresji, nie infantylny jednak i nie „pomniejszający" sfery sacrum. Skuteczność a zarazem niezwykła uroda tego języka – operującego konkretem, opartego na zasobie leksykalnym organizującym „pierwszy kontakt" dziecka z jego najbliższym otoczeniem, ostentacyjnie odcinającego się od patetycznych i „namaszczonych" form

---

[16] Swoistym znakiem obecności *Kubusia Puchatka* w systemie lektur „niedziecięcych" są różnego rodzaju „swobodne wariacje" osnute wokół wybranych bohaterów i wątków (nie zawsze budzące uznanie krytyków), teksty inspirowane utworami Milne'a, a także różnego rodzaju wyimki i antologie „złotych myśli" Kubusia i jego przyjaciół (np. *Notesik Kubusia Puchatka* w wyborze K. Kozłowskiej, 1999); por.: „Kubuś Puchatek już dawno wywędrował z dziecięcej literatury. W 1982 r. Benjamin Hoff posiłkując się cytatami z książki napisał popularny przewodnik po taoizmie (*Tao Puchatka*), zaś dziesięć lat później ciąg dalszy – *Te Prosiaczka*. Obie książki odniosły duży sukces rynkowy, a zachęceni okazją do łatwego wzbogacenia się na misiu inni autorzy rychło poszli w jego ślady. W ciągu kilku lat nastąpił więc prawdziwy wysyp poradników i podręczników, którym patronował miłośnik miodu. *Kubuś Puchatek i filozofowie*, *Kubuś Puchatek i nauki tajemne* i *Czy Kubuś Puchatek jest dobrym muzułmaninem* J. T. Williamsa, *Szkoła menedżerów Kubusia Puchatka* R. E. Allena, a nawet *Puchatek postmodernistyczny* F. Crews'a" (P. Sarzyński, *Piąta woda po Puchatku*, „Polityka" 2007, nr 2, s. 62).

[17] Por. J. Ługowska: *Dwudziestowieczna literatura religijna dla dzieci. Próba typologii*. W: *Religijne aspekty literatury polskiej XX w.* Pod red. M. Jasińskiej-Wojtkowskiej, J. Święcha. Lublin 1997.

zwracania się do dziecka i co niezwykle ważne – nie stroniącego od humoru i dowcipu – dokonały znaczącego przełomu w literaturze dla najmłodszych[18]. Ukazanie się *Zeszytu w kratkę,* później zaś *Patyków i patyczków* nie mogło więc nie przemodelować w sposób znaczący horyzontu oczekiwań odbiorców, w tym także i przyszłych twórców utworów religijnych: powiedzieć można, że po *Zeszycie w kratkę* i innych utworach Twardowskiego powrót do dawnych form literatury religijnej dla młodego odbiorcy oznaczać już tylko może znalezienie się na pozycjach literackiego epigonizmu. Swoistą miarą dokonań księdza-poety jest, jak się zdaje, przede wszystkim żywe zainteresowanie utworami formalnie „dziecięcymi" ze strony czytelników dojrzałych. Wydaje się przy tym znaczące, że niektóre teksty księdza-poety „przemieszczały się" między wyborami wierszy przeznaczonymi dla dorosłych i tymi, które adresowane były do najmłodszych czytelników. Interesującym przykładem swoistego współistnienia dwu kategorii odbiorców w strukturze książki poetyckiej wydaje się natomiast tomik *Uśmiech Pana Boga,* zawierający wiersze wybrane ze zbiorów funkcjonujących w kręgu czytelników dorosłych *Nie przyszedłem pana nawracać* (1986) oraz *Sumienie ruszyło* (1990), do których ilustracje przygotowały same dzieci[19]. Odkryty przez Twardowskiego sposób poetyckiego mówienia o Bogu i rudymentach wiary chrześcijańskiej – ostentacyjnie prosty, rzeczowy, unikający patosu, a zarazem odsłaniający przed czytelnikiem nowe, czasem zaskakujące perspektywy i głębię widzenia problematyki religijnej – okazał się więc bliski nie tylko dla dzieci (imitując niejako ich własne formy językowej ekspresji), ale również dla dorosłych, którzy zachowali w sobie przynajmniej ślady dziecięcej wrażliwości i specyficznej intuicji w sprawach wiary. Dla wielu z nich lektura *Czternastu przystanków smutnych przed jednym wesołym* okazała się niezwykłym odkryciem teologicznych, a zarazem najgłębiej ludzkich sensów Drogi Krzyżowej. Przecież apel: „Naucz się dziwić w kościele", otwierający jeden z wierszy z tomu *Patyki i patyczki*[20], odnosić się może w znacznie większym stopniu do dorosłego, którego pobożność sprowadzona została do rytualnych gestów i monotonnego wykonywania praktyk religijnych, niż do dziecka, dla którego „dziwienie się", oznaczające także radosne odkrywanie Boga, jest przecież stanem naturalnym.

W interesującej nas kwestii arcydzieł bardziej złożona wydaje się sytuacja nastolatka, którego kultura literacka kształtuje się najczęściej pod wpływem uczestnictwa w trzech różnych obiegach literackich. Są to: literatura wysokoartystyczna pojawiająca się w doświadczeniu tego typu adre-

---

[18] Na odkrywczy charakter poezji religijnej Twardowskiego dla dzieci zwróciła uwagę m.in. Emilia Waśniowska, zob. tejże, *Rak czy ryba? Rzut oka na literaturę religijną dla dzieci.* „Sztuka dla Dziecka" 1989, z. 2; por. także J. Ługowska: *Dziecko w poezji Jana Twardowskiego.* W: *To, co Boskie to, co ludzkie. Materiały z sesji „Poezja religijna, metafizyczna, czy...?".* Red. R. Pyzałka. Wrocław 1996.

[19] *Uśmiech Pana Boga. Wiersze księdza Jana Twardowskiego zilustrowane przez dzieci z Podhala.* Warszawa 1991.

[20] J. Twardowski: *Patyki i patyczki.* Warszawa 1991, s. 188.

sata przede wszystkim za pośrednictwem instytucji szkoły jako „lektura obowiązująca" wybranych dzieł klasyki literackiej, a także niektórych utworów współczesnych; literatura popularna z takimi jej gatunkami jak powieść sensacyjna, kryminalna czy sentymentalny romans; wreszcie – literatura powstała specjalnie z myślą o potrzebach i zainteresowaniach młodzieży. Do kontaktu z utworami dla młodzieży dochodzi przy tym zazwyczaj (podobnie jak w przypadku literatury popularnej) w czasie wolnym, a czynność lektury traktowana jest zazwyczaj jako rodzaj rozrywki bądź, przy zastosowaniu mimetycznego stylu odbioru[21], w funkcji specyficznego „poradnika" czy „przewodnika" w drodze do dorosłości[22]. W przypadku nastoletniego odbiorcy sytuacja „zawierania się" dzieła w horyzoncie oczekiwań czytelnika wydaje się więc najbardziej typowa i postrzegana przez autora jako swego rodzaju wymóg uwzględnienia w strukturze utworu aktualnych możliwości i oczekiwań adresata. W akcie czytelniczego odbioru mówić można przy tym o opisanym przez Ryszarda Handke zjawisku swoistej przewagi czytelnika nad dziełem, przejawiającym się w postawie „konsumpcyjnego ukontentowania"[23] będącego konsekwencją trafnego przewidzenia treści i rozwiązań artystycznych zastosowanych w utworze, w postaci „czystej" obserwowanej przede wszystkim przez badaczy literatury popularnej. Instrumentalny bądź wyłącznie ludyczny styl lektury, a także swoista gotowość pisarzy do uwzględnienia oczekiwań czytelniczych sprawiają przy tym, że ten obszar literatury rzadko staje się miejscem udanych artystycznych eksperymentów, nieczęsto również mówić można o arcydziełach tego rodzaju twórczości, których wyjątkowe wartości potwierdzone zostały w ocenie wielu pokoleń czytelników a także krytyków – do wyjątków należy na pewno zbadana wszechstronnie przez Lecha Ludorowskiego powieść Sienkiewicza *W pustyni i w puszczy*, a także niezwykle wysoko oceniana przez badaczy *Baśń o krasnoludkach i sierotce Marysi* Konopnickiej[24]. W obu przypadkach o zaliczeniu do kręgu arcydzieł zadecydowała swoista wielowymiarowość utworów, a także, odnotowana wcześniej, kunsztowna instrumentacja genologiczna sprawiająca, że mogą być one czytane i wyjaśniane za pomocą zróżnicowanych kluczy interpretacyjnych, odsłaniać przed kolejnymi pokoleniami czytelników nowe sensy i znaczenia. W odniesieniu do literatury najnowszej „kreowanie arcydzieł" może być jedynie przedmiotem mniej lub

[21] Zob. M. Głowiński: *Świadectwa i style odbioru*. W: tegoż, *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*. Kraków 1977.

[22] Funkcji pragmatycznej podporządkowana jest zwłaszcza struktura tzw. powieści rozwojowej; por. H. Orłowski, *Stereotyp fabularny niemieckiej powieści rozwojowej* W: *Poetyka i historia*. Red. J. Trzynadlowski. Wrocław 1968; zob. także J. Ługowska, *Stereotypowe elementy struktury powieści dla młodzieży* W: *Literatura popularna – folklor – język*. Pod red. W. Nawrockiego, M. Walińskiego, t. I, Katowice 1981.

[23] Zob. R. Handke: *Utwór literacki w perspektywie odbiorcy*, op. cit., s. 191.

[24] Por. J. Cieślikowski: *Baśń synkretyczna*. W: tegoż, *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław 1975; tegoż, *Baśń Konopnickiej „O krasnoludkach i o sierotce Marysi"*. „Pamiętnik Literacki" 1963 z 1; zob. również *„O krasnoludkach i sierotce Marysi" Marii Konopnickiej w stulecie pierwszego wydania. Studia i szkice*. Pod red. T. Budrewicza i Z. Fałtynowicza. Suwałki 1997.

bardziej uzasadnionej prognozy uwzględniającej określone wyznaczniki utworów, które w istotnym zakresie przeobraziły horyzont oczekiwań czytelnika, wskazały na nowe możliwości literatury zarówno w zakresie wyrażanych treści, jak i użytych form artystycznej ekspresji. Mówiąc o szansach „stania się arcydziełem" warto przy tym uwzględnić – jako główne kryterium oceny – wspomnianą wcześniej wielowartościowość i wielowymiarowość dzieła, będącą konsekwencją wielości wyzyskanych struktur gatunkowych i ich przemyślanej instrumentacji. Z sytuacją taką mamy do czynienia w przypadku najwybitniejszych współczesnych dokonań w zakresie literackiej baśni twórczo adaptującej wzory fantasy, a zarazem wykraczającej poza stereotypy konstrukcyjne tego typu twórczości dzięki w oryginalnym sposobom wyzyskiwania podstawowej dla fantasy zasady konstruowania światów możliwych.

Do takich utworów zaliczyć można na przykład *Córkę czarownic* czy *Tam gdzie spadają anioły* Doroty Terakowskiej – dzieła harmonijnie łączące pierwiastki baśniowe z elementami powieści rozwojowej, dyskursu politycznego, a także filozoficznego namysłu nad sytuacją jednostki we współczesnym świecie. Bliska przemyśleniom autorki wydaje się też teza sformułowana przez klasyka gatunku J. R. R. Tolkiena „Jeśli w ogóle warto czytać baśnie to trzeba, by czytali je również dorośli, a także by je dla dorosłych pisać"[25]. To właśnie z myślą o adresacie dojrzałym czyni Terakowska z konwencji baśni-fantasy swoiste medium służące wyrażeniu tego wszystkiego, co w świecie realnym budzi niepokój pisarki – zarówno w planie społecznym (złe, opresyjne systemy polityczne) jak i indywidualnym (niebezpieczeństwo niedostrzeżenia przez człowieka właściwej tylko dla niego drogi życia, poddania się – mówiąc językiem Fromma – „konformizmowi stadnemu")[26]. Warto przy tym zauważyć, że nawet w przypadku nieuchronnej dezaktualizacji problematyki – powiedzieć można – doraźnie politycznej (przypomnijmy w tym miejscu, że pierwsze utwory krakowskiej pisarki – *Władca Lewawu* czy *Lustro pana Grymsa* – stanowiły swoistą realizację wzorca posługiwania się przez autora „językiem ezopowym" służącym porozumieniu się z czytelnikiem niejako „ponad głową cenzora") w odniesieniu do tych utworów zastosowane być mogą inne klucze interpretacyjne i style odbioru. W każdym bowiem pokoleniu czytelników pozostają w mocy stawiane przez Terakowską uniwersalne w istocie pytania o sens życia, potrzebę posiadania „układu odniesienia i czci"[27] (w tym zakresie dramatycznie postawiona kwestia potrzeby metafizycznych uzasadnień ludzkiego istnienia), a także o cenę,

[25] J. R. R. Tolkien: *Drzewo i liść oraz Mythopeia*. Przeł. J. Kokot, M. Obarski, K. Sokołowski. Poznań 2004, s. 49.

[26] Por. J. Ługowska: *Alternatywa wobec „światów alternatywnych": O twórczości Doroty Terakowskiej*. W: *Rozważając fantasy. Etyczne, dydaktyczne i terapeutyczne aspekty literatury i filmu fantasy*. Pod red. J. Deszcz-Tryhubczak i M. Oziewicza. Wrocław 2007; zob. także G. Skotnicka: *„Tam gdzie spadają anioły" Doroty Terakowskiej. Poszukiwania drugiego dna powieści*. W: *Anioł w literaturze i w kulturze*. Pod red. J. Ługowskiej i J. Skawińskiego. Wrocław 2004.

[27] Por. E. Fromm: *Ludzki los jako klucz do psychoanalizy humanistycznej*. W: tegoż, *Szkice z psychologii religii*. Przeł. J. Prokopiuk. Warszawa 1966.

jaką w życiu społecznym zapłacić trzeba za postawę nonkonformistyczną. Zwielokrotnieniu sensów zawartych w utworach Terakowskiej sprzyja niewątpliwie często stosowany przez autorkę chwyt „zakończeń niedefinitywnych", motywowany deklarowaną przez autorkę „niezdolnością do konstruowania happy endów". Wyznaje więc pisarka: „Zauważyłam, że w światach baśni, gdzie powinien być *happy end* i powinno być lepiej, w ogóle nie jest wesoło; w literackich obrazach znajdują wyraz moje lęki przed zniewoleniem jednych ludzi przez drugich, totalitaryzmem, wojną, śmiercią, zagładą, nietolerancją dla wszelkiej odmienności"[28]. Stąd po zwycięstwie Bartka nad Nienazwanym źródło zagrożenia nie zostaje usunięte na zawsze. Demoniczny satrapa opuszczając Wokark pod postacią nietoperza rzuca przecież na pożegnanie znaczące ostrzeżenie: „Nie mam żadnej stałej postaci. Mogę przyjąć taki wygląd, jaki zechcę [...] I zapamiętaj, że pod każdą z tych postaci mogę znów tu powrócić i objąć ten kraj pod swoje panowanie"[29]. Dalekie od baśniowej formuły finalnej „i żyli długo i szczęśliwie" jest też, z innych jeszcze powodów niż w utworach z wątkiem „kryptopolitycznym", zakończenie powieści *Tam gdzie spadają anioły*. „Dotknięcie anioła" oznaczające nagłą iluminację bohatera, widzenie „jasne i w zachwyceniu" własnej drogi życiowej, nie może być przecież stanem trwałym, nie wyklucza też powrotu do tradycyjnych, bezpiecznych norm myślenia i postępowania. Terakowska nie odrzuca więc możliwości, że może już jutro rodzice małej Ewy wspominać będą swe poszukiwania skrzydlatego opiekuna córki jako „straszny i piękny sen", a jej cudowne uzdrowienie uznają (jedynie) za cud medyczny.

Tytułem podsumowania raz jeszcze stwierdzić trzeba, że refleksja nad arcydziełami literatury dla młodego odbiorcy znacznie lepiej wpisuje się w model poszukiwania niż budowania kanonu czy sporządzania „złotych list" najcelniejszych utworów tego typu piśmiennictwa. Nominowanie zaś arcydzieł spośród literackich nowości wydaje się czynnością zgoła niewykonalną, jeśli nie chce się narazić na ryzyko pomylenia „bestsellera" mierzonego przede wszystkim liczbą sprzedanych egzemplarzy i intensywnością przejawów często sezonowej mody na konkretny tytuł (czy twórczość popularnego autora), bądź też tzw. dzieła kultowego, generującego zazwyczaj, w przypadku określonych grup czytelników, poczucie wspólnoty środowiskowej czy pokoleniowej, z dokonaniem naprawdę wybitnym zmieniającym na stałe horyzont oczekiwań odbiorcy. W tym zakresie możliwe są jedynie ostrożne prognozy, o ostatecznym nadaniu utworowi statusu arcydzieła decyduje przecież potwierdzenie jego wyjątkowej wartości w zróżnicowanych sytuacjach czytelniczej recepcji, koniec końców najbardziej znaczącym okazuje się więc czynnik czasu: arcydzieło musi się więc po prostu „ucukrować i uleżeć".

[28] *Autograf. Pisarze o sobie: Dorota Terakowska*, „Guliwer" 1995, z. 6, s. 21.
[29] D. Terakowska: *Władca Lewawu*. Kraków. 1998, s. 98.

Anna Maria Krajewska

PRZESTRZEŃ NADZIEI. DEBIUTY PO 1990 ROKU

Po 1989 r. rozpoczął się okres zdynamizowanych przemian kultury. Przemiany te widać również w literaturze adresowanej do młodych odbiorców. Zapowiedzi nowych trendów możemy dostrzec w tekstach pisanych już pod koniec lat osiemdziesiątych XX w. Zaczęły się wówczas pojawiać utwory nie tylko odbijające realia schyłkowego okresu PRL-u, ale również podejmujące z nimi dyskurs w takim zakresie, w jakim było to wówczas możliwe. Do prekursorskich tekstów można zaliczyć *Rozbitków* Jerzego Niemczuka (1989), *Władcę Lewawu* Doroty Terakowskiej (1989) i *Tajemnicze zniknięcie braci R.* Tadeusza Mocarskiego (1988). Trójka pisarzy zaczęła publikować dla młodzieży w ostatniej dekadzie Polski Ludowej, ale tylko Mocarski, doceniony przez krytykę, lecz mało znany poeta, poprzestał (jak dotąd) na wydaniu zaledwie jednego utworu dla młodych czytelników. Charakterystyczną cechą jego powieści jest intrygujące połączenie realizmu z pierwiastkami irracjonalnymi oraz współczesności z niedawną historią.

Książka zaciekawia wątkiem sensacyjnym, urzeka sielskimi obrazami szalonych zabaw grupy nastolatków na tle bujnej przyrody, gdzie dwie „bandy" wiodą dziecięce potyczki. Powieść została mocno osadzona w tradycji literackiej. Zwracają uwagę sceny z życia społeczności wiejskiej i nieśpieszna, potoczysta narracja, przypominająca dziewiętnastowieczne utwory epickie. W trakcie lektury wychodzi na jaw, że wolność bohaterów jest pozorna, a konstrukcja utworu dokładnie przemyślana, ściśle odpowiada przekazywanym treściom. Na pierwszy rzut oka czytelne są nawiązania do powieści Kornela Makuszyńskiego *O dwóch takich, co ukradli księżyc*. Bez trudu można także dopatrzyć się pokrewieństwa z baśnią Marii Konopnickiej *O krasnoludkach i o sierotce Marysi* – przemawia za tym typ kompozycji, koncepcja narratora, użycie języka ezopowego. W miarę lektury powieść odsłania swe podwójne znaczenie, a poruszona w niej problematyka okazuje się nader poważna. Utwór w pewnym sensie

wpisuje się w ideę „wychowania dla pokoju" epoki wcześniejszej, Gierkowskiej, ale zarazem jest w nim coś o wiele głębszego. Akcja staje się pretekstem do ukazania historii (II wojny światowej), jako przeżycia wpływającego na całą dalszą egzystencję bohatera, i współczesności (czas PRL-u) jako świata fałszu, wobec którego trzeba pozostać niemym, jeśli nie chce się brać udziału w powszechnym kłamstwie („Niemy" to znaczące przezwisko jednej z postaci). Poruszone zostały problemy: zbrodni i kary, powinności człowieka, problem wyobcowania i odrzucenia jednostki przez zbiorowość. Pojawia się zapowiedź totalnej katastrofy, która ziści się, jeśli człowiek nie porzuci dotychczasowej drogi. Dzieci (a raczej młodzież, gdyż bohaterowie powieści mają po kilkanaście lat) to ostatnia szansa na uratowanie cywilizacji, opartej na przemocy i zaprzeczaniu prawdzie. Może młode pokolenie potrafi sprawić, że ludzkość złagodnieje i zmądrzeje? Obok pesymistycznej oceny rzeczywistości pojawia się wizjonerska zapowiedź lepszej epoki, która nadejdzie, jeśli nie zmarnujemy ostatniej szansy ocalenia; może nowy porządek polityczny i społeczny po czerwcowych wyborach 1989 r.[1] to czasy przepowiedziane przez pisarza?

Tajemnicze zniknięcie braci R. to opowieść o życiu ukrytym: dosłownie pod ziemią (motyw kryjówki Niemego w fortach pamiętających poprzednią wojnę) i pod postacią myśli, której nie można skrępować żadnymi zakazami, o upartym dążeniu do wolności i prawdy. Mimo iż książka stanowi rzeczywiste osiągnięcie artystyczne, autor jakby niechętnie przyznaje się do jej napisania. Nie wymienia jej przy omawianiu swego dorobku literackiego[2]. Prawdopodobnie jego nadmierna skromność to jedna z przyczyn pominięcia powieści w *Słowniku literatury dziecięcej i młodzieżowej*[3]. Problematyka egzystencjalna, poważny i szczery dialog z czytelnikiem, odwołania historyczne, treści ukryte, szczególna drastyczność (opis sceny zabójstwa) – wszystko to można traktować jako elementy znaczące dla literatury dziecięcej i młodzieżowej dalszych lat.

Okres po 1989 r., zwłaszcza początek nowego wieku, to czas licznych debiutów w literaturze dla młodego odbiorcy[4]. Debiutantów różni wiek, doświadczenie pisarskie, rozległość i jakość dotychczasowego dorobku.

---

[1] Wybory do Sejmu i Senatu 4 czerwca 1989 r. zakończyły monopartyjne rządy Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej i zapoczątkowały III Rzeczpospolitą. Założenia ordynacji wyborczej zostały wynegocjowane w czasie rozmów opozycji i władz komunistycznych przy tzw. Okrągłym Stole. Ordynacja ta gwarantowała opozycji antykomunistycznej szansę zdobycia 161 mandatów w Sejmie; komuniści mieli zagwarantowane 299 miejsc. Do Senatu, gdzie wybory były całkowicie demokratyczne, nie wszedł ani jeden przedstawiciel obozu władzy.

[2] Zob. np. informację o twórczości pisarza na 4. stronie okładki wspomnieniowej książki *O Jedwabne, Jedwabne...* Warszawa 2001. Zapowiedź wydania *Tajemniczego zniknięcia braci R.* znajduje się natomiast w anonimowej nocie biograficznej o pisarzu do tomiku Ludowej Spółdzielni Wydawniczej *Tadeusz Mocarski. Poezje wybrane*. Warszawa 1988. Zapowiedziano tu również wydanie dwóch innych powieści dla młodzieży: *Czy to sen, czy jawa?* i *Gagatki* (s.133) oraz powieści dla dorosłych *Żyjesz tylko jeden dzień*, książki te jednak najprawdopodobniej nie ukazały się. We wstępie do wspomnianego tomu sam Mocarski odnosi się wyłącznie do swojej drogi poetyckiej.

[3] *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Pod red. B. Tylickiej i G. Leszczyńskiego. Wrocław 2002.

[4] Według *Ruchu wydawniczego w liczbach* Biblioteki Narodowej w 2003 r. ukazało się 651 pierwszych wydań literatury pięknej dla dzieci i młodzieży, w 2004 – 923, w 2005 r. – 803, 2006 r. – 914, wliczając w to również przekłady.

Są wśród nich osoby bardzo młode, są też dojrzałe życiowo, a niekiedy i literacko: zdarza się, że dla dzieci zaczynają publikować twórcy, którzy zyskali już doświadczenie na innych polach, np. Małgorzata Gutowska-Adamczyk jest, np., autorką scenariuszy do popularnego serialu[5], Barbara Kosmowska – m.in. prac naukowych z zakresu literatury dziecięcej[6], a Magda Papuzińska[7] – dziennikarką, scenarzystką i wydawcą. Dla kontrastu – pojawiają się książki zupełnych nowicjuszy; np. jeden z wydawców reklamuje opublikowaną przez siebie książkę jako *niezwykły debiut nastolatki*[8]. Są autorzy niestrudzenie publikujący wciąż nowe utwory jak Marta Fox, Beata Ostrowicka, Ewa Nowak, Grzegorz Kasdepke, są i tacy, którzy potrzebują dłuższego oddechu – jak Tomasz Trojanowski, Katarzyna Kotowska czy Joanna Rudniańska.

Inspiracje towarzyszące twórcom debiutującym dla młodych czytelników po przełomie 1989 r. na pewno nie są jednakowe, jednak znamieniem obecnej dekady jest widoczna zmiana rangi twórczości dla niedorosłych odbiorców. Wiele wskazuje na to, że współcześni debiutanci traktują pisanie dla dzieci i młodzieży jako dziedzinę, w której można odnieść sukces. Bez wątpienia wpłynęła na tę zmianę nastawienia rozwijająca się promocja książki dziecięcej, w tym systematycznie przyznawane nagrody literackie[9].

W przeciwieństwie do rosnącej liczby debiutantów zakres poruszanych przez nich tematów wydaje się mniej obszerny, choć zapewne jest rozleglejszy niż przed 1989 r. Obyczajowe tabu zostało zniesione, co nie znaczy, że obecnie nie ma tematów niewygodnych i pomijanych. Zniesienie cenzury nie uwidoczniło się w gremialnym podejmowaniu kwestii zakazanych przed rokiem 1989. Mimo kilkunastu lat wolności, historia jak dotąd nie cieszy się specjalnym powodzeniem. Opowiadania historyczne od kilku lat pisze Kazimierz Szymeczko (*Historia Polski w opowiadaniach. Najważniejsze wydarzenia z dziejów*, 1999, *Opowieści z historii Polski. Nasi bohaterowie, ważne wydarzenia*, 2006). Być może, okres zainteresowania historią najnowszą mamy dopiero przed sobą. W 2006 r. ukazały się drukiem dwie, niezwykle starannie wydane książki o powstaniu warszawskim: *Mały powstaniec* Szymona Sławińskiego i *Halicz* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, obie oparte na relacjach świadków, co jest zupełną nowością w polskiej literaturze dziecięcej po 1945 r.[10]. Rzetelnie realizują one

---

[5] *Tata, a Marcin powiedział* (emisja w latach 1994-1999).

[6] *Pomiędzy dzieciństwem a dorosłością: opowieści o pisarstwie Zofii Urbanowskiej*. Słupsk 2003, *Dzisiaj się bawimy: rewalidacja indywidualna prowadzona metodą dobrego startu: scenariusze zajęć klas I-III szkoły specjalnej*. Warszawa 1999.

[7] Autorka pracowała w „Gazecie Wyborczej", napisała m.in. scenariusz do filmu kryminalnego *Pełną parą*, szefuje wydawnictwu Pierwszemu.

[8] Informacja na 1. s. okładki książki O. Srokowskiej: *Pocałunek. Powieść dla młodzieży*. Wrocław [brw.]. „Dwudziestego czerwca 2006 r. skończyłam pisać" – informuje autorka na s. 7.

[9] Np. Nagroda Literacka im. Kornela Makuszyńskiego ustanowiona w 1994 r. i Nagroda Roku ustanowiona w 1988 r. (zob. *Słownik Literatury dziecięcej i młodzieżowej*, op. cit., s. 259-261).

[10] Ale nie w polskiej literaturze dziecięcej i młodzieżowej w ogóle. W okresie międzywojennym wydano przynajmniej dwie publikacje o charakterze dokumentalnym, adresowane do młodzieży: *O uczniu żołnierzu* K. Konarskiego. Warszawa 1922 i *Kajet wojenny dziecka lwowskiego* E. Horwatha. Lwów 1921.

funkcję poznawczą, jednak nie angażują czytelnika emocjonalnie. Podobna forma narracyjna znakomicie sprawdziła się w urokliwej książce Jędrzejewskiej-Wróbel *Kamienica* (2006) – filozoficznej, ale i żartobliwej opowieści o lęku przed innością. Jednak to samo, co w *Kamienicy* wydobywa głębię pozornie błahych spraw, w przypadku tragicznych powstańczych perypetii ogranicza wymowę tekstu tylko do powierzchni wydarzeń.

Książką, która być może nie trafi do masowego odbiorcy, ale na którą warto zwrócić szczególną uwagę, jest wyróżniona przez IBBY[11] *Kotka Brygidy* Joanny Rudniańskiej (2007). Tekst stanowi nową jakość w obrębie literatury dla młodego czytelnika zarówno pod względem walorów literackich, jak i sposobu realizowania funkcji poznawczej. Autorka, znana z zainteresowania motywami żydowskimi[12], podjęła w niej tematykę zagłady Żydów w czasie II wojny światowej. Problemy zostały tu wydobyte za pomocą zupełnie innej poetyki, niż miało to miejsce w tekstach na ten temat, znanych dotychczas młodemu polskiemu odbiorcy, takich jak *Dzieci Warszawy* Marii Zarębińskiej (wydanie pierwsze w 1958 r., wznowienia w latach 1961, 1964, 1965, 1969, 1973) i *Sprawa honoru* Marii Kann (wydanie pierwsze w 1969 r., wznowienia w latach 1971, 1978, 1986). Również ocena opisywanych zdarzeń jest inna. Autorka tworzy oryginalny, „dziecięcy" sposób porozumiewania się z czytelnikiem. Silne wrażenie sprawia na przykład ta część utworu, w której opaska z gwiazdą Dawida staje się czarodziejskim amuletem, zmieniającym zarówno widzenie rzeczywistości przez bohaterkę, jak i sposób postrzegania bohaterki przez otoczenie. Jednak pewne przemilczenia, nie zawsze uzasadnione względami wobec dziecięcego odbiorcy, sprawiają, że końcowa, powojenna część utworu, staje się niezrozumiała.

Pierwsza budząca wątpliwości kwestia to brak jakiejkolwiek wzmianki o powstaniu warszawskim w miejscu, gdzie taka wzmianka powinna się pojawić.

> Lipiec [1944 r.] był deszczowy. Helena nie wychodziła na dwór, bo znów musiała siedzieć w schronie pod wytwórnią. Zbliżył się front, Rosjanie ostrzeliwali Warszawę. Helena nie nudziła się, czytała baśnie Andersena. [...] Któregoś dnia ojciec wszedł do schronu i powiedział, że wszyscy mogą już wyjść, bo na Pradze są już Rosjanie, a Niemcy wycofali się na drugi brzeg Wisły[13].

Siedząc w schronie nie widzi się dymów, może nawet nie słychać detonacji. Ale czy to możliwe, aby sytuacja w mieście nie była komentowana przez otoczenie, aby bohaterka umiała nie słyszeć tych komentarzy, aby podczas lektury możliwa była całkowita izolacja od grozy wojny? Czym można tłumaczyć dziwną selekcję zdarzeń?

---

[11] Książka otrzymała główne wyróżnienie literackie Książka Roku 2007.

[12] *Rok smoka* wydany po raz pierwszy w 1991r., uhonorowany Nagrodą Literacką im. Korczaka w 1992 r., wznowiony w 2003 r.

[13] J. Rudniańska: *Kotka Brygidy*. Wydawnictwo Pierwsze. Lasek 2007, s. 117.

W pamięć Heleny zapadnie już na zawsze obraz Żydów wypędzanych z Pragi [...]. Zapanuje nad pamięcią Heleny tak wszechwładnie, że dziewczynka nie zauważy, nie dostrzeże wcale, że znikło również i samo wielkie miasto, do którego pędzono ten ciemny korowód. Jej pamięć utrwali łunę nad gettem, ale nie odnotuje łuny świecącej w oczy mieszkańcom Pragi przez dwa długie miesiące walki. (...) Rudniańska jest autorką bardzo świadomą, odkrywczą, dysponującą rozległą gamą środków artystycznych i należy jej po prostu zaufać...[14].

– przekonuje Hanna Lebecka. Młody czytelnik zapewne przyjmie taką wizję. Osobie obciążonej bagażem wiedzy będzie trudniej, zwłaszcza, że wiarygodność świata przedstawionego w utworze podważa kolejna niezrozumiała kwestia.

Dotyczy ona moralnej oceny postępowania ojca głównej postaci. Czy człowiek ten, z narażeniem życia swojego, rodziny i sąsiadów, ukrywający Żydów, był bohaterem, czy też – jak to się dwukrotnie sugeruje – kimś pozbawionym skrupułów, wykorzystującym tragiczną sytuację społeczności żydowskiej dla zbicia majątku? Uchwycenie różnicy między postacią pozytywną a negatywną w literaturze dziecięcej nie powinno przekraczać kompetencji czytelnika, w omawianym zaś przypadku odpowiedź na proste pytanie sprawi kłopot nawet dorosłemu odbiorcy. Już samo zasianie podobnych wątpliwości jest jak policzek wymierzony udręczonym wojną mieszkańcom okupowanego przez Niemców kraju, ich dzieciom, wnukom i prawnukom. Co mają znaczyć zdania: „On tylko nie chciał na tym stracić"[15]?; „to był tylko interes"[16]? Bo że znaczą coś w utworze autorki „świadomej i odkrywczej"[17], jest rzeczą pewną. Właściwie żadne zdanie w utworze nie pojawia się bez celu.

Spróbujmy odczytać rozsiane w opowieści informacje. Czy ojciec Heleny dorobił się na ukrywaniu Żydów? Z całą pewnością nie. W czasie wojny w domu żyje się skromnie, Helena często odchodzi od stołu głodna. Nie widać dobrobytu również w opisie czasów powojennych. W utworze pojawia się słaby, ledwie czytelny sygnał, jak bardzo kosztownym przedsięwzięciem było przechowywanie Żydów. Ukrywający się nie mieli przecież nawet głodowych kartkowych racji i żywność dla nich trzeba było kupować nielegalnie, po cenach dyktowanych przez tzw. czarny rynek. Jeśli więc ojciec Heleny brał od nich pieniądze, to nie po to, by się dorobić, ani nie po to, by bilans wyszedł na zero. Na tym „interesie" można było wyłącznie stracić – przede wszystkim życie, nie tylko swoje. I można było zaledwie zachować ludzką godność: „Masz rację Heleno. Jesteśmy Żydami. Teraz każdy przyzwoity człowiek jest Żydem"[18]. Przyzwoitość drogo kosztuje ojca Heleny i bynajmniej nie zostaje nagrodzona. Pod koniec utworu bez własnej winy staje się on życiowym bankrutem. W toku wydarzeń traci warsztat pracy, żona opuszcza go dla byłego SS-mana, a córka, właściwie bezpodstawnie, wątpi w jego prawość. Tragizm tej postaci zo-

[14] H. Lebecka: *Helena wobec Zagłady*. „Nowe Książki" 6/2007, s. 71-72.
[15] J. Rudniańska: op. cit., s. 140.
[16] Tamże, s. 127.
[17] H. Lebecka: op. cit., s. 72.
[18] J. Rudniańska: op. cit., s. 115.

staje pod koniec utworu zalepiony fałszywą etykietką, którą naiwny czytelnik może uznać za prawdę.

Dziecko nie zrozumie, dlaczego w momencie zakończenia wojny ojciec Heleny tak chłodno rozstaje się z Kamilem, Żydem, którego ukrywał. Dociecze tego tylko czytelnik dobrze znający wojenne i powojenne realia. Chciałby się, aby ukrywający i ukrywany choć jeden wieczór spędzili przy wspólnym stole, radośnie świętując odzyskaną wolność. Tak się jednak nie dzieje; wolność przyniesiona przez Armię Czerwoną nie jest wolnością dla ojca Heleny. Bez wątpienia działalność, którą prowadził w czasie wojny, mieściła się w ramach podziemnego państwa polskiego. Przez dom przechodzi wielu Żydów wyprowadzanych z getta i kierowanych do miejsc, gdzie mają szansę przetrwać wojnę. To działalność na wielką skalę, angażująca liczne osoby, wymagająca ścisłego zakonspirowania. Konspiracja musi zostać utrzymana również po opanowaniu Polski przez Rosjan. Nie tylko Niemcy byli groźni; Związek Radziecki i rządzący Polską z jego nadania zwalczali AK-owców równie zaciekle. Dlatego tajemnica musi zostać zachowana. „I Helena też nie powinna nic wiedzieć"[19] – po to, żeby się przed nikim nie wygadać. Przedstawianie przez ojca Heleny pomocy Żydom wyłącznie w kategoriach „interesu" to kamuflaż. Fakt, że ich ukrywanie odbywało się w ramach wielkiej podziemnej organizacji, musi pozostać ukryty nawet przed samym ukrywanym.

Zwłaszcza, gdy ukrywany jest aktywnym zwolennikiem nowego reżimu, a tak właśnie mają się rzeczy w przypadku Kamila, który ułatwia matce Heleny otrzymanie paszportu i opuszczenie kraju. Mógł to zrobić tylko funkcjonariusz Urzędu Bezpieczeństwa. Proponując ojcu Heleny napisanie książki o jego bohaterskiej okupacyjnej działalności Kamil ma dobre chęci, chciałby jakoś pomóc swemu dobroczyńcy, który popadł w biedę i poniżenie. „Myślisz, że teraz ty mnie schowasz w piwnicy?"[20]. To ironiczne pytanie, które były AK-owiec zadaje UB-ekowi, lapidarnie ilustruje tragizm powikłanych losów obu postaci i już samo zawiera w sobie odpowiedź. Kamil nie może pomóc ojcu Heleny. Może natomiast mimowolnie zaszkodzić. Lepiej niech myśli, że tamta działalność nie miała żadnego znaczenia, że nikt więcej za nią nie stał. Dawny przyjaciel, ukrywany w czasie wojny człowiek jest kimś, przed kim trzeba pozostać niemym.

Omówiona wcześniej powieść Mocarskiego pisana była w warunkach politycznej cenzury, a mimo to autorowi udało się zawrzeć w niej wiarę w porządek świata. Rudniańskiej polityczna poprawność nie pozwala powiedzieć wprost, kim po wojnie stał się Kamil. Pozwala jednak pozostawić ojca Heleny w cieniu obelżywego podejrzenia. W ten sposób książka, w której znakomicie uchwycono różne wojenne komplikacje, pośrednio wprowadza czytelnika w błąd co do intencji Polaków, którzy starali się pomagać Żydom w czasie II wojny światowej. Pęknięcie warstwy poznawczej tekstu skutkuje poczuciem klęski i zwątpienia. W opowieści są sami prze-

[19] Tamże, s. 119.
[20] Tamże, s. 128.

grani. Nie tylko ojciec Heleny, który umarł nie zdążywszy wyjaśnić córce, jak się sprawy miały, nie tylko jej matka, która zdradziła męża-patriotę i siebie, łącząc się z człowiekiem o niechlubnej przeszłości, nie tylko Kamil i Brygida, którzy pod koniec życia opuszczają ojczyznę – bo to Polska, a nie Izrael, jest ich ojczyzną, także Helena, która umiera w całkowitym opuszczeniu, bo nie umiała stworzyć z nikim wystarczająco silnej więzi. „To przez wojnę, to ona wszystko zmienia.(...) To wojna jest zła."[21]. To prawda, ale nie składajmy na nią własnego oportunizmu. Co z tymi, których wojna nie przymusiła do podłości? Przecież byli tacy. Taki był ojciec Heleny: do końca uczciwy, ale nieuczczony: za swoją uczciwość obrzucony błotem, symbolicznie postawiony w stan oskarżenia.

Opowieść Rudniańskiej obrazuje charakterystyczny kierunek współczesnego pisarstwa dla dzieci i młodzieży. Autorka stara się zachować bezstronność prezentując „tylko fakty", ale nie wszystkie, lecz starannie wybrane. Unikanie czytelnej dla odbiorcy oceny tychże faktów w sytuacji, w której poprzednicy (Zarębińska, Kann) wybierali jednoznaczność, można uznać za słabość utworu. Takie kreowanie świata wymaga bowiem od czytelnika dużo wyższego poziomu kompetencji, niż jest w stanie osiągnąć dziesięcio-, dwunastolatek czy nawet licealista. Sięganie przez młodego człowieka po twórczość trudniejszą niż specjalnie dla niego przeznaczona jest wprawdzie w tym wieku normą, bo inaczej nigdy nie wyszedłby z dziecinnego pokoju; we współczesnej literaturze młodzieżowej odbiorca bywa jednak pozostawiony samemu sobie. Nie tyle daje mu się swobodę interpretacji, co pozostawia się go na pastwę zawodnych domysłów. Dzisiejszy autor (świadomie lub nieświadomie) nierzadko wycofuje się z roli przewodnika, którą tradycyjnie pełnił twórca piszący dla niedorosłych.

O ile historia cieszy się obecnie umiarkowanym powodzeniem, o tyle przedstawianie ponurych i drastycznych tematów jest modne we współczesnej literaturze młodzieżowej. Najwyraźniej dla wielu autorów drastyczność stała się warunkiem realizmu i kluczem do handlowego powodzenia. Swą pisarską misję często realizują w opisywaniu anoreksji, bulimii, samobójstw, „niebezpiecznego" seksu, niechcianej ciąży, przedwczesnego macierzyństwa, skłonności psychopatycznych i świata młodocianych przestępców. Przykładem tego ostatniego przypadku służy powieść Grzegorza Gortata *Do pierwszej krwi* (2006). Wbrew tytułowi akcja toczy się „do krwi ostatniej" – nastoletni rzezimieszek zabija tu w bandyckich porachunkach własnego brata kryminalistę. Wśród początkujących przestępców jest dwoje uczniów renomowanego liceum, poszukujących ekstremalnych przeżyć. Kryminalna akcja zostaje przedstawiona tak, jak dawniej przedstawiano harcerskie podchody. Nie otrzymujący wsparcia we własnych rodzinach bohaterowie nie umieją wykorzystać możliwości, jakie daje im współczesny świat, grzęzną wśród jego niebezpieczeństw.

[21] Tamże, s. 90.

W braku prawdziwej wojny toczą urojoną wojnę ze światem, traktując innych jak wrogów. Pod koniec powieści pojawia się informacja o świeżo otwartej świetlicy, w której ksiądz-zapaleniec będzie za pomocą rapu rehabilitować młodzież o skomplikowanych życiorysach. Ten optymistyczny motyw stwarza nadzieję, że bohaterowie powrócą na prostą drogę, wydaje się jednak być niewspółmierny do powagi wydarzeń, które się w utworze wcześniej rozegrały.

Być może, za początek takiego sposobu przedstawiania świata należy uznać motywy, pojawiające się w latach dziewięćdziesiątych XX w. w powieściach Grzegorza Petka. O ile jednak u tego autora mieliśmy do czynienia jedynie z wyręczaniem nie dość sprawnej w ściganiu przestępców policji, a szlachetni bohaterowie nie plamili się rozbojem, o tyle młodzież u Gortata wyraźnie już znajduje się po przeciwnej stronie i jest to w zasadzie stan akceptowany, uznany za naturalny w obrębie wykreowanego świata.

Przeświadczenie, że w życiu wszystkiego trzeba spróbować i stałe epatowanie czytelnika negatywnymi doświadczeniami to dziś niezbędne atrybuty pisarstwa sporej części autorów publikujących teksty dla nastolatków. Sensacyjnej treści wcale często towarzyszy widoczny pośpiech wykonania. Książka staje się odmianą gazetowego newsa, który trzeba szybko sprzedać i który ma wywoływać silne emocje. Gdy utworom przedstawiającym drastyczne treści brak artyzmu, ich lektura staje się jałowa[22]. Zamiast godzić z rzeczywistością zbuntowanego nastolatka, który poszukuje drogowskazu, pogłębia (lub wręcz powoduje) jego alienację. Zamiast uwrażliwiać, odbiera wrażliwość[23]. W wielu tekstach, pisanych z myślą o młodzieży, uczciwość, dobroć, odwaga, przestrzeganie prawa, schludny ubiór, brak doświadczeń erotycznych, a nawet zwykła grzeczność zostały sprowadzane do rangi dziwactwa. Czy Staś Tarkowski to już tylko relikt zamierzchłej epoki? Ideały harcerskie właściwie nie znajdują pozytywnego odzwierciedlenia we współczesnych książkach dla młodzieży.

Czyżby ideały te sięgnęły bruku? Najważniejsza w życiu harcerza wydaje się prezerwatywa, co jest zrozumiałe przy zdobywaniu sprawności Casanovy.

...Pierwszy raz zrobiłam to z chłopakiem, który nawet nie znał mojego imienia. [...] Na obozie harcerskim. Bo ja kiedyś za harcerkę robiłam. Podobał mi się taki jeden Ambroży. Głupie imię, co? No, wszystkim dziewczynom się podobał. Ostatni dzień obozu, ja w nerwach, że go już nigdy więcej nie spotkam, bo on był z Gdańska, że tracę taką szansę... Akurat

[22] Godzenie drastyczności z artyzmem jest przecież możliwe. Przykładów dostarczają utwory z pogranicza literatury „dorosłej" i młodzieżowej, jak chociażby *Dobre chwile, złe chwile* Jamesa Kirkwooda (1973).

[23] Z sytuacją swego rodzaju „odwrażliwiania" mamy np. do czynienia w ciekawie skądinąd napisanej powieści fantasty Zygmunta Miłoszewskiego *Góry Zmijowe* (2006). Dzieje się to niejako przez nieuwagę autora i chyba wbrew jego intencjom. Tytułowy Zmij w dramatyczny sposób zmienia się z negatywnego w pozytywnego bohatera, płacąc za to życiem. Jego ofiara nie zostaje jednak doceniona, brak uwydatnienia jego bohaterstwa, bez którego reszta postaci nie mogłaby się uratować z opresji.

wysłano mnie do kuchni po coś, on tam był i zrobiliśmy to w krzakach za namiotem kuchennym... Nawet mnie nie pocałował... Potem się dowiedziałam, że na tym obozie rozdziewiczył jeszcze kilka innych idiotek[24].

Mundur harcerski we współczesnej powieści dla młodzieży zakłada się okazjonalnie, by miło spędzić wakacje, uzyskując przy tym wymierne korzyści. Bohaterki powieści Oli Srokowskiej *Pocałunek* (2006) uzyskują po znajomości funkcje przybocznych, chociaż wcale harcerkami nie są. „Robiąc za harcerki" mniej płacą za wyjazd, mają też inne przywileje.

Będziemy przybocznymi! Możemy sobie robić, co chcemy[25]. [...] przyboczne mogą wychodzić na miasto bez grupy... – Pić alkohol... – Szwendać się po obozie po ciszy nocnej[...][26].

O prawie harcerskim autorka-licealistka pewnie nigdy nie słyszała, a gdyby nawet, to może uznałaby je za karygodne ograniczenie wolności. Opis obozu harcerskiego w jej utworze to remanent przygnębiającej mizerii niegdyś prężnej organizacji, mającej piękne karty w dziejach Polski. Można by go uznać za umyślną parodię, jest to jednak raczej parodia mimo woli, pisząca traktuje bowiem swój debiut bardzo poważnie[27]. Realia zostały przedstawione wiarygodnie, a ocenę wydarzeń należy przyjąć z dobrodziejstwem inwentarza. Wiele mówi zwłaszcza fragment poświęcony obozowym „ślubom", zjawisku żywcem przeniesionemu z kolonijnego folkloru. Zupełnie nie przystaje ono do harcerskiego stylu życia; styl ten jednak właściwie nie istnieje, bo mało kto na obozie rzeczywiście jest harcerzem (prócz komendanta, który zresztą osobiście „ślubów" udziela). Dla głównej bohaterki obóz to głównie poligon, na którym sprawdza siłę rażenia swych wdzięków, bez skrupułów łamiąc serca, które nieopatrznie znajdą się na linii ognia. Mydłkowaty amant w końcu porzuca bohaterkę pod pretekstem wyjazdu na stypendium.

Miłość rozumiana jako ślepa namiętność to wyrazisty motyw wielu utworów adresowanych do młodzieży; jego realizacja i funkcja bywa różna. W zamierzchłych latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, mimo komunistycznego zelżenia obyczajów, nawoływano nastolatki do umiaru w uczuciach i niefolgowania cielesnym żądzom przynajmniej do matury, za przykład łagodzącego młodzieńcze porywy medium może służyć dwutygodnik dla dziewcząt „Filipinka"[28]. Ilustracją fatalnego wpływu burzliwych emocji na życie codzienne uczennic są losy wyzwolonych bohaterek niejednej współczesnej powieści. W wielu utworach panuje romantyczna wizja miłości jako niszczycielskiej siły, odbierającej rozum, której człowiek nie jest w stanie się oprzeć. Np. ambitna Marcyśka z powieści Ostrowickiej

[24] B. Ostrowicka: *Zła dziewczyna*. Wrocław 2006.
[25] O. Srokowska: *Pocałunek. Powieść dla młodzieży*. Wrocław, bez daty, s. 9.
[26] Tamże, s. 23.
[27] Proces twórczy Srokowska opisuje w słowie *Od autorki*, gdzie zwierza się: „Trzynaście rozdziałów napisałam przez miesiąc. [...] Pisałam na fizyce, matematyce i na polskim oraz na wielu innych lekcjach", Tamże, s. 7.
[28] RSW „Prasa-Książka-Ruch" 1957-2006.

Zła dziewczyna (2005) nieomal ląduje w rynsztoku z powodu dzikiej namiętności do całkowicie nieodpowiedniego chłopaka, który bez skrupułów wykorzystuje jej zauroczenie. Świat współczesnej powieści dla dziewcząt bywa dżunglą, w której trzeba godzić kochanie „stosowane" ze szkolnymi wymaganiami, bowiem miłosny wyścig szczurów zaczyna się w wieku ok. trzynastu lat. Z utworów wynika, że te dwa żywioły (szkoła i kochanie) są nie do pogodzenia, ale ich zestawienie bywa naprawdę emocjonujące. Trudno wyrokować, jakie mogą być odczucia czytelniczek, czy potraktują wizję zawartą w tekstach literackich jako ostrzeżenie czy jako zachętę. Podejrzewam, że niejedna grzeczna panienka może po lekturze poczuć się gorsza, nieciekawa, niegodna uwagi.

W powieściach Krystyny Siesickiej i Małgorzaty Musierowicz łagodnie przekonywano, że namiętności można okiełznać, a złych doświadczeń lepiej unikać; przynajmniej bohaterki ich unikały. Ukazywano miłość jako siłę pozytywną, a pozytywne postaci obdarzano rozumem. Mada z *Jeziora osobliwości* (1966, w sumie osiem wydań do 1999 r.) umie się cenić. Pulpecja Borejko oblewa wprawdzie maturę z powodu zakochania (*Pulpecja* 1993), ale nadrabia tę stratę w kolejnej powieści. Pyza w przyspieszonym trybie zostaje mamą (*Czarna polewka* 2007), ale niedogodność tej sytuacji jest dla czytelnika oczywista. Dziś z niejednej książki można wysnuć wniosek, że co nie zabije, to wzmocni, a więc nie warto się oszczędzać. Marcyśka Ostrowickiej (*Zła dziewczyna* 2005) wychodzi ze swej przygody kompletnie wypalona, pokiereszowana psychicznie i fizycznie, ale żywa i chyba zgodnie z zamysłem autorki tak ma być, skoro na końcu mówi się czytelnikowi, że w ten właśnie sposób człowiek *wydeptuje ścieżkę swojego życia*[29].

Ciężką szkołę przetrwania – w przenośni i dosłownie – funduje sobie również bohaterka powieści Ewy Nowak *Ogon Kici* (2006). Autorka porzuca znany z wcześniejszych tekstów pogodny i bezpieczny świat rodziny Gwidoszów, kreując rzeczywistość jakby na wzór *Maga* Johna Fowlesa, w której nigdy nie wiadomo, co jest prawdą, a co złudzeniem lub świadomą mistyfikacją. „Magiem" Kici okazuje się organizator surwiwalowego obozu, dojrzały mężczyzna, notorycznie czuły na urodę i wdzięk młodości. Uporządkowana siedemnastolatka, perfekcyjnie przygotowana na wszelkie przypadki, daje się zaskoczyć uczuciu, które spada na nią jak grom z jasnego nieba, powodując podobne skutki. Walec gwałtownych uczuć przejeżdża po niej unieważniając dotychczasowe więzi i zasady. By niepostrzeżenie (dla rodziców i przyjaciół) zbliżyć się do ukochanego, zaczyna cynicznie manipulować otoczeniem. Nie dostrzega, że sama również podlega manipulacji. Na obozie przetrwania, na który godzi się pojechać z Dawidem w charakterze kadry, właściwie nic nie jest prawdziwe. Przeszkody, które piętrzy się przed uczestnikami, są starannie reżyserowane. Szczególny niesmak budzi specjalność firmy – antynikotynowa kuracja, polegająca na rozkochiwaniu namierzonej delikwentki przez wyzna-

[29] B. Ostrowiecka, op. cit.

czonego kadrowca, który następnie namawia ją do rzucenia nałogu. Wśród nieświadomych uczestników działa „tajny agent", który steruje ich zachowaniem. Gdy seria mistyfikacji wreszcie zostaje ujawniona, na obozie wybucha prawdziwy, groźny w skutkach bunt. Trochę szkoda, że ten smakowity wątek zostaje porzucony na wyłączność miłosnych perypetii Kici.

Mroczny, chorobliwy klimat, w którym bez ratunku pogrąża się bohaterka, wciąga czytelnika jak bagno. Pozostawiamy ją, gdy zmierza prosto w ramiona wybranka, nie bacząc na dobro jego rodziny i własną przyszłość. Chaos wypadający z ram utworu nie jest nagminną metodą w twórczości Nowak, która preferuje konstruktywne rozwiązania; np. w powieści *Michał Jakiśtam* (2006) z biegiem akcji bohaterka metodycznie porządkuje swoje życie, doprowadzając do naprawy dramatyczną sytuację w klasie i relacje z ojcem – domowym tyranem. Książka podsuwa wzory postępowania, z których czytelnik może skorzystać, jeśli znajduje się w podobnej sytuacji. Zresztą przypadek Kici pełni również wyraźną rolę wychowawczą – przy zrozumieniu szaleństwa miłości autorka ukazuje cenę ulegania szaleństwu.

Można odnieść wrażenie, że nie wszyscy współcześni debiutanci obdarzeni są poczuciem umiaru wskazującym, jakie tematy – i w jaki sposób – warto poruszać w utworach adresowanych do młodego odbiorcy. Np. Jacek Dubois, autor poczytnych powieści dla dzieci *A wszystko przez faraona* (2005) i *Koty pustyni* (2005), nagminnie stawia bohaterów w dwuznacznych sytuacjach. Zabawne wydają mu się pomysły z wykorzystywaniem naiwności dorosłych opiekunów, stosowaniem szantażu, praniem brudnych pieniędzy, itd., itp. W jego powieściach zwykła uczciwość zostaje zastąpiona dosłownie pojętą literą prawa. Autorem serwującym młodemu czytelnikowi podobną „prawie moralność" był Jerzy Szumski (Jerzy Ignaciuk), autor dalszego ciągu cyklu powieści o Panu Samochodziku[30]. Bohater Nienackiego, mimo swych PRL-owskich uwikłań, zawsze pozostawał bezwarunkowo uczciwy. Starał się chronić swych młodych przyjaciół, jeśli popełniali oni głupstwa, to wyłącznie na własny rachunek. Nie da się tego powiedzieć o bohaterach Szumskiego, którzy nie znajdują jednoznacznie pozytywnych wzorów wśród dorosłych postaci.

W serwowaniu nastolatkom sensacyjnych, drastycznych treści specjalizuje się wydawnictwo „Telbit". Ewa Barańska w powieści *Karla M.* (2007) przedstawia uczniowską manifestację przeciwko zmianie patrona szkoły, która zamienia się w krwawą bójkę. Autorka nie próbuje skłonić czytelnika do refleksji nad postępowaniem bohaterów w sporze, w którym nie skorzystali z parlamentarnych metod. W powieści *Kamila* (2006) bohaterka-narratorka pod pretekstem upamiętnienia zaszczutej przez klasę samobójczyni snuje pełne egzaltacji wynurzenia eksponując głównie własną osobę. W *Cudnie paskudnie* Marka Witka (2006) narrator – ego-

[30] *Kindżał Hasan-beja* [1997], *Bursztynowa komnata* [1998], *Floreny z Zalewa* [1999], *Złoto Inków* [1999], wszystkie tomy wydane przez olsztyńskie wydawnictwo „Warmia".

tyczny, pozbawiony inicjatywy anioł stróż zaniedbywanej przez rodziców narkomanki Ani – nie robi on nic, by zapobiec śmierci swojej podopiecznej. Swoją bezwolnością i brakiem pomysłu na życie potwierdza panujące w utworze przekonanie o beznadziejności „wszystkiego", przyczynia się do kreacji świata, w którym nie ma oparcia ani perspektywy.

W niektórych tekstach pojawia się motyw ubóstwa. Sposób jego przedstawiania nasuwa myśl, że niektórzy podejmujący się tego zadania autorzy sami raczej nie zaznali niedostatku. Bohaterowie literaccy, będąc nawet w fatalnej sytuacji finansowej, zawsze znajdą parę złotych na drobne przyjemności, jak piwo z przyjaciółmi. Obraz biedy serwowany młodemu czytelnikowi to bieda „inaczej". Bohaterowie czują się biedni, chociaż w istocie wcale biedni nie są, a w takim razie jest to odzwierciedlenie zjawiska, obserwowanego w realnym świecie, gdzie oczekiwania są większe od możliwości ich zaspokojenia. Wiarygodnie przedstawiany jest kryzys rodziny, która nie umie się skonsolidować nawet w obliczu tragedii, np. w powieściach *Świat do góry nogami* Beaty Ostrowickiej (2002), *Karla M.* Ewy Barańskiej (2007), *O melba!* Grażyny Bąkiewicz (2002). Literaccy rodzice nie potrafią pełnić funkcji, jaką zostali obarczeni, troszczą się o byt materialny, ale nie rozmawiają właściwie z dziećmi, poprzestają na wydawaniu poleceń. Dzieci także nie szukają u nich rady. W świecie współczesnej literatury dla młodego czytelnika bliscy ludzie żyją obok siebie i często nie widać w obrębie kreowanego świata wyraźnego sprzeciwu wobec tego stanu rzeczy. W niektórych utworach pojawia się jednak alternatywa w postaci zastępczego opiekuna, który przynajmniej częściowo rozprasza samotność bohatera. Pocieszenie, że pomoc w rozwiązywaniu problemów i oparcie można znaleźć poza obojętnymi rodzicami lub poza kręgiem najbliższej rodziny, oferują np. powieści *Bery, gangster i kupa kłopotów* Strękowskiej-Zaręby (2006), *Buba, Buba. Sezon ogórkowy* Kosmowskiej (2006), *220 linii* Gutowskiej-Adamczyk (2006), *Stan podgorączkowy* (2003, 2005) i *Będę u Klary* (2005, 2006) Bąkiewicz.

Wielu autorów stara się rozsądnie konfrontować czytelnika z życiem. *Agaton-Gagaton* Marty Fox (1997), *Małgosia z Leśnej Podkowy* Beaty Wróblewskiej (2005), *Amelka* Katarzyny Majgier (2006), *Szczekająca szczęka Saszy* Ewy Grętkiewicz (2005), *Bruno i siostry* Doroty Suwalskiej (2006), *M jak dżeM* Agnieszki Tyszki (2006), *Jak zakochałem Kaśkę Kwiatek* Pawła Beręsewicza (2005), *W Zielonej Dolinie* Barbary Gawryluk (2005), *Jajecznica na deszczówce* Agaty Mańczyk (2006) to tylko przykładowe opowieści dla dzieci i dla młodzieży, przedstawiające postaci, które dzielnie borykają się z przeciwnościami. W wielu tekstach pojawiają się problemy aktualne, a zarazem uniwersalne: szkolnej przemocy i obojętnych nauczycieli, problem bezdomności, samotności dziecka w świecie dorosłych, pierwszych uczuć i związanych z nimi cierpień, niepełnej rodziny. Pojawiają się także motywy do niedawna nieobecne w polskich utworach dla młodego czytelnika: problem poważnej, nieuleczalnej choroby, umierania i radzenia sobie ze śmiercią najbliższych. Autorzy, często

mimo przedstawianych trudności i dramatów, potrafią ukazać cudowne możliwości życia, przekonać, że warto żyć, warto walczyć o swój szczęśliwy los. Czytelnik dowiaduje się, że problemy można rozwiązać własnym wysiłkiem i pomysłem lub z pomocą innych, nie zdając się wyłącznie na przypadek, że warto szukać siły w sobie, że ludzie, traktowani z uwagą i szacunkiem, odpłacają tym samym. Spotyka się z wiarygodnie przedstawionym przekonaniem, że mimo obecności zła świat jest pełen dobra, którego wszyscy potrzebujemy, by znaleźć moc pokonywania przeszkody, z których składa się nasza codzienność.

Zwyczajnych bohaterów, borykających się z uniwersalnymi problemami dorastania, częściej znajdujemy w utworach dla dzieci i młodszej młodzieży, które w większym stopniu niż literatura dla trochę starszych odbiorców otwierają przed czytelnikami perspektywę nadziei. W tekstach dla młodszych łatwiej znaleźć motywy humorystyczne i pogodną filozofię życia. Tu także pojawia się bohater opuszczony przez zbyt zajętych rodziców, ale jego mentalne porzucenie to charakterystyczna cecha najnowszej literatury młodzieżowej. Rolę zastępczego opiekuna przejmuje z pozoru nieatrakcyjna postać człowieka starego, dziadka, sąsiada, przygodnego znajomego, który staje się ważnym przyjacielem. Prym wśród postaci mądrych starców wiedzie Amadeusz Wolański z powieści Gutowskiej-Adamczyk *220 linii* (2006), obdarzony nieomal cudowną intuicją; w decydującym momencie ratuje on bohatera przed próbą samobójczą. Autorka podjęła tu wyrazisty i ważny problem nieadekwatnej oceny rzeczywistości przez niedoświadczonego i pogrążonego w młodzieńczej depresji człowieka; dzięki kontaktom społecznym jego ocena świata ma szansę na konfrontację z opinią kogoś mądrzejszego, bardziej obeznanego z trudnościami życia. Czytelnik zostaje tu ostrożnie zachęcony do otwartości wobec otoczenia, do nieulegania powszechnemu lękowi przed nieznajomymi.

Książka jest kontynuacją *110 ulic* (2002, 2007) opowiadających o wyprowadzce rodziny Wierzbickich do Grajewa. Prowincjonalne miasteczko, początkowo traktowane jak miejsce zsyłki, staje się widownią emocjonujących wydarzeń, w których uczestniczy głównie starszy z braci, Michał. Natomiast *220 linii* (autobusowych i tramwajowych) to opowieść o młodszym z nich, Mikołaju, wpuszczonym w galimatias wielkiego miasta. Przepustką do dorosłości staje się dla trzynastolatka karta miejska. Mikołaj, który dotychczas oglądał Warszawę z okien samochodu rodziców, zaczyna sam dojeżdżać do gimnazjum. Metropolia widziana przez szybę autobusu to zupełnie inne miejsce, o wiele mniej bezpieczne, o wiele bardziej fascynujące. Zagłębiając się w stopniowo odkrywane ulice i ścieżki, bohater zawiera nowe znajomości, budując swe dorosłe, niezależne życie.

Wraz ze zmianą szkoły kończą się podwórkowe przyjaźnie, trzeba opuścić przestrzeń dzieciństwa, zagłębić się we wrogi, nieprzychylny świat, oswoić go i wygrzać w nim sobie miejsce. Zadanie na miarę baśniowego bohatera, początkowo niemożliwe do wykonania, zaczyna być rozwiązy-

walne, gdy Mikołaj decyduje się działać spontanicznie. Zawierzając intuicji zyskuje przyjaciół, sprawdza się w trudnych sytuacjach, zostaje pasowany na mężczyznę, odnajduje miłość, realizuje muzyczną pasję, a czytelnik uczestniczy w jego szczęściu. Dopiero zamykające powieść wyznanie narratora, że prawda była może trochę inna, ale przecież mogło być właśnie tak, jak to opowiedziano w powieści przypomina, że mamy do czynienia z literacką kreacją.

Afirmację życia nieoczekiwanie odnajdujemy w tekstach poświęconych problemowi nieuleczalnej choroby. Jeden z nich to *Wszystko jest możliwe* Magdy Papuzińskiej (2003), gdzie narrację poprowadzono z punktu widzenia ciężko upośledzonego fizycznie bohatera. Podążając za tokiem jego myśli czytelnik uświadamia sobie własne, niezauważane dotąd możliwości, zaczyna rozumieć, że mając zdrowie ma się właściwie wszystko, reszta zależy już tylko od nas. Względny optymizm oferuje *Zosia pleciona* Zdzisława Domolewskiego (2003), gdzie życie wewnętrzne staje się alternatywą dla surowej rzeczywistości. Do konstruktywnych można zaliczyć wspomniane już powieści Grażyny Bąkiewicz. Nagromadzono w nich wprawdzie kolekcję okropności jak: gwałty, morderstwa, samobójstwa, znęcanie się fizyczne i psychiczne itp., jednak sposób skonstruowania tych utworów daje podstawy, by czytelnik wyrobił sobie własne zdanie o istocie przedstawionych problemów i samodzielnie ocenił relacjonowane zdarzenia. Najwidoczniejsze wydaje się to w przypadku powieści *Stan podgorączkowy*, gdzie przedstawiono specyficzną, negatywną selekcję zdarzeń przez bohaterkę, która zapamiętuje tylko złe doświadczenia, czuje się za wszystko odpowiedzialna, popada w chorobliwe, nieuzasadnione poczucie winy. Pod koniec lektury zyskujemy przeświadczenie, że bohaterce uda się wyzwolić z niszczącego ją kompleksu i mimo przeciwności zbudować szczęśliwe życie. Powieść mieści się w tym nurcie, który przedstawia świat wypaczony, nieprawidłowy i chory; często (ale przecież nie zawsze) jest to przedstawienie subiektywnego odczucia, z którym musi się borykać dorastający bohater, pozbawiony wsparcia rodziców. Autorka łączy drastyczność tematyki z uczciwym, rzetelnym przedstawieniem problemów, a technika pisarska zbliża jej utwory do oferty „dla dorosłych".

Inaczej z motywami drastycznymi poradziła sobie Kosmowska w swej najnowszej powieści *Pozłacana rybka* (2007), adresowanej do nieco młodszych odbiorców niż *Buba*. Bohaterka styka się tu z rozmaitymi zagrożeniami współczesnego świata, jak alkoholizm, anoreksja, narkotyki, musi wobec tych spraw zająć stanowisko; dramatyczne problemy nie przytłaczają zasadniczej warstwy utworu, poświęconego przede wszystkim dorastaniu. Życie czternastoletniej Alicji jest bardzo szczęśliwe, choć niełatwe. Z więzi łączącej ją z poszczególnymi bliskimi osobami czerpie siłę do stawiania czoła problemom. Przywiązanie do przyjaciela pozwala przetrwać śmiertelną chorobę brata, a ta z kolei dystansuje od niepokojów miłości. Wszystkie wydarzenia służą ukazaniu procesu dojrzewania bohaterki. Jest ono dla czytelnika wyraźnie widoczne w stopniowej zmianie jej

stosunku do macochy, zyskuje zaś kulminację w ostatniej, efektownej scenie obrazowo wyrażającej zrozumienie świata. Zwraca uwagę zwarta, lapidarna, nie pozbawiona znamion poetyckości narracja. W utworze bardzo sugestywnie przedstawiono pozytywną wizję świata. Jego mocna wymowa zachęca do tego, by – jak to ujął Grzegorz Leszczyński – dopowiedzieć książkę życiem[31]. Inspiruje do pracy nad sobą, pozwala odnaleźć sens w ciągłej zmienności świata. Trudno byłoby wskazać wśród współczesnych pisarskich dokonań dla dzieci i młodzieży tekst równie finezyjny, a zarazem o równej sile pozytywnego oddziaływania.

* * *

Współcześni debiutanci podążają dwiema drogami, realizują dwie odmienne zasady: ukazywania przypadkowości świata i prezentacji jego uporządkowania. Intencją części z nich jest dostarczanie czytelnikom namiastki ekstremalnych przeżyć, stąd epatowanie czytelnika sensacją i okropnościami sytuującymi utwory w nurcie niskiej odmiany literatury popularnej. Taki sposób kreacji świata odzwierciedla niepokój i powierzchowne podejście do problemów, charakterystyczne dla współczesności zdominowanej przez wszechobecne media, które skupiają się nie zawsze na tym, co warte promocji, wytwarzając negatywny obraz świata.

Z drugiej strony wiele tekstów wyrasta z dążenia autorów tradycyjną drogą literatury dla młodego odbiorcy, której przyświeca intencja przedstawiania zwyczajnego życia z jego bogactwem i uniwersalnymi trudnościami, takimi jak dojrzewanie, poszukiwanie własnej drogi, kształtowanie swego losu, miłość, choroba i śmierć. Autorzy tych utworów starają się wywiązać ze swojej misji, jaką jest towarzyszenie młodemu człowiekowi w jego zmaganiach z życiem, przygotowanie go na wejście w świat doświadczeń – próbują je porządkować, uświadamiać czytelnikowi otwierające się przed nim możliwości, pomóc w dokonywaniu wyborów.

Chociaż funkcja wychowawcza w wielu współczesnych utworach młodzieżowych zanika, wyraźnie przedstawione w książce życiowe zasady znajdzie czytelnik i dziś. Co ciekawe, wydaje się, że pełnienie przez współczesną literaturę młodzieżową funkcji wychowawczej wspomaga jej wartość estetyczną, natomiast zaniedbywanie tej funkcji przez piszących negatywnie odbija się na kształcie utworów. Czy dzieje się tak dlatego, że na wychowywanie odbiorcy pozwalają sobie dziś wyłącznie autorzy, u których dojrzałość życiowa idzie w parze z wysoką sprawnością literackiego warsztatu?

[31] B. Kosmowska: *Pozłacana rybka*. Warszawa 2007, informacja z tekstu zamieszczonego na 4 stronie okładki.

Anna Maria Czernow

KRAJOBRAZ PO TERAKOWSKIEJ. WSPÓŁCZESNA FANTASY Z PERSPEKTYWY ŚWIATÓW MOŻLIWYCH

Wywodząca się z logiki modalnej teoria światów możliwych jest w teorii literatury rozumiana w sposób niejednoznaczny. Z obfitości dyskusji, sądów i interpretacji można wyróżnić dwie podstawowe tendencje, przydatne dla poniższych rozważań. Pierwsza to ujęcie metaforyczne, traktujące świat przedstawiony dzieła jako całościowy byt substancjonalny, posiadający wyraźny status ontologiczny. Druga przeszczepia koncepcję światów możliwych na grunt teorii literatury prawie bez zmian, wiąże się z ciągiem przewidywań co do rozwoju akcji, które czytelnik tworzy na każdym etapie lektury. Suma tych przewidywań, bazujących na rzeczywistości przedstawionej utworu, określana jest mianem świata możliwego[1].

Wnioskiem wypływającym z obu tych ujęć jest duża rola intertekstu, w przyjętym tu rozumieniu zwanego również encyklopedią[2] lub światem zero[3], dodatkowo uwypuklona w odniesieniu do literatury fantasy. Zarówno autor – twórca i konstruktor fantastycznej czasoprzestrzeni, jak i czytelnik – jej odbiorca – świadomie i nieświadomie odnoszą się do kontekstu kulturowego, w którym są zanurzeni.

W fantastyce jak w żadnym innym nurcie literatury szczególne znaczenie ma świat przedstawiony, jako że właśnie w jego konstrukcji zawiera się element nierealistyczny – wyznacznik przynależności gatunkowej. W związku z tym analiza takiej rzeczywistości pozwala dokonać dogłębnej, wielopoziomowej interpretacji treści zawartych w utworze.

Światy znane z klasycznej fantasy wywodzą się od tolkienowskiego Śródziemia. Pomiędzy ogłoszeniem *Hobbita* (1937) a *Władcą Pierścieni* (tom I – 1954) autor zdecydował się na pozornie niewielką zmianę, która

[1] Por. A. Martuszewska: *Światy (nie) możliwe powieści*. Gdańsk, 2001; U. Eco: *Lector in fabula. Współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych*. Przeł. P. Salwa. Warszawa 1994.

[2] Por. U. Eco: tamże.

[3] Por. St. Lem: *Fantastyka i futurologia*. Kraków 1970 in.

okazała się przełomowa i brzemienna w kreacyjne skutki. Podczas gdy na początku *Hobbita* czytelnik dowiaduje się, że opisana tam kraina to prehistoria otaczającego go świata[4], w kolejnych tomach *Władcy Pierścieni* o Śródziemiu już takiej wzmianki nie ma. W ten sposób wyzwolony z ram realnej rzeczywistości fantastyczny świat zyskał umocnienie statusu ontologicznego. Tekst *Władcy Pierścieni* oferuje czytelnikowi uniwersum Śródziemia bez dodatkowych punktów odniesienia w postaci majaczącej gdzieś w domyśle (za magicznymi drzwiami, w dalekiej przyszłości, na innej planecie) znajomej mu realnej rzeczywistości. Jedyny dostępny klucz interpretacyjny zawarty jest w nim samym, co skutecznie znosi brechtowski efekt obcości umożliwiając niemal całościowe zawieszenie niewiary[5].

Fenomen tolkienowskiego Śródziemia zaowocował w latach następnych powstawaniem ogromnej liczby powieści stosujących podobną ramę konstrukcyjną. Celem zastosowania takiej konstrukcji jest w dużym stopniu wyjaśnienie obcej czytelnikowi rzeczywistości. Elementy objaśniające dominują zatem we wszystkich warstwach świata przedstawionego, stanowią także główne kryterium porządkujące fabułę. I tak na poziomie przestrzeni odbiorca może zapoznać się ze szczegółową mapą magicznej krainy, graficznie ukazującą podstawową polaryzację centrum ładu, dobra i normalności oraz ośrodka zła i ciemnych mocy. Pomocne dopełnienie stanowią z reguły znaczące nazwy, takie jak na przykład Góry Mroku czy Szare Pustkowia.

Analogiczna polaryzacja w warstwie czasu każe poznawać magiczny świat przedstawiony w momencie początkowym (element kosmogoniczny) lub schyłkowym (element eschatologiczny), bądź też czas trwania fabuły rozciągnięty jest między oboma tymi elementami. Dzięki temu moment akcji utworu staje się dla danego świata szczególny – jest to czas próby, czas zmiany, wreszcie czas święty, obfitujący w rozmaite epifanie (zsyłane przez bogów potężne dary, zmartwychwstawanie postaci, bezpośrednie objawianie się istot boskich itp.), a wspomagany przez obecne w tekście podania i legendy czy wieszcze przepowiednie. Wszystkie te elementy ujawniają czytelnikowi mityczny porządek świata – jak ów świat powstał, do czego dąży, jaką rolę wyznacza postaciom, w szczególności protagoniście. Ułatwia to zrozumienie zjawisk zachodzących w obrębie

[4] „W dzisiejszych czasach bowiem hobbitów bardzo rzadko można spotkać, nie ma ich wiele, a poza tym unikają Dużych Ludzi – jak nazywają nas". – J. R. R. Tolkien: *Hobbit czyli tam i z powrotem*. Przeł. M. Skibniewska. Warszawa 1988, s. 5-6.

[5] „...Niektóre reakcje czytelników są wszakże zdumiewające i one właśnie świadczą o istnieniu „fenomenu Tolkiena". Już w 1956 r., w liście do syna, pisarz stwierdzał melancholijnie: „Muzycy chcą nut i notacji muzycznych, archeologowie ceramiki i metalurgii, botanicy dokładniejszych opisów mallorn, elanor, nifredil, alfirin, mallos i symbelmyne, historycy szczegółów dotyczących społecznej i politycznej struktury Gondoru, a szeroka publiczność więcej informacji o Woźnikach, Haradzie, pochodzeniu Krasnoludów, Ludziach Umarłych, Beorningach i zaginionych dwóch (z pięciu) czarodziejach". (K. Sokołowski: *Fenomen Tolkiena*. W: *J. R. R. Tolkien. Recepcja polska. Studia i eseje*. Red. J. Lichański. Warszawa 1996). Cytat ten pokazuje, w jak znacznym stopniu zawieszenie niewiary wywołane tolkienowskim Śródziemiem wyszło poza sam proces lektury powieści.

magicznej rzeczywistości. Bohater podejmuje wędrówkę i walkę nie lub nie tylko ze względu na potrzebę zdobycia własnego, jednostkowego szczęścia, od jego decyzji zależą losy całego świata. Przykładem wręcz modelowym jest tutaj wędrówka Froda w celu zniszczenia pierścienia władzy we *Władcy Pierścieni*.

Ta jaskrawa polaryzacja mitemów czasu i przestrzeni oraz związana z nimi fundamentalna dla losów fantastycznego świata fabuła owocują częstym odczytywaniem utworów fantasy w kategoriach walki dobra ze złem. Interpretacja ta – dość oczywista na pierwszy rzut oka, jednak jako efekt pogłębionej analizy niewystarczająca – jest, zdaje się, głównym czynnikiem wtórnego utożsamiania literatury fantasy z baśnią[6].

Opisana wyżej konstrukcja ma podstawową wadę – jest bardzo ograniczająca. Zbyt wysoki stopień regulacji we wszystkich warstwach utworu sprawia, że im więcej razy zostaje wykorzystana, tym mniej twórczego manewru pozostawia przy następnych zastosowaniach. Po kilkudziesięciu latach nieprzerwanego mnożenia się tak uporządkowanych fabuł nastąpiła niemal całkowita degeneracja fantasy „śródziemiopodobnej". Współczesne utwory tego typu stanowią powtórzenia powtórzeń, powielające wciąż te same klisze, co sprawia, że obytemu czytelnikowi wystarcza rzut oka na początek fabuły, by za pomocą mapki, dołączanej do edytorskiego wyposażenia książki, bez trudu domyślić się zasadniczej treści utworu[7].

Od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku można zaobserwować coraz częściej podejmowane autorskie próby wyjścia z tego groźnego dla rozwoju gatunku impasu. Tendencje innowacyjne, widoczne w fantastyce kierowanej zarówno do dojrzałego czytelnika, jak do dzieci i młodzieży, prowadzą m.in. ku rezygnacji z wyjaśniania mechanizmów fantastycznej rzeczywistości. Czytelnik zostaje niejako bez przygotowania wprowadzony w nieznaną czasoprzestrzeń, w której nie tylko nie znajduje bezpiecznego przewodnika, ale ma wręcz trudności ze znalezieniem nielicznych kluczy do interpretacji rzeczywistości przedstawionej. Niekiedy jest ich tak niewiele, że odbiorca praktycznie do końca lektury balansuje na granicy niemożności zrozumienia poszczególnych etapów rozwoju fabuły. Proces czytania przypomina walkę o sens, którego zdobycie stanowi ko-

[6] Jest to widoczne także na poziomie terminologicznym – niektórzy badacze chętnie określają literaturę fantasy mianem współczesnej baśni, lub baśni literackiej – por. np. J. Papuzińska: *Nowe tropy baśni*. W: *Kulturowe konteksty baśni* t.1. *Rozigrana córa mitu*. Red. G. Leszczyński. Poznań 2005; J. Ługowska: *Baśń jako wprowadzenie do myślenia aksjologicznego*. W: *Kulturowe konteksty baśni* t. 2. *W poszukiwaniu straconego królestwa*. Red. G. Leszczyński. Poznań 2006.

[7] Warto przywołać, co na ten temat pisał Andrzej Sapkowski już w 1995 r.: „A zatem, wyrobiony czytelnik patrzy na mapę. Swym wprawnym okiem natychmiast wyławia ukryte na Zachodzie Królestwo Dobra i Ładu, po czym fachowo ocenia odległość dzielącą ów kraj od położonego na Dalekim Wschodzie Imperium Zła. Następnie poddaje krytycznej analizie rozsiane między Wschodem a Zachodem przeszkody terenowe, na podstawie których ma natychmiastową orientację w stopniu skomplikowania trasy, jaką będzie musiał pokonać protagonista. Skomplikowanie trasy i antycypowane przygody na szlaku czytelnik błyskawicznie przekalkulowywuje na atrakcyjność fabuły, atrakcyjność fabuły porównuje z ceną książki... po czym albo kupuje, albo nie." (A. Sapkowski: *Niech się ukaże powierzchnia sucha*, „Nowa Fantastyka", 4(151)/1995). W tym kontekście niezakończona jeszcze fala wydawniczych pogrobowców tego typu fantasy wydaje się wręcz komicznym w swym bezwładzie zjawiskiem.

nieczną gwarancję czytelniczej satysfakcji. Mistrzami takich fabuł na gruncie polskiej fantastyki są Anna Brzezińska[8] i Jacek Dukaj[9]. Inny sposób przełamania skonwencjonalizowanego wzorca fantasy wcielają utwory, w których autor, licząc na obycie czytelnika, przenosi akcent sensotwórczy poza kwestię ułatwiania bądź utrudniania odbioru rzeczywistości przedstawionej, a skupia się na fabule, która z perspektywy losów świata jest drobna i pozbawiona znaczenia. Świat fantastyczny jest tu traktowany mimochodem na wzór rzeczywistości przedstawionej utworów realistycznych[10]. Taki eksperyment zastosował Walter Moers w znakomitym cyklu o krainie Zamonii[11].

Patrząc na te zmiany z perspektywy różnych zastosowań teorii światów możliwych, można zauważyć interesującą ewolucję konstrukcji fantastycznych światów przedstawionych. Te reprezentujące typ tolkienowski stanowią próbę stworzenia rzeczywistości będącej bytem substancjonalnym. Poprzez rozmaite dodatki, takie jak mapy, kalendaria, encyklopedie, mitologie, mające na celu wzmocnienie statusu ontologicznego, autorzy starają się wyprowadzić swój świat poza obręb tekstu, zasugerować czytelnikowi, że gdzieś, w wymiarze nieokreślonym[12], ale **możliwym**, ów świat istnieje. Byt taki, nazwijmy go światem platońskim, jest w założeniu równie gęsty i zróżnicowany jak rzeczywistość realna, a dzieło literackie stanowi jego niedoskonałe wcielenie, zgodnie ze sformułowaną przez Umberto Eco zasadą, w myśl której wyczerpujący opis rzeczywistości jest niemożliwy[13]. Rolą czytelnika jest tutaj przede wszystkim przyjęcie wiary w istnienie tego fantastycznego uniwersum, następnie przyzwolenie na posłuszne prowadzenie wytyczonymi w tekście ścieżkami prowadzącymi ku biernemu poznaniu.

Rodzący się właśnie nowy typ fantastycznej rzeczywistości to świat fenomenologiczny. Tworząc go autor świadomie konstruuje nie byt suwerenny, ale tekst złożony z szeregu falsyfikowalnych twierdzeń. W kontekście takiego rozwiązania ogromnie zwiększa się rola czytelnika, który – in-

---

[8] Por. cykl powieści o zbóju Twardokęsku (A. Brzezińska: *Zbójecki gościniec*. Warszawa 1999, *Żmijowa harfa*. Warszawa 2000, *Letni deszcz. Kielich*. Warszawa 2004) oraz A. Brzezińska: *Wody głębokie jak niebo*. Warszawa 2005.

[9] Dukaj świadomie tworzy utwory, w których zacierają się granice gatunkowe między fantastyką naukową i fantasy. Powieści zbliżone do fantasy, a przy tym świetnie pokazujące opisywany rodzaj zabiegu literackiego to min. *Extensa* (Kraków 2002)oraz *Lód* (Kraków 2007).

[10] Zabieg ten jest bardzo interesujący w kontekście diachronicznym, wydaje się, że byłby on niemożliwy do zastosowania w czasach powstawania *Władcy Pierścieni,* nad którym Tolkien pracował w latach 1937-1949. (M. White: *Tolkien. Biografia*, przekł. K. Majchrzak i M. Majchrzak. Poznań 2003).

[11] Do końca 2007 r. w polskich przekładach ukazały się następujące powieści W. Moersa: *Miasto Śniących Książek* (Wrocław 2006) oraz *13 i pół życia kapitana Niebieskiego Misia* (Gdańsk 2006).

[12] Przypomnijmy, że Platon również nie potrafił dookreślić przestrzeni, w której znajdują się Idee, ograniczał się do odesłania jej poza przestrzeń i poza czas (por. Platon, *Fedon*. Przeł. W. Witwicki. Warszawa 2002).

[13] Eco twierdzi, że Semantycznego Uniwersum Globalnego nie da się wyczerpująco opisać, gdyż zachodzące wewnątrz niego relacje wciąż się zmieniają, a składające się nań elementy bywają wzajemnie sprzeczne, por. U. Eco: *Lector in fabula. Współdziałanie w interpretacji tekstów narracyjnych*. Przeł. P. Salwa. Warszawa 1994.

terpretując oraz dokonując konkretyzacji miejsc niedookreślonych[14] – ze strony oświecanej staje się stroną współtworzącą[15].

Fantastyka dla dzieci i młodzieży również zareagowała na schyłek fabuł opartych na świecie typu platońskiego. Mimo wciąż obfitego wyboru utworów schematycznych i nieznośnie wtórnych, jak na przykład amerykański cykl Mac Hale'a pod tytułem *Pendragon*[16], zwracają uwagę autorskie próby uwolnienia się od piętna szablonu. Niektóre, na przykład cykl o Harrym Potterze[17], nie zrywają z klasyczną konstrukcją fabuły – mamy tu m.in. motyw dziecka-bohatera, do którego należy ocalenie świata przed zagładą. Autorka jednak skutecznie nadaje swoim powieściom rys oryginalności głównie poprzez umieszczenie ich w bliskiej dziecięcemu czytelnikowi współczesnej codzienności. Czytelnik otrzymuje tak naprawdę swoją szkołę, swoje zabawki, swoje miasto, z tym że w atrakcyjnej magicznej formie. Różnego typu zabiegi reanimacji zastanych konstrukcji – podobne do tych z *Harry'ego Pottera*, ale również humorystyczne, inspirowane książkami Terry'ego Pratcheta[18] – stosuje dzisiaj wielu autorów dla dzieci, min. Kevin P. Bath w cyklu o Zamku Kant[19], a także Angie Sange, autorka *Septimusa Heapa*[20].

Inni gwałtownie odchodzą od magicznego świata nastawionego na precyzyjność konstrukcji, a zwracają się ku bogatej tradycji fantastyki rodem z pokoju dziecinnego. Dobrym przykładem takiego ujęcia jest twórczość Jenny Nimmo – autorki znakomitych książek z cyklu *Dzieci Czerwonego Króla*[21], w których świat budowany pozornie od niechcenia zadziwia niczym nieskrępowaną fantazją, a rozwija się wraz z fabułą w sposób nieoczekiwany i nieograniczony. Nimmo nie rezygnuje z motywów rodem z klasycznej fantasy dla młodego czytelnika, takich jak antypedagogiczny typ dziecięcego bohatera, zmuszonego do samotnej konfrontacji z prze-

[14] Por. R. Ingarden: *O poznawaniu dzieła literackiego*, przekł. D. Gierulanka. Warszawa 1976.

[15] Istotnym elementem tego przełomu jest automatyczny powrót takich środków wyrazu jak alegoria, symbol czy rozbudowana metafora, które – nieprzyjazne światom platońskim – w światach fenomenologicznych funkcjonują doskonale. Wzmacnia się jednocześnie rola intertekstu, co sprawia, że literatura fantastyczna, choć z opóźnieniem, także poddała się wpływowi postmodernizmu.

[16] Do końca 2007 r. w polskich przekładach ukazały się następujące tomy cyklu *Pendragon* D. J. MacHale'a: *Wędrowiec* (Poznań 2007), *Zaginione miasto Faar* (Poznań 2007), *Wojna, której nie było* (Poznań 2007).

[17] Do końca 2007 r. w polskich przekładach ukazały się następujące tomy z cyklu o Harrym Potterze J. K. Rowling: *Harry Potter i Kamień Filozoficzny* (Poznań 2000), *Harry Potter i Komnata Tajemnic* (Poznań 2000), *Harry Potter i Więzień Azkabanu* (Poznań 2001), *Harry Potter i Czara Ognia* (Poznań 2001), *Harry Potter i Zakon Feniksa* (Poznań 2004), *Harry Potter i Książę Półkrwi* (Poznań 2006).

[18] Cykl powieści Terry'ego Pratcheta o Świecie Dysku liczy obecnie kilkadziesiąt tomów zorganizowanych w sześć podcykli. Opracowano na podstawie *Wikipedii* [online]; [dostęp 25.03.2008]. Dostępny w World Wide Web: http://pl.wikipedia.org/wiki/%C5%9Awiat_Dysku

[19] Do końca 2007 r. w polskich przekładach ukazały się następujące powieści Kevina P. Batha: *Tajemnica Zamku Kant* (Warszawa 2006), *Ucieczka z Zamku Kant* (Warszawa 2007).

[20] Do końca 2007 r. w polskich przekładach ukazały się następujące powieści Angie Sange: *Septimus Heap 1. Zakazana Magia* (Warszawa 2006), *Septmus Heap 2. Smoczy lot* (Warszawa 2007).

[21] Do końca 2007 r. w polskich przekładach ukazały się następujące tomy cyklu *Dzieci Czerwonego Króla* J. Nimmo: *Charlie Bone i tajemnicze zdjęcia* (Kraków 2006), *Charlie Bone i magiczna kula* (Kraków 2007), *Charlie Bone i niebieski wąż* (Kraków 2007), *Charlie Bone i Zamek Zwierciadeł* (Kraków 2007).

ciwnościami, pozbawionego szans na pomoc ze strony świata dorosłych, świata dziwacznego, niezrozumiałego, budzącego lęk, niekiedy nawet wrogiego. Równolegle jednak bez oporów sięga ku bogatej brytyjskiej tradycji twórczości fantastycznej dla dzieci. W utworach z tego kręgu można odnaleźć subtelne nawiązania do książek Carrolla o Alicji, cyklu o Mary Poppins Pameli Travers[22] czy poetyckich opowiadań z tomu *Pokój pełen liści* Joan Aiken[23]. Dzięki tym zabiegom świat wykreowany przez Jenny Nimmo ma niepowtarzalny nastrój nieuchwytnej melancholii oraz poetyckość, o którą literatury fantasy zwykle się nie podejrzewa. Podobną metodę, aczkolwiek z mniej spektakularnym efektem literackim, stosuje Dale Peck w cyklu *Dryfujący Dom*[24].

Polska fantastyka dla dzieci i młodzieży, w przeciwieństwie do tej dla starszego czytelnika, nie odnajduje się w nowej rzeczywistości. Jako przykład można przywołać następujące utwory: *Królestwo* – powieść Darka Mola[25], *Tajemnica Almarynu* oraz *Morfoza kontra Zenda* – dwa pierwsze tomy cyklu *Przejście* Doroty Mularczyk[26]. Światy przedstawione tych powieści wskazują na bezpośrednie inspiracje starszą już zachodnią literaturą, zwłaszcza cyklem narnijskim Lewisa, są jednak skonstruowane niezręcznie i bardzo sztampowo, gdzieniegdzie inkrustowane nieumiejętnie zastosowanymi motywami baśniowymi. Fabuły są bliźniaczo podobne i równie mało oryginalne – nastoletni chłopcy dostają się do alternatywnego magicznego świata, który mają uratować przed zagładą. Z pomocą fantastycznych istot w rodzaju mówiących zwierząt, potężnych czarodziejów czy pozornie niebezpiecznych, ale w rzeczywistości łagodnych jak baranki potworów, udaje im się spełnić misję i zapewnić krainie spokój i szczęście.

Wydaje się, że literaturę fantastyczną, a wraz z nią dziecięcego odbiorcę autorzy traktują niepoważnie i pobłażliwie. Podejrzenie to znajduje potwierdzenie niemal w każdej, nie tylko konstrukcyjnej warstwie ich utworów. Na płaszczyźnie fabularnej mamy do czynienia z baśniową w charakterze, a niepożądaną w fantasy harmonią przedustawną – czytelnik nie ma wątpliwości, kto jest pozytywnym, a kto negatywnym bohaterem, przy czym postacie pod względem psychologicznym są bardzo płytkie, a obraz świata czarno-biały. Podczas gdy Mól stara się, by postacie w Królestwie przynajmniej na początku nie były jednoznaczne (główny antagonista skutecznie udaje, że jest przyjacielem nastoletniego bohatera), w przypadku *Przejścia* już od pierwszych stron powieści nie można mieć cienia wątpliwości co do moralnego porządku świata. Tam też najbardziej daje

---

[22] P. L. Travers: *Mary Poppins*. Warszawa 1985, *Mary Poppins wraca*. Warszawa 1985, *Mary Poppins otwiera drzwi*. Warszawa 1986, *Mary Poppins w parku*. Warszawa 1986, *Mary Poppins na ulicy Czereśniowej*. Warszawa 1987, *Mary Poppins pod numerem osiemnastym*. Warszawa 1991.

[23] J. Aiken: *Pokój pełen liści*. Warszawa 1987.

[24] Do końca 2007 r. z cyklu *Dryfujący Dom* D. Pecka w polskim przekładzie ukazał się tom 1: *Pierwsza podróż* (Warszawa 2007).

[25] D. Mól: *Królestwo*. Warszawa 2007.

[26] D. Mularczyk: *Przejście*: *Tajemnica Almarynu*. Łódź 2006, *Morfoza kontra Zenda*. Łódź 2007.

się we znaki stylistyczna warstwa utworu. Autorka stosuje język pełen zdrobnień, zbyt infantylny nawet na potrzeby trzylatka, a w kontekście nastoletniego bohatera oraz, jak się wydaje, takiegoż odbiorcy wirtualnego krańcowo nieodpowiedni. Dobrym przykładem na brak kontroli stylistycznej jest onomastyka *Przejścia*. Wszelkie nazwy lub imiona są albo zdrobniałe – np. Margolcia, Robaczek, Meszek, Rozbefcik itp. – albo, kontrastowo, mają brzmienie naiwnie złowrogie – na przykład Zgorbon, Uzar lub Morfoza. W świetle tych spostrzeżeń nasuwa się pytanie czy Mól i Mularczyk w ogóle znają gatunek literacki, w obrębie którego chcą tworzyć.

Obserwując taki stan rzeczy trudno sobie nie przypomnieć, co Jan Brzechwa pisał w innym czasie, kontekście i o innej literaturze, jednak bezbłędnie wskazując symptomy problemu wciąż, jak widać na przykładzie Mola i Mularczyk, aktualnego:

> Powstał z pieniędzy ludu i państwa
> Raj, proszę państwa, dla grafomaństwa.
> Płyną książeczki, płaczą dziateczki,
> Nie chcą spożywać niestrawnej sieczki;
> Ple-ple-rymiątka, psi-psi-rymeczki:
> „Poduszczyneczki", „gołębisieczki",
> Przy tym „ej" w środku, „oj" na początku,
> Coś z ludowego jak gdyby wątku.
> „Kogut" i „kura" - za rym obleci,
> Bo „u" jest wspólne. Bo to dla dzieci[27].

Przełom początku lat dziewięćdziesiątych XX w. wyraźnie przerwał ciągłość tradycji literackiej w obrębie polskiej fantastyki dla młodego czytelnika. Z różnych powodów – po części światopoglądowych, po części zaś wynikających ze zbiorowego zapomnienia, które zesłało w niebyt wiele wartościowych utworów sprzed roku osiemdziesiątego dziewiątego – współcześni autorzy wolą sięgać po wzorce literatury zagranicznej zamiast rodzime. Zjawisko to nie sprzyja rozwojowi gatunku.

Tym bardziej należy podkreślić próbę poszukiwania rodzimych źródeł inspiracji, którą w swoich powieściach podjęła Dorota Terakowska. W *Córce Czarownic*[28] oraz, przede wszystkim, w *Samotności Bogów*[29] zbudowała fantastyczne uniwersum w oparciu o słowiańską mityczność, która, niemal bez śladu wyparta przez chrześcijaństwo, zostawiła po sobie ślady ogólnonarodowej i ogólnospołecznej traumy. Według Marii Janion rolą literatury było i jest poszukiwanie środka kojącego „ów stan bolesnego zapomnienia czy nierozpoznania"[30]. W przypadku literatury fantastycznej, w której element mitotwórczy jest bardzo silny, odbywa się to za pomocą wskrzeszania wypartego dziedzictwa, z tym że wskrzeszania fantastycznego – w ramach którego ubogie i fragmentaryczne elementy sło-

[27] J. Brzechwa: *Ratujmy dzieci!* Opracowano na podstawie *alberto.art.pl* [online]; [dostęp 27.02.2008]. Dostępny w World Wide Web: http://www.albedo.art.pl/~adam/brzechwa/kpiarz.php?r=1709

[28] D. Terakowska: *Córka Czarownic*. Kraków 1998.

[29] D. Terakowska: *Samotność Bogów*. Kraków 2001.

[30] M. Janion: *Niesamowita Słowiańszczyzna*. Kraków 2006, s. 28.

wiańskiej wizyjności dzięki wyobraźni twórców zamieniają się w kolejne światy możliwe, a tym samym wzbogacają na stałe rodzimy intertekst. Podczas gdy w polskiej fantastyce dla starszego czytelnika sięganie do rodzimych źródeł inspiracji jest coraz bardziej powszechne, weźmy przywoływane wyżej utwory Brzezińskiej czy tzw. Trylogię Husycką Sapkowskiego[31], na gruncie fantastyki dla dzieci Terakowska wciąż nie znajduje kontynuatorów. Mimo że jej twórczość przypada na okres tak niedawny, powoli dzieli los starszych autorów, takich jak Maria Krüger, Anna Kamieńska, Marta Tomaszewska, Stanisław Pagaczewski, a w końcu Jan Brzechwa, którzy powoli odchodzą w inspiracyjne zapomnienie.

Należy szukać dróg wyjścia z tego kryzysu, bo w przeciwnym wypadku nie podbudowany tradycją, ciągłością, wspólnotą problematyki, stylistyki, wypracowanym przez pokolenia oryginalnym typem wyobraźniowej wizyjności nurt literatury fantastycznej dla młodego czytelnika będzie tylko nieistotnym marginesem na rodzimej mapie literackiej. Pozytywne przykłady z literatury anglosaskiej zostały tu przywołane nieprzypadkowo. Współcześni rodzimi twórcy fantastyki dla dzieci bezpośrednio przeszczepiają do swych utworów gotowe rozwiązania fabularne, podczas gdy, wzorem Anglosasów, mogliby zwrócić się ku własnej tradycji i w niej szukać źródeł natchnienia.

[31] A. Sapkowski: *Narrenturm*. Warszawa 2002, *Boży bojownicy*. Warszawa 2004, *Lux perpetua*. Warszawa 2006.

Część II

OKOLICE KSIĄŻKI

Danuta Świerczyńska-Jelonek

WSPÓŁCZESNA PROZA DLA MŁODZIEŻY WOBEC PRZEŻYĆ ADOLESCENCJI

Zacznijmy od czytelnika...

Jest uczniem starszych klas szkoły podstawowej lub gimnazjalistą. Psychologowie nazywają ten czas w życiu młodego człowieka wczesnym stadium adolescencji. Najmłodszy w interesującej nas grupie czytelników ma lat dziesięć, dwanaście, najstarszy – piętnaście, szesnaście. Wszyscy doświadczają ważnych zmian w sferze emocjonalności. Nastolatek przeżywa w nowy sposób, inaczej niż dotąd, wydawałoby się dobrze znane mu sytuacje, uczy się reagować na zdarzenia zupełnie nowe. To, czego w różnych okolicznościach nauczył się w dzieciństwie, jego wiedza i umiejętności, „wszystkie dotąd opanowane kompetencje[...] przechodzą teraz czas wielkiej próby"[1]. Młody człowiek „wyrasta" z dzieciństwa i powoli zmierza ku dorosłości. Na tej drodze musi „dokonać wyboru: celów, wartości, przekonań, zainteresowań, potrzeb, sposobu myślenia, kryteriów oceny, by określić, kim jest"[2]. Buduje tak obraz samego siebie i – choć to zadanie bardzo trudne – przygląda się sobie, swoim zachowaniom i procesom psychicznym. Gromadzi informacje o własnej osobie, słuchając i obserwując innych ludzi. Porównuje siebie z innymi, dostrzega podobieństwa i różnice; ustala granice między „ja" i „nie-ja", psychologowie mówią: rozeznaje własną tożsamość[3]. Kiedy młody człowiek tworzy obraz siebie, a także obraz świata i swojego w nim miejsca, korzysta z sądów

[1] M. Bardziejewska: *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?* W: *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa.* Red. A. I. Brzezińska. Gdańsk 2005, s. 345-346.

[2] Tamże, s. 347.

[3] Więcej na ten temat m.in.: M. Jarymowicz, T. Szustrowa: *Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne.* W: *Osobowość a społeczne zachowania się ludzi.* Red. J. Reykowski. Warszawa 1980; A. Oleszkowicz: *Kryzys młodzieńczy – istota i przebieg.* „Prace Psychologiczne" XLI. Wrocław 1995.

i wyobrażeń innych ludzi, bowiem jest cząstką zbiorowości, którą nazywamy „my"[4].

Formowanie się tożsamości, dorastanie biologiczne, psychiczne i kulturowe, wymaga obecności innych ludzi, zawsze dzieje się w otoczeniu społecznym i kulturowym[5], a współcześnie przebiega w konfrontacji ze światem rówieśników, dorosłych i mediów[6]. Kształtowanie tożsamości to najważniejszy proces czasu adolescencji. Jego finałem powinna być (jest) tożsamość dojrzała, autonomiczna, niezależna i odpowiedzialna. Ku tożsamości dojrzałej młody człowiek podąża zazwyczaj dwiema ścieżkami. Pierwsza z nich – szlak aktywnych poszukiwań, badań, dociekań i eksperymentów – prowadzi do odkryć i ustaleń ukierunkowanych na rozpoznanie siebie samego, na poznanie własnych możliwości oraz relacji z ludźmi. W okresie adolescencji szczególnie istotny jest „efekt procesu autopercepcyjnego", na który zwracają uwagę psychologowie[7]. Kiedy bowiem nastolatek charakteryzuje samego siebie, myśli o sobie, to potrafi nader wybiórczo, w sposób zaskakujący nieadekwatnością tej oceny skupić uwagę tylko na niektórych własnych cechach; co więcej, waży je i ocenia według osobistych odczuć i racji, często rozmijających się z opinią otoczenia. Ten proces, tak wyostrzony w okresie dorastania, zaburza postrzeganie samego siebie i jest przyczyną szczególnie bolesnych, silnie zabarwionych emocjami dążeń, obaw czy zahamowań, nazywanych kompleksami.

Na drugiej ścieżce prowadzącej nastolatka ku dojrzałości uczy się on podejmowania zobowiązań i przyjmowania za nie odpowiedzialności. Te doświadczenia są niezbędne dla społecznie wartościowego życia wśród ludzi.

Obydwie ścieżki nastolatek pokonuje w sobie właściwym tempie. Są tacy, którzy idą bardzo wolno, przystają, czasem cofają się. Dorastający zawsze potrzebują czasu, by poznać siebie, uporządkować swoje przeżycia i ułożyć relacje z otoczeniem.

Przeżycia czytelnicze na progu dojrzałości

Badania czytelnictwa nastolatków prowadzone w połowie lat dziewięćdziesiątych XX w. pokazały, że 2/3 uczniów dobrowolnie, z własnej woli dorastała z książką i wśród książek, a motywy podjęcia kontaktów z lekturą, zainteresowania, upodobania i wybory czytelnicze silnie określiła potrzeba przeżyć i doznawania emocji. Dorastające dziewczęta znacznie wyżej niż chłopcy ceniły książki i czytanie. To one stanowiły 90% grupy osób deklarujących, że bardzo lubią czytać, a 40% wszystkich dziewcząt spędzało

[4] Tamże, s. 469-470.

[5] Por. M. Mead: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przeł. J. Hołówka. Warszawa 1978.

[6] M. Bardziejewska: *Okres dorastania...*, s. 347-348.

[7] J. Ł. Grzelak, M. Jarymowicz: *Tożsamość i współzależność*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. J. Strelau. T. 3, s. 108.

wolny czas z książką; tak mówił tylko co dziesiąty chłopiec[8]. Mniej optymistyczny obraz miejsca książki w życiu współczesnych nastolatków przyniosło porównanie kontaktów kulturalnych dzieci wiejskich jedenasto-piętnastoletnich na przestrzeni ośmiu lat. Cytowane niżej dane zaczerpnięte zostały z badań przeprowadzonych w 1996 r. i powtórzonych w tych samych wsiach regionu płockiego na przełomie 2003 i 2004 r.[9]. Wyraźnie pokazały one dominację kultury obrazu nad kulturą słowa, a także niechęć do tych form uczestnictwa w kulturze, które wymagają od nastolatka kompetencji, aktywności intelektualnej i cierpliwości. W ciągu tych ośmiu lat w widoczny sposób zmalało znaczenie czytelnictwa i takich tradycyjnych instytucji upowszechniania kultury jak biblioteki, domy kultury czy teatry. W życiu nastolatka wiejskiego znacznie wzrosła natomiast rola telewizji i mediów elektronicznych, co dzisiaj jest zupełnie oczywiste[10].

Kontakty kulturalne dorastających na początku XXI w. mają wyraźny medialny charakter, a lektura nie jest już podstawową drogą zaspokojenia potrzeb kulturalnych. W 1996 r. w czasie wolnym czytało 21,2% nastolatków, osiem lat później – 15,5%; (13,7% dziewcząt i jedynie 1,8% chłopców). Czytanie jako ulubione zajęcie w połowie lat dziewięćdziesiątych XX w. wskazało 8,9% ankietowanych, a w pierwszych latach XXI wieku – 5,2%. Swoją aktywność czytelniczą jako bardzo wysoką („czytam przynajmniej jedną książkę w tygodniu") określiło w pierwszych badaniach 20,6% , w drugich – już tylko 12%, natomiast jako bardzo nikłą („czytam mniej niż jedna książkę rocznie"; „wcale nie czytam") odpowiednio: 5,7% i 15,2%. Wśród nastolatków wiejskich zdecydowanie obniżyła się ranga motywów skłaniających do czytania książek. Co prawda nie zwiększyła się grupa nastolatków przymuszanych do czytania (odpowiadających: „książki czyta się tylko wtedy, kiedy się musi") i w okresie ośmiu porównywanych lat utrzymała się na poziomie nieco ponad 20%, ale za to drastycznie zmniejszyły się grupy czytelników dla których ważne było, że[11]:

– „z książek można się dowiedzieć, co jest w życiu dobre, a co złe" (z 50,5 do 28,3%);

– „czytając książki człowiek zapełnia swój wolny czas i unika nudy" – (z 62,3 do 43%);

– „książki są źródłem tematów do rozmów z innymi ludźmi" (z 34,2 do 18,8%).

---

[8] Wyniki takie przyniosły badania ankietowe przeprowadzonej na losowej próbie uczniów klas. V-VIII w regionie płockim (N=2170); więcej na ten temat: D. Świerczyńska-Jelonek: *Książka w życiu współczesnych nastolatków.* W: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych.* Pod red. A. Przecławskiej i L. Rowickiego. Warszawa 2000, s.101-135.

[9] Badania ankietowe na próbie celowej przeprowadzono w wiejskich gminach region płockiego w 1996 r. (N=549) i powtórzono je w tych samych wsiach na przełomie lat 2003 i 2004 (N= 562); por. P. Kossowski, D. Świerczyńska-Jelonek: *Kontakty kulturalne dzieci i młodzieży – przemiany i uwarunkowania. Kilka słów o badaniach płockich.* „Kwartalnik Pedagogiczny", 2007/1.

[10] Tamże, s. 39-45.

[11] Przytoczone kategorie odpowiedzi to kafeteria z wypełnianego przez badanych kwestionariusza ankiety.

Zmalało więc w odczuciu nastoletnich czytelników znaczenie książki jako przekazu wartości. Przypisują także oni lekturze mniejszą rolę w ułatwieniu kontaktów między ludźmi; rzadziej jest ona dla nich oczywistym sposobem na nudę. Jednocześnie nie uległa zmniejszeniu grupa nastolatków, którzy w książkach szukają inspiracji dla wyobraźni i młodzieńczych marzeń: to nadal 60% ankietowanych uczniów.

Gdy się odwołamy do przeżyć czytelniczych współczesnych nastolatków i potraktujemy emocje związane z czytaniem książek jako jakościowe wskaźniki doświadczeń z książką, to widzimy, że zmalała liczba osób łączących czytanie z pozytywnymi i pożądanym przeżyciami.

– Grupa badanych wiejskich nastolatków, którzy „czytając nudzą się" w interesującym nas okresie wzrosła o 13%.

– Jednocześnie liczba nastolatków, którzy stwierdzili, że kiedy czytają książki, nigdy się nie nudzą zmalała z 31,1 do zaledwie 2,8% ankietowanych (!).

– Przeżycia pożądane, satysfakcjonujące czytelnika, nagradzające za trud czytania rzadziej obecne są w doświadczeniu czytelniczym nastolatków: grupa przeżywających wzruszenie zmniejszyła się o 6%, (w drugim etapie badań 45% uczniów), a znających radość czytania o 3% (do 60,3%).

Jednocześnie w 2004 r. dwu-, czasem trzykrotnie więcej uczniów uchyliło się od odpowiedzi na pytanie o przeżycia czytelnicze (osoby te nie udzieliły odpowiedzi lub wybrały wariant „nie wiem"). Tak dała o sobie znać nieumiejętność analizowania, rozpoznawania i nazwania własnych przeżyć i reakcji emocjonalnych[12]. Wyniki te mogą również świadczyć o całkowitym braku zainteresowania nastolatków rozmową o książce i czytaniu.

Przywołane szczegółowe dane jednoznacznie pokazują, że na początku XXI w. książka zajmuje mniej miejsca w życiu współczesnych nastolatków niż dekadę wcześniej. Mimo tej niepokojącej tendencji cytowane dane poświadczają jednak zainteresowanie książką sporej grupy dorastającej młodzieży, zwłaszcza dziewcząt. Przytoczmy jeszcze dwie ważne informacje. Otóż, kiedy uczniowie wymieniali trzy najważniejsze źródła, z których „w ostatnich latach dowiedzieli się najwięcej o świecie i ludziach, o problemach naszej rzeczywistości", prawie 1/4 ankietowanych wskazała książkę. Gdy z kolei przyjrzymy się odpowiedziom na pytanie o zainteresowania czytelnicze badanych nastolatków, to znajdziemy tam również takie typy lektur, których popularność nie spadła w czasie oddzielającym badania, a mianowicie[13]:

– **powieści dla dziewcząt,** czytane w 1996 r. przez 25,2% ankietowanych, a osiem lat później przez 27,9%;

[12] D. Świerczyńska-Jelonek: *Przeżycie czytelnicze – zarys problemu, uwarunkowania, zmiana.* W: *Kultura, zmiana społeczna, wychowanie. Inspiracje i poszukiwania.* Pod red. A. Grodzkiego, D. Świerczyńskiej-Jelonek, A. Wiłkomirskiej. Warszawa 2006.

[13] Grupa zainteresowana horrorami zmniejszyła się z 34,7% w 1996 r., do 27,9% w 2004 r., ubyło zainteresowanych fantasy – z 23,3 do 18,6%; książkami fantastyczno-naukowymi: z 27 do 18%; książkami podróżniczo-przygodowymi: z 61,8 do 51,8%.

– **powieści obyczajowe,** „o życiu dzieci i młodzieży", czytane najchętniej przez 22,6%, a później przez 27,3%;

– **powieści psychologiczne,** „o przeżyciach ludzi, o miłości, o przyjaźni" najchętniej czytane przez 19,1%, a osiem lat później przez 21,6% ankietowanych;

– **wiersze i poezję,** odpowiednio: 14 i 18,2% nastolatków.

Ważne i atrakcyjne dla dorastających typy powieści, czytane z nieco nawet większym zainteresowaniem na początku XXI w., łączy temat psychicznego i społecznego funkcjonowania nastoletniego bohatera. Literatura ta, silnie nasycona problematyką moralną i obyczajową, buduje akcję wokół konfliktów w grupie rówieśniczej, w środowisku szkolnym i domowym, mówi o młodzieńczych uczuciach przyjaźni i miłości, ale pokazuje także niechęć, a nawet uprzedzenia wobec rówieśników[14].

Trudniejsze niż nauka chodzenia

Prace psychologiczne podejmujące problem formowania się tożsamości nastolatków wskazują, jak można wspierać ten proces. W *Psychologicznych portretach człowieka* czytamy: „dorastanie i budowanie własnej tożsamości jest znacznie bardziej skomplikowane niż nauka chodzenia. Tym bardziej warto, zadając nastolatkowi trudne pytania, podając w wątpliwość dokonywane przez niego wybory, zmuszać go do refleksji, do rozwijania i wykorzystywania myślenia formalnego, a w konsekwencji uczyć samodzielności i odpowiedzialności za podejmowane decyzje i działania"[15]. Takie właśnie zadania przyjmuje współczesna proza dla młodzieży mówiąca o dorastaniu. Pomaga ona czytelnikowi w porządkowaniu świata wewnętrznych przeżyć, włącza się w proces jego samopoznania i może stać się ważnym, bo sięgającym „w głąb" źródłem wiedzy o ludziach. Nastolatek ma szansę rozpoznać w lekturze własne doświadczenia, nazwać je, poznać ich różnorodne uwarunkowania, a następnie razem z bohaterem przeżyć następstwa i ponieść emocjonalne konsekwencje dokonanych wyborów. Współczesna literatura ostrzega przed uzależnieniami nie tylko od używek, ale również od opinii środowiska czy własnych uprzedzeń. Podejmuje tematy, które w wielu polskich szkołach i domach rzadko są przedmiotem dyskusji, np. kształtowanie samodzielnego światopoglądu nastolatków. Wskazuje młodym, jak zbliżyć się do ważnego dla nich celu, jak osiągnąć ten cel środkami społecznie akceptowanymi, bezpiecznie dla dojrzewającej psychiki. Literatura wspiera poczucie wartości nastolatka, uznaje i szanuje jego prawo do zbierania doświadczeń, a także prawo do błędu. Proponuje młodym czytelnikom standardy rówieśniczej oceny odwołujące się do empatii i gotowości niesienia pomocy, do potrze-

[14] Por. *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Pod red. B. Tylickiej i G. Leszczyńskiego. Wrocław 2002, hasła: *powieść dla dziewcząt, powieść psychologiczna*.

[15] M. Bardziejewska: *Okres dorastania...*, op. cit., s. 374.

by zmiany świata. Próbuje kreować ciekawe indywidualności, postacie ceniące niezależność, zaangażowane i ciekawe świata.

Wiedza o czytających nastolatkach i temat tego artykułu prowadzą nas ku prozie psychologicznej, ku książce obyczajowej i tej adresowanej do dziewcząt; to nadal istotny element środowiska, w którym dorastają współczesne nastolatki, przede wszystkim dziewczęta. Sięgnijmy po tytuły po raz pierwszy wydane w latach 2000-2007, po dobre artystycznie książki. Ich autorzy ważne przesłanie do młodych ujęli w tekście, którego walory literackie potwierdziły przyznane nagrody. Zbudujmy typologię nastoletnich bohaterów, którzy „trudno" dorastają, a wartość literackiego obrazu kształtowania ich tożsamości, układania relacji ze światem pozwala sądzić, że książka pomoże poznać, nazwać i uporządkować przeżycia oraz doświadczenia dorastającego czytelnika. Poznajmy więc postaci: buntowników, pogodzonych z losem, konformistów, manipulatorów oraz „obcych" wśród naszych.

Różne oblicza nastoletniego buntownika

Buntownicy to niezwykle ciekawe literackie portrety młodych ludzi, postaci barwnych, wyrazistych, zdecydowanie nakreślonych osób o silnym charakterze i bardzo dramatycznych losach. Ich relacje ze światem znaczą bardzo silne emocje i ostre konflikty. Bohaterowi ci zawsze poszukują własnej drogi. Podążają przeciw uznanym autorytetom, nie godzą się na zastaną rzeczywistość społeczną. Stawiają opór, buntują się. Bunt – czytamy w *Psychologicznych portretach człowieka* – „stanowi wyraz braku zgody na te sytuacje i stany rzeczy, które dorastający subiektywnie spostrzega jako ograniczające, zagrażające lub szczególnie niezgodne z jego idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami"[16]. Buntowanie się młodych ludzi jest szczególnie mocno związane z malejącym wpływem otoczenia nastolatka na dokonywane przez niego wybory, na zachowania i sposób przeżywania świata oraz jego ocenę[17]. „Z punktu widzenia problemów tożsamościowych bunt jako forma sprzeciwu będzie głównie wywoływany spostrzeganym dysonansem wyobrażeniowym i oczekiwaniami jednostki a rzeczywistością, z którą się spotyka. Dysonans ten jest spostrzegany jako bariera ograniczająca [...] funkcjonowanie i możliwości działania, stąd gwałtowny sprzeciw" – stwierdza Anna Oleszkowicz[18]. Emocje buntownika bywają złe, nawet „wściekłe", towarzyszą one czynom przeciwstawiającym się wzorom i wartościom uznanym w życiu społecznym. Kiedy przyglądamy się literackim buntownikom, obecnym na

[16] M. Bardziejewska: *Okres dorastania...*, op. cit., s. 357.

[17] J. Ł. Grzelak, M. Jarymowicz: *Tożsamość i współzależność...* s. 116; por. także wyniki badań gimnazjalistów: A Frindt: *Czy warto być dorosłym. Społeczno-kulturowe uwarunkowania pojęcia dorosłości w świadomości młodzieży wielkomiejskiej*. Warszawa 2005.

[18] A. Oleszkowicz: *Kryzys młodzieńczy*, op. cit., s. 69.

kartach prozy młodzieżowej wydanej po 2000 r., znajdujemy tam różne indywidualności w kontaktach ze światem kierujące się skrajnie odmiennymi motywacjami.

Oto Baczer, uczeń zawodówki, przywódca złodziejskiej grupy, do której należą również uczniowie renomowanego liceum, ma swoje porachunki ze światem (Grzegorz Gortat, *Do pierwszej krwi*[19]). To wychowanek warszawskiej Pragi, na której od niedawna sąsiadują stare ponure blokowiska i elitarne nowiutkie osiedla, dzień i noc strzeżone przez ochroniarzy. Tu świat jest tak urządzony, że ci z zawodówek przede wszystkim mają przeszłość, nie mają natomiast ani życiowych perspektyw, ani dobrych domów. I bardzo nie lubią obcych. W szkole nauczyciele mówią do nich: „kretyna udajesz", „jesteś niedorobiony", „debile jedne". To język agresji, silnie nacechowany negatywnym wartościowaniem. Nauczyciel przywołując ucznia do porządku publicznie upokarza go i ośmiesza. A po szkole: „[godzina] osiemnasta, prawa strona Wisły. Osiedle zdecydowanie niestrzeżone. Kto zdążył wrócić do domu, zjada spóźniony obiad i zasiada przed telewizorem. Kto nie musi, raczej nie wychodzi". Paczka Baczera kradnie, bije, pije. Baczer ma autorytet, „potrafi ruszyć głową", by zaplanować i wykonać „robotę". Lojalny wobec kolegów, troszczy się o swoją dziewczynę, otacza opieką swojego psa, pitbulla Belfa. I właśnie w obronie tego psa, a potem sprawy się tak ułożyły, że i w obronie „swoich ludzi", pomagających mu odzyskać Belfa, chłopak wdaje się w walkę z rodzonym bratem, gangsterem od „dużych robót". Brat ginie od jego strzału. I choć Baczer słyszy: „Działałeś w obronie własnej", „Strzelałeś w stanie krańcowego wzburzenia", „Adwokata twierdzi, że wszystko skończy się kuratorem" , chłopak wie: „To będzie wisieć nade mną do końca życia. Od tego wyroku się nie wywinę".

Baczer, jedna z dramatyczniejszych postaci współczesnej prozy młodzieżowej, zdecydowanie sprzeciwia się temu, co narzuca, czego domaga się świat dorosłych. Buntuje się przeciw temu, co w opinii społecznej przyjęte za właściwe i wartościowe. Nie wierzy w sprawiedliwość świata. Kradnie i napada na ludzi, a więc dokonuje wyborów odwetowych, tym samym przeciwstawia się wartościom uznanym za najważniejsze, najcenniejsze w wychowaniu młodych ludzi. Identyfikuje się z grupą przestępczą, co więcej, przewodzi jej i zdobywa autorytet. Baczer ma więc **negatywną tożsamość odwetowca** czującego zagrożenie ze strony wielkiego świata, który chłopakowi z blokowisk daje marne szanse. Baczer nienawidzi tego lepszego świata. Jednocześnie, co ciekawie wzbogaca charakterystykę tej postaci, chłopak odważnie sprzeciwia się bratu-gangsterowi, który każe mu porzucić „drobnicę", jak określa przestępczą działalność nastolatków, na rzecz lojalnej, braterskiej przecież współpracy przy „dużych robotach". Baczera może ocalić, i czytelnik o tym wie, ta pozytywna rysa na charakterze tego odwetowca. Chłopak troszczy się o Jolkę, swoją

[19] G. Gortat: *Do pierwszej krwi*. Wrocław 2006, seria „Nasza Biblioteka", książka wyróżniona w konkursie Książka Roku 2006.

dziewczynę ze świata elity finansowej, ale bardzo samotną obok matki robiącej karierę. Niewątpliwie stać go na męską lojalną przyjaźń z rówieśnikami. Baczer nosi więc w sobie wyższe uczucia i gotowość do okazania ich w szczególnie trudnych sytuacjach. A próby kapeli hiphopowej, w której grać będą bohaterowie *Do pierwszej krwi,* niosą nadzieję na lepsze życie dla Baczera i jego koleżków. I to dydaktyczne przesłanie finału powieści wycisza dramatyzm akcji, uzasadniający pytanie o adres czytelniczy utworu. Współczesna proza młodzieżowa w tożsamość buntownika-odwetowca wpisała nadzieję na przemianę bohatera, pokazała jego ludzkie empatyczne odruchy, zakreśliła maleńką strefę ważnych przeżyć osobistych, na którą złożyły się dobre doświadczenia przyjaźni i miłości. Bo choć Baczer w dorosłych nie znajduje oparcia, koledzy „w Realu" go nie zawiodą, o tym przekonał się wielokrotnie.

Wiele z buntownika odwetowca ma w sobie również Kometa, bohaterka dwóch powieści Anny Onichimowskiej[20]. Dziewczyna staje się ofiarą własnej potrzeby odwetu i swoistego wymierzania sprawiedliwości ludziom, których chciała zranić i pogrążyć. Kometa bez skrupułów manipuluje ludźmi i w tym amoku podporządkowywania ich sobie, uzależniania od siebie, zatraca się tak bardzo, że sama wpada w sieci sekty. Wyzwolenie z tego podporządkowania, zerwanie krótkiej smyczy nałożonej przez coraz brutalniej obecnych w jej życiu przywódców sekty znów wymaga buntu, który tym razem jest walką o przetrwanie. Książka daje czytelnikowi maleńką nadzieję na ocalenie Komety.

Karolina, jedna z bohaterek powieści Barbary Ciwoniuk zatytułowanej *Ania*[21], ma bardzo dramatyczną biografię. Ta bezdomna dziewczyna w zaawansowanej ciąży, „bezczelna i wulgarna", wdziera się w uporządkowane życie rodziny Daniela, biologicznego ojca dziecka. Kiedy jednak matka chłopaka ofiarowuje jej konkretną pomoc, okazuje współczucie i mówi o niej „dobry, tylko zaniedbany dzieciak", Karolina, wcześniej pełna nienawiści i pretensji, łagodnieje. Nie szuka już odwetu za upokorzenia, za krzywdę, podejmuje natomiast próby zaufania ludziom. Sytuacja, w jakiej znalazła się bohaterka, wewnętrzna przemiana, a także postawa Daniela i jego rodziny, wymagają od nastoletniego czytelnika głębszego zastanowienia. To powieść etycznie gęsta o bardzo przejrzystym przesłaniu: dom to ludzie i ich sprawy, ponosimy odpowiedzialność za tych, których kochamy i którzy nas kochają.

Współczesna proza młodzieżowa również bardzo interesująco przybliża czytelnikom inny typ bohatera: **buntownika nonkonformistę.** Kieruje się on ważnymi społecznie zasadami, broni ich, próbuje ocalić dla siebie, ale i dla świata; stąd jego zaangażowanie w zmianę toksycznej rzeczywistości. Ten „bezkompromisowiec" obstaje przy dokonanych wybo-

[20] A. Onichimowska: *Hera, moja miłość.* Warszawa 2003; książka nominowana do nagrody literackiej Książka Roku 2003; A.Onichimowska: *Lot Komety*. Warszawa 2004; powieść wyróżniona w konkursie Książka Roku 2005.

[21] B. Ciwoniuk: *Ania*, il. K. Listwon. Warszawa 2007; powieść nominowana do nagrody w konkursie Książka Roku 2007.

rach mimo ryzyka i bardzo wysokiej ceny, jaką płaci, za obronę swoich racji, za przywiązanie do określonego systemu wartości. Bo nastoletni nonkonformista jest człowiekiem ideowym, czasem wręcz heroicznym, bohaterem ceniącym sobie niezależność myślenia i wolność wyboru. Odwetowiec był typem aspołecznym, natomiast nastoletni buntownik pryncypialnie broni sprawiedliwości i uczciwości, zdecydowanie upomina się o prawo człowieka do szacunku, chce żyć godnie codziennością nie znaczoną strachem czy upokorzeniem. W jego postawie odnajdujemy trwałe ślady dawnego etosu rycerskiego, ale są tu również obecne cechy współczesnego młodego „japiszona", walczącego o swoje, ceniącego indywidualizm i z uporem inwestującego we własną przyszłość. Takich bohaterów aksjologicznie wyrastających ponad otoczenie, przede wszystkim dorosłe, ale również rówieśnicze, czytelnicy poznają w książkach Anny Onichimowskiej, Beaty Ostrowickiej, Barbary Ciwoniuk czy Barbary Kosmowskiej.

Bohaterowie znakomitych opowiadań Anny Onichimowskiej zebranych w tomie *Dziesięć stron świata*[22] żyją w różnych miejscach globu, w krajach o różnym statusie ekonomicznym, w różnych tradycjach kulturowych i religijnych, ale wszyscy mają po piętnaście lat, łączy więc ich czas dojrzewania we współczesnym świecie. A świat ten, mimo że imponuje wysoką technologią, nadal ma wiele regionów znaczonych cywilizacyjną i społeczną zapaścią. To właśnie w obronie godności, z nadzieją na lepsze życie buntuje się i piętnastoletni Hindus, od lat niewolniczo pracujący w tkalni dywanów, prawie już niewidomy (*Santosh. Latający dywan*). I piękna Cesaria, znakomita tancerka, co „ledwie umie czytać", kolumbijska prostytutka, „podopieczna" miejscowego knajpiarza, pragnąca uciec, by zostać królową samby (*Cesaria. Królowa samby*). I utalentowana Ukrainka, Tania, odnosząca sukcesy w karate, która od biedy i upokorzenia ucieka na Zachód, dokąd wiedzie ją również nadzieja, że kiedyś sfinansuje operacje niepełnosprawnego braciszka. Może jeszcze nie będzie za późno? (*Tania. Duch jak spokojne jezioro*).

Ta trójka nastolatków podejmuje ryzyko ucieczki z toksycznego środowiska, od świata, który nie pozwolił im być dziećmi, odebrał im dzieciństwo. Czytelnik wie, w imię jakich zasad Santosh, Cesaria i Tania podejmują tak heroiczne decyzje. W zakończeniu opowiadań uciekinierzy z fabryki dywanów otrzymują pomoc Czerwonego Krzyża, a Santosh po udanej operacji oczu wraca do Indii z nadzieją na spełnienie marzeń o domu i rodzinie. Cesaria wygrywa niezwykle trudny konkurs samby i zostaje jej królową. Sympatia czytelników pozostaje przy młodych buntownikach, sprzeciwiających się niemoralnym prawom rzeczywistości, w której dorastali. Ci nastoletni „bezkompromisowcy", „dobrzy buntow-

[22] A. Onichimowska: *Dziesięć stron świata*. Kraków 2007; tom otrzymał wyróżnienie w konkursie Książka Roku 2007.

nicy" podążają ścieżką odpowiedzialności ku dojrzałej tożsamości. Niosą czytelnikowi korczakowskie przesłanie: marz i miej odwagę realizować te marzenia. Zdają się mówić: tak właśnie trzeba zmieniać świat.

Buntowniczką w dobrej sprawie jest także Kasia, bohaterka powieści *Jabłko Apolejki*[23]. Kasia, starsza siostra dwunastoletniego, autystycznego Jaśka, ocenia i dobiera sobie kolegów według ich reakcji na chorego brata. Stanowczo odrzuca tych, którzy nie akceptują Jaśka, ale zawsze mocno przeżywa takie doświadczenia. Jaśka wstydzić się nie można, powtarza wiele razy, tak jakby chciała jeszcze bardziej utwierdzić się w takim właśnie przekonaniu. Konrad, szkolny adorator, też poddany zostaje próbie:

...będzie musiał poznać Jaśka – uprzytamnia sobie i czuje ucisk w dołku, bo nie ufa Konradowi. – Wszyscy muszą się dowiedzieć. Nie możesz się Jaśka wstydzić. Nikt nie będzie się z ciebie śmiał. No, może głupcy. Ale głupcami nie warto się przejmować [...] i czuje jednocześnie, że ignorowanie głupców nie jest takie proste[24].

Konrad nie sprostał temu egzaminowi z empatii i wrażliwości:

... stoi zdziwiony, skonsternowany.
– To jest właśnie Jasiek – mówi Kasia.
– Aha, no to nara – żegna się Konrad i wychodzi pospiesznie nie zapiąwszy nawet kurtki. Kasi jest przykro"[25].

Klarownym typem bezkompromisowej buntowniczki jest Marcyśka z bardzo interesującej powieści Beaty Ostrowickiej *Zła dziewczyna*[26]. Wszyscy mówią, że Marcyśka jest zła, przede wszystkim tak właśnie twierdzi jej rodzina. Marcyśka wychowała się na wsi, a dzieciństwo tam miała „parszywe". Na czas nauki w liceum zamieszkała w Krakowie kątem u starej ciotki, gdzie codzienność była dla nastolatki koszmarna. Ale gdy ciotka umiera, to właśnie Marcyśka dziedziczy mieszkanie. Na tle tej własności dochodzi do ostrego konfliktu z rodziną. Ojciec żąda, by Marcyśka sprzedała mieszkanie, pieniądze oddała rodzicom i wróciła na wieś. Matka w szczegółach planuje córce życie:

Skończysz szkołę, może jakiś kurs... w sklepie będzie praca... znajdziesz męża, urodzisz dzieci, może trójkę, najlepiej jedno po drugim, po co siedzieć w pieluchach przez długie lata, będziesz uprawiać w ogródku piwonie, pietruszkę, marchewkę, może i kilka kurek na podwórku? Zawsze to świeże jajka, a nie te ze sklepu..., może króliczków parę? Mają takie smaczne mięso, w lesie jagód nazbierasz, w mieście sprzedasz, zawsze parę złotych ci wpadnie...[27].

Ale Marcyśka decyduje, że nie chce takiego życia, więc nie wraca na wieś. Dosyć ma agresji ojca alkoholika i jego zachłanności. Wie, że nie usłyszy życzliwego słowa od matki faworyzującej młodsze rodzeństwo,

---

[23] B. Wróblewska: *Jabłko Apolejki*. Warszawa 2007; książka nagrodzona w Konkursie Literackim im. Astrid Lindgren organizowanym przez Fundację ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom w 2006 r.

[24] Tamże, s. 61-62.

[25] Tamże, s. 63-64.

[26] B. Ostrowicka: *Zła dziewczyna*. Wrocław 2005; powieść nominowana do nagrody Książka Roku 2005.

[27] Tamże, s. 25-26.

kobiety zastraszonej i podporządkowanej mężowi. Marcyśka po maturze chce studiować, musi żyć inaczej niż jej rodzice. Studia są szansą wyrwania się z zaniedbanej rodzinnej wsi, uniezależnienia od rodziców, których oczekiwania wobec niej nie sięgają wyżej kilku kurek na podwórku. Jej upór, by postawić na swoim, by żyć według własnego scenariusza, bierze się właśnie ze stanowczego odrzucenia znanej jej wiejskości jako godnego stylu życia. Marcyśka jest więc „złą dziewczyną", złą córką, bo rodzinna wieś już jej nie wystarcza. Ale wśród miejskich rówieśników też nie znajduje sobie miejsca. Jest inna, „osobna", mówią o niej „dziwaczka", uważają, że jest harda, niedostępna, zarozumiała. Nie pasuje do nich. Marcyśka, silnie skonfliktowana z otoczeniem, świat odbiera emocjami okaleczonymi kompleksem prowincjuszki. Przeraża ją myśl, że mogłaby komuś zaufać. Gdy czuje się zagrożona, reaguje agresją. W miłości dokonuje toksycznych wyborów. Ona też myśli o sobie, że jest zła. Marcyśka nie idzie na żaden kompromis, nie zdobywa się na choćby maleńką ugodę ze światem, dlatego jest poraniona, obolała, zostawiona sama sobie. Za tak radykalny bunt przeciw stylowi życia ludzi z rodzinnej głębokiej prowincji, za odwagę aspiracji edukacyjnych Marcyśka zapłaciła przeżyciami i doświadczeniem, które przecież bardziej niszczą młodego człowieka niż służą jego wzmocnieniu. Nieprzystosowanie do stylu życia uczniów renomowanego liceum, cyniczny dystans wobec do tego środowiska, dobrze pokazała Marcyśka w charakterystyce swojej klasy:

...kilku chamów, dwie Barbi, cztery anorektyczki, dwie durne papużki-nierozłączki, sympatyk kleju, kilkunastu miłośników piwa, jedna, o której szkolna plotka głosi, że robi te rzeczy za płyty CD i karty do komórek, jedna świadkowa Jehowy, jeden kilka miesięcy w roku spędzający na stypendium naukowym w Kalifornii, dwóch hodowców marihuany w doniczkach, trzech matołów o wiecznie kosmatych myślach[28].

Tak przeżywa i ocenia świat „zła dziewczyna". Co może ją ocalić, gdy nie poświęci własnych marzeń i ambicji?

Nastolatek pogodzony z losem

Literacki obraz nastolatka pogodzonego z losem jest zawsze dramatyczny, niezwykle trudny. Te smutne dzieci są nadzwyczajnie dzielne i mądre, doroślejsze od rówieśników, bo doświadczyły cierpień i upokorzeń, a życie tak się potoczyło, że musiały przyjąć na siebie odpowiedzialność za najbliższych i zobowiązania te sumiennie wypełniają. Łączy je zaniżone poczucie wartości i taki „zadaniowy" stosunek do życia, by nie marnotrawić sił na mędrkowanie, a robić to, co zrobić trzeba.

Rodzina Melanii jest bardzo biedna i właściwie bezdomna. Zimą chroni się na terenie ogródków działkowych. Melania pomaga matce prowa-

[28] Tamże, s. 44.

dzić dom, opiekuje się młodszym rodzeństwem. Przed wyobcowaniem broni dziewczynkę uczucie, jakim obdarzył ją kolega z klasy[29].

Zosia z popegeerowskiej wioski Świniary, gdzie nawet dorośli mówią: „tu wszyscy siedzą, na coś czekają i piją. Dzień po dniu to samo", musi być dzielna i odpowiedzialna ponad wiek. Ta bardzo utalentowana dziewczynka o magicznej wyobraźni jest heroicznym dzieckiem alkoholika, bezradnym wobec nałogu ojca. „Przecież nawet ja, chociaż jestem córką mojego taty i kocham go najbardziej, często myślę, że mam już dosyć jego pijaństwa" – mówi Zosia. I zawsze po każdej burdzie domowej („Porozwalane ubrania, natłuczone szkło, firanka zerwana, plamy na podłodze") dziewczynka najpierw sprząta, „żeby mama nie musiała tego oglądać", i dopiero wtedy wprowadza ją do domu. Bo matka Zosi jest od kilku lat sparaliżowana i nie mówi. To córka opiekuje się nią, pielęgnuje, dzielnie popycha wózek inwalidzki, chroni przed ojcem. Wymyśliła nawet sposób porozumiewania z matką, by opiekować się nią jak najlepiej. Przejmuje więc zadania, które powinien wypełniać ojciec, bo przecież nie są one na siły dziecka[30]. Zosia wykonuje je godnie i cierpliwie, sumiennie i z pełnym oddaniem.

Konformista

Charakteryzować go może tożsamość lustrzana, przybrana[31]. Bierze się ona z fascynacji, chęci naśladowania i podporządkowania osobie czy grupie osób urastających do rangi idola. Nastolatek na etapie tożsamości lustrzanej „przyjmuje czyjeś standardy oceniania, reguły postępowania, wybory [...] czy przekonania... bez uprzedniego sprawdzenia ich". Zawierza idolowi, idealizuje go, manifestuje wierność i podporządkowanie, ubiera się i zachowuje podobnie jak jego bożyszcze, „nawet kosztem utraty własnej indywidualności"[32]. Skory jest do odrzucenia wszystkiego, co nie pasuje do wybranej, fascynującej go wizji świata. Najczęściej ulega naciskom grupy rówieśniczej szczodrze nagradzającej za konformizm. Młodzi szukają wtedy „stada", do którego będą należeć, bo tam czują się silni i bezpieczni. W zamian za akceptację upodobniają się do otoczenia, a to, co inne, odmienne, indywidualne, odrzucają, czasem bezwzględnie niszcząc.

Nela, bohaterka nowej książki Agnieszki Tyszki[33], zupełnie nie pasuje do koleżanek z gimnazjum: do Rudej, Gołego Pępka i Miss Perfumerii. Pod takimi znaczącymi pseudonimami kryją się klasowe wielbicielki seriali, kolorowych pisemek i stringów, osoby, które stają się lustrzanym od-

[29] M. Gutowska-Adamczyk: *220 linii*. Warszawa 2006.
[30] Z. Domolewski: *Zosia pleciona*. Warszawa 2003; powieść otrzymała tytuł Książka Roku 2003.
[31] Por. A. Oleszkowicz: *Kryzys młodzieńczy*..., op. cit.; M. Bardziejewska: *Okres dorastania*..., op. cit., s. 369-370.
[32] M. Bardziejewska: *Okres dorastania*..., op. cit., s. 370.
[33] M. Tyszka: *M jak dżeM*. Warszawa 2007.

biciem Rudej, ich idolki. Dziewczyny gardzą Nelką, odstającą od stadnej wizji świata. Szkolne życie Neli staje się bardzo trudne. Klub Wielbicieli Rudej prześladuje ją, okazuje niechęć. Nela, samotna i bezradna wobec tej agresji, nie umie im się sprzeciwić, więc łatwo staje się ofiarą.

Manipulator

Wśród bohaterów literackich spotykamy i takich, którzy chcą podporządkować sobie innych ludzi, próbują posłużyć się nimi, by osiągnąć własny cel. Pragną triumfować, czując poniżenie i upokorzenie innych. Manipulator jest egoistą, cynicznie traktuje ludzi, czasem jego celem staje się spełnienie krótko jedynie trwających fascynacji.

Siedemnastoletnia Wiola, bohaterka powieści *Miłość, psiakrew*[34], wybiera, adoruje, zdobywa, porzuca według własnego „widzi mi się". Jest bezmyślnie kapryśna, bezwzględna w dążeniu do tego, czego akurat chce. Inni przytakują jej pomysłom mimo wątpliwości co do ich sensu. Wbrew protestom rodziców, że za młoda i niedojrzała do rodzinnego życia, Wiola bierze ślub, rodzi dziecko, a potem „rozmyśla się", bo nie ma ochoty maluchem się zajmować, a męża nadal kochać. Nudzą ją role matki i żony. Wiola wiąże się z innym mężczyzną, a maleńki synek nie ma szans na matczyną miłość. Opiekę nad dzieckiem przejmują babcia i ojciec.

Wiola, postać negatywna, w miarę rozwoju akcji powieści coraz bardziej irytująca, cyniczna i po prostu głupia, jest jedyną bohaterką dziewczęcą w tym utworze. W powieści nie znajdziemy więc przeciwwagi dla negatywnej postawy Wioli. To wrażliwa czytelniczka musi sama podjąć dyskusję z bohaterką, by sprzeciwić się nieodpowiedzialności.

Bezwzględną manipulatorką i intrygantką jest Kometa z wcześniej przywoływanych już powieści Anny Onichimowskiej. Również Hadrian, bohater piątej powieści tak poczytnego cyklu Ewy Nowak[35], wprawia się w manipulowaniu matką. Podsuwa jej fałszywy pamiętnik, pisany specjalnie w tym celu, by zrobiła to, czego od niej oczekuje. Swoimi zapiskami Hadrian matkę chwali i dopieszcza w roli „kochanej mamusi", choć czytelnik wie, że oszukuje ją bez skrupułów. Takim niejednoznacznym moralnie zachowaniem chłopak broni się przed głupimi aspiracjami matki, która zawczasu planuje kariery synów, choć młodszy ma dopiero rok. Odpowiednio więc inwestuje w pociechy: zatruwa im życie castingami, „fryzjer party", udziałem w reklamach jogurtów i nauką języków obcych przez sen.

---

[34] E. Nowacka: *Miłość, psiakrew*. Wrocław 2001, seria „Nasza Biblioteka"; powieść nominowana do nagrody literackiej Książka Roku 2001.

[35] E. Nowak: *Drugi*. Warszawa, 2005.

Obcy

Obcy wśród samych swoich to dzisiaj wyzwanie dla wychowania i polityki społecznej, dla idei spotkania i zgodnej współpracy ludzi o różnym kolorze skóry, wzrastających w różnych kulturach, religiach, mówiących innymi językami albo wychowywanych po różnych stronach wysokiego muru coraz szczelniej oddzielającego biedę od bogactwa. Uprzedzenia etniczne[36] czy społeczne, „wroga bądź negatywna postawa dotycząca wyróżniającej się grupy ludzi, oparta wyłącznie na ich przynależności do tej grupy"[37] – to zagadnienia obecne w literaturze dla młodego czytelnika. Bo nastolatek dzieli świat na „swój' i „obcy", to pozwala mu jednoznacznie „rozpoznać siebie", rozróżnić, kim jest od tego kim nie jest, by na tej opozycji zbudować poczucie własnej tożsamości. W okresie dorastania nietolerancyjna postawa wobec obcych ma „charakter czasowy, a nie ostateczny"[38], ale nawet jeśli jest „cechą rozwojową", to również książka powinna pomóc młodemu czytelnikowi jak najszybciej „wyrosnąć" z takich emocji i zachowań, bo nietolerancji nie wolno pobłażać, a tym bardziej usprawiedliwiać.

Ten nastoletni „obcy" we współczesnej literaturze młodzieżowej wobec nowych rówieśników nigdy nie przyjmuje wrogiej postawy. To bardzo ważne. Zawsze chce przekonać do siebie nieprzyjazny świat, próbuje zdobyć sympatię i zaufanie. Najczęściej w finale powieści nastolatki z najbliższego otoczenia uznają go za „swego", lubią i cenią, jednak dla wielu nadal pozostaje „obcym", a więc gorszym, mniej wartościowym, niżej uplasowanym w społecznej hierarchii środowiska[39].

Bohaterowie powieści Grzegorza Gortata *Do pierwszej krwi*, licealiści i uczniowie warszawskich zawodówek, mówią o obcych: „taki jeden Żydek", „Żyd to Żyd", „Arabusów też nie lubię", „Żółtki są jak Żydki". Uważają, że lepiej być „migaczem" czy „dalnem" niż „urodzić się czarnym". Kategorycznie opowiadają się za segregacją rasową w polskim szkolnictwie; lepiej byłoby, gdyby były osobne szkoły dla Rosjan, Wietnamczyków... bo przecież oni nawet po stu latach będą obcy – twierdzą. Kiedy w stołecznym renomowanym liceum pojawia się nowy uczeń, Wietnamczyk Than, przez polskich kolegów nazywany po prostu Tad-

---

[36] Temat stereotypów etnicznych Niemca, Żyda, Cygana i Rosjanina bardzo interesująco podjęła Joanna Papuzińska w studium *„My" i „Oni" czyli stereotypy narodowe w polskiej literaturze dziecięcej*. W: J. Papuzińska: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996, s. 99-111.

[37] E. Aronson, T. D.Wilson, R. M. Akert: *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Przeł. A. Bezwińska i in. Poznań 1997, s. 543.

[38] M. Bardziejewska: *Okres dorastania...*, op. cit., s. 360.

[39] Nie tylko we współczesnej powieści psychologicznej czytamy o potrzebie tolerancji; np. w książce sensacyjno-przygodowej Małgorzaty K. Piekarskiej zatytułowanej *Dzika*, wydanej w 2007 r., bohaterką jest czarnoskóra Alicja Mugaba, warszawska gimnazjalistka, która przeniosła się z mamą do stolicy w nadziei na życzliwszą postawę ludzi. I rzeczywiście, kolega z klasy, który dokuczał Alicji, został skarcony przez rówieśników, a w finale powieści rozbrajająco wyznał: „Nie wiem, czemu to robiłem. To znaczy wiem. Po prostu jesteś taka ładna... Nie chciałem, żeby ktoś wiedział, że podoba mi się taka czarna dziewczyna jak ty i śmiał się z tego" (s. 214). Ojciec tego chłopca mówił o Alicji „czarny śmieć".

kiem, rozlegają się w klasie głosy ostrego protestu: „w naszym elitarnym liceum będzie wietnamski". Than przyjechał do Polski, gdy miał dwa lata. Pięknie mówi po polsku. To chłopiec bardzo zdolny i nadzwyczaj pracowity, zna języki, gra na skrzypcach, bardzo się stara, bo wie, że musi być najlepszy, by mieć w Polsce szanse. Za sprawą kolegów szkolnych zostaje jednak napadnięty i pobity. „Powinieneś trzymać się własnego podwórka" – słyszy od agresorów. Rozpoznaje sprawców napadu, ale nie wydaje ich policji. A gdy Baczer, ten buntownik-odwetowiec, bardzo potrzebuje pomocy Thana, młodzi Polacy-Wietnamczycy nie zawodzą. Ryzykują nawet utratę prawa pobytu w Polsce, bo tym może grozić zamieszanie w sprawę kryminalną. Than i jego kaleki brat muszą udowodnić, że są mocni, równie twardzi jak ci stąd, jak „swoi". To ich męska, rówieśnicza inicjacja „do pierwszej krwi", warunek akceptacji i zaufania przez nowe, wrogie dotąd środowisko. W finale powieści Baczer mówi do Tadka: „Wiesz, nas tu każdy zna. Z nami nikt cię nie ruszy. Słowo. Ale bez nas lepiej się nie pokazuj. Po prostu proszę. Wiesz, jak to jest". Gortat bardzo zdecydowanie zabiera głos w sprawie uprzedzeń etnicznych i społecznej segregacji ludzi, które nakazują, by „nasi" nigdy nie mieszali się z „obcymi".

Powieść Ewy Grętkiewicz zatytułowana *Szczekająca szczęka Saszy*[40] mniej dramatycznie rysuje następstwa funkcjonowania stereotypów etnicznych w grupie rówieśników, zapewne dlatego, że jest zaadresowana do młodszych nastolatków, a narratorka, jedenastoletnia bystra dziewczynka, patrzy na życie rodzinne i szkolne z humorem i trochę na sposób Mikołajka, bohatera znanego cyklu Sempé i Goscinnego, zabawnie przerysowuje cechy postaci. Ale sympatycznemu Saszy, dzielnemu nastolatkowi z Białorusi, który przyjeżdża na rok do polskich kuzynów i zaczyna tu uczęszczać do szkoły, kilku kolegów nie daje spokoju. Przezywają go: „Ruski", „Rusek", „Szczekaczka", „Szczekająca Szczęka". Prowokują głupimi pytaniami, czy „u niego" na Białorusi są telefony, wieżowce, supermarkety... Wyśmiewają, dokuczają, ich zachowanie przekracza granice beztroskich szkolnych, sztubackich żartów. Rozżalony Sasza mówi: „Nie chcą mnie tutaj, ja obcyj". Powieść kończy optymistyczna scena pojednania Saszy i jego prześladowców:

> ...przyszli z wyciągniętą ręką.
> – No, przybij, Szczekaczko! Nie było najgorzej! Jeszcze pół roku i byłby z ciebie niezły koleś. Ale nic straconego.
> – I zapamiętaj, co złego, to nie my. A tak w ogóle sorry, jakbyś coś do nas miał.
> Saszka się rozpromienił, powiedział, że nic do nich nie ma, i podał im rękę na dowód, że się nie gniewa[41].

Literatura dla młodego czytelnika sprzeciwia się wykluczaniu tych „obcych" lub „innych" ze społecznego życia grupy rówieśniczej, pragnie modelować wartościowe zachowania i emocje. Bardzo mocnym głosem

[40] E. Grętkiewicz: *Szczekająca szczęka Saszy*, il. E. Olejnik. Warszawa 2005; powieść wyróżniona w konkursie Książka Roku 2005.
[41] Tamże, s. 147-148.

w sprawie włączania w życie tych często już wykluczonych w momencie narodzin, skazanych z powodu ciężkiego kalectwa na trwanie gdzieś na obrzeżach ludzkiego świata, mówi książka Magdy Papuzińskiej *Wszystko jest możliwe*[42]. To przejmująca narracja Jaśka, przykutego do inwalidzkiego wózka niemowy, który myśli, czuje, przeżywa tak jak jego zdrowi rówieśnicy. I czyta, choć niewiele osób wierzy w takie umiejętności kalekiego chłopca. Po lekturze tej wyjątkowej książki, która uświadamia ludzki wymiar egzystencji nastolatka tak ciężko dotkniętego kalectwem, czytelnik w każdym wieku długo porządkuje swoje przeżycia, bo lektura głęboko porusza.

Nastoletni heroizm i tożsamość dojrzała

Czasem nastoletni bohater literacki postawiony jest wobec najtrudniejszych problemów egzystencjalnych: choroby, kalectwa, śmierci bliskich osób, dzięki którym istniał dotąd jego świat, a on czuł się kochany i bezpieczny, więc mógł zajmować się swoimi sprawami dojrzewającego nastolatka. Ale gdy sytuacja nagle wymaga przyjęcia odpowiedzialności za siebie i – co może trudniejsze – za innych, bo są słabsi, bardzo poranieni, bezradni, bezbronni, to młody bohater potrafi znaleźć w sobie tyle siły, takie pokłady emocji i niezwykłą determinację, by chronić tych słabszych, a gdy potrzeba – zorganizować na nowo ich świat, tak teraz trudną codzienność. Mówimy wtedy: szybko dorósł, zachowuje się jak dorosły. Podkreślamy dojrzałość jego zachowań i emocji, chwalimy cechy charakteru i postawę, stawiamy innym za wzór. We współczesnej literaturze młodzieżowej osiągnięcie tego stadium tożsamości dojrzałej, manifestowanej choćby tylko w węższym obszarze życia, na przykład w rodzinie, wiąże się z dramatycznymi zdarzeniami niosącymi postaciom literackim cierpienie i niepewność jutra. Bardzo interesująco pokazała ten problem Beata Ostrowicka w powieści *Świat do góry nogami*[43]. To właśnie na barki nastolatki spada trud „zlepienia" na nowo życia rodzinnego po niespodziewanej śmierci matki. W interesującej, objętościowo skromnej powieści Marty Tomaszewskiej *Tego lata w Burbelkowie*[44], adresowanej do młodszych nastolatków, bohaterka Zosia musi pomóc ojcu wydobyć się z psychicznej zapaści po śmierci żony. Dziewczynka nie odstępuje go ani na krok, broni przed ludźmi, tłumaczy im jego niezrozumiałe zachowanie. To inni, nawet starsi od niej, są dziećmi, a ona dźwiga odpowiedzialność

[42] M. Papuzińska: *Wszystko jest możliwe*, „Akapit Press" 2003; powieść otrzymała wyróżnienie literackie w konkursie Książka Roku 2003.

[43] B. Ostrowicka: *Świat do góry nogami*. „Ossolineum" 2002; powieść otrzymała II nagrodę w konkursie Książka Roku 2002.

[44] M. Tomaszewska: *Tego lata w Burbelkowie*, il. W. Orlińska. „Nasza Księgarnia" 2000, seria „Klub Przyjaciół Dzieci z Bullerbyn"; powieść w 2002 r. otrzymała Nagrodę Literacką im. Kornela Makuszyńskiego.

ponad siły. Z kolei Ala, bohaterka znakomitej powieści Barbary Kosmowskiej *Pozłacana rybka*[45], musi znaleźć w sobie siły, by przyjąć chorobę i śmierć małego braciszka. Ala dojrzewa do tak dla niej trudnej akceptacji drugiej żony ojca, a potem do przyjaźni z nią. Te powieści, tak jak i książki o „dobrych buntownikach", niosą czytelnikowi szlachetną moralistykę i optymistyczne, może wręcz utopijne przekonanie, że wartości moralne człowieka mogą naprawić świat[46].

---

[45] B. Kosmowska: *Pozłacana rybka*, il. P. Sroczyńska. Warszawa 2007; ta powieść dla młodzieży otrzymała dwie najważniejsze nagrody literackie: tytuł Książki Roku 2007 od Polskiej Sekcji IBBY oraz I nagrodę w Konkursie Literackim im. A. Lindgren organizowanym przez Fundację ABC XXI – Cała Polska czyta dzieciom.

[46] Na temat dawniejszych powieści o tego typu wymowie pisała K. Kuliczkowska w książce *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa 1983, s. 54-55.

Ewa Chuchro

FAN FICTION – UWAGI O TWÓRCZOŚCI LITERACKIEJ I KULTURZE CZYTELNICZEJ DZIECI I MŁODZIEŻY W SIECI

Twórcza zabawa hipertekstem, która pozwala przekształcać opowieść i przyczynia się do tworzenia nowych historii, może stać się pasjonującą przygodą, świetnym szkolnym ćwiczeniem, nową odmianą pisania, pokrewną jam session. Sądzę, że próba przekształcania istniejących już historii może być dobrą zabawą, bardzo pouczającą, tak jak interesująca byłaby transkrypcja Chopina na mandolinę[1].

Umberto Eco

Nowe media, Internet a zmiany w obszarze kultury

Maryla Hopfinger we *Wstępie* do antologii *Nowe media w komunikacji społecznej w XX w.* stawia tezę, że tytułowe nowe media[2] nie tylko udoskonalają komunikację człowieka, ale i sprzyjają wyodrębnianiu się nieznanego dotąd obszaru kultury oraz powstawaniu nowego repertuaru wypowiedzi[3]. Z jej stwierdzeniem koresponduje uwaga innego medioznawcy, Wiesława Godzica, dowodzącego w *Manifeście człowieka sieciowego*, że trudno oddzielić kulturę od technologii, bo ta ostatnia będąc „faktem kulturowym, tworzy kolejne fakty kulturowe [...]. Film, telewizja, gry wideo, Internet są [...] kulturą – a ich wytwory, mieszając w sposób niekiedy genialny symbole, mity i tradycje starej i nowej formacji, stanowią silną (dla niektórych jedyną) bazę rozwoju kultury współczesnej"[4]. Skoro nie sposób zaprzeczyć wpływowi nowych technologii na kulturę, może warto zapytać o to, jaki rodzaj transformacji dokonuje się w jej obszarze pod wpływem medialnej rewolucji.

[1] U. Eco: *O paru funkcjach literatury*. W: tegoż, *O literaturze*. Przeł. J. Ugniewska, A. Wasilewska. Warszawa 2003, s. 17.

[2] Termin ten odnosi do radia, telewizji, komputera i Internetu.

[3] M. Hopfinger: *Wprowadzenie* [do:] *Nowe media w komunikacji społecznej XX w.* Warszawa 2005, s. 9.

[4] Cyt. za: M. Filiciak: *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*. Warszawa 2006, s. 12.

Coraz bardziej popularny wydaje się dziś model kultury funkcjonującej dzięki mediom i w mediach, na przykład w Internecie. Teksty kultury w nim publikowane zyskują takie cechy, jak: wirtualność (występowanie tylko w przestrzeni cyfrowej), multimedialność (wzajemne uzupełnianie się słowa, mowy obrazu, różnych form animacji komputerowej), interaktywność (współdziałanie nadawcy i odbiorcy komunikatu)[5].

Te trzy uzupełniające się i nawzajem przenikające elementy doskonale oddają charakter szeroko pojętej twórczości zamieszczanej w Sieci, uświadamiają skalę przeobrażeń zachodzących we współczesnych mediach, wskazują, że koegzystowanie starych mediów z nowymi jest dziś jak najbardziej powszechnym zjawiskiem. Henry Jenkins[6] określa taki stan rzeczy mianem konwergencji, tę zaś utożsamia z postępem technologicznym umożliwiającym swobodny przepływ treści pomiędzy różnymi platformami medialnymi oraz z nowymi wzorcami zachowań kulturowych i społecznych wynikających z powyższego faktu. „Konwergencja – dowodzi Jenkins – reprezentuje [...] zmianę kulturową, polegającą na zachęceniu konsumentów do wyszukiwania [...] informacji i tworzenia połączeń pomiędzy treściami rozproszonymi w różnych środkach przekazu. [...] Konwergencja zachodzi w umysłach pojedynczych konsumentów i poprzez ich społeczne interakcje z innymi konsumentami"[7].

Model kultury konwergencyjnej realizują internauci o podobnych zainteresowaniach i pasjach, organizując się w grupy społecznościowe. Swoim działaniem potwierdzają tezę socjologów i antropologów, iż kultura ma wymiar socjetalny, co oznacza, że nie jest wytworem jednej osoby, ale grupy ludzi, którym bliskie są pewne wartości i symbole i którzy dążą do wymiany informacji o nich[8].

Medium pozwalającym im na komunikowanie się jest Internet drugiej generacji – Web 2.0[9]. Określenia „Web 2.0" używa się w stosunku do udoskonalonego modelu Internetu, pozwalającego użytkownikom – dzięki różnorodnym rozwiązaniom technologicznym – na szybki i łatwy dostęp do zasobów Sieci oraz niosącego możliwość ich współtworzenia na przykład przez redagowanie własnych serwisów WWW, edytowanie własnych tekstów, tworzenie blogów, uczestniczenie w internetowych forach dyskusyjnych. Można by zaryzykować stwierdzenie, że oto właśnie na naszych oczach powstaje wolna od instytucjonalnych ograniczeń kultura, a jednym z jej elementów jest *fan fiction*.

---

[5] Szerzej o interaktywności w aspekcie zagadnienia prezentowanego w artykule w jego części zatytułowanej *Interaktywność, beta-czytanie i kultura partycypacji.*

[6] H. Jenkins: *Kultura konwergencji. Zderzenie starych i nowych mediów*. Tłum. M. Bernatowicz, M. Filiciak. Warszawa 2007.

[7] Tamże, s. 9.

[8] A. Kłoskowska: *Kultura*. W: *Encyklopedia kultury polskiej XX w.* Red. A. Kłoskowska, t. I. Wrocław 1991, s. 27-28.

[9] Więcej o Web 2.0 zob. m.in. S. D. Kotula: *Web 2.0 – współczesny paradygmat Internetu*. W: *Oblicza Internetu. Architektura komunikacyjna Sieci*. Red. M. Sokołowski. Elbląg 2007, s. 181-188.

Fan fiction. Definiowanie zjawiska

Fan fiction to zjawisko w procesie stawania się, trudno zatem w pełni je zdefiniować i opisać.

Piotr Siuda sugeruje, by rozpatrywać je w kontekście kultury medialnej, utożsamiając je z *fandomami*, wirtualnymi fanklubami, skupiającymi miłośników książek, filmów, seriali, a nawet programów telewizyjnych[10]. Założenie wydaje się słuszne, choć zaznaczyć trzeba, że pierwotnie termin „fandom" odnoszono do społeczności fanów fantastyki, dziś przenosi się je na fanów innych konwencji literackich, a nawet na fanów wszelakich produktów kultury popularnej. Członkowie *fandomów* należą do niezwykle aktywnych użytkowników Internetu. Redagują tematyczne serwisy WWW, rozmawiają na forach dyskusyjnych, biorą udział w czatach internetowych, zaspakajając w ten sposób potrzebę gromadzenia i przekazywania informacji (opinii) o ulubionych książkach lub filmach.

W Internecie działa wiele stron poświęconych kultowym pisarzom (w ciągu ostatnich lat na polskim gruncie niesłabnącym powodzeniem cieszy się Andrzej Sapkowski, autor sagi o Wiedźminie), bestsellerowym książkom (do schyłku 2007 r. niezastąpiony pozostaje Harry Potter, choć oczywiście zdarzają się wyjątki, o jednym z nich będzie mowa w dalszej części artykułu) i filmom (np. *Gwiezdnym wojnom*).

Teksty kultury popularnej – oprócz książek i filmów należą do nich gry komputerowe, manga, komiksy – inspirują także twórców *fan fiction*[11]. Mianem tym najczęściej określa się opowiadania, wiersze, teksty piosenek publikowane i dystrybuowane w Internecie. Autorzy *fan fiction* przywołują w swych utworach jednostki konstrukcyjne (bohaterów, zdarzenia, sytuacje, motywy) charakterystyczne dla innego tekstu kultury, nadają im nowe znaczenie, a czynią to zgodnie ze swoją wiedzą, doświadczeniem i wrażliwością. Oczywiście, taki rodzaj zabawy motywami nie jest niczym niezwykłym, to głęboko zakorzenione w kulturze działanie artystyczne. Umberto Eco w eseju *O paru funkcjach literatury* pisze o postaciach literackich, które „wychodzą niekiedy z rodzimego tekstu i przedostają się w nowe obszary"[12], w przypadku *fan fiction* obszarem tym jest Internet, dzięki któremu – przywołajmy raz jeszcze Umberto Eco – „można pisać rozmaite historie, uczestniczyć w opowieściach i modyfikować je w nieskończoność". Ten swoisty dialog tradycji z nowoczesnością pozwala internautom na pewną „swobodę twórczego pisania"[13]. Jednak również na tym obszarze obowiązują zasady konstrukcyjne. Zestawienie elementów *fan fiction* z elementami pierwowzoru pozwala wyodrębnić kilka podstawowych kategorii:

[10] P. Siuda: *Fanfiction – zjawisko z kręgu medialnych fandomów*. W: *(Kon)teksty kultury medialnej. Analizy i interpretacje*. Red. M. Sokołowski. Olsztyn 2007, s. 214-226.

[11] Twórcy *fan fiction* nie tylko piszą, ale i rysują. Grafiki, komiksy, ilustracje do książek określa się mianem fan artu.

[12] U. Eco: *O paru funkcjach literatury*, op. cit., s. 16.

[13] Tamże.

1. *Fan fiction – historie alternatywne* (jedynym wspólnym elementem łączącym tego rodzaju *fan fiction* z pierwowzorem jest bohater utworu, zupełnie inna niż w pierwowzorze jest fabuła, zmianie może ulec sceneria oraz czas wydarzeń w utworze);

2. *Fan fiction – kontynuacje* (przedstawia dalsze losy bohatera lub bohaterów z pierwowzoru);

3. *Fan fiction – przeniesienie* (wprowadza bohatera w nowy, inny niż w pierwowzorze świat przedstawiony);

4. *Fan fiction – wątki poboczne* (rozwinięte są w nim losy bohaterów drugoplanowych z pierwowzoru);

5. *Fan fiction – zrównanie moralne* (zmianie ulega wizerunek bohatera: z negatywnego na pozytywnego);

6. *Fan fiction – połączenie* (wprowadza do jednego świata przedstawionego bohaterów różnych utworów literackich lub filmowych);

7. *Fan fiction – personalizacja* (autor *fan fiction* wprowadza siebie w świat przedstawiony utworu);

8. *Fan fiction – zmiana gatunku* (zmianie ulegają konwencje gatunkowe pierwowzorów, np. tragedia zostaje przekształcona w komedię)[14].

W anglojęzycznym Internecie funkcjonuje mnóstwo serwisów WWW redagowanych przez autorów *fan fiction* (np. FanFiction.Net – www.fanfiction.net; przykładowy serwis polskiego *fan fiction*: Magiczne Forum – www.magiczne.pl).

Przypadek *Dziewczynki z zapałkami*

W Magicznym Forum można przeczytać niebanalne, jak na utwór z obszaru *fan fiction*, opowiadanie *Dziewczynka z zapałkami*[15], napisane przez PrZeMK-a Z. Wyjątek zdaje się być godny uwagi, jeśli pominąć niedociągnięcia stylistyczne czy patos języka, a skoncentrować się na treści utworu, który zaprzecza on tezie, jakoby *fan fiction* służyło wyłącznie rozrywce jego twórców[16]. Autor realizuje w nim schemat tekstu mieszczący się w kategorii *fan fiction – przeniesienie*. Andersenowską bohaterkę wprowadza w rzeczywistość obozu koncentracyjnego. Nadając postaci imię (Rachela) pozbawia ją anonimowości, ale przypisuje żydowską tożsamość, co niesie ze sobą nowe możliwości interpretacji tekstu.

Zestawienie różnic między światem baśni Andersena a światem opowiadania PrZeMK-a Z (por. tabela 1) eksponuje ekspresję tego drugiego, prowokuje do refleksji zarówno na temat egzystencji jednostki, jak i losu całego narodu.

---

[14] Opracowano na podstawie *Fan fiction* w *Wikipedia* [online]; [dostęp: 19.01.2008]. Dostępny w Word Wide Web: <http://www. wikipedia.org/wiki/Fan_fiction> oraz P. Siuda, op. cit., s. 221-222.

[15] Tekst opowiadania w Załączniku 1.

[16] Taka teza jest bliska Piotrowi Siudzie, op. cit.., s. 217.

Tabela 1

Składniki świata przedstawionego *Dziewczynki z zapałkami* H. Ch. Andersena i *Dziewczynki z zapałkami* PrZeMK-a Z. Porównanie

Składniki strukturalne świata przedstawionego utworu	*Dziewczynka z zapałkami* H. Ch. Andersena	*Dziewczynka z zapałkami* PrZeMK-a Z.
postać pierwszoplanowa	Dziewczynka sprzedająca zapałki, postać anonimowa	Rachelka, dziewczynka z obozu koncentracyjnego
postaci drugoplanowe	babcia	matka, ojciec, kapo
sytuacja głównej postaci	strach przed powrotem do domu; samotność, marzenia o ciepłym domu, stole ze smakołykami, o pięknej choince	przerażenie, samotność, chęć wydostania się z miejsca „pełnego koszmarów i jęków", marzenia o domu, w którym tata śpiewa pobożną pieśń, o pachnącym chlebie
miejsce wydarzeń	bliżej nieokreślone miasto	obóz koncentracyjny
czas zdarzeń	przeddzień Nowego Roku, noc, zima	noc, zima, zapewne między 1942 a 1944 r.
fabuła	wędrówka po mieście w celu sprzedaży zapałek, odpoczynek między domami, pojawienie się ducha babci, śmierć dziewczynki	ucieczka z obozu, odpoczynek przy drzewach, pojawienie się zmarłych rodziców, śmierć Racheli, odnalezienie martwej dziewczynki przez kapo, wykreślenie jej z ewidencji więźniów

Dziewczynka z zapałkami Andersena jest opowieścią o samotności dziecka łaknącego miłości i ciepła rodzinnego. Marzenia o domu, stole ze smakołykami i kolorowej choince symbolizują owe pragnienia. *Dziewczynka z zapałkami* PrZeMK-a Z. to historia pragnącej uciec od koszmaru obozu koncentracyjnego Rachelki, historia jej tęsknoty do normalnego dzieciństwa, apel o poszanowanie ludzkiej godności i przestroga przed utratą człowieczeństwa (wymowna scena, gdy kapo zamiast wymówić imię dziewczynki, krzyczy: *Der Nummer 6778432!* [...] *Wykreślić.*).

Ze względu na tematykę opowiadanie PrZeMK-a Z. nawiązuje do nurtu literatury obozowej reprezentowanej m.in. przez Zofię Nałkowską i Tadeusza Borowskiego. Znajomość twórczości tych pisarzy i umiejętne sprostanie konwencji świadczy o kompetencjach i oczytaniu autora opowiadania, o jego wrażliwości.

Interaktywność, Beta-czytanie i kultura partycypacji

Interaktywność, obok wirtualności i multimedialności, należy do istotnych cech utworów *fan fiction*. Czytelnicy mają możliwość komentowania tekstów publikowanych w serwisach społecznościowych. Używając odpowiednich narzędzi hipertekstowych, wpisują uwagi dotyczące przeczytanego przez siebie utworu, umieszczają je zazwyczaj bezpośrednio pod nim.

Dziewczynkę z zapałkami PrZeMK-a Z. skomentowało 9 czytelników, dokonując 13 wpisów, autor udzielił 4 odpowiedzi[17]. Czytelnicy-

[17] Wykaz wszystkich wpisów oraz odpowiedzi autora znajduje się w Załączniku 2.

komentatorzy informowali o emocjach, jakie towarzyszyły im podczas lektury tekstu (np. Avadakedaver, owczarnia); zwrócili uwagę na umiejętności warsztatowe jego autora (np. Katarn90, avalanche), właściwe operowanie przez niego środkami stylistycznymi (np. Eulalia Cloak), ale zarzucili też błędy językowe (np. hazel), zbytni sentymentalizm (np. Sihaja) i brak optymizmu (np. hazel). Analiza treści wszystkich wpisów i odpowiedzi autora w tabeli 2:

Tabela 2

Zestawienie tematów wpisów i odpowiedzi autora

Autor wpisu	Uwagi dotyczące opowiadania lub innego wpisu	Odpowiedź autora opowiadania
Avadakedaver	Wpis 1: dotyczy emocjonalnego odbioru opowiadania	–
Katarn90	Wpis 2: zwraca uwagę na dobry warsztat autora, podkreśla znaczenia zakończenia opowiadania	–
	Wpis 4 (reakcja na Odpowiedź 1 autora udzieloną jestie): dotyczy niepotrzebnego informowania o narodowości bohaterki opowiadania	Odpowiedź 2: sprzeciw wobec zarzutu przedstawionego we Wpisie 4
	Wpis 6: dotyczy zrozumienia intencji autora związanych z nadaniem bohaterce imienia Rachelka; uwagi związane z ortografią słowa „żyd"	–
jestie	Wpis 3: dotyczy informacji o błędach występujących w opowiadaniu (brak danych, o jakie błędy chodzi, prawdopodobnie występowały one w pierwszej edycji utworu)	Odpowiedź 1: informacja o poprawieniu błędów występujących w tekście, wyjaśnienie dotyczące nadania bohaterce żydowskiego imienia
	Wpis 5: zawiera sprzeciw wobec zarzutu przedstawionego we Wpisie 4	–
	Wpis 9 (komentarz do Wpisu 8): dotyczy niesłusznego zarzutu wobec warstwy językowej utworu: wypowiedzi kapo w jęz. polskim	–
Sihaja	Wpis 7: dotyczy ciekawej koncepcji opowiadania jako trawestacji baśni Andersena, uwagi o dobrym warsztacie pisarskim autora, przestroga przed możliwością popadnięcia w sentymentalizm	–
zeti	Wpis 8: przedstawia zarzut wobec warstwy językowej utworu: wypowiedź kapo w jęz. polskim	–
avalanche	Wpis 10: dotyczy dobrej konstrukcji, języka opowiedania, opisów oddających grozę sytuacji	–
hazel	Wpis 11: dotyczy opisów podkreślających nastrój opowiadania, usterek językowych; formułuje prośbę o optymistyczny utwór	Odpowiedź 3: wyjaśnienie, że autor jeszcze nie napisał utworu ze szczęśliwym zakończeniem, że prywatnie jest smutnym człowiekiem
owczarnia	Wpis 12: ocenia pomysł na opowiadanie jako dobry, podkreśla emocjonalny odbiór tekstu	–
Eulalia Cloak	Wpis 13: formułuje zarzut wobec podjęcia tematu żydowskiego; podkreśla właściwe zastosowanie środków stylistycznych w utworze („malowanie słowami").	Odpowiedź 4: przedstawienie genezy utworu (wizyta w Auschwitz-Birkenau); podziękowanie za komplement
Liczba autorów: 9	Liczba wpisów: 13	Liczba odpowiedzi: 4

Interaktywność zmienia świadomość i nadawcy, i odbiorcy, kształtuje między nimi nowy typ relacji. „Lubię pisać. [...] naprawdę to lubię. Lubię czytać to, co napisałem i poprawiać. Lubię czytać komentarze do moich tekstów"[18] – stwierdza PrZeMeK Z. na swoim blogu internetowym. Poważnie traktuje każdy komentarz odnoszący się do publikowanych przez siebie w Internecie tekstów, jest przekonany, że tylko w ten sposób może doskonalić swoje pisarskie umiejętności.

Klasyczny podział na nadawcę i odbiorcę komunikatu literackiego przestał już obowiązywać. Nadawca-autor utworu literackiego jest jego pomysłodawcą, kreatorem świata przedstawionego, ale jego rolą jest przede wszystkim zapewnienie odbiorcy-czytelnikowi współudziału w realizacji zamysłu artystycznego, choćby tylko przez danie mu możliwości komentowania tekstu jego autorstwa. Ryszard Kluszczyński nazywa odbiorcę współtwórcą utworu, *interaktorem* odbywającym podróż przez sieć autorskich skojarzeń[19].

Odbiorca jest jednak zobowiązany do przestrzegania pewnych reguł. W tym celu twórcy serwisów, w których publikowane są utwory *fan fiction*, tworzą regulaminy, wypunktowując w nich zasady partnerskiego recenzowania tekstów. Według Jenkinsa oznacza to proces wspólnego czytania tekstu przez kilku internatów, tak zwane *beta-czytanie* (określenie pochodzi od *beta-testowania* programów komputerowych)[20]. *Beta-czytanie* odbywa się według ściśle ustalonych reguł zgodnych z założeniami przyjętymi przez redaktorów danego serwisu *fan fiction*.

W Magicznym Forum najważniejsze z nich dotyczą:

1. dokładnego analizowania i interpretowania utworów literackich;
2. pisania na temat;
3. pisania tylko wtedy, gdy „komentator ma coś do powiedzenia";
4. uwzględniania indywidualności autora oraz innych recenzentów tekstu;
5. szanowania poglądów innych;
6. nieprowokowania do kłótni;
7. dbałości o język i styl wypowiedzi;
8. zakazu umieszczania zdjęć o charakterze pornograficznym i używania wulgarnych określeń;
9. zgłaszania do moderatora strony wpisów niezgodnych z zasadami obowiązującymi w serwisie[21].

Wprowadzenie zasad w formie kulturowego protokołu ułatwia wzajemną komunikację, pozwala zbudować więź między członkami oraz tworzy podstawy kultury partycypacji[22] wymagającej od uczestników aktywnej

---

[18] PrZeMK-a Z.: *Klawiaturą przez plecy*. W: *Przemekzet's Weblog* (wpis z 31 stycznia 2008 r.). [dostęp: 31.01.2008]; Dostępny w Word Wide Web <http://przemekzet.wordpress.com/>

[19] R. Kluszczyński: *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimediów*. Kraków 2002, s. 95-98.

[20] H. Jenkins: dz. cyt., s. 175-177.

[21] Regulamin. W: Magiczne Forum [online]; [dostęp: 19.01.2008]. Dostępny w Word Wide Web http://www.magiczne.pl/index.php?showtopic=135

[22] Termin wprowadzony przez Jenkinsa. Por. H. Jenkins, dz. cyt.

postawy wobec prezentowanych treści. Są oni bowiem zarówno twórcami, jak i ich „konsumentami" zawartości, wyrażając swoją opinię kształtują nową rzeczywistość, głównie medialną. Dzieląc się wiedzą, doświadczeniem i emocjami kreują zbiorową inteligencję określonej społeczności.

Internet jest dla twórców *fan fiction* obszarem praktyk kulturowych, ale też zmusza ich do podejmowania nowych działań na rzecz wirtualnej grupy.

* * *

Warto poszukiwać odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu nowe media wpływają na mechanizmy funkcjonowania człowieka w otaczającym go świecie. Już dziś można dostrzec, że za ich sprawą przeobrażeniom ulega scena szeroko pojętej komunikacji interpersonalnej, której głównym aktorem jest człowiek. Nowe media przyczyniają się do jego awansu społecznego i kulturowego. Duża w tym zasługa interaktywności, jednej z cech, jaką się przypisuje nowym mediom, dającej człowiekowi możliwość samodzielnego wyboru informacji, pozwalającej mu na kreatywność. Kultura *fan fiction* zdaje się realizować ostatnią z wymienionych możliwości w sposób doskonały, choć może nie do końca przez użytkownika uświadomiony. Nie dziwi zatem popularność *fan fiction* w Stanach Zjednoczonych i rosnąca liczba zwolenników w Polsce.

Załącznik 1

Tekst *Dziewczynki z zapałkami* PrZeMeK-a Z.

Źródło: http://www.magiczne.pl/index.php?showtopic=11747 [dostęp: 19.01.2008].

* Zachowano oryginalny język, styl i interpunkcję w tekście.

Zima trwa już od wielu tygodni. Martwe, obojętne płatki opadają niespiesznie z szarego nieba. Budynki dygoczą w podmuchach lodowatego wiatru. Noc. W ciemności głębszej niż plama rozlanego atramentu dziecko budzi się z odrętwienia. Pospieszne mruganie odpędza koszmary. Jest tylko noc. Nic więcej. Powoli powraca zdolność odczuwania. Łachmany nie dają niemal żadnej ochrony przed chłodem. Buciki straciła już dawno. W odległej perspektywie widać nikłe światło, sączące się spod drzwi. Ciemność wokoło nie jest pusta; słychać ciężkie oddechy, czyjś bezsilny kaszel, jęki. Czy to te ściany tak jęczą? Czy to wiatr? Dziewczynka boi się. Wypełzając na otwartą przestrzeń, kurczowo ściska w rączce skarb, jedyny stały punkt rzeczywistości. Drobną, zziębniętą rączką trzyma się ceglanego muru, by się nie zgubić. Iść gdzieś. Gdziekolwiek. Z dala od koszmarów. Zimno tchnie swym śmiertelnym oddechem od przechłodzonej ziemi. Ciemność pływa i żyje przed oczami. Jej czarne palce chwytają za rękawy i podszczypują w policzki. Jej śmiech rani uszy.

Dziewczynka tak bardzo się boi. Pełznie do światła jak mały robaczek, szepcząc zdrętwiałymi usteczkami jakieś prośby, których nikt nie słyszy. Zdrewniałe paluszki dotykają drzwi, spod których pada ciepłe, pomarańczowe światło. Ciemność wokoło jest teraz jeszcze głębsza, ale to nic. Teraz trzeba tylko skulić się w kąciku obok nich, z dala od wiatru i jęków. Tu cisza. Nagle, bez ostrzeżenia, nieutulony żal chwyta małe serduszko. Łzy płyną same. Dziewczynka dygocze i krztusi się szlochem, ale kurczowo przyciska do ust obie dłonie. Nie wolno płakać. Nie wolno wołać mamy. Musi być cicho, bo inaczej znajdzie ją strach, przed którym uciekła aż tu... Bezsilny płacz w końcu gaśnie. Strach i chłód wstrząsają wychudzonym dzieckiem. Zabłąkane płatki śniegu topnieją na sinych wargach. Paluszki kurczowo ściskają skarb.

Skarb. Dziewczynka znalazła go z rana, zaraz obok drzwi. Teraz ogląda go w świetle. To pudełko zapałek. Szmer. Wewnątrz są trzy zapałki, jak trzy obietnice. Czyjeś westchnienie i dziecko kuli się odruchowo, prosząc bezgłośnie o litość. Wyostrzony słuch gorączkowo chwyta najlżejsze choćby dźwięki, mogące zwiastować ból i krzywdę. Wkrótce powraca spokój. Koszmary nie wróciły.

Trzask i nagle świat zyskuje barwy. Płomyk staje się coraz większy i większy, pochłaniając cały mrok i nagle powraca ukochany, zapomniany przyjaciel – ciepło. Załzawione od wiatru oczy śmieją się do płomyka, który przestał już być płomykiem – teraz jest wielkim, rozpalonym piecem. Czerwone i sine od zimna stópki wysuwają się ku rozkosznemu ciepłu i dziewczynka znów jest w domu, daleko stąd, a tata śpiewa pobożną pieśń...

Ogień osmalił paluszki i zgasł. Dziecko nawet tego nie poczuło. Mróz naciskał ze wszystkich stron, wciskając biedną dziewczynkę coraz głębiej w ciemny kąt. Wychudłe ramionka zadygotały. Powrócił strach. Zapałka, druga zapałka... Trzask i ciemność czmycha, a wraz z blaskiem dzieje się coś cudownego. W dłoni dziewczynki jest chleb. Sucha, grubo ukrojona pajda, rozsiewająca wokoło wspaniałą woń... Dziewczynka nie wierzy własnym oczom, ale jej głodne ciało już drży ze szczęścia. Jaśniejący jak menora chleb wznosi się coraz wyżej, pachnie coraz mocniej...

Zapałka zgasła. Dziewczynka zamyka oczy, by nie wpuścić pod powieki lodowatego mroku. Jest zmęczona, tak bardzo zmęczona. Sen przynosi tylko strach i ból, ale powieki same opadają. Głód wypełnia myśli dziwną, bezgraniczną pustką. Jeszcze tylko raz...

Cichutko zapala się kolejna zapałka, ale dziewczynka już jej nie trzyma. Ściskają ją palce delikatne i ciepłe jak nic innego na świecie. Mama uśmiecha się do niej; tata stoi tuż obok. Ich czyste twarze promieniują miłością.

– Rachelko... – mówi cicho mama.

– Mamo, ja chcę iść do domu – odzywa się cichutko dziewczynka.

– Nie chcę już być tutaj, chcę być z wami. Chodźmy do domu.

– Chodźmy – powtarza ciepło mama.

Rachela z ufnością podaje jej rączkę, choć twarz mamy jest biała jak śnieg.

Z samego rana w okolice baraku zajrzał kapo. Funkcyjni wynieśli już zamarzniętą na śmierć dziewczynkę, sztywną jak kamień, i cisnęli ją na śnieg. Żołnierz zapalił papierosa i z zainteresowaniem przyjrzał się spalonej zapałce, którą martwe dziecko ściskało w rączce. Potem odciągnął zesztywniały rękaw.

– *Der Nummer 6778432!* – rzucił funkcyjnemu. – Wykreślić.

Załącznik 2

Treść wpisów-komentarzy do tekstu *Dziewczynka z zapałkami* PrZeMK-a Z.
Źródło: http://www.magiczne.pl/index.php?showtopic=11747 [dostęp: 19.01.2008].
* Zachowano oryginalny język, styl i interpunkcję wpisów.

Wpis 1
Autor: Avadakedaver.
Czas: 09.11.200; 01:09.
Treść: to jest przerażające i straszne, ja nie mam nerwów, wprowadziłeś taki klimat że koniec świata. bałem się czytając, więc nie doczytałem do końca. Widzę, że chciałeś zbudzić głębokie uczucia w czytelniku i, cholera, udało ci się to. pod wielkim wrażeniem jestem.

Wpis 2
Autor: Katarn90.
Czas: 09.11.2007; 12:09.
Treść: Aż tak tego nie odczułem, ale owszem robota bardzo solidna. Głównie końcówka poraża, bo wszystko co przedtem to trochę bardziej dramatyczna wersja „Dziewczynki z zapałkami". Ale jest bardzo dobrze, bardzo mi się podobało.

Wpis 3
Autor: jestie.
Czas: 09.11.2007; 15:31.
Treść: dwa błędy (już poprawione).

Odpowiedź 1 PrZeMK-a Z.
Czas: 09.11.2007; 16:46.
Treść: Estieju, masz rację. To było nieświadome, przepraszam. Faktycznie okropny błąd. Zdaje się, że dopiero pod koniec pisania zadecydowałem o tym, że dziewczynka jest Żydówką. Już poprawiłem oba błędy.

Wpis 4
Autor: Katarn90.
Czas: 09.11.2007; 18:57.
Treść: Łaaa teraz wszystko poszło w diabli. Właśnie piękne było to do jakiego finału to prowadzi. A jak się przyznałeś, jak było naprawdę.... szkoda. wielka szkoda. ale i tak zapamiętam na długo.

Odpowiedź 2 PrZeMK-a Z.
Czas: 09.11.2007; 19:20.
Treść: Nie rozumiem zarzutu. To, że wszystko dzieje się w obozie, było ustalone od początku. To, że dopiero w trakcie pisania zadecydowałem o tym, że dziewczynka jest Żydówką, oznacza, że wcześniej była chrześcijanką – ale też w obozie. Niczego to nie zmienia. W obozach byli nie tylko Żydzi.

Wpis 5
Autor: jestie.
Czas: 10.11.2007; 01:56.
Treść: ja też nie rozumiem, opowiadanie mi się podoba i podobało, choć zbyt bolesne, żeby się nim delektować.

Wpis 6
Autor: Katarn90.
Czas: 10.11.2007; 09:54.
Treść: Aha, zrozumiałem, że to, iż jest Żydówką w obozie, dodałeś na końcu. Żyd, Żydówka – osoba narodowości żydowskiejżyd, żydówka – wyznawca judaizmu.

Wpis 7
Autor: Sihaja.
Czas: 10.11.2007; 11:30.
Treść: Nu, pomysł ładny. Gdyby nie puenta, pewnie marudziłabym, że to tylko przepisywanie znanej baśni, ale tak to opowiadanie ładne. Dosyć zgrabnie napisane, dobrze pomyślane, choć musisz, moim skromnym zdaniem, uważać, by nie popaść w sentymentalizm. Ogółem – dobre.

Wpis 8
Autor: Zeti.
Czas: 10.11.2007; 12.15.
Treść: Bardzo mi się podobało, już przeczuwałem na początku, że to nie będzie zwykła baśń, ale jakieś nawiązanie. Jedno, co mi zazgrzytało (nie czytałem poprzedniej wersji) to to:
– Der Nummer 6778432! – rzucił funkcyjnemu. – Wykreślić. Niemiecki funkcjonariusz mówi raz po niemiecku, a później po polsku, do najprawdopodobniej Niemca. Moim zdaniem lepiej byłoby tak:
– Der Nummer 6778432! – rzucił funkcyjnemu. – Streich aus!

Wpis 9
Autor: jestie.
Czas: 10.11.2007; 12:28.
Treść: no to tak przy okazji – kapo to też więzień, nie żołnierz. Kapem mógł być Niemiec, mógł być Polak, albo Ślązak albo ktoś jeszcze innej narodowości. Mógł mówić po polsku i po niemiecku, ale jak rozumiem, nummer każdy zrozumie, a Streich aus, mało kto. Jest to

przyjęta konwencja, że Niemiec będzie mówić „po polsku" w polskim opowiadaniu, jeśli wypowiedź byłaby inaczej niezrozumiała. Alternatywnie można to załatwić przypisem.

Wpis 10
Autor: avalanche.
Czas: 10.11.2007; 22:27.
Treść: podoba mi się konstrukcja. dopracowane językowo, postarałeś się jeśli chodzi o zdania – opisy, dzięki nim bardzo dobrze można było wyczuć nastrój. przyczepię się tylko do szczególiku – czemu przy trzeciej zapałce napisałeś że to kolejna, zamiast zaakcentować, że to ostatnia? Szczególnie, że wcześniej było zdanie „jeszcze tylko raz". kłóci mi się to ze sobą.

Wpis 11
Autor: hazel.
Czas: 12.11.2007; 03:16.
Treść: Nie chciałam tego czytać. Nie dlatego, że nie lubię twoich tekstów – wręcz przeciwnie, wiem, że umiesz stworzyć klimat i grać na uczuciach. I właśnie dlatego nie chciałam, bo jestem w takim stanie umysłowym, w którym działanie na uczucia jest zdecydowanie niewskazane. Ale stało się. Miniatura trzyma poziom od początku do konca. Opisy tworza klimat, nie zawodzi konstrukcja zdań. Udało Ci sie wiele wycisnąć z wyeksploatowanego tematu, bo przecież to historia, którą wszyscy znają. W dwóch miejscach zazgrzytały mi niezbyt dobrze skonstruowane wyrażenia: bezsilny kaszel. Zdrewniałe paluszki. Chyba powinno być „zdrętwiałe". Ale to wszystko, do czego moge się doczepić. Mam tylko jedną prośbę. W trosce o moje zdrowie psychiczne napisz teraz coś bardziej optymistycznego.

Odpowiedź 3 PrZeMK-a Z.
Czas: 12.11.2007; 16:47.
Treść: Może lepiej po prostu nie czytaj? :)
Niczego nie sugeruję, ale generalnie nie pamiętam, żebym kiedyś napisał coś z **całkowicie** szczęśliwym zakończeniem.
I'm a sad creature.
Dziękuję za wszystkie komentarze.

Wpis 12
Autor: owczarnia.
Czas: 12.11.2007; 03:30
Treść: No cóż. Nie jest to temat, obok którego potrafię przejść obojętnie. Zawsze przeżywam i będę przeżywać coś takiego, nawet jeśli pod względem technicznym czy artystycznym mam coś do zarzucenia. Tu mam niewiele. Pomysł bardzo dobry i potrzebny. Tak myślę.

Wpis 13
Autor: Eulalia Cloak.
Czas: 19.11.2007; 18:38.
Treść: Temat rzeka i tym razem pozwolił na napisanie czegos naprawde poruszjacego. Tyle ze już mnie to nie zaskakuje, odkad zrobiony jest koło tego taki szum.
Ale malujesz slowami tak, ze prawie zapominam, ze czytam. W miniaturce jeszcze lepiej niz w dlugim opowiadaniu.

Odpowiedź 4 autora PrZeMK-a Z.
Czas: 19.11.2007; 18:50.
Treść: Mój tekst nie wynika z „szumu", tylko z wycieczki do Auschwitz-Birkenau.
Dziękuję za komplement.

Weronika Kostecka

KSIĄŻKI I KSIĘGI: LEKTURY BOHATERÓW WSPÓŁCZESNEJ PROZY DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

„Czytanie nie podlega systemowi czasu społecznego, ono jest, podobnie jak miłość, sposobem bycia" – napisał Daniel Pennac w eseju zatytułowanym *Jak powieść*[1]. Czy to stwierdzenie można odnieść do współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży? Żyjemy w epoce tzw. piątego przyspieszenia informacyjnego, której wyznacznikiem jest Internet; stawiane są hipotezy dotyczące przyszłości słowa drukowanego, głoszące, że książka stanie się wyłącznie przedmiotem sztuki, ponieważ jej treść będzie miała już tylko charakter kulturowy – treść literacka znajdzie się w Sieci, dostępna w każdej chwili i dla każdego[2]. Jakie miejsce w tym świecie wyznaczają książce bohaterowie interesującej nas tutaj literatury? W jaki sposób istnieje ona w ich świadomości i codziennym życiu, w jakich okolicznościach po nią sięgają, co czerpią z lektury? W jaki sposób we współczesnej prozie dla dzieci i młodzieży książka mówi o sobie samej?

Bohaterowie poprzez literaturę opowiadają o swoich przeżyciach, analizują dzięki niej własne emocje, nadają kształt przemyśleniom na różne tematy; poprzez literaturę wyrażają siebie. O postaciach z książek Marty Fox można właściwie powiedzieć, że myślą literaturą. Mateusz z *Westchnień jak morskie huragany*, nieszczęśliwie zakochany w swojej nauczycielce języka polskiego, rozmyśla o niej, przywołując wiersze Haliny Poświatowskiej. Słowami tej poezji opisuje uczucia, których sam nie potrafi nazwać:

[1] D. Pennac: *Jak powieść*. Przeł. K. Bieńkowska. Warszawa 2007, s. 123.

[2] D. de Kerckhove: *Inteligencja otwarta. Narodziny społeczeństwa sieciowego*. Przeł. A. Hildebrandt, R. Glegoła. Warszawa 2001, rozdział *Wszystko o hipertekście*.

Znów poczułem straszny żal do losu. [...]
Nie wiem co kocham bardziej
ciebie czy tęsknotę za tobą. [...][3]

Ulubiona poetka pomaga mu również wyrazić emocje w chwilach radości – wersy jej utworów przypominają się Mateuszowi spontanicznie, w naturalny sposób zmieniają się w jego własne myśli:

Więc jesteś jesteś jesteś
daj niech sprawdzę
niech dotknę raz jeszcze dłonią i ustami
niech w oczy spojrzę [...]

„Powtarzałem fragment wiersza Poświatowskiej, szczególnie słowa «jesteś jesteś jesteś»"[4].

Ta sama poetka bliska jest także Arturowi, bohaterowi *Nieba z widokiem na niebo* – niezwykłej powieści, której tworzywo w dużej mierze stanowią obszerne, twórczo wykorzystane cytaty z różnorodnych utworów literackich (głównie poezji). Poprzez odwołania do wierszy Haliny Poświatowskiej, Adama Asnyka, Leopolda Staffa, Artur snuje rozważania na temat związku ze swoją byłą dziewczyną. Kiedy poznaje prawdziwą miłość, Kingę, sięga do poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Lektura pomaga mu opisać wydarzenia z własnego życia, wyrazić emocje, przede wszystkim zrozumieć samego siebie, dotrzeć do tego, co drzemie w umyśle i w sercu, jeszcze nieodkryte i nienazwane, nadać formę niejasnym, nieuchwytnym dotąd pragnieniom.

Martin Eden, bohater powieści Jacka Londona, to JA – pisze Artur. – Rozumiem go jak mało kto. Od czasu, gdy przeczytałem tę powieść, myślę, że nie można, nie trzeba, nie powinno się łapać dziesięciu srok za ogon. Trzeba się skupić na jednej sroce i jednym ogonie[5].

Gdy Artur odkrywa życiowe powołanie – opisywanie rzeczywistości – i postanawia mu się poddać, poświęconą temu wydarzeniu notatkę opatruje mottem zaczerpniętym z *Radości pisania* Wisławy Szymborskiej. „Jest więc taki świat, / nad którym los sprawuję niezależny? / Czas, który wiążę łańcuchami znaków? / Istnienie na mój rozkaz nieustanne? / Radość pisania. / Możność utrwalenia. / Zemsta ręki śmiertelnej" – te właśnie wersy patronują jego decyzji: „[...] chwytam tylko jedną srokę za ogon. CHCĘ PISAĆ. Chcę opisywać ten wstrętny, wspaniały, okrutny świat. Chcę to zrobić dla siebie i dla Kingi"[6]. W dookreśleniu odpowiedzi na pytanie, co to znaczy być artystą, pomaga mu Rainer Maria Rilke („nie rachować, nie liczyć, wzrastać jak drzewo, które nie ponagla swoich soków [...]"[7]).

Artur jest świadomym czytelnikiem; wybierane przez niego lektury nie są przypadkowe: „Siedziałem więc tak w fotelu, wertując tomik Andrzeja Bursy. Wiedziałem, że gdzie jak gdzie, ale u tego faceta znajdę ślady swo-

[3] M. Fox: *Westchnienia jak morskie huragany*. Wrocław 1999, s. 14.
[4] Tamże, s. 43.
[5] M. Fox: *Niebo z widokiem na niebo*. Wrocław 2003, s. 49.
[6] Tamże, s. 57.
[7] Tamże, s. 69.

ich niepokojów. Nie myliłem się"[8]. Jednak, co ważne, bohater Marty Fox wraca nie tylko do znanych sobie książek, by odnaleźć wiersze, które oddawałyby jego nastrój; posuwa się dalej – świadomie poszukuje takich utworów. „Przekopałem się przez wielu poetów i znalazłem dużo wierszy, które wyrażałyby moje uczucia"[9]– pisze i w całości przytacza utwory Jacques'a Préverta, Jacka Podsiadły, a także mniej znanego Zbigniewa Joachimiaka[10]. Poprzez poezję pragnie zbliżyć się do prawdy o sobie samym, dlatego te czytelnicze poszukiwania są dla niego tak istotne i intymne – wszak słowa wiersza stają się odzwierciedleniem wewnętrznego świata czytelnika. W tym kontekście ofiarowana książka to niezwykły i intymny podarunek: ofiarodawca odsłania się przed osobą, dla której przeznaczony jest ów prezent, wyrażając tym samym swoje zaufanie, szczerość i wiarę w możliwość porozumienia. Taki podarunek, tomik poezji Poświatowskiej, Mateusz chce ofiarować swojej nauczycielce – mężatce, która ze zrozumiałych powodów nigdy nie odwzajemni jego uczuć. Chłopak zdobywa się przy tym na akt prawdziwej odwagi, zakreślając ołówkiem jeden z wierszy:

Pokornie cię kocham
widzisz
nawet łokieć swój kocham
bo raz był twoją własnością
widocznie tak można
z najprawdziwszym mieniem rozstać się
i nie patrząc wstecz odejść [...][11]

Kindze ofiarowuje Artur tom wierszy Emily Dickinson i to również stanowi akt bardzo osobisty; bohater *Nieba z widokiem na niebo* zna swoją ukochaną tak dobrze, że trafnie wybiera dla niej poezje tej właśnie autorki. Twórczość Dickinson, refleksyjna, charakteryzująca się specyficzną postawą wycofania, „chowania się" przed światem, oddziałuje na Kingę wyjątkowo silnie, współgra z jej wrażliwością; dziewczyna, po przeczytaniu jednego z utworów, jest wstrząśnięta.

– Dreszcze przebiegły mi po plecach – wyszeptała.
– I tak powinno być, Kingo, bo wiersze czyta się plecami... jak zwykł mawiać Eliot. Poczułaś, że ten wiersz jest twój, i nieważne, czy wszystko rozumiesz.
– Skąd ona wiedziała, co ja czuję? [...] Skąd ona wiedziała, ze czuję właśnie tak?[12]

Odnalezienie ekwiwalentów własnych odczuć w wierszu, czy jakimkolwiek innym utworze literackim, pozwala lepiej te odczucia zrozumieć, może nawet – zacząć rozumieć samego siebie; ale jednocześnie – co nie mniej ważne – pozwala to poczuć się rozumianym. Jak napisał Truman Capote, „są pewne dzieła sztuki, które budzą zainteresowanie bardziej ze

[8] Tamże, s. 58.
[9] Tamże, s. 50.
[10] Zbigniew Joachimiak – urodzony w 1950 r. gdański poeta i tłumacz; wydawca i redaktor kwartalnika literackiego „Migotania, przejaśnienia"; należy do Stowarzyszenia Pisarzy Polskich. Ulubiony poeta Marty Fox, jak przyznaje na swoim blogu sama autorka.
[11] M. Fox: *Westchnienia jak morskie huragany*, op. cit., s. 56.
[12] M. Fox: *Niebo z widokiem na niebo*, op. cit., s. 139.

względu na osobę twórcy niż na sam wytwór, zwykle dlatego, że w takim dziele człowiek rozpoznaje coś, co do tej pory wydawało mu się jego prywatnym, niemożliwym do wyrażenia spostrzeżeniem, i zadaje sobie wtedy pytanie: kto mnie zna aż tak dobrze i skąd?"[13].

Niebo z widokiem na niebo jest właściwie zapisem niezwykłej rozmowy, jaką toczą Artur i Kinga. Tych dwoje ludzi nie tylko rozmawia o literaturze, oni wręcz rozmawiają literaturą – dyskutując przez telefon, pisząc e-maile, spotykając się. Podobnego aktu komunikacji – z autorką i czytelnikami – dokonuje Waleria, bohaterka Krystyny Siesickiej i jej unikatowego studium tworzenia (*Chwileczkę, Walerio*), kiedy to na „prywatnych stronach" książki umieszcza swoje ulubione wiersze i prosi czytelnika o to samo. Waleria odwołuje się jednak tylko do jednej poetki, swojej ukochanej Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej; na Artura i Kingę wywiera wrażenie wielu twórców: to nie tylko Wisława Szymborska, Andrzej Bursa czy Stanisław Różewicz, lecz także Marek Aureliusz, Thomas Huxley, Sylwia Plath, Bolesław Leśmian, Jorge Luis Borges i Miron Białoszewski. Zdolność i gotowość do podjęcia refleksji nad utworami tak różnorodnych autorów świadczy o niezwykłej wrażliwości. Czytanie zdaje się miarą tej cechy charakteru; dotyczy to zarówno nieco introwertycznych Artura i Kingi czy Mateusza, jak i żywiołowej Agaty, tytułowej bohaterki *Agatona-Gagatona*, dziewczynki o – jak sam tytuł wskazuje – zawadiackiej naturze:

> [...] kiedyś zrobiłam mamie dziką awanturę, bo skoro taka mądra, to powinna mi powiedzieć, że oprócz Mickiewicza i Słowackiego istnieli też tacy poeci, jak Herbert i Białoszewski. [...] Jak usłyszałam *Muzy-Natchniuzy*, to myślałam, że się posikam z wrażenia, a jak usłyszałam, że *Pana od przyrody zabili łobuzy od historii*, to przez dwa dni chodziłam do tyłu.
>
> – Ja Białoszewskiego doceniam, ale nie czuję – powiedziała mama.
>
> – Jak to nie czujesz? [...] Nie czujesz, jak męczy się Miron w mironczarni? Naprawdę nie czujesz?
>
> Myślałam, że będę wyć.
>
> – A łobuzów od historii czujesz? – zapytałam już bliska rozpaczy, że taka jestem samotna w tym odczuwaniu[14].

Agata wykorzystuje zresztą poezję nie tylko w rozważaniach natury egzystencjalnej, lecz także w tak prozaicznej sprawie jak referat z biologii – kiedy to w fantazyjny, jak sama to określa, sposób odwołuje się do wiersza Bursy, opisując znaczenie pierwotniaków.

Proces lektury, sam fakt czytania można zatem uznać za wyznacznik intelektu i wrażliwości. Wprost mówi się o tym w *Oknie ostrzeżenia* – swoistym wstępie do *Nieba z widokiem na niebo*:

> [...] Jeśli nie dzielisz włosa na czworo
> i nie stawiasz sobie stu pytań dziennie,
> jeśli nie masz cienkiej skóry, [...]
> nie czytaj tej książki [...][15]

[13] T. Capote: *Pośród ścieżek do raju i inne opowiadania*. Przeł. Z. Batko. Warszawa 2006, s. 129.
[14] M. Fox: *Agaton-Gagaton: jak pięknie być sobą*. Toruń 1994, s. 37.
[15] M. Fox: *Niebo z widokiem na niebo*, op. cit., s. 1.

Czytanie może wręcz stać się wyznacznikiem człowieczeństwa; w przejmującej opowieści Magdy Papuzińskiej pt. *Wszystko jest możliwe* – historii od urodzenia sparaliżowanego chłopca, w sensie dosłownym zamkniętego w sobie, którego za istotę myślącą i obdarzoną samoświadomością uważa tylko matka – proces lektury ukazany został jako dowód na to, że jest się człowiekiem.

Dopiero wieczorem, leżąc w łóżku, zrozumiałem, co się stało. Przedtem byłem dla niej czymś w rodzaju kaktusa – rozmyśla Jaś, przypominając sobie reakcję Marianny, gdy ta zauważyła ruch jego oczu śledzących tekst. – [...] jeśli potrafię czytać, to z pewnością potrafię myśleć. Analizować, wyciągać wnioski. Oceniać. Podziwiać albo gardzić. Kochać albo szydzić. Mogę być dobry albo zły, albo nijaki[16].

Można by postawić pytanie, czy proces lektury nie jest dla czytelników swoistym aktem eskapizmu, czy czytając nie wycofują się ze świata, w głąb siebie? czy nie uciekają przed rzeczywistością, wątpliwościami, problemami? Tytułowa bohaterka *Magdy.doc* stwierdza niepokojąco: „Nigdy nie miałam odwagi przekraczać zakazanych granic. Wolałam czytać to, co zakazane, niż robić zakazane"[17]. Mateusz, kaleki chłopiec z powieści Ewy Przybylskiej (*Trzeci świat Mateusza*), całymi dniami siedzący w domu, nie potrafi porozumieć się z kolegą; bezpiecznie czuje się podczas lektury *W pustyni i w puszczy* i zainspirowanej nią zabawy.

Pochylił się nad mapą [...] Zadumał się. Popatrzył na wielki zad Kinga i ruszył za nim. Nogi Kinga jak cztery wielkie słupy tratowały zieleń. Nel siedziała wygodnie na grzbiecie słonia, absolutnie bezpieczna. Niech ma, w końcu jest tylko dziewczynką. Mea i Kali maszerowali po bokach zwierzęcia, tnąc nożem liany. Staś Tarkowski otwierał pochód, a Mateusz zamykał. Obaj mieli w rękach broń gotową do strzału[18].

Czy rzeczywiście jest to ucieczka? Być może, bardziej odpowiednim słowem byłaby „rekompensata". Bohaterowie analizowanych powieści nie uciekają „z założenia", należałoby raczej stwierdzić, że szukają poczucia bezpieczeństwa; potrzebują pociechy i nadziei, i znajdują je właśnie w książkach – tak jak Kasia, bohaterka Beaty Wróblewskiej, która w baśni o Apolejce i osiołku widzi odzwierciedlenie losu swojej rodziny i cierpiącego na autyzm brata[19]. Próbują wypełnić pustkę, jaką odczuwają, albo przeciwnie – ujarzmić nadmiar uczuć i myśli. Świadomie lub nieświadomie starają się poprzez lekturę usłyszeć swój wewnętrzny głos. Magda nie tylko potrafi przywołać adekwatny do każdych okoliczności wiersz; kiedy czuje, że nie akceptuje samej siebie i sytuacji, w jakiej się znalazła, sięga po odpowiednią pozycję: „Ciągle wracam do książki Sondry Ray pt. *Zasługuję*

[16] M. Papuzińska: *Wszystko jest możliwe*. Łódź 2003.
[17] M. Fox: *Magda.doc*. Wrocław 1997, s. 60.
[18] E. Przybylska: *Trzeci świat Mateusza*. Łódź 2001, s. 66.
[19] „Ta bajka jest o odmienności i wytrwaniu – rozmyśla Kasia. – Jest w niej to «zawsze będę cię kochać», wbrew wszystkiemu i wszystkim"; zob. B. Wróblewska: *Jabłko Apolejki*. Warszawa 2007, s. 19. Jak pisze recenzentka, autorka „[...] znakomicie wykorzystuje ten baśniowy motyw, by opowiedzieć o współczesnej rodzinie tak mocno naznaczonej losem autystycznego synka, dwunastoletniego Jaśka"; zob. D. Świerczyńska-Jelonek: *Znaleźć jabłko Apolejki*, „Poradnik Bibliotekarza" 2007, nr 12 – dodatek „Świat książki dziecięcej", s. 7.

na miłość[20]. Wracam, bo mi pomaga, a poza tym po raz pierwszy w życiu spotykam się z możliwością takiego podejścia do rzeczywistości i do siebie"[21] – zapisuje w komputerowym dzienniku. Z książki uczy się tego, czego – w domu przesyconym atmosferą wzajemnego żalu i nienawiści[22] – nie mogła nauczyć się od matki: że kochać siebie „to mieć zaufanie dla swoich możliwości", „to dopuszczać do siebie innych, zamiast godzić się na samotność"[23].

Czytanie książki jest zatem nie tyle procesem zamykania się w sobie, ile otwierania się na siebie. Jest porządkowaniem własnych myśli, precyzowaniem tego, co do tej pory było niejasnym przeczuciem, specyficzną nauką o świecie – zarówno tym zewnętrznym, jak i tym wewnętrznym; w procesie lektury zmieniamy przeczytane słowa w integralną część nas samych. Takie przesłanie ma dla czytelników Maciej Wojtyszko:

> Bibliotekarz Puciek porządkował swoją bibliotekę.
> – Co robisz? – spytała Bromba.
> – Porządkuję książki – odpowiedział Puciek.
> – Przeczytane? – zapytała Bromba.
> – Przeczytane – odpowiedział Puciek.
> – A zatem porządkujesz samego siebie – zauważyła Bromba[24].

I rzeczywiście: kiedy Laura Pyziak znajduje przypadkiem tom Seneki, w którym jej mama – Gabrysia Borejko – pozakreślała niektóre fragmenty ołówkiem, opatrując je własnymi komentarzami zanotowanymi na marginesach, czuje się tak, jakby w końcu mogła odbyć z nią poważną rozmowę i lepiej ją poznać.

> O, na pożółkłej stronicy kolejne podkreślenie: *Każdy jest na tyle nieszczęśliwy, na ile się za takiego uważa*. [...]
> A więc zdarza się mamie, że bywa nieszczęśliwa?
> Ależ to piekielnie ciekawe! Cała książka taka pozakładana, nosi ślady ciągłego czytania. [...] Oho! Toż to prawdziwa gratka. Mama nie ma dla niej czasu, nie lubi z nią rozmawiać, nie zwierza się jej nigdy. No, to teraz będzie można sobie o tym wszystkim poczytać[25].

Książka – przeczytana lub czytana – jest czymś niezwykle osobistym, a przez to niepowtarzalnym. „Kiedyś... gdy mnie zabraknie, nie róbcie z mojej biblioteki masy spadkowej – prosi swoich wnuków Ignacy Borejko, wzburzony po tym, jak w poznańskiej pizzerii ujrzał przycięte gilotyną książki, umieszczone na symetrycznych regałach. – [...] Każda książka, jaka stoi na naszych półkach, jest cenna, wyjątkowa i potrzebna, bo każdą z nich czytał ktoś z waszych bliskich"[26]. Podczas lektury czytelnik przenosi

---

[20] Książka Sondry Ray *Zasługuję na miłość...*, wydana w oficynie Jacka Santorskiego, jest przewodnikiem prezentującym zasady „pozytywnego myślenia", dotyczącego poczucia własnej wartości oraz seksualności. (S. Ray: *Jak dzięki afirmacjom poprawić swoje życie*. Tłum. A. Dodziuk. Warszawa 1991 in.)

[21] M. Fox: *Magda.doc*, op. cit., s. 120.

[22] Por. D. Świerczyńska-Jelonek: *Matki i córki*. „Guliwer" 1997, nr 5, s. 43.

[23] M. Fox: *Magda.doc*, op. cit., s. 113.

[24] M. Wojtyszko: *Bromba i filozofia*. Warszawa 2004, s. 110.

[25] M. Musierowicz: *Tygrys i Róża*. Łódź 1999, s. 31-32.

[26] M. Musierowicz: *Język Trolli*. Łódź 2004, s. 100.

na tekst swoje odczucia, refleksje, doświadczenia; jednocześnie proces czytania jest procesem dojrzewania, wewnętrznego rozwoju. „Bułeczkowa książeczka", którą Hans Thomas z Gaarderowskiej *Przepowiedni Dżokera* czyta w podróży do Aten, pomaga mu nie tylko odkryć własne korzenie, uporządkować dzieje rodziny i rozszyfrować ciążące nad nią fatum, lecz także rozbudzić w sobie stawiającego ważne pytania filozofa i Czytelnika „przez duże C". „Tak więc wcale nie Donalda zamierzałem czytać w kabinie. Może już czas wyrosnąć z takich lektur? [...] nie tylko ojczulek filozofował. Ja także zaczynałem – powoli, na własną rękę"[27], uświadamia sobie Hans Thomas[28].

Piękną i skłaniającą do refleksji metaforą procesu lektury jako dorastania posłużyła się Dorota Terakowska w *Córce czarownic*. Mała Luelle codziennie studiuje Wielką Księgę i uczy się na pamięć kolejnych rozdziałów o niezwykłych tytułach: *Magiczne przeobrażenia, Krótka historia Wielkiego Królestwa, Magiczna medycyna, O nieludzkich mowach*. Dziewczynka wchłania w siebie całą mądrość Księgi, zdobywając wiedzę, a jednocześnie tracąc swoją beztroską niewinność: taka jest cena dojrzałości. Kiedy Czarownica upewnia się, że jej podopieczna zapamiętała już wszystkie rozdziały i nigdy ich nie zapomni, pali Księgę, aby „nie wpadła przypadkiem w niepowołane ręce"[29]. „Teraz ty będziesz Wielką Księgą [...]"[30] – tłumaczy zasmuconej Luelle[31]. Stać się Księgą – to znaczy raz na zawsze porzucić stan dzieciństwa, ze wszystkimi tego konsekwencjami. „Nie wiedząc o tym, Dziecko tęskniło [...] do chwili, gdy było jeszcze tylko dzieckiem, nie obciążonym żadną tajemną wiedzą ogromnej Wielkiej Księgi. [...] Przestawało być Dzieckiem. W sposób nieodwracalny"[32]. Wielka Księga jest unikatowa – jedyna i niepowtarzalna, po tym, jak została spalona, żyje już tylko w swojej czytelniczce. Być może, właśnie na tej unikatowości zasadza się różnica pomiędzy książką a Księgą: czy zasługiwałyby na miano Księgi lektura córki czarownic, Wielka Księga Bajów z opowieści Liliany Bardijewskiej (*Bractwo Srebrnej Łyżeczki*) czy też Ostatnia Księga, której historię tak zajmująco przedstawił Matthew Skelton (*Endymion Spring*) – gdyby nie były niepowtarzalne, gdyby istniały w więcej niż jednym egzemplarzu? Oczywiście, ową unikatowość należy rozumieć

[27] J. Gaarder: *Przepowiednia Dżokera*. Przeł. I. Zimnicka. Warszawa 1996, s. 141.

[28] Słowo pisane odgrywa w twórczości Gaardera szczególną rolę; por. Z. Wędrych: *Algorytm Gaardera*. „Guliwer" 1996, nr 4, s. 30: „Listy, które otrzymuje Zofia od nieznajomego, karteczki znajdowane w adwentowym kalendarzu w *Tajemnicy Świąt Bożego Narodzenia* oraz „bułeczkowa książeczka" – dar od piekarza z Dorfu dla Hansa Thomasa z *Przepowiedni Dżokera*, stają się magicznym czynnikiem, który burzy monotonię codziennego życia i prowadzi czytelnika do Krainy Wielkich Pytań, tych, które człowiek stawia sobie od początku istnienia".

[29] D. Terakowska: *Córka Czarownic*. Kraków 2002, s. 28.

[30] Tamże, s. 29.

[31] Por. A. Baluch: *Ceremonie literackie – a więc obrazy, zabawy i wzorce w utworach dla dzieci*. Kraków 1998, s. 77: „w odpowiednim momencie, gdy dziewczynka przeczytała i zapamiętała zawartą w niej [w książce – W. K.] wiedzę, sama stała się księgą-mądrością [...]. Kiedy więc wchłonięta przez wychowankę czarownic księga została spalona, wszystko powoli stawało się księgą-głosem (tylko że nie każdy był obdarzony umiejętnością słuchania go i rozumienia)".

[32] D. Terakowska: *Córka Czarownic*, op. cit., s. 29.

w sposób metaforyczny; tom Seneki, tak wnikliwie czytany przez Gabrysię Borejko, z całą pewnością jest dla niej właśnie Księgą, a nie zwykłą książką – znamiona niepowtarzalności nadaje mu osobisty stosunek czytelniczki do lektury. Pisał Robert Escarpit: „Jak wszystko, co żyje, książka nie daje się ująć w jednoznaczną definicję. [...] jest jednocześnie wielokrotna i jedyna, niezliczona i niezastąpiona"[33].

* * *

Książka (Księga) stanowi jednak nie tylko ważną część wewnętrznego świata bohaterów, jest istotna nie tylko w wymiarze duchowym; to również nieodłączny element codzienności, życia rodzinnego, odpoczynku. Nie ma dnia, by w domu Borejków nie wygłaszano passusów z dzieł starożytnych myślicieli – Seneki, Horacego, Marka Aureliusza – adekwatnych do aktualnych wydarzeń z życia domowników. Stosowne cytaty padają z ust starszego pokolenia, zwłaszcza Ignacego Borejki, filologa klasycznego i bibliotekoznawcy, posługują się nimi w pełni swobodnie także dzieci i wnuki seniora rodu. Ale nie tylko mądrości o antycznym rodowodzie rozbrzmiewają na Roosevelta; zwięzły przegląd poezji polskiej, od oświeceniowej po młodopolską, służy objaśnieniu małemu Ignasiowi słowa „karczma", *Trzej muszkieterowie* Dumasa inspirują językowo Laurę, która zamiast pospolitych przekleństw woli soczyste: „Do krocset!", a *Klechdy Sezamowe* Leśmiana stają się kulinarnym natchnieniem dla Natalii, która dzięki tej lekturze wpada na pomysł nowej potrawy i nazywa ją „przysmakiem leniwej Parysady". Jak pisze Katarzyna Tałuć, dla bohaterów „Jeżycjady" książki są „rzeczami powszednimi, ale równocześnie niezbędnymi, bez nich nie wyobrażają sobie życia"[34]. Dom Borejków jest pełen książek – stojących na regałach w przedpokoju, leżących w stosach na stolikach przy łóżkach[35]. Słynny zielony pokój, nawet jeśli posprzątany, i tak wywołuje wrażenie pewnego nieładu, ponieważ jest wręcz zasłany otwartymi lub pozakładanymi książkami, „których nie wolno [...] ruszać pod żadnym pozorem"[36]. „Apetycznie wytarte okładki" świadczą o „szla-

[33] R. Escarpit: *Rewolucja książki*. Przeł. J. Pański. Warszawa 1969, s. 13.

[34] K. Tałuć: *Książka w książce, czyli co czytają bohaterowie „Jeżycjady"*. W: *Między „Bambolandią" i „Jeżycjadą". Małgorzaty Musierowicz makro- i mikrokosmos*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz. Katowice 2003, s. 29. Zob. też: B. Męczyńska: *Książka i jej funkcje w świecie „Jeżycjady"*. „Guliwer" 1996, nr 5, s. 6-11; E. Ihnatowicz: *Literacka mowa rzeczy w „Jeżycjadzie"*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Pod red. J. Papuzińskiej, G. Leszczyńskiego. Warszawa 2002, s. 170.

[35] Anna Gomóła, rozważając kwestię proksemiki w „Jeżycjadzie", jednoznacznie określa jako cechę charakterystyczną mieszkania Borejków fakt, że „większość przestrzeni zajmują w nim książki – są we wszystkich pomieszczeniach, także w przedpokoju, a tapczany w sypialni rodziców stoją między regałami pełnymi książek" (A. Gomóła: *Wybrane aspekty proksemicznych standardów życia rodzinnego w powieściach Małgorzaty Musierowicz*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*, op. cit., s. 162). Zob. też: A. Baluch: *Jeżycjada („miejsca kochane")*. W: tejże, *Książka jest światem. O literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*. Kraków 2005, s. 88.

[36] M. Musierowicz: *Noelka*. Poznań 1993, s. 145.

chetnej manii czytania", jak określa to zamiłowanie sama autorka. Borejkowie uprawiają przy tym prawdziwą sztukę czytania: oni właściwie nie czytają książek – oni w tych książkach toną, dopełniając przyjemność piciem herbaty z ulubionego kubka:

Jak zwykle szczęśliwie wyizolowany z ogólnego ożywienia i gwaru, ojciec Borejko tonął w lekturze rozkosznie podniszczonej, grubej księgi i z łagodnym uśmiechem popijał herbatę ze swojego kubka z krasnalkiem[37].

[Ojciec Borejko] Zachwycony swoją dowcipną wypowiedzią wybuchnął uszczęśliwionym śmiechem, po czym śmiać się przestał równie nagle, jak zaczął, bo właśnie znów zatonął w lekturze[38].

I jeszcze jeden, tak znamienny dla Borejków przykład:

[...] weszła zaczytana Gabrysia, która właśnie położyła swoje córki. Nalała sobie mleka do błękitnego kubka, zasiadła za stołem i wzięła z szuflady czystą ściereczkę, żeby powycierać sztućce z reprezentacyjnego kompletu, ociekające w plastykowym pojemniku. Spokojnie brała po jednym, osuszała go i nieomylnie odkładała do właściwej przegródki w szufladzie, ani na chwilę nie odrywając wzroku od książki[39].

Dodajmy, że Gabrysia czyta *Minutę mądrości* Anthony'ego de Mello, a fakt, że robi to w kuchni wycierając sztućce, w żaden sposób jej nie dekoncentruje ani nie umniejsza wartości tej lektury; po prostu – trudno się oderwać od interesującej książki. Kuchnia jest zresztą jednym z dwóch miejsc, w których Borejkowie najchętniej oddają się lekturze. Drugim jest łóżko. „Czytanie w łóżku dostarcza [...] czegoś więcej niż rozrywki. Stwarza szczególne poczucie prywatności. To czynność egocentryczna, nieruchoma, wolna od zwyczajowych towarzyskich konwencji, ukryta przed światem [...]" – pisze Alberto Manguel[40]. Jedna z piękniejszych scen, ukazujących specyficzne „ciepło" domu Borejków, to ta, w której mały Ignaś czyta, leżąc razem z rodzicami w ich łóżku:

Leżał sobie tak, jak lubił, pomiędzy nimi, dwie duże poduszki podpierały mu plecy, a on w skupieniu wodził paluszkiem po literach; po lewej ręce miał tatę, który, w podobnej pozie, tak samo marszcząc brwi i przygryzając wargę, przeglądał jakąś abrakadabrę o komputerach. Czytali sobie we troje, wygodnie i cieplutko, w zupełnej ciszy[41].

Każde z nich czerpie poczucie bezpieczeństwa i błogiego spokoju z obecności swoich najbliższych, a jednocześnie zatopione jest we własnym świecie, w którym nikt nigdy nie jest sam: w „cudownie zatłoczonej samotności czytelnika"[42]. Borejkowie zaprzyjaźniają się z czytanymi przez siebie książkami, a bohaterów literackich traktują jak przyjaciół, których zna się tak dobrze jak samego siebie, z którymi miło spędza się czas i za którymi się tęskni. To przyjaźnie pozostające na całe życie, bez względu na to, jak często wraca się do raz już przeczytanej książki:

– „Dusza zaczarowana", Rolland – wyjaśniła [Mila] w odpowiedzi na pytające spojrzenie córki. – Postanowiłam ją sobie przypomnieć. Kiedyś bardzo lubiłam tę Anetkę Rivière.

[37] Tamże, s. 17.
[38] Tamże, s. 52.
[39] M. Musierowicz: *Pulpecja*. Kraków 1995, s. 47.
[40] A. Manguel: *Moja historia czytania*. Przeł. H. Jankowska. Warszawa 2003, s. 221.
[41] M. Musierowicz: *Imieniny*. Łódź 1998, s. 106.
[42] D. Pennac: *Jak powieść*, op. cit., s. 17.

– Ostatnio masz serię lektur reminiscencyjnych – zauważyła żartobliwie Natalia [...].
– Bo zdałam sobie sprawę, że w moim późnym wieku czytam książki wciąż nowe, a dla starych przyjaciół nie starcza mi czasu. Może się zdarzyć, że już nie zdążę do nich wrócić. A potem, w zaświatach, będę za nimi tęskniła.
– A za kim najbardziej będziesz tęskniła? – zainteresowała się Natalia[43].

Tu pani Borejko wraz z Natalią i pokrzykującą z kuchni Gabrysią zaczynają z zapałem wyliczać swoich ulubionych bohaterów: Małą Dorrit, Krystynę córkę Lavransa, Ignacego Rzeckiego, księcia Myszkina, Soamesa Forsytha, Irenę Heron. Sprzeczając się o „kandydaturę prawdziwego mężczyzny", wymieniają Kmicica, Heathcliffa, Wokulskiego, Bohuna, Wallenroda, Jana Bohatyrowicza, pana Rochestera z *Jane Eyre*. Dobrych znajomych jest tak wielu, jak wiele książek czytają Borejkowie, a są to lektury bardzo zróżnicowane; nie tylko klasyka, lecz także literatura popularna, jak czytane przez Laurę kryminały Grishama czy pochłaniany z pasją przez Ignasia *Pies Baskerwille'ów*. Ten mały intelektualista w myślach określa opowiadanie Conan-Doyle'a jako „dawny przejaw kultury masowej", jednak „nawet wzięcie tej poprawki nie mogło sprawić, by włoski na karku Ignacego Grzegorza nie jeżyły się rozkosznie ze zgrozy, a po plecach nie przelatywały dreszcze emocji"[44]. Codzienną lekturą chłopca jest natomiast *Słownik wyrazów obcych* Kopalińskiego, podarunek od dziadka. Senior rodu dbał zresztą o wykształcenie wnuka od samego początku: Ignaś, jeszcze jako niemowlę, „Uspokajał się jedynie wtedy, gdy mu czytano głośno i dobitnie *Ucztę* Platona. [...] Dziadek Borejko, [...] wynalazca metody, zauważył nawet, że malec lekceważącym pobekiwaniem kwituje komedie Plauta, podczas gdy *Rozmyślania* Marka Aureliusza wzbudzają w nim niechętny respekt, zaś wybrane sceny z Sofoklesa śmieszą go do rozpuku"[45]. Oczywiście, nie tylko tak poważne lektury czytają dzieciom Borejkowie; na liście dziecięcych lektur znajdują się *Muminki*, utwory Brzechwy i Tuwima, baśnie Andersena[46].

Niestety, nie wszyscy dziecięcy bohaterowie mają tak mądrych opiekunów, jakimi los obdarza najmłodszych Borejków. Dwunastoletni Blake, bohater powieści Matthew Skeltona pt. *Endymion Spring*, właściwie nie lubi czytać, mimo że jego matka zajmuje się literaturą zawodowo jako ambitny naukowiec. Książka staje się dla niego czymś więcej niż trudnym do spełnienia obowiązkiem dopiero wtedy, gdy w wielkiej oksfordzkiej bibliotece poznaje sympatyczną bibliotekarkę: „W opowieściach pani Richards książki stawały się magiczne, niemal zabawne. Matka Blake'a

[43] M. Musierowicz: *Tygrys i Róża*, op. cit., s. 52.
[44] M. Musierowicz: *Żaba*. Łódź 2005, s. 197.
[45] M. Musierowicz: *Nutria i Nerwus*. Łódź 1995, s. 10.
[46] Katarzyna Tałuć przedstawia bohaterów „Jeżycjady" jako swoistą żywą bibliotekę: „Tytuły książek pojawiających się na kartach *Jeżycjady* tworzą dosyć długą, ale zróżnicowaną i interesującą listę. Owa rozmaitość lektur bohaterów powieści Małgorzaty Musierowicz – zarówno tematyczna, jak i formalna – narzuca skojarzenie z zawartością katalogów bibliotecznych" (K. Tałuć: *Książka w książce*, op. cit., s. 34).

zmieniała książki w pracę. Używała ich do sprawdzania, czy Blake czyta ze zrozumieniem, i wciąż dopytywała się o szkolne stopnie"[47].

Odnalezienie (jak później się okaże – nieprzypadkowe) w bibliotecznym księgozbiorze dziwnego woluminu bez słów jest początkiem niezwykłej przygody – sama książka staje się tą przygodą: fascynującą tajemnicą, żywą Księgą, która sama wybiera swojego czytelnika i sama prowadzi go do rozwikłania zagadki. „Czuję się jak pierwszy człowiek, który ją odkrył – myśli Blake – chyba że jest to pierwsza książka, która odkryła mnie..."[48]. Po raz pierwszy w życiu ten nieprzepadający dotąd za czytaniem chłopiec stwierdza, że książka rozbudza jego ciekawość, frapuje go, kusi. Podróż w głąb Biblioteki Bodlejańskiej w poszukiwaniu Ostatniej Księgi staje się najbardziej niezwykłym, magicznym doświadczeniem jego życia:

Odsunął jedną rękę od okładki. Pusta księga rozpostarła skrzydła kartek jak motyl i machnęła nimi na próbę. Stronice zatrzepotały z drżącym szelestem.

Blake wstrzymał oddech i nadstawił ucha. Gdzieś spod regałów dobiegł identyczny szelest [...]. Niemal natychmiast odezwał się pomruk z góry, a potem drugi, z dołu. Odgłos podchwyciły setki tysięcy książek. Blake patrzył wkoło, zdumiony. Podziemia tętniły życiem ksiąg! Każdy tom przekazywał innym tajną wiadomość: Endymion Spring powrócił![49]

W ogromnej oksfordzkiej bibliotece Księgi żyją własnym życiem, są istotami rozumnymi; strzegą swoich tajemnic, potrafią się przebudzić i porozumiewać między sobą. W podobnym duchu obraz biblioteki przedstawiony został w pierwszym tomie *Harry'ego Pottera*: Harry, Ron i Hermiona szukają w książkach informacji o tajemniczym Nicolasie Flamelu – bezskutecznie, w bibliotece znajdują się „dziesiątki tysięcy ksiąg, setki pólek, tysiące rzędów", a w dodatku uczniom nie wolno korzystać z działu Ksiąg Zakazanych (zgromadzone tu pozycje dotyczą czarnej magii) bez pisemnego pozwolenia od nauczyciela. Harry przybywa jednak do działu Ksiąg Zakazanych w nocy, ubrany w pelerynę-niewidkę:

[...] Złuszczone, wyblakłe złote litery składały się na słowa w nieznanych mu językach. Niektóre księgi w ogóle nie miały tytułów na grzbiecie. Na jednej była ciemna plama, która wyglądała tak, jak dawno zaschła krew. Poczuł mrowienie w karku. Może to sobie wyobraził, a może nie, ale miał wrażenie, że książki szepczą coś cicho, jakby wiedziały, że ogląda je ktoś, kto nie powinien tu być[50].

Księgi kryją tajemnice, których poznania dostępują tylko wybrani[51], kuszą i frapują niczym zakazany owoc, przyciągają zagadkowością. Biblioteka fascynuje magiczną atmosferą – nie tylko dlatego, że znajduje się

[47] M. Skelton: *Endymion Spring*. Przeł. J. Kozak. Warszawa 2007, s. 42.

[48] Tamże, s. 46.

[49] Tamże, s. 349.

[50] J. K. Rowling: *Harry Potter i kamień filozoficzny*. Przeł. A. Polkowski. Poznań 2000, s. 215.

[51] Por. G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku*. Warszawa 2007, s. 61: „W cyklu przygód Harry'ego Pottera wejście młodych bohaterów do biblioteki wiąże się ze złamaniem zakazu, nie wszystkim bowiem dany jest swobodny dostęp do ksiąg. Podobnie było w wiekach średnich, liczne księgi uznane za szkodliwe objęto zakazem lektury, nie wolno więc było ich czytać bez specjalnego pozwolenia [...]. W *Harrym Potterze* nie o herezję [...] chodzi, lecz o wiedzę zastrzeżoną, którą posiadłszy młodzi bohaterowie mogą zrozumieć sens zdarzeń, rozpoznać przyjaciół i wrogów, poznać przeszłość, która warunkuje zdarzenia bieżące, koniec końców – znaleźć skuteczne sposoby pokonania zła".

w szkole magii; nie ma w niej komputerów i elektronicznych katalogów, a jednak zaciekawia i wzbudza emocje – jest królestwem książek, Ksiąg-Sekretów, Ksiąg-Niebezpieczeństw, Ksiąg-Mądrości.

W świecie najnowocześniejszych technologii, jaki w powieści *Felix, Net i Nika* oraz *Gang Niewidzialnych Ludzi* przedstawił Rafał Kosik, biblioteka ukazana została jako żałosny przeżytek, boleśnie nienowoczesny, odarty z wszelkiej magii, dodatkowo zniechęcający poprzez antypatyczną postać bibliotekarki, nazywanej przez dzieci Bukwą. Jednak, co ciekawe, ostatecznie to właśnie w książkach trójka przyjaciół poszukuje informacji, a nie w Internecie czy za pomocą innych technicznych wynalazków, i w książce je znajduje, chociaż ów triumf słowa drukowanego wydaje się tutaj czymś wstydliwym. Można się domyślić, że sami bohaterowie raczej niewiele czytają – nie słyszeli o *Wiedźminie* Sapkowskiego czy *Nie kończącej się historii* Endego, dopóki tych książek – przez przypadek – nie wypożyczyli, Net czyta Tolkienowskiego *Hobbita* dopiero zachęcony przez nauczycielkę.

Wyjątkową opowieścią o bibliotece jest *Magiczna biblioteka Bibbi Bokken* Josteina Gaardera i Klausa Hagerupa – opowieścią, która, jak pisze Grzegorz Leszczyński, „staje się punktem odniesienia szerszej refleksji pisarskiej dotyczącej fundamentów ludzkiej kultury i duchowości, a przede wszystkim znaczenia lektury dla procesu wzrastania człowieka, kształtowania świata jego myśli i wrażliwości”[52]. Także i tu nie widać komputerów, multimediów, ani jednym słowem nie wspomina się o Internecie[53] – ale to właśnie w takim miejscu Nils doznaje olśnienia, kiedy to na moment udaje mu się zajrzeć „do cudownego a jednocześnie magicznego świata książek”. „Wszystko, co czytam, poszerza świat, a jednocześnie i ja się poszerzam”[54] – odkrywa chłopiec. „Kiedy czytam książkę, która mi się podoba, to to, co czytam, sprawia, że moje myśli jak gdyby wylatują dalej poza książkę. Książka to jakby nie tylko słowa czy obrazki na papierze, lecz także wszystkie myśli, które rodzą się w mojej głowie w trakcie czytania”[55] – rozważa, nieświadomie przeciwstawiając się konstatacji Marshalla McLuhana, wedle której wraz z upowszechnieniem się druku „ludzie przyjęli rolę konsumentów słowa, czytając je po cichu i w sposób całkowicie bierny”[56].

„To niepojęte, fantastyczne i «magiczne», że dwadzieścia sześć liter w alfabecie da się złożyć na tyle sposobów, że zapełnią długie półki z książkami i zabiorą nas w świat, który nigdy się nie kończy. Wciąż rośnie i rozszerza się, dopóki na tej ziemi będą istnieć ludzie”[57] – rozmyśla Nils. Świat Kingi i Artura, Mateusza, Mili Borejko i całej jej rodziny nigdy nie sięgnie granic; istotą książki jest bowiem nieskończoność możliwości. „Półki

---

[52] G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka*, op. cit., s. 62-63.

[53] Por. G. Lewandowicz: *Biblioteczna lekcja Gaardera*. „Guliwer” 1999, nr 3, s. 49-51.

[54] J. Gaarder, K. Hagerup: *Magiczna biblioteka Bibbi Bokken*. Przeł. I. Zimnicka. Warszawa 1998, s. 147.

[55] Tamże, s. 26.

[56] M. McLuhan: *Galaktyka Gutenberga*. W: tegoż, *Wybór pism*. Przeł. K. Jakubowicz, wybór J. Fuksiewicz. Warszawa 1975, s. 262.

[57] J. Gaarder, K. Hagerup: *Magiczna biblioteka Bibbi Bokken*, op. cit., s. 146.

z książkami, których nie napisaliśmy, jak i z tymi, których nie przeczytaliśmy, ciągną się daleko w ciemność najdalszych przestrzeni wielkiej, uniwersalnej biblioteki. Zawsze jesteśmy na samym początku litery A" – pisze Alberto Manguel[58]. Niezwykłe uniwersum książek nie przestanie się powiększać tak długo, jak długo będą istnieć ludzie; będziemy istnieć dopóki, dopóty będziemy opowiadać historie, dopóty będą powstawać książki. Może to właśnie stanowiło ideę nieśmiertelności, którą nagle pojął Blake, maszerując przez podziemne korytarze biblioteki? Czy to możliwe, aby istniał dalej świat, w którym została napisana i przeczytana ostatnia książka? Z chwilą, w której opowiedziana zostałaby ostatnia historia, musiałaby nastąpić apokalipsa – dokładnie tak, jak stało się to w finale *Endymiona Springa*, kiedy to Blake zdecydował się przeczytać Ostatnią Księgę:

Powoli, bardzo powoli, uchylił okładkę...[59].

Jest to ostatnie zdanie powieści; po nim następuje wakat, wymowna pusta strona, pusta nieprzypadkowo: Ostatnia Księga została przeczytana – i nie pozostało już nic. Świat książek, a tym samym świat ludzi, przestał istnieć.

A jednak – dowodem na nieskończoność świata może być to uczucie pokusy, by podjąć opowiadanie o losach Blake'a. Taką ideę przedstawia Jacek Lelonkiewicz w zakończeniu pięknej baśni pt. *Okruszek z Zaczarowanego Lasu*:

Pewna dziewczynka powiedziała mi kiedyś, że tej bajki nie uda się opowiedzieć do końca. Miała chyba rację. Codziennie przybywa w niej nowy rozdział. Każde drzewo w Zaczarowanym Lesie, każdy z jego mieszkańców, ba, każda kropla deszczu opowiada dalszy ciąg[60].

W baśni Lelonkiewicza Skarbiec Bajek opisany jest jako królestwo cudowności i czytelniczy raj, w którym – gdyby udało się tam trafić – można by „siedzieć i czytać dnie i noce, całymi miesiącami"[61], i byłaby to najprawdziwsza przyjemność. Takim skarbcem jest biblioteka dla Artura, Kingi, Nilsa czy Berit albo antykwariat i własny dom dla rodziny Borejków. Świat pełen jest książek, które „do każdego [...] czytelnika zwracają się po imieniu"[62]. Bohaterowie współczesnej prozy dla dzieci i młodzieży słuchają tego głosu i nań odpowiadają. Szukają w książkach odpowiedzi – i pytań, których jeszcze nie zadali. Czytając, odnajdują swój wewnętrzny głos, porządkują emocje i myśli. Zaczynają rozumieć samych siebie, a jednocześnie czują, że zostali zrozumiani. Zaprzyjaźniają się z książkami, czyniąc z nich wyjątkowe Księgi, i powierzają im swoje najbardziej intymne odczucia i przemyślenia. Dzięki lekturze dojrzewają i odpoczywają. Czytają w wielkich, tajemniczych bibliotekach i we własnej kuchni, przy kubku gorącej herbaty. Skarbiec ksiąg i książek, choć w baśni nie ma wrót, tak naprawdę zawsze pozostaje otwarty.

---

[58] A. Manguel: *Moja historia czytania*, op. cit., s. 425.
[59] M. Skelton: *Endymion Spring*, op. cit., s. 442.
[60] J. Lelonkiewicz: *Okruszek z Zaczarowanego Lasu*. Warszawa 2005, s. 80.
[61] Tamże, s. 70.
[62] A. Manguel: *Moja historia czytania*, op. cit., s. 131.

Olga Żarnowiecka

FENOMEN ALI MAKOTY, CZYLI CO PRZESĄDZA O TYM, ŻE FORMA PAMIĘTNIKA[1] DLA DZIEWCZĄT JEST NIEŚMIERTELNA

Gdy młody człowiek opuszcza bezpieczną krainę dzieciństwa, świat stawia przed nim bardzo trudne zadania: zanim wkroczy w dorosłość, musi określić nową tożsamość, odkryć swoje „ja". Jest to niełatwy proces, zwłaszcza dla współczesnych dziewcząt, rozrywanych między ścierającymi się ideami patriarchalnymi i feministycznymi. Z jednej strony oczekuje się, że młode kobiety będą wciąż aniołami, księżniczkami, że zachowają baśniową subtelność i delikatność, a w przyszłości zrealizują się jako matki i żony; z drugiej zaś – powtarza się im, że powinny świadomie kierować swoim życiem, dążyć do samorealizacji, budować związki oparte na partnerskich zasadach. Rzadko dorastająca dziewczyna otrzymuje od swojej matki konstruktywne wskazówki, jak żyć, częściej zamiast dobrej rady słyszy cierpką przestrogę: „Nie zmarnuj sobie życia tak, jak ja". Nastolatki są więc często pozostawione samym sobie, po omacku szukają dróg do kobiecości.

Powieść dla dziewcząt pełni rolę przewodnika. To swoiste „Vademecum"[2], zapraszające do podróży w dorosłość. A powieść stylizowana na

[1] Powieści dla dziewcząt, w których same bohaterki relacjonują swoje perypetie i przeżycia, nazywa się potocznie pamiętnikami. Tymczasem według rozróżnienia terminologicznego M. Głowińskiego (hasło: *Dziennik* w: M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński: *Słownik terminów literackich*. Wrocław 1986 in.) trafniej byłoby określać je mianem dzienników, a najlepiej pseudo-dzienników. Także cykl o Ali Makocie jest bliższy diariuszom niż pamiętnikom, w przeważającej części zawiera bowiem opisy bieżących wydarzeń, „których autor był uczestnikiem bądź naocznym świadkiem" (cyt. za: *Słownik terminów literackich*, op. cit.); chodzi oczywiście o pseudo-autorkę dziennika, w tym przypadku o Ale Makotę. M. Budzyńska uniknęła rozwiązania tego problemu terminologicznego, określając swoją powieść mianem *notatnika,* a nie pamiętnika czy dziennika.

[2] Celowo zachowana oryginalna Norwidowska pisownia ma podkreślać równoczesną rolę mistrza i współtowarzysza powieści dla dziewcząt.

pamiętnik nastolatki jest właśnie tym gatunkiem, który pretenduje do miana najbliższego towarzysza tej podróży.

Optymalna jest sytuacja, w której to matka wprowadza córkę w dorosłe życie, przekazuje jej mądrość i doświadczenie, uczy, jak wykorzystać intuicję i odnaleźć się ze swoją rodzącą się kobiecością w świecie. Jeśli matka nie spełnia tego zadania, dzieło literackie niejako w jej zastępstwie podejmuje się wprowadzenia czytelniczki w dojrzałość. To wielka misja współczesnej powieści dla dziewcząt – pokazać, jak dzisiaj można pogodzić bycie sobą i bycie kobietą, jakie pułapki na tej drodze dorastania do siebie i do kobiecości w sobie trzeba ominąć, by po wielu latach nie powiedzieć do swojej córki: „Nie zmarnuj sobie życia tak, jak ja".

Cykl Małgorzaty Budzyńskiej o Ali Makocie powstał na skrzyżowaniu tradycji: baśni, powieści sentymentalnej postrzeganej jako praźródło tzw. powieści dla dziewcząt[3] oraz powieści pamiętnikarskiej, a właściwie dziennika[4]. Łączenie genologii powieści dla dziewcząt z baśniami ma swoje uzasadnienie[5]: to właśnie one, dzięki funkcji inicjacyjnej, przygotowują dziecko do przejścia w dorosłość. Według Brunona Bettelheima „baśnie pomagają dziecku w odkrywaniu własnej tożsamości i własnego powołania, wskazują zarazem, jakich potrzebuje ono doświadczeń, aby rozwinąć swój charakter"[6]. Z kolei powieść dla dziewcząt towarzyszy czytelniczkom właśnie wtedy, gdy zaczynają stawać się kobietami, jest z nimi „tu i teraz". Jak pisze Zofia Brzuchowska, „przekaz literacki pożądanego wzoru kobiecości [...] jest tak wyrazisty, że ten podgatunek powieściowy jawić się może, a nawet musi jako forma inicjacji kulturowej"[7]. Brzuchowska dowodzi, że *Pamiątka po dobrej matce* Klementyny Tańskiej-Hoffmanowej, pierwsza polska powieść dla – by zastosować ówczesne określenie – *dorastających panien*, „przywracała dziewczętom i kobietom je wychowującym rozsądek życiowy, ukazując im miejsce w kręgu szczęśliwej rodziny, której towarzyszy spokój, serdeczność i dobrobyt"[8]. Prezentowany w *Pamiątce...* model wychowawczy święcił tryumf przez cały wiek XIX, a i dziś można jeszcze dostrzec jego wpływy.

Małgorzata Budzyńska odnosi się to tej tradycji z dużym dystansem. W domu Ali *szczęście* zatrzymuje się tylko na krótkie chwile, *spokój* jest zawsze deficytowym towarem, o *serdeczność* trudno na co dzień, a *dobrobyt* pojawia się i znika. Może winę za taki stan rzeczy ponosi ojciec Ali, życiowy nieudacznik, którego jedynymi dokonaniami są liczne romanse, może matka, która pod wpływem wyczynów męża pragnie przeżyć drugą młodość (bo przecież – jak tłumaczy – jej od życia też się coś należy, ona

[3] Na romansowo-sentymentalny rodowód powieści dla dziewcząt wskazywała A. Kruszewska-Kudelska w pracy *Polskie powieści dla dziewcząt po 1945 r.* Wrocław 1972.

[4] Zob. przypis 1.

[5] Por. Z. Brzuchowska: *Współczesna powieść dla dziewcząt, czyli baśniowe dziedzictwo.* „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie", 1999, z. 34.

[6] B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Tłum. D. Danek. Warszawa 1996, s. 50.

[7] Z. Brzuchowska: op. cit., s. 298.

[8] Tamże, s. 303.

też ma prawo nareszcie być szczęśliwa). Ala musi się odnaleźć w tej trudnej sytuacji, w której ojciec gra rolę romantycznego kochanka, a matka zaczyna się realizować jako kobieta sukcesu.

Tytułowa bohaterka, zgodnie z tradycją wielkich romansów, na progu dorosłości wybiera romantyczny model miłości – taki, o jakim marzy większość nastolatek. „Mit tristianiczny stanowi główny model przeżywania miłości – inaczej romantycznej miłości z przeszkodą, która tę miłość podsyca i wręcz warunkuje" – pisze Brzuchowska[9]. Nie inaczej dzieje się w przypadku nastoletniej Ali, która zakochuje się w starszym od siebie mężczyźnie. Warto zadać sobie pytanie, czy Małgorzata Budzyńska posłużyła się tym motywem, by pozyskać zainteresowanie młodych czytelniczek, nierzadko przeżywających podobne rozterki, czy też powracający na kartach powieści wątek szalonej miłości Ali ma w możliwie łagodny sposób obnażyć absurdalność niespełnionej, tristanicznej miłości, owego cierpienia z wyboru.

Początki wyzyskanej przez autorkę konwencji gatunkowej były nader obiecujące. *Dziennik Franciszki Krasińskiej* Tańskiej-Hoffmanowej wprowadził do literackiego świata barwną postać młodej dziewczyny. Zdaniem Anny Kruszewskiej-Kudelskiej „Tańska z dużą znajomością psychiki dziewczęcej nakreśliła przemiany duchowe Franciszki, jej uczucia złożone i różnorodne, wahania, tęsknoty, namiętności"[10]. Stworzenie na kartach powieści postaci o zdecydowanym charakterze, dziewczęcia niebojącego się przeciwstawić utartym konwenansom oraz uzupełnienie *Dziennika* bogato zarysowanym tłem historycznym sprawia, że utwór, powstały w początkach dziewiętnastego wieku, nie trąci zgubnym sentymentalizmem i przesadną ckliwością. Moralizatorski komentarz autorki nie przytłoczył utworu, dzięki czemu *Dziennik* cieszył się dużą poczytnością. Dbałość o artyzm i barwność postaci zapewniła Tańskiej uznanie nie tylko jej pokolenia, ale także kolejnych generacji czytelniczych. Kierunek, który nadała powieści-pamiętnikowi, ominął romantyczne prądy, nie pozwalając bohaterom poddać się falom emocjonalnych uniesień. Misją pamiętnika było przede wszystkim przekonanie dziewcząt o słuszności racjonalnego podejścia do świata. „Autorowie uwzięli się wysuszać młode serca ciągłym odwoływaniem się do ich głowy" – krytykował te dążenia Ewaryst Estkowski[11].

Kolejne powieści-pamiętniki w dużej mierze bazowały na dokonaniach Tańskiej-Hoffmanowej, pojawiały się jednakże nowe elementy, np. szersza charakterystyka środowiska poprzez umieszczenie bohaterki na pensji, wśród rówieśników i nauczycieli. Jednocześnie coraz silniej zaznaczała swoją obecność tematyka moralna. W powieści *Rok życia. Dziennik Wandzi i Józi*[12] siostry na zmianę notują swoje myśli i relacjonują ważne

[9] Tamże, s. 301.

[10] A. Kruszewska-Kudelska: *Polskie powieści dla dziewcząt po 1945 r.*, op. cit., s. 19.

[11] Cyt. za: tamże, s. 20.

[12] Z. Bukowiecka: *Rok życia. Dziennik Wandzi i Józi z prawdziwych notatek przepisany*. Warszawa 1896.

wydarzenia w otrzymanej od ojca księdze. Wprowadzenie dwóch narratorek ożywia utwór. Zapewne byłby on jeszcze ciekawszy, gdyby nie przesadne moralizatorstwo, uwidaczniające się nawet w kreacji postaci. Józia jest spokojną, zrównoważoną dziewczyną, natomiast Wandzia sama przyznaje, że brak jej rozsądku. Stąd też pomysł pisania przez dziewczynki pamiętnika – ojciec chciał w ten sposób ułagodzić szalony temperament córki:

Ojciec chce wszelkimi sposobami uczynić mnie rozsądniejszą, co, mówiąc prawdę, bardzo by się przydało. Jakbym sama przecież pragnęła mieć już pozór i zachowanie dorosłej panny. Skończyłam lat 16... [...], cóż, kiedy wobec szalonego jakiegoś pomysłu, ani się spostrzegę, gdy to co się stać miało, już się stało. Rozwaga zawsze przychodzi za późno[13].

Naiwne fragmenty moralizatorskie odbierają autentyczność dziewczęcym przeżyciom. Końcowy zapisek Wandzi razi sztucznością:

...dziś czuje się starszą, poważniejszą, więcej przygotowaną do walki z życiem, a wydaje mi się ono takie piękne, takie łatwe"[14].

Motyw wewnętrznej przemiany głównej bohaterki stał się jednym z najbardziej trwałych rysów gatunku. Tak dzieje się również w utworach obcych przyswajanych polskim czytelnikom. Przykładem wydany w 1906 r. w Krakowie *Pamiętnik młodej dziewczyny*[15]. Spotykana we wcześniejszych utworach samokrytyka głównej bohaterki tu objawia się już w pierwszych zdaniach:

Nie mogę powiedzieć, żeby widok mojej twarzy sprawiał mi przyjemność, nie byłam wcale ładną i rzadko zazwyczaj patrzyłam w zwierciadło[16].

Nijakość głównych bohaterek, ich niezadowolenie z własnego wyglądu, postrzeganie siebie jako nieatrakcyjnych nie jest konceptem naszych czasów. Rozterki Ali Makoty są powieleniem znanego od dawna wzorca. Także motyw rezolutnej, przesadnie impulsywnej i nierozważnej nastolatki pojawia się na kartach powieści dla dziewcząt na długo przed dwudziestowiecznym rozluźnieniem obyczajów. Bohaterka dziewiętnastowiecznego pamiętnika pisze: „nie byłam wcale doskonałością, jak te dobre, grzeczne dziewczynki, o których piszą zwykle w książkach dla dzieci"[17], lecz wbrew tym zapewnieniom jest ona w głównej mierze właśnie grzeczną, skrępowaną konwenansami panienką z dobrego domu.

Na mapie pamiętników dla dziewcząt kształtujących współczesne oblicze gatunku wyraźnie zaznacza się *Druga brama* Haliny Górskiej. Tworząca w dwudziestoleciu międzywojennym autorka wykorzystuje utarte schematy, ubiera je jednak w nowe formy. Powieść konstruowana jest na zasadzie dwugłosu. Bohaterkami powieści są: rozpieszczona córka lekarza

[13] Tamże, s. 6.
[14] Tamże, s. 216.
[15] *Pamiętnik młodej dziewczyny*. Przeł. z angielskiego J. M. Zalewska, Kraków 1906.
[16] Tamże, s. 1.
[17] Tamże, s. 9.

i dziewczyna z proletariatu – fragmenty pamiętnika prezentującego jedną dziewczynę przeplatają się z rozdziałami o drugiej. Górska wprowadza do pamiętnika problematykę społeczną, porusza także kwestię prawdziwej, głębokiej przyjaźni: „Przyjaźń nie może polegać na zwierzaniu się pod kasztanem. Przyjaźń nie może mówić – my dwoje i – cały świat, ale – my dwoje dla świata!"[18]. Szkoda, że takiej głębi interpretacyjnej zabrakło w cyklu Budzyńskiej, która, prezentując co prawda liczne relacje między bohaterami, prześlizguje się po powierzchni problemów takich jak przyjaźń i miłość.

Po II wojnie światowej pamiętnik dla dziewcząt staje się typową powieścią pensjonarską. Ważne tematy schodzą na dalszy plan, a w centrum uwagi głównej bohaterki znajdują się, jak twierdzi Kruszewska-Kudelska, „śmieszne konflikty i ubożuchne marzenia"[19]. Taka właśnie rzeczywistość rysuje Halina Auderska w powieści *Poczwarki wielkiej parady*[20]. Główna bohaterka, Ala (sic!) jest sierotą przygarniętą przez kuzynów. Pamiętnik to zapis codzienności na pensji: przyjaźni i konfliktów, uwielbienia dla nauczycieli, radości i smutków życia uczennicy, figli i zabaw z koleżankami. Utwór razi banalnością tematów (sztampowo ujęty motyw romantycznej miłości Ali i jej kuzyna Michała) i formy. Powieść zamknięta jest w przedwojennej pensjonarsko-ziemiańskiej przestrzeni. Pewnym *novum* jest zmiana języka postaci. Wcześniej w usta bohaterów autorki wkładały polszczyznę wysoko artystyczną, przez co wypowiedzi nastolatków były nienaturalne. W *Poczwarkach...* bohaterowie mówią w sposób zbliżony do języka młodzieżowego.

W drugim pięćdziesięcioleciu XX w. zmienia się główna bohaterka: początkowo wywodziła się ona z kręgów ziemiańskich, potem z rodziny inteligenckiej, wreszcie na kartach pamiętników pojawiły się przeciętne nastolatki. „Bohaterka powieści dziewczęcej z sentymentalnej heroiny, bogobojnej córki i narzeczonej arystokratycznego wybranka serca staje się zwykłą, codzienną, miłą dziewczyną w ramach normalnej rzeczywistości, ozdobionej jej marzeniami i fantazją" – pisze Anna Kruszewska-Kudelska[21]. Bohaterki dzienników nie są już sierotami – zamiast śmierci rodziców nastolatki przeżywają ich rozwód. Zmianom podlegają także inne elementy pamiętnika. Środowisko szkolne, uznane zapewne przez współczesną młodzież za nieciekawe (kto by się przejmował szkołą?), jest przedstawiane bardziej marginalnie. Moralizatorstwo odchodzi do lamusa, a jego miejsce bardzo rzadko zostaje wypełnione refleksyjnym, wartościowym dialogiem pisarza z młodzieżową publicznością czytającą. Pamiętnik dla dziewcząt staje się jednym z produktów populistycznej papki.

---

[18] H. Górska: *Druga brama*. Wrocław 1995, s. 150.
[19] A. Kruszewska-Kudelska: *Polskie powieści dla dziewcząt po 1945 r.*, op. cit., s. 69.
[20] H. Auderska: *Poczwarki wielkiej parady. Pamiętnik maturzystki*. Warszawa 1947.
[21] A. Kruszewska-Kudelska: *Polskie powieści dla dziewcząt po 1945 r.*, op. cit., s. 36.

W konsekwencji pogoni za nowoczesnością młodzież często odwraca się od tego, co jej zdaniem jest przestarzałe. Odrzucając tradycję pozostawia otwartą furtkę temu, co uznaje za aktualne, współczesne. Dlatego coraz więcej powieści dla dziewcząt bądź ukazuje się w Internecie, bądź też przybiera kształt blogów czy komputerowych pamiętników. W takiej konwencji zostały napisane m.in.: *Dziennik klikomanki* Florii Netnickiej[22], *Magda.doc* i *Paulina.doc* Marty Fox oraz *Notatnik sfrustrowanej nastolatki*, czyli pierwsza cześć przygód Ali Makoty. Zanim utwór otrzymał postać książkową, powstała strona internetowa, na której autorka umieszczała kolejne wpisy, stylizowane na zapiski zbuntowanej nastolatki. Dopiero potem ukazało się książkowe wydanie pierwszej części przygód Ali, a trzy miesiące później druga cześć *Notatnika sfrustrowanej nastolatki*.

W przypadku powieści dla dziewcząt wybranie formy pseudodziennika ma ogromne znaczenie – w dużej mierze właśnie dzięki niej twórca dociera do młodego odbiorcy. Data, która widnieje przy każdym zapisie, nie tylko określa moment jego powstania, ale także służy ukonkretnieniu teraźniejszości. Budzyńska wykorzystała ten element znakomicie – na stronie internetowej poświęconej Ali każdego dnia można przeczytać fragment powieści oznaczony aktualną datą. Czytelnik czuje więc, że wydarzenia, o których czyta, miały miejsce dopiero co.

Już pierwsze części cyklu zyskały ogromną popularność wśród nastolatek. W ciągu siedmiu lat (czyli od 2000 do 2007 r.) sprzedano ponad 260 tys. egzemplarzy książek z serii Ala Makota[23]. Na oficjalnej stronie autorki pojawiają się listy od czytelniczek w rodzaju: „Brawa dla pani Małgosi za świetną serię książek o Ali Makocie! Rodzice powinni je przeczytać, żeby zrozumieć swoje pociechy"[24]. Cała seria objęła do 2007 r. łącznie siedem części przygód Ali. Czytelnik poznaje bohaterkę, gdy ma ona trzynaście lat, i towarzyszy jej aż do zdania matury.

Ala Makota to także nazwa projektu, w ramach którego została wydana płyta CD z piosenkami śpiewanymi przez osiemnastoletnią Anię Lubiniecką, zwyciężczynię specjalnie przeprowadzonego castingu. Wydawnictwo Świat Książki publikuje *Sekretniki* dla nastolatek, czyli swoiste kalendarze – dziewczęta mogą w nich, tak jak czyni to Ala, zapisywać swoje myśli oraz dokumentować ciekawe i ważne wydarzenia. W *Sekretnikach*, podobnie jak w każdej części powieści Budzyńskiej, przy datach są umieszczone sentencje, które mogą stanowić dla młodego pamiętnikarza punkt wyjścia własnych refleksji. *Sekretnik* ma także stronę internetową oraz forum, na którym nastolatki zamieszczają swoje wiersze i opowiada-

[22] Warte zauważenia jest zainteresowanie środowiskiem teatralnym we współczesnych powieściach dla dziewcząt. Oprócz wspomnianego *Dziennika klikomanki* Florii Netnickiej (2003) ukazała się także powieść B. Hanickiej *Ale teatr* (2005). Bohaterką powieści jest trzynastoletnia Klara, której rodzice pracują w teatrze. Dziewczynka spędza więc mnóstwo czasu w magicznym teatralnym świecie.

[23] Informacja z okładki książki: *Ala Makota. Na fali sukcesu*. Warszawa 2007.

[24] Fragment listu czytelniczki ze strony http://makota.com.pl/ [http://makota.com.pl/ala/kg/index.php – listopad 2007].

nia. Na stronie w osobnych zakładkach znajdują się mini-poradniki: np. jak dbać o zdrowie, jak utrzymać sprawność fizyczną.

Sama bohaterka, Ala Makota, to *everyman* w skórze nastolatki, a jej rodzina jest w założeniu autorki prototypem współczesnej polskiej familii. „Notatnik Ali jest prostym opisem życia absolutnie przeciętnej polskiej rodziny, żyjącej za przeciętne polskie pensje, w przeciętnym polskim mieszkaniu, i stawiającej czoło przeciętnym problemom. Ich codzienne życie jest takie, jak życie większości naszego społeczeństwa" – mówiła autorka w jednym z wywiadów[25]. Pomimo założenia ukazania „przeciętności" świat przedstawiony w powieści ma znamiona groteski. To tym bardziej skłania do lektury nastolatki zmęczone szarzyzną rzeczywistości i miernym dydaktyzmem, jakże często uprawianym w szkołach.

W historii znane są przypadki wydarzeń dziejowych, które skupiały młodych wokół wspólnych idei (powstania narodowe, wielkie wojny, czasy socjalizmu). Zdarzenia, które wpływały na całe pokolenia dorastających Polaków, były ich wspólnym bagażem doświadczeń. Współczesna młodzież nie ma takich momentów znaczących[26]. Aby czytelniczki mogły utożsamić się z bohaterkami pamiętników, autor musi zbudować w utworze jakąś wspólnotową płaszczyznę. Proces przeniesienia (identyfikacji) dokonuje się wówczas, gdy czytelniczka nie odbiera przedstawionych elementów fabularnych jako obcych, przestarzałych, nieaktualnych czy wręcz egzotycznych. To właśnie przestrzeń codzienności, wierne odwzorowanie realiów świata nastolatek staje się wspólnym, łączącym je elementem. Aby osiągnąć efekt prawdziwości, autorka – jak sama ujawniła –konsultowała się podczas pisania powieści z nastoletnią dziewczyną, która podpowiadała, jakie czasopisma czyta młodzież, jakiej muzyki słucha, czym wypełnia wolny czas[27]. Dzięki tym konsultacjom powieść faktycznie trafia do młodych czytelniczek. Nastolatki nie skarżą się, że pamiętnik jest mistyfikacją „mamusi", która uzurpuje sobie wiedzę na temat ich zainteresowań, przeciwnie – na forum Ali Makoty chwalą cykl za jego „prawdziwość". Jednakże to, co dziś jest uważane przez młodzież za wielką zaletę cyklu o Ali, po kilkunastu latach może stać się jego największą wadą. Nastolatka, która wówczas sięgnie po *Alę Makotę*, natknie się w powieści choćby na tytuły piosenek aktualnie znajdujących się na szczytach list przebojów, a za kilkanaście lat już przebrzmiałych, niemodnych czy też zupełnie nieznanych. Czar aktualności realiów pryśnie. Chęć zadowolenia młodego odbiorcy i pogoń za jego gustami staje się u Budzyńskiej pogonią za chwilowymi modami, nowinkami.

---

[25] Cytat ze strony http://makota.com.pl/ [http://makota.com.pl/index.php?id=6,43,0,0,1,0 – listopad 2007].

[26] Ewentualnie można mówić o pokoleniu JP II, ale charakter tego zjawiska oceni należycie dopiero przyszłość.

[27] Autorka wspomina o tym w wywiadzie udzielonym Beacie Kęczkowskiej do „Gazety Wyborczej"; dodatek „Gazeta Stołeczna" z dnia 26 IV 2000 r.; artykuł zamieszczony na stronie WWW: [dostęp: 15.11.2007] Word Wide Web <http://makota.com.pl/index.php?id=6,8,0,0,1,0>

Autorka „pragnie stać się dla czytelnika partnerem w jego sposobie pojmowania rzeczywistości"[28], odrzuca więc rolę przewodnika, który z perspektywy człowieka dojrzałego i doświadczonego życiowo przedstawiłby zmagania Ali ze światem. „Kompleks mentora" wynika z przeświadczenia, że dla młodego odbiorcy rzeczywistość literacka pokazana z punktu widzenia dorosłego (a więc prezentująca wartości, postawy życiowe i doświadczenie ludzi dojrzałych), jest nieatrakcyjna i sztuczna. Dlatego też, jak pisze Grzegorz Leszczyński „autor w swoich dziełach manifestuje wiedzę na temat młodego pokolenia [...]. Boi się stanąć na pozycji tego, który już wie, że Ikar spada; pozoruje więc, że sam jest Ikarem, chowa w zanadrze wszelkie Dedalowe cnoty, całą Dedalową wiedzę, mądrość; traktuje to bowiem jak najbardziej wstydliwe wyposażenie psychiczne"[29]. Zbliżenie się autora do odbiorcy dokonuje się więc kosztem rezygnacji z obiektywnej diagnozy rzeczywistości.

Drugim bardzo ważnym ogniwem budującym więź czytelniczki z bohaterką jest jedność przeżyć i podobny sposób postrzegania siebie. Bohaterki dzienników dla dziewcząt są niemal takie same: „Mają po kilkanaście lat – pisze jedna z recenzentek. – To zwyczajne dziewczyny, za wysokie lub za grube, zbyt wesołe lub za poważne, wiecznie niezadowolone z siebie i uparcie dążące do odkrycia własnej tożsamości"[30]. Sama Ala notuje o sobie: „A ja... A ja co...? Ani ładna, ani brzydka, ani gruba, ani chuda, ani leniwa, ani pracowita, ani wybitnie inteligentna, ani wybitnie głupia, ani dobrze, ani źle ubrana, raczej wcale nie ubrana, tylko okryta... No po prostu takie coś ze środka, co to ani ziębi, ani grzeje. to jestem ja... Takie ni to, ni owo, przeciętność, straszna nijaka przeciętność"[31]. Właśnie ta nijakość bohaterek sprawia, że równie nijakie (we własnym odczuciu) czytelniczki mogą się z nimi identyfikować. Czar pamiętnika najlepiej działa wtedy, gdy czytająca czuje, że te tajne zapiski wyszły spod pióra jej rówieśniczki, dziewczyny takiej jak ona, opisującej wspólny świat. Nastolatki określają się w tym wieku m.in. poprzez nawracające porównywanie z rówieśnikami i opozycję wobec dotychczasowych autorytetów. Stawiając siebie obok bohaterki utworu literackiego odkrywają własną tożsamość.

Kim jest Ala Makota? Sama autorka mówi, że „Ala jest wrażliwa, współczująca a jednocześnie silna i odważna – zadziwiająco dobrze radzi sobie z problemami życia rodzinnego, z życiem codziennym, podejmuje wyzwania, które pojawiają się przed nią, akceptuje samą siebie, a także potrafi zachować właściwą perspektywę w ocenianiu problemów. Nie zawsze jednak działa w sposób godny pochwały. [...] Oczywiście mogłaby być troszkę mniej roztrzepana, trochę bardziej zorganizowana i trochę mocniej stąpać po ziemi, ale nie należy przesadzać. Ala jest po prostu inteli-

[28] G. Leszczyński: *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i XX w.* Warszawa 2006, s. 472.

[29] Tamże.

[30] B. Kaniewska: *Buba i inne... Refleksje na marginesie tzw. powieści dla dziewcząt*. „Polonistyka", 2004, z. 2, s. 76.

[31] M. Budzyńska: *Ala Makota dorasta: siedemnastka*. Warszawa 2005, s. 12.

gentną [...], młodą, silną kobietą, która nie będzie się poddawała po pierwszej przegranej, tylko dalej podejmie działania"[32]. Ta autorska charakterystyka bohaterki nie do końca ma uzasadnienie w tekście. Z książki wyłania się bowiem obraz dziewczyny, która bardzo często jest samotna i nie umie sobie poradzić emocjonalnie z tym, co się z nią i wokół niej dzieje. Cykl Budzyńskiej to opowieść o nastolatce i jej pierwszych randkach, obsesyjnym zakochaniu, rozterkach sercowych, ale też o poczuciu bycia nijaką, o szukaniu siebie, odkrywaniu swojej osobowości, konstruowaniu własnego „ja" – i o tym, jakie to trudne. Ala zadaje sobie pytania: kim jestem? kim chcę być w przyszłości? co jest dla mnie ważne? jak rozumiem pojęcia takie jak miłość, wolność, kobiecość? Musi także stawiać czoła problemom, a tych w życiu Ali nie brakuje: chłopak potajemnie spotyka się z inna dziewczyną, rodzice zamierzają się rozwieść, najwspanialszy na świecie mężczyzna nie dostrzega Ali, kolega ze szkoły podrywa jej koleżanki, bałamucąc je miłosnymi deklaracjami, dziewczyna brata zdradza go z innym, a ojciec ma nieślubne dzieci. W całym tym rodzinnym i towarzyskim bałaganie Ala stawia pierwsze kroki w dorosłość, starając się wybierać ścieżki, które nie zaprowadzą na manowce. W przebrnięciu przez najtrudniejsze okresy rodzinnych burz i uczuciowych zawirowań pomagają jej dynamizm życiowy, humor i młodzieńcze „szaleństwo", którymi bohaterka została obdarzona w nadmiarze. Małgorzata Budzyńska zapożyczyła z tradycji powieściopisarstwa dla dziewcząt rysy osobowości chłopczycy, kreowanej na polskiej scenie literackiej przez Kornela Makuszyńskiego[33]. Dziewczyna śledzi swojego ojca, odstrasza od rodzinnego gniazdka kobiety, z którymi on romansuje, popełnia mnóstwo głupstw, by zwrócić na siebie uwagę wymarzonego mężczyzny, a potem realizuje szalone plany, by tego wymarzonego mężczyznę przegonić ze swojej okolicy.

Osobowość bohaterki zmienia się wraz z upływem czasu. Z szalonej małolaty dziewczyna przekształca się w refleksyjną młodą kobietę. Gdy czytelnik poznaje Alę w pierwszej części *Notatnika*, jest ona po prostu jedną z wielu nastolatek, borykających się z trudami wieku adolescencji. Przy rozstaniu z czytelnikami w ostatniej części cyklu to już młoda kobieta, która coraz bardziej świadomie kształtuje siebie i swój świat. Ala to „ja" które jest i „ja" które się dopiero staje, to odpowiedź na pytanie: kim jest współczesna nastolatka i jak dojrzewa do swojej kobiecości.

Zmiany osobowości nastolatki następowały „pod wpływem doświadczeń, a nie pozytywnego wzorca bądź umoralniającego kazania"[34]. Młoda czytelniczka towarzyszy bohaterce przechodzącej przez kolejne etapy adolescencji, dzięki temu może wynieść z lektury przeświadczenie, że problemy, z którymi się samotnie boryka, są także problemami innych nasto-

[32] Cytat ze strony WWW: [dostęp: 15.11.2007]; Word Wide Web <http://makota.com.pl/index.php?id=6,43,0,0,1,0>

[33] Zob. J. Kowalczykówna: *Z badań nad warsztatem literackim Kornela Makuszyńskiego jako autora powieści dla młodzieży*. Piotrków Trybunalski 1997, s. 46-70.

[34] M. Graban-Pomirska: op. cit., s. 197.

latek. To poczucie współodczuwania i współcierpienia podbudowuje na duchu, daje siłę i nadzieję. Jeśli tak spojrzymy na powieść, możemy uznać ją za utwór o funkcji terapeutycznej, co tym bardziej oddali nas od dydaktyzmu. Zamiast jednej, właściwej drogi życiowej mamy wiele ścieżek, na których umieszczone są drogowskazy: jak radzić sobie z rozwodem rodziców? jak wyleczyć zranione serce? jak przetrwać w szkole? Pytanie: jaka powinnam być? zostało zastąpione przez: jaka jestem? jaka chcę być? jak mam osiągnąć zamierzone cele? Być może, w tym miedzy innymi należy upatrywać sukcesu autorki – nie narzucając czytelniczkom własnej wizji świata pokazuje jego różnorodność i pomaga odnaleźć własną tożsamość.

Źródłem nieustających kłopotów Ali są rodzice. Bohaterka mówi o nich najczęściej, że są „niedostosowani". Rzeczywiście, z zapisków wyłania się obraz ekscentrycznych, lekkomyślnych, zagubionych w życiu ludzi, którzy jakimś niepojętym zbiegiem okoliczności stali się rodzicami trójki dzieci. Ojciec Ali to wieczny podrywacz, który w okresach, gdy „nie ma na oku nowej przyjaciółki", zajmuje się sączeniem piwa przed telewizorem. W matce odżywają pragnienia młodości: chce „użyć życia", bawić się, przestaje gotować i zajmować się domem, wyprowadza się do kochanka, zaczyna troskliwie dbać o swój wygląd. Obydwoje rodzice przeżywają drugą młodość, niepomni na własne dzieci, które w tym samym czasie z młodości pomału wyrastają. Klasyczny motyw nieporozumień rodzinnych przybrał tu nowy kształt. To dzieci wymagają od rodziców stateczności, opanowania, zaprzestania szaleństw. Taki obraz relacji rodzinnych jest atrakcyjny dla młodego czytelnika, który nareszcie przestał być strofowany za młodzieńczy bunt. Rodzice nie są wzorami do naśladowania. I to właśnie dzieci (Ala i jej bracia) odrzucają niestabilny moralnie świat i starają się przywrócić jego dawny porządek – chcą, żeby rodzice zajęli właściwe im miejsca, przypisane przez kulturę i społeczeństwo.

Monika Graban-Pomirska zwraca uwagę, że „powieść dla dziewcząt pełniła i pełni po dziś dzień funkcję inicjacji w zakresie podjęcia przez dorastające czytelniczki przyszłych ról kobiecych"[35]. A ponieważ od czasów Tańskiej-Hoffmanowej repertuar tych kobiecych ról znacznie się rozwinął, przeto i wskazanie konkretnych wzorców postępowania, które miałyby być wytycznymi dla młodej czytelniczki, jest dziś niemożliwe. Lepiej więc zaprezentować galerię barwnych postaci kobiecych – optymistek i fatalistek, marzycielek i realistek – które, wrzucone w wir życia, muszą stawiać czoła wielu problemom. Jak sobie z nimi radzą, jakimi wartościami kierują się na co dzień i jak ich systemy wartości zmieniają się pod wpływem życiowych niepowodzeń? Oprócz odpowiedzi na te pytania młode czytelniczki znajdą w powieściach Budzyńskiej także charakterystykę kobiecości, która według Ali oznacza „bezsilność, brak decyzyjności, zależność, uległość, brak zdecydowania i siły, brak wiary w siebie, zakłamanie, łzy i pragnienie"[36]. Autorka stawia młode czytelniczki wobec prawdy

[35] M. Graban-Pomirska: *W tenisówkach i na wysokich obcasach*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Pod red. G. Leszczyńskiego, J. Papuzińskiej. Warszawa 2002, s. 196.
[36] M. Budzyńska: op. cit., s. 169.

o sposobie ich społecznego postrzegania. Przywołana notatka Ali kończy się słowami: „Myślałam i myślałam nad [...] zaletami [bycia kobietą], ale niczego nie wymyśliłam. Pomyślę jutro"[37]. Budzyńska prowokacyjnie zostawia czytelniczce dopowiedzenie, domyślenie podjętego problemu.

Odrębnym, wymagającym wydobycia zagadnieniem jest sposób przedstawiania miłości w powieściach dla dziewcząt. „Moim zamysłem – powiedziała w jednym z wywiadów Krystyna Siesicka – jest pokazanie młodziutkiej kobiety, które dopiero zaczyna wchodzić w sprawy seksu i uczuć. Chciałabym jej uświadomić, że ma wybór. Są takie zachowania, takie postawy, wybierz, stwórz swoją miłość. Nie chcę jej kłaść do łóżka, chcę jej pokazać, jakie ma sukienki do zdjęcia. Chcę ją po prostu emocjonalnie przygotować do miłości [...], uwrażliwić i uczulić"[38]. Słowa te bardzo trafnie oddają ideę, która winna leżeć u źródeł powieści dla dziewcząt.

W życiu Ali nie brakuje sytuacji, w których dziewczyna styka się z różnymi postawami wobec miłości i seksualności. Jej przyjaciółka Milka spotyka się równocześnie z dwoma chłopcami, bo, jak twierdzi, nie potrafi się na żadnego z nich zdecydować. Z kolei chłopak, z którym umawia się Ala, ma również inną dziewczyną – gdy Ala to odkrywa, czuje się zdradzona i oszukana. Budzyńska porusza w powieści kwestie nieodwzajemnionego uczucia – bohaterka zakochuje się bez pamięci w nowym sąsiedzie, natomiast darzona jest uczuciem przez Staśka, starszego o kilka lat kolegę. Obydwoje, Ala i Stasiek, cierpią, tęsknią, lecz nie tracą nadziei, że ich miłość kiedyś się spełni. Warta głębszych refleksji czytelniczek jest postawa Ali, dziewczyny która wie, jak dotkliwe są cierpienia z powodu nieodwzajemnionej miłości, a mimo wszystko skazuje na nie Staśka. Znamienne, że powieść pokazuje zazwyczaj dwie strony tego samego problemu: ten, kto jest odrzucony, innym razem sam odrzuca, ten, kto jest zdradzany, sam także zdradza.

Autorka nie ucieka od krytyki przepełnionego erotyzmem i konsumpcjonizmem świata. Porusza trudny temat pierwszych kontaktów seksualnych nastolatek i uchodzącego za niemodne dziewictwa. Jednym z najbardziej wyrazistych momentów piątej części powieści jest rozmowa Ali z Moniką, dziewczyną jej brata. Gdy Ala pyta: „Jak to jest? Wiesz, ten pierwszy raz?" Monika opowiada jej pełną goryczy historię: „Oczywiście, że byłam świadoma... sama wybrałam, żadnego przypadku czy jakiegoś nieopanowania ani też uczucia w tym nie było. [...] To było zupełnie bezsensowne... zbędne... i nie na czasie... Poczułam się oszukana przez ten cały klimat, przez te wszystkie gazety, opowieści i tak dalej, że jak człowiek pełnoletni, to już tak, jakby nie wypadało... żeby był taki... Rozumiesz... Wszyscy wokół doświadczeni, wszyscy wiedzą, moje cztery koleżanki z ogólniaka już są matkami, a ja taka... Namyśl się dwa razy, zanim to zrobisz..."[39].

[37] Tamże.

[38] *Pogadamy o falbankach? Z Krystyną Siesicką rozmawia Barbara Tylicka.* „Guliwer" 1995, nr 3 (23), s. 14.

[39] M. Budzyńska: op. cit., s. 55-59.

Budzyńska prezentuje w powieści wachlarz życiowych problemów, ale nie narzuca sposobów ich rozwiązania. Czasem Ala wychodzi z opresji obronną ręką, czasem zaś popełnia błędy. Jest literacką przyjaciółką, która, tak samo jak czytelniczka, dopiero zaczęła układać swój przepis na życie.

Pomiędzy zapiskami Ali autorka umieściła prawdziwe perły mądrości – aforyzmy, które „przejmują porzuconą przez dorosłych rolę nauczyciela życia. One porządkują świat, przynoszą dyskretne pouczenia, mądre wskazówki, bezlitosne nagany i pochwały"[40]. W ten pośredni sposób Budzyńska podpowiada nastolatkom, gdzie mogą szukać życiowych prawd. Jednakże z tymi perłami mądrości sąsiadują w powieści płytkie idee, a tekst naszpikowany jest kolokwializmami. Po lekturze powieści dojrzałemu czytelnikowi pozostaje wrażenie „pustego wdzięku Ali Makoty"[41]. W utworze nie ma wyraźnie zarysowanych postaw etycznych, mężczyźni to życiowi nieudacznicy lub klasyczni „zimni dranie", a główna bohaterka po zdaniu matury postanawia wyjechać do pracy do Anglii. Powieść napisana jest dowcipnie i lekko, ale owa lekkość dotyczy nie tylko stylu, lecz także sposobu, w jaki autorka pisze o ważnych kwestiach.

Anna Kruszewska-Kudelska w odniesieniu do dziewiętnastowiecznych powieści dla dziewcząt wyraziła pogląd, że literatura dla młodzieży stoi często „w jednym rzędzie z literaturą popularną, a więc tą, która nie kształtuje prekursorsko gustów, lecz stara się im zadośćuczynić, posługując się wątkami i schematami już wypróbowanymi, sprawdzonymi"[42]. Również dziś, by zachęcić młodych czytelników do lektury powieści, autorzy wykorzystują elementy właściwe literaturze popularnej. Stąd też w notatniku Ali obok górnolotnych cytatów pojawia się schematyzm i kolokwialny język.

[40] K. Bęczkowska: *Powieść obyczajowa dla młodzieży po 1990 r.* Kielce 2002, s. 121.
[41] „Nowe Książki" 2003 nr 10, s. 74.
[42] A. Kruszewska-Kudelska: op. cit., s. 22.

Grzegorz Leszczyński

OD AKTORA DO ANIMATORA, OD MISTERIUM DO HAPPENINGU. DZIECKO I KSIĄŻKA W OBLICZU PRZEMIAN

Skoro literatura i teatr mają wspólne korzenie sięgające obrzędów o charakterze rytualno-religijnym, konsekwencje tego faktu nie pozostają bez znaczenia ani dla literatury, ani dla teatru. Wspólna geneza zdeterminowała charakterystyczne dla obu form, zmienne, bo podlegające ciśnieniu kultury, relacje między twórcą dzieła z jednej i światem przedstawionym (szczególnie postaciami bohaterów) i odbiorcą z drugiej strony.

Utwór literacki kierowany do młodego człowieka nie jest ślepą grą z niemym czytelnikiem, przeciwnie: akt odbioru sprawia, że dzieło inicjuje bardzo specyficzny rodzaj dialogu, którego niedorosły uczestnik – trzeba przyznać – jest bardzo wymagający. Dialogu nie prowadzi się w pojedynkę. Nawet jeśli twórca nie pozostawia odbiorcy marginesu wolności interpretacyjnej, nawet jeśli utwór skierowany jest instrumentalnie na realizację przekazu dydaktycznego, zawsze pozostaje dana dziełu odpowiedź[1] w postaci psychicznej reakcji odbiorcy, obejmującej sfery przeżyć, doznań, wyobrażeń, zabaw[2], niekiedy działań o charakterze animacyjnym (własna twórczość w postaci rysunków, tworów słownych, tańców, śpiewów itd.[3]) i autotelicznym.

To na poziomie odbioru. Na poziomie aktu twórczego dzieło jest zawsze wtopione w skomplikowany proces wyrażania i kodowania sensów, który obejmuje horyzont zakreślony przez wyobrażenie odbiorcy, niekiedy jednostkowego (*Alicja w krainie czarów* Carrolla, *Kubuś Puchatek* Miline'a), niekiedy zbiorowego, nawet obejmującego kilka pokoleń czytel-

[1] Por. E. Czaplejewicz: *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*. Warszawa 1990.

[2] Por. J. Cieślikowski: *Słowo – obraz – gest czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*. W: *Sztuka dla najmłodszych*. Red. M. Tyszkowa. Warszawa Poznań 1967.

[3] Por. A. Ungeheuer-Gołąb: *Poezja dzieciństwa czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów 1999.

ników (*O krasnoludkach i sierotce Marysi* Konopnickiej, *Serce* Amicisa, baśnie Mme de Beaumont, Mme d'Aulnoy, Charlesa Perraulta). Nawet jeśli pisarz pracuje w zaciszu swego gabinetu, odizolowany od świata zwartymi szeregami bibliotecznych półek, przykurzonymi księgami i wielkim dziedzictwem sztuki, i tak jest złączony silnym węzłem z innymi, jeśli nie realnymi, to przynajmniej wyobrażonymi; oni są katalizatorami myśli, światów i zdarzeń artystycznych.

Dotyczy to szczególnie literatury kierowanej do młodych czytelników. W niej bowiem obecność odbiorcy staje się warunkiem *sine qua non* zaistnienia utworu. Można wyobrazić sobie „dorosłych" poetów piszących „do szuflady", jak miało to miejsce w przypadku pokolenia „Współczesności", pokolenia, któremu z racji politycznych dane było debiutować dopiero w okresie *odwilży*. Ale nie znajdziemy tu analogii z książką dziecięcą. Rok 1956, tak ważny z perspektywy kultury narodowej, nie istnieje na tej mapie, *odwilż* rozpoczyna się z kilkuletnim opóźnieniem i obejmuje całą dekadę lat sześćdziesiątych XX w. Na jej początku ogłasza drukiem *Wielką, większą i największą* Jerzy Broszkiewicz, zaraz potem pojawia się lawina dzieł, które wstrząsnęły tamtą epoką i złotymi literami wpisały się w tradycję książki dziecięcej (*Cyryl, gdzie jesteś?* i *Podmuch malowanego wiatru* Woroszylskiego, *Wio, Leokadio* Kulmowej, *W Nieparyżu i gdzie indziej* Kamieńskiej). Te klasyczne dziś tytuły pojawiają się jako odległe w czasie echo roku 1956: bo nie było tekstów gotowych do ogłoszenia drukiem po wyjęciu „z szuflady", bo to, co dla dzieci, nie nadaje się do chowania „w szufladzie". Tekst dla dziecka, w przeciwieństwie do utworów literackich kierowanych do odbiorców dorosłych, nie istnieje w odbiorczej pustce.

Przywołany przykład dowodzi, że książka dziecięca funduje się na żywej, fizycznej lub wyobrażeniowej obecności widza, obserwatora, słuchacza. Podobnie w teatrze. Obecność odbiorcy nadaje zdarzeniu scenicznemu sens, przekształca żmudne przygotowania, które dokonywały się bez udziału publiczności, w występ, w czasie którego publiczność jest obecna. Czy spektakl bez publiczności jest w ogóle możliwy? Czy byłby spektaklem? Nie chodzi tu jedynie o wypełnienie pustych rzędów, o zapełnienie krzeseł, foteli i lóż, o oglądające oczy czy przeżywające serca. Widz, choć zwykle niemy, wpływa stymulująco na przedstawienie, które właśnie z racji jego obecności jest za każdym razem inne, bo za każdym razem kto inny na widownię przychodzi, zatem wciąż na nowo ktoś, jakaś grupa modelująco przekształca spektakl. Teatr nie jest bowiem telewizją czy filmem, w której aktorzy są odizolowani od widowni, przeciwnie: jest zorientowany na widza i nie tylko **dla** widza, również **przez** widza konstytuowany. Stąd teatrowi telewizyjnemu bliżej do filmu niż tradycyjnie rozumianego widowiska.

Podobnie w literaturze: domniemana lub rzeczywista obecność czytelnika przekształca tekst w teatr pisania i teatr lektury; akt tworzenia i akt odbioru mają cechy zdarzenia scenicznego. Znajduje tu szczególną analo-

gię socjologiczna obserwacja związana z teatralizacją ludzkich zachowań. „Obecność innych ludzi przekształca każdą ludzką działalność w występ – komentuje koncepcje Ervinga Goffmana Jerzy Szacki. – Zaczyna się liczyć nie tyle to, co jednostka robi, nie tyle to, czy z technicznego punktu widzenia dobrze wykonuje swoje zadania, ile to, czy potrafi wywrzeć odpowiednie wrażenie na obserwatorach, narzucić im swoją definicję sytuacji"[4]. W szczególny sposób odnosi się to do aktu tworzenia utworu literackiego dla dzieci.

Georg Simmel w eseju poświęconym aktorstwu analizowanemu z perspektywy filozofii sztuki przywołuje wskazówki sceniczne diuka von Meiningena: aktorom, radzi książę, nie wolno „gapić się na publiczność". Simmel dowodzi, że prawdziwa sztuka teatru wymaga bezwzględnego zamknięcia się aktora na obecność widza: „Wydarzenia na scenie mają się rozgrywać wedle własnej prawidłowości i bez względu na widza, nie dozwalając mu na żadne ingerencje. [...] Aktorstwo to sztuka, której najtrudniej pozostać tylko sztuką"[5]. Przykład teatru zorientowanego na widza, manierycznie zepsutego, zdeformowanego, znajduje autor w tradycji francuskiej: „Klasyczny spektakl francuski wystawiany był dla społeczności dworskiej, która niekiedy zajmowała miejsce na samej scenie, bezpośrednio przy aktorach. Granie wobec tak ostentacyjnie obecnej, żywej publiczności oznacza niejako ekspatriację aktorstwa z zamkniętego kręgu sztuki i podporządkowanie normom zewnętrznym"[6].

Jeśli przenieść refleksje Simmela na grunt literacki, trzeba by sformułować (skądinąd dyskusyjną) tezę, którą najbardziej lakonicznie można by przedstawić w postaci twierdzenia: literatura dopiero wtedy staje się prawdziwą sztuką, gdy ignoruje obecność odbiorcy. Koncepcja ta nie jest obca refleksji literaturoznawczej czy manifestom różnych kierunków artystycznych. Jesteśmy w świecie Stanisława Przybyszewskiego i Zenona Przesmyckiego-Miriama, w kręgu haseł „sztuka dla sztuki", w kręgu myśli francuskich parnasistów.

Sprawa komplikuje się, gdy weźmiemy utwór literacki dla dziecka. Już w samej powszechnie stosowanym nazewnictwie literatura jest **dla** dziecka, więc na dziecko zorientowana. Z samej jej istoty wynika obecność odbiorcy, modelująca zarówno sensy dział, jak i ich formę, a w przypadku książki także stronę edytorską.

Skoro więc obecność odbiorcy (czytelnika, słuchacza) jest tu tak ważnym, konstytutywnym elementem, skoro zorientowanie tej dziedziny twórczości na odbiorcę jest jej zasadniczym wyznacznikiem, determinującym formy gatunkowe, język, środki wyrazu, zakresy tematyczne, kreację bohatera, to uczestnicy literackiego dialogu pozostają ze sobą w bardzo ścisłych relacjach. Twórcy dzieła, jak aktorzy z piętnowanego przez

[4] J. Szacki: *Słowo wstępne*. W: E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Oprac. J. Szacki. Przeł. H. Danter-Śpiewak i P. Śpiewak. Warszawa 2000, s. 14.

[5] G. Simmel: *Most i drzwi. Wybór esejów*. Przeł. M. Łukasiewicz. Warszawa 2006, s. 218-219.

[6] Tamże, s. 217.

Simmela klasycznego spektaklu francuskiego, prowadzą grę z odbiorcami, zwracają się do nich, prowadzą z nimi dialog, niekiedy inspirują ich aktywność (autoteliczna funkcja utworu; analogię teatralną znajdziemy w takich formach jak happening czy performance). Z kolei w sam akt odbioru dzieła przez dziecko wpisana jest sfera emocji literackich[7], dziecięcy odbiorcy pozostają w bardzo charakterystycznym związku z dziełem, związku opartym w dużej mierze na bezkrytycznym „zawierzeniu" twórcy, na postrzeganiu przedstawianych zdarzeń jako faktów, a nie imaginacji.

Krótko mówiąc: twórca książki dziecięcej wchodzi w rolę zorientowanego na publiczność aktora scenicznego. Publiczność ta jest niejednorodna: z jednej strony tworzą ją dzieci (odbiorca zasadniczy), z drugiej – dorośli rodzice, nauczyciele, wychowawcy, krytycy (pełnią funkcje pośredników). Sceniczny aktor musi zadowolić wszystkich. Musi uniknąć sytuacji, w której grę jego odrzucą – jako dla dzieci niestosowną lub niezrozumiałą – dorośli; ale również i tej, w której zyska uznanie jedynie dorosłej części widowni. Trudna to rola. W sukurs przychodzą sprawdzone wzory teatralne.

Książka dziecięca i teatr grecki

Jean Jacques Rousseau określił teatr jako sztukę kłamstw. „Czym jest talent aktorski?" – pytał. I odpowiadał: „Sztuką przedzierzgania się w innego człowieka, przybierania innego charakteru, udawania, że jest się kim innym, niż jest się naprawdę, pasjonowania się z zimną krwią, mówienia rzeczy innych niż się myśli"[8]. Sama obecność dekoracji teatralnych, samo założenie maski przez aktora narzuca uczestnikom literackiej gry role, wtłacza ich – niezależnie od tego, czy grę podejmują z pełną świadomością konwencji, czy też bez tej świadomości, niejako więc automatycznie – w sytuację charakterystyczną dla teatru, a więc dla konwencji udawania. Konwencja ta – dowodzi Erving Goffman[9] – wpływa modelująco na nasze życie codzienne, nic więc dziwnego, że przenika również literaturę, która z samą konwencją udawania, manipulowania i maskarady ma bardzo wiele wspólnego.

Niegdyś Edward Balcerzan[10] pisał o podwójnej roli krytyka książki dziecięcej: musi on przyjmować „cudzą perspektywę" oceniającą, odrzucić swoją dorosłość i obrać perspektywę dziecka, do którego przekaz jest adresowany. Uwaga Balcerzana wywołała gwałtowny protest środowiska krytycznego, nie jest wszakże pozbawiona racji. Krytyk książki dziecięcej

---

[7] Por. J. Papuzińska: *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa 1996.

[8] J. J. Rousseau: *List o widowiskach*. W: tegoż, *Umowa społeczna*. Warszawa 1966, s. 425. Cyt. za: J. Szacki: *Słowo wstępne*. W: E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*, op. cit., s. 6.

[9] E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*, op. cit.

[10] E. Balcerzan: *Kręgi wtajemniczenia: czytelnik, badacz, tłumacz, pisarz*. Kraków 1982.

nie tyle jednak musi zająć „cudzą perspektywę", ile przyjąć punkt widzenia uczestnika gry teatralnej: patrzeć na dzieło literackie tak, jakby patrzył na przeznaczone dla dzieci widowisko teatralne, oceniać jakość przekazu, siłę perswazji, biegłość w odgrywaniu przez bohaterów wyznaczonych im ról. Musi być w samym centrum widowiska i jednocześnie poza nim. Pisze o tym Joanna Papuzińska: „...krytyk literacki nie zawsze kieruje się podczas lektury i oceny książki dziecięcej tymi kryteriami, które pozwolą spojrzeć na utwór oczyma dziecka [...]. Często też przyłapujemy się na uczuciu zdziwienia, gdy lektura jakiegoś obsypanego nagrodami utworu nie przynosi nam szczególnej satysfakcji, a spostrzegamy też, że i dzieci nie wykazują szczególnego zainteresowania nią lub wręcz uważają za nudną. [...] [Książki] urzekają krytyków – lecz dziecięcy czytelnik pozostaje wobec nich całkowicie obojętny"[11].

Nie inaczej jest z innymi pośrednikami. Nauczyciel dobierając lekturę do analizy w zespole dziecięcym szuka takiej książki, która by pozwoliła małemu czytelnikowi poprzez obserwację zminiaturyzowanego świata literackiego poznać prawa rządzące światem pozaliterackim. W klasycznej, zorientowanej dydaktycznie literaturze dziecięcej prawo to manifestowało się niemal w każdym literackim przedsięwzięciu: dziecko było traktowane jako byt niedojrzały, niedookreślony; dorosły stanowił dlań niedościgły wzór do naśladowania. W konsekwencji dziecko jako bohater utworu grało rolę głupka, odmieńca, dorosły przeciwnie: monopolizował cnoty mądrości, prawdy i dobra. Widać to znakomicie w wierszach Jachowicza, parodiowanych przez Boya-Żeleńskiego. Ale te Boyowe parodie nie wychodzą poza teatr grecki, gdzie wszyscy odgrywają narzucone im role, przeciwnie: właśnie tkwią w samym centrum greckiego myślenia, tyle tylko, że przedstawiony w nich świat został parodystycznie zniekształcony – w efekcie maski, którymi posługują się postaci, zostały skompromitowane. Dziewczynki ze *Słówek* są erotycznie doświadczone, chłopcy, zamiast zapału do nauki, oddają się zgubnym instynktom i lubieżności, a rodzice nie są wolni od niczego, co ludzkie.

Staś na sukni zrobił plamę
Oblał bowiem ponczem mamę,
A wiedząc ją w wielkim gniewie,
Jak przepraszać, sam już nie wie.
Plama głupstwo, mama doda,
Ale ponczu, ponczu szkoda.

Słówka są oskarżeniem literatury o aktorstwo i pozę, o kłamstwo, u źródeł którego leży przeświadczenie, że skoro życie polega na odgrywaniu ról (ojca, matki, babki, dobrej lub złej córki, dobrego syna lub syna marnotrawnego), obowiązkiem literatury jest instruowanie odbiorcy o cenie, jaką płaci każdy, kto wciela się w rolę czarnego charakteru, oraz o nagrodach, jakie czekają tych, którzy podążają drogami aprobowanymi

[11] J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą*. Warszawa 2007, s. 24-25.

przez autora i podanymi czytelnikowi w formie imperatywnej. Eugeniusz Czaplejewicz nazwał tego typu dzieła mianem „literatury szantażu i perfidii"[12]: jej zasadniczym celem jest wedle Czaplejewicza manipulowanie odbiorcą, jego refleksjami, światem przeżyć, sferą motywacji i woli. Objaśnienie świata, jedno z pryncypialnych zadań literatury, jest tu zastąpione przez swoiste „przymierzanie" masek. Jak na grecki teatr przystało, nie liczy się skrywany pod maską człowiek, nie istnieje świat jego przeżyć, marzeń, cierpień i radości. Bo świat jest maskaradą, a dzieło literackie – *commedią dell'arte*.

Niezliczone są przykłady takiego właśnie rozumienia sensu literatury dziecięcej. Można by powiedzieć, że swoistym jej prawzorem jest bajka zwierzęca, w której alegorycznie ujęte postaci odgrywają wciąż te same role: Jagnięta wchodzą do lasu i zadają wilkom, którzy chcieli „je rozerwać", wciąż to samo, odwieczne, naiwne pytanie: „Jakim prawem?" I wilcy dają wciąż tę samą odpowiedź: „Smacznyś, słaby i w lesie"; zjadają „niezabawem". Lwy gorzej lub lepiej sprawują swoją władzę, zająca „wśród serdecznych przyjaciół" rozszarpują psy, a lisy podstępnie przystępują do rzezi swych naiwnych ofiar.

Sytuacja, w której utwór literacki pełni rolę swoistego *medium* dydaktycznego, średniowiecznego *exemplum*, ujawnia z całą dosłownością teatralność literatury. Szkoła jest całkowicie bezradna wobec nurtów antypedagogicznych w literaturze, zresztą nie tylko wobec utworów ściśle z tym kierunkiem związanych (Roald Dahl, Francesca Simon, Lemony Snickett), ale także wobec tych tekstów, które traktować można jako ich antycypację. Nie przez przypadek w szkole powszechnie omawia się *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren, a jedynie sporadycznie *Pippi Langstrump*[13]. Podobną bezbronność ujawnia szkoła wobec wierszy Brzechwy, nie tych w stylu *Samochwały* czy *Lenia*, one znakomicie nadają się jako scenariusze lekcji, gdzie, jak w tradycyjnych ujęciach Jachowicza, dziecko było ułomne, a dorosły reprezentuje Uniwersum prawdy. W szkolnym teatrze nie mieszczą się rzeczy niepedagogiczne, takie w których ujawniona zostaje teatralność gry między dzieckiem i dorosłym. W wierszu *O Grzesiu kłamczuchu i jego cioci* Grześ bzdurzy, bo, jak pisał Tuwim, „dzieci bzdurzą i lubią być bzdurzone"[14]; ale ciotka, która zadaje pytania o realizację niewydanego polecenia, ujawnia absurdalność własnej postawy, okazuje oczywistą głupotę. Trudno jest dydaktycznie analizować tego typu wiersze – dlatego dochodzi do wynaturzeń interpretacyjnych. Sytuacja odbioru dzieła literackiego i wymuszona konwencja jego interpretacji prowadzić ma do ujawnienia nie sensów zakrytych dla obserwatora, lecz treści bezpośrednio wykorzystywanych do celów manipulacyjnych. Jest to jedna

[12] E. Czaplejewicz: *Dydaktyzm jako odpowiedź*. W: *Poezja dla dzieci. Mity i wartości*. Red. B. Żurakowski. Warszawa 1986.

[13] E. Teodorowicz-Hellman: *Polsko-szwedzkie kontakty literackie. Studia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2004.

[14] A. Słonimski, J. Tuwim: *W oparach absurdu*. Warszawa 1975.

z przyczyn tragicznej w skutkach analfabetyzacji młodego pokolenia, prowadzącej do odrzucenia lektury jako drogi pogłębiania własnego *humanitas*, rozszerzania swego *Ja*, poszukiwania odpowiedzi na fundamentalne dla jakości człowieczeństwa pytania.

Do scholarskiego rozumienia utworu literackiego i tak określonej procedury rozszyfrowywania jego sensów młody czytelnik nie będzie chciał powrócić. Utwór literacki w szkole jest greckim teatrem odartym z najważniejszego elementu, który towarzyszył mu w czasach antycznych: z *katharsis*. Teatr w tej szkolnej realizacji literackiej zorientowany jest na pokaz masek. Autokreacja podmiotu musi w tej koncepcji zostać podporządkowana naczelnej dyrektywie kreowania i kontrolowania akcji zrytualizowanego przedstawienia, w którym się występuje. Literatura zakreśla punkty graniczne ról, jakie powinien pełnić odbiorca, a jego życie przekształca w pozerski występ, w paradę masek. Człowiek ukryty pod maską nie istnieje, nie ma bowiem miejsca na jego przeżycia. „Tak jak Hamleta możemy sobie wyobrazić tylko w relacji z Królem i Królową, Ofelią, Poloniuszem i wszystkimi innymi występującymi postaciami, tak samo określamy samych siebie i możemy być z kolei określani przez innych – w procesie zazębiania się naszego postępowania z postępowaniem tych wszystkich, którzy towarzyszą nam na drodze życia" – pisze Lewis A. Coser[15]. Odnosi się to w szczególności do bohatera dziecięcej literatury zorientowanej na teatr grecki: obecność dzieci czyni z dorosłych nosicieli określonych przez kulturowy kontekst epoki ról, podobnie obecność dziecięcego lub dorosłego obserwatora przekształca teatr życia, o którym pisał Szekspir w monologu Jakuba, w teatr masek.

„Rola, jaką gra jednostka, jest określana przez role grane przez innych obecnych, którzy wszakże zarazem tworzą widownię" – twierdzi Erving Goffman[16]. Te właśnie role determinują zarówno kreacje postaci, jak charakter samego procesu tworzenia i odbioru dzieła. Dziecko, jak zostało już powiedziane, gra rolę głupka, który w trakcie lektury ma wobec własnej głupkowatej maski zyskać dystans, umożliwiający przeżycie olśnienia: nie w mojej, lecz w cudzej masce będzie mi najlepiej. Ma zatęsknić do bycia dorosłym, do zrzucenia dziecięcej, infantylnej maski i założenia nowej, dorosłej, wyrzec się lenistwa (*Leń* Brzechwy), strachu (*Stefek Burczymucha* Konopnickiej), łakomstwa (*Chory kotek* Jachowicza). Ma zostać tytułową ciocią z wiersza Tuwima i pytać kolejne pokolenia Piotrusiów Panów, którzy jeszcze nie wydorośleli: „Wrzuciłeś Grzesiu list do skrzynki, jak prosiłam? – List, proszę cioci? List? Wrzuciłem, ciociu miła! ...".

[15] L. A. Coser: *Masters of Socjological Thught. Ideas in Historical and Social Context*. New York 1977, s. 576-577. Cyt. za: J. Szacki: *Słowo wstępne*. W: E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*, op. cit., s. 20.

[16] E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*, op. cit., s. 27.

W stronę teatru animacji

Teatr lalek, teatr marionetek, teatr kukiełkowy, japoński teatr cieni – wszystkie te formy różnią się od greckiego teatru żywego planu tym przede wszystkim, że aktor, niekiedy dosłownie, jak w tzw. czarnym teatrze, kryje się za animowanymi przez siebie postaciami, ale nie udaje, nie przyobleka maski, nie pozuje. Sytuacja aktora, nawet jeśli występuje on na scenie animując na oczach widzów kierowaną przez siebie postać, jest bardzo charakterystyczna. W trakcie spektaklu kształtują się specyficzne relacje między aktorem i lalką oraz całą sceniczną rekwizytornią, która w jego rękach, niczym we władaniu czarodzieja lub iluzjonisty, ożywa i przemawia do odbiorcy językiem symbolu. Aby uczestniczyć w tej grze, odbiorca musi rozszyfrowywać sensy znaków, a umowność spektaklu, manifestująca się szczególnie w formach skrajnie opozycyjnych wobec czarnego teatru (a więc wówczas, gdy aktor widoczny jest na scenie), dynamizuje proces dialogu znaczeń. Aktor nie zmusza widza do przyjęcia założenia, że on, animator, jest osobą po granice jestestwa tożsamą z odgrywanym bohaterem, że tworzy z nim organiczną, trudną do rozerwania jedność; nie wywołuje w widzu wrażenia, że postać sceniczna w jakiś sposób „zamieszkała w nim", owładnęła go, przeciwnie: właśnie teatr animacji ujawnia dysonans między postacią sceniczną i aktorem, niekiedy wręcz gra tym dysonansem, uzewnętrznia go i manifestuje. Zdarza się, że w takiej sytuacji uwaga widza skupiona jest na interakcji aktora i postaci, na wzajemnych relacjach, które przybierają niekiedy, nie tylko w awangardowych przedstawieniach, formę symultaniczną.

Teatr animacji ma więc nieskończenie bogatszy arsenał środków dialogu, ponieważ definicja sytuacji teatralnej jest znacznie szersza niż w przypadku greckiego teatru. Wielorakie linie napięć między aktorem i animowaną przezeń postacią powodują, że aktor może odczuwać ograniczenia związane nie tylko z własnymi możliwościami (jak w teatrze greckim: siła i barwa głosu, sprawność fizyczna itd.), lecz z także (właściwie przede wszystkim) z możliwościami samej postaci. Nie wszystko, co da się zrobić z jedną lalką czy marionetką, możliwe będzie w grze z inną. Ta oczywista konstatacja uwydatnia rozliczne możliwości konstruowania postaci scenicznej, lecz jednocześnie uświadamia, że gra animatora polegać musi na bezustannym balansowaniu między własnymi zamierzeniami i własną interpretacją rzeczywistości z jednej a możliwościami technicznymi lalki, marionetki, pacynki z drugiej strony. Innymi słowy, aktor teatru greckiego był skupiony na sobie, na scenicznym *ja*, ponieważ *ja* i postać miały być – pod groźbą deziluzji – tym samym; animator skupiony jest na relacjach między *ja* i *nie-ja*, między *ja* i *on*.

Podobnie w przypadku książki. Utwór literacki zorientowany na teatr animacji wprowadza linie napięć między twórcą i postacią, która przestaje być bezwzględnie posłuszną maską, tym lepszą, im bardziej przylegającą. Przeciwnie: właśnie zachowanie autentyzmu postaci – niezależnie od

tego, czy autentyzm ten rozumiany jest w kategoriach psychologicznych, czy egzystencjalnych – wymaga świadomości, że postać (analogicznie z teatralna lalką czy marionetką) niejako „postępuje" wedle własnych praw, rządzi się własnymi zasadami, niezależnie od tego, czy zasady te zyskują aprobatę uczestników teatralnej gry, czy też nie. Autor utworu literackiego pełni tu rolę animatora, który ożywia postać, a następnie podtrzymuje ją w takich formach aktywności, które są właściwe tej postaci, zgodne z jej, a nie aktora życiem.

Tylko wtedy można dotrzeć do prawdy o lalce, gdy pozwala się jej na samodzielną egzystencję. Z modelową sytuacją mamy do czynienia w *Pinokiu* Collodiego: stary Dżepetto jest artystą późnym i późnym ojcem. Dwie te okoliczności pozostają ze sobą w nierozerwalnym związku: ożywiona lalka staje się bowiem źródłem spotęgowanej klęski człowieka. Dżepetto przez wiele lat rzeźbił, lecz zanim pojawił się Pinokio, żadne z jego dzieł nie ożyło; przez długie życie czekał na cud dzieła i cud dziecka, cud bycia artystą i cud bycia ojcem. Spełnienie oczekiwań w dramatyczny sposób zaktualizowało mit syna marnotrawnego i mit cierpiącego artysty, którego dzieło obraca się przeciw twórcy i staje źródłem klęski. Dżepetto jest wzorcowo skonstruowanym animatorem swojego pajaca, tchnął weń życie i następnie nad życiem tym utracił panowanie, nie zdołał bowiem podporządkować go własnym prawom, narzucić mu reguł, które uważał za właściwe. Nie jest w stanie kierować Pinokiem tak, jak kieruje się maską, nie może utożsamić się z nim, nie może zamazać granic między własnym *ja*, własnym światem, własnymi wobec innych oczekiwaniami a tym wszystkim, co reprezentuje postać powołana przezeń do życia.

Z pewnymi uproszczeniami można powiedzieć, że lalka wymyka się lalkarzowi spod kontroli, jeśli tylko – jak Pinokio – jest prawdziwą lalką; wyraża własną prawdę, a nie prawdę kreatora, niezależnie od tego, jakie kreatorowi temu damy imię: rzeźbiarz, pisarz czy aktor. Jest on w istocie organizatorem zdarzenia, a nie tradycyjnym narratorem czy aktorem.

Tak zdefiniowana sytuacja teatralna narzuca odbiorcy typ przeżywania doświadczenia artystycznego. Bohater nie jest już reprezentantem autora, lecz samoistnym bytem, odrębnym od innych postaci świata literackiego i pozaliterackiego.

Jest jakaś dramatyczna prawda o dziecku zawarta w przywołanej już opowieści o Pippi Langstrump. Pippi została powołana do życia, ale nie jako maska dzieciństwa, lecz jako postać obdarzona – niczym Pinokio – życiem nieokiełznanym, pełnym, po dionizyjsku bujnym. Animator pozwala jej działać zgodnie z regułami, którymi sama się rządzi, zgodnie z jej – by tak rzec – antropologią duchową. Stąd autentyzm relacji i pełna wiarygodność postaci. W przypadku powieści Astrid Lindgren autor wpisany w tekst (używając terminologii Winogradowa jest to obraz autora zawarty w dziele) nie udaje, że jest małą dziewczynką, nie przybiera też maski dorosłego mędrca, co byłoby właściwe teatrowi greckiemu, przeciwnie, właśnie doniosłość powieści stąd wynika, że Pippi została powoła-

na do własnego, nie cudzego życia. Z podobną sytuacją mamy do czynienia w *Alicji w Krainie Czarów*. Alicja nie jest autorską maską, lecz samoistną marionetką, której działania prowadzone są w jasno określonej scenerii onirycznej. Nie może być ikoną autora, nosicielem pożądanych lub piętnowanych cech, ponieważ relacje między postacią i jej animatorem podlegają różnorodnym zakrzywieniom, ujawniają linie różnorakich napięć między animatorem i prowadzonym przez niego bohaterem.

Widać to znakomicie wtedy, gdy podmiot eksponuje dystans do postaci, która niejako wymyka się jego artystycznym zamierzeniom. Niekiedy autor-animator bawi się swoim bohaterem, jak ma to miejsce np. w *Kubusiu Puchatku* Milne'a, opowieści, w której narrator raz po raz daje odbiorcy znaki własnego dystansu wobec opisywanych zdarzeń; zabawa przybiera niekiedy humorystyczne (początkowe sentencje książki, oparte na mimowolnym humorze logicznym dziecięcego myślenia), innym razem liryczne formy (końcowe partie *Chatki Puchatka*, gdzie mowa jest o wychodzeniu ze świata dzieciństwa). Ten sam typ opowieści zorientowanej na teatr animacji reprezentują *Przygody Piotrusia Pana* Barrie'a – opowieść o chłopcu, który nie chciał dorosnąć, nie chciał przedzierzgnąć się w inną postać, nie chciał przestać być tym, kim został stworzony. Bohater jako marionetka, lalka, pacynka, kukiełka wyraża już nie autorskie, lecz własne, podmiotowe przeżycia. Osiągając pełnię wymyka się dłoniom animatora.

Podobnie dzieje się w takich klasycznych utworach jak Słowackiego *O Janku, co psom szył buty*, zabawnej historii o niesfornym chłopcu, który „ze starymi suszył dzbanek" i „w literach nie czuł smaku". Ten sam humorystyczny dystans staje się bardzo częstym źródłem humoru w prozie dla dzieci, np. u Grzegorza Kasdepke (*Kacperiada*) czy Pawła Beręsewicza (*Co tam u Ciumków*); obie opowieści o tyle są charakterystyczne, że sytuacje fabularne zostały tu zbudowane poprzez wprowadzenie pierwszoosobowego bohatera-narratora, którym jest ojciec, *pater familias*, oraz postaci dziecięcych, z którymi najwyraźniej się on nie utożsamia, przeciwnie: zamiast „udawać dziecko" przez zastosowanie różnorakich zabiegów narracyjnych (ograniczenie wiedzy do horyzontu świadomości dziecka, stosowanie zinfantylizowanego słownictwa), jawnie manifestuje swą dorosłość, która następnie podlega swoistemu humorystycznemu „osądowi" z perspektywy logiki dziecięcego świata[17]. Narrator więc nie przywdziewa, skądinąd obcej mu, maski dziecka, lecz wprowadza dyskurs perspektyw opisu i oceny świata i człowieka. Ten sam zabieg legł u podstaw cyklu Sempé i Goscinnego o przygodach Mikołajka. Tytułowy bohater wraz z kręgiem rówieśników zachowuje się w sposób nie tyle pożądany przez dorosłego, ile w tradycyjnych realizacjach oraz w pozaliterackich działaniach wychowawczych przezeń piętnowany. Zachowania dzieci podporządkowane są logice dziecięcego, nie dorosłego świata, logice zabaw, kpin, żartów, logice pozwalającej dostrzec groteskę porządku dorosłego świata.

[17] Por. J. Papuzińska: *Dziecięce spotkania z literaturą*, op. cit.

Można powiedzieć, że w pewnej chwili rozwoju literatury dziecięcej literackie role uległy odwróceniu: już nie dorosły przygląda się światu dziecięcemu, lecz dziecko bacznie obserwuje świat ludzi dorosłych, który z dziecięcej perspektywy ujawnia bezmiar absurdu, głupoty, niekiedy obłudy. Już nie dziecko jest głupkiem, lecz dorosły. Lalka, marionetka i pajacyk zaczęli przyglądać się swojemu animatorowi. Wnioski z tej obserwacji pozostają fundamentem dziecięcego postrzegania świata, zarówno literackiego, jak i pozaliterackiego.

Dzieci zostawiły plecaki i kurtki w szatni i udały się za przewodnikiem do sali numer jeden.

– Najpierw pokażę wam piękny zbiór starych siodełek rowerowych z przełomu wieków; jedno z nich należało do księcia Alberta – powiedział przewodnik. – Potem obejrzymy wystawę „Zawiasy i kowadła przez wieki", a na koniec będziecie mogli zobaczyć nasze najnowsze nabytki: wycieraczkę z domu księżnej Diany i rysunki, jakie wykonał najmłodszy dzidziuś naszego burmistrza.

Karolek poczuł, że natychmiast musi opuścić to pomieszczenie[18].

Wycieczka klasy do miejskiego muzeum miała być rekompensatą za to, że zaplanowana wcześniej wizyta w fabryce lodów nie doszła do skutku. Jesteśmy w centrum dziecięcego świata, w oku cyklonu śmiechu i kpiny. *Universum* dzieciństwa to bezkresne królestwo śmiechu, karnawału i błazenady, świat zdetronizowanych królów, loża szyderców nie znających litości. Dlatego tak ważne miejsce zajmują tu dziełka w stylu *Przygód Kapitana Majtasa* (cz. 2: *Kapitan Majtas i inwazja krwiożerczych klozetów*) Dava Pikleya czy *Kota Prota* Dra Seussa.

Na pytanie, co jest najczęstszym źródłem literackiego komizmu, odpowiedź może paść tylko jedna: zmiana perspektywy oglądu świata. Dominantą współczesnej literatury jest perspektywa marionetki, którą porusza dorosły animator, a ten nie może już rościć sobie prawa do dysponowania pełną i nieograniczoną wiedzą, utracił monopol racji. Świat stał się bardziej skomplikowany, niż miało to miejsce w literaturze zorientowanej na teatr grecki. Animator bowiem – niczym stary Dżepetto – jedynie do pewnego stopnia może panować nad powołanym do życia bohaterem, jedynie do pewnego stopnia może organizować mu egzystencję i kierować jego krokami. Lalka nie jest plastyczną maską wykonaną z *papier-maché*, z lalką utożsamić się niepodobna, bowiem zawsze niejako pozostawia ona samej sobie choćby margines wolności i ograniczeń, margines niekwestionowanych własności. W pewnym momencie animator musi pozwolić prowadzić się swojemu bohaterowi. Nie jest to próba sił między twórcą i kreowaną przezeń postacią, nie są to zmagania, którym towarzyszy niepokój o palmę pierwszeństwa. Zwycięstwo animatora to życie jego bohatera.

W teatrze greckim oklaski zbiera aktor. W teatrze lalek oklaski zebrać może tylko lalka. Animator musi umrzeć, by lalka mogła żyć. Dlatego tak trudno być twórcą książki dziecięcej. Koniec końców jednak to autor wybiera, w jakim teatrze gra.

[18] F. Simon: *Koszmarny Karolek i wszy*. Tłum. M. Makuch. Kraków 2002, s. 61-62.

Misterium książki dziecięcej

Jest jeszcze teatr misteryjny, wywodzący się z liturgicznego. Właściwym jego językiem jest tajemnica, z którą odbiorca obcuje i którą przeżywa. Trudno być widzem misterium, bo istotą nie jest oglądanie, lecz uczestniczenie, przemiana, jaka dokonuje się pod wpływem doznań.

Kompozycja była tu luźna, swobodna, poszczególne zaś części łączą symboliczne i alegoryczne związki odsłaniające sens duchowy całego przedsięwzięcia. Prezentowane zdarzenia nie były wyłącznie „poważne", w tok nawet najbardziej dramatycznych scen i epizodów wplatano momenty komiczne, co niekiedy zbliżało te widowiska do dwudziestowiecznej groteski. Gdy charakteryzuje się teatr misteryjny, zwraca się uwagę na brak profesjonalnych aktorów. „Aktorami są najczęściej zwyczajni mieszczanie i rzemieślnicy z miasteczek i wsi" – pisze Allardyce Nicoll[19]; wraz z nimi występowali zwykle mnisi i kandydaci do zakonów (przedstawieniom patronowały kolegia jezuitów i pijarów), członkowie cechów kupieckich i rzemieślniczych, ale także rybałci, żacy i klerycy. Uczestnik przedstawienia, który wcielał się w jakąś powierzoną mu rolę, doznawać miał, podobnie jak widz, przeżyć duchowych. Chodziło więc nie tyle o odtwarzanie roli, ile o wejście w głąb wielkich namiętności, wielkich sił zmagających się w historii świata i człowieka, w dziejach zbawienia. Jeszcze raz Nicoll: „Jeśli nawet misteria w dziedzinie formy nie miały nic do przekazania późniejszemu teatrowi, to jednak duch ich jest tym rozległym krajobrazem, na tle którego występują wspaniale oświetlone postacie tragiczne dramatu elżbietańskiego. Ich atmosfera bezwzględnej wiary, olbrzymia skala i różnorodność tonu, pozwalająca przeciwstawiać elementy uroczyste śmiesznym, wszystko to jest zbieraniem materiału do potężnej budowli, której uwieńczeniem był Szekspir"[20]. Wielkie dziedzictwo misteriów nie ginie w mrokach czasu, przeciwnie, wnika w kulturę nowożytnej Europy, choć dziedzictwo to jest trudne do jednoznacznego, spektakularnego dookreślenia.

Występujący w misteriach aktorzy – w przeciwieństwie do teatru greckiego – nie nakładali masek, nie udawali innych postaci, lecz poprzez uduchowione wchodzenie w rolę doznawali przemiany, obcowali z Tajemnicą, która przerastała ich. Misteria miały charakter moralizujący, moralistyka to jednak bardzo charakterystyczna, często pozasłowna (liczne misteria odgrywano po łacinie, co powodowało, iż dla wielu widzów tekst był całkowicie nieprzystępny). Sensy przedstawienia wyrażane były nie tylko poprzez słowa, również poprzez obraz, gest, mimikę, scenerię, nastrój, więcej: właśnie tajemniczość przebiegu zdarzeń, potęgowana przez niezrozumiały język, wzmagała świadomość tajemnicy istnienia, czyniła ją w pewien sposób dotykalną, namacalną. Misterium uczyło człowieka po-

[19] A. Nicoll: *Dzieje dramatu*. Tłum. H. Krzeczkowski, W. Niepokólczycki, J. Nowacki. Warszawa 1962, t. I, s. 132.

[20] Tamże, s. 140.

kory wobec własnego poznania, własnej wiedzy i świadomości, budziło w nim niepokój, oparty między innymi na formule *fascinosum tremendum*.

Literatura zorientowana na misterium skoncentrowana jest przede wszystkim na przeżyciach. Sens aktu lektury utworu jest taki sam, jak w przypadku uczestniczenia w misterium: poruszenie wewnętrzne na skutek doznań. Można powiedzieć, że przeżywanie tworzenia ma swoją replikę w przeżywaniu odbioru, w samym akcie śledzenia dokonujących się zdarzeń. Jak w widowisku misteryjnym nie ma tu widzów z boku przyglądających się zdarzeniu artystycznemu. Albo uczestniczy się w odbiorze dzieła niejako całym sobą, daje się porwać jego aurze, albo stoi się zupełnie poza światem przedstawionym, poza przestrzenią dzieła, poza sferami jego emocji i sensów.

Przykładów dostarcza literatura dziecięca bez liku. Klasyczna baśń jest niejako – w szerszej perspektywie – modelem dzieła i prototypem jego lektury[21]. Modelowość ta funduje się na zgoła oczywistych pokrewieństwach baśni i misterium; pokrewieństwa te wyznaczają: tajemnica, symboliczność i alegoryzm, przede wszystkim jednak zakres zaprojektowanej przez utwór reakcji odbiorcy. Jednocześnie sam akt twórczy, w przypadku baśni klasycznej (a więc nie napisanej, lecz improwizowanej[22]) dokonywany każdorazowo niejako od nowa, w obecności grona słuchaczy modelująco wpływających na ostateczny kształt opowieści, nasycony jest wysokimi emocjami, inaczej bowiem zerwana zostałaby wspólnota gawędziarza i słuchaczy. Nie tylko słuchacze przeżywają opowiadane przez zdarzenia, również on, twórca-gawędziarz-opowiadacz, na swój sposób ulega nastrojowi, powadze lub humorowi scen, grozie sytuacji fabularnych. Koniec końców opowiadana historia wpływa zarówno na słuchaczy, jak i na ludowego twórcę, przemienia go, dostarcza bodźców, wywołuje przeżycia.

Wydaje się, że o podobnie zakreślonych polach wzajemnego sprzężenia nadawcy i odbiorcy możemy mówić w przypadku literatury pisanej. Dzieło powstaje na wyżynach skupienia, ale też jego odbiór takiego samego skupienia wymaga. Zorientowane na misterium utwory kanoniczne – wymieńmy przykładowo *Małego Księcia* Saint-Exupéry'ego, nasyconą podtekstami historię o walce nadziei ze śmiercią – wymagają odbioru opartego na wyobraźni symbolicznej. W tym samym typie lektury mieszczą się te książki, które stanowią o jakości doświadczenia lekturowego i sensie czytania, wprowadzają w świat tajemnicy (*Bracia Lwie Serce* Astrid Lindgren, *Opowieści o Niewidzialnym* Erica Emmanuela Schmitta, *Hej! Czy jest tu kto?*, *Przepowiednia Dżokera* Josteina Gaardera, *Tam, gdzie spadają anioły*, *Samotność Bogów* Doroty Terakowskiej), podejmują dociekania nad światem podstawowych wartości nadających sens ludzkiej egzystencji, nad ludzką kondycją, istotą człowieczeństwa, sferą

[21] Szerzej na ten temat pisałem w tomie zbiorowym *Kulturowe konteksty baśni*. Cz. II *W poszukiwaniu zagubionego Królestwa*. Poznań 2006.

[22] Por. J. Ługowska: *Ludowa bajka magiczna jako tworzywo literatury*. Wrocław 1981.

przeżyć najgłębiej intymnych, własnych i niepowtarzalnych (liryka Joanny Kulmowej).

Misteryjny typ lektury reprezentują rzeczy często kontrowersyjne, kontrowersyjność ta bowiem wynika właśnie z tego, co niedopowiedziane, co zamknięte w języku nie pojęć, lecz symboli, nie odpowiedzi, lecz pytań. Stąd wynikały dyskusje wokół *Opowieści z Narnii* Lewisa, *Wilków w ścianach* i *Koraliny* Gaimana, *Wielkomiluda* Roalda Dahla, nawet *Harry'ego Pottera* Joanne K. Rowling, niezależnie bowiem od literackiej rangi cykl ten wymusza lekturę typu misteryjnego, czyli uczestniczącego; podobnie zresztą największe dzieła fantasy czy – szerzej – uwspółcześnionej wersji baśni (*Zwierzoczłekoupiór* Konwickiego).

Misterium nigdy nie było udawaniem, grą obliczoną na wywołanie silnego wrażenia, narcystycznym epatowaniem perfekcją warsztatu aktorskiego czy popisem sprawności technicznej realizatorów widowiska (jak we francuskim teatrze frenetycznym). Wszystkich uczestników, zarówno tych, których w dzisiejszym języku nazwalibyśmy aktorami, jak tych, którym bliżej do widowni niż sceny, łączyła wspólnota przeżycia, które z samej swej istoty wymyka się racjonalnym interpretacjom. Dlatego właśnie edukacja literacka jest tu szczególnie narażona na niebezpieczeństwa: jej zadaniem jest bowiem nie tyle przekaz doznań (dokonuje się on w sferze pozawerbalnej, niemożliwej do zracjonalizowania), ile kształtowanie pewnych technik interpretacyjnych i sprawności polonistycznych, np. umiejętności uzasadnienia własnych koncepcji osądu zdarzeń i zjawisk, umiejętności nazywania stanów psychicznych bohatera, opowiadania o losach postaci, dokonywania jej opisu, charakterystyki, oceny itd. Tego typu umiejętności znakomicie kształtowane być mogą w odniesieniu do tekstów zorientowanych na teatr grecki, jednakże przy lekturach zorientowanych na misterium całkowicie niszczą tkankę artystycznego przeżywania. Przypomnijmy raz jeszcze: teksty średniowiecznych dramatów misteryjnych bywały pisane po łacinie, a więc w języku dla ogromnej większości zgromadzonych niedostępnym, ale przecież hipotetyczny uczestnik widowiska doznawał przeżyć, coś z misterium wynosił, choć zapewne niepodobna byłoby mu przełożyć własne doznania na język intelektualno-pojęciowy.

Z tego względu lepiej by było objąć niektóre utwory zakazem omawiania szkolnego, niż nakazem szkolnej lektury. Do takich dzieł należą *Opowieści z Narnii* Lewisa, utwór znakomicie zrozumiały na różnych poziomach odbioru, świetnie przystosowany do różnych stylów interpretacji. Podszyty myślą chrześcijańską jest w istocie alegoryczną opowieścią o zmaganiu się dobra ze złem, o cenie, jaką płaci się za zwycięstwo dobra, o sile zła, które odradza się samo, o materii ludzkiego życia, które, jak chciał Heidegger, jest „bytem ku śmierci". Nie ma jednoznacznej wykładni sensów *Kronik Narnijskich*, choć bez wątpienia kontekst chrześcijański oświetla wiele motywów, daje wykładnię koncepcji filozoficznych autora i pozwala wniknąć w szyfry symboliczne. Jednocześnie jednak, niezależnie od indywidualnych

doświadczeń hipotetycznego czytelnika, od sfery jego własnych doznań, od przeświadczeń światopoglądowych, oddziaływanie utworu pozostaje wprost proporcjonalne do stopnia wrażliwości czytelniczej. Dzieło literackie zorientowane na misterium można odbierać jak przedstawienie teatralne, które przemawia do odbiorcy nie zawsze językiem intelektualno-pojęciowym. Podobnie z innymi dziedzinami sztuki: malarstwem, a już szczególnie muzyką, która oddziałuje nastrojem, klimatem, barwą tonów, zestawieniami dźwięków.

Oczywiście, misteryjność lektury obejmuje bardzo szerokie spektrum dzieł, nie koniecznie związanych z baśniowością czy fantastyką. *Coraz mniej milczenia* Marty Fox to cztery opowiadania oparte na autentycznych losach młodych ludzi, pozbawione literackiej fikcji. Można powiedzieć, że mamy tu do czynienia z misterium, w którym uczestniczą: bohaterowie, z ich wielkimi i autentycznymi dramatami braku miłości, z cierpieniem odrzucenia i samotności, ze stygmatem niewyobrażalnej i niezaleczalnej krzywdy; autor, który pełni rolę medium, pośrednika między światami: rzeczywistym i literackim; wreszcie czytelnik, który w przedstawianych losach postaci odnajduje własną sytuację egzystencjalną, własne dylematy i własne cierpienia.

Różnica między pisarzem rzemieślnikiem i pisarzem artystą polega na tym, że rzemieślnik zdolny tylko do konstruowania literackich rzeczywistości, twórca – potrafi je kontemplować wraz z hipotetycznym czytelnikiem. Kontemplacja ta towarzyszy aktowi twórczemu i aktowi odbiorczemu, nie jest czymś „zewnętrznym", co dokonuje się poza dziedziną sztuki. Dlatego Różewicz w jednym z wierszy mówi, że poetą jest ten, kto pisze, i ten, kto czyta. Tak określona kontemplacja jest warunkiem stworzenia wielkich dzieł, ale i warunkiem ich odbioru. Prowadzi do błysku olśnienia, o którym mówią wielcy twórcy i któremu dają świadectwo czytelnicy. Postawa ta nie jest obca nawet bardzo małemu dziecku. Olśnienie lekturą sięga znacznie głębszych sfer psychiki dziecka, niż ma to miejsce w przypadku zachwytu nad cudami otaczającego świata. Przypomina kontemplacyjne doświadczenie, o którym pisała Jolanta Brach-Czaina: „Patrzymy, ale nie widzimy tego, czego nie widać, choć to jest właśnie tu. I nie o to chodzi, że nie widzimy tego, czego nie widać, tylko że to, co widzimy, pozostaje jednak nieodsłoniete. Istniejemy nie wiedząc, czym jest nasze istnienie. Gdyby nie poczucie, czy raczej podejrzenie, obecności jakiegoś niezwykłego środka istnienia przezierającego poprzez każdą jego formę i dającego nam nieczytelne znaki, chyba nie znaczyłoby ono dla nas tak wiele. Przywiązani jesteśmy do czegoś, czego nie rozumiemy i czemu jesteśmy w pełni oddani"[23].

Dopiero misteryjna lektura odsłania sens takich książek jak *Białe na czarnym* Rubéna Gallego, wstrząsającej historii młodego chłopca, wycho-

[23] J. Brach-Czaina: *Szczeliny istnienia*. Kraków 2006, s. 135.

wanka radzieckiego domu dziecka, skazanego w wieku piętnastu lat na śmierć w domu starców, heroicznie zmagającego się ze straszliwym kalectwem i potwornością systemu „opieki". Lektura jest dla czytelnika wyzwaniem, prowokacją intelektualną i moralną, świadectwem niewyobrażalnego heroizmu, który rodzi się na dnie niewyobrażalnego upodlenia. Podobnie w powieści Kenzaburo Oë *Zerwać pąki, zabić dzieci*, przedstawiającej dzieje grupy wychowanków domu poprawczego, wydanych na pastwę zdziczałych, pełnych nienawiści do wszystkiego, co młode, strażników. Ten sam typ misteryjnej lektury wymuszają powieści Roberta Cormiera, intrygujące, pełne pytań o fundamenty ludzkiego życia. *Czekoladowa wojna* jest historią heroicznego buntu, pełnej determinacji niezgody na świat kłamstwa i przemocy; *W kole* stawia pytania o tożsamość, o możliwość poznania prawdy o sobie, bliskich, świecie, w którym człowiek żyje.

Happening, czyli „wielka zabawa"

Wszystko zaczęło się od Johna Cage'a, jednego z najbardziej kontrowersyjnych przedstawicieli awangardy muzycznej drugiej połowy XX w. Jego kompozycje zakładały bardzo daleko posuniętą dowolność w sposobie wykonania, niepowtarzalność każdego koncertu i niejednoznaczność interpretacyjną utworu (m.in. przeznaczone na fortepian *Music of Changes*, 1951). Był twórcą nowatorskich rozwiązań w zakresie notacji muzycznej – wprowadził tzw. notację graficzną, zastosował ja po raz pierwszy w kompozycji *4'33"* (1952). Stworzył pierwszą kompozycję opartą na dźwiękach rejestrowanych w zapisie analogowym (*HPSCHD*, 1967-1969), przeznaczoną na 7 klawesynów i 51 magnetofonów. Łączył zainteresowania muzyczne z fascynacją malarstwem, czego wyrazem jest m.in. kompozycja *Blank Painting* (1952) inspirowana obrazami amerykańskiego twórcy collage'ów Roberta Rauschenberga. Cage traktował swoją twórczość jako swoisty manifest artystyczny i światopoglądowy (wpływy filozofii Wschodu), ale jednocześnie nadawał jej charakter bezgranicznej, niczym nie skrępowanej, wolnej od balastu tradycji zabawy, której naczelnym prawem pozostawał chaos. Stąd jakby beztroskie, nieledwie dziecięce łączenie w ramach jednej kompozycji wykluczających się form muzyki (poważnej, jazzu, rocka), teatru (musicalu, pantomimy), obrazu, słowa, malarstwa, a nawet filmu. Potwierdzają to takie kompozycje audiowizualne jak *Variations V* (1965) i *Musicirus* (1967) czy słynny, niemal legendarny collage filmowy *H.G. Helms* (1972).

Spektakl wystawiony w 1952 r. w Black Mountain College w Północnej Karolinie (USA) był prototypem happeningu. Cage przedstawił wówczas „zorkiestrowaną akcję": wykonawcy jednocześnie recytowali wiersze, prezentowali obrazy, tańczył zespół baletowy, a warstwa muzyczna była wy-

konywana na tzw. preparowanym fortepianie (na struny instrumentu zostały założone stalowe nakrętki)[24].

Wiele odmian sztuki współczesnej bliskich jest happeningowi. Właściwe mu bezpośredniość i spontaniczność leżały u źródeł dadaizmu, opartego na dziecięcym myśleniu, przekształcającego akt tworzenia, przez romantyków postrzegany w kategoriach kosmicznych (jako niemożliwa do zracjonalizowania forma kontaktu wieszcza z Absolutem), w beztroską zabawę. Podstawy dadaizmu fundowały się z jednej strony na negacji europejskiego dziedzictwa kulturalnego, z drugiej – na koncepcji całkowitej, nieskrępowanej wolności i spontaniczności. Kurt Schwittes w Hanowerze „zaczął systemem *collage'u* wznosić w swojej pracowni nieokreślony i niemożliwy do skończenia pomnik, na który składał dzień po dniu wszelkiego rodzaju niepotrzebne przedmioty, do odpadków kuchennych włącznie" – pisze Artur Hutnikiewicz[25]. Ta burzycielska postawa, wykraczająca poza sferę działań racjonalnych, opiera się na myśleniu bliskim dziecku: to, co kultura degraduje jako śmieć, może stać się ożywiającym wyobraźnię bogactwem, gdyż dziecko dokonując wyborów kieruje się nie kulturowym, lecz całkowicie własnym kanonem estetycznym i zmysłem praktycznym. Sztuka dziecka bywa często sztuką *collage'u* – nakładania na obraz niejednolitych elementów, przynależnych różnym obszarom rzeczywistości.

Sztuka wyjęta spod rozumowej kontroli otworzyła drogę prymitywizmowi i naiwności, opierających się na bezpośredniej projekcji osobowości twórcy, projekcji nie poddanej kodyfikacji ze strony „oficjalnych" nurtów i kierunków artystycznych. Artysta zbliżał się do bezpośredniej aktywności twórczej dziecka, środki wyrazu, jakie stosował, były programowo pozaintelektualne, sięgały form wolnych od wpływów kulturowych. Naiwny realizm, łączenie wiedzy o rzeczywistości z wyobraźnią, płaskość rysunku pozbawionego głębi, koncentracja uwagi na szczególe – wszystko to zbliża sztukę naiwną do dziecięcego myślenia i dziecięcej jak gdyby „nieudolnej" kreski, swobodnie ekspresyjnej. Tak było u Nikifora, u wielkich europejskich prymitywistów, ale także wcześniej: „Picasso – pisze Hutnikiewicz – malował każdy obraz tak, jakby po raz pierwszy odkrywał sztukę malowania"[26]. Happeningi przywoływanego już Johna Cage'a przypominają niekiedy „uczenie się" muzycznego rzemiosła, wieczne próbowanie możliwości instrumentów i głosów, a oparte na improwizacji koncerty zbliżają się do sztuki dziecka, łączącej to, co pozornie nieprzystawalne, i tworzącej nowe jakości z pozornie wykluczających się elementów.

---

[24] Poprzednikiem happeningu był teatr instrumentalny, spajający pozornie sprzeczne, w tradycyjnym przedstawieniu wykluczające się właściwości spektaklu i koncertu, od muzyków forma ta wymagała bowiem uczestniczenia w gestach i działaniach teatralno-scenicznych. Do dzieł tego typu można zaliczyć *Sur scène* (1960) i *Match* (1964) M. Kagela, *Visible Music* D. Schnebela (1962), w Polsce *TIS MW* B. Schaeffera (1963), *Multiplay* W. Kotońskiego (1971).

[25] A. Hutnikiewicz: *Od czystej formy do literatury faktu. Główne teorie i programy literackie XX stulecia*. Warszawa 1976, s. 133.

[26] Tamże, s. 135.

Niektóre formy współczesnego istnienia literatury i książki dziecięcej mają taki właśnie charakter, jakby naturalnym ich tworzywem, glebą, na której weszły, był happening – są to oparte na zasadzie ludycznej utwory wyrosłe z dziecięcego folkloru (poezje Brzechwy, Tuwima, Wawiłow)[27], podobnie zresztą jak sam dziecięcy folklor, stanowiący, choćby ze względu na obecne tam motywy obsceniczne i wszechwładnie panującą groteskę, manifestację nieskrępowanej wolności[28]. Inne z kolei – w związku z naturalnym dziś kontekstem, w jakim literatura i książka funkcjonuje – znamiona happeningu zyskują. Ten drugi wypadek obejmuje rozpowszechnione współcześnie, nieznane wcześniej formy istnienia utworu literackiego i tekstu paraliterackiego w Internecie. Chodzi więc zarówno o internetową czy komputerową edycję tradycyjnej książki, jak i różnorodne konsekwencje, które wiążą się z przekształcaniem druku w tekst wirtualny. Różnice między drukiem i utworem dostępnym na nośniku elektronicznym dotyczą przecież nie tylko zewnętrznej szaty utworu literackiego, zmienia się sam sposób ukształtowania utworu, jego tkanka i język. Książka wirtualna otwiera przed użytkownikiem różnorodne możliwości związane z projektowaną aktywnością: są to linki do różnych stron, gdzie odbiorca może znaleźć wyjaśnienie nieznanych pojęć w formie nie tylko słownej, również obrazowej, filmowej czy dźwiękowej; są to również gry wirtualne związane z utworem literackim, animowane rebusy, przeznaczone do wykończenia rysunki itd. Lektura utworu literackiego zmienia się diametralnie – **z postaci linearnej**, której właściwością był jednostronny, zasadniczo wykluczający różnorodne formy aktywności gotowy, skończony pod każdym względem, zamknięty przekaz skierowany od nadawcy (autora, tłumacza, adaptatora, grafika, typografa) do odbiorcy (czytelnika), przekształca się **w formę gwiaździstą**, w której kontakt z utworem literackim inicjuje projektowaną (stymulowaną) lub spontaniczną (niestymulowaną) aktywność odbiorcy.

Wraz ze zmianą postaci lektury ewoluuje społeczność odbiorców. Klasyczna publiczność czytająca przypomina budowle greckie – proste kolumny lub ściany (stworzone przez całe biblioteki i pojedyncze księgi), na których oparte są, niczym w dziecięcych domkach z kart, poziome lub skośne sufity, pozbawione łuków, które wprowadzili dopiero Rzymianie. Relacje między poszczególnymi elementami są wyraziste, jasne, oparte na klasycznych prostych zasadach architektonicznych. Społeczność odbiorców współczesnych można porównać do gotyckiego sklepienia gwiaździstego: liczne linie napięć i punkty węzłowe tworzą kombinacje na różny sposób skomplikowane – najpierw kształtują się żebra diagonalnych sklepień krzyżowo-żebrowych, następnie żebra wielopromienne, w końcu, za sprawą podziału wysklepek, przęsła w ogóle ulegają zatarciu, by sklepie-

[27] Por. m.in.: J. Cieślikowski: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobraźnia dziecka, wiersze dla dzieci*. Wrocław 1967 i n.; J. Papuzińska: *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*. Warszawa 1981 in.

[28] Por. m.in.: K. Pisarkowa: *Wyliczanki polskie*. Wrocław 1975 in.; D. Simonides: *Współczesny folklor słowny dzieci i nastolatków*. Wrocław 1976.

nie mogło mienić się tysiącami linii, tworząc misterną i odważną konstrukcję, w której poszczególne elementy w nieoczekiwany sposób wiążą się ze sobą tysiącami linii znaczących napięcia całej bryły. Grecy wierzyli, że świątynia jest miejscem zamieszkiwania bóstwa, toteż, choć budowle były rozległe i okazałe, *Celli*, czyli miejsce kultowe, pozostawało wąskie, większą część oddawano bogom jako ich dom. Budowle gotyckie to przede wszystkim miejsca spotkań i modlitwy wiernych, odsyłające ich myśl ku Bogu. Mistycyzm, osiągający szczytowy punkt rozwoju w wiekach XII i XIII, nakazywał wielbić Boga poprzez architekturę, rzeźbę i malarstwo w sposób przewyższający wszystko, co otaczało człowieka. Świątynia grecka miała mieć taki kształt, by spodobać się mogła różnym bóstwom. Inaczej gotycka – ta skierowana była ku człowiekowi, porywała jego myśli ku Bogu, oszałamiała, wprowadzała w *sacrum*, zawłaszczała myśli i uczucia, ożywiała wyobraźnię i stymulowała rozwój ducha.

Wszechświat literackich i paraliterackich dzieł układa się dziś w świątynię gotycką. Nie ma już prostych linii przebiegających od kolumny do kolumny, od ściany do ściany. Linie proste zostały wyparte przez tysiące, dziesiątki tysięcy krzyżowo-żebrowych, kryształowych i gwiaździstych powiązań. Pobyt w takiej świątyni księgi nie ma wiele wspólnego z klasyczną lekturą w ciszy biblioteki czy dziecięcego pokoju: lektura dokonuje się w przestrzeni niezliczonych związków wirtualnych z innymi czytelnikami i z samym twórcą, powstają internetowe fora, strony pisarzy, czytelników indywidualnych i zrzeszonych w fan-clubach, a biblioteczne kluby czytelników przekształcają się w otwarte społeczności dyskutujące nad wybranymi utworami, gatunkami literackimi (fantasy) czy typami twórczości. Utwór literacki, położony w budowli greckiej między bibliotecznymi półkami: od jednej do drugiej, stał się teraz zaledwie punktem wyjściowym w spontanicznym tworzeniu wszechświata nowoczesnej (ponowoczesnej?) publiczności, zdominowanej przez mechanizmy wymiany informacji i opinii, pełni więc – w inny już sposób niż w przypadku dawnej, dobrze zintegrowanej lokalnej wspólnoty czytelników – funkcję instrumentalizacyjną, a dominujące w tradycyjnej dziecięcej i młodzieżowej publiczności czytającej bierność uczestnictwa i brak reakcji zwrotnej zostały zastąpione przez dostępne każdemu formy aktywności.

Aktywność ta przynależy bez wątpienia do sfery tzw. wolnego czasu[29], pełni funkcje kompensacyjne i terapeutyczne (eskapizm), integracyjne (kształtowanie poczucia przynależności generacyjnej, świadomości spójności postaw pokoleniowych i doświadczeń kulturowych, w tym lekturowych, pozwala więc na stworzenie wrażenia pewnej jednolitości reakcji; jednolitość ta niejako nadbudowuje się nad różnorodnością poglądów i ocen), normatywne (przekazywanie wartości i kształtowanie zbiorowych ocen), nade wszystko jednak ludyczne (ekspresja emocji, rozrywka polegająca na tworzeniu własnych opinii i konfrontowaniu ich z cudzymi).

[29] Por. E. Morin: *Duch czasu*. Przeł. A. Olędzka-Frybesowa. Kraków 1965.

W ten sposób lektura utworu stała się wielkim, zbiorowym happeningiem, w którym czytelnicze emocje, werbalizowane na czatach internetowych, wyrażane w niezliczonych blogach i forach, przypominają spektakle Cage'a. Czytelne parantele widać szczególnie w *Imaginary Landscape No. 4* (1951), dziele przeznaczonym na 12 odbiorników radiowych, 24 performerów i 2 wykonawców: w czasie spektaklu każda z występujących na scenie osób operuje radiami za pomocą amplitudy fal i dźwięków w sposób manifestujący nieskrępowaną, radosną, pozbawioną wszelkich balastów wolność. Inspirowany chińską Księgą Przemian[30] spektakl wymaga zbiorowego uczestnictwa we wspólnym przedsięwzięciu, którego twórcą jest ostatecznie każdy z performerów. Koncert nie rozpoczyna się i nie kończy, jest nieograniczonym, „zapętlonym" graniem. Na scenie wszystko może się zdarzyć, niemożliwe są tylko pomyłki. Wszystko jest jedną wielką improwizacją na pograniczu sztuki i życia.

Współczesny odbiór utworu przypomina taki hiperhappening. Na naszych oczach w teatrze lektury dokonała się rewolucja: widownia wstała i ujawniła swą obecność do tego stopnia, że nie wiadomo już, co jest prymarne – aktor czy widz, twórca, odgrywający swe sceniczne dzieło, czy zbiorowość, a właściwie społeczność odbiorców ujawniających przeżycia wywołane lekturą utworu. Nad taką żywiołową publicznością czytającą niepodobna roztoczyć wszechogarniającej kontroli, którą wcześniej, w dobie społeczeństwa przedmasowego, pełniły szkoła, biblioteka i dom. Style odbioru kształtują się samorzutnie, tak jak samorzutnie kształtują się wywołane lekturami i dyskusjami wokół ich problemów dzisiejsze pseudofilozofie i pseudomity – pożywka uczestników czatów i twórców blogów.

Ta obudzona społeczność, która z przestrzeni widowni uczyniła przestrzeń sceny, stanowi największe wyzwanie dla biblioteki i szkoły. Również dla literatury – dowodzą tego miliony dzieł paraliterackich, szczególnie blogów, wypełniających bezbrzeżne królestwo Internetu. Klasyczny dziennik intymny, ukształtowany na przełomie XVIII i XIX w. i zaliczony przez Romana Zimanda do „literatury dokumentu osobistego"[31], nie był przeznaczony do upowszechniania (jednoznacznie określa to nazwa gatunkowa). Intymność dziennika uległa podważeniu za sprawą André Gide'a, który, wywołując skandal, swoje zapiski ogłosił drukiem za życia; jego śladem poszli Gombrowicz, Green i Jünger. Dzisiejsze blogi, odpowiednik gatunkowy dzienników intymnych, przeznaczone są właśnie do upowszechniania, umieszczane w Internecie dają możliwość nie tylko czytania ich przez całkowicie przypadkowych, anonimowych odbiorców, ale również opiniowania samych zapisków, ich formy, sposobu wyrażania przeżyć, jak i postawy narratora, jego wyborów, drogi życiowej, wątpliwości, rozterek, decyzji itd. Właściwy dziennikowi intymnemu nacisk na przeżycia osobiste autora, pozwalający odbiorcy na rekonstrukcję osobo-

[30] *I Ching* (*Księga Przemian*) powstała ok. 1200 r. p.n.e., związana z konfucjanizmem, zawiera mądrości, przepowiednie, proroctwa i wróżby.

[31] R. Zimand: *Diarysta Stefan Ż.* Wrocław 1990.

wości twórcy, śledzenie jego dylematów, podążanie za decyzjami i doświadczeniami, obserwację postaw opisywanych osób – wszystko to powoduje, że blogowe dyskursy nie tracą przy upowszechnianiu nic z autentyzmu pierwowzoru, owszem, być może daleko posunięta anonimowość niektórych zapisków[32] (rzeczywista lub potencjalna) powoduje, że autokreacyjna postawa twórcy, polegająca na świadomym manipulowaniu własnym wizerunkiem w oczach odbiorcy, po części traci uzasadnienie[33]. Mają jednak blogi inne znaczenie: są dziedziną życia osobistego, pozwalają znaleźć potwierdzenie siebie i swojej prywatności, dają poczucie ucieczki przed samotnością lub niepokojem, złudną świadomość trwania w samym centrum cywilizacji, którego to poczucia ani tradycyjny dziennik intymny, ani klasyczna książka nie przynoszą. Więcej, blogi pozwalają trwać jednocześnie w dwóch światach: wirtualnym i rzeczywistym, które nie rozpadają się, lecz tworzą całość integralną, niczym dom, w którym, pośród mebli, przedmiotów i ludzi, na ekranie telewizora przesuwają się nieustanne transmisje z igrzysk (politycznych, sportowych, popisy gwiazd kultury masowej) i niekończące się widowiska (telenowele, teleturnieje). Wszystko to znakomicie wpisuje się we współczesną kulturę zabawy, w obraz zinfantylizowanego społeczeństwa[34].

Są jeszcze blogi o charakterze literackim, na których przede wszystkim młodzi ludzie umieszczają własne literackie próby. Dominuje tu, zgodnie z emocjonalnością wieku dojrzewania, domorosła poezja, bardzo wiele jest opowiadań, scenek obyczajowych, baśni i bajek, powieści, szczególnie fantastycznych, inspirowanych popularnymi dziełami Rowling, Lewisa i Tolkiena, zdarzają się także inne formy: eseje, dramaty, szkice krytyczne, felietony, reportaże, a nader często wyznania, w których autorzy, ponad wszelką wątpliwość bez świadomości i wiedzy, podążają drogą wytyczoną przez Rousseau w tomie *Confessions* i w *Przechadzkach samotnego marzyciela*. Poza bardzo nielicznymi wyjątkami cechuje je standaryzacja, powszechność naśladownictw, kalek i nieujawnionych, ale ponad wszelką wątpliwość świadomych plagiatów. Blogi o ambicjach literackich to twórczość namiastkowa i uproszczona, skierowana zazwyczaj (przynajmniej potencjalnie) do odbiorcy anonimowego, pozbawiona jakiejkolwiek odpowiedzialności za słowo.

Twórczość słowna nie jest zjawiskiem odosobnionym, znajduje odpowiedniki w innych formach młodzieńczej twórczości obecnych w Sieci; ich szczególnym, zwykle drastycznym, bardzo często obrazoburczym i obscenicznym, manifestacyjnie prowokacyjnym przykładem są popisy pol-

[32] Naturalnie, trzeba oddzielić blogi osób publicznych, np. polityków czy pisarzy. Tu presja autokreacji może być bardzo silna. Podobnie rzecz wygląda w przypadku umieszczanych w Internecie blogów, przeznaczonych do czytania przez zaprzyjaźnione, bliskie osoby lub w ogóle szerszy krąg znajomych.

[33] Można by raczej mówić o bardzo swoistej formie autokreacji, polegającej na „odgrywaniu" przed samym sobą pewnych ról, stosowaniu – by użyć sformułowania Karola Irzykowskiego z *Pałuby* – „garderoby duszy" dla oszukiwania i mamienia samego siebie.

[34] Por. F. M. Cataluccio: *Niedojrzałość – choroba naszych czasów*. Przeł. S. Kasprzysiak. Kraków 2006.

skich „jackass" utrwalone na kamerach cyfrowych i zamieszczane w Internecie w postaci krótkich, szokujących widza filmów[35]. Także blogowa „literatura" miewa charakter szokujący – w morzu nijakości czymś trzeba zwrócić na siebie uwagę, czymś zaskoczyć, odróżnić się od innych. Najłatwiej o taką manifestację oryginalności poprzez krańcowość eksperymentu formalnego, przekraczanie granicy między *sacrum* i *profanum*, striptiz duchowy (np. uzewnętrznianie pozorowanych zamiarów samobójczych), manifestowanie postawy uchodzącej za przejaw nowoczesności (np. nihilizmu, mniejszościowej orientacji seksualnej, doświadczeń erotycznych). Jakby paradoksalnie w tym wielkim, bezgranicznym happeningu, w którym każdy, jak na koncercie Johna Cage'a, gra na własnym odbiorniku regulując potencjometrem długość fal, barwę i nasycenie dźwięku, tłum staje się jeszcze bardziej samotny niż w słynnej książce Davida Riesmana[36].

Niestety, obowiązuje tu znana z ekonomii zasada: zły pieniądz wypiera dobry pieniądz. Zła sztuka wypiera dobrą sztukę. Powszechny dostęp do Internetu powoduje, że łatwiej niż wartościową młodzieńczą literaturę znaleźć tu zjawiska, które lokują się poza jej obszarem. Literaturze i książce zagrażają nie Internet, w którym książka znalazła już nowe, nieznane w historii miejsce, dzięki któremu stała się bardziej atrakcyjna i łatwiej dostępna, ale zalew nijakości literackiej. Potrzebę obcowania za słowem pisanym zaspokaja dzisiejszym dzieciom i młodzieży aktywna lektura internetowych blogów, ona kształtuje lekturowe nawyki, oczekiwania i gusty. Blogi te wydawać się mogą odbiorcy autentyczniejsze niż klasyczne historie, są bowiem życiem pisane, a nawet jeśli wyrastają na glebie fikcji, nie są tworzone dla oszukiwania czy wychowywania czytelnika, tu nie obowiązuje „wielbienie wieszczów", tu nie ma ani klasówek ze znajomości treści, ani bonusów za liczbę wypożyczonych w miesiącu tytułów. Czytelnik ma realny wpływ na kontynuacje czytanej przez siebie opowieści, a wpływ ten dokonuje się nawet poprzez modelowanie czyjejś postawy i czyjegoś losu. Może więc oddziaływać zarówno na kształt życiowej drogi postaci fikcyjnej, jak i na doświadczenia i wybory autentycznej postaci – czyli niemal magiczny wpływ na samo życie. Paradoksalnie, to właśnie blogi internetowe zasypały przepaść między słowem i życiem, bo słowo i życie są tu jednością.

Wykarmiony na takiej pożywce młody odbiorca może nie łaknąć czystego źródła literatury, pozwalającej rozumieć własne i cudze emocje, poszerzającej przestrzeń psychiczną, wzbogacającej język, który określa i nazywa świat[37], jest narzędziem poznania i rdzeniem człowieczeństwa. Kontakt z dziełem literackim zaspokajał naturalną potrzebę śledzenia zdarzeń; po-

[35] Por. J. Z. Górnikiewicz: *Darmowe spektakle publiczne polskich „osłów" (jackass): kompromis ze sztuką, bunt wobec etykiety*.W: *Dziecko i teatr w przestrzeni kultury*. Pod red. M. Karasińskiej i G. Leszczyńskiego, t. I *Teatr w świecie*. Poznań 2007.

[36] D. Riesman: *Samotny tłum*. Przeł. i wstęp J. Strzelecki. Warszawa 1971 i n.

[37] O problemie samotności dziecka w świecie milczenia pisałem w książce *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*. Warszawa 2002, rozdz. *Język dziecka a obszar kultury*.

trzebę tę zaspokajają dziś tasiemcowe seriale telewizyjne i niekończący się wszechświat blogów i stron quasi literackich.

I właśnie w tym tryumfie quasiliteratury czai się największe zagrożenie dla sztuki słowa. Bezinteresowne piękno, które leży u źródeł każdej sztuki, nie jest dostępne milionom, przeciwnie, możliwość powoływania go do istnienia dana jest tylko niektórym, tak jak niektórzy tylko mogą stworzyć spektakl na miarę Cage'a. Tylko jak rozpoznać Cage'a, gdy na setkach tysięcy scen miliony aktorów grają na swoich odbiornikach radiowych i preparowanych fortepianach?

W jednej z opowieści Leśmiana Sindbad Żeglarz trafia na Górę Magnetyczną, na której szczycie został wzniesiony pomnik Kogokolwiek – jedynego mieszkańca miasta poetów, który poetą nie był. Nie jest dobrze być Kimkolwiek w mieście poetów, ale nie jest też dobrze, gdy wszyscy czujemy się poetami. Demokracja w świecie sztuki oznacza jej całkowite unicestwienie.

Literatura i książka współczesna muszą szukać nowych dróg dotarcia do czytelnika, inaczej stracą z nim kontakt na zawsze. Czy nam się to podoba czy nie, nowe porządki architektoniczne zastępują stare, a te odchodzą do szacownej przeszłości. Gdy Rzymianie nauczyli się stosować w architekturze łuk, zarzucili wznoszenie prostych budowli opartych na szlachetnej greckiej prostocie, wykorzystywanej dziś tylko przy budowaniu domków z kart. Średniowiecze wprowadziło własne porządki, zapewne przez wielu odbierane jako zdziczenie smaku i dowód prostactwa. Był czas tradycyjnej księgi i tradycyjnej lektury, jest czas happeningu, nieskrępowanej wolności bez barier. Potrzeba wielkich mistrzów słowa, by domorosłe stodoły nie przysłoniły płomieni gotyku.

* * *

Bogactwo teatru wynika z wielości form współistniejących i nakładających się na siebie. Podobnie z literaturą. Prawdziwym jej skarbem jest różnorodność doświadczeń, jakie oferuje czytelnikowi. Nie ma przy tym większego znaczenia, ku któremu modelowi teatru się zbliża: greckiemu (opartemu na zasadzie maskarady), animacyjnemu (wyzwalającemu napięcia między animatorem i bohaterem) czy misteryjnemu (odwołującemu się do wspólnoty przeżyć). Ważny jest poziom artystycznej realizacji. On wyznacza horyzont literackich doświadczeń odbiorcy. Doświadczenia te muszą być na tyle silne, by tworzyły jakość możliwą do rozpoznania w wielkim happeningu, w którym uczestniczy potencjalny młody czytelnik. Nijakość jest śmiercią sztuki, w konsekwencji – śmiercią człowieczeństwa.

Część III

OKOLICE BIBLIOTEKI

Maria Kielar-Turska
Anna Kołodziejczyk

PRZEMIANA KOMPETENCJI CZYTELNICZYCH DZIECI POD WPŁYWEM MEDIÓW ELEKTRONICZNYCH

W odczuciu światłej części społeczeństwa książka od czasu jej pojawienia się była traktowana jako wartość i to wartość niezbędna do tego, by stać się naprawdę człowiekiem. Uzasadnienia tego twierdzenia możemy znaleźć zarówno w aforyzmach (*Dom bez książek, to jak człowiek bez duszy*), jak i we wspomnieniach z dzieciństwa ludzi nauki, którzy podkreślają znaczenie wczesnych kontaktów z książką dla swego indywidualnego rozwoju. Można się o tym przekonać czytając zebrane przez J. Brockmana (2007) wypowiedzi naukowców drugiej połowy XX wieku, opublikowane w pracy *Niezwykłe umysły. Jak w dziecku rodzi się uczony*. Na przykład Howard Gardner, profesor kognitywistyki i edukacji, wspomina: „Uwielbiałem czytać. [...] Jako dziecko lubiłem czytać książki, gazety, czasopisma, nawet encyklopedie. Szczególnie lubiłem biografie". Judith Harris, psycholog rozwojowy, stwierdza, że wcześnie nauczyła się czytać, a w sytuacjach dziecięcych niepowodzeń pocieszenia szukała w lekturze. Alison Gopnik, kognitywiska, pisze: „Byłam namiętną czytelniczką, wręcz połykałam książki o nauce, choć właściwie połykałam wszystkie, jakie mi wpadły w ręce". Na wartość książki dla prawdziwe ludzkiego rozwoju zwracają uwagę te koncepcje rozwojowe, które akcentują znaczenie funkcji symbolicznej, jakiej przejawem jest opanowanie języka pisanego (Tomasello 2002). Zdaniem Tomasello posługiwanie się językiem przyczynia się do kształtowania natury ludzkiego poznania; opanowanie języka zasadniczo zmienia naturę poznawczych reprezentacji dziecka.

Wiek XX cechowały zasadnicze i szybkie zmiany cywilizacyjne. Powstające w ich efekcie osiągnięcia kulturowe działając, jak to określa M. Tomasello (2002), na zasadzie zapadki, nie pozwalają na ich niedostrzeganie czy

lekceważenie; należy je brać pod uwagę w organizowaniu teraźniejszości i przewidywaniu przyszłości. Gwałtowne zmiany cywilizacyjne, które dały o sobie znać w drugiej połowie XX w., dotknęły także relacji człowieka z książką. Zabawy recepcyjne, znane jako czytanie książek czy oglądanie obrazków, zaczęły coraz częściej przyjmować formę oglądania filmów czy też różnych programów telewizyjnych. Zjawisko to dostrzegli socjolodzy, psychologowie, pedagodzy i podjęli w latach sześćdziesiątych badania nad konsekwencjami oglądania telewizji przez dzieci i młodzież, rozważając przede wszystkim skutki kontaktu z telewizją dla takiej formy aktywności jak oddawanie się lekturze (Himmelweit, Oppenheim, Vince 1958; Schramm, Lyle, Parker 1961).

Prowadzone przez ponad 50 lat badania dostarczyły danych wskazujących zarówno na negatywne jak i pozytywne konsekwencje korzystania z mediów dla kompetencji czytelniczych. Negatywne oceny elektronicznych mediów dotyczyły: wypierania aktywności czytelniczej, osłabiania motywacji do czytania oraz wyrabiania niekorzystnych nawyków w zakresie przetwarzania informacji. Proponowano następujące rodzaje uzasadnień tych stwierdzeń:

Po pierwsze, korzystanie z mediów elektronicznych doprowadzi do zastąpienia (*displacement*) czytania, bowiem stanowi ono łatwiejszą i bardziej atrakcyjną formę aktywności w zestawieniu z czytaniem. Kontakt z mediami prowadzi w konsekwencji do wypierania bardziej korzystnej dla uczenia się formy aktywności, jaką jest kontakt z książką oraz do zmiany nawyków w zakresie sposobów spędzania wolnego czasu (Beentijes, van der Voort 1988; Anderson i in. 2001).

Po drugie, stały kontakt z mediami wpływa niekorzystnie na procesy poznawcze, a zwłaszcza na przetwarzanie informacji, kształtując w tym względzie niekorzystne nawyki (*information processing habits*). Niski poziom wysiłku umysłowego, jakiego wymaga oglądanie telewizji, może spowodować przeniesienie owej pasywności na czytanie czy odrabianie zadań szkolnych (*passivity hyipothesis*), co ma szczególne znaczenie w początkowym okresie nauki szkolnej (Salomon 1984). Ponadto sama forma przekazu telewizyjnego angażuje całą uwagę widza, nie pozostawiając czasu na refleksję nad znaczeniem (*concentration deterioration hyipothesis*). Konsekwencją tego stanu rzeczy może być trudność utrzymania i kontrolowania uwagi podczas nauki szkolnej (Singer 1980).

Po trzecie, nie wymagający wysiłku kontakt z mediami osłabia motywację do podjęcia trudu czytania (*depreciation hypothesis*; Beentijes, van der Voort 1988, Koolstra, van der Voort, van der Kamp 1997).

Wykazując negatywny wpływ mediów elektronicznych na aktywność czytelniczą dzieci zwracano jednocześnie uwagę na możliwy pozytywny ich wpływ w tym względzie. Wskazywano na stymulujące możliwości mediów w zakresie rozwoju procesów poznawczych. Na uwagę zasługują koncepcje związane z badaniami nad uczeniem społecznym, a mianowicie A. Bandury społeczno-poznawcza teoria komunikowania masowego

(2002) oraz Huesmanna hipoteza przetwarzania informacji (1986). Zaznaczano, że telewizja dostarcza bogatej wiedzy o świecie, w tym także o czytaniu, pomagając w ten sposób w tworzeniu reprezentacji poznawczej, dotyczącej również form ludzkiej aktywności, między innymi czytania. Dowodzono, że telewizja ma duże możliwości promowania literatury: dzieci chętniej sięgają po książkę, którą oglądały na ekranie (Splaine 1978). Ponadto stwierdzano, że telewizyjne programy dla dzieci często włączają naukę czytania do projektów służących stymulowaniu rozwoju różnych sprawności szkolnych.

Badania, które miały przynieść rozstrzygające dane dotyczące wpływu korzystania z mediów elektronicznych na czytanie, dotyczyły zarówno samej umiejętności czytania, jak i preferowania tej formy aktywności. Z wielu badań jasno wynika, że osoby słabo czytające chętniej oglądają telewizję (Izdebska 1996; Ennemoser, Schneider 2007). Badania J. Izdebskiej (1996), obejmujące 345 rodzin mieszkających na wsi i w mieście, z dziećmi w wieku 9-10 lat, wykazały, że więcej czasu przed telewizorem spędzają dzieci o mniejszych zainteresowaniach, niższym poziomie intelektualnym, bierne społecznie, dzieci z rodzin mniej zamożnych, rodziców z niższym wykształceniem. Z kolei badania Ennemosera i Schneidera (2007) dzieci w wieku 6-11 lat wykazały między innymi, że poziom sprawności czytania wpływa na kontakty dziecka z telewizją: uczniowie klas trzecich słabo czytający z roku na rok oglądali chętniej programy telewizyjne. Negatywny stosunek do czytania i preferowanie oglądania telewizyjnych programów, zwłaszcza rozrywkowych, zaznacza się w stopniu nieznacznym w początkowych latach nauki szkolnej, a nasila się w kolejnych latach. Ponadto stosunek do czytania bardziej zależy od opanowania umiejętności czytania niż wpływu mediów elektronicznych. Osoby słabo czytające wykazują z czasem coraz większe preferencje oglądania programów telewizyjnych, zwłaszcza rozrywkowych.

Przytoczone badania wskazują, że związek opisywanych dwu typów aktywności: czytania i korzystania z elektronicznych mediów nie jest jednoznaczny. Wydaje się, że wybierana jest zwykle ta forma aktywności, w zakresie której jednostka osiągnęła co najmniej poziom „behawioralnego mistrzostwa" (Karmiloff-Smith 1995). Z tego poziomu może bowiem w naturalny sposób przejść na poziom transformacji doświadczeń i osiągnąć plastyczność wykonania. Ten zaś poziom warunkuje kompetencję mistrzowską, której giętkość przy jednoczesnej kontroli reprezentacji umożliwiają twórczość. Dziecko, które nauczyło się czytać, będzie próbowało czytać różne teksty, będzie dążyło do ich porównywania i wytwarzało własne. A każde odczucie powodzenia będzie podsycało jego dążenie do osiągnięcia mistrzostwa w tej dziedzinie. Z kolei dziecko, które nie opanowało sztuki czytania, wybierze tę formę aktywności, która jest dla niego łatwiejsza i w której może osiągnąć poziom „behawioralnego mistrzostwa"; mogą to być: gra w piłkę, jeżdżenie na rowerze, oglądanie telewizji czy gry komputerowe. Ponadto opanowanie sztuki czytania, która jest

umiejętnością akademicką, stanowi przedmiot sprawdzianów i społecznych ocen, co niewątpliwie wpływa na samoocenę w tym zakresie. Takiemu wartościowaniu nie podlega na razie umiejętność oglądania ruchomych obrazów; każdy może zatem mieć w tym względzie wysoką samoocenę.

Już w latach osiemdziesiątych R. Hornik (1981) sugerował, że oglądanie telewizji nie wpłynęło na nawyk czytania książek dla przyjemności, ponieważ zwyczaj ten nie był w wystarczającym stopniu rozpowszechniony zarówno przed, jak i po rozpoczęciu ery telewizji. Wyłączenie z życia dziecka oglądania telewizji w większości rodzin, jak stwierdzają Anderson i Collins (1988), prawdopodobnie nie spowodowałoby przeznaczenia czasu wolnego na czytanie książek, a raczej wykorzystanie go na mniej angażujące poznawczo rozrywki. Do wyboru tej formy aktywności, jaką jest oglądanie telewizji, skłania dzieci między innymi wzór spędzania wolnego czasu przez dorosłych. Prowadzone przez nas w latach osiemdziesiątych XX wieku badania (Kielar-Turska 1992) wykazały, że dzieci w wieku przedszkolnym, żyjące w wielkomiejskim środowisku, rzadko miały okazję obserwować dorosłych z książką. Zdaniem tych badanych dzieci, dorośli korzystają z książki, gdy potrzebują instruktażu (mama przy gotowaniu, tata przy naprawianiu samochodu) lub gdy odpoczywają w domu (mama, gdy leży na kanapie). Wydaje się zatem, że o sięganiu po książkę decydują zarówno opanowanie umiejętności czytania, jak i społeczne wzory obcowania z książką w otoczeniu dziecka. Jak wykazały badania Ennemosera i Schneidera (2007), dzieci, którym rodzice w wieku przedszkolnym czytali książki, chętniej czytały samodzielnie w pierwszym roku szkoły podstawowej i jednocześnie rzadziej oglądały programy rozrywkowe w telewizji.

Badania dotyczące związku między czasem oglądania programów telewizyjnych a czytelnictwem nie przyniosły dotychczas jednoznacznych rezultatów. Niektórzy badacze (np. Comstock, Scharrer 1999) stwierdzali związek ujemny liniowy, wykazując, że im więcej czasu spędza uczeń przed ekranem telewizora, tym uzyskuje gorsze wyniki w szkole. Inni wskazywali na związek pozytywny (np. Blosser 1988) bądź też nie zauważali żadnego powiązania między rozpatrywanymi formami aktywności (np. Scarborough 1989).

Pozytywny wpływ oglądania programów telewizyjnych na czytanie obserwowano przede wszystkim u młodszych dzieci, pięcio- sześcioletnich (Ennemoser 2003). W przypadku dzieci starszych i nastolatków obserwowano wpływ negatywny (Williams, Haertel, Haertel, Walberg 1982). Zdaniem Razela (2001) można wskazać zakres optymalnych kontaktów dziecka z mediami: czas oglądania telewizji winien skracać się proporcjonalnie do wieku dziecka – w wieku 9 lat – 2 godz., w wieku 13 lat – 1,5 godz., a w wieku 17 lat – 0,5 godz. Analizy statystyczne przeprowadzone przez autora tych badań wykazały, że uczniowie, oglądający telewizję średnio w czasie mieszczącym się we wskazanym optymalnym zakresie, uzyskują

wyższe wyniki w szkole niż uczniowie, którzy przeznaczają na tę formę aktywności średnio więcej lub mniej czasu. Ponadto poziom pozytywnego wpływu oglądania telewizji na wyniki szkolne jest wyższy w pierwszych latach nauki szkolnej, następnie spada wraz z wiekiem.

W 2002 r. jedna z amerykańskich organizacji społecznych (Turnoff Network, obecnie CSTA – Center for Screen-Time Awareness), nastawiona na wspomaganie rodziców między innymi w kształtowaniu właściwego stosunku do mediów elektronicznych, przygotowała czterotygodniowy program zachęcający dzieci do czytania, a jednocześnie wspomagający działania nauczycieli. Wzięło w nim udział ponad trzydzieści tysięcy uczniów. Główna idea tego programu brzmiała: *Przysypać telewizor książkami*. Była ona realizowana zarówno w płaszczyźnie konkretnej (za każdą przeczytaną książkę uczeń otrzymywał kolorową taśmę, która przysypywała telewizor), jak i metaforycznej (uczestniczący w programie chętniej wypożyczali książki, kupowali i przyjmowali je; zmienił się ich stosunek do czytania, zmniejszyła się ilość czasu przeznaczona na oglądanie telewizji). Badania wykazały, że pod wpływem programu zmieniło się nastawienie uczniów do czytania oraz transformacji uległy ich przyzwyczajenia czytelnicze; zmiany te zaszły przede wszystkim u uczniów, którzy identyfikowali się jako słabo czytający. Uczestniczenie w programie wpłynęło zarówno na obniżenie ilości czasu przeznaczonego na oglądanie telewizji, jak i rozwijanie głębokiej przyjemności czytania.

Warto zwrócić także uwagę na związek czytania z rodzajem oglądanych programów: stwierdzono negatywny wpływ oglądania rozrywki telewizyjnej (Neuman 1991), a pozytywny – programów edukacyjnych (Potter 1987). Pozytywny wpływ telewizji należałoby zatem wiązać z jej funkcją informacyjną – dostarczaniem aktualnej wiedzy o świecie w atrakcyjnej formie, oraz z funkcją rozwijająco-kompetencyjną – wyzwalaniem zainteresowań, stymulowaniem rozwoju procesów poznawczych, zwłaszcza uwagi (Salomon 1984), a także ujmowaniem splotu zdarzeń (Rolandelli i inni 1991). Stwierdzeniu pozytywnego wpływu korzystania z mediów na przetwarzanie informacji służą zaprojektowane i realizowane przez nas w 2007 r. badania dzieci pięcioletnich[1].

Warto zwrócić uwagę na pozytywny wpływ telewizji na rozumienie czytanych historii. Zdaniem P. Kendeou (P. Kendeou i In. 2005) dziecko najpierw uczy się rozumieć narracje, a dopiero później zdobywa umiejętność rozumienia czytanych historii. W tej pierwszej fazie dziecko ćwiczy się w rozumieniu historii oglądanych bądź też słyszanych. Podobnie sądzi

[1] Badaniami zostały objęte trzy grupy dzieci. W okresie 10 spotkań odbywających się dwa razy w tygodniu jedna z nich będzie miała zapewniony na terenie przedszkola intensywny kontakt z książką, druga zaś – z programami telewizyjnymi. Grupa kontrolna nie będzie poddawana dodatkowym oddziaływaniom jakichkolwiek mediów. W teście sprawdzającym, przeprowadzanym przed i po okresie bodźcowania, będzie oceniana umiejętność rozumienia przez dziecko czytanego mu tekstu. Spodziewamy się, że obie formy aktywizowania będą sprzyjały rozwijaniu aktywności poznawczej, choć prawdopodobnie w odmienny sposób. Grupy podlegające stymulowaniu osiągną w postteście wyższe wyniki niż ich rówieśnicy z grupy kontrolnej, a jednocześnie oczekujemy zróżnicowania wyników sprawdzianu między obiema grupami poddawanymi stymulacji.

Van den Broek (Van den Broek i inni 2005) zaznaczając, że zdolności rozumienia zaczynają się rozwijać wcześnie w dzieciństwie, a rozumienie narracji jest podobne w różnych mediach. Efekt ten jest spowodowany tym, że w każdym przypadku rozumienie angażuje te same procesy poznawcze (takie jak wykrywanie powiązań, uchwycenie sekwencji zdarzeń, wyciąganie wniosków), które wyłaniają się stosunkowo wcześnie w rozwoju i są nabywane w nieczytelniczych kontekstach, takich jak oglądanie telewizji i słuchanie historii. Rozwój tych procesów dokonuje się niezależnie od podstawowych sprawności językowych, niezbędnych do czytania (takich jak świadomość fonologiczna, identyfikowanie liter). Badania dzieci cztero- i sześcioletnich wykazały, że rozumienie narracji prezentowanej w telewizji i narracji słuchanej jest ze sobą wysoko skorelowane, co sugeruje, że rozumienie narracji nie jest specyficzne dla medium, w którym jest prezentowane; zdolność rozumienia narracji przenosi się przez media i rozwija się niezależnie od umiejętności czytania. Powtórzenie tych badań po 2 latach pozwoliło stwierdzić, że jakość rozumienia oglądanych i słuchanych narracji w 6 roku życia pozwala przewidywać poziom rozumienia czytanych narracji w 8 roku. Można powiedzieć, że korzystanie z różnych mediów dostarcza dzieciom oparcia w uczeniu się strategii rozumienia historii, niezależnie od ich zdolności werbalnych. Ważną formą wsparcia dla dziecka w zakresie rozwoju rozumienia narracji są stosowane przez dorosłego różnego rodzaju formy interwencji takie jak: wyjaśnianie, pytanie, zachęcanie do odtwarzania historii. Interwencje te przyczyniają się do interioryzacji dziecięcych sprawności rozumienia narracji.

Wiele badań nad relacją między przekazem audiowizualnym a czytaniem przeprowadziła D.Linebarger (2001, 2004). Badania uczniów klasy drugiej wykazały m.in., że wizualna prezentacja wyrazów na ekranie telewizora jest pomocna zarówno dla ich rozpoznawania w innych tekstach, jak i frekwencji ich używania. Uczniowie koncentrowali się na treściach centralnych oglądanej historii, jeśli prezentacji towarzyszyła narracja bądź to umieszczona na ekranie, bądź też czytana. Brak towarzyszącego projekcji tekstu powodował, że dzieci zwracały uwagę na zdarzenia incydentalne i nieistotne detale. Warto dodać, że podobne wyniki uzyskałam w prowadzonych w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku badaniach dzieci sześcioletnich (Kielar 1978). Otóż dwom grupom dzieci pokazano film animowany (*Plaster miodu*, reżyseria: J. Kotowski), przy czym jedna z nich (grupa E) oglądała ten film z dodatkowo nagranym komentarzem o charakterze narracji. Różnice między grupami zaznaczyły się już podczas oglądania filmu: dzieci z grupy E oglądały film z większym zainteresowaniem, bardziej przeżywały przygody bohatera i żywo reagowały na przedstawianie w filmie sceny. Na większość pytań sprawdzających rozumienie historii potrafiły podać poprawne i pełne odpowiedzi (73%, podczas gdy w grupie K wystąpiło jedynie 48% takich odpowiedzi). Dzieci z grupy E osiągnęły wyższy poziom rozumienia filmu: ujmowały relacje przyczynowo-skutkowe, odwoływały się do intencji bohaterów. Różnice zaznaczyły

się także w sposobie formułowania wypowiedzi: dzieci z grupy E mówiły bez zachęcania, często używały wyrazów i zwrotów pochodzących z komentarza towarzyszącego filmowi, natomiast wypowiedzi dzieci z grupy K były skąpe i rzadko zawierały właściwe nazwy obiektów i zdarzeń przedstawianych na ekranie. Można zatem powiedzieć, że komentarz słowny sprzyja intelektualnemu opracowaniu tego, co dziecko odbiera w warstwie wizualnej. Komentarz powinien być jednakże tak skonstruowany, aby pomagał dziecku w odczytaniu i zrozumieniu filmowych obrazów, ale jednocześnie nie wyręczał w intelektualnym ich opracowaniu.

Pewną ciekawostką wynikającą z badań D. Linebarger (2001) jest stwierdzenie, że chłopcy uzyskali wyższe wyniki w rozumieniu historii filmowej, jeśli tekst towarzyszący obrazom był pisany na ekranie, zaś lepsze wyniki w grupie dziewczynek uzyskano w sytuacji, gdy tekst był czytany.

W kolejnych badaniach D. Linebarger (Linebarger i inni 2004) zajęła się problemem znaczenia startu w czytaniu oraz trajektorii czytania dla sprawności czytelniczych. Istnieją bowiem dane mówiące, że dzieci, które mają niewłaściwy start w czytaniu, rzadko nadrabiają zaległości, a trajektorie czytania ustalają się bardzo wcześnie. Badaniami objęto dzieci przedszkolne (6 lat) i szkolne (7 lat) z ryzykiem opanowania sprawności czytania, ryzykiem umiarkowanym oraz bez ryzyka, przy czym jedne z tych dzieci oglądały edukacyjny program telewizyjny *Between the Lions*[2], inne zaś nie korzystały z tego programu. Okazało się, że dzieci z ryzykiem opanowania sprawności czytania częściej oglądały telewizję, miały mniej książek i odznaczały się niskim wskaźnikiem zdolności czytania w wieku przedszkolnym; w ich domach rzadko znajdował się komputer. Edukacyjny program *Between the Lions* wpłynął na poprawę sprawności czytania u dzieci z umiarkowanym ryzykiem. Okazało się, że program edukacyjny wpływa na zwiększenie zażyłości z czytaniem, bowiem dzieci znajdywały czytanie jako zadanie łatwiejsze, które można wykonać z powodzeniem.

Telewizyjne programy edukacyjne służą rozwijaniu zarówno sprawności podstawowych (świadomość fonologiczna), jak i preferencji czytelniczej. Badania Y. Uchikoshi (2006) wykazały, że oglądanie takiego programu sprzyja rozwijaniu świadomości fonologicznej i innych sprawności związanych z czytaniem pięcioletnich dzieci dwujęzycznych. Każde z 150. dzieci, których językiem pierwszym był język hiszpański, mieszkające w USA i uczące się w języku angielskim, uczestniczyło w jednym z dwu programów edukacyjnych: *Between the Lions* lub *Arthur*[3]. Na początku nauki szkolnej poziom opanowania języka przez te dzieci odpowiadał po-

[2] Program *Between the Lions* skupia się na takich zagadnieniach jak: struktura tekstu, budowa wyrazów, znaczenie znaków ortograficznych, relacja między zapisem a dźwiękiem.

[3] W USA opracowano i z powodzeniem realizowano od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku wiele programów edukacyjnych, takich jak *Sesame Streat*. Od lat dziewięćdziesiątych XX w., kiedy to został zatwierdzony odpowiedni akt prawny *Children's Television Act*, zaleca się wszystkim komercyjnym stacjom telewizyjnym regularne nadawanie programów o wyraźnych walorach i celach edukacyjnych, przeznaczonych dla widzów do 16 roku życia. Aktualnie proponowane są takie programy edukacyjne dla młodszych dzieci jak: *Between the Lions* oraz *Arthur*. Program *Arthur* koncentruje się na problemach moralnych, uczy podejmowania decyzji.

ziomowi dzieci anglojęzycznych w wieku 3 lata 2 miesiące. Dzieci oglądały program raz w tygodniu przez 8 miesięcy. Badania wykonane po tym okresie wykazały, że dzieci oglądające program *Between the Lions* dorównały anglojęzycznym rówieśnikom pod względem świadomości fonologicznej, a ich wyniki w zakresie rozpoznawania liter jedynie nieznacznie odbiegały od normy. W grupie dzieci oglądających program edukacyjny *Arthur* również uzyskano wyraźne polepszenie wyników w zakresie rozpoznawania liter, natomiast przyrosty w zakresie świadomości fonologicznej były niewielkie. W obu grupach uczestniczących w programach edukacyjnych obserwowano polepszenie wyników w zakresie sprawności związanych z opanowaniem czytania w porównaniu z dziećmi nie korzystającymi z tych programów.

Zaznaczyć należy, że cenne są te edukacyjne programy telewizyjne, które wspomagają dzieci na początku drogi samodzielnych kontaktów z lekturą, kiedy to młodzi czytelnicy rozwijają pierwsze kompetencje w tym zakresie.

* * *

Zmian cywilizacyjnych w postaci wpływu mediów elektronicznych na codzienne życie człowieka XXI w. nie można ani nie dostrzegać, ani wyeliminować. Z mediów należy korzystać w sposób najbardziej sprzyjający ludzkiemu rozwojowi. Zatem zamiast zakazywania korzystania z mediów (dzieciom, dorastającym czy dorosłym) należy nauczyć właściwego, wspomagającego rozwój korzystania z nich. Dobrze byłoby widzieć wartość różnorodności mediów dla ludzkiego rozwoju; jedne drugie wspomagają raczej niż eliminują. Prezentowane w referacie badania pokazują, że miejsce książki w życiu człowieka XXI w. nie jest zagrożone przez media elektroniczne, a wręcz przez nie przygotowywane. Brak rozpowszechnienia zwyczaju czytania książek wymaga stałego podejmowania przeciwdziałań w tym zakresie. Zatem sens mają długotrwałe akcje propagujące taką formę aktywności jak czytanie, także te, które wykorzystują nowoczesne media elektroniczne.

Czytanie jako forma aktywności nie powinno być podejmowana jedynie w funkcji instrumentalnej – by czegoś dowiedzieć się, poznać sposób działania, uniknąć błędów. Chodzi o to, by czytanie było działaniem sprawiającym przyjemność, a więc było formą zabawy. Za R. Caillois (1997) można powiedzieć, że czytanie, wiążące się z umownością, zawieszeniem rzeczywistości, przypomina grę typu *mimicry*. Taka gra wymaga nieustannej inwencji, i to zarówno ze strony autora, jak i odbiorcy. Autor musi fascynować czytelnika, by ten zechciał wejść w proponowaną mu umowną rzeczywistość.

Literatura

Anderson D. R., Collins P. A., (1988), *The impact on children's education: Television's influence on cognitive development.* Washinton DC, U. S. Department of Education.

Anderson D. R., Huston A. C., Schmitt K. L., Linebarger D., Wright J.C., 92001), Early Childhood television viewing and adolescent behavior: The recontact study. *Monographs of the Society for Research in Child Development. 66(*1) serial no. 264.

Bandura A., (2002), Social cognitive theory of mass communication. W; J. Bryant, D. Zillmann (red.). *Media effects. Advances in theory and research* (121 – 154). Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum.

Beentijes J. W., van der Voort T. H. A., (1988), Television's impact on children's reading skills: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 23, 389-413.

Blosser B. J., (1988), Television, reading and oral language development: The case of Hispanic child. *Journal of the National Association for Bilingual Education*, 13, 21-42.

Brockman J., (2007), *Niezwykle umysły. Jak w dziecku rodzi się uczony.* Warszawa: Pruszyński i S-ka.

Caillois R., (1997), *Gry i ludzie.* Warszawa: Oficyna Wydawnicza *Volumen.*

Comstock G., Scharrer E., (1999), *Television: What's on, who's watching, and what it means*. San Diego, CA: Academic Press.

Ennemoser M., (2003), *Der Einfluss des Fernsehens auf die Entwicklung von Lesekompetences. Eine Langsschnittstudie vom Vorschulalter bis zur dritten Klasse.* [The impact of television viewing on the development of reading competencies: A longitudinal study from preschool age til 3rd grade.] Hamburg, Germany: Kovac.

Ennemoser M., Schneider W., (2007), Relations of television viewing and reading: findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology.* 99, 2, 349-368.

Himmelweit H. T., Oppenheim A. N., Vince P., (1958), *Television and the child.* London: Oxford University Press.

Hornik R., (1981), Out-of-school television and schooling: Hypotheses and methods. *Review of Education Research*, 51, 193-214.

Huesmann L. R., (1986), Psychological processes promoting the relation between exposure to media violance and aggressive behavior by the viewer. *Journal of Social Issues,* 42 (3), 125-139.

Izdebska J., (1996), *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji.* Białystok: Trans Humana.

Karmiloff-Smith, A., (1995), *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive sciences.* Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.

Kendeou P, Lynch J. S., van den Broek P., Espin Ch.A., White M. J., Kremer K. F., (2005), Developing successful readers: Building early comprehension skills trough television viewing and listening. *Early Childhood Education Journal*, 23, 2, 91-100.

Kielar-Turska M., Przetacznik-Gierowska M., (1992), *Dziecko jako odbiorca literatury*. Poznań: PWN.

Kielar M., (1978), *Rola filmu animowanego w pracy wychowawczo-dydaktycznej przedszkola*. Warszawa: PZWS.

Koolstra C. M., van der Voort T. H. A., van der Kamp L. J. T., (1997), Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32, 128-152.

Linebarger D., (2001), Learning to read from television. The effects of using capations and narration. *Journal of Educational Psychology*, 93, 2, 288-298.

Linebarger D., Kosanic A.Z., Greenwood Ch. R., Doku N. S., (2004), Effects of viewing the television program "Between the Lions" on the emergent literacy skills of young children. *Journal of Educational Psychology*, 96, 2, 297-308.

Neuman S. B., (1991), *Literacy in the television age: The myth of the TV effect*. Norwood, NJ: Ablex.

Potter W. J., (1987), Does television viewing hinder academic achievement among adolescents? *Human Communication Research*, 14, 27-46.

Razel M., (2001), The complex model of television viewing and educational achievement. *Journal of Educational Research*, 94, 6, 371-379.
Rolandelli D. R., Wright J. C., Huston A. C., Eakins D. (1991), Children's auditory and visual processing of narrated and nonnarrated television programming. *Journal of Experimental Child Psychology*, 51, 1, 90-122.
Salomon G., (1984), Television is „easy" and print is „tough":The differential investment of mental effort in learning as function of perceptions and attributions.*Journal of Educational Psychology*, 76, 647-658.
Scarborough H. S., (1989), Prediction of reading disability from familial and individual differences. *Journal of Educational Psychology*, 81, 101-108.
Schramm W., Lyle J., Parker E. B. (1961), *Television in the lives of our children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
Singer J. L., (1980), The power and limits of television. A cognitive-affective analysis. W: P. Tannenbaum (red.) *The entertainment function of television*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Splaine J., (1978), Television and its influence on reading. *Educational Technology*, 18, 15-19.
Tomasello M., (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW.
Uchikoshi Y., (2006) Early Reading In Bilingual Kindergartners: Can Educational Television Help? *Scientific Studies of Reading* 10, 1, 89-120.
van den Broek P, Kendeou P., Kremer K., Lynch J. S., Butler J., White M. J., Lorch E. P., (2005), Assessment of comprehension abilities in young children. W: S. Paris, S. Stahl (red.) *New directions in assessment of reading comprehension*. (107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Williams P. A., Haertel E. H., Haertel G. D, Welberg H. J., (1982), The impact of leisure-time television and school learning: A research synthesis. *American Educational Research Journal*, 9, 19-50.

Joanna Papuzińska

BIBLIOTEKI A CZYTANIE

Czytanie

Wydaje się, że coś dziwnego i nieuchwytnego dzieje się ze społecznym zjawiskiem czytelnictwa. Odbieramy jakieś mgliste i sprzeczne sygnały, które niełatwo jest zinterpretować. Z jednej strony dość powszechne wydają się głosy, że czytelnictwo upada, z drugiej zaś dynamicznie rozwija się światowy rynek książki, a trudno wyobrazić sobie, że wydawcy produkują kolejne edycje „sobie a muzom", nie oglądając się na to, czy ktoś je kupi. Książka zakupiona nie musi oczywiście być przeczytana, jednak istnieje stosunkowo duże prawdopodobieństwo, że nabywa się ją właśnie w tym celu, jakiś inny cel z trudem przychodzi nam do głowy.

Stron tego medalu jest znacznie więcej niż dwie, ponieważ nie wiemy właściwie, co takiego oznacza optymalna społecznie wizja przebiegu czytelniczych procesów. Przywykliśmy w ostatnich latach do tego, aby interpretować je przede wszystkim w aspekcie danych ilościowych: a więc liczby książek zakupionych bądź też przeczytanych w określonym przedziale czasowym. Dane statystyczne, zwłaszcza porównywane z wynikami innych krajów europejskich, nie napawają optymizmem, sytuując nas raczej w kręgu zapóźnienia cywilizacyjnego, niźli w czołówce.

Można uznać, że dostęp do książki jest pod względem fizycznym (czy technicznym) znacznie ułatwiony. Sprzyjają temu zarówno zmiany trybu życia: łatwość i częstość przemieszczania się ludzi, nowe możliwości informacyjne, ułatwiające wybór i zakup, jak też przemiany rynku książki: to nie czytelnik „ugania się" dziś za upragnionym egzemplarzem, ale książka „szuka czytelnika" – obecna jest na bazarach i w supermarketach, na szkolnych kiermaszach, można ją z łatwością zakupić przez Internet. Słyszy się nieraz narzekania na ceny książek, ale tak naprawdę jest w nich wiele demagogii. To nie cena książek powstrzymuje Polaków od ich kupowania, lecz raczej utrwalone od dziesięcioleci nawyki kulturowe, ponieważ w porównaniu z innymi towarami cena ta nie jest wcale wygórowana. Nawet ludzie żyjący dość skromnie nie wahają się wydawać znacznie pokaź-

niejsze sumy na inne, często dość problematyczne cele. Jest to więc raczej kwestia przekonania, że książka jest rzeczą mało użyteczną, niż barier ekonomicznych.

Argumenty na rzecz kampanii wspierających czytanie – które nieraz przytaczam w swoich publikacjach[1] – prezentują zazwyczaj pragmatyczne aspekty tej czynności analizowane z punktu widzenia interesu ogólnospołecznego: czytanie stanowi tu kwalifikację do pomyślnego uczestniczenia w życiu zbiorowości, wpływając zarazem pomyślnie na losy życiowe jednostki. Amerykańskie hasło proczytelnicze: *Kto nie czyta, ten podejmuje wadliwe decyzje w polityce, w biznesie, w rodzinie*, może być oczywiście uproszczoną, ale poprawną ilustracją tego zagadnienia nie tylko dlatego, że czytanie dostarcza gotowych rozwiązań „jak się zachować", ale też dlatego, że „otwiera głowę" na różne operacje mentalne, których to szans nie dają inne media.

Są to argumenty z gruntu słuszne, lecz żarliwym zwolennikom czytelnictwa chyba nie tylko chodzi o tego rodzaju czytanie. Ich niepokój wiąże się raczej z zanikaniem widocznych przejawów czytelnictwa namiętnego i pełnego fascynacji: czy są jeszcze dzieci, które w sekrecie przed rodzicami czytają książkę pod kołdrą w świetle latarki, ponieważ nie mogą się od niej oderwać? czy w ostatnim czasie zdarzyło się komuś spotkać ucznia, który został ukarany za czytanie powieści pod ławką w czasie lekcji? gdzie podziały się szalone zabawy w Indian i „blade twarze" rozgrywane pod wpływem lektur, gdy przezwiska i pseudonimy przybierane za przykładem bohaterów? – pytają z rozgoryczeniem. A namiętne obcowanie z samym egzemplarzem? Te podkreślenia, „stopnie", wpisywane na końcu książki, rekomendacje i ostrzeżenia, wpisywane ad memoriam następnym czytelnikom...

Tadeusz Żeleński-Boy stworzył w swoim czasie dość znamienną definicję dobrej powieści twierdząc, że jest nią taka książka, że „jeśli czytamy ją wieczorem w łóżku, mamy ochotę wyskoczyć z niego i w nocnej koszuli pobiec do autora, aby go ucałować albo dać mu w gębę". Opis ten dość trafnie oddaje lekturowe emocje. Kłopot w tym, że należą one chyba rzeczywiście do zaginionego już świata.

Owszem, dzieci zdyscyplinowane czytają szkolne lektury, ale jest to przecież zupełnie inny rodzaj aktu czytelniczego, nastawiony na wynik, a nie na proces. Czytających książki jest oczywiście znacznie więcej, ale nie towarzyszą już im tak wyraźne, obserwowalne przejawy emocji, wszystko odbywa się w znacznie bardziej stabilnym nastroju. Czy możliwy jest jeszcze „szał czytania", czy nastąpiły już zmiany nieodwracalne? Jaką rolę odgrywa tu lub może odegrać biblioteka?

Niewykluczone, iż całe to rozumowanie sytuuje się w świecie iluzji. Iluzja „złotego wieku", lepszych czasów, które już minęły, towarzyszy ludzkości niemal od zarania dziejów i dotyczy przeróżnych aspektów

[1] Np. J. Papuzińska: *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechnienia czytelnictwa i książki dziecięcej*. Warszawa 1992.

życia. Jedną z pielęgnowanych w ostatnich latach nostalgicznych wizji jest obraz PRL-u jako złotego wieku kultury, edytorstwa i czytelnictwa. A przecież wgląd w rezultaty jakichś poważniejszych badań z tego okresu pozwala stwierdzić, że ich wyniki nie były odmienne od dzisiejszych, mimo braku tych pozornie groźnych konkurentów, którzy obecnie mają zagrażać książce i czytaniu[2].

Na pytanie, czy istnieją jeszcze żarliwi czytelnicy i czy jest ich więcej czy mniej niż ongiś, trudno jest udzielić precyzyjnej odpowiedzi. Czy czytanie jest przywilejem elit i jeśli tak, to jakich elit? Czy jest szczególną dyspozycją umysłu (może wrodzoną?) umiejętność generowania sugestywnych wizji z liter, słów, znaczeń i radowania się nimi? Czy raczej nawykiem, a więc czymś do wyuczenia (często mówi się – w języku szkoły – o kształtowaniu nawyków czytelniczych), właściwością nabytą? Jeśli tym ostatnim, od czego w takim razie zależy?

Wynikają z tego kolejne pytania: Jaką rolę w popularyzacji czytelnictwa widzą dla siebie biblioteki? Jaki typ czytania mógłby być szczególnie preferowany w takich placówkach? Czy chodzi o czytelnictwo użytkowe, sprawne i biegłe poruszanie się w uniwersum informacji znajdujących się w zasobach książkowych? Czy też raczej o taki typ obcowania z literaturą, który w braku lepszego określenia nazwałabym katartycznym, a więc sięgającym głęboko nie tylko do świadomości, lecz i nieświadomości odbiorcy?

Być może za obowiązującą należy przyjąć zasadę, iż wszelkie ingerowanie w procesy wyborów czytelniczych czy jakiekolwiek elementy procesu czytelniczego ze strony bibliotekarza uznać trzeba za niewskazane i niepożądane, za formę wywierania wpływu na czytelnika; że obsługa biblioteczna powinna być aktem „przezroczystym" jak świeżo umyta szyba i nie zawierać nic poza samą tylko informacją, wolną od jakichkolwiek nacisków czy ukierunkowań.

Aczkolwiek w teoriach bibliotekarstwa możemy się spotkać z takimi poglądami i chociaż rozumiem, z jakich przesłanek one wynikają – z góry muszę wyznać, iż wydają mi się one całkowicie nierealne. Człowiek bowiem nie jest automatem i w każdym kontakcie interpersonalnym przekazuje cząstkę siebie. Tak samo obcując z czytelnikami w bibliotece przekazujemy im swój stosunek do książki.

Szczególny, janusowy niemalże charakter procesów czytelniczych pokazuje ich dwoiste oblicze. Z jednej bowiem strony czytelnictwo jest aktem *par excellence* społecznym, jego funkcją jest tworzenie więzi na różnych społecznych poziomach. W skali makro piśmiennictwo (czytelnictwo) uważa się za fundamentalny czynnik budowania wspólnoty językowej i narodowej; na poziomie węższym formują się grupy elit czytających, tzw. publiczność literacka, gdzie odwołanie się do wspólnych lekturowych doświadczeń może stać się kulturowym znakiem identyfika-

[2] Por. m.in. A. Pawełczyńska: *Studia nad czytelnictwem*. Warszawa 1969. Godne polecenia są przede wszystkim dane zawarte w rozdziale: *Społeczny zasięg czytelnictwa w Polsce*.

cyjnym czy towarzyskim kodem; aż po najprostsze „dzielenie się książką" wyrażające się w sakramentalnym zwrocie: „musisz to koniecznie przeczytać".

Z drugiej strony oczywista jest intymność samego aktu czytania, owego „sam na sam z książką", jedynej, niepowtarzalnej konkretyzacji, która dana jest każdemu i która broni się przed wszelką ingerencją, odczuwając ją boleśnie jako próbę niszczenia najbardziej osobistej wizji. Odrzucanie przymusu lekturowego, wyrażającego się nie tylko w narzuconym repertuarze czytelniczym, ale przede wszystkim w narzuconym *sposobie* odczytywania tekstu, jest jednym wyraźnych przejawów tego zjawiska. Do tej samej kategorii zaliczyć można rozczarowanie, które tak często odczuwamy oglądając ekranizacje ulubionych powieści, gdy wizja reżysera, a nawet wygląd aktora, który gra rolę bohatera, stają w sprzeczności z naszymi czytelniczymi wizjami.

Czy można wysuwać hipotezę, że dzieci czytają dziś w jakiś inny sposób niż dawniej? Na podstawie własnych, bardzo oczywiście wycinkowych, ale jednak rozciągniętych w czasie ponad trzydziestu lat spostrzeżeń ze spotkań autorskich skłonna byłabym niekiedy tak sądzić. Wydaje mi się, że młode pokolenie ma znacznie silnej rozwinięte poczucie fikcji literackiej, jakiegoś dystansu czytelniczego do utworu, większą świadomość, że *to tylko na niby*. Pewną ilustracją tych procesów może być charakter i przebieg organizowanych spotkań autorskich. Niejednokrotnie przynoszą one rozczarowanie obydwu stronom, zarówno dzieciom, jak i pisarzom, ponieważ ich oczekiwania idą w zupełnie innych kierunkach. Dzieci, zgodnie z zapowiedziami organizatorów, że „idą zobaczyć żywego pisarza", spodziewają się jakichś szczególnych atrakcji w rodzaju pokazów żonglerskich czy telewizyjnego *show*. Autor zaś ma nadzieję spotkać *czytelników swoich książek* i porozmawiać z nimi o nich. Sakramentalne cztery pytania: „kiedy pani zaczęła pisać książki?"; „skąd pani bierze pomysły?", „kiedy pani napisała pierwszą książkę?"; „kiedy pani napisała ostatnią książkę?", podsunięte przez nauczycieli i zapisane na kartkach, są identyczne w całej Polsce i wyczerpują inicjatywę dzieci. Kolejne pytania mają już charakter pozaliteracki, dotyczą samej osoby pisarza, jego biografii czy upodobań i wówczas rozmowa się ożywia. Natomiast niezwykle rzadko na spotkaniach czytelniczych pojawiają się obecnie jakiekolwiek samoistne pytania dotyczące bezpośrednio książek czy też ich odbioru. Mimo zachęt dzieci nie są skłonne do podejmowania takich tematów.

Odnoszę czasem wrażenie, że pewne emocje czytelnicze ujawniające się na spotkaniach autorskich jeszcze ćwierć wieku temu, dotyczące relacji między światem przedstawionym a doświadczeniem własnym, pojawiające się w formie zaciekawienia, niepokoju, a nawet protestu, uległy u współczesnych dzieci zawieszeniu czy zgoła przestały je pasjonować. To jest z pewnością temat do dalszych dyskusji czy badań.

Biblioteki

Minione stulecie to wiek powstawania i rozwoju bibliotek dziecięcych w Europie i w Polsce. W tym okresie dokonała się także potężna ewolucja ich społecznych funkcji, systemu organizacyjnego i form pracy. Zmieniły się biblioteki, zmieniła literatura dla dzieci młodzieży, zmieniły się same dzieci – czytelnicy, nie mówiąc już o całym kontekście kulturowym tych zjawisk.

Sama już nazwa pierwszej sieci placówek: Towarzystwo Czytelń Bezpłatnych i jej afiliacja przy Warszawskim Towarzystwie Dobroczynności określała funkcje i adresata: ludzi niezamożnych, z pewnymi jednak aspiracjami, których nie stać było na kupno książki własnej. Czytelnie te obsługiwane były przeważnie przez wolontariat rekrutujący się spośród tych okropnych wykształciuchów i „łżeelit"[3], lewicowo nastawionej inteligencji wierzącej w pracę u podstaw i w to, że „oświata ludu dokona cudu". Wśród luminarzy tego ruchu był między innymi Janusz Korczak, a wśród szaraczków mój dziadek, Lucjan Wędrychowski, wówczas buchalter firmy budującej mosty i koleje. Funkcja tych skromnych placówek sprowadzała się do udostępniania książek osobom chętnym. Poza faktem, że księgozbiór był dobierany podług ideowego klucza, co zresztą budziło spory, nie przewidywano żadnej dodatkowej działalności wychowawczej ani rozrywkowej. Janusz Korczak wspomina: „...[w bibliotece na Ciepłej] wydawaliśmy książki w sobotę wieczorem i w niedzielę do południa. Ale na długo przed otwarciem zbierali się czytelnicy w sieni na schodach i na ulicy. Najwięcej było chłopców, bo dziewczynki nie mogły sobie poradzić, chyba że najodważniejsze"[4]. Zatem bywalcami czytelni byli ci najbardziej zdeterminowani, którym udało się dopchać do niej. Pozostali praktycznie nie byli objęci oddziaływaniem bibliotek.

Z załączonego obrazka można wysnuć wniosek, że w dziedzinie obsługi czytelniczej dzieci istniała, mówiąc językiem ekonomii, zdecydowana przewaga popytu nad podażą. Ten stan rzeczy, choć może nieco złagodzony, utrzymywał się jeszcze w okresie międzywojnia 1918-1939. Z zachowanych wspomnień można wnioskować, że szczególną rangę zyskuje sobie czytelnia: azyl, gdzie spotyka się innych czytających i samemu się czyta, tajemnicze, magiczne miejsce zanurzenia w fikcję, kontemplacji czy marzeń. Oczywiście, trzeba tu dodać, że inna była także i literatura, po którą sięgano. Utwory literackie były o wiele bardziej dramatyczne i drastyczne niż obecnie – dość wspomnieć słynne powieści indiańskie, zaliczające się do najbardziej poczytnych, a także powieści przygód i podróży. Dawały one emocje równoważne z emocjami seansu filmowego nawet do lat

[3] Pejoratywne określenia stosowane w 2005 i w 2006 r. w sporach politycznych przez polityków Prawa i Sprawiedliwości. W intencji piętnujące osoby o formalnie wyższym wykształceniu, nie spełniające jednak intelektualnych warunków przynależności do społecznych elit określenia te stały się znakiem antyinteligenckiej postawy działaczy PiS-u (przyp. red.).

[4] Janusz Korczak: *Dzieła*, t.3: *Na mównicy. Publicystyka społeczna (1898-1912)*, cz. I. Red. J. Bartnicka, oprac. tekstów B. Wojnowska. Warszawa 2004, s. 445.

sześćdziesiątych XX w., gdy sieć bibliotek rozrosła się znacznie. Z moich osobistych doświadczeń pracy w bibliotece przy Żytniej czy Częstochowskiej w Warszawie mogę przywołać przykłady naporu tłumu czytelników, którym obsługa biblioteczna z trudem mogła sprostać. Nie byli to może czytelnicy w pełnym tego słowa znaczeniu, raczej potencjalni użytkownicy oczekujący od biblioteki jakiejś oferty, której sami nie potrafili sprecyzować.

Badanie historii bibliotek dziecięcych okresu PRL-u czeka jeszcze na swoich wnikliwych i dociekliwych historyków. Różne czynniki sprawiły, że obraz potocznie przyjęty jest rezultatem znacznej idealizacji, stanowiąc coś na kształt wizji złotego wieku, pięknych lat minionych, które przyszłość zmieniła w znacznym stopniu na gorsze. Jedną z przyczyn jest fakt, że opieramy się głównie na źródłach powstałych w tamtej epoce, a więc podlegających regułom cenzury i notorycznego upiększania rzeczywistości, czy to świadomego czy nieświadomego, a już na pewno określania zjawisk w innym kodzie językowym, niż ten, którym posługujemy się dzisiaj. Z pewnością obraz bibliotekarstwa dziecięcego był o wiele bardziej złożony. Z jednej strony było ono formowane i kształtowane przez znakomitą pod względem fachowym elitę zawodową. Dość wspomnieć legendarne szkolenia pod kierunkiem Marii Gutry, gdzie stawiano uczestnikom bardzo wysokie wymagania. Z drugiej stanowiło „niezbrojne ramię reżimu" i podlegało przeróżnym ideologicznym serwitutom, nasilającym się lub słabnącym w różnych okresach. Ale też jako dziedzina działalności niezbyt eksponowana, źle opłacana, a jednak obligatoryjna z mocy ustawy, podlegało procesom fasadowości i fikcjonalizacji, których rezultatem były liczne biblioteki-widma czy biblioteki-wsie Patiomkinowskie (szczególnie na głębokiej prowincji), które w rzeczywistości nie prowadziły żadnych działań. Mała atrakcyjność pracy powodowała negatywną selekcję do zawodu i dużą płynność kadr, często doświadczeni pracownicy odchodzili na lepsze posady.

To są procesy ogólne, dość powszechnie znane i artykułowane. Dotarcie do konkretów wymagałoby wypracowania warsztatu badawczego, nowego odczytania zachowanych źródeł takich jak prasa fachowa, broszury metodyczne, księgi inwentarzowe czy kroniki placówek. Z pewnością byłoby to interesujące pole badań, istotne dla historii kultury. Dla rozpoznania stanu bibliotek współczesnych cenne byłoby natomiast zaktualizowanie monograficznych badań Barbary Białkowskiej pochodzących z lat siedemdziesiątych XX w.[5].

Zmiany demograficzne, kulturowe, cywilizacyjne, których nie jestem w stanie szerzej tu omawiać, spowodowały, że biblioteka w znacznym stopniu traciła swą dawną siłę przyciągania. Jednym z pierwszych sygnałów było wyludnianie się bibliotek w wielkich miastach, spowodowane zjawiskami takimi jak starzenie się dzielnic, zasiedlanych zazwyczaj przez

[5] B. Białkowska: *Publiczna biblioteka dla dzieci. Wybrane zagadnienia*. Warszawa 1980.

ludność jednej generacji, pojawienie się alternatywnych sposobów rozrywki i spędzania czasu wolnego, przemiany obyczajowe, okoliczności związane z ograniczeniem samodzielnego poruszania się dzieci młodszych po obszarze wielkomiejskim.

Odpowiedzią na te procesy była reorganizacja samych bibliotek i powstawanie nowych form pracy, niejednokrotnie związanych także z poszukiwaniem nowego typu adresata bibliotecznych działań. Niektóre były postulowane już wcześniej, rozwinęły się jednak wówczas, gdy zaczęły się stawać niezbędne dla istnienia bibliotek. Nastąpiło rozbudowanie współpracy między biblioteką publiczną a innymi instytucjami oświatowymi. One to – szkoła, przedszkole – dostarczają obecnie publiczności na organizowanych imprezach, miejsce indywidualnych gości zastąpiły całe klasy lub grupy przedszkolne. Niektóre biblioteki podjęły współpracę ze środowiskiem rodzinnym dziecka, obejmując zasięgiem najmłodsze pokolenie. Wprowadzono również tak zwane „strategie wyjścia" – formy związane z opuszczaniem murów biblioteki i poszukiwaniem potencjalnych czytelników, nawiązywaniem kontaktu z dziećmi, aby stopniowo zachęcić je do korzystania z bibliotek. Ta forma stosunkowo najmniej jest popularna w Polsce, ale również bywa podejmowana. Kolejną grupę działań stanowią ludyczne formy pracy wprowadzane do bibliotek. Środowisko bibliotekarskie współpracuje w tej mierze ze stowarzyszeniem pedagogicznym „Klanza"[6]. Niektórzy autorzy prac dotyczących bibliotekarstwa dziecięcego sugerują, że biblioteka powinna (lub że z czasem to nastąpi) zmienić nazwę na „ludoteka", a więc miejsce zabawy, niekoniecznie związanej z książką i czytaniem lecz przyczyniającej się do ogólnego rozwoju dziecka.

Jedną z charakterystycznych zmian bibliotek na przestrzeni stulecia jest spory rozrost księgozbiorów. To już nie kilkusettomowa kolekcja, którą można ogarnąć jakimś lekturowym planem, to gigantyczny supermarket literacki, liczący kilkanaście tysięcy woluminów. Z góry wiadomo, że nie starczy życia, a już na pewno dzieciństwa, aby wszystko przeczytać.

Legitymowanie się zasobnością księgozbioru jako podstawowym składnikiem jakości i poziomu placówki stanowi jeden z powodów, dla których gromadzenie i powiększanie zbiorów stało się dla bibliotek celem samym w sobie. Gonitwa za nabyciem wszystkiego, co wyrzuca na lady rynek księgarski, połączona często z paniczną obroną przed selekcją księgozbioru, to gigantyczna „walka o ilość", w której czytelnik i jego potrzeby nie odgrywają roli zbyt dużej. Dopuszczalna liczba książek w danym pomieszczeniu jest uwarunkowana wytrzymałością stropów, a nie interesem czytelnika. W teorii interes czytelnika może być wyartykułowany w postaci poglądu, że księgozbiór biblioteki powinien być na tyle bogaty, aby zaspokoić nawet najbardziej wyszukane preferencje, gusty i fantazje lekturowe. Każda poszukiwana informacja, każdy autor czy tytuł, nawet zdecydowa-

[6] Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów Klanza powstało w 1990 r., skupia się wokół idei zakładającej potrzebę ożywienia procesu dydaktyczno-wychowawczego poprzez pedagogikę zabawy.

nie drugorzędny, powinien znajdować swój odpowiednik w składzie księgozbioru. W praktyce jednak ta część księgozbioru, z której użytkownik nie korzysta wcale lub też sięga po nią bardzo rzadko, raz na parę lat, stanowi dla biblioteki lokalnej poważny balast. Biblioteki wielu krajów pozbywają się go bez większego żalu.

U nas jednakże ilościowy galop, wspomagany jękami o ubóstwie bibliotek, trwa bez względu na to, że znaczna część zbiorów z różnych względów nie jest wcale w obiegu. Ponad 60% księgozbioru trafia do czytelnika nie częściej niż raz na rok lub dwa lata. Biblioteka dla dzieci płaci niemałe czynsze za przechowywanie książek nieużywanych. Ale są jeszcze inne konsekwencje, należy do nich zagubienie dziecka w nadmiarze książek, kłopoty z wyborem, które stają się zniechęcającą barierą.

Oczywiście, biblioteki nie mają wystarczających pomieszczeń, by przestrzegać złotej zasady, że książki, aby były widzialne, mogą stać jedynie na półkach pod ścianami, eksponowane w przestronnym pomieszczeniu (np. czytelni). To zasada, której stara się przestrzegać każdy roztropny księgarz (jak zresztą i sprzedawca innych towarów i usług) świadomy, że efekt demonstracji to najpotężniejsze narzędzie budzenia potrzeb klienta. Oprócz tego „gorący towar" (nowości, rzeczy poszukiwane) jest jeszcze dodatkowo wyłożony na ladzie, co równać się może z hasłem: „Tego szukasz? Patrz jest tutaj!"

W bibliotece półki stoją stłoczone w przemyślnym labiryncie. Na półkach – rzędy grzbietów, na których w najlepszym przypadku można przeczytać nieznane nazwiska i nic nie mówiące tytuły. Półka pełna książek wcale nie jest widokiem pociągającym dla kogoś, kto nie zna jeszcze emocji, jakie kryją się pod płaszczyzną zadrukowanej strony. Szczególnie pierwszy i drugi poziom wyglądają odstręczająco. Labirynt ma to do siebie, że nie tylko użytkownikowi trudno się w nim zorientować, lecz także to, że zagłębiony w nim czytelnik jest zupełnie niewidoczny dla pracownika. W słusznej obawie, że za osłoną regałów dziać się mogą rzeczy bezecne (np. dopychanie książek do ściany, tak, że przestają tworzyć pracowicie wyrównany rząd, albo przylepianie świeżo przeżutej gumy do grzbietów) bibliotekarz stara się przyspieszyć operację wyboru, poganiając, pokrzykując i możliwie zniechęcając dziecko do grzebania na półkach.

Można się obawiać, iż wielopółkowy księgozbiór, oferowany nieprzygotowanemu czytelnikowi bez żadnych dodatkowych przesłanek ułatwiających dokonanie wyboru, staje się nie zachętą, ale raczej barierą pow-strzymującą przed czytaniem. Dla kogoś, dla kogo książka jest tylko prostokątną rzeczą owiniętą w folię, a jej rzeczywista zawartość wielką niewiadomą, takie zetknięcie przypomina żeglowanie po oceanie bez steru i kompasu.

Tradycyjne bibliotekarstwo – nazwijmy tak praktykę biblioteczną dominującą jeszcze w pierwszej połowie minionego stulecia – przewidywało stosowne formy pracy na taką okoliczność. Niektóre z nich zakładały z góry, że początkujący czytelnik nie jest w stanie sam wybrać sobie lektu-

ry i powierzały ten obowiązek bibliotekarzowi. To do niego należało rozpoznanie możliwości i potrzeb poszczególnych czytelników i dokonanie w miarę trafnego wyboru. Inną strategią było wyłanianie z całego zbioru mniejszych podzbiorów tematycznych, np. w postaci wyodrębnionych półek lub tzw. katalożków (w naszych czasach można to robić z wykorzystaniem komputera).

Obecnie dzieci zwabione lub doprowadzone do bibliotek są niejednokrotnie pozostawione samym sobie w procesie czytania. Wytworzyła się jakaś luka między rozpowszechnionymi już formami zajęć – nazwijmy to – pierwszego kontaktu i dalszym procesem nabywania kompetencji czytelniczych przez dziecko.

Gdyby spróbować prześledzić tok tych przemian, można by wysnuć wniosek, iż dokonało się pewne przesunięcie funkcji bibliotek dziecięcych. Od instytucji, które służyły zaspokajaniu bezpośredniego głodu lektury, poprzez działania, które mniej lub bardziej usilnie sterowały repertuarem czytelniczym dziecka – przemierzyły one drogę prowadzącą w kierunku ukształtowania placówek zajmujących się właściwie działalnością „około czytelniczą", jeśli tak można to określić. Ta działalność często nie ma żadnych kontynuacji. Pozbawiony dalszych zachęt czytelnik zazwyczaj już do biblioteki nie wraca. Nikt nie zna jego losów i nie zadaje sobie pytania, jak kształtuje się jego czytelnicza biografia.

Obserwując kierunki przemian bibliotek dziecięcych w Polsce, a także na świecie można wyodrębnić kilka dróg rozwojowych:

Pierwsza i najpowszechniejsza chyba to stopniowe ewoluowanie w kierunku centrum rozrywki kulturalnej (w tym informatycznej) – miejsca różnorodnych zajęć ludycznych i kreacyjnych, gdzie na równych prawach współistnieją zajęcia plastyczne, teatralne czy jakiekolwiek inne, z książką usytuowaną wśród wielu mediów jako równorzędny partner. Prowadzi to do przynajmniej częściowej (choć niekoniecznie niepożądanej) utraty tożsamości biblioteki i może taki właśnie los jest pisany naszym placówkom.

Druga droga – to trzymanie się, nieraz nawet za cenę częściowej utraty publiczności, dominacji form stricte czytelniczych, z zachowaniem metod tradycyjnych, jak opowiadanie baśni, głośne czytanie, dyskusje o książkach. Metodom tradycyjnym towarzyszą nowe, jak np. *booktalking* czy obozy wakacyjne skupiające „czytających dla przyjemności". Ta różnorodność sprzyja pewnej modernizacji form klasycznych.

I wreszcie trzecia – to zaniechanie podziału publiczności wedle kryterium wieku i wchłanianie bibliotek dziecięcych przez większe organizmy biblioteczne przeznaczone dla uniwersalnego użytkownika. Dziecko czytające traktuje się tu całkowicie lub niemal całkowicie równorzędnie z czytelnikiem dorosłym, zakładając, że włączy się ono niejako automatycznie do międzypokoleniowej wspólnoty czytających ludzi i że wiele umiejętności nabędzie drogą naśladownictwa.

W moim przekonaniu bibliotekarstwo dziecięce stoi w przededniu dalszych poszukiwań metodycznych, które wzbogaciłyby stosowane do-

tychczas formy pracy, w szczególności pierwszych kontaktów dziecka z biblioteką, o metody pogłębione, obejmujące kolejne etapy inicjacji literackiej.

Literatura

Pozostaje pytanie, jaką rolę w procesie inicjacji literackiej odgrywa sama literatura dziecięca, ta strawa czytelnicza, którą karmimy młode pokolenie. Czy ma ona dostateczną moc przykuwania uwagi czytelnika, rozpalania jego emocji? Ciekawe rozważania na ten temat znajdujemy w najnowszej książce Grzegorza Leszczyńskiego[7],który wyraża nostalgię za książką „zbójecką": magiczną i szaloną, poruszającą jakieś ważne struny w duszy młodego osobnika. Wsłuchując się w głosy reklamy czy też reklamopodobnej krytyki literackiej moglibyśmy wprawdzie uznać niemal każdą książkę za „kultową", jednak doskonale wiemy, że wcale tak nie jest, określenie to możemy jedynie odnosić do serialu o Harrym Potterze, który stanowi odrębny przypadek, zaś pozostała część produkcji wydawniczej raczej takich właściwości nie reprezentuje.

Śledząc losy literatury dziecięco-młodzieżowej na przestrzeni ostatnich dziesiątków lat dostrzegamy niezwykle bujny rozkwit *książki* dziecięcej, przeznaczonej dla czytelników bardzo małych, już od najwcześniejszych miesięcy życia. Przybiera ona coraz różnorodniejsze formy edytorskie i literackie, zadziwia pomysłowością szaty graficznej i licznych dodatków. Inaczej rzecz się ma, gdy chodzi o utwory fabularne, adresowane do starszych już samodzielnie czytających odbiorców literatury. Obserwujemy zamieranie takich gatunków, które zwyczajowo były wehikułem przygody i wątków awanturniczych, jak powieść podróżnicza, historyczna, sensacyjna. Wiele z tych utworów opierało się na stosunkowo prostym koncepcie *uczyć bawiąc*, a recepta na ich powstanie była prosta: kontaminacja barwnej, przygodowej i nie nazbyt skomplikowanej fabuły z materiałem informacyjnym związanym z czasoprzestrzenią gatunku. W wielu przypadkach utwory te były dziełem rzemiosła literackiego zaledwie, ale wykonane z dobrym rozeznaniem psychiki czytelnika angażowały go mocno w proces lektury.

Sięgając pamięcią do literatury okresu międzywojnia, tego najciekawszego bodaj i zarazem najsłabiej rozpoznanego etapu piśmiennictwa dla młodych, dostrzegamy, że niezwykle ważnym składnikiem angażowania emocji czytelniczych stał się wówczas weryzm: nawiązywanie do faktów bieżącej historii, wojen, konfliktów społecznych, etnicznych, religijnych. Określenia weryzm czy autentyzm są tu chyba bardziej odpowiednie niż realizm, fabuła tych utworów najczęściej bowiem rządziła się prawami przygody i awantury, ale umieszczała wirtualnego odbiorcę w świecie go-

[7] G. Leszczyński: *Magiczna biblioteka. Zbójeckie księgi młodego wieku.* Warszawa 2007.

rących wydarzeń rzeczywistych[8]. Z różnych powodów, w tym także i politycznych, ten rodzaj pisarstwa istnieje dziś właściwie w formie reliktowej. Lata osiemdziesiąte przyniosły, spóźnioną w Polsce, ale z tego powodu bardziej skulminowaną falę sukcesów literatury fantasy. Wydawało się, że tu właśnie kryje się kamień filozoficzny współczesnego czytania, jak i twórczości. Wielu pisarzy próbowało swych sił w tworzeniu wizji baśniowych światów, podążając śladem takich literackich guru jak J. R. R.Tolkien, U. Le Guin, C. S. Lewis. Uważa się jednak, że fala ta minęła już swoje apogeum wraz z mijającą „Erą Wodnika". Niektórzy twierdzą nawet, iż sukces cyklu o Harrym Potterze był łabędzim śpiewem tego rodzaju twórczości.

Te niezwykle zróżnicowane typy pisarstwa dla młodej generacji mają pewne wspólne strukturalne cechy. Są to *konflikt, tajemnica* i (użyję tego określenia z braku lepszego pomysłu) *mimetyzm postaci* bohatera. Swoista „wojna światów", podział fabularnego obrazu na dwie przeciwstawne strony, to jedna z cech podstawowych budujących napięcie w utworze. Indianie i „blade twarze", złodzieje i policjanci, patrioci i najeźdźcy, swoi i obcy, szlachetni i nikczemni – można te przeciwieństwa wymieniać bez końca i, jak to powiedział jeden z autorów amerykańskich, żadna atrakcyjna powieść nie obejdzie się bez „złych facetów w czarnych kapeluszach". W tym skłóconym świecie funkcjonował młody bohater, pełniąc misję obrońcy uciśnionych, dzielnego bojownika czy choćby tylko młodzieńca ratującego własną skórę. Jeśli nawet konflikt okazywał się urojeniem, albo też przeciwnicy zgodnie wypalali pod koniec opowieści fajkę pokoju – właśnie to młody bohater napędzał wydarzenia fabuły.

Tajemnica – to w jednym znaczeniu zagadka postawiona przed czytelnikiem, w której rozwiązaniu sam uczestniczy, snując domysły, wysuwając hipotezy i przewidując dalsze zdarzenia fabuły. W drugim znaczeniu jest to aura tajemniczości, podsycająca napięcie rekwizytornia przedmiotów, miejsc i istot żywych, która spotykamy już w tytułach utworów: *Tajemniczy ogród, Tajemnica królewskiego zegara, Tajemniczy trop*, by użyć tylko najprostszych przykładów. Ale bywa też inny, metafizyczny poziom tajemnicy literackiej, tej, która pozostawia czytelnika w stanie napięcia nawet po zakończeniu lektury, stając się jakby pobudką do dalszych lektur, poszukiwań i zdumień.

Kolejna ważna właściwość utworu, mimetyzm postaci – to szczególne upodobnienie bohatera do odbiorcy, tak aby ten drugi mógł się utożsamić z jego kondycją, wyborami życiowymi, światem emocji pierwszego. W najprostszym ujęciu mimetyzm dotyczy „ankiety personalnej" bohatera i takich jego właściwości jak wiek, płeć, status społeczny. Te cechy znaleźć można nie tylko w realistycznych utworach, najlepszym przykładem może być tu Harry Potter, bohater magiczny, ale nader zręcznie umiesz-

[8] Przykładem mogą być takie tytuły jak: J. Porazińskiej: *W spalonym dworze;* W. Niezabitowskiego: *Przez śniegi i pożogę;* Z. Żurakowskiej: *Pożegnanie domu*; W. Potemkowskiej: *Koniczyna;* H. Zakrzewskiej: *Dzieci Lwowa* i szereg innych.

czony przez J. K. Rowling w znajomym i bliskim dzieciom całego ziemskiego globu świecie szkoły, z belframi, klasówkami, koleżeńskimi sojuszami, sporami, wygłupami i całym rocznym kalendarzem uczniowskiego życia. Ale sprawa jest znacznie bardziej finezyjna, gdyż dobry „czytelnikopodobny" bohater sięgnąć musi również do psychiki czytelnika, jego głębokich pragnień i lęków, zachowując zarazem tajemną równowagę między tym, co uniwersalne i ponadczasowe, i tym co współczesne, pokoleniowe, aktualne. Powstaje pytanie, dlaczego zatem młody czytelnik nie sięga już po te dawne lektury budowane na niezawodnych schematach. Odpowiedź jest stosunkowo prosta. Język i sposób narracji stają się poważną barierą w odbiorze[9]. Ale być może mechanizmy identyfikacji z bohaterem nie działają już tak jak dawniej.

Być może zjawisko to jest fragmentem szerszych procesów związanych nie tylko z literaturą. Może dziś o wiele trudniej jest zainteresować dzieci czy młodzież czymkolwiek, co nie dotyczy bezpośrednio ich samych. Historia, podbój kosmosu, losy kraju, ludów, narodów – wszystko to traktują oni z doskonałą obojętnością. Ale zarazem piszący dla młodzieży autor współczesny i pragnący pisać o współczesności staje przed szeregiem ograniczeń, jakie narzuca mu cała filozofia społeczna. Aby sprostać wymaganiom poprawności politycznej (wszyscy są dobrzy i nikt nie może być dyskryminowany ze względu na płeć, rasę czy poglądy), pedagogiki (nie może być w utworze indoktrynacji, prozelityzmu, itp.), psychologii (utwór nie może być traumatyczny, pobudzać agresji i innych negatywnych uczuć), literatura albo zamknąć się musi, jak to kiedyś mówił Kazimierz Wyka, „w szklanej kuli", odciąć od wszystkiego, co ziębi lub grzeje, albo też próbować jakichś konwencji literackich eliminujących skojarzenia ze światem realnym, jak konwencja baśni czy fantasy. Niektórzy autorzy (czy wydawcy) uczą się obchodzić te ograniczenia stosując pewne uniki. Jeśli postuluje się, że dla dzieci można pisać o wszystkim, ale trzeba wiedzieć jak, najlepiej przeto odwołać się do żywiołu ludycznego i przedstawić wszystko jako zabawę. Niekiedy wydaje mi się, że ten proces „ludyzacji" posunął się tak daleko, iż przestała istnieć literatura, pozostały jedynie zabawy literackie, w których wszystko jest umowne i żadnego problemu nie należy traktować na serio, po prostu uznać trzeba, że problemy na serio nie istnieją, a kto ich szuka w literaturze, skazuje się na śmieszność. Śmieszne są sieroctwo i niedole dziecięce, śmieszna jest represyjna szkoła, śmieszni niedouczeni nauczyciele i infantylni rodzice. Powagę, tragizm i majestat śmierci można przerobić na „fajną zgrywę". Cóż z tego, że chłopak umarł na białaczkę, skoro przedtem ubawił się tak setnie, wziął „na niby" ślub z dziewczyną i wlazł jej do łóżka? Uciekł ze szpitala i wariował ze swoją panią Różą i urządzali różne „wygłupowe" historie. Chyba przesada, żeby uważać to za smutną książkę?

[9] Zob. *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Pod red. G. Leszczyńskiego, D. Świerczyńskiej-Jelonek, M. Zająca. Warszawa 2006, s. 13-31.

Przyznać muszę w swojej prostoduszności, że konwencja opowiadania wszystkiego na śmiesznie wydaje mi się bliska bezduszności i taniego wygłupu. I przyznam także, że czasem ogarnia mnie tęsknota za literaturą dramatyczną czy nawet melodramatyczną, dzięki której można przeżywać prawdziwy żal, smutek i współczucie, bez powtarzania co chwila, że wszystko jest „na niby". Obecnie funkcje edukacyjne powierza się raczej książkom *non-fiction* różnego rodzaju, a literatura piękna (beletrystyczna) skupia się na czyś innym. Ale właśnie – na czym? Czy można z literatury pięknej czerpać dziś jakąś wiedzę? Jeśli tak, to na pewno w odmiennym od tradycyjnego znaczeniu.

Pytanie o literaturę, o jej przyszłość i ewentualne funkcje w sposób nieunikniony dotyka zagadnień szerszych, całej relacji między młodą generacją i pokoleniem dorosłych. Czy zobowiązaniem tych ostatnich jest przekaz wartości, idei, informacji, które sami podzielają i uznają za ważne? Czy przeciwnie, należy pozwolić dzieciom na spontaniczne przeżywanie dzieciństwa bez plątania ich w sprawy dorosłych, ufając, iż naturalne prawa rozwoju pozwolą im w przyszłości na dokonanie samodzielnych ocen świata i wybór własnej drogi?

Swoje refleksje przedstawiłam tu w wielkim skrócie, więc z pewnością jest w nich wiele uproszczeń. Pytanie, czy literatura może jeszcze być ciekawa dla swoich czytelników, więcej: w jakiś sposób może być dla nich ważna, nurtuje wielu bibliotekarzy.

Maria Kulik

BIBLIOTEKA DZIECIĘCA XXI WIEKU – MIĘDZY UTOPIĄ I KONIECZNOŚCIĄ

Z pewnym zdumieniem skonstatowałam fakt, ile to już lat jestem użytkownikiem biblioteki, najpierw jako dziecko, potem uczennica i studentka, wreszcie jako pracownik. Widzę, ile utopii się ziściło i jak zmieniały się konieczności. Od czasu powstania w 1927 r. Biblioteki Wzorcowej zmieniło się bowiem bardzo wiele; te zmiany dały się zaobserwować, gdy rozpoczynałam pisanie niniejszego artykułu i gdy go kończyłam.

Konieczność lat powojennych to przede wszystkim objęcie opieką biblioteczną dzieci dotkniętych wojną, zaniedbanych intelektualnie; równie pilną sprawą była odbudowa księgozbiorów. Co wtedy wydawało się utopią? Pewnie nic, tyle było w ludziach wiary i nadziei. Rzeczywistość szybko zweryfikowała te marzenia, ale październikowa odwilż przyniosła nowe nadzieje i rozpoczął się złoty okres w życiu książki i biblioteki dla dzieci. Wydawano piękne utwory, polska ilustracja święciła tryumfy, książka była dla dziecka jedynym sposobem na poznawanie świata czasach, gdy nie było telewizji. Wraz z rozwojem „naszej małej stabilizacji" blask tego złota przygasał i szarzał.

Konieczności i utopie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX w. to przede wszystkim rozbudowa bibliotek i podnoszenie ich standardu – tu utopie rozrastają się najbardziej. Żadna z powstających w owym czasie bibliotek nie wprowadzała się do lokalu zbudowanego z myślą o niej – z reguły były to pomieszczenia adaptowane lub części tzw. pawilonów handlowo-usługowych. Było niemal regułą, że biblioteki lokowano na wyższych kondygnacjach, co do dziś stanowi barierę architektoniczną. Dotkliwą frustrację bibliotekarzy wzmacniał fakt, że w tych czasach Polacy zaczęli jeździć za granicę, nie tylko do „bratnich krajów", gdzie sytuacja bibliotek była bliźniaczo podobna, również dalej. Niektórzy z nas wiedzieli, jak może i powinna wyglądać biblioteka dla dzieci.

Właśnie wtedy Elżbieta Wolffram przeprowadziła ankietę wśród swoich czytelników na temat: „Co chciałbyś zmienić w bibliotece?". W owym

czasie wszystkim marzyła się aparatura audio. Czy można było przewidzieć, jak szybko to marzenie przestanie być utopią?

Pierwsze lata wolnorynkowej rzeczywistości przyniosły wiele bolesnych niespodzianek. Należy tu wymienić spadek liczby bibliotek (w 1989 r. było ich 1300, w 2006 r. już tylko 1009) i w wielu przypadkach utratę samodzielności organizacyjnej. Spadek liczby bibliotek utrzymywał się do początków nowego tysiąclecia, w chwili obecnej można mówić o zatrzymaniu tej tendencji, ale nie o rozwoju. Utratę samodzielności bibliotek, wynikającą z ustawy z 1997 r. o łączeniu instytucji kulturalnych, udało się zahamować po nowelizacji tej ustawy w 2001 r. Nie udało się jednak odbudować liczebności bibliotek, nadal są miasta, i to całkiem spore, np. Sochaczew, gdzie nie ma ani jednej biblioteki dla dzieci. Do dziś nie ma w Polsce dziecięcej biblioteki liczącej więcej niż 300 m^2, jeśli nie liczyć dwu mediatek: we Wrocławiu i w Olsztynie.

Wiele bibliotek boryka się z brakiem funduszy na książki. Zakupy są niewspółmiernie małe, odbiegają znacząco od praktyk przyjętych w krajach Unii Europejskiej. Dla wielu bibliotek na Pomorzu utopią są zakupy rzędu 500 vol. rocznie, co jest standardem w Warszawie. Są miejscowości, jak np. Różan, gdzie na zakupy w ciągu roku wydaje się mniej niż 100 złotych! Polska Sekcja IBBY otrzymała w 2007 r. list z biblioteki szkolnej z Tarnowskich Gór, w którym bibliotekarka prosi o Almanach[1], mając nadzieję, że stanie się on argumentem w rozmowach z dyrekcją i władzami, gdyż budżet szkoły w ogóle nie przewiduje pieniędzy na zakupy książek. W takiej sytuacji pojawia się pytanie, co kupować: literaturę popularną, która przyciąga czytelnika, czy literaturę wysokiego obiegu, która kształci gust, lektury szkolne czy wydawnictwa encyklopedyczne? Bibliotekarz staje przed koniecznością dramatycznego wyboru, połączonego z syndromem „krótkiej kołdry", poddawany jest ustawicznemu ciśnieniu oczekiwań czytelników i wymagań dyrekcji.

Pozytywną przemianą lat dziewięćdziesiątych XX w., wynikającą z konieczności przystosowania się do wymagań rynku, stały się relacje między czytelnikiem a bibliotekarzem. Nie bez powodu książnica w Bydgoszczy organizuje konkurs *W krainie uśmiechniętych bibliotek*, nie bez powodu powstają hasła typu *Zaprzyjaźnij się z biblioteką*. Zmieniają się też nazwy bibliotek, coraz mniej numerologii, coraz więcej ciepłych nazw własnych, dobrze kojarzących się dziecku. Zapoczątkował te przemiany Płock swoim „Domkiem Chotomkiem". W Gorzowie Wielkopolskim poszczególne filie noszą nazwy: Kot Filemon, Bolek i Lolek, Wróbelek Elemelek. Aby te przemiany mogły następować, konieczna jest zmiana świadomości samych bibliotekarzy, kształtowanie motywacji do pracy. Wiedzą o tym najlepiej Lubelszczyzna i Świętokrzyskie, gdzie przyznawane są nagrody Bibliotekarza Roku i nagroda im. Anny Platto. Podobnie jest w Warszawie,

[1] *Twórcy dzieciom 1990-2005. Almanach Polskiej Sekcji IBBY. Artists for children: almanac of the IBBY Polish Section*. Red. M. Marjańska-Czernik, noty o książkach M. Kulik, E. Gruda, J. Olech. Przeł. J. Holzman, A. Lloyd-Jones. Warszawa 2006.

gdzie od 2005 r. przyznawana jest Nagroda im. Kierbedziów, również w kategorii *Praca z młodym czytelnikiem*. Coraz częściej biblioteki przedstawiają ofertę i prowadzą działalność na zewnątrz, w naturalnym swoim środowisku: osiedla, miasta lub wsi. Tak dzieje się od lat w bibliotece w Płocku, gdzie organizowane są *Pikniki Literackie*. Powszechne są już wszelkie działania typu *Lato z książką*, tak licznie prowadzonych m.in. w Katowicach, Olsztynie, a także w mniejszych miejscowościach, jak Ostrowiec Świętokrzyski (akcja *Kolorowe podwórka*). Jest zresztą znak naszych czasów – wychodzenie biblioteki na zewnątrz, piękna idea *Biblioteki poza murami*. Znakomite ilustracje tego zjawiska to m.in. *Słupska Wiosna Literacka*, organizowana nieprzerwanie od 1993 r., *Pisarze na Walizkach* (Dolny Śląsk), *Książki na Kółkach* (Toruń), *Mazowieckie Spotkania z Książką*.

Ważnym polem niezagospodarowanym przez biblioteki jest obsługa cudzoziemców. Dotyczy to zresztą również bibliotek dla dorosłych. Mamy w Warszawie (i nie tylko) liczną i doskonale zorganizowaną społeczność wietnamską oraz przybyszów ze Wschodu; dla tych ostatnich językiem wspólnym jest rosyjski. Bariera lokalowa i finansowa sprawia, że biblioteki publiczne nie gromadzą książek w tych językach, choć w wielu istnieją wypożyczalnie obcojęzyczne. Do niedawna takie punkty biblioteczne (odpłatne) funkcjonowały z dużym powodzeniem na Stadionie Dziesięciolecia w Warszawie. Trzeba mieć tę świadomość, że jest to ważna grupa docelowa, warta choćby przedsięwzięć integracyjnych podczas wszelkich działań „wychodzenia" poza mury biblioteki.

Kolejne pole do zagospodarowania to czytelnictwo osób niepełnosprawnych. Mówię tu zarówno o dzieciach niedowidzących, jak i o młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie. U schyłku lat dziewięćdziesiątych XX w. wydawnictwo „Turpress" z Torunia opublikowało cykl książek opisujących najbliższe otoczenie dziecka. Zastosowano specjalnie powiększoną czcionkę drukarską, wprowadzono język migowy.

Odkąd tylko pojawiły się biblioteki publiczne, ich funkcjonowanie rozumiano jako komplementarne z pracą bibliotek szkolnych. Te ostatnie mają obowiązek wspierania realizacji programu nauczania, pierwsze, czyli publiczne, rozwijać indywidualne zainteresowania i postawy czytelnicze poprzez właściwy dobór księgozbioru i ciekawe formy pracy, które przyciągną użytkowników, bez stosowania przymusu, jaki nieuchronnie towarzyszy szkole. Jednocześnie bibliotekarz musi odwiedzić pobliskie placówki szkolne (i nie tylko!) i przedstawić swoją (czyli biblioteki) ofertę. Bez takiej prezentacji bylibyśmy skazani na pewną przypadkowość odwiedzin: warto pamiętać, że do biblioteki szkolnej dziecko trafia zawsze, a do publicznej niekoniecznie. Jak twierdzi Joanna Papuzińska: „Miarą popularności biblioteki w środowisku jest to, ilu przypadkowych przechodniów potrafi wskazać do niej drogę, nie myląc biblioteki z apteką i dyskoteką".

Tyle o konieczności, z której bibliotekarze zdają sobie sprawę, ale ich starania często napotykają na opór materii w postaci samych szkolnych

bibliotekarzy, dla których biblioteka publiczna stanowi rzekomą konkurencję. Niekiedy potrzeba ogromnych talentów negocjacyjnych, aby przekonać drugą stronę, że dziecko, która czyta dużo w bibliotece publicznej, jest często równie dobrym (tzn. dużo pożyczającym) czytelnikiem w szkole. Zdarza się także, że nauczyciel polonista żąda od dziecka zaświadczenia o liczbie pożyczonych książek (ma to wpływ na końcową ocenę z przedmiotu) i nie zawsze chce honorować zaświadczenie z biblioteki publicznej.

Ten stan rzeczy będzie utrzymywał tak długo, jak długo w szkole rządzić będą dwie królowe: Frekwencja i Statystyka.

Pomimo wspomnianych wyżej ograniczeń finansowych powstają nowe typy bibliotek, będące odpowiedzią na potrzeby czytelnika. Należą nich pierwsze w naszym kraju mediateki, które nie ustępują miejsca tym, jakimi jeszcze nie tak dawno zachwycaliśmy się będąc za granicą. To wspaniałe centra rozrywki i informacji, gdzie użytkownik może korzystać z wielu nośników (Olsztyn, Wrocław). Mediateki starają się sprostać wyzwaniom współczesności nie tylko poprzez dostarczanie nowoczesnych środków przekazu, ale także poprzez dyspozycyjność i zapewnienie komfortu użytkownikom. Nie należy jednak zapominać, że centra te powstały przede wszystkim dzięki wsparciu finansowemu Fundacji Bertelsmanna, koszty są tak wysokie, że nawet stosunkowo bogate województwo nie mogłoby sfinansować takiej inwestycji.

Internet. Niegdyś utopia, dziś konieczność i oczywistość. Gdyby w 2007 r. przeprowadzić ankietę podobną do tej autorstwa Elżbiety Wolffram, z pewnością większość respondentów domagałaby się łącza internetowego w bibliotece; z kolei tam gdzie jest – czytelnicy bez wątpienia domagaliby się więcej stanowisk, niższych opłat itp. Sami bibliotekarze zdają sobie sprawę, jak potężnym medium informacyjnym jest Internet, stąd coraz piękniejsze strony bibliotek i własne, osobne witryny dotyczące placówek dziecięcych. Jednocześnie bibliotekarze mają świadomość zagrożeń, jakie stanowi dostęp młodego użytkownika do Sieci, stąd liczne konferencje, dotyczące bezpieczeństwa (*Żegluj bezpiecznie*, konferencja w Szczecinie). O zagrożeniach tych mówiono także podczas konferencji w Kielcach (październik 2006), słusznie zauważając (Tomasz Goban-Klas), że surfowanie w sieci bywa zajęciem, podobnie jak surfowanie po wodzie sportem, pięknym, widowiskowym, ale doznania są powierzchowne. Inaczej żeglowanie, które, jak prawdziwy sport, wymaga opanowania sztuki, umiejętności wytyczenia celów i sprawnego posługiwania się rozmaitym instrumentarium.

Dają się słyszeć głosy, że Internet stanowi zagrożenie dla czytania. Tymczasem, jak wskazują dane publikowane w miesięczniku „Wydawca", internauci wolą książki; dowodzą tego sondaże, z których wynika, iż 58% społeczeństwa deklaruje czytanie książek; w tej grupie użytkownicy Internetu stanowią 89%. Nie ma więc niebezpieczeństwa, że media elektroniczne wyprą książkę z obiegu czytelniczego. Z opisu zastosowanej metody można wnioskować, że przywołane badania nie dotyczyły czytelników

dziecięcych. Faktem jest, że młodzież i starsze dzieci spędzają dużo czasu przy komputerze, na czytanie brakuje potem czasu, brak treningu skutkuje słabą umiejętnością czytania, a to z kolei jest źródłem niechęci do lektury – powstaje w ten sposób sprzężenie zwrotne. Dlatego, aby jednak biblioteka nie przegrała w tej konkurencji, konieczne są zmiany w księgozbiorach i ich dostępności, konieczne są nowe inicjatywy proczytelnicze, konieczne jest podjęcie pogłębionej refleksji nad tym, czym jest, a czym może i powinien być Internet w życiu biblioteki. Wprawdzie większość bibliotek traktuje go jako źródło informacji, ale pojawiają się już zwiastuny odmiennego spojrzenia i wykorzystywania tego potężnego medium.

Pojawienie się idei Web. 2.0, czyli zaawansowanego oprogramowania usług internetowych, jest kolejną utopią, która ziszcza się na naszych oczach. Biblioteki zdobywają na ten cel fundusze Unii Europejskiej, często w drodze konkursu. Dzięki temu systemowi czytelnik staje się prawdziwym współtwórcą biblioteki, a tworzone przez użytkowników bloki recenzyjne, działające w systemie wikipedii, to wielka przyszłość. Jest to też szansa dla gimnazjalistów, bardzo trudnej grupy czytelniczej, którzy w takich właśnie działaniach mogą odkryć dla siebie szansę. Web.2.0 umożliwia tworzenie własnych stron internetowych dzięki usłudze *mashup*, będącej hybrydą sieciowych aplikacji.

Za pomocą Google Mashup Editor można tworzyć własne serwisy biblioteczne. Gdy spojrzymy na interaktywną stronę Allen County Public Library widać, jak dynamiczna jest to strona i ile oferuje możliwości swoim użytkownikom. Podobne możliwości daje wykorzystanie tzw. podcastów (z ang. iPod i broadcasting) – te materiały dźwiękowe, coraz tańsze i bardziej dostępne, można wykorzystać do promocji imprez bibliotecznych. Widać to m.in. na stronie Kankakee Public Library, gdzie użytkownik może zapoznać się z wywiadem z pisarzem, prezentującym swoją najnowszą książkę.

Rolę Web.2.0 widziałabym w tworzeniu blogów bibliotecznych i dyskusji na forach, także dyskusji o książkach, tych czytanych i nieczytanych. Utopijność tego pomysłu leży nie tyle w pieniądzach, ile w możliwościach personelu, który musiałby w jakiś sposób moderować dyskusje, a przede wszystkim być należycie przeszkolonym.

Co to oznacza dla bibliotek i bibliotekarzy? Przede wszystkim konieczność systematycznego dokształcania, zarówno w formie zinstytucjonalizowanej, jak na drodze własnej aktywności i poszukiwań. Wymaga to zmiany świadomości samych bibliotekarzy, zwłaszcza że ścieżka awansu zawodowego nie wymusza dokształcania. Pewnie dlatego idea *mashupu* została na razie wykorzystana jedynie przez studentów Politechniki Warszawskiej, gdzie spośród wszystkich stołecznych bibliotek zamieszczono jedynie Bibliotekę Narodową i to w dziale *Inne*, zaś *podcasty* znalazłam na stronie Banku Rozwoju Eksportu, którego serwis ekonomiczny jest naprawdę porywający. Ziszczenie się większości utopii, które przedstawiam, skutkowało koniecznością wspierania bibliotek w ich działaniach. Na czyją

pomoc i wsparcie może liczyć biblioteka, która chce sprostać nowym wyzwaniom? Otóż paradoksalnie nie na wsparcie tych, którzy są do tego statutowo zobowiązani, czyli władz samorządowych oraz parlamentu. Większość ustaw i rozporządzeń jest dla bibliotek niczym knebel i kajdanki sprzężone razem. Ustawa o zamówieniach publicznych oraz system podatkowy dławi nie tylko firmy, ale także jednostki kultury. Zupełnie dobrze natomiast sprawdzają się organizacje pozarządowe, takie jak Centrum Edukacji Obywatelskiej, które aktywnie włączyło się w tworzenie Literackiego Atlasu Polski.

Również działania Ministerstwa Kultury w zakresie dotacji przynoszą dobre efekty, tym lepsze, iż pozwalają na zakupy z tzw. wolnej ręki, czyli z pominięciem procedury przetargowej. Dla wielu bibliotek dotacje te stanowią znaczący zastrzyk finansowy. Ogromna aktywność Instytutu Książki również stwarza szanse wielu bibliotekom na podjęcie ciekawych inicjatyw w zakresie promocji książki i kształtowania nawyku czytania jako formy spędzania wolnego czasu. Przykładem może być biblioteka w Koszalinie, realizująca projekt *Moda na czytanie*, z wykorzystaniem metod pracy pedagogiki zabawy.

Ma w tych działaniach swoje miejsce Polska Sekcja IBBY, jedyne niekomercyjne stowarzyszenie promujące dobrą książkę dla młodego odbiorcy. Organizacja wspiera m.in. Fundację ABCXXI „Cała Polska czyta dzieciom" w jej działaniach, nominując ją do prestiżowych nagród międzynarodowych (ASAHI, ALMA). Przygotowywane przez IBBY katalogi mają – w zamierzeniu ich autorów – pomagać bibliotekarzom w decyzjach zakupowych i bieżącej pracy z czytelnikiem. Bibliotekarze, nagrodzeni przez nas za swoją działalność, są najlepszymi ambasadorami dobrej książki w swoim środowisku.

Grażyna Lewandowicz-Nosal

BIBLIOTEKA DLA DZIECI W SIECI

Według danych statystycznych[1] w Polsce w r. 2006 działało 1009 bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży, w tym 208 filii i 801 oddziałów (z czego na wsi było 149 bibliotek: 2 filie i 147 oddziałów). Czytelnicy do lat 15. stanowili 27,5% ogółu czytelników, zaś kolejna grupa wiekowa, czyli młodzież od 16 do 19 lat, stanowiła 17,3% ogółu czytelników (w sumie było to 44,8%). Tak więc młodzi ludzie to prawie połowa korzystających z bibliotek.

Według danych ankietowych, zgromadzonych przez Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, w 2006 r. 437 bibliotek publicznych (5,14%) miało swoje strony WWW[2]. Liczba ta podwoiła się w ciągu 4 lat (w 2002 r. było ich tylko 188). Odrębnym zagadnieniem jest posiadanie przez biblioteki kont poczty elektronicznej, popularnych e-maili: praktycznie wszystkie biblioteki dysponujące dostępem do Internetu (prawie 40% w 2006 r.) miały takie adresy[3].

Nie wiadomo, ile bibliotek dla dzieci zamieszcza informacje o swojej działalności na stronach WWW. Można przypuszczać, że wszędzie tam, gdzie biblioteka główna ma swoją stronę internetową, podaje na niej informacje o podległych jej filiach i oddziałach, w tym placówkach dla dzieci.

Od momentu powstania strony internetowe były i pozostają przedmiotem ocen i analiz. Jeden z pierwszych artykułów pojawił się w 1999 r. na łamach EBIB-u (Elektronicznego Biuletynu Informacyjnego Bibliotekarzy)[4]. Zdaniem Ewy Maleszy, autorki artykułu, większość stron polskich bibliotek ma podobną budowę i strukturę, ich oprawa graficzna jest zazwyczaj skromna, niekiedy nawet przeszkadza w korzystaniu z informacji. Autorka postulowała, aby przed przystąpieniem do budowy strony jej

[1] *Biblioteki Publiczne w Liczbach 2006*. Warszawa 2007.

[2] K. Winogrodzka: *Raport o stanie automatyzacji bibliotek publicznych 2006*. W: *Praktyczne aspekty automatyzacji bibliotek publicznych*. Red. E. Górska. Warszawa 2007, s. 13.

[3] Tamże.

[4] E. Malesza: *Ogólna charakterystyka stron WWW polskich bibliotek*. W: Biuletyn EBIB [online]1999 nr 7 [dostęp: 4.01.2008]. Dostępny WWW: http://ebib.oss.wroc.pl/arc/e007-02.html

twórcy zastanowili się nad profilem odbiorcy, określili adresata witryny, zadbali o logiczny układ materiałów i ich aktualność. Malesza wyróżniła cztery najczęściej spotykane i powtarzające się elementy na stronach polskich bibliotek: informacje o samej bibliotece, informacje o zbiorach, spisy linków oraz informacje o stronach domowych pracowników danej biblioteki. W tym samym numerze czasopisma opublikowano pracę Anny Pepol, zawierającą pierwsze wskazania dotyczące oceny bibliotecznych stron WWW (autorka informowała o istniejących kilkunasto- czy nawet kilkudziesięciopunktowych ankietach służących ocenie). Przewidywany czas oceny danego zasobu w Internecie określony został na 5 do 10 dni, nie licząc oceny grafiki. Stąd też, zdaniem autorki, każdy wybór kryteriów oceny jest decyzją subiektywną, „nie ma pojedynczego, doskonałego wskaźnika odpowiedniości, prawdziwości oceny zasobu w sieci"[5]. Anna Pepol podała trzy kryteria oceny strony WWW: zawartość, autorytatywność i nawigacja.

Trzy lata po tych pierwszych, krótkich, opartych na wstępnych rozpoznaniach informacjach ukazał się obszerny artykuł Bożeny Bednarek-Michalskiej szczegółowo omawiający metody i kryteria oceny jakości stron WWW[6]. Metody i kryteria proponowane przez Helge Clausen oraz Alistaira Smith posłużyły autorce do stworzenia własnych kryteriów oceny. Wyróżniła ona 12 głównych punktów służących ocenie wraz z rozbudowanymi podpunktami, sformułowanymi niekiedy w postaci pytań. Najważniejsze z nich wskazane przez autorkę to: autorstwo, aktualizacja, technika, wiarygodność, kompletność, design i poprawność. Bednarek-Michalska dokonała oceny siedmiu serwisów bibliotekarskich polskich i zagranicznych; przegląd polskich serwisów został podsumowany następującym wnioskiem: „w wytwarzaniu informacji elektronicznej panuje ciągle jeszcze wielka swoboda, granicząca z amatorszczyzną"[7]. Przyczyny takiego stanu rzeczy to – zdaniem autorki – brak pieniędzy i wykształcenia pracowników w zakresie publikowania elektronicznego i zarządzania informacją. Serwisy są przygotowywane przez ludzi, którzy wiedzę zdobywają samodzielnie, w sposób przypadkowy, odwzorowując gotowe schematy, wspierając się literaturą lub tylko obserwacją[8]. Dalszym powodem niskiej jakości serwisów jest fakt, że edytorstwo elektroniczne to młoda dziedzina, stąd łatwo o wrażenie, że zajmować się nią może każdy.

Kolejny artykuł sytuował biblioteczne strony WWW jako jeden z elementów *public relations*. Zdaniem autorki, Małgorzaty Dudziak-Kowalskiej, klasyczny schemat bibliotecznych stron WWW obejmuje kilka podstawowych elementów, m.in.: podstawowe informacje o bibliotece,

[5] A. Pepol: *Ocena bibliotecznych stron WWW*. W: Biuletyn EBIB [online] 1999 nr 7 [dostęp: 4.01.2008]. Dostępny WWW: http://ebib.oss.wroc.pl/arc/e007-03.html

[6] B. Bednarek-Michalska: *Ocena jakości bibliotekarskich serwisów informacyjnych udostępnianych w Internecie*. W: Biuletyn EBIB [online] 2002 nr 31 [dostęp: 4.01.2008]. WWW: http://ebib.oss.wroc.pl/2002/31/michalska.php

[7] Tamże, s. 12.

[8] Tamże.

informacje o zbiorach, zasady ich udostępniania, informacje o innych aspektach działalności bibliotecznej, polecane linki[9]. Witryna internetowa to już nie tylko wizytówka biblioteki, ale wręcz jej wirtualna siedziba (np. możliwość usług *online*, bezpośredni kontakt biblioteki z czytelnikami).

Warto zwrócić uwagę na artykuły bezpośrednio oceniające strony WWW. W 2000 r. Ewa Głowacka dokonała analizy stron polskich bibliotek uniwersyteckich[10], zaś w 2004 r. Agnieszka Zajkowska oceniała strony WWW bibliotek szkolnych województwa podlaskiego[11]. Zajkowska analizowała dziewięć istotnych elementów stron 13 szkół w województwie. Jej zdaniem strony nie prezentują zadowalającego poziomu ani merytorycznego, ani estetycznego. W tym samym numerze czasopisma o własnych doświadczeniach związanych z tworzeniem bibliotecznej strony WWW pisała Barbara Kuprel z Moniek[12]. Ten tekst może służyć jako swoistego rodzaju instruktaż dla osób, które są zainteresowane samodzielnym zbudowaniem strony. Jego specyfiką jest to, że odnosi się do oddziału dla dzieci i młodzieży biblioteki publicznej. To jedyna odnaleziona strona, która została powołana i jest prowadzona bezpośrednio przez bibliotekarza dziecięcego.

Z nieco innej perspektywy przedstawiała strony internetowe dla dzieci Martyna Różycka[13]. Niewielkich rozmiarów książka wydana staraniem CEBID w 2006 r. to cenna publikacja dotycząca omawianego zagadnienia. Autorka prezentowała obraz wybranych przez siebie witryn posługując się własnym schematem oceny zawierającym 18 elementów.

Poniższa analiza przykładowych stron WWW bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży ma charakter sondażowy, oparta jest na materiałach pozyskanych w październiku i listopadzie 2007 r. W trakcie badań przyjęto prostą metodę poszukiwań. Zrezygnowano z wiedzy bibliotekarskiej (obejmującej np. znajomość serwisów bibliotekarskich) na rzecz wejścia w rolę przeciętnego użytkownika Internetu. Zdobycie informacji wydawało się sprawą oczywistą. Niestety, tylko pozornie. Wykorzystano trzy ogólnie dostępne i znane źródła, a mianowicie dwa katalogi Portali Internetowych: Onet.pl i WP.pl oraz najpopularniejszą wyszukiwarkę Google.pl. Za każdym razem w stosowne okienko wpisywano po prostu hasło „biblioteki dla dzieci". Z pewnością osoby biegłe w przeszukiwaniach zasobów internetowych uznałyby tę metodę za mało zaawansowaną, ale przyjęto założenie, że właśnie w taki sposób może szukać informacji osoba, która przystępuje do poszukiwań po raz pierwszy. Efekty przeszły najśmielsze

[9] M. Dudziak-Kowalska: *Internetowe strony WWW bibliotek jako element public relations.* W: Biuletyn EBIB [online] 2004 nr 5 (56) [dostęp: 4.01.2008]. WWW: http://ebib.oss.wroc.pl/2004/56/kowalska.php

[10] E. Głowacka: *Funkcja informacyjna internetowych stron WWW bibliotek na przykładzie polskich bibliotek uniwersyteckich.* „Przegląd Biblioteczny" 2000 z. 4, s. 291-301.

[11] A. Zajkowska: *Informacja o bibliotekach szkolnych w województwie podlaskim na stronach WWW.* „Bibliotekarz Podlaski" 2004 nr 8, s. 35-42.

[12] B. Kuprel: *Strona WWW Oddziału dla Dzieci Młodzieży Biblioteki Publicznej w Mońkach:* http://www.bpmonki.webpark.pl „Bibliotekarz Podlaski" 2004 nr 8, s. 43-49.

[13] M. Różycka: *Strony Internetowe dla dzieci i młodzieży.* Warszawa 2006 s. 71.

oczekiwania. Oto w katalogu Onetu uzyskano wynik 244 677 stron, w WP.pl – 170 001 zaś w Google.pl – 2 440 000 stron. Co zrobić z tą masą uzyskanych informacji? Jak dalej znaleźć to, co interesuje? Problemem było uzyskanie informacji adekwatnej, kompletnej, aktualnej i wiarygodnej. Kolejny etap poszukiwań obejmował zatem przyjrzenie się pierwszym 10 „trafieniom". Przyjęto założenie, że rzadko kto przegląda więcej niż początkowe dwie strony wyszukanych adresów. Wśród 10 pierwszych wyszukanych odesłań w trzech miejscach (Onet, WP i Google) najczęściej pojawiły się adresy 4 bibliotek dla dzieci: w Mońkach[14], Oświęcimiu[15], Płocku[16] i Olsztynie[17].

Tym właśnie stronom internetowym postanowiłam przyjrzeć się bliżej. Interesowało mnie, do kogo są one adresowane oraz czy zawierają informacje o bibliotece, jej działalności i zbiorach, a także o samych książkach. Zrezygnowałam z posługiwania się metodologią oceny stron internetowych (choćby dość popularną, wspomnianą wyżej metodą jakościowo-heurystyczną Helge Clausen), przyjmując założenie, że wymienione informacje są najbardziej poszukiwanymi przez użytkowników.

Dostępność strony. Autorstwo

Już przy pierwszym kontakcie ze stronami internetowymi czterech wybranych bibliotek zwracają uwagę różnice w sposobie dostępu do stron. Informacje o działalności oddziałów dla dzieci w Płocku i Oświęcimiu można było uzyskać wyłącznie poprzez linki zamieszczone w menu na stronach głównych bibliotek macierzystych. Inaczej mówiąc, obie placówki nie miały osobnych adresów WWW. Odmiennie przedstawiała się sytuacja w olsztyńskim „Abecadle". Ta działająca od dwóch lat biblioteka dla dzieci posiada własną stronę WWW, do której można dotrzeć także ze strony biblioteki miejskiej. Niestety, tu się ta pożyteczna dla użytkownika dwutorowość kończy, tzn. ze strony biblioteki dla dzieci nie ma przejścia do strony biblioteki głównej. Jeszcze inaczej wyglądała sytuacja w bibliotece w Mońkach. Tu funkcjonowały dwie, niezależne od siebie strony WWW – biblioteki głównej i oddziału dla dzieci. Co prawda na stronie biblioteki miejskiej pojawił się adres oddziału dla dzieci, ale nie był on aktywny.

Trzeba jeszcze zwrócić uwagę na to, że w menu biblioteki głównej w Płocku wzrok użytkownika przyciąga kolorowy, stylizowany napis „biblioteka dla dzieci". Ten sposób wyróżnienia pozwala szybko dotrzeć do strony Biblioteki dla dzieci i młodzieży im. Wandy Chotomskiej.

Prezentowane biblioteki w zróżnicowany sposób dbają o zamieszczenie informacji związanej z autorstwem. Użytkownik stron dowiaduje się,

[14] www.bpmonki.webpark.pl
[15] www.mbp.oswiecim.pl
[16] www.bibl.plock.pl
[17] www.abecadlo.olsztyn.pl

że: w Płocku witrynę projektował Dział Komputeryzacji Książnicy Płockiej, w Oświęcimiu autorstwo przypisane jest Miejskiej Bibliotece Publicznej, zaś stronę moniecką zaprojektowała i prowadzi sama kierowniczka biblioteki Barbara Kuprel. Olsztyńskie Abecadło nie podaje tego typu informacji.

Budowa strony

Wszystkie omawiane strony miały podobną strukturę. W części górnej umieszczano nazwę biblioteki, jej logo, ilustracje i zdjęcia np. budynku, w którym się mieści, niekiedy adres, kalendarz. Z lewej strony, w przypadku biblioteki płockiej z prawej, było miejsce na menu. W Olsztynie i Mońkach prawy margines strony nie był zagospodarowany, natomiast w dwóch pozostałych przypadkach umieszczano informacje dodatkowe, np. na stronie biblioteki w Oświęcimiu logo Dyskusyjnego Klubu Książki, Konkursu im. Kornela Makuszyńskiego, akcji Książka na Telefon itp. Część środkową zajmowała treść informacyjna. Księgi gości prowadziły biblioteki w Oświęcimiu i Mońkach.

Informacje o bibliotece

Na stronach wszystkich palcówek umieszczano podstawowe dane teleadresowe – adresy pocztowe, telefony, e-maile, godziny otwarcia. Wyjątkiem była strona płockiego „Chotomka", na której zabrakło podania nazwy ulicy i numeru domu, w którym mieści się placówka. Dotarcie do informacji zawartej na stronie głównej może być utrudnieniem dla użytkownika. Również trochę niekomfortowym rozwiązaniem było umieszczenie godzin otwarcia biblioteki na osobnej podstronie w Mońkach (dodatkowe kliknięcie). Ale tylko ta biblioteka pisała o swojej historii i przedstawiała swoich pracowników nie tylko z imienia i nazwiska.

Informacja o korzystaniu z biblioteki

Oprócz informacji podstawowych, dla użytkownika istotne są te dotyczące sposobów i możliwości korzystania z biblioteki. Także w tym przypadku stosowano różne rozwiązania. Najpełniejszą wiedzę zdobywał potencjalny użytkownik „Abecadła". Na podstronach „Regulamin" i „O nas" zamieszczono szczegółowy regulamin oraz precyzyjne informacje, w jaki sposób można się zapisać do biblioteki i jak korzystać ze zbiorów. Trzyczęściowy regulamin dotyczący czytelni, wypożyczalni i stanowiska komputerowego został zamieszczony na osobnej podstronie biblioteki w Mońkach, brakowało jednak wyjaśnienia, w jaki sposób można zostać czytelnikiem. Tej

informacji nie było na stronach bibliotek dziecięcych w Oświęcimiu i Płocku, regulaminy ogólne były dostępne na stronach bibliotek głównych.

Adresat strony. Kontakt z czytelnikami

Wszystkie strony bibliotek są adresowane do tych dzieci, które umieją już dobrze czytać, ta uwaga dotyczy przede wszystkim przeładowanej tekstem strony oświęcimskiej. Najbardziej „dziecięca" jest strona płockiego „Chotomka", na której zawarto w formie montażu slajdów uzupełnianych krótkim komentarzem informację o bibliotece. Pozornie „dziecięca" jest strona „Abecadła", oprócz wykorzystania kolorystyki, stylizowanego liternictwa oraz symboli dzieciństwa (balony), a także zamieszczenia dwóch prostych gier online, tekstu do przeczytania jest na niej naprawdę sporo. O dziecięcym adresacie strony dodatkowo świadczy pojawiająca się postać Abecadlaka, która w przyszłości może pełnić funkcje przewodnika po stronie.

Na wszystkich stronach był podany adres e-mail, ale tylko w przypadku biblioteki oświęcimskiej poparty zachętą „napisz do nas". Niestety, w trakcie analizy strony kontakt był niemożliwy.

Aktualizacja strony

Wydaje się, że jest to istotny problem badanych bibliotek. Na przykład na stronie biblioteki w Oświęcimiu na początku października widniała informacja, że do 20 października biblioteka będzie nieczynna i taki stan utrzymywał się przez ponad miesiąc (prawie do końca listopada). Podobnie było w Płocku, gdzie 3 października jeszcze podawane były zajęcia i terminy wrześniowe, a 28 października anonse o spotkaniach, które odbyły się dwa tygodnie wcześniej.

Problemu z aktualizacją informacji nie ma „Abecadło" i biblioteka w Mońkach.

Informacja o zbiorach

Biblioteki w różny sposób przedstawiały swoje kolekcje. Najogólniej scharakteryzowała ją biblioteka płocka: „jest tu wiele książek dla każdego i dostęp do Internetu". Liczbą zgromadzonych woluminów chwaliły się placówki w Oświęcimiu i Mońkach. Placówka oświęcimska podawała tytuły gromadzonych czasopism i programów multimedialnych, informacje o tytułach czasopism podawało też „Abecadło", pomijając jednak dokumenty multimedialne.

Najbardziej rozbudowaną informację o strukturze zbiorów wraz z dokładnym wyszczególnieniem wszystkich działów można znaleźć na stro-

nie „Abecadła". Ta biblioteka jako jedyna z omawianych oferowała dostęp do katalogu *online* wraz z możliwością zamawiania wybranej pozycji. Przejrzenie katalogu przez Internet było możliwe w Oświęcimiu, Chotomek nie oferował takiej możliwości, a biblioteka w Mońkach zapraszała do skorzystania z katalogu komputerowego na miejscu.

Informacja o literaturze

Jeszcze słabiej przedstawiała się informacja o literaturze, choćby nowościach zakupionych do bibliotek, książkach wartych przeczytania, może kontrowersyjnych. Zupełnie brakowało takich informacji na stronach bibliotek dziecięcych w Płocku i Oświęcimiu[18]. Oświęcimski dział „Warto przeczytać" promował wyłącznie literaturę dla dorosłych, płockie „Nowości książkowe" też informowały o nabytkach dla starszych czytelników. W olsztyńskim „Abecadle" w dziale „Ciekawostki" proponowano kilka książek popularnonaukowych, a w dziale „Coś dla rodziców" pozycje z zakresu wychowania, pielęgnacji dzieci itp. Najwięcej informacji o literaturze znaleźć można na stronie biblioteki w Mońkach. Prezentowana jest ona w trzech wymiarach: po pierwsze są to recenzje książek dla dzieci i młodzieży autorstwa monieckich gimnazjalistów, po drugie – wiersze Franciszka Kobryńczuka i lokalnej ludowej poetki Jadwigi Koleśnik, wreszcie po trzecie – utwory samych dzieci poświęcone ich miejscowości. Także wśród linków „Biblioteka poleca" znalazły się odsyłacze do stron poświęconych literaturze dziecięcej.

Działalność biblioteki. Zajęcia dla czytelników

Opis działalności adresowanej do czytelników zajmuje najwięcej miejsca na stronach bibliotek i świadczy o ich aktywności. Można tu wyróżnić kilka poziomów: „historyczny" – a więc informacje o tym co było, „zajęcia stałe" – systematycznie odbywające się spotkania np. w płockim „Klubie Małego Dziecka", „oferta dla szkół i przedszkoli" oraz „aktualności", wydarzenia bieżące i okazjonalne (np. spotkanie autorskie). Tu trzeba zwrócić uwagę na to, że w przypadku Oświęcimia informacje o wydarzeniach w bibliotece dla dzieci zawarto w dziale ogólnym „Wydarzenia", co z pewnością jest wygodne dla osoby zajmującej się stroną, a zdecydowanie mniej dla użytkownika, który chciały szybkiej informacji o tym, co będzie się działo w bibliotece dla dzieci.

[18] Dodany w grudniu 2007 r. na stronie oświęcimskiej „Blog pod Słoneczkiem" w styczniu 2008 r. jeszcze nie cieszył się zainteresowaniem użytkowników.

Grafika i estetyka strony

Trudno ocenić i porównywać wszystkie elementy graficzne i estetyczne omawianych stron. Tak jak w przypadku zawartości merytorycznej, są one bardzo różne. Strona oświęcimska jest utrzymana w szaro-niebieskiej tonacji, z elementów graficznych pojawiają się zdjęcia, mapka miasta z zaznaczonymi adresami filii, logo różnych instytucji i organizacji współpracujących z biblioteką, jedynym elementem ruchomym jest relacja wideo z wręczenia nagrody im. Kornela Makuszyńskiego. Strona biblioteki głównej w Płocku jest utrzymana w ciepłej żółto-brązowej tonacji, uwagę zwracają kolorowe wyróżniki graficzne. Strona „Chotomka" to dobrze zmontowany pokaz slajdów i filmów, ma wszakże tę wadę, że animacja jest „zapętlona", tzn. nie zatrzymuje się automatycznie po jednorazowym obejrzeniu, niewprawny użytkownik może mieć kłopoty z jej zatrzymaniem. Szaro-niebieska z kolorowymi elementami strona „Abecadła" zawiera dużo barwnych, drobnych przerywników graficznych, niekiedy pulsujących. Jest czytelna, przejrzysta, wzbogacona fotografiami.

Dwukolumnowa strona biblioteki w Mońkach ma przejrzysty układ, pozbawiona jest zbędnych ozdobników. Pojawiają się zdjęcia i drobne elementy graficzne, które nie przytłaczają swoją obecnością i nie rozpraszają uwagi użytkownika[19].

* * *

Celem artykułu nie było porównanie stron bibliotek polskich i zagranicznych. Z pewnością jest to ciekawy materiał na głębsze studium, niemniej na zasadzie wstępnego sondażu zajrzałam na następujące strony obce: polecaną i bardzo popularną stronę amerykańskiej Kankakee Library[20] oraz strony wymieniane w najnowszym dokumencie IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) omawiającym pracę bibliotek z najmłodszymi dziećmi – biblioteki w Hamilton w Kanadzie[21] i biblioteki Medvescak w Zagrzebiu[22]. Jak zatem prezentują się witryny internetowe bibliotek zagranicznych? Na początku trzeba stwierdzić, że są one prowadzone profesjonalnie. Szczególną uwagę zwraca wyraźne odróżnienie bibliotecznych stron dla dzieci (do 13. roku życia) i dla młodzieży. Te ostatnie posługują się grafiką i estetyką lubianą przez nastolatki. Na stronie dziecięcej biblioteki Kankakee mamy dostęp do katalogu *online*, który początkowo wygląda na niezwykle przyjazny użytkownikowi, gdyż wykorzystuje ikony odpowiadające grupom tematycznym

[19] Od stycznia 2008 r. strona jest trzykolumnowa.

[20] www.lions-online.org; pisze o niej M. Zając w artykule *Biblioteka dziecięca 2.0 – najnowsze tendencje komunikacyjne i organizacyjne*. W: *Biblioteki w systemie kultury jednoczącej się Europy*. Pod red. M. Zająca, E. B. Zybert. Warszawa 2007, s. 92-108.

[21] www.myhamilton.ca//myhamilton/LibrarySrevices

[22] www.knjizmed.hr

kolekcji. Początkowo użytkownik może więc wybierać do *klikania* którąś z 15 kategorii (np. „zwierzęta", „wiersze", „USA" itd.). Po *kliknięciu* otwiera się kolejne „obrazkowe" menu (np. „zwierzęta" – pojawia się 40 obrazków przedstawiających różne zwierzaki). Na tym poziomie kończą się jednak ułatwienia dla najmłodszych. Po kolejnym *kliknięciu* w podobiznę wybranego zwierzaka otrzymamy „klasyczną" alfabetyczną listę 7965 tytułów różnych książek wraz z ich opisami, reprodukcjami okładek itd. Żadnej pomocy dla młodego użytkownika. Oprócz katalogu zainteresowanie budzą krótkie, niekiedy lapidarne informacje o tym, co się będzie działo, kalendarz imprez na trzy miesiące na przód, opracowany w sposób prosty i bardzo przejrzysty, zaproszenia na stałe zajęcia, np. *American Girl Club* dla dziewcząt w wieku 7-11 lat. Na stronie Kankakee można odnaleźć to, czego brakuje na polskich stronach: zaproszenia do skorzystania z pomocy w odrabianiu lekcji wraz z podaniem telefonów osób, które takiej pomocy mogą udzielić. Dla rodziców organizowane są specjalne warsztaty przygotowujące do opowiadania bajek. Biblioteka w kanadyjskim Hamilton w części poświęconej nastolatkom oprócz pomocy w odrabianiu lekcji między innymi promuje dyskusyjny klub książkowy, recenzje nastolatków, przeglądy nowości, zajęcia w klubie wideo i klubie internetowym, blogi, profil biblioteki zamieszczony w serwisie społecznościowym *Myspace*. Bibliotekę chorwacką wyróżnia krótki, przejrzysty plan ułatwiający poruszanie się wewnątrz placówki, katalog przypomina nieco naszego MAK-a, interesująca jest propozycja zajęć dla rodziców.

Bardzo trudno porównywać strony polskie z obcymi, zwłaszcza amerykańskimi czy kanadyjskimi. Różnica tkwi przede wszystkim w tradycji i sposobie podejścia do czytelnika, możliwościach lokalowych, personalnych i zapewne finansowych, otwarciu na nowości technologiczne. Strony bibliotek zachodnich są po prostu przygotowane przez specjalistów w przemyślany, logiczny, przejrzysty sposób i zawsze odzwierciedlają specyfikę danej biblioteki a wraz z nią specyfikę społeczności, wśród której przychodzi jej pracować.

Witryny internetowe to swoiste tablice informacyjne, na których są przedstawione wszystkie usługi oferowane przez bibliotekę, zarówno tradycyjne, jak i elektroniczne. W przypadku stron polskich, jak można sądzić, aktualna pozostaje opinia Bożeny Bednarek-Michalskiej o panującej amatorszczyźnie. Strony niewątpliwie odzwierciedlają wyobrażenia ich twórców, jak ma wyglądać witryna tak pod względem zawartości, jak i estetyki. Bardzo wyraźnie widać zależność bibliotekarzy od informatyków i innych osób prowadzących czy zarządzających stronami (wyjątek stanowią tu Mońki). Strony nie są przeznaczone ani dla dzieci, gdyż zawierają zbyt dużo tekstu (wyjątkiem jest strona płocka), ani dla młodzieży, gdyż ta kategoria użytkowników po prostu na bibliotecznych WWW nie istnieje. Pierwszoplanowym zadaniem dla obecnych i przyszłych twórców polskich stron WWW bibliotek dziecięcych jest zatem lepsze określenie adresata i dostosowanie przekazu do jego możliwości (głównie dzieci) i przyzwy-

czajeń (głównie młodzież). Niekiedy to, co jest zaletą strony, np. precyzyjne informacje o tym, jak się do biblioteki zapisać, staje się wadą – bo informacji bywa za dużo. Bardzo brakuje danych o nowościach książkowych czy propozycjach lektur, zestawień tematycznych. Nie zawsze na stronach są podawane aktualne informacje i prawdopodobnie to właśnie jest bolączką wielu bibliotek. Natomiast dobrze biblioteki sobie radzą z podawaniem podstawowych informacji teleadresowych i ofertą usług tradycyjnych. Tutaj można powiedzieć, że osiągnęły wymagany poziom. Za to elektroniczne usługi informacyjne (e-usługi) typu „zapytaj bibliotekarza" – to jeszcze przyszłość. Biblioteki wprawdzie podają adresy meilowe, ale bywają one nieaktywne (np. Oświęcim). Synchroniczne usługi *online*, np. czat, fora dyskusyjne czy inne narzędzia z arsenału Web 2.0 to jednak przyszłość.

Warto też pamiętać, że strony bibliotek zawsze będą się różniły od tego, co oferują swoim użytkownikom strony komercyjne. Zabawa i rozrywka na stronach bibliotek zawsze będą na drugim miejscu po funkcji informacyjnej; ważne jest, aby ta podstawowa funkcja była realizowana dobrze. Przy tworzeniu nowych lub ulepszaniu już istniejących stron chyba warto o zdanie pytać samych zainteresowanych, gdyż „nieznajomość możliwości i oczekiwań odbiorców, brak jednoznacznie określonego adresata produktu, nie testowanie go z grupami wiekowymi prowadzi do powstania tworu adresowanego do wszystkich a właściwie do nikogo"[23].

Strony WWW, jak i cały Internet, odznaczają się dynamicznym charakterem, zatem należy mieć nadzieję, że tak ich treść, jak i wygląd oraz oferowane możliwości będą ulegały ciągłym zmianom[24]. Do bibliotekarzy należy zadbanie o kompleksowość przekazywanej informacji i jej reklamę w środowisku czytelników i wszystkich użytkowników Sieci.

---

[23] M. Różycka: *Strony internetowe dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2006 s. 64.

[24] Tak też się stało z omawianymi stronami – strona biblioteki w Mońkach ma od stycznia 2008 r. nowy wygląd zaś na stronie biblioteki w Oświęcimiu pojawił się dział „Blog pod Słoneczkiem".

Część IV

PODSUMOWANIA

Joanna Olech

ILUSTRACJA POLSKA PO POTOPIE

Podczas wycieczki w głąb naszej pamięci najlepiej zapamiętane okazują się te sytuacje i obrazy, którym towarzyszyły emocje. Pozytywne i negatywne emocje – zachwyt, niespodzianka, lęk, wstyd i strach. Natomiast to, co powszednie i powtarzalne zlało się w jednolitą „massa tabulettae" – pozbawioną zapachu, smaku i właściwości przeszłość.

Książki dziecięce mają rzadką właściwość przenoszenia emocji. Zamykają w sobie, petryfikują nasze wzruszenia i ekscytacje. Ilustrowane lektury dzieciństwa spełniają rolę wehikułu czasu – każdy obrazek, powracający z przeszłości, uruchamia w pamięci ciąg asocjacji. Nagle kurczymy się do rozmiaru dziecka, studiującego uważnie i po wielekroć każdy szczegół zamkniętego w książce obrazka.

Należę do szczególnego pokolenia, które zapamiętało, że dorastało w asyście pięknych książek. Niemal wyłącznie pięknych. Lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte XX w., na które przypadło moje czytelnicze dorastanie, to dwie dekady wysokiego estetycznego reżimu, który zdominował wyspecjalizowaną produkcję wydawniczą[1]. Karmieni pożywną estetyczną strawą, z przekory tęskniliśmy do komercyjnego kiczu, z rzadka docierającego zza żelaznej kurtyny. Aleśmy go nigdy nie zaznali. Byliśmy jak dziecko dorastające w Filharmonii, nigdy nie wystawione na pokusy popkulturowej Dody Elektrody.

Na czym polegał fenomen polskiej szkoły ilustracji, która zyskała światową renomę w latach, kiedy ani w produkcji kalafiorów, ani śrub nie byliśmy w stanie dorównać Zachodowi? Państwowy monopol, który w innych dziedzinach życia krępował i wykoślawiał rodzimą aktywność, wydał, paradoksalnie, w działalności artystycznej chwalebne, rzadkie owoce. Kluczem do zrozumienia tego paradoksu jest gospodarcza schizofrenia PRL-u. Powojenny rynek książki nie był wolny, nie rządziły nim prawa podaży i popytu. Cała produkcja wydawnicza odbywała się pod kontrolą pań-

[1] Na marginesie tego zjawiska jest ogromna masa książek wydawanych, szczególnie w latach siedemdziesiątych XX w., przez RSW „Prasa-Książka-Ruch" i sprzedawanych poza obiegiem księgarskim (przede wszystkim w kioskach z gazetami).

stwa, poczynając od zawartych w książkach treści, a skończywszy na przydziałach papieru, które rozstrzygały o nakładach i dostępności książek. Rynek był stale nienasycony, każdy atrakcyjny tytuł znikał z półek jak wędliny, jeśli w ogóle dostępne, to i tak jedynie na przydziały kartkowe. Książki były przedmiotem spekulacji, najciekawszymi tytułami handlowano na bazarach, gdzie osiągały ceny kilkakrotnie wyższe od nominalnych. To zdejmowało z wydawcy, oczywisty w świecie podaży i popytu, wymóg rozpoznawania upodobań i schlebiania gustom odbiorcy książki. W świecie permanentnego niedoboru wydawca nie musiał kłopotać się o zbyt, a marketing i reklama właściwie nie istniały, a jeżeli, to raczej w formie „pantoflowej". W tej sytuacji gust wydawcy był prawem, a w przypadku ilustracji książkowej dla dzieci – gust komisji artystycznej, która dopuszczała książki do druku.

Wydawnictwa dziecięce, w większości skupione w stolicy, powierzały decyzje o kształcie wizualnym książki redakcjom artystycznym, w których pracowali kompetentni, szanowani twórcy, często związani z warszawską Akademią Sztuk Pięknych. I tak na przykład zarówno Jan Marcin Szancer, jak i jego następca – Janusz Stanny, łączyli stanowiska profesorów ASP z funkcjami dyrektorów artystycznych wydawnictw. To dawało im możliwość wyławiania młodych graficznych talentów spośród studentów, a następnie sprawowania nieformalnego, mistrzowskiego „nadzoru" nad dalszą drogą zawodową obiecujących absolwentów. Ten przedłużony poza dyplom akademicki „wychów" niósł i ten pożytek, że grafików motywowało do pracy poczucie zobowiązania wobec mistrzów i preceptorów. Ten psychologiczny niuans (znany mi z praktyki zawodowej) dawał znamienne i niebagatelne skutki – o jakości pracy grafika decydowała często obawa przed blamażem w oczach autorytetów, motywująca do wysiłku. Później, w czasach „potopu", dysponentem ilustratora stał się ten, kto odpowiadał za marketing; jego język, gusta i opinie pochodziły w innego niż artystyczny świata, toteż zasada „zobowiązania" przestała działać.

Powróćmy do komisji artystycznych, dopuszczających książki do druku. W ich skład wchodzili artyści o niekwestionowanej renomie, potwierdzonej zagranicznymi sukcesami. Znamienne, że bardzo niewielu było w tym gronie pochlebców władzy – artystów „dworskich". Zbigniew Rychlicki, Janusz Stanny, Henryk Tomaszewski, Jan Młodożeniec, Jan Marcin Szancer, Lech Majewski, Marian Murawski – zasiadali w tych eksperckich gremiach. Trofea, przywożone z zagranicznych targów książki (gdzie polska książka była ceniona), wzmacniały autorytet tych artystów i umacniał ich pozycję w oczach urzędników nadzorujących działalność kulturalną, w tym pracę wydawnictw. Ich kompetencje były poza dyskusją. Wydawnictwa książkowe dla dzieci cieszyły się względną autonomią – uznawano bowiem, że jeśli nawet jakieś „niepoprawne politycznie" treści zostaną przemycone, dzieci i tak ich nie zrozumieją. Zresztą ingerencje cenzury dotyczyły treści, nie formy. Przychylna decyzja komisji artystycznej była warunkiem *sine qua non* publikacji, toteż żadne „bezguście"

i żaden orędownik kiczu nie miał szans prześlizgnąć się przez sito eksperckiego osądu. Co nie bez znaczenia – publikujący ilustratorzy musieli wykazać się dyplomem artystycznej uczelni. Dodatkowo ówczesna typografia nakładała na grafika wymóg fachowego wtajemniczenia – ilustrator był zobowiązany do makietowania książki i adiustacji, a to, w epoce przedkomputerowej, oznaczało obowiązek nabycia pewnych, obcych ludziom postronnym, umiejętności.

Te wszystkie kompetencyjne progi czyniły ze sztuki ilustracyjnej obszar niedostępny profanom. Artyści rozstrzygali o pracy innych artystów, wedle własnego, wspartego autorytetem, zdania. To stanowiło gwarancję osobliwej „dyktatury dobrego smaku", która, ponad głowami czytelniczych rzesz, rozstrzygała o jakości polskiej sztuki książki. I jakkolwiek hałaśliwie publiczność domagałaby się kiczu – nie miałaby szansy na książkowy odpowiednik Dody Elektrody, bo system nadzoru artystycznego był szczelny i nieubłagany. Stąd liczne przykłady wartościowej plastycznie twórczości dla dzieci, publikowanej w PRL-u, która w dzisiejszych warunkach rynkowej rywalizacji nie mogłaby się zapewne ukazać. Przykładem są ilustracje Mieczysława Piotrowskiego – artysty niezwykle oryginalnego i ponad wszelką wątpliwość wybitnego, które jednak są ofertą dla bardzo świadomego artystycznie i wrażliwego czytelnika. Podobnie książki ilustrowane przez Henryka Tomaszewskiego, Jana Młodożeńca – piękne... i absolutnie pod prąd upodobań „średnich". Zawdzięczamy zatem paradoksom ówczesnego rynku książki, że ten, wyjęty spod władzy rynkowej konkurencji, „autorytaryzm sztuki" dał nam dwie dekady niezwykłego rozkwitu kunsztu ilustratorskiego i piękny rozdział w dziejach kultury powojennej.

Trzeba tu dodać, że ilustrowanie książek w PRL-u było zajęciem godziwie opłacanym. Przy niewielkiej liczbie tytułów średnie nakłady jednej książki dla dzieci były co najmniej dziesięciokrotnie większe niż to jest obecnie – minimalne wynosiły trzydzieści tysięcy egzemplarzy (jak podają, skądinąd niekiedy sztucznie zawyżane, informacje zamieszczane w stopkach redakcyjnych); przy dzisiejszych dwóch – trzech tysiącach jest to po prostu ogrom. W wypadku bestsellerów, jak *Baśnie* Andersena z ilustracjami Szancera, nakłady przekraczały niekiedy sto tysięcy egzemplarzy. Ilustratorzy, wynagradzani tantiemami proporcjonalnie do wielkości podanego w stopce nakładu, nie mieli powodów do narzekań. To także stanowiło motywację do pracy.

Trzeba wspomnieć o żałosnej ówczesnej poligrafii, która determinowała i ograniczała warsztat ilustratorski. Będąca znakiem rozpoznawczym polskiej grafiki prostota i lapidarność użytych środków brała się po części z mizernych możliwości technicznych polskich drukarń i słabej jakości papieru. Stąd ikoniczny charakter rysunku, syntetyczna kreska i płaskie, jednobarwne plamy – środki, które sprawdzały się w siermiężnym procesie druku książki. Te ograniczenia warsztatowe, wymuszona skrótowość i asceza grafiki – paradoksalnie przyczyniły się do sukcesów polskiej szkoły

ilustracji. Nie tyle malarskie fajerwerki, co inteligentny język obrazkowy i klarowność przekazu zyskały polskiej grafice entuzjastów na świecie.

Wraz z przemianą ustrojową 1989 r. wydawnictwa – ten osobliwy skansen gospodarki PRL-u, zostały zatopione pod wysoką falą przemian. Wytrącone z bezpiecznego błogostanu oficyny państwowe z dnia na dzień straciły swoją uprzywilejowaną pozycję monopolisty i musiały zmierzyć się z dokuczliwą stonką prywatnej przedsiębiorczości, łapczywie i bez miłosierdzia wydzierającą wielkie kęsy księgarskiego rynku. Półki księgarń zapełniły się szmirowatą pstrokacizną, tanim azjatyckim kiczem, dyletanckimi przekładami i zbójnickimi przedrukami, wydanymi z pogwałceniem praw autorskich. Kto żyw, brał się za działalność wydawniczą i nikt już nie pytał o maturę, kwalifikacje, doświadczenie. Pierwsza dekada wolnego rynku była jak nieumiarkowane obżarstwo po latach surowej diety. Na półkach księgarń pojawiło się mnóstwo „wyrobów książkopodobnych" – tandetnych adaptacji książek zagranicznych, które okazały się nieporównanie tańsze w produkcji od krajowych. Produkcje disneyowskie i okołodisneyowskie zdominowały rynek na przeciąg kilku lat. Z dnia na dzień jednostkowe nakłady spadły kilkukrotnie (przy lawinowym wzroście premier), co zwielokrotniło ryzyko wydawcy i kazało szukać oszczędności.

Jako pierwszych zredukowano w wydawnictwach redaktorów artystycznych w myśl zasady, że na grafice zna się każdy. Prywatni wydawcy sami podejmowali decyzje dotyczące wyboru ilustratora i wizualnego kształtu książek. Skutki nie dały na siebie długo czekać. Ilustratorzy niemal z dnia na dzień stracili zamówienia. Zarobki skurczyły się tak bardzo, że w zawodzie pozostali tylko hobbyści i dyletanci. Najzdolniejsi znaleźli pracę w innych dziedzinach zawodowych. Za przykład niech tu posłuży Józef Wilkoń – chluba polskiej szkoły ilustracji, jeden z najwybitniejszych polskich grafików, który na przeciąg blisko dwóch dekad zniknął z polskiego rynku książki, pracując dla Francuzów, Niemców, Japończyków... Jego nieobecność w Polsce miała dwie przyczyny – dla „nowych" wydawców Wilkoń był za drogi i zbyt ryzykowny – rynek domagał się wstydliwej szmiry, nie widzianej w Polsce od lat. I tą szmirą się zachłysnął – czego widome skutki znaleźć możemy w warszawskim Muzeum Książki, które wyrozumiale gromadzi wydawnicze curiosa, w jakie obfitowały lata dziewięćdziesiąte ubiegłego wieku.

Niemałą rolę w tej jakościowej zmianie odegrały szybko rozwijające się techniki komputerowe. Skład książek – dotychczas „wiedza tajemna" nielicznych fachowców – za sprawą komputerów okazał się dostępny nawet dla uczniów podstawówek. Programy graficzne stworzyły możliwości tworzenia i powielania ilustracji, z pominięciem tradycyjnych narzędzi. I jakkolwiek marne jakościowo – przecież zadowoliły niewybrednych konsumentów.

Zmieniły się także kompetencje wydawców. Miejsce „jajogłowych okularników" zajęli rzutcy marketingowcy – nic w wydawnictwie nie mogło zdarzyć się bez ich udziału. Ta personalna zmiana przyniosła natych-

miastowy skutek jakościowy. Gdzie inny producent – tam inny produkt, tym samym całkiem inny kształt wydawniczej oferty.

* * *

Kiedy wydawało się, że szmira na dobre zdominowała polską działalność wydawniczą, kiedy uwierzyliśmy, że oto przez resztę życia będziemy wyłuskiwać pojedyncze przyzwoitsze tytuły z popkulturowej, komercyjnej tandety – pojawiły się symptomy kolejnej zmiany – upragnionego ozdrowienia. W pierwszych latach nowego milenium rynek książki dla dzieci zdawał się dorośleć. Znacząco spadły nakłady wydawnictw disneyowskich, utożsamiane z najpowszechniejszym gustem estetycznym. Z wyścigu wydawców odpadły najmniejsze, amatorskie biznesy. Niegdyś państwowe, obecnie sprywatyzowane oficyny okrzepły na rynku. Ci, którzy przeżyli potop, teraz odnaleźli się w nowej gospodarczej rzeczywistości. Wreszcie – kiedy gusta pospolite zostały zaspokojone, pojawiła się potrzeba zaspokojenia gustów bardziej wyrafinowanych. Taka też była motywacja powstałych w pierwszych latach nowej dekady wydawnictw „lilipucich". Założone przez entuzjastów, bardziej dla satysfakcji niż dla zysku, oficyny „Muchomor", „Ezop", „FRO9", „Dwie Siostry", „Hokus Pokus" – ożywiły niemrawą debatę nad kształtem polskiej książki dla dzieci. Każda nowa premiera tych wydawnictw koncentrowała na sobie uwagę recenzentów, niemal wszystkie doczekały się nagród branżowych.

Nie znaczy to, że w ślad za rozgłosem szedł sukces sprzedażny. Tym bardziej dał się dostrzec rozdźwięk pomiędzy upodobaniami statystycznego nabywcy książek, a pobożnymi życzeniami krytyki. Niemniej jednak coś się stało, problem został nazwany. Coraz więcej głosów w mediach zaczęło upominać się o jakość książki dla dzieci. Ten ożywczy trend zbiegł się w czasie z sukcesem Fundacji ABC XXI i jej programem „Cała Polska czyta dzieciom". Powstał klimat przyjazny książce dla dzieci, otucha wstąpiła w serca moli książkowych. Każde z nowo powstałych wydawnictw przyjęło swoistą strategię. „Muchomor" koncentrował się na książkach dla najmłodszych i wytrwale szukał uzdolnionych młodych polskich ilustratorów. „Hokus Pokus" spolszczył bestsellerową Holenderkę Annie M. G. Schmidt, wydał ze znakomitymi ilustracjami Fiep Westendorp, zakupił także prawa do książek bardzo modnego na świecie ilustratora – Wolfa Erlbrucha. „Ezop" z kolei konsekwentnie wydaje książki wyłącznie polskie – zarówno teksty, jak ilustracje są tu rodzimego autorstwa; o poziomie świadczy fakt, że niemal każdy nowy tytuł zdobywa nagrodę branżową. „Fro9" nacisk kładzie na nowatorski *layout* i oprawę graficzną, co zaowocowało nagrodami PTWK. „Wytwórnia" z powodzeniem przywróciła czytelnikom polskie *evergreeny* z lat sześćdziesiątych XX w. – najlepsze tytuły w mistrzowskim opracowaniu graficznym Janusza Stannego. Wreszcie „Dwie Siostry" – bardzo umiejętnie dokonujące kreatywnego liftingu

wznowionych w serii „Mistrzowie ilustracji" książek dzieciństwa współczesnych czterdziestolatków. Na dodatek oficyny te bardzo sobie dobrze radzą sobie na światowych targach książki w Bolonii – sprzedając prawa do polskich tytułów (*Baśń o królu Dardanelu* i *O malarzu rudym jak cegła* Janusza Stannego, *Dużo śmiechu, trochę smutku, to historia o mamutku* Wiktora Woroszylskiego, *Kazio i nocny potwór* Martyny Skibińskiej i Anny Niemierko) i wyłuskując najciekawsze pozycje z cudzoziemskiej oferty.

Równocześnie z pojawieniem się na polskim rynku oficyn „lilipucich", ożywiła się działalność wydawniczych gigantów. „Nasza Księgarnia", po dekadzie zapaści jakościowej, powraca do niegdysiejszych standardów edytorskich. Zainicjowała udane serie i pozyskuje nowych, polskich autorów. „Znak", „Bellona", „Arkady", „WAB", dotąd utożsamiane z literaturą dla dorosłych, uruchomiły redakcje dziecięce. Nawet wydawnictwa *stricte* podręcznikowe mają w swojej historii epizody z literaturą piękną dla dzieci. „Nowa Era" wydała zaledwie dwie takie książki (Antologie baśni: *Polskie baśnie i legendy* oraz *Baśnie świata*, wybór Grzegorza Leszczyńskiego, ponadto *Alfabet z obrazkami* Małgorzaty Strzałkowskiej), obie obsypane nagrodami. Mniej udaną próbę podjął WSiP (*Baśnie*, wybór Elżbiety Lekan). Do wszystkich tych dobrych nowin dorzućmy działalność Instytutu Książki oraz wielkie zasługi dla książki dziecięcej IBBY, które to stowarzyszenie przy współudziale Instytutu Książki wydało *Almanach IBBY*[2] – kompendium wiedzy o twórcach dla dzieci i godnych uwagi książkach dziecięcych, wydanych w Polsce w latach 1990-2005.

Ilość wzmianek w mediach na temat książki dziecięcej stale rośnie, rośnie też poczucie odpowiedzialności i świadomość rodziców, którzy dostrzegają w książkach najlepsze narzędzie do rozwoju kompetencji i wrażliwości dziecka. Lata dwutysięczne dobrze zapiszą się w historii polskiej ilustracji – jak rekonwalescencja do długiej chorobie, z której pacjent wyjdzie w dobrej kondycji, pełen wiary w lepszą przyszłość.

[2] *Twórcy dzieciom 1990-2005. Almanach Polskiej Sekcji IBBY. Artists for children: almanac of the IBBY Polish Section*. Red. M. Marjańska-Czernik, noty o książkach M. Kulik, E. Gruda, J. Olech. Przeł. J. Holzman, A. Lloyd-Jones. Warszawa 2006.

Michał Zając

KSIĄŻKA CZASU PRZEMIAN

Literatura dla dzieci – jak każdy żywy byt związany z kulturą – podlega nieustannym zmianom i przeobrażeniom. Zmianom podlega również książka dla dzieci, magiczny wehikuł, często niemożliwy przecież do oddzielenia od tkanki literackiej. Celem niniejszego opracowania jest charakterystyka zarówno najważniejszych zmian, jakim podlegała i podlega literatura dziecięca, jak i prezentacja form edytorskich, które w efekcie tych zmian rozwinęły wcześniej niedoceniane potencjalności.

Nowe otwarcie polskiej literatury dziecięcej – zmiana pierwsza

Zmianą najłatwiejszą do zaobserwowania, bo realizującą się *hic et nunc*, na naszych oczach, jest ta związana z przeobrażeniami polskiego rynku książki dziecięcej. Została ona zasygnalizowana i dość już chyba dobrze opisana w kilku opracowaniach opublikowanych po 2006 r.[1]. Grzegorz Leszczyński, Joanna Olech czy autor niniejszego studium przedstawili diagnozę pozytywnych przemian polskiego rynku książki dziecięcej. Dekada 1990-2000 to okres prawdziwego „potopu" – marazmu i inercji wyrażających się w publikowaniu ograniczonego i często miernej jakości repertuaru: głównie „ogranych" klasycznych pozycji rodzimych autorów bądź tłumaczonych pozycji, często niewysokiego lotu (najchętniej zresztą wspieranych przez telewizję czy kino). Z początkiem nowego tysiąclecia pojawiły się jednak symptomy pozytywnej zmiany. Można je dostrzec w następujących (i związanych ze sobą) zjawiskach:

– wzrost społecznego zainteresowania literaturą dla dzieci (widoczny także w mediach);

[1] Por. np. G. Leszczyński: *Literatura dla młodych odbiorców 1990-2006*. W: *Almanach Polskiej Sekcji IBBY*. Warszawa 2006, s. 9-12; M. Zając: *Książka dla dzieci – jest lepiej!* „Notes Wydawniczy", nr 6-7/2006, s. 34-38.

– powstanie nowych wydawnictw nastawionych na produkcję elitarnych edycji o wysokim poziomie zarówno literackim jak i artystycznym (tzw. wydawnictwa lilipucie – „Ezop", „Wytwórnia", „Fro 9", „Dwie Siostry");

– zainteresowanie istniejących jeszcze w XX w. wydawnictw nowymi, bardziej niż dotychczas interesującymi innowacyjnymi (tak w zakresie treści jak i formy) produktami wydawniczymi (np. „Nasza Księgarnia", „Znak");

– wzrost aktywności organizacji społecznych promujących książkę dziecięcą (przede wszystkim Polska Sekcja IBBY, Fundacja ABC XXI)[2].

Efektem tych przemian jest pojawienie się na rynku szeregu ciekawych edycji dla dzieci, stworzonych tak przez polskich autorów, jak i tłumaczonych. Warto przywołać tu kilka przykładów książek czasu przemian. Z pozycji obcych wymienić więc należy elitarne zagraniczne książki obrazkowe – tytuły Wolfa Erlbrucha (np. *Wielkie pytanie*)[3], *Wilki w ścianach* Neila Gaimana[4], z krajowych zaś – książki ilustrowane (projektowane) przez Grażynę Langę, Joannę Olech, Monikę Hanulak, Krystynę Lipkę-Sztarbałło. Analiza zasygnalizowanych wyżej zjawisk pozwala postrzegać w początku nowego stulecia i tysiąclecia okres prawdziwego „nowego otwarcia" polskiej literatury i książki dziecięcej. Nawet jeżeli część z tych książek może być uznawana za kontrowersyjne i budzić mieszane uczucia krytyki, samo ich istnienie – jako alternatywy dla marazmu lat dziewięćdziesiątych XX w. – jest niezwykle odświeżające i budzi ogromne nadzieje na przyszłość.

Nowa pozycja literatury dziecięcej – zmiana druga

Druga ze zmian, która zostanie tutaj zasygnalizowana, ma nieporównanie szerszy zasięg terytorialny i dłuższą historię. Konferencja International Research Society for Children's Literature (IRSCL, organizacji zrzeszającej badaczy literatury dziecięcej), która odbyła się w Sztokholmie w 1995 r., **obwieściła *demarginalizację*, emancypację i rozkwit literatury dla dzieci**. Zjawisko to – chyba po raz pierwszy tak nagłośnione – miałoby być efektem szerszego procesu, postępującego od lat sześćdziesiątych XX stulecia.

Postmodernizm – teza taka nie była chyba dotychczas w polskiej literaturze przedmiotu dyskutowana – został przez badaczy IRSCL uznany za jedną z podstawowych przyczyn tego zjawiska i jednocześnie sprężyn rozwoju współczesnej literatury dla dzieci. Sandra L. Beckett wskazuje na „nowy uprzywilejowany status literatury dziecięcej w ostatnich dekadach"

[2] Szczegółową prezentację wymienionych zjawisk czytelnik może odnaleźć np. W: G. Leszczyński: *Książka dla dzieci i młodzieży w XXI w.* cz. 1. „Poradnik Bibliotekarza" 12/2006, s. 3-7.

[3] W. Erlbruch: *Wielkie pytanie*. Przeł. J. Kutyła. Warszawa 2006.

[4] N. Gaiman: *Wilki w ścianach*, il. D. Mc Kean. Przeł. Paulina Braiter. Warszawa 2004.

i przypisuje jego osiągnięcie właśnie trendom postmodernistycznym: „...nie ma wątpliwości [...], że postmodernizm miał znaczący wzmacniający i uwalniający wpływ na literaturę dla dzieci. W latach dziewięćdziesiątych XX w. ruch wydawniczy w dziedzinie książki dla dzieci przeżywa okres prosperity i wiele wydawnictw przypisuje swoje przetrwanie w czasach słabnącej gospodarki właśnie swoim działom dziecięcym". Beckett stwierdza dalej: „Granice literatury dziecięcej przesuwają się [...]. Postmodernizm ma swój wkład w pojawienie się coraz bardziej skomplikowanej literatury dla coraz bardziej wybrednych czytelników dziecięcych. Ta ewolucja prowadzi niektórych krytyków do spekulowania na temat zaniku przy końcu XX stulecia dzieciństwa i literatury dziecięcej"[5]. Wedle takiej interpretacji kultura postmodernistyczna odrzucająca „wielkie narracje", podejrzliwa wobec hierarchii uprawomocniła i ośmieliła do rozkwitu te obszary literatury, które dotychczas były traktowane jako niższe. Pośród licznych efektów rozkwitu postmodernizmu byłaby także owa *demarginalizacja* literatury dziecięcej[6]. Objawia się ona na bardzo wielu płaszczyznach, począwszy od rozkwitu badań naukowych nad książką dziecięcą, poprzez wzmożone zainteresowanie mediów, skończywszy na statusie działów odpowiedzialnych za produkcję książki dziecięcej w wydawnictwach. Bardzo symptomatyczne są w tym kontekście relacje historyków brytyjskiego ruchu wydawniczego w dziedzinie książki dziecięcej. Oto jeszcze we wczesnych latach sześćdziesiątych XX w. na zebrania szefów działów w dużych wydawnictwach redaktorki (zawsze kobiety!) nie były w ogóle zapraszane, mimo że edycje, którymi się opiekowały, przynosiły znaczące zyski[7].

Prezentowany tutaj proces nie został zakończony, jeszcze ciągle literatura dziecięca nie wszędzie i nie zawsze znalazła należne sobie miejsce. Obserwując jednak popularność medialną *Harry'ego Pottera* J. Rowling łatwo dostrzec, że książka dla dzieci może już trafić na pierwsze strony gazet codziennych i dostarczać sensacyjnych newsów dla mediów. Przykład ten pokazuje dowodnie, jak daleko pozycja edycji dla najmłodszych odeszła od wizji książeczek opracowywanych i sprzedawanych bez rozgłosu, „na boku", przez żony wydawców lub nawet sekretarki oficyn wydawniczych.

Warto w tym miejscu pokusić się o próbę zestawienia listy, na której znalazłyby się przykładowe tytuły „sztandarowych" książek, których popularność była albo owocem albo skutkiem owej *demarginalizacji*. Byłyby tu zapewne książki obrazkowe Maurice'a Sendaka z *Where the wild things are* (*Tam gdzie żyją dzikusy*)[8] na pierwszym miejscu (jako przykład od-

[5] S. Beckett: *Introduction: Reflections of Change*. W: *Reflection of Change. Children's Literature Since 1945*. Ed. Sandra Beckett. Westport 1997, s. IX-XI.

[6] Niezwykle frapująca teza o związkach postmodernizmu z diagnozowanym rozkwitem literatury dziecięcej została tu jedynie wstępnie zasygnalizowana.

[7] Por. np.: K. Reynolds: *Publishing Practices and the Practicalities of Publishing*. W: *Children's Book Publishing in Britain since 1945*. Ed. Kimberley Reynolds and Nicholas Tucker. Aldershot 1998, s. 28-29.

[8] M. Sendak: *Where the wild things are*. New York 1963.

krywania prawdy o dzieciństwie), *BFG* Roalda Dahla[9] (za szacunek dla niezależności dzieciństwa), *Czekoladowa wojna* Roberta Cormiera[10] (za odkrywanie przed nastolatkami grozy świata), byłby *Harry Potter* Joan Rowling (który wciągnął literaturę dla niedorosłych w świat największego biznesu i jako pierwszy „bohater pokoju dziecięcego" wszedł na czołówki pierwszych stron gazet), byłaby na tej liście zapewne także historia o *Three Pigs* (*Trzech świniach*[11], jak ją postmodernistycznym okiem zobaczył David Wiesner) i równie ponowoczesny zestaw pastiszów Jona Scieszki z ilustracjami Lane Smitha ze *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Stories* (*Pan Śmierdzący Ser i inne bardzo głupie historie*)[12]. Polska też miałaby zapewne doborowych kandydatów na te listę, dorobek samego Bohdana Butenki dostarczyłby kilku tytułów.

Z bibliologicznego punktu widzenia czyli takiego, który koncentrowałby uwagę na morfologii książki omawiana zmiana wiąże się z rozkwitem książek obrazkowych i książek zabawek. Oba te formaty właśnie w latach bądź zbudowały swoją nową, bardzo nowoczesną tożsamość (książki obrazkowe), bądź przeżywały swój drugi „złoty wiek" (książki zabawki) widoczny zarówno w popycie jak i podaży. Ten ostatni niezwykle ważny wątek zostanie omówiony poniżej.

Nowy czytelnik literatury dziecięcej – zmiana trzecia

Zmiany, które kształtowały charakter i postać współczesnej literatury dla dzieci, odnieść należy do przeobrażeń, jakie dokonały się w przyzwyczajeniach jej odbiorcy – czytelnika. Przeobrażenia te charakteryzuje Eliza T. Dresang w studium *Radical Change* (*Radykalna Zmiana*)[13] opublikowanym w 1999 r., a więc już po upowszechnieniu Internetu (przynajmniej w krajach zachodnich), a w szczególności systemu WWW, ale jeszcze przed eskalacją zjawisk opisywanych dzisiaj jako Web 2.0. W swoich rozważaniach Dresang, amerykańska badaczka specjalizująca się w bibliotekoznawstwie dziecięcym[14], przyjmuje jako punkt wyjścia analizę modeli wykorzystywania mediów przez niedorosłych, strategii rozwoju technologii medialnych i na tym tle omawia zmiany postaci literatury i książki dziecięcej. Szczególnie istotne jest dostrzeżenie fenomenu nowych strategii czytelniczych młodego pokolenia. W *Radykalnej Zmianie* na określenie tej grupy społecznej stosowany jest termin *Net generacja* (inni autorzy określają tę formację również jako *generację.org* czy *generację.com*.[15]). Na-

[9] R. Dahl: *BFG*. Tłum. J. Łoziński. Poznań, 2003.
[10] R. Cormier: *Czekoladowa wojna*. Tłum. Ch. Srokowski. Poznań 2000.
[11] D. Wiesner: *Three Pigs*. Clarion Books, 2001.
[12] J. Scieszka: *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales*, il. L Smith. Chicago 1993.
[13] E. T. Dresang: *Radical Change*. New York, 1999.
[14] Oczywiście, nie jest ona ani jedynym, ani pierwszym badaczem tego zagadnienia; por. np.: R. Zitzlsperger: *Nowe media i książka – opozycja czy uzupełnienie?* W: *Dziecko, książka, biblioteka*. Warszawa 1993, s. 70.
[15] Por. np.: Dorothy G. Clark: *Hypreread: Children's Literature CD-ROM's, and the New Literacy*. „The Lion and the Unicorn", 30 (2006), s. 337-338.

leżeliby do niej młodzi ludzie, którzy urodzili się w ostatniej dekadzie (czy może nawet w ostatnich latach) XX w., sprawnie obsługują komputery i wszystkie technologie medialne z nimi związane, korzystają jednak także z innych mediów – w tym z książki. Nie sprawdzają się bowiem kasandryczne dla druku przepowiednie: badania wykazują, że komputer (Internet w szczególności) nie stanowi znaczącego zagrożenia dla czytania – czas przed ekranem komputera to czas odebrany telewizji[16].

Niezwykle interesująca cechą *Net generacji*, opisywaną przez zachodnich badaczy, jest jej silne zakorzenienie w cywilizacji obrazkowej: „...czytanie nie oznacza dla nich już kontaktu ze słowami na stronie. W środowisku opanowanym przez różnorodne znaki graficzne słowa i obrazy łączą się i zlewają"[17]. W świecie „uobrazkowionym", zdominowanym przez telewizję, ilustrowane czasopisma, media reklamowe, a ostatnio Internet. Status obrazu jako nośnika informacji jest bowiem coraz wyższy. Mówi się już niekiedy o *visual literacy*, czyli o umiejętności właściwego odczytywania kodów narracyjnych przekazywanych za pomocą obrazu[18]. Obrazy produkowane i rozpowszechniane przez współczesne media trzeba bowiem umieć właściwie odczytywać. Tworzy się więc oto nowy język, równoległy (a może alternatywny) wobec słowa drukowanego. Nie dziwi więc pytanie zadawane przez amerykańskiego badacza: „Skąd dzieci mają się nauczyć [umiejętności odczytywania tego języka]? Umiejętności drobiazgowego analizowania obrazu, odczytywania znaczeń krok po kroku, a następnie właściwego ich wykorzystywania?"[19].

Najnowsze prace badawcze idą jeszcze dalej w diagnozowaniu kompetencji niezbędnych do aktywnego funkcjonowania w kulturze zdominowanej już nie tylko przez obrazy, ale także przez przekazy nielinearne. Znana brytyjska badaczka Kimberley Reynolds pisze, że „...rozpowszechnienie [nowych] mediów – a w szczególności tych związanych z komputerem i cyberprzestrzenią powoduje powstanie eklektycznych form tekstowych takich jak e-maile, blogi, hiperteksty, które mieszają kody i modele [komunikacyjne] prowadząc do powstania *transtekstów* czyli tworów łączących w sobie elementy druku i innych mediów"[20]. Odczytywanie takich *transtekstów* wymaga również swoistych kompetencji, większych niż tradycyjna umiejętność czytania. Należy do nich przykładowo umiejętność podejmowania decyzji, które linki hipertekstowe i w jakiej kolejności uruchomić. Na określenie tych kompetencji pojawia się już w anglojęzycznej literaturze przedmiotu pojęcie *transliteracy*[21]. Młodzi ludzie coraz czę-

[16] E. T. Dresang: *Radical Change*, op. cit. s. 53.

[17] Tamże, s. 65.

[18] Egzemplifikacją tej tezy są relacje osób dorosłych, które usiłowały przeczytać japoński komiks typu *manga*. Bez znajomości konwencji dość trudno poradzić sobie z tym zadaniem, nawet jeżeli kadry komiksu uszeregowane są wedle europejskiej tradycji.

[19] J. W. Stewig: *Children and literature*. Chicago 1980, s. 79. Cyt. za: P. Nodelman: *Words about pictures. The narrative art of Children's Picture Books*. Athens 1988, s. 37.

[20] K. Reynolds: *Radical Children's Literature. Future Visions and Aesthetic Transformation in Juvenile Fiction*. Houndmills 2007, s. 155.

[21] Tamże. Termin *transliteracy* można roboczo przełożyć jako umiejętność odczytywania transtekstów.

ściej dają dowody opanowania właśnie tej umiejętności, przekraczania barier pomiędzy mediami i funkcjonowania w różnych środowiskach medialnych. Sygnalizując w tym miejscu koncept *transtekstów* należy zwrócić uwagę na dość oczywista prawdę, że książka dziecięca ma mocne i silnie zakorzenione tradycje w budowaniu takich konstruktów; oczywistym dowodem na tę tezę są związki pomiędzy ilustracją (obrazem) a tekstem, sięgające przecież początków druków przeznaczonych dla najmłodszych.

Przywołując tu poglądy K. Reynolds należy zauważyć, że podobnie jak wcześniej Dresang ona także dostrzega związki pomiędzy postacią literatury i książki a Internetem: „....rozpowszechnienie internetu wpłynęło na kształt literatury dla dzieci, podobnie jak telewizja i radio wpływały na kształt lektur poprzednich generacji"[22].

Najbardziej znanym tekstem opisującym łączenie się, amalgamację mediów, *transmedialność* (jakkolwiek to określenie używane przez K. Reynolds nie pojawia się w poniższej pracy), jest *Kultura konwergencji mediów* Henry Jenkinsa[23]. Autor już na wstępie składa deklarację zdecydowanie współbrzmiącą z powyższymi uwagami: „...nie mówimy tu o rewolucji cyfrowej, która przewidywała, że stare media zostaną zastąpione nowymi. Teraz mówimy o konwergencji mediów, gdzie stare i nowe media wchodzą w coraz bardziej skomplikowane interakcje"[24]. Wydaje się przy tym dość symptomatyczne i nieprzypadkowe, że Jenkins prowadził swe wcześniejsze prace naukowe właśnie na gruncie badania kultury dziecięcej[25].

Ostatnim, czy może raczej najnowszym akordem zmiany w kulturze, który wpłynie na dziecięce strategiach korzystania z mediów, a więc w efekcie na kształcie literatury i książki dla niedorosłych, jest inne zjawisko związane z Internetem: Web 2.0, czyli Internet drugiej generacji. Funkcjonowanie Web 2.0 zostało zdiagnozowane ok. 2002 r. i wiąże się z produktami i serwisami internetowymi opartymi na dialogu, elastyczności i multimedialności, współtworzeniu a jednocześnie współużytkowaniu zasobów Sieci. Koncept Web 2.0 miałby być przede wszystkim nastawiony na aktywność użytkowników, w co najmniej równej mierze co na działania nadawców. Jeżeli Internet pierwszej generacji opierał się na systemie komunikacji jednokierunkowej (charakterystycznym dla książki, telewizji czy czasopisma), o tyle cechą dystynktywną Web 2.0 jest interaktywność, przepływ informacji dwukierunkowy, zanik sztywnego podziału na nadawców i odbiorców przekazów[26].

---

[22] Tamże, s. 155.

[23] H. Jenkins: *Kultura konwergencji. Zderzenia starych i nowych mediów*. Warszawa 2007.

[24] Tamże, s. VII.

[25] Por. np. *The children's culture reader* [ed.: Henry Jenkins). New York 1998.

[26] Najbardziej znany tekst, definiujący koncept web 2.0 napisał Tim O'Reilly, jeden z pionierów refleksji o nowej postaci internetu: T. O'Reilly *What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. [Dostepne w Internecie:] http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html [dostęp: 29.03.2008].

Nowa książka dziecięca: „radykalna zmiana"

Wnioski płynące właśnie z obserwacji przywołanych powyżej fenomenów jeszcze wówczas w stosunkowo niewielkim stopniu rozwiniętej cyberkultury i wzrastającej net generacji doprowadziły E. T. Dresang do postawieniu tezy o „radykalnej zmianie", jaką można zaobserwować we współczesnej książce dla dzieci, zmianie następującej w efekcie nastania epoki cyfrowej i w odpowiedzi na nowe cechy i żądania *netgeneracyjnych* czytelników. Dresang wymienia 3 podstawowe cechy tej epoki, które miały wpływ na kształt „radykalnej zmiany". Są to: **przełączalność, interaktywność, dostęp**[27].

Szczególnego wytłumaczenia wymaga pierwsza z wymienionych cech – przełączalność (*connectivity*): pod tym pojęciem autorka rozumie zespół nowych strategii korzystania z mediów, powstały na skutek rozpowszechnienia hipertekstu. Czytelnik korzystając z Internetu przyzwyczaja się bowiem do nielinearnego przyswajania informacji, związanego z kierowanymi samodzielnymi decyzjami przełączeniami pomiędzy poszczególnymi pakietami informacji. Z kolei interaktywność odnosi się do takiego modelu korzystania z mediów, w którym użytkownik ma możliwość wykazywania inicjatywy, nie jest jedynie biernym odbiorcą treści. Przez dostęp Dresang rozumie znaczące poszerzenie się możliwości otrzymywania i wykorzystywania informacji, które wcześniej były bądź niedostępne fizycznie bądź obwarowane różnego rodzaju zakazami, mającymi swoje źródło w różnorodnych kontekstach[28].

Takie właśnie trzy uwarunkowania doprowadziły do – jak chce Dresang – „radykalnej zmiany" w postaci współczesnej książki i literatury dziecięcej. Zmiana ta daje się obserwować w trzech kontekstach, odpowiadających wyżej wspomnianym cechom epoki cyfrowej.

Zmiana 1: Zmiana form i formatów.
Zmiana 2: Zmiana perspektywy.
Zmiana 3: Zmiana ograniczeń[29].

Najbardziej interesująca z punktu widzenia niniejszych rozważań jest oczywiście zmiana 1, odnosząca się do ewolucji w kształcie edytorskim książek. Dla porządku odnotujmy jedynie, że zmiana 2 polegałaby na wprowadzeniu do literatury dla dzieci i młodzieży „nowych narratorów" i nowych punktów widzenia (na przykład samych dzieci, czy też innych osób czy grup wcześniej w tej twórczości nie słyszanych). Zmiana 3 odnosiłaby się zaś do zakreślenia nowych horyzontów tematycznych, fabularnych, łamania wcześniejszych tabu etc.[30].

Zmiana 1 miałaby polegać na pojawieniu się nowej generacji edycji książek dla dzieci posiadających następujące cechy formalne, morfologiczne:

– ilustracje (grafika) w nowych formach i formatach;

---

[27] E. T. Dresang: *Radical Change*, op. cit. s. 12.
[28] Tamże.
[29] Tamże, s. 24.
[30] Tamże, s. 17.

– nowy (wyższy) poziom *synergii* pomiędzy obrazami a słowami (tekstem a obrazem);
– nielinearna organizacja treści i formy;
– niesekwencyjna organizacja treści i formy;
– wielopoziomowe znaczenia;
– zastosowanie rozwiązań pozwalających na interaktywność[31].

Teza prezentowana przez Dresang (powstanie „generacji" książek noszących powyższe cechy) jest bardzo interesująca i płodna, prowadzi do różnorodnych konsekwencji. Zaznaczyć należy, że przeprowadzony przez autorkę dowód jest nie całkiem przekonywujący. Przy lekturze tekstu amerykańskiej badaczki trudno nie dostrzec, że w istocie funkcjonuje zaledwie kilka książek, które byłyby przekonywującymi egzemplifikacjami tez autorki. Z pewnością jedną z nich jest (przywoływana przez Dresang nieomalże na każdej stronie jej pracy) książka obrazkowa Davida Macaulaya *Black and White* (*Czarne i białe*)[32].

Zapewne dyskusyjnym konceptem terminologicznym stosowanym przez Dresang dość konsekwentnie jest *handheld book* (dosł.: „ręczna książka")[33]. Autorka wydaje się zakładać powstanie (upowszechnienie) w przyszłości innego formatu: być może e-książki? Jakkolwiek by nie oceniać pojęcia *handheld book*, stanowi ono dowód zainteresowań badaczki książką przyszłości i projektowaniem jej zmian.

Autorka prezentowanego studium zwraca uwagę na uwarunkowania, które nawet jeżeli nie dzisiaj, to w przyszłości mogą wpływać na kształt książki dziecięcej: „Literatura dla młodych bywała zwykle linearna (tj. napisana do czytania „krok po kroku"). Była także sekwencyjna (tzn. opis zdarzeń, które miały nastąpić był ściśle związany z sytuacjami opisywanymi uprzednio). Książki epoki cyfrowej są zaprojektowane w inny sposób. Dzieci epoki cyfrowej są w stanie wyławiać informacje (...) z fragmentów tekstu, które są niekoniecznie zorganizowane w prosty sposób; od początku do końca, czy od lewej do prawej"[34]. Jako przykłady Dresang przywołuje książki popularnonaukowe czy też edukacyjne typowe dla „radykalnej zmiany". Czytelnik „klikając wzrokiem" (określenie Dresang) może sobie wybrać interesujące go całostki tekstu czy ilustracji[35].

* * *

Podsumowując pierwszą część niniejszych rozważań warto postawić pytanie: jak książka – jako papierowy kodeks z ponad tysiącletnią tradycją – zareagowała i reaguje na zarysowane wyżej zmiany i jak przeobrażą

[31] Tamże, s. 19.
[32] D. Macaulay: *Black and White*. Boston 1990.
[33] E. T. Dresang: *Radical Change*... op. cit. s. 13.
[34] Tamże, s. 114.
[35] Tamże.

się pod wpływem nowych uwarunkowań? Wydaje się, że próba odpowiedzi na to pytanie powinna chyba być wychylona ku przyszłości. Pamiętać bowiem należy, że przynajmniej ostatnia z opisywanych zmian jest jeszcze bardzo daleka od finalizacji. Więcej: wiele wskazuje na to, że nie jesteśmy jeszcze w stanie rozpoznać wszystkich konsekwencji zaistnienia *net generacji*. Zjawiska Web 2.0 otworzyły przecież całkowicie nowy rozdział kultury współczesnej i to chyba nie tylko w kontekście dziejów internetu.

Pierwszym krokiem do udzielenia odpowiedzi na postawione wyżej pytanie jest zdiagnozowanie cech, które powinny definiować przyszłe książki dla dzieci. Biorąc zaś pod uwagę zaprezentowane trendy w modelach korzystania z mediów przez członków *net generacji* można wyrazić przypuszczenie, że edycje te będą zapewne charakteryzować się:

– interaktywnością (możliwość czynnego odbioru, połączoną z uruchomieniem kreatywności);

– intermedialnością (włączenie w mozaikę medialną, z której korzystają niedorośli – filmy, nagrania dźwiękowe, zasoby Internetu);

– *nielinearnością* (cecha charakterystyczna dla Internetu, a w szczególności dla hipertekstowej natury sieci WWW);

– wysoką atrakcyjnością wizualną (odpowiadanie na zwiększone wymagania wykształcone przez media elektroniczne).

Obserwacja życia książki dziecięcej i różnorodnych fenomenów wydawniczych, rynkowych i kulturowych pozwala wyodrębnić trzy formaty, które wydają się w najwyższym stopniu spełniać powyższe postulaty i w efekcie mają szansę odegrać ważną rolę w edytorstwie książki dla dzieci w przyszłości; te trzy formaty to: książki zabawki, książki hipertekstowe i książki konwergencyjne, takie których przyszłego kształtu możemy się dzisiaj jedynie domyślać.

W dalszej części opracowania zostanie podjęta próba wstępnego omówienia powyższych typów edycji książek dla dzieci.

Książka-zabawka

Książki-zabawki nie doczekały się bogatej literatury przedmiotu. Można odnieść wrażenie, że ten format edycji dla dzieci – niezwykle przecież ciekawy i różnorodny – jest przez badaczy wstydliwie pomijany. Janusz Dunin zamknął rozważania na jej temat tezą sugerująca wyczerpanie możliwości rozwojowych tego formatu[36]. Obserwacja książek-zabawek z ostatniej dekady XX i początku XXI w. każe polemizować z tą tezą, edycje „zabawkowe" można bowiem określić właśnie jako nowoczesny format odpowiadający w szczególności na postulat interaktywności i atrakcyjności wizualnej! Nieprzypadkowo zachodni autorzy piszą o obserwowanym od lat sześćdziesiątych XX w. renesansie zainteresowania książkami-za-

[36] Por. np. J. Dunin: *Książki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci*. Wrocław 1991, s. 28.

bawkami, o nowym złotym wieku w ich dziejach (pierwszy lokuje się na przełomie XIX i XX w.)[37]. Wydaje się więc, że warto w tym miejscu podjąć polemikę z tezą Janusza Dunina. Przyczyny takiego podejścia do zagadnienia są zapewne podobne jak w przypadku książek obrazkowych. Krytycy literaccy nie znajdują w książkach-zabawkach materiału do analiz, jako że teksty w nich opublikowane publikowane są w istocie bądź wersjami klasycznych bajek (edycje klasycznego czeskiego inżyniera papieru Vojtecha Kubasty)[38], często nie mają większych ambicji literackich. Tymczasem tekst jest zwykle (z punktu widzenia ciężaru przekazu) jedynie dodatkiem do efektów wizualnych.

Gdzie należałoby szukać owej „nowości"? Odpowiedź na tak postawione pytanie prowadzi do zdefiniowania współczesnego stanu omawianego asortymentu książki dziecięcej. Na wstępie – po części wbrew wcześniejszym uwagom – wymienić należy symptomy większego zainteresowania autorów książek zabawek wartościami literackimi. Pojawiają się próby zastosowania tej formy do ilustrowania tekstów bardziej ambitnych, wychodzących poza odrobinę jarmarczny wizerunek książki-zabawki. Przykładem może być tutaj *Haunted House* (*Nawiedzony dom*) Jana Pieńkowskiego[39] czy prace Bohdana Butenki. Najbardziej znanym przykładem zastosowania inżynierii papieru do ambitnej literatury dla dzieci jest *Jolly Postman* (*Wesoły Listonosz*) Jane i Allana Ahlbergów[40]. W karty książki wmontowano tam koperty i inne ruchome elementy. W mniejszym stopniu inżynieria papieru została zastosowana w innej znanej i wysoko ocenianej książce obrazkowej Colin McNaughton *Have you seen who's just moved in next door to us?* (*Widzieliście kto wprowadził się do mieszkania obok?*)[41].

Współczesną książkę-zabawkę cechuje również znaczący wzrost skomplikowania edytorskiego projektów – doskonałym przykładem ilustrującym tę tezę może być *The Most Amazing Pop-up Science Book* (*Najbardziej zadziwiająca popularnonaukowa książka-rozkładanka*)[42]. Analiza tego tytułu pokazuje, że można zaproponować czytelnikom zamontowanie w obrębie struktury książki mikroskopów, kompasów, *camera obscura*, a nawet ręcznie obsługiwanego mini gramofonu, z którego płynie słynne nagranie Edisona etc. Powyższy przykład pokazuje możliwości zastosowania formy książek-zabawek do literatury edukacyjnej przeznaczonej dla starszych odbiorców. Do nowości należy też zastosowanie w książkach-zabawkach nowych technologii, głównie elektronicznych, dzięki którym książki-zabawki stają się znacznie bardziej efektowne i atrakcyjne. Przy-

[37] Tezę taką formułuje: G. Fox: *Movable Books*. W: *Children's Book Publishing in Britain since 1945*. Ed. Kimberley Reynolds and Nicholas Tucker. Aldershot, 1998.
[38] Tamże.
[39] J. Pieńkowski: *Haunted House*. London, 1979.
[40] A. Ahlberg, J. Ahlberg: *Jolly Postman*. Boston, 1986.
[41] C. McNaughton: *Have you seen who's just moved in next door to us?* London, 1991.
[42] J. Young: *The Most Amazing Pop-up Science Book*. New York, 1994.

kładowo mogą to być urządzenia służące do „automatycznego" testowania wiedzy, elektroniczne pozytywki pozwalające na odtwarzanie różnorodnych odgłosów i dźwięków. Ostatnie z przywołanych zjawisk prowokuje do interesujących porównań. Oto istotnie, zgodnie z przywołaną tezą Janusza Dunina, w historii książki „wszystko już było", książki wydające dźwięki produkował Ernest Nister już pod koniec XIX w. Na fotografii w pracy Petera Haininga widać wyraźne, że przywoływana „książka" Nistera miała format dzisiejszej sporych rozmiarów encyklopedii czy słownika i ledwo mieściła się na kolanach dorosłego człowieka. Położona obok współczesnej edycji „grającej" daje oczywisty dowód doskonalenia formatu i konceptu[43]. Można także mniemać (przy braku danych), że „grająca" edycja Nistera musiała być dobrem niezwykle drogim i w efekcie luksusowym. Kolejnym elementem nowości – jakkolwiek nie związanym już z formatem – byłby więc powszechny dostęp do książek zabawek. Jak twierdzi jeden z najwybitniejszych specjalistów zajmujących się książkami-zabawkami: „Ruchome książki ostatnich 20 lat [1973-1993 – MZ] stawały się coraz bardziej skomplikowane, stosowano w nich wymyślne otwierające się ilustracje i oryginalne mechanizmy"[44].

Wydaje się, że książki-zabawki nie straciły nic ze swoje atrakcyjności, przeciwnie, dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii mogą zadziwiać i bawić – nawet członków *Netgeneracji*, których wrażliwość na efekty specjalne została przecież ukształtowana przez wysokobudżetowe produkcje science fiction!

Książka hipertekstowa

Trudno zgodzić się z tezą Dresang, że zasadniczo każda ilustrowana książka dostarcza wrażeń podobnych do hipertekstu ponieważ „...czytelnik musi przesuwać wzrok od tekstu do obrazka i z powrotem"[45]. Faktem jest jednak, że można znaleźć przykładowe zastosowania konceptu hipertekstu znanego z informatyki, w szczególności z Internetu, do tradycyjnych książek.

Dla przybliżenia idei książki hipertekstowej warto przytoczyć wypowiedzi autorów komputerowych powieści hipertekstowych, przeznaczonych dla dorosłych: „Jest to nowy rodzaj fikcji i nowy rodzaj czytania. Tekst jest zrytmizowany, zapętla się w sobie we wzory i warstwy, które stopniowo przybierają na znaczeniu, dokładnie tak jak upływ czasu i wydarzeń czyni to z naszym życiem. Osadzenie w utworze tekstowych odsyłaczy sprawia, że narracja zlepia się w przeróżne konfiguracje, w płynne konstelacje

[43] P. Haining: *Movable books: an illustrated history*. London 1979, s. 75.
[44] A. R. Montanaro: *Pop-up and movable books. A bibliography*. New York 1993, s. XXI.
[45] E. T. Dresang: *Radical Change*, op. cit. s. 111.

utworzone przez trajektorię twoich zainteresowań. Różnica między czytaniem hiperfikcji, a czytaniem tradycyjnej fikcji drukowanej to różnica między żeglowaniem między wyspami a staniem w porcie i obserwowaniem morza. Jedno niekoniecznie musi być lepsze od drugiego"[46]. W książkach tworzonych z użyciem hipertekstu – czyli niesekwencyjnego sposobu połączenia tekstu – bardzo istotna jest inicjatywa i aktywność czytelnika: „Czytelnik i twórca hipertekstu mają stać się współuczniami lub współautorami, niejako towarzyszami podróży w naznaczaniu i odznaczaniu tekstualnych (a także wizualnych, kinetycznych i słuchowych) komponentów, z których nie wszystkie pochodzą od tego, którego zwykliśmy nazywać autorem"[47]. „Koncepty tego rodzaju przede wszystkim negują linearność, idą w kierunku otwierania owej konstrukcji klasycznie zamkniętej zestandardyzowanym początkiem i końcem okładek [...]. Tylko na zewnątrz jest ona [książka] fizycznym obiektem, zbiorem kartek papieru, białych, zapisanych lub wydrukowanych. Na bardziej abstrakcyjnym poziomie, z okładką tytułową i obwolutą, stroną początkową i końcową, stała się ona modelem naszego pragnienia skończoności, całości, zamknięcia"[48].

Sztandarowym przykładem książki hipertekstowej dla dzieci może być wspominana powyżej praca Macaulaya *Black and White*. Każda rozkładówka jest tu podzielona na 4 równe części. W każdej z nich realizuje się odrębna narracja, występują inni bohaterowie, różne są także style ilustracyjne zaangażowane do graficznego opracowania każdej z opowieści. Pierwsza z nich to historia chłopca jadącego pociągiem na spotkanie z rodzicami – pociąg spóźnia się, bo na tory wybiegają krowy, do przedziału wsiada dziwny pasażer, znika, za oknem zaczyna padać dziwny papierowy „śnieg"... Druga opowieść to relacja dzieci z dziwnego zachowania rodziców – dorośli wracają do domu w szampańskim nastroju, ubrani w gazety, śpiewają i „wygłupiają się". Trzecia narracja to prawie edukacyjna opowieść o ucieczce krów rasy Holstein (łaciate, czarno-białe). W czwartym „kadrze" umieszczona jest zaś historyjka o niecodziennym zachowaniu podróżnych stojących na peronie i oczekujących na spóźniony pociąg: z nudów zakładają czapki z gazet, kiedy zaś pociąg nadjeżdża, drą papierowe nakrycia głowy i wyrzucają je w powietrze. Czytelnik – szczególnie, że ostrzeżony i poinstruowany tekstem zamieszczonym na stronie tytułowej – dość szybko zaczyna dostrzegać związki pomiędzy poszczególnymi „kadrami" na stronie.

Ostrzeżenie! Ta książka zawiera kilka opowieści, które dzieją się niekoniecznie w tym samym czasie. Jednakowoż może to być tylko jedna opowieść. Tak czy inaczej, zalecane jest dokładne zaznajomienie się zarówno z obrazkami jak i słowami[49].

---

[46] Wypowiedź Carolyn Guyer i Marthy Petry cytowana za: R. Coover: *Koniec książek*. [Dostępne w Internecie:] http://www.techsty.art.pl/magazyn/coover/coover.htm [dostęp: 26.02.2007].

[47] Tamże.

[48] Anonimowy tekst zamieszczony na portalu TECHSTY, swojego rodzaju forum postmodernistycznym twórców hipertekstowych. Dostępny w internecie: http://www.techsty.art.pl/hipertekst/ksiazka.htm [dostęp: 26.02.2007].

[49] D. Macaulay: *Black and White*, op. cit. s. 2.

W ostatecznym efekcie odbiorcy oferowane jest dzieło otwarte, gotowe do przyjęcia różnych interpretacji, ale także – co w dyskutowanym kontekście podstawowe – różnych sposobów zapoznawania się z tekstem. Możliwe jest – i zapewne częste w pierwszym kontakcie z książką – tradycyjne, linearne odczytywanie poszczególnych historii, strona po stronie, od lewej do prawej. Kiedy czytelnik orientuje się jednak, że odrębność historii nie jest oczywista może już samodzielnie zestawiać poszczególne kadry z czterech opowieści, budować własne interpretacje i narracje – zmienia się wtedy sposób korzystania z tekstu. Odbiorca może łączyć ze sobą dla uzyskania sensów wszystkie cztery opowieści, może brać pod uwagę tylko część z nich, może poruszać się po stronie także od prawej do lewej, z góry na dół i w przeciwnym kierunku.

Inny koncept zastosowania idei hipertekstu w książce dziecięcej może być odnaleziony – o czym wspominała E. T. Dresang – w edycjach edukacyjnych. Autorzy układu strony rozmieszczają na płaszczyźnie tzw. rozkładówki informacje poświęcone omawianym zagadnieniom w ten sposób, że użytkownik takiej pracy sam wybiera kolejność w jakiej zapoznaje się z wiadomościami. Niekiedy – dla wzmocnienia efektu – stosowane są elementy konstrukcji książki znane z książek-zabawek (informacje ukryte pod otwierającymi się klapkami)[50].

Książka konwergencyjna

Książka konwergencyjna jeszcze nie istnieje. Być może, w opisywanej poniżej wersji nigdy nie zostanie w pełni zrealizowana. Obserwacja szybko postępujących zmian w technologiach medialnych i towarzyszącej im ewolucji strategii użytkowania nośników informacji pozwala na razie jedynie na dostrzeżenie mglistych nieco pierwocin nowego formatu edytorskiego:

- formatu, który wykorzystywałby w pełni (jako główną zasadę organizacyjną) prezentowany powyżej koncept „transtekstów" – przekazów hybrydowych, złożonych z komponentów zapisanych na różnych nośnikach. Każdy z tych nośników mógłby wnieść swoiste zalety, wartości;
- formatu, który pozwalałby na rozbudzenie kreatywności, na charakterystyczne dla Web 2.0 uczestnictwo czy może nawet współautorstwo;
- formatu mocno zakotwiczonego w Internecie i wykorzystującego wszystkie atuty Sieci (ze szczególnym uwzględnieniem hipertekstowości);
- formatu, który jednak nie wyrzekałby się swoich gutenbergowskich korzeni, i w konsekwencji byłby oparty na papierowym kodeksie.

[50] Prezentacja tego rodzaju rozwiązań edytorskich zawarta jest również: M. Zając: *Nurty i style w edytorstwie książki dziecięcej*. W: *Książka dziecięca 1990-2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*. Pod red. G. Leszczyńskiego, D. Świerczyńskiej-Jelonek, M. Zająca. Warszawa 2006, s. 174.

Książka konwergencyjna spełniająca te postulaty musiałaby być więc formatem otwartym, w którym narracja stanowiłaby w dalszym ciągu podstawę, tyle, że papier (druk) nie domykałby jej. Część papierowa takiej książki stanowiłaby rdzeń, od którego mogłaby rozpoczynać się dalsza medialna eksploracja narracji (czy szerzej treści). Czytelnik miałby bowiem do czynienia z szeregiem medialnych „rozszerzeń" narracji (nie: „wersji", jak to bywało dotychczas). Część z owych „rozszerzeń" zakładałaby z definicji aktywność intelektualną i kreatywność czytelnika (czy może raczej użytkownika).

Zapowiedź realizacji idei takiej książki konwergencyjnej można dostrzec obserwując nowe koncepty wprowadzane przez marketing na rynku książki dziecięcej. Jako przykład może posłużyć – niezbyt zresztą interesująca jako dzieło literackie – powieść *Kościany Przyjemniaczek*[51] i przygotowana dla promocji tego tytułu brytyjska strona internetowa. *Kościany...*, to przeznaczona dla młodszych nastolatków opowieść lokująca się pomiędzy fantastyką, thrillerem a kryminałem, gdzie bohater tytułowy jest martwym szkieletem-detektywem. W rozwiązywaniu zagadek pomaga mu grupa nastolatków. Czytelnik powieści ma możliwość użytkowania specjalnie przygotowanej strony WWW[52]. Znajdzie tutaj animowany klip wideo z piosenką (w wykonaniu *Kościanego*), „wywiad" z głównym bohaterem (w wersji audio, plik mp3), ilustrowaną galerię postaci z powieści, zaopatrzoną w ich charakterystyki (wychodzące zakresem poza tekst!). Internaucie-czytelnikowi oferowane są tutaj również: fragment powieści w wersji słuchowiskowej, wywiad z autorem, gra komputerowa związana z fabułą powieści. Inne atrakcje to: tapety na ekran komputera i dzwonki do telefonu komórkowego. Części z odwiedzających stronę sporą radość przyniesie zapewne szansa wysłania e-maila z załączoną sekwencją wideo, w którym przesyłany tekst będzie „wydrukowany" na płycie nagrobnej.

Strona w oczywisty sposób ma charakter reklamowy: niewiele tu już miejsca do kreatywności. Nie ma na przykład zachęty do budowania *fanfików* (*fan fiction* – teksty pisane przez czytelników i związane tematycznie z „utworem-matką") przywoływanych przez H. Jenkinsa jako ważny komponent kultury konwergencji[53]. Nie ma forum, na którym czytelnicy mogliby wymieniać się uwagami. Komunikacja jest cały czas raczej jednokierunkowa.

Znacznie dalej idzie jedna chyba z najdoskonalszych znanych realizacji konceptu książki konwergencyjnej: powieść *Pamiętnik Cathy*[54]. Utwór ten łączy cechy literatury pensjonarskiej, kryminału, powieści fantastycznej i powieści grozy. W okładkę książki wklejona jest plastikowa koperta za-

[51] D. Landy: *Kościany Przyjemniaczek*. Tłum. P. Cholewa. Warszawa 2007.

[52] [Dostepne w Internecie]: http://www.skulduggerypleasant.com/us [dostęp: 26.03.2008].

[53] Por. H. Jenkins: *Kultura konwergencji...*, op. cit. s. 166-193 oraz opracowanie Ewy Chuchro zawarte w niniejszym tomie.

[54] S. Stewart, J. Weisman: *Pamiętnik Cathy*. Il. C. Brigg. Tłum. K. Uliszewski. Warszawa 2008.

wierającą różne artefakty „pochodzące" ze świata utworu: rzekome wycinki gazet, rysunki „stworzone" przez bohaterkę, menu z restauracji, w których bohaterowie jedli lunch, „kopie" różnych dokumentów odnoszących się do treści powieści (część z nich poszerza znacząco wiedzę czytelnika o bohaterce i jej rodzinie). Zawartość koperty buduje postmodernistyczną iluzję „realności", ale również stanowi integralną część narracji, tę część, która zostaje zrealizowana poza książką.

Powieści *Pamiętnik Cathy* towarzyszy bardzo rozbudowana witryna internetowa. Przy pierwszym kontakcie sprawia ona wrażenie witryny kompanii telekomunikacyjnej („Doubletalk wireless")[55]. Po gruntowniejszym zapoznaniu się z informacjami w zakładkach uważny czytelnik dostrzeże, że ma do czynienia z fałszywą stroną internetową firmy, której założenie planowała najbliższa przyjaciółka powieściowej Cathy – Emma! Dzięki głębiej ukrytym zakładkom tej strony istnieje możliwość dyskutowania na forum z innymi wielbicielkami powieści. Z punktu widzenia prowadzonych rozważań bardzo ważnym komponentem jest opcja poszukiwania tajemniczych kodów, które mają umożliwić internautom dotarcie do ukrytego przez autorów rozwiązania tajemnicy losów bohaterki i jej ukochanego. Finał powieści nie domyka bowiem fabuły, zostawia wiele miejsc niedookreślonych przeznaczonych do dalszych spekulacji „jak-to-się-mogło-dalej-potoczyć".

Jak widać, zakończenie lektury papierowej części książki stanowi punkt wyjścia dla konsumpcji dalszych, internetowych, integralnych komponentów zamierzenia, jakimi są dyskusje na forum, rozwiązywanie zagadek, dopisywanie możliwych zakończeń etc. Na nazwanie *Pamiętnika...* książką konwergencyjną pozwala w szczególności jeden element: należy sądzić, że o ile w przypadku *Kościanego Przyjemniaczka* witryna WWW jest promocyjnym dodatkiem do powieści, o tyle strona internetowa związana z *Pamiętnikiem...* jest jego integralną częścią. Świadczyć o tym może silne wyeksponowanie jej adresu na wewnętrznej stronie okładki.

Niezwykle ważna jest jeszcze jedna okoliczność: *Kościany Przyjemniaczek* i *Pamiętnik Cathy* nie są produktami totalnymi[56] (takimi jak *Król Lew* czy *Batman*), z budżetem liczonym w milionach dolarów. Ich żywot obliczony jest na krótszy czas, nie mają także ambicji zawładnięcia wszystkimi obszarami działania i aktywności czytelników. Nie otacza także tych powieści chmura produktów licencyjnych. W disneyowskich multimedialnych produktach totalnych wszystkie wersje medialne zawierały ponadto tę samą treść: książki związane z *Pocahontas* nie dodawały niczego, czego widz nie znałby z kina. Płyty czy kasety zapełniała ta sama muzyka, która rozbrzmiewała w kinie.

---

[55] [Dostepne w Internecie]: http://www.doubletalkwireless.com [dostęp: 26.03.2008].
[56] M. Zając: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000, s.163-166.

* * *

Trudno ocenić przyszłość prezentowanych edycji. Czy rzeczywiście edytorstwo książki dziecięcej podąży w kierunku wyznaczanym w dużej mierze (pośrednio lub bezpośrednio) przez Internet i komputer? Wiele na to wskazuje. Nie wolno jednak nie doceniać kreatywności ludzi książki dziecięcej. Nie wolno nie doceniać potencjału tkwiącego w samej książce dla dzieci. Pewne jest jedynie to, że edytorstwo dla najmłodszych może jeszcze zaskoczyć nowymi ideami i konceptami.

WYDAWNICTWO SBP

NOWE KSIĄŻKI WYDAWNICTWA SBP

WYDAWNICTWO SBP

„NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA" NR 97

Zarządzanie kadrami w bibliotece

pr. zbior. pod red. **J. Kamińskiej** i **B. Żołędowskiej-Król**

Tematyka zarządzania kadrami jest szczególnie istotna z punktu widzenia sprawności funkcjonowania biblioteki.
W trzech rozdziałach:
1. Zasoby ludzkie w zarządzaniu biblioteką.
2. Rozwój zasobów ludzkich biblioteki.
3. Wybrane metody zarządzania kadrami w bibliotece.

znajdziecie Państwo zarówno refleksje teoretyczne, jak i rozwiązania praktyczne.
To jest książka dla każdego dyrektora biblioteki!
Str. 156. Cena 31 zł

„BIBLIOTECZKA PORADNIKA BIBLIOTEKARZA" NR 11

Biblioteka dla dzieci wczoraj i dziś. Poradnik

Grażyna Lewandowicz-Nosal

Książka znanej autorki – specjalistki bibliotekarstwa dziecięcego.
Zawiera:
* Przypisy prawne dla bibliotek dla dzieci, w tym dokumenty Polskie i międzynarodowe (ONZ i IFLA).
* Krótki rys historyczny bibliotek dziecięcych.
* Wszystko o organizacji biblioteki i formach pracy.
* Przykłady pracy bibliotek dla dzieci w Polsce i na świecie.

Książka przydatna dla wszystkich bibliotekarzy pracujących z dziećmi, a obowiązkowa dla studentów bibliotekoznawstwa.
Str. 126. W tym 14 kolorowych zdjęć. Cena 25 zł

WYDAWNICTWO SBP

DO WSZYSTKICH TYCH, KTÓRZY SIĘ KSZTAŁCĄ LUB DOSKONALĄ

Życzymy Wam sukcesów w nauce
Pamiętajcie o tym, że WYDAWNICTWO SBP jest dla Was. Publikujemy większość literatury Wam potrzebnej. Autorami tych książek są sprawdzeni praktycy, dydaktycy i naukowcy. Co roku wydajemy kilkanaście pozycji książkowych. Z każdym rokiem nasza oferta jest bogatsza.

Polecamy nasze czasopisma
Znajdziecie w nich wszystko co aktualne i najważniejsze w bibliotekarstwie i informacji naukowej.

BIBLIOTEKARZ
Indeks 352624. Miesięcznik o charakterze fachowym i naukowym. Ukazuje się od 1929 r. Czasopismo wydawane przez SBP oraz Bibliotekę Publiczną m.st. Warszawy.

PORADNIK BIBLIOTEKARZA
Indeks 369594. Miesięcznik instrukcyjno-metodyczny. Ukazuje się od 1949 r. Czasopismo wydawane przez SBP.

ZAGADNIENIA INFORMACJI NAUKOWEJ
Od 1993 r. czasopismo wydawane przez Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego oraz SBP, jako półrocznik.

PRZEGLĄD BIBLIOTECZNY
Czasopismo naukowe ukazujące się od 1927 r. niezbędne dla całego środowiska bibliotekarskiego. Od 2004 r. wydawane wyłącznie przez SBP. Kwartalnik.

EBIB. Elektroniczna BIBlioteka i Biuletyn EBIB
Wychodzi w formie elektronicznej od 1999 r. Działa w strukturze SBP od 2001 r.
Adresy: http://ebib.oss.wroc.pl; ebib.redakcja@oss.wroc.pl

KAŻDĄ KSIĄŻKĘ I KAŻDE CZASOPISMO NASZEGO WYDAWNICTWA możesz zamówić:
Pisemnie: Dział Promocji i Kolportażu
02-086 Warszawa, Al. Niepodległości 213
Telefonicznie: (022) 825 50 24, 608 28 26; Faks: 825 53 49
e-mail: sprzedaz_sbp@wp.pl

Oferujemy Państwu także sprzedaż odręczną w dwóch punktach:
w Wydawnictwie SBP – Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7
oraz w Dziale Promocji i Kolportażu – Al. Niepodległości 213.
Staramy się – zważywszy na status materialny środowiska bibliotekarskiego – utrzymywać ceny na poziomie niskim i średnim, a część pozycji wydajemy na zasadzie *non profit*

KUPUJCIE U NAS!
BEZ NASZYCH KSIĄŻEK ŚWIAT BIBLIOTEKARSKI BYŁBY UBOŻSZY

BIBLIOTEKA

Seria wydawana przez Wydawnictwo
STOWARZYSZENIA BIBLIOTEKARZY POLSKICH
we współpracy
Z INSTYTUTEM INFORMACJI NAUKOWEJ
I STUDIÓW BIBLIOLOGICZNYCH UNIWERSYTETU
WARSZAWSKIEGO