

KSIĄŻKA DZIECIĘCA 1990-2005

**Konteksty kultury popularnej
i literatury wysokiej**

WYDAWNICTWO

SBP



NAUKA - DYDAKTYKA - PRAKTYKA

Książka dziecięca
1990-2005

Polish Librarians Association
SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE

CHILDREN'S BOOK
1990-2005

**Popular culture and high
literature contexts**

Edited by:

Grzegorz LESZCZYŃSKI

Danuta ŚWIERCZYŃSKA-JELONEK

Michał ZAJĄC

WYDAWNICTWO

SBP



Warsaw 2006

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

KSIĄŻKA DZIECIĘCA **1990-2005**

**Konteksty kultury popularnej
i literatury wysokiej**

Praca zbiorowa pod redakcją naukową:
Grzegorza LESZCZYŃSKIEGO
Danuty ŚWIERCZYŃSKIEJ-JELONEK
Michała ZAJĄCA

WYDAWNICTWO
SBP



Warszawa 2006

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-BEKSIĄK, Wanda PINDŁOWA,
Maria PROCHNICKA, Jadwiga SADOWSKA, Barbara STEFANIAK,
Elżbieta STEFAŃCZYK, Hanna TADEUSIEWICZ, Zbigniew ZMIGRODZKI

**Publikacja dofinansowana ze środków Instytutu Informacji Naukowej
i Studiów Bibliologicznych Wydziału Pedagogicznego i Wydziału Polonistyki
Uniwersytetu Warszawskiego**

Recenzent

prof. dr hab. Marcin DRZEWIECKI

Redakcja techniczna i korekta

Anna LIS

© Copyright by Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich

ISBN 83-89316-62-5

CIP - Biblioteka Narodowa

Książka dziecięca 1990-2005 : konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej :
praca zbiorowa / pod red. nauk. Grzegorza Leszczyńskiego, Danuty Świerczyńskiej-
Jelonek, Michała Zająca; Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. - Warszawa :
Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, 2006. - (Nauka, Dydaktyka,
Praktyka ; 84)

Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
00-335 Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7
Warszawa 2006. Wyd. I. Ark. wyd. 16.0 Ark. druk. 17,75
Łamanie: Marta LACH
Druk i oprawa: Zakład Poligraficzny PRIMUM, Kozerki 17a
05-825 Grodzisk Mazowiecki

Spis treści

Słowo wstępne	7
Część I. Diagnozy	11
Joanna Papuzińska <i>Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej i style jej odbioru</i>	13
Krystyna Kossakowska-Jarosz <i>Wzorce kultury masowej w książce dla dzieci</i>	32
Jolanta Ługowska <i>Stereotypy książki ambitnej dla młodego odbiorcy</i>	55
Ryszard Waksmund <i>Kicz i literatura wysoka</i>	66
Anna Maria Krajewska <i>Literacki obraz świata we współczesnej książce dla młodzieży</i>	77
Anna Maria Czernow <i>Intertekstualność we współczesnej fantastyce</i>	91
Wioletta Wróblewska <i>Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży</i>	101
Część II. Konteksty	
Gertruda Skotnicka <i>O kaszubskiej poezji dla dzieci</i>	119
Monika Pomirska <i>Współczesne baśnie, legendy i podania pomorskie</i>	140
Alicja Baluch <i>Ilustracja, która prowadzi</i>	152
Michał Zając <i>Nurty i style w edytorstwie książki dziecięcej</i>	163
Bożena Olszewska <i>Edytorstwo współczesnych czasopism dla dzieci i młodzieży. Zarys problematyki</i>	176
Dariusz Grygowski <i>Od literatury audialnej do literatury multimedialnej</i>	192
Grażyna Walczewska-Klimczak <i>Dziecko w bibliotece</i>	209
Część III. Wartości	
Danuta Świerczyńska-Jelonek <i>Dziecięce kryteria oceny książki</i>	227
Barbara Szargot <i>Problem wartościowania książki dziecięcej w ujęciach współczesnej krytyki literackiej</i>	245
Grzegorz Leszczyński <i>Kanon książek – pojęcie i sprzeczności</i>	255

Ilustracje

Contents

Foreword	7
Part I. Diagnosis	11
Joanna Papuzińska <i>Impact of the world of media on children's book shape and the styles of its reception</i>	13
Krystyna Kossakowska-Jarosz <i>Patterns of mass culture in children's book</i>	32
Jolanta Ługowska <i>Stereotypes of high literature in books for young people</i>	55
Ryszard Waksmund <i>Kitsch and high literature</i>	66
Anna Maria Krajewska <i>Literary reflections of reality in contemporary young adults' books</i>	77
Anna Maria Czernow <i>Intertextuality in contemporary fantasy literature</i>	91
Wioletta Wróblewska <i>Postmodernism in contemporary children's and young adults' literature</i>	101
Part II. Contexts	
Gertruda Skotnicka <i>On Kashub children's poetry</i>	119
Monika Pomirska <i>Modern Pomeranian fairy tales, fables and legends</i>	140
Alicja Baluch <i>Illustration which leads</i>	152
Michał Zajac <i>Trends and styles in children's book design and illustration</i>	163
Bożena Olszewska <i>Contemporary editions of children's and young adults' magazines. The outline of the topic</i>	176
Dariusz Grygrowski <i>From audio literature to multimedia literature</i>	192
Grażyna Walczewska-Klimczak <i>Child in the library</i>	209
Part III. Values	
Danuta Świerczyńska-Jelonek <i>Child's criteria of book evaluation</i>	227
Barbara Szargot <i>The issue of children's book evaluation: contemporary literary critics' approach</i> ..	245
Grzegorz Leszczyński <i>Books' canon: term and contradictions</i>	255
Illustrations	

Słowo wstępne

Tom, który oddajemy do rąk Czytelników, powstał jako zespołowe przedsięwzięcie pracowników naukowych profesjonalnie związanych z dydaktyką akademicką oraz badaniami książki i czytelnictwa młodego odbiorcy. Refleksja nad kondycją współczesnej literatury dziecięcej, kierunkami jej rozwoju, szansami obecności w kulturze naszej epoki, dynamizmem przemian form edytorskich – jest potrzebą chwili. Nie po raz pierwszy inspiruje dociekania badawcze i diagnozy krytyczne¹, prowokuje do rozpoznania zjawisk najważniejszych i sformułowania wniosków w kwestii koniecznych działań związanych z animacją czytelnictwa; tego typu przedsięwzięcia należą do pierwszoplanowych zadań badawczych. Naszą pracę traktujemy jako realizację obowiązku przede wszystkim wobec bibliotekarzy i nauczycieli, studentów kierunków humanistycznych, środowisk krytycznych i wydawców. Rozpoznając rzeczywistość mamy nadzieję, że zdołamy wesprzeć tych, którzy rzeczywistość tę w ostateczny sposób kształtują.

Współczesna książka rozwija się w bardzo specyficznych warunkach, podlega ciśnieniu dynamiki przemian mentalnych, wpływowi mediów elektronicznych, ulega przekształceniom edytorskim,

¹ Por. m.in. *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papuzińska i G. Leszczyński. Warszawa 2002; *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – doświadczenia – postulaty*. Red. J. Papuzińska i G. Walczewska-Klimczak. Płock 2004.

literackim, plastycznym (piszą o tym Joanna Papuzińska, Alicja Baluch, Dariusz Grygowski, Michał Zajac). Zmieniają się zarówno okoliczności jej percepcji przez same dzieci (artykuł Danuty Świerczyńskiej-Jelonek), jak i kryteria ocen profesjonalnej krytyki i oczekiwania społeczne (Barbara Szargot, Grzegorz Leszczyński). Zmienia się rynek czasopism (Bożena Olszewska). Szara sfera „nieczytania” wymusza poszukiwanie nowych, skutecznych, odpowiadających wyzwaniom naszych czasów sposobów animacji czytelnictwa przez biblioteki (Grażyna Walczewska-Klimczak).

Literatura dziecięca i młodzieżowa ostatnich kilkunastu lat rozwija się w ogniu ścierających się tendencji: z jednej strony zasadniczym punktem jej odniesienia są tradycyjne wzorce wypracowane przez zaliczane do kanonu dzieła wysokoartystyczne (studium Jolanty Ługowskiej), z drugiej jednak podlega ogromnym wpływom kultury masowej (Krystyna Kossakowska-Jarosz), dla „zwabienia” czytelnika w sidła lektury wykorzystuje nawet kicz (Ryszard Waksmund), niekiedy fałszuje obraz rzeczywistości, by zyskać uznanie w oczach hipotetycznego nastoletniego czytelnika (Anna Maria Krajewska). Znajdują w niej odzwierciedlenie współczesne dyskusje nad takimi kategoriami jak intertekstualność (Anna Maria Czernow) i postmodernizm (Violetta Wróblewska).

Na takiej diagnozie współczesności funduje się zróżnicowany obraz literatury najnowszej, oceniany w skrajnych kategoriach: od całkowitej negacji jego wartości etycznych i artystycznych po próby rozpoznania rangi literackich przedsięwzięć odpowiadających wyzwaniom czasu. Otwarte pozostaje pytanie, czy literatura współczesna jest kuszącą, łagodną Pięknością, czy też złowrogą Bestią, niszczącą podstawy wrażliwości estetycznej młodego pokolenia.

W samym centrum niniejszego tomu Czytelnik znajdzie tekst poświęcony współczesnej dziecięcej poezji Kaszub, jednego z najbardziej malowniczych zakątków naszego kraju. Dwa powody przesądziły o centralnym usytuowaniu tej tematyki. Pierwszy ma charakter merytoryczny. Ostatnie dziesięciolecie XX w. i pierwsze lata naszego stulecia przyniosły ogromne zainteresowanie „małymi ojczyznami”. Proza wspomnieniowa Huellego, Chwina, Grassa, Lema, Miłosza, Odojewskiego wskazuje na rolę, jaką odgrywa „mała ojczyzna” w ludzkiej przestrzeni określanej mianem *humanitas*. Jeśli nawet dziecięcą literaturę „małych ojczyzn” uznać za margines

współczesnej książki przeznaczonej dla młodych odbiorców, przyznać trzeba, że jest to margines ważny i twórczy, kształtujący u samych podstaw ideę zakorzenienia i zadomowienia, zatem fundamenty ludzkiej kondycji nawet bardzo młodego człowieka. Może właśnie poprzez odrodzenie „małych ojczyzn”, poprzez odkrycie ich humanistycznej przestrzeni wiedzy droga do zainteresowania dziecka kulturą jego stron i literackim dziedzictwem jego ziemi? Zakorzenie nie ma głęboki wymiar etyczny, wiedzie od niewielkiego kręgu wspólnoty domowej do bezkresnego oceanu wspólnoty ludzkiej, od małego domu do wielkiej ojczyzny. Chcielibyśmy, by tą wielką, bezkresną ojczyzną dzieciństwa pozostawała literatura (w jej bogactwie, różnorodności i zmienności form: od słowa do książki), jak było to przez całą zastygłą w bezruchu przeszłość.

Drugi powód, dla którego tematyka kaszubska znalazła się w centrum tomu, ma odmienny charakter. Otóż Kaszuby są krajem dzieciństwa i całego życia Pani Profesor Gertrudy Skotnickiej, którą autorzy zamieszczonych tu studiów i szkiców pragnęli uczcić w związku z Jej jubileuszem. Artykuł Pani Profesor jest książkową wersją tekstu wygłoszonego na uroczystym spotkaniu naukowym, który w 2005 r. zorganizowaliśmy na Uniwersytecie Warszawskim ku Jej czci. Dostojna Jubilatka opowiedziała o tym, co ukochała i z czym związała się naukowo przez całe życie: o literaturze dziecięcej i o ziemi, której urodę – jak pisze – „wydobył Bóg w ostatnim dniu stworzenia z resztek farb po hojnym obdarowaniu nimi innych części świata”. Ojczyźnie dzieciństwa i ojczyźnie zainteresowań naukowych złożyła hołd i spłaciła „ledzki dług”. Opisana przez nią „kaszëbskô mowa” zabrzmiała w wierszach dla dzieci siłą niezwykłego i niewielu znanego piękna.

Artykuł Gertrudy Skotnickiej podsumowuje efekty Jej wieloletnich prac naukowych², inicjuje zarazem istotny krąg dociekań nad kondycją współczesnej książki, literatury i kultury dla młodego odbiorcy, wskazuje na ważny obszar literackich spotkań dorosłego i dziecka. Trop ten podejmuje w swoim szkicu Monika Pomirska.

² Por. np. G. Skotnicka: *Znaczenie baśni regionalnych na przykładzie tekstów o morzu i wybrzeżu*. W: *Baśń i dziecko*. Red. H. Skrobiszewska. Warszawa 1978.

* * *

Z inicjatywą podjęcia refleksji naukowej nad współczesnymi zjawiskami w literaturze dla młodych odbiorców i przygotowania stosownej publikacji temu zagadnieniu poświęconej, wystąpiła Pani Profesor Joanna Papuzińska. Realizację zadania powierzyła trzyosobowemu zespołowi pracowników Uniwersytetu Warszawskiego, łączących poprzez swoje zainteresowania w spójną całość różne obszary refleksji nad książką dla młodego wieku: refleksję literaturoznawczą (Wydział Polonistyki), bibliologiczno-bibliotekoznawczą (Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych) i pedagogiczną (Wydział Pedagogiczny). Za inicjatywę stworzenia książki i patronat nad pracami zespołu składamy Pani Profesor Joannie Papuzińskiej, naszemu Przyjacielowi i Mistrzowi, najpiękniejsze podziękowania.

Redaktorzy naukowci

Część I

DIAGNOZY

Wpływ świata mediów na kształt książki dziecięcej i style jej odbioru

Od momentu pojawienia się w kulturze współczesnej mediów masowych trwa dyskusja nad charakterem relacji wzajemnych między obszarem przekazu medialnego a światem druku. Aczkolwiek arsenał pytań jest bardzo bogaty i uwzględnia wszystkie właściwie człony procesu komunikacyjnego, u podłoża tych debat tkwi właściwie jedno pytanie fundamentalne. Jest to pytanie o substytucyjny bądź też komplementarny charakter wzajemnych relacji między poszczególnymi mediami. Sformułowanie pytania zaczerpnięte jest z języka rynku dóbr, a autorem jego jest socjolog i ekonomista Vilfredo Pareto¹. Stawiając je w odniesieniu do mediów w sposób możliwie najprostszy można by zapytać, czy mają się one do siebie tak jak masło do margaryny, to znaczy, że korzystanie z jednego wyklucza właściwie użytkowanie drugiego; czy raczej tak jak masło do chleba, tzn., że użytkowanie chleba pociąga za sobą korzystanie również i z masła. Może trafniejszym przykładem byłoby tu przywołanie np. filizanki i spodka. One to najczęściej są prezentowane jako exemplum dóbr idealnie komplementarnych. Pierwsze dyskusje toczono przez socjologów kultury, ale też i przez pedagogów w równym stopniu, wydawały się raczej przyjmować punkt widze-

¹ V. Pareto: *Uczucia i działania. Fragmenty socjologiczne*. Warszawa 1994.

nia o substytucyjnej relacji między mediami. Stawiano wówczas pytania o „zmiernik cywilizacji druku”, „koniec galaktyki Gutenberga”, wychodząc z założenia, że szlachetne „masło” czyli książka i literatura zagrożone zostało w swym statusie przez trywialną margarynę – cywilizację obrazu. Toczone przed pół wiekiem dyskusje przepojone były niepokojem o przyszłe losy pisma i obawami, że pod wpływem konkurencji mediów audiowizualnych zasięg społeczny czytelnictwa bardzo się skurczy².

Obecnie jednak wydaje się, że w refleksji nad mediami zaczyna się wysuwać na czoło wizja koegzystencji. Zmienia się zarówno praktyka współistnienia mediów, jak też i praktyka badawcza w tym względzie. Wśród przyczyn tej zmiany punktu widzenia można wymienić różne zjawiska. Z pewnością jakąś rolę odgrywa tu przekonanie, wyrażone m.in. na kongresie międzynarodowym w Bassano del Grappa³ w 1988 r., że książka „obroniła się” przed konkurencją mediów. Istotnie, jeśli status książki mierzyć będziemy poziomem produkcji wydawniczej, jej wielokrotny wzrost na przestrzeni II połowy ubiegłego wieku – szczególnie w dziedzinie książki dziecięcej – wskazywałby na to, iż jest ona w znakomitej kondycji. W myśl zaś podstawowego dla gospodarki rynkowej aksjomatu, że produkcja jest odbiciem popytu na dany rodzaj towaru, musimy, nie wdając się w rozważania szczegółowe, przyjąć, że również globalna klientela dla książki musiała odpowiednio wzrosnąć.

Gwoli rzetelności wywodu musimy tu wymienić jeszcze jedną przesłankę. Otóż dwudzieste stulecie, zaanonsowane przez Ellen Key jako „Stulecie dziecka”, w jakimkolwiek stopniu dotrzymało swych zamierzeń w dziedzinie otoczenia dzieciństwa troską i respektowania należnych mu praw, z pewnością dokonało jednego odkrycia – a mianowicie odkryło dziecko jako klienta i znakomitego partnera rynkowego. Dziecko, jako istota ciesząca się zdrowym apetytem na życie i mająca łatwy dostęp do portfela rodziców, pozyskało sobie duże zainteresowanie zarówno produkcji, jak i handlu, a liczba produktów przeznaczonych dla niego znacząco wzrosła⁴. Wśród tych rozmnożonych produktów znalazła się również i książka, choć zapewne w innej już nieco konfiguracji kulturowej niż na przykład w XIX stuleciu.

² A. Przeciławska: *Książka w życiu młodzieży współczesnej*. Warszawa 1959.

³ *La Cenerentola in blue jeans*. Red. D.Volpi. Roma 1995.

⁴ S. Kline: *Out of the Garden*. London 1983.

Kolejnym godnym uwagi faktem jest strategia „produktu totalnego”, czyli taka, w której wielki przemysł medialny (czy rozrywkowy) oferuje młodemu odbiorcy ten sam produkt, tekst lub znak utrwalony równocześnie na wielu nośnikach, wśród których znajduje się również i książka. Literatura bywa często – choć już bynajmniej nie zawsze – nośnikiem pierwotnym, od którego rozpoczyna się multimedialna wędrówka przekazu⁵. Lecz zasadniczo utraciło to już większe znaczenie wobec licznych wersji translacji multimedialnej. Tekst literacki staje się przedmiotem adaptacji filmowej, która z kolei jest podstawą ponownej adaptacji na język pisma, by ukazać się z kolei w formie książkowej, w szacie graficznej zaczerpniętej z filmu. Badania porównawcze tekstu pierwotnego (autorskiego) i jego wtórnych mutacji przynoszą bardzo ciekawy materiał dotyczący zabiegów adaptacyjnych na tekście, określanych przez badaczy jako „zwijanie”, „rozwadnianie”, standaryzacja języka (pozbawianie go cech indywidualnych) i są częścią szerszych analiz procesu przekodowania dzieł wysokich na język kultury popularnej, niosących pytanie o granice tożsamości utworu, o zestaw niezbędnych cech pozwalających jeszcze na jego identyfikację z pierwowzorem.

Można zatem powiedzieć, że w procesie historycznym książka nie została unicestwiona, lecz wpleciona do barwnego korowodu mediów otaczających młodego odbiorcę. To uczestnictwo przejawia się także w licznych procesach dyfuzji, inspiracji wzajemnej w obszarach tematycznych, gatunkowych, formalnych, graficznych. Przykładów tego procesu można przytoczyć bardzo wiele. Edycje książkowe – jak już wspomniałam – nieraz korzystają z szaty graficznej pochodzącej z adaptacji filmowych. Dotyczy to zarówno edycji readaptowanych – jak na przykład liczne wariantowe odmiany przygód Kubusia Puchatka. Ale również i wydania kanoniczne – na przykład *W pustyni i w puszczy* czy innych ekranizowanych powieści – chętnie posługują się fotosami z filmu.

Na tym jednak nie wyczerpują się strefy wpływu. Dostrzegamy je także w projektach graficznych takiej książki, która nie weszła jeszcze w obieg multimedialny. Popularny ostatnimi laty zwyczaj tworzenia okładek powieści młodzieżowych przy użyciu technik fotograficznych sugeruje jakby ich bliskość filmowemu światu. Ob-

⁵ M. Zając: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000.

serwując szatę graficzną książeczek dla najmłodszych dostrzegamy, że strona książki upodobniła się do zatrzymanego w kadrze obrazu telewizyjnego ekranu: jest w całości wypełniona kolorem, a tradycyjny podział na kolumnę druku i partie przeznaczone dla obrazu, kontrast bieli i czerni wydają się zanikać. W metatekstowych zaś elementach książki zdarza się bezpośrednio odesłanie czytelnika do wersji audiowizualnej lub przynajmniej powiadomienie o jej istnieniu. Łączenie w jednym produkcie różnych wersji, np. nagrania audio i tekstu pisanego, również staje się powszechną praktyką. Zjawisko to dotyczy nie tylko przekazów adresowanych do dzieci, wydaje się być obecne w całej kulturze mediów.

Obok tych zewnętrznych wyznaczników edytorskich, zaliczających się raczej do sfery bibliologii niż literaturoznawstwa, spostrzegamy widoczne przejawy przenikania form narracyjnych. Jako narrację quasi-medialną możemy określić naśladowanie zapisu magnetofonowego, blogu, czatu, prowadzenie komputerowego dzienniczka, stanowiące kontynuację dawnych form epistolarnych czy pamiętnikarskich. Odnotować też można bardzo wyraźne przenikanie elementów subgatunków filmowych jak horror czy western do utworów literackich dla dzieci.

Te wyraziste przejawy wypracowanej już koegzystencji idą w parze ze zmianą tonu refleksji nad mediami. Pojawiają się nowe, inaczej sformułowane pytania badawcze, a za nimi napływają również innego rodzaju odpowiedzi. Interesujące staje się nie tyle to – mówiąc w uproszczeniu – czy dzieci oglądają telewizję i czy czasem nie za dużo, lecz raczej to, jak ją oglądają czy też jak korzystają ze świata mediów i jak pozyskany materiał informacyjny zostaje przez nie przetworzony i wykorzystany. Wyniki nowszych badań, prowadzonych już po upowszechnieniu się komputera i Internetu, wydają się wskazywać, że ci, którzy czytają, częściej korzystają również i z innych mediów. Obserwacje prowadzone w nowoczesnych polskich mediotekach, wrocławskiej i olsztyńskiej, także wydają się wskazywać na podobne wnioski dotyczące klienteli, która, przybываяc po produkty medialne, jednocześnie korzysta ze zbiorów drukowanych.

Media jako składnik tematyczny literatury

Proces przenikania się obszarów medialnych dostrzegamy także w sferze treści utworów literackich. Najbardziej widocznym, dostrzegalnym gołym okiem przejawem wpływu mediów na literaturę jest ich miejsce w świecie przedstawionym, świadczące nie tylko o tym, że media, proporcjonalnie do tego, jak dzieje się to w życiu, są w otoczeniu dziecka stale obecne, ale też i o tym, że stają się one chętnie wykorzystywanym przez autorów tworzywem fabularnym. Można tu wymienić różne ich funkcje:

1. Są częścią stanu posiadania bohaterów i rzadko pomijanym rekwizytem wnętrza. Funkcjonują zatem jako szczególnie mimetyczny, uwiarygodniający krajobraz i nadający mu współczesny charakter. Kanapa, telewizor, pilot – to ponadto pospolite sposoby zabijania czasu, zarówno wśród dorosłych, jak i dzieci:

Gdy tylko za rodzicami zamknęły się drzwi, Grzesiek zarządził oglądanie telewizji, a Kasia się zgodziła. Przelecieli czterdzieści kanałów, ale były tylko nudy, nudziarstwa i nudzenia...⁶

...nigdzie się nie wybiera. Rozparty wygodnie na kanapie, trzymanym w dłoni pilotem skacze po kanałach. Bez dźwięku też da się oglądać⁷.

Tata oderwał się od meczu pucharowego [...] i wsunął głowę w drzwi [...]. Nasi wygrywali jeden do zera, więc tata był w dobrym humorze⁸.

Na podstawie tego rodzaju wzmianek, powtarzających się re-frenicznie, wnioskować można, iż bohaterowie „żyją” jedynie w przerwach między oglądaniem programów.

2. Urządzenia medialne – telewizor, komputer, odtwarzacz, kamera – są znakiem statusu społecznego i przedmiotem aspiracji, a zarazem stratyfikacji społecznej bohaterów. To zjawisko szczególnie zauważalne we współczesnej polskiej powieści obyczajowej, która z dużym smakiem i zapałem zajmuje się tropieniem różnic społecznych i materialnych dzielących bohaterów, a także (tu może

⁶ P. Beręsewicz: *Co tam u Ciurków*. Kraków. 2005.

⁷ M. Gutowska-Adamczyk: *Niebieskie nitki*. Warszawa 2005.

⁸ J. Karp: *Ranyboskie, Julek!* Warszawa 2005.

będę trochę złośliwa) podgrzewaniem zawiści społecznych. Posiadanie „wypasionych” gier i programów najnowszej generacji, wielkoekranowych telewizorów, kamer i innych medialnych gadżetów jest symptomem zamożności czy bogactwa bohaterów, w równym stopniu jak stroje czy kosztowne rozrywki. Niekiedy zatem, aby wyminąć problemy finansowe, narracja podkreśla, że bohater wszedł w posiadanie komputera drogą „okazyjną”: „W zakładzie, gdzie pracuje ciocia Teresa wymieniali sprzęt i można było kupić po tańszej cenie ten zużyty” (Ewa Grętkiewicz); podobnie w powieści *Przepraszam, czy tu głaszczą* Katarzyny Turaj-Kalińskiej.

3. Istnienie mediów wplata się w obyczajowość domową: stają się one sposobem spędzania czasu, nawiązywania kontaktów koleżeńskich, częścią rodzinnego systemu kar i nagród. „Szlaban” na oglądanie telewizji, odcięcie dostępu do komputera czy wręcz zarekwirowanie laptopa zaliczają się do kar równie dotkliwych jak zakaz wychodzenia z domu, zabronienie udziału w dyskotecie czy temu podobnej imprezie. „Jesteśmy terroryzowani we własnym domu” – żali się bohaterka żartobliwego cyklu opowiadań Elżbiety Bartosik-Trebickiej *Jeden plus jedna*. – „...Na pewno wyrośniemy na głupich i nie znających świata ludzi [...]. A wszystko dlatego, że telewizję wolno nam oglądać tylko pół godziny dziennie, przed wiadomościami – to jest straszna niesprawiedliwość!”. Po tym oświadczeniu bohaterka stwierdza, że kiedy „koledzy i koleżanki opowiadają, co oglądali poprzedniej nocy, można wpaść w kompleksy”. Zakazy oczywiście są łamane pod nieobecność rodziców, co z kolei – w przypadku wykrycia przestępstwa – obkładane jest karą w postaci całkowitego zakazu oglądania TV.

Widać więc, że zarazem stosunek do mediów jest składnikiem pełnionych przez tekst funkcji paranetycznych, kwantyfikatorem osób i ich zachowań – wywód bohaterki zakłada wszak, że czytelnik dojdzie do wniosku, że nie jest ona zbyt mądrą osobą, bowiem prawdziwie mądre dzieci same rozumieją, że telewizję można oglądać tylko w ograniczonych dawkach, unikając szkodliwych reklam i horrorów.

A oto inny, znamienny fragment :

Ja i babcia Jadzia oglądaliśmy telewizję. Bardzo lubię oglądać telewizję z babcią. Kiedy babcia zaczyna drzemać, trzeba delikatnie wyjąć jej z rąk druty z niedokończonym sweterkiem i przełączyć tele-

wizor na inny kanał, żeby zobaczyć historie mrozące krew w żyłach. Na dodatek zupełnie prawdziwe⁹.

Daje się zauważyć, że ten system ocen dotyczy nie tylko dzieci, ale także i dorosłych (np. krytyczne obrazki uzależnionych od seriali telewizyjnych cioc lub sąsiadek). Skrajnym przykładem jest tu oczywiście matka Matylidy w powieści Roalda Dahla, która, maniackalnie uczestnicząc w telewizyjnych konkursach, zaniedbuje swe macierzyńskie obowiązki. Ale chyba niewiele łagodniej – choć oczywiście w innej literackiej konwencji, traktuje swych bohaterów Barbara Kosmowska w znakomitej powieści *Buba*. Tu oboje rodzice bohaterki – matka-pisarka i ojciec-dziennikarz telewizyjny, są typowymi ludźmi mediów. Także zresztą osoby z ich najbliższego otoczenia. Ich skażony sposób myślenia autorka przedstawia z niezrównaną uszczypliwością i ironią: gonitwa za modą i wieczną młodością, uleganie pozorom i pozornym kryteriom oceny świata. Oto fragment rozmowy między ojcem a córką, ukazujący ich różnice postaw w stosunku do mediów. Ojciec prezentuje tu projekt nowej debaty telewizyjnej:

– „Uwierz mi” oznacza spotkania przed kamerami ludzi, którzy przestali sobie ufać. Moim zadaniem będzie mediacja sprawienia, że przed kamerą połączą się ich dłonie, serca i sumienia... – promieniał ojciec.

– Obrzydliwe – stwierdziła krótko Buba [...].

– Obrzydliwe? – nie rozumiał. – Dlaczego tak uważasz? Wszyscy są przekonani, że osiągniemy maksymalną oglądalność... [...]

– Wstrętny, wścibski ekshibicjonizm za cenę maksymalnej oglądalności! [...]

– Nie wiesz, jak można pomóc ludziom w otwieraniu się na siebie i innych...

– A ty chciałbyś się „otwierać” na oczach całej Polski?¹⁰

Autorka nie oszczędza również innych osób z tego środowiska, a jedną z przyjaciółek matki nazywa „żurnalowym klonem”.

Uleganie płynącym z mediów mitom o karierze czy sławie jest dowodem nikłej inteligencji, zazwyczaj kończy się też rozczarowaniem i kompromitacją. Zgodnie z tradycyjnym wzorem „próżność

⁹ Ibidem, s.101.

¹⁰ B. Kosmowska: *Buba*. Warszawa 2002, s.19.

ukarana” bieganie na castingi, z nadzieją, że otrzyma się filmową rolę, nigdy nie kończy się pozytywnym skutkiem – a jeśli już to wybrańcem losu okazuje się ktoś spokojny i skromny, kto wcale o karierze medialnej nie marzył, a na eliminacjach znalazł się zupełnie przypadkiem (*Szczekająca szczeka Saszy Ewy Grętkiewicz, Podwójna rola* Jacqueline Wilson). Chłodzenie entuzjazmu wobec mediów bywa realizowane przez tworzenie wzorów zachowań (inteligentne dziecko ogląda w telewizji jedynie kanał „Animal Planet”), jak też przez proste moralizowanie, ale również przez humor, żart, sprowadzenie do absurdu – jak np. w humoresce Pawła Beręsewicza *Zielone mleko*, gdzie bohater, którego zafascynowała telewizyjna reklama mleka, otrzymuje przyzwolenie na kupowanie i picie tego płynu bez ograniczeń, by trafić na premiowany nagrodą karton. Jak łatwo odgadnąć, wkrótce już picie mleka budzi w nim głębokie obrzydzenie. Okazuje się, że droga do zdobycia nagrody bynajmniej nie jest tak prosta, jak to pokazano na ekranie. W powieści *Pamiętnik jedynaczki* Hanny Kowalskiej-Pamięty naiwna bohaterka, która zawiera znajomość z chłopcem za pośrednictwem działu listów pisemka dla dziewcząt, pada ofiarą złośliwego oszustwa.

Aczkolwiek zbyt uleganie wpływom telewizji spotyka się z dezaprobatą autorów, często doceniają oni media jako ważne źródło informacji. Programy telewizyjne mogą być oceniane wprost (tu bezsprzecznie palmę pierwszeństwa dzierży kanał „Animal Planet”) lub pośrednio, przez przypisanie faktu korzystania z nich pozytywnym postaciom lub używanie ich jako autorytetu wiedzy czy informacji np. przez użycie zwrotu: „widziałem na Discovery, jak pracują archeolodzy”.

Można przyjąć hipotezę, że im później wydana jest książka, im do młodszego pokolenia zalicza się autor, tym bardziej w naturalny sposób wpisuje się obecność mediów do świata przedstawionego utworów, jak też wykorzystuje ich obecność kreśląc postaci młodocianych bohaterów. Media stają się składnikiem świadomości bohaterów literackich jako oczywisty składnik ich życiowego doświadczenia. Mali bohaterowie czy narratorzy nie tylko więc dysponują wiedzą teoretyczną lub operacyjną umożliwiającą wykorzystanie komputera, magnetofonu czy telefonu komórkowego do realizacji swych potrzeb, ale też czerpią z medialnych treści zasób skojarzeniowy czy słowny. Treści medialne stanowią bodaj najczęściej uży-

waną sferę porównań. Dobrym przykładem mogą być tu powieści Jacka Dubois, gdzie na przykład o kiepskim pianiście mówi się, że „uderzał w klawisze jak Robocop”, zaś wyrazem zachwytu nad urodą dziewczyny staje się określenie „wyglądała tak, że sam Leonardo DiCaprio od razu by się w niej zakochał”. Ale i w innych tekstach nie braknie podobnych porównań: „W starej kurtce taty Sasza wyglądał jak Batman” – stwierdza narratorka *Szczekającej szczęki Saszy*.

Wydarzenia medialne stają się częścią „wspólnej mowy” – *lingua franca* między autorem a czytelnikiem. Aluzje literackie, przekształcenia czy nawiązania do nich są na porządku dziennym, ponieważ są zrozumiałe dla obu stron, stanowią elementarną część wspólnego doświadczenia. Można powiedzieć, że jest to doświadczenie ponadlokalne, uniwersalne i wykraczające poza region języka, w jakim tworzona jest literatura. Komisarz Spaghetti i choroba szalonych kangurów; *Kapitan Majtas* jako karykaturalna wersja Batmana, afery korupcyjne w sferach władzy, ptasia grypa – to tylko kilka takich przykładów, które przemawiają do wszystkich. Przykładem przenikania tych odniesień do języka pisanego mogą być sformułowania w rodzaju „babcia wpadła jak tsunami”.

4. Kolejną wreszcie ze stworzonych tu kategorii jest takie miejsce mediów w świecie przedstawionym, które głębiej wkracza w strukturę tekstu i polega na generowaniu intrygi literackiej – funkcja ta w największym stopniu ukazuje istotne walory użytkowe mediów, przy czym na plan pierwszy wysuwa się Internet. Jego interaktywność i sterowność pozwalają bowiem na skuteczne i celowe działania bohaterów. Główna rola poczty elektronicznej to nawiązywanie kontaktów: dzięki uprzejmej sąsiadce bohater może nawiązać łączność z matką, która od wielu lat przebywa za granicą (*Przepraszam czy tu głaszczą* Turaj-Kalińskiej). Mnogie są wątki romansowe, zwierzenia i wyznania. W powieści *Niebieskie nitki* Małgorzaty Gutowskiej-Adamczyk zręczne lawirowanie między „wirtuałem” a „realem” dostarcza materiału do stworzenia zawiłej interpersonalnej intrygi – wirtualny flirt i wirtualne trójkąty pozwalają na zabawy z tożsamością, komedie pomyłek i nieporozumień, godne XIX-wiecznych romansów.

„Magik internetowy” czy „genialny hacker”, postać znana doskonale z sensacyjnych filmów policyjnych i detektywistycznych, zarówno w wersji przestępczej, jak i w wersji pomocnika sprawie-

dliwości, znajduje swoją replikę w powieściach dla dzieci i młodzieży. Przykładami *Pościg za czarną hondą* Kazimierza Szymeczki, *Szczekająca szczeka* Saszy Ewy Grętkiewicz.

W sensacyjnej powieści Mariusza Niemyckiego *Ptak, Cyna i pies sąsiadów* istotnym składnikiem budowania napięcia jest telefon komórkowy. Tajemnicze rozmowy, pogroźki i zlecenia komponują przebieg zdarzeń i pociągają za sobą szereg perypetii. Telefon komórkowy może wszak być skradziony i dostać się w niepowołane ręce, może być uszkodzony czy pozbawiony zasięgu, co mnoży przeszkody na linii działań bohatera. Ale może też dostarczać dodatkowych informacji: umożliwić odczytanie, kto kontaktował się z bohaterem, lub na podstawie dodatkowych sygnałów akustycznych umożliwić odgadnięcie, gdzie rozmówca w danej chwili się znajduje.

Wypróbowane od dziesięcioleci czy nawet stuleci chwytów fabularne powieści akcji muszą zostać zmodyfikowane stosownie do aktualnego poziomu technologicznego i stanu świadomości czytelnika, aby mogły zachować wiarygodność. Wprowadzając np. znany już od czasów *Przygód Tomka Sawyera* motyw uwięzienia bohaterów narrator pilnie przestrzega zasady, aby uprzednio zapewnić czytelnika, że protagoniści zostali pozbawieni wszelkiego dostępu do środków łączności. W przeciwnym razie czytelnik może oskarżyć bohaterów o brak logiki w postępowaniu, podobnie jak czynili to niegdyś uczestnicy moich badań prowadzonych w latach siedemdziesiątych, którzy po lekturze *Romańskiej krwi* Amicisa – gdzie bohater umiera, uderzony nożem przez bandytę – pytali niespokojnie: „Ale dlaczego jego babcia nie zadzwoniła szybko po pogotowie ratunkowe?”

Do repertuaru chwytów literatury fantastycznej media dołączają już od dłuższego czasu, by wspomnieć tylko utwory Stefana Thémersona czy Marii Buyno Arctowej, jeszcze z okresu międzywojnia. W utworach najnowszych popularnym pomysłem staje się przekraczanie granicy między „wirtualnym a realnym”. Takim chwytem posługuje się Ewa Nowacka w cyklu historycznych opowiadań *Skrzydła czasu*. Komputer został wprowadzony do baśniowej rekwizytorni. W powieści Endego *Wunschpunsch* pełni rolę jednego z wielu sprzętów służących czarnej magii, na równi z alchemicznymi przyrządami; w *Dziwnych przypadkach czarnoksiężnika Zenona* Anny Lewkowskiej, zgodnie z duchem tego tekstu, w którym wszelkie magiczne zabiegi są nieudolne i nieudane, również i komputer ulega przemożnej sile chaosu. Nie odnotowałam jednak w mo-

ich lekturach fantastycznych jakichś zastosowań, które wykraczałyby poza naturalny repertuar baśniowych chwytów, a jedynie lepsze lub gorsze rozwiązania w obrębie konwencji.

Analizując powyższe przykłady należałoby wysnuć konkluzję, że słowo pisane „oswoiło” na własny użytek zjawisko mediów, zwłaszcza je jako szczególny surowiec literacki, wykorzystując jego popularność, atrakcyjność i nośność. Lecz na zakończenie tego wątku rozważań nie mogę powstrzymać się przed pewną dygresją. Otóż daje się wyraźnie zauważyć, że przestrzegając młode pokolenie przed nadużywaniem mediów czy też uzależnieniem od nich, zachęcając do samodzielnego myślenia, zdrowego życia itd., sami autorzy niezadko ulegają ich magii, czerpiąc z mediów teorie społeczne, ogląd świata, oceny ludzkich zachowań. Medialne stereotypy często zastępują tu samodzielną diagnozę społeczną, choćby wrywkową i niepełną, ale jednak dokonaną wysiłkiem własnego umysłu. Nie dotyczy to wszystkich autorów, na szczęście jest wśród nich grupa indywidualności pisarskich, jednakże, szczególnie w prozie obyczajowej, telewizyjny banał, szczególnie banał populistyczny, płynie szerokim strumieniem. Wydaje mi się być to szczególną właściwością literatury rodzimej – choć oczywiście nie mam wystarczającego materiału do porównań, bo przecież literatura przekładowa dociera do nas już po pewnej selekcji. Czasem jednak wydaje mi się, że jeszcze żyjemy w czasie jakichś „odgórnych dyrektyw”, obowiązkowego demonstrowania poglądów „postępowych” i wrogości do „burżujów”. Żywiołowa niechęć do przemian ustrojowych, pracy w biznesie utożsamianej z „zanikiem uczuć wyższych”; negatywny stosunek do ludzi sukcesu, nostalgia za rzekomo lepszymi, bezpiecznymi czasami – jest naszą polską „specialité de la maison” nie tylko w literaturze młodzieżowej, lecz w całym piśmiennictwie¹¹. Trzeba jednak przyznać, że w zestawieniu z docierającą już do nas swobodnie powieścią dla młodych np. amerykańską, sławiącą skrzętność, gospodarność i pracowitość, wiarę w wytrwałość i sukces, hasła głoszone przez liczne polskie utwory brzmią szczególnie egzotycznie.

¹¹ Pisałam o tym m.in. w szkicu *Sprawy gospodarcze w literaturze pięknej i propagandowej*. W: *Polska gospodarka w XX wieku. Eseje historyczno-ekonomiczne*. Red. J.Beksiak. Łódź 2003, s. 161-193.

Inną właściwością inspirowanego przez media obrazu świata jest jego mroczna aura zewnętrzna. Za murami domu rozpościera się świat drobnych oszustw i przekrętów, a także większego kalibru przestępstw: „Cholera – powiedział proboszcz na powitanie. – Już czwarte radio ukradli mi z auta!”. Tego rodzaju wstawki i wtręty są nieporównywalne z autentyczną intrygą kryminalną i w misterny sposób jej towarzyszącą detektywistyczną fabułą, angażującą czytelnika emocjonalnie i intelektualnie, i gdzie przestępcze zdarzenie, mniejszego czy większego kalibru, jest naruszeniem równowagi świata, zaś zadaniem tekstu jest równowagę tę przywrócić. Twierdziłabym, że są one raczej repliką medialnego obrazu rzeczywistości, w którym zbrodniom i tragediom poświęca się daleko więcej uwagi, niż objawom normalnego życia. Niewykluczone, iż autorzy wprowadzając tego typu klimat do tekstów kierują się podobnymi kryteriami, co twórcy mediów, za najwyższy walor uważając cechę „oglądalności” czyli zdolność do zainteresowania czytelnika. Jednak intensywna obecność takich scen, szczególnie w utworach dla młodszych dzieci, musi skłaniać do zastanowienia.

Mowa pozornie dziecięca

Pozostaje otwarte pytanie, czy podążająca w korowodzie mediów literatura dziecięca zachowuje swoje niezwykłe właściwości, czy poszukuje dla siebie jakichś specyficznych domen, obszaru „niepowtarzalności doznań”, wyznaczanego nie tyle przez charakterystyczne cechy odbioru i nastawienia odbiorcy, lecz przez poszukiwanie niepodrabialnych składników stylu czy treści wypowiedzi.

Można się spotkać z poglądem, że media ikoniczne odebrały literaturze pewne obszary, że młody odbiorca nie jest już taki sam jak niegdyś i niektóre elementy klasyki literackiej odbiera dziś jako zbędny balast. Nie trzeba mu opisywać ani wulkanu, ani lawiny śnieżnej, wie jak wyglądają najbardziej egzotyczne zwierzęta, krainy, obyczaje. Redukcja opisu, skrótowość akcji, maksymalne przyspieszenie jej tempa – byłyby więc odpowiedzią na zapotrzebowanie współczesnego czytelnika, o którym i tak mówi się często, że pomija lekturowe opisy, że ogranicza się często do skrótów i bryków. Czy jednak rozwiązanie takie przyniesie pożądane skutki, czy

pozwole utrzymać uwagę odbiorcy? Jeśli bowiem z kolei powieść akcji zostaje zredukowana do samych tylko zdarzeń i dialogów – traci poniekąd rację bytu, wszak funkcje te o wiele lepiej pełni film, komiks, a tym bardziej fabularna gra komputerowa, mająca o wiele większą siłę identyfikacji dzięki walorom interaktywności. Czyżby więc powieść akcji starając się dorównać mediom pod względem dynamiki i atrakcyjności „zjadała własny ogon”, dążyła w jakiś sposób do samounicestwienia?

Rafał Ziemkiewicz w jednym z felietonów pod znamienym tytułem *Pozegnanie z samcem* przepowiada zanik literatury przygód i akcji pod wpływem inwazji mediów: „Dla fabuł tradycyjnie męskich, opartych na przygodzie, sztuki audiowizualne wydają się być medium wręcz wymarzonym, najlepszym z możliwych, bo mordobicia, pogonie i innego rodzaju atrakcje przyjemniej jest oglądać niż rekonstruować mozolnie na ekranie pamięci z przesuwających się przed oczami słów. Z fabułami kobiecymi jest zupełnie inaczej [...]. O ile utwór sensacyjny czy dreszczowiec lepiej się ogląda niż czyta, to z romanssem jest dokładnie odwrotnie”¹². Podobne prognozy o zmierzchu literatury dla chłopców wypowiadała Joanna Olech. Głosy niepokoju czy też nostalgii za dobrą konstrukcją powieści rozlegają się nierzadko w kręgu krytyki literatury uniwersalnej, przeznaczonej dla czytelnika dojrzałego. Jacek Dukaj¹³ wypowiadał ostatnio te niepokoje w eseju *Lament miłośnika cegieł* oskarżając współczesną literaturę polską o to, że tworzy ona nie powieści lecz „książki powieściopodobne”, pozbawione walorów literatury z prawdziwego zdarzenia, utworów „...z epickim oddechem, wciągających tak, że człowiek zupełnie się w lekturze zatracą”, mających „jasną fabułę, którą można opowiedzieć prostymi środkami”. Ubolewając nad upadkiem polskiej powieści, autor artykułu stwierdza wprawdzie, że przetrwała ona w literaturze młodzieżowej, dając za przykład powieści Małgorzaty Musierowicz, ale najwyraźniej nie jest on na bieżąco z najnowszymi tendencjami literackimi w piśmiennictwie dla dzieci, które wykazuje dokładnie taki sam kierunek zmian, jak twórczość dla dorosłych.

Czy obserwując te zmiany możemy mówić o próbach kontrastu, poszukiwania niepowtarzalnych atrybutów aktu lektury (a zara-

¹² R. Ziemkiewicz: *Frajerzy*. Lublin 2003, s. 166.

¹³ J. Dukaj: *Lament miłośnika cegieł*. „Gazeta Wyborcza”, 11.11.2005.

zem pisanego tekstu literackiego), znajdowanie ich w konsekwencjach intymności aktu lektury, w jedynej relacji „ja – ty” jaka ustanawia się w czytaniu między narratorem/autorem a osobą czytającą? To oczywiście jedna jeszcze hipoteza, tym bardziej, że możemy tu mówić jedynie o koincydencji zjawisk, nie zaś o udowodnionych związkach przyczynowo-skutkowych, które jednoznacznie wskazywałyby na wpływ istnienia mediów na przemiany form narracyjnych. Koincydencja taka jednak najwyraźniej istnieje. Dostrzegałabym te objawy w rozwoju takich zjawisk, jak monolog wewnętrzny, monolog wypowiedziany czy też, szerzej, narracja pierwszoosobowa; form wypowiedzi podtrzymujących interakcje stron, jak autotematyzm czy zwroty fatyczne.

Tak więc dla słowa pisanego pozostałaby domena ekspresji uczuć, wrażeń, sądów, snucie opowieści subiektywnej, przefiltrowanej przez świadomość i emocje narratora¹⁴. Narratora, dodajmy, umiejscowionego psychologicznie i mentalnie możliwie najbliżej czytelnika. Narracja pierwszoosobowa, stylizowana czy to na język mówiony czy zapis pamiętnikarski, czy też prezentowana jako opowieść dziecka spisywana przez osobę trzecią – jak to ma miejsce w *Przygodach Mateuszka* Elwiry Linde, wydaje się święcić w ostatnich latach ogromne triumfy i staje się niemal obowiązującą formułą nie tylko w powieściach dla dziewcząt lecz także w utworach dla młodszych i najmłodszych (np. *Przygody Damianka* Mariusza Niemyckiego), w powieściach sensacyjnych i na obszarze innych subgatunków. Posiłkując się teorią Ryszarda Waksmunida o podążaniu piśmiennictwa dla dzieci do literatury dziecięcej, można by to zjawisko uznać za przejaw przyjmowania przez twórcę dziecięcej roli czy maski, dążenia do tego, aby pokonać dzielący nadawcę i odbiorcę dystans wieku, doświadczenia, poziomu świadomości i wiedzy. Podobnie wszak w poezji dla dzieci pojawia się dziecięcy podmiot liryczny, który z czasem pełnić zaczyna rolę dominującą.

Wprowadzenie pierwszoosobowego dziecięcego narratora nie jest, oczywiście, nowością literacką. Wystarczy wspomnieć chociażby *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren. Nowym zjawiskiem natomiast jest upowszechnianie się zakresu tej formy narracji, zmiana jej zasięgu i funkcji, wkraczanie do gatunków zwyczajowo, zdawa-

¹⁴ W rozważaniach niniejszych bardzo mi były pomocne ustalenia Michała Głowińskiego: *Między monologiem a dialogiem*. W: tegoż: *Gry powieściowe*. Warszawa 1973.

łoby się, zarezerwowanych dla narracji trzecioosobowej, jak na przykład powieść przygodowa. Fakt, że autor/narrator w celu przekazania odbiorcom swojej historii przywdziewa dziecięcą maskę, pociąga za sobą liczne skutki dla samej formy opowieści. Skutki te można określić jako wielokierunkowe, dotyczące zarówno konstrukcji utworu, stylu i języka, zasobu informacyjnego, przesłania pedagogicznego tekstu. Z jednej strony wydaje się, że dziecięcy narrator jest wymarzoną sposobem nawiązania bliskiego kontaktu z czytelnikiem młodym, stworzenia więzi identyfikacji, nawiązania bliskich stosunków idealnych dla porozumienia i dopasowania środków perswazyjnych. Łatwiej przecież jest wysłuchać rówieśnika czy kumpla niż przemawiającego z wyżyn katedry retora. Z drugiej jednak strony, aby „dziecięca maska” dobrze przystawała do dorosłej twarzy, aby była ona realna i przekonująca, musi dokonać się zabieg uwiarygodnienia narratora, jego swoistej legitymizacji przed czytelnikiem. Nawet bowiem przy założeniu, że odbiorca przyjmuje i rozumie konwencję maski, że jest świadomy, iż w istocie rzeczy autor jest dorosłą osobą, która tylko „na niby” staje się dzieckiem, narracja oddziejęca musi reprezentować jakiś poziom prawdopodobieństwa. Rzecz jasna, że nie wszystkim autorom się to udaje i czasami od razu jest widoczne, że mamy do czynienia z belfrem w krótkich spodenkach lub w najlepszym przypadku z jakimś nieznośnym przemądrzalcem. Możliwe jest jednak sporządzenie rejestru chwytów, obszarów czy oczekiwań dotyczących dziecięcego narratora.

Z pewnością zaliczać się musi do nich tak zwana „legenda”. Jak prawdziwy agent o fałszywej tożsamości narrator dziecięcy musi stworzyć sobie sztuczną historię życia i otoczenie. Autoprezentacja bohatera, jego osadzenie w środowisku, opis rodziny, bliskich, miejsca zamieszkania – wszystkie te informacje zostają wplecione w tok opowieści, zazwyczaj na początku, ale też uzupełniane są w jej trakcie, aby co jakiś czas podtrzymywać iluzję. Oto przykład jednego z takich standardowych zawiązań akcji utworu:

Pewnie nie wiecie, jak się nazywam, mimo, że wiedzą o tym wszyscy, nawet Szkaradek, chociaż on – jak powiada dziadek – jest tylko psem. Powiem wam bez żadnych wykrętów. Bo nie jestem taka, jak mój tatuś, który, bywa, obiecuje, obiecuje, a potem jak przychodzi co do czego, zwyczajnie zapomina przez to, że – tłumaczy się – ma za dużo na głowie [...]. Powiem wam, nigdy jeszcze nie zdarzyło się,

żeby miał cokolwiek na głowie, prócz czapki, oczywiście [...]. Ja nazywam się Maja. Mam niebieskie oczy. Nie tak niebieskie jak bławatki, ale niebieskie. Jestem szczupła, zwinna, silniejsza od niejednego chłopaka. Dziadek mówi, że mam myszowaty kolor włosów, co oznacza, że nie jestem ani blondynką, ani brunetką. Mama żałuje, że nie jestem blondynką, tata nie jest zdecydowany, ale wolałby, żebym była brunetką, bo o blondynkach opowiada się różne, nie najfajniejsze kawały¹⁵.

Jak widzimy, zacytowana autocharakterystyka przez system licznych przywołań cudzych opinii dowodzi, że narratorka jest otoczona kręgiem osób i jednocześnie dokonuje ich prezentacji. Luźny tok gawędy, naśladujący frazę dziecięcego „skazu”, z wyraźnym podkreśleniem obecności adresata wypowiedzi i usytuowaniem go na poziomie równym z narratorem, czego wyrazem są poufale wtrącenia (w rodzaju: „Nie macie pojęcia, słowo wam daję, muszę wam się przyznać”) kreuje sytuację narracyjną: dziecka czy nastolatka snującego swą opowieść w obliczu przysłuchującej mu się grupy rówieśników. Sytuacja ta jest zdecydowanie statyczna: konwencja zakłada, że wszystkie elementy zdarzeniowe mogą być relacjonowane jedynie w czasie przeszłym, a więc pozbawione dynamiki teraźniejszości, zaś wszystkie elementy dialogowe – przedstawiane w mowie zależnej („on mi powiedział, że... a ja mu na to...”). Odstępstwa od tej reguły czyli przeskakiwanie do opisu zaktualizowanego czy też do mowy niezależnej – niezbędne dla ożywienia toku opowieści – muszą być dokonywane z pewną ostrożnością i zręcznością, aby konwencja „skazu” nie zdradziła swej sztuczności.

Niedostatek napięć fabularnych opowieści rekompensować może autor jędrnością języka, a nawet pewnym poziomem jego dosadności. Nic w tym dziwnego bowiem, że narrator-dziecko nazwie swego rówieśnika „półgłówkiem” czy „przygłupem”, co wszak niezbyt godziłoby się czynić osobie dorosłej. „Skaz” eksploatuje także źródła humoru tkwiące w naturalny sposób w mowie, myśleniu czy zasobie słownikowym dziecka. Pospolitym efektem komicznym jest dosłowne traktowanie przez dziecko wypowiedzi przenośnych: jak w przytoczonym wyżej cytacie, gdzie ojciec mówi, że „tyle ma na głowie”, a narratorka konstatuje, że „na głowie ma tylko czapkę”. Innym pospolitym komicznym efektem jest wprowadzanie do mowy

¹⁵ G. Hołub: *Rany boskie, dziadek zwariował!* Warszawa 2003, s. 8.

narratora nieodpowiadającego mu słownictwa, np. obcych wyrazów, ale w formie skazonej, przekręconej, okaleczonej. (Oczywiście w innym miejscu zazwyczaj jest podana do wiadomości wersja prawidłowa.) Naiwne spojrzenie dziecka wydobywa także interesujące pokłady humoru z obrazu bohaterów dorosłych, demaskując niekonsekwencje ich zachowań, ale też często nieporadność czy maskowane lenistwo. Przez warstwę humoru przeziara niekiedy poetyka podwójnego adresata: opisy dziecięcego behavioru służyć mają uradowaniu uczestniczących w akcie lekturowym czytelników dorosłych pełniąc rolę podobną do działu *Satyra w krótkich majteczkach* zamieszczanego niegdyś w popularnym piśmie kobiecym¹⁶.

Zarówno wymagania fabuły, jak też samo posłannictwo literatury dziecięcej stwarzają wobec utworu dla dzieci oczekiwania, że wykroczy on poza horyzont wiedzy już przyswojonej i dostarczy jeszcze pewnego naddatku – bez tego nie byłoby ani funkcji poznawczych literatury, ani też satysfakcji czytelnicznych związanych z aktem poznania nowych obszarów. Oczekiwania te stara się spełnić dziecięcy narrator – i tu właśnie jego wiarygodność nieraz bywa wystawiona na szwank. Najczęściej narrator posługuje się techniką przywołania autorytetu – za jego monologiem ukryty jest mentor zewnętrzny, ujawniający się przez takie zwroty jak: „tata powiedział, że...”, „widziałem w telewizji, jak...”, czy nawet „poszukałem w słowniku, co znaczy to słowo: miłość”. Innym popularnym sposobem jest „retoryka odwrócona”, gdy morał należy wyprowadzić z negatywnej oceny wypowiedzi narratora, jak to pokazywał przykład z utworu *Jeden plus jedna* przytoczony wyżej.

Jednakże wypadałoby zwrócić uwagę na jeszcze jedno zjawisko towarzyszące tej modzie literackiej. Idzie ona często w parze z atrofią fabuły, eliminacją bądź rozmyciem całościowej konstrukcji tekstu, jego teleologicznej architektury. Mamy zatem do czynienia albo z ciągiem epizodów czy może, należałoby raczej powiedzieć zestawem epizodów, niepołączonych stosunkiem wynikania, z których swobodnie można usuwać poszczególne człony (lub też je dowolnie dostawiać), albo też z całkowicie luźną formułą gawędy, pełną zwischenrufów i dygresji, nawet, chciałoby się powiedzieć, niekiedy niepohamowanego gadulstwa, w którym centralny wątek, jeśli nawet jest zaznaczony, wydaje się być jedynie pretekstem dla snucia opowieści. Takie „składankowe” utwory mają prawo obywatelstwa

¹⁶ Tygodnik „Kobieta i Życie” l. 1956-1990.

nie od dziś w piśmiennictwie dla dzieci młodszych, startujących dopiero w obcowaniu z prozą narracyjną – przykładem choćby *Dzieci z Bullerbyn* luźno wpisane w cykl roczny.

Jeśli jednak spotykamy je w powieści kryminalnej czy sensacyjnej (Dubois, Niemycki, Niemirski, Szymeczko i in.), skłania to do zastanowienia. Bardziej szczegółowy wgląd w tok narracyjny większych konstrukcji fabularnych ukazuje, iż narracja pierwszoosobowa nie jest tu stosowana konsekwentnie, widoczne jest rozbijanie monologu w partiach wymagających większej dynamiki. Sceny akcji wypełnia narracja trzecioosobowa, z wszystkimi jej atrybutami, jak dialog czy bezpośredni opis. Tak więc monolog narratora jest w istocie pozorny lub stosowany fragmentarycznie. Czy mamy do czynienia z niedostatkami warsztatu, niestarannością rzemiosła literackiego? Czy też teksty te zmierzają ku jakiejś nowej, synkretycznej formule narracyjnej?

Powracając jeszcze na chwilę do tekstów dla dzieci młodszych i zestawiając je z wzorcową niejako formułą *Dzieci z Bullerbyn* dostrzegamy zarówno podobieństwa konstrukcji, jak też i znamienne różnice samej narracji. Każda z relacji Lisy jest wzorcowo zbudowaną pod względem sekwencji zdarzeniowej anegdotą. Obraz narratorki, jej osobisty, dziecinny punkt widzenia jest wyrażany raczej przez język, sposób budowania historii, niż przez rozległość komentarza. Przeciwnie natomiast dzieje się w tekstach Jana Karpa czy Grzegorza Hołuba, gdzie ekspresja narratora wyraźnie góruje nad warstwą zdarzeń, często zupełnie nieistotną. Czy – powtórzmy stawiane wyżej pytanie – różnice te wiązać należy z nieporadnością warsztatu, czy też kryje się za nimi odmienny autorski zamiar?

Czy jest w tym szaleństwie metoda i rozlewna narracja staje się celem samym w sobie, bo w istocie rzeczy ważna jest tylko osoba narratora i to co ma on do powiedzenia na własny temat? Linearność już nie jest istotna, lekturę można przerwać w dowolnym miejscu i w dowolnym do niej wrócić, nic się na tym nie traci, podobnie, jak oderwać się można od ekranu, nalać sobie soku czy wyprowadzić psa na spacer. Być może oznacza to podążanie tekstów w stronę odmiennego sposobu c z y t a n i a nie mieszczącego się w klasycznej triadzie: *zaciekawienie – antycypacja – kontrola*¹⁷, oznaczającego

¹⁷ Perypetie bohatera pobudzają do snucia przypuszczeń co do dalszego biegu wydarzeń, zaś lektura kolejnych stron prowadzi do odrzucenia błędnych hipotez i zaakceptowania poprawnej, która zarazem stanowi punkt wyjścia do dalszych domysłów, aż do ostatecznego rozwiązania fabularnego konfliktu. Tak w największym uproszczeniu określić można tok operacji myślowych w lekturze klasycznych tekstów fabularnych.

podążanie za wątkiem. Można by go raczej określić jako doraźne, chwilowe czerpanie przyjemności z jakiegoś opisu czy sceny, bez szukania w nich linearnych czy temporalnych powiązań.

Dzielenie tekstu na małe segmenty treściowe jest zresztą charakterystyczne dla kreskówek, przy założeniu, że uwaga dziecka nie da się utrzymać dłużej, niż przez 3-4 minuty. A więc naśladownictwo mediów czy raczej poszukiwanie własnej domeny dla tekstu pisanego? Warto zauważyć, że rozważania niniejsze zatoczyły krąg. Poszukując odrębności, natykamy się przy okazji na nowe strefy podobieństw.

Wzorce kultury masowej w książce dla dzieci

Rozpoznając wyznaczniki współczesnej kultury Daniel Bell podkreślał: „Tym, co wyróżnia społeczeństwo współczesne jest [...] nie tylko wielkość i liczebność, ale wzmożone oddziaływania wzajemne – zarówno fizyczne (dzięki podrójom, gęstości zaludnienia, większym zakładom pracy), jak i psychicznie (dzięki środkom masowego przekazu), które wiążą nas bezpośrednio i symbolicznie z tak wieloma innymi ludźmi. Wzmożone oddziaływania wzajemne prowadzą nie tylko do społecznego, ale i psychicznego zróżnicowania, rodzą chęć zmiany i nowości, skłaniają do poszukiwania sensacji, powodują synkretyzm kultury, a wszystko razem wyciska piętno na rytmie współczesnego życia”¹. Owego scalenia różności, złożenia osobliwego *collage*’u z bogatej liczebnie oferty egzemplarzy rozmaitych a zarazem bliźniaczych, bo różnicujących się wedle reguł jednakowej strategii, doświadcza się, gdy stanie się dzisiaj w księgarni przed stoiskiem literatury dla dzieci². Do „przeciętnego gustu” klienta „umizguje

¹ Za: D. Bell: *Kulturowe sprzeczności kapitalizmu*. Przeł. S. Amsterdamski. Warszawa 1998, s. 126.

² Termin „książka dla dzieci” stosuję zgodnie z definicją Jerzego Cieślikowskiego. Dlatego rezygnuję z pierwotnie podyktowanego pojęcia „książki dziecięcej”. To bowiem ma węższe znaczenie, typologicznie ograniczone do bajki magicznej, tzw. bajeczki (pisanej zwykle wierszem lub zrytmizowaną prozą), piosenki, powiastki. Decydując się na ów termin oglądem objęłam głównie publikacje dla dzieci potrafiących czytać do lat jedenastu, aczkolwiek chętnie też słuchających czytanych im tekstów. Za: J. Cieślikowski: *Wprowadzenie*. W: *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży. Antologia opracowań*. Pod red. J. Cieślikowskiego i R. Waksmund. Wro-

się” bowiem mnóstwo jednakowo atrakcyjnych wydawnictw. I nie jest to odosobnione wrażenie przypisane do jakiegoś konkretnego miejsca, bo doznanie to powtarza się w każdej takiej instytucji. Księgarnie ciągle są miejscem szczególnym do obserwacji dominujących na rynku książek tendencji, bo – pomimo gwałtownego rozwoju wysyłkowych i klubowych form kolportażu – wciąż nie utraciły one rangi podstawowego ogniwa ich dystrybucji. Dawno podkreślano już, że „jej urządzenie, wygląd, układ towarów, wszystko, co otacza klienta ma sprzyjać podjęciu przezeń decyzji kupna”³. Oznacza to, że ekspozycje sklepów z książkami intencjonalnie są zorganizowane w taki sposób, by maksymalnie ułatwić klientowi zapoznanie się z dostępnym towarem.

Prawidłowość ta sprawdza się w zakresie zbioru książek dla dzieci. Przyglądając się mu potencjalny nabywca ma właśnie ogólne odczucie jednolitości. Znajduje się wprawdzie w sytuacji zewnętrznego z nimi kontaktu, toteż jego wrażenie budują głównie okładki zgromadzonych obiektów, lecz zważywszy tak na ich promocyjne (są pierwszym zaproszeniem do zainteresowania się nimi), jak również na ich antycypacyjne właściwości (mają wszak kupującego nieomylnie wprowadzać do zawartości tomu), unaoczniają one dominujące reguły.

Świadomy tych procesów badacz w sposób uprawniony wnosi, że na daną zbiorowość komunikacyjną w znacznym stopniu nałożona została reguła standaryzacji. Jej działanie przejrzyście nakierowane jest na skumulowanie kodów oswojonych, lecz dających czytelnikowi proste zaspokojenia potrzeb kulturalnych przy możliwie wysokim stopniu zadowolenia. Wdrażając owe normy książka dla dzieci w Polsce po 1990 r. weszła w sferę zjawisk umasowionej komercji zawłaszczającej nowoczesny rynek kultury, a wraz z nim także wszelkie inne obszary życia społecznego. Nie chcę przez to powiedzieć, że w dobie państwa socjalistycznego na polu książki dla dzieci nie działał mechanizm kultury masowej, eksploatującej

claw 1983, s. 5; J. Cieślowski: *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy. Wyobrażenia dziecka. Wiersze dla dzieci*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1985, s. 6-7, 251. Inną klasyfikację proponowała Stanisława Kurek-Kokocińska, która na podstawie „stopnia trudności” ustaliła cztery poziomy: I – dla dzieci najmłodszych 6-8-letnich, II – dla dzieci młodszych 9-10-letnich, III – dla dzieci starszych 11-14-letnich, IV – dla młodzieży 15-16-letniej. Za: S. Kurek-Kokocińska: *Z problemów typologii literatury dla dzieci i młodzieży*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz i I. Socha. Katowice 1996, s. 120.

³ T. Hussak: *Reklama i propaganda książki*. Cz. 1. Warszawa 1969, s. 192.

kulturalne potrzeby zwyczajnych ludzi, gdyż znane mi są ustalenia Dwighta Macdonalda i innych teoretyków kultury masowej. Precyzyjnie odsłaniali oni przecież strategię „cynicznych techników kultury” wynajętych w celu dochodowej sprzedaży danego wytworu przez ludzi biznesu, a w totalitarnych krajach przez polityków. Pomnażanie zysków niekiedy nie było naczelnym założeniem produkcji, ale zawsze towarzyszyło jej klasowe ideologiczne wyrachowanie, toteż w krajach skomunizowanych światopoglądowa orientacja piśmiennictwa nabierała znaczenia jedyne go motywu⁴. Dlatego książki wydane przed przemianami ustrojowymi w naszym kraju realizowały głównie wychowawczy model masowości, a ich producenci nie dbali zbyt o stronę estetyczną produktu. Mogły być drukowane na kiepskim papierze, mogły mieć dość prymitywne ryciny, nie musiały przecież nęcić swojego nabywcy. W czasach powszechnych niedostatków towaru kupujący nie miał wielkiego wyboru również na rynku książki. A mimo to jeszcze na początku lat siedemdziesiątych XX w. opublikowano pierwsze analizy podkreślające „szczególnie bliskie związki” literatury dla dzieci ze środkami masowego przekazu, a także wyjątkowej „podatności [młodych] odbiorców na ich wpływ”⁵.

Dokonana na rynku wydawnictw dla dzieci metamorfoza wyraźnie ujawnia się na polu edytorskim i w zakresie strategii upowszechniania książek (system promocji w czasopismach dla dzieci z wykorzystaniem reklamowych sloganów, wartościowanie z użyciem tytułów, które odniosły już sukces handlowy, np. „lepszy od *Harry Pottera*”, adres internetowy wydawcy i akwizytora podany na *recto* karty tytułowej książki, albo niezwykłości w dziale sprzedaży w dniu rozpoczęcia dystrybucji). Transpozycja owa jest szczególnie czytelna, gdy zestawia się dorobek autorów publikowanych przed i po 1990 r. Nie trzeba głębokich operacji analitycznych, by zauważyć odmianę estetyki oraz reguł działania. Jest to niebłaha kwestia, godna refleksji, zwłaszcza w odniesieniu do żyjących klasyków, oni przecież mogli zająć stanowisko wobec nagłego przeisto-

⁴ Zob.: D. Macdonald: *Teoria kultury masowej*. W: *Wiedza o kulturze*. Cz. 1: *Antropologia kultury, zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. G. Godlewski, L. Kolankiewicz, A. Mencwel, M. Pęczak. Wstęp i red. A. Mencwel. Warszawa 1995, s. 480; A. Toffler: *Trzecia fala*. Przeł. E. Woydyło. Przedm. W. Osiatyński. Warszawa 1997, s. 126 i n.; A. Kłoskowska: *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa 1980, s. 106 i n.

⁵ Zob.: K. Kuliczowska: *Literatura dla dzieci – jej miejsce w kulturze*. „Miesięcznik Literacki” 1971, nr 5; przedruk w: *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży...*, s. 236-245.

czenia wzorców. Ważna jest w takim razie konstatacja, że na nowe zjawiska reagowali oni pozytywnie, dając się ponieść wdrażanym tendencjom, czego dowodem mogą być książki Wandy Chotomskiej plastycznie nie odbiegające od innych publikacji wydanych według komercyjnych kanonów⁶. Autorka ta tworzyła także awangardę pod względem upowszechniania masowych treści. Sięgała bowiem po niedostępne wcześniej dla rodzimego kręgu literackiego kierunki dialogu, gdyż intertekstualne relacje w jej utworach odtań odnosiły się już nie tylko do twórczości Tuwima, Brzechwy, Białoszewskiego i innych polskich autorów, ale zaczęła ona wykorzystywać również najpopularniejsze ikony kultury masowej, takie jak Kaczor Donald, Kubuś Puchatek czy Myszka Miki⁷. Bez oporu godziła się zatem na udostępnianie identycznych treści kultury ponad granicami, na globalny wymiar oferowanej lektury, a więc na chowanie konsumentów piśmiennictwa. Akceptowała również sposoby funkcjonowania w masowym obiegu, bo zwiększała szansę swojej popularności przez techniki multimedialne, przez udział w teatralizowanych formach przekazu własnych utworów czy dzięki uczestniczeniu w piknikach organizowanych ku czci jakiegoś bajkowego bohatera (m.in. urodzin Kubusia Puchatka), a nawet w drodze udostępniania swoich wierszyków na opakowaniach jogurtu⁸. Przykład Chotomskiej dowodzi zatem, że w badaniach nad książkami dla dzieci konieczne należy komplementarnie analizować konteksty filologiczne, pedagogiczne i kulturowe.

⁶ Należy podkreślić, że Chotomska jest tylko jednym z wielu możliwych przykładów, co oznacza szeroki kontekst zjawiska.

⁷ Np. W. Chotomska: *Dzionek szalonek i inne przygody Kubusia Puchatka. Ze skarbczyka Walta Disneya opowiedziała...* Ilustr. John Kurtz. Warszawa 1998. Wydaw. „Egmont”; też, *Wyliczniki, zgadywanki, wierszowanki. Ze skarbczyka Walta Disneya opowiedziała...* Ilustr. J. Kurtz. Warszawa 1999, „Egmont”; też, *Kaczor Donald i rajdowy zegar*. Warszawa 1999, Wydaw. „Egmont”, oraz równolegle w Wydaw. „Wilga”: *Kaczor Donald i rajdowy zegarek* (książka z zegarem); też, *Kolędy Myszkki Miki*. Ilustr. D. McGowan, dźwięk K. Nordine, Warszawa 1996. Wydaw. „Egmont”, czy wreszcie seria 16 książeczek przejętych z francuskiego pierwowzoru o przygodach *Martynki i jej przyjaciół* (2) opublikowana przez Wydaw. Podsjedlik-Raniowski i Spółka. Poznań 2001-2002.

⁸ Na Uniwersytecie Opolskim 13 X 2005 r. została obroniona rozprawa doktorska napisana przez Katarzynę Chrobak pod kierunkiem Jacka Bałucha, pt. *Pisać dla dzieci tak, żeby dorośli się nie nudzili. O twórczości i życiu Wandy Chotomskiej*. Niestety, autorka nie podjęła kontekstu umasowienia, bo nie dostrzegła ewolucji warsztatu pisarskiego i sposobów bycia autorki na rynku kultury, pomimo że zebrała całą bibliografię, ukazała różne formy aktywności twórczej, a w aneksie podała przykłady wierszyków na jogurtach. Dlatego zagadnienie to czeka jeszcze na swojego monografistę.

Zachodzące po 1990 r. przeobrażenia w sferze edytorskiej nie dokonały się dyskretnie, wprost przeciwnie, oferta odmieniona została progowo, klarownie ujawniając prawidłowości funkcjonowania w warunkach gry komercyjnej. Horyzonty dominujących wzorów modelowały te wydawnictwa, które wprowadzały licencjonowane tłumaczenia z obcych oryginałów, bezceremonialnie udostępniając polski rynek wytworom światowego przemysłu rozrywkowego w wersji charakterystycznej dla ponowoczesnego społeczeństwa konsumpcyjnego⁹. Specyfikę tych procesów przede wszystkim określało zacieranie dawnej granicy między kulturą masową a elitarną. Takiego też oblicza nabierały książki dla dzieci w Polsce odzyskujące atrakcyjne właściwości tak dla przeciętnego, jak i lepiej wykształconego nabywcy. To dlatego leżące obok siebie pozycje już nie były – jak wcześniej – synonimem szmiry, której zadanie wyłącznie polegało na przypodobaniu się za wszelką cenę tłumowi, bo spora grupa wśród nich zbliżała się do kultury „intelektuali” czy „midcultu” – jak ten kierunek przemian nazywał Macdonald. Pretendowały więc do respektowania wzorów kultury wysokiej, faktycznie je spłycając i banalizując¹⁰. Książki klasyków zaś epatowały standardową urodą, o czym wcześniej wspominałam. Tym samym dystans między wyznaczanymi dawniej obiegami trywialnym i kanonicznym uległ skróceniu, pozbawiając klienta księgarni prawa do przejrzystości. Książki dla dzieci podążały zatem torem wytyczanym w innych sferach kultury dążącej do wyeliminowania owego wartościującego rozróżnienia. Bo jak inaczej zinterpretować prawdziwy zalew rynku księgarskiego przez kompendia i encyklopedie dla dzieci popularyzujące wiedzę z zakresu zoologii, botaniki, fizyki, historii etc., pomimo tematycznej specjalizacji¹¹ zawsze uległe wobec „potęgi obrazu”, w których ciekawostka i wiedza besserwisserska współzawodniczy z erudycją, by oszczędzić wysiłek dziecka, a zarazem zagwarantować mu więcej przyjemności w procesie poznawczym. Na łatwe satysfakcjonowanie gustów dzieci, ale i dorosłych, szczególnie obliczone były ilustracje często utrzymane w poetyce „eleganc-

⁹ Problematykę tę omawia Z. Bauman: *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika*. Przeł. E. Klekot. Warszawa 2000, s. 95 i n.

¹⁰ Za: Bell, op. cit, s. 80; U. U. Eco: *Semiologia życia codziennego*. Przeł. J. Ugniewska i P. Salwa. Wstęp J. Ugniewska. Warszawa 1998, s. 170.

¹¹ Specjalizacja odpowiada fragmentaryzacji świata i jako taka jest jednym z symptomów umasowionej wyobraźni.

kiego” kiczu”¹². Elementy masowe „rozwadniały” również edycje klasyków literatury dla dzieci, bo tak jak pozostała oferta były one nastawione na „nadmiar podniet” wizualnych, czasami przekładanych na znaki foniczne i ruchowe w zamian za stosowanie homogenizowanej estetyki. Identyfikacyjnie marginalizowano w nich znaczenie słowa wskutek ogromniejących ilustracji, proporcjonalnie do zwiększanych formatów.

Spora grupa publikowanych egzemplarzy właściwie była rodzajem gry w multiplikację cytatów skomponowanych bez systematycznego charakteru z okazjonalnie dobieranych poetyk, np. dziecięcego rysunku, rodzinnej fotografii, widokówki lub reprodukcji powszechnie znanego obrazu, albo kreskówki, a obok tego zestawiającej dużą czcionkę typograficzną z literami stylizowanymi na odręczny dukt dziecięcego pisma, a także z literami różnej wielkości i kroju sporządzonymi na modłę kolorowej wycinanki. Ich treść natomiast zwykle odwoływała się do uproszczonej wizji świata, do opisu rzeczywistości na poziomie obiegowych wyobrażeń społecznych, nie wyłączając dążenia do przełamania tabu przez wprowadzanie tzw. trudnych tematów ze świata dorosłych¹³.

Świetną egzemplifikacją łączenia różnorodności w planie plastycznym i trywializacji treści jest książka Łukasza Dębskiego i Anny Kaszuby-Dębskiej, *Gdzie Portugalczyk wygrzewa stopy, czyli podróże w głąb Europy* (Kraków 2004). Rzecz składa się z przypadkowo po sobie następujących 16 wierszy na temat obyczajów w europejskich państwach. Nie porządkuje ich ani alfabet nazw krajów, ani możliwa do wyznaczenia linia podróży, co czyni z zawartości tomu zbiór epizodów. Aktualny w globalnym świecie motyw kultury innych ludzi został w niej opracowany bardzo powierzchownie. Banalizacji ulegał też język opisów, pełen pustostawia i komunałów. Tendencje te objawiały się w natrętnym spieszczeniu, zwłaszcza wtedy, gdy wyraźnie nie mogło być mowy o języku dziecka. Ze względu na problematykę stosowane zwroty kojarzyły się raczej z umizgami infantylnego dorosłego, z zabiegiem „udziecinniania

¹² Zob.: A. Moles: *Kicz, czyli sztuka szczęścia. Studium o psychologii kiczu*. Przeł. A. Szczepańska, E. Wende. Wstęp A. Osęka. Warszawa 1978.

¹³ Pisał o tym M. Zajac: *Książka dla dzieci pośród innych mediów. Przegląd problematyki*. W: *Młody czytelnik w świecie książki...*, s. 217. Sytuację polskiej literatury dziecięcej po 1989 r. omówiła J. Papużyńska: *Polska literatura dziecięca w latach dziewięćdziesiątych*. Ibid., s. 95-105.

świata”, jaki przedstawiano dzieciom. Ów chybiony sposób szukania „wspólnego języka dużego człowieka z człowiekiem małym”¹⁴ występował w wierszu *Szwecja*, co cytuję niżej, czy wówczas, kiedy autor wprowadzał kolokwializmy, których wiele w wierszu *Hiszpania*, np.: „Zwiewaj, kto może! Puścili byki!” lub „Portki mi lecą, ludzie się gapią,/ ja ledwo zipię, byki wciąż sapią”. Chwyty te są czytelne, bo mają na celu zintegrowanie autora z dziećmi, które bawią się we własnym gronie bez nadzorującego udziału rodziców. Tę „swojskość” buduje też obieguwa wiedza o krajach, bo ich charakterystyka została zawężona do stereotypowych obrazów, powtarzających ujęcia powielane na widokówce z wakacji lub w banalnym folderze, albo ukazywana w kiepskich filmach obyczajowych. A jednak wszystkim znana „mądrość”, a wraz z nią również podwórkowa stylistyka języka, nabierają funkcji autorytetu gwarantującego prawdziwość popularyzatorskiego opisu świata. Rzecz w tym jednak, że ciągle nie opuszcza podejrzenie, że przekaz został zbudowany na kulturalnym wyposażeniu niedouczonej dorosłości. Zwyczaje Włochów objaśniano bowiem następująco:

Rzymianin, który mknie skuterem,
śpiewak jedzący pizzę z serem,
toskański chłop pijący wino,
łodzianin na plaży w Portofino

i szklarz wenecki mknący w łodzi.
Sycylijczycy już niemłodzi,
ich żony wieszające pranie
i piękne panie w Mediolanie.

Czeskie normy sprowadzono zaś do tego, że: „Czech piwo lubi za trzech” oraz że brakuje mu dostępu do morza i plaż. Szwecję legitymizowało natomiast parodystycznie potraktowane zamiłowanie do czystości i spokoju oraz zwoodniczo uogólniona noc polarna:

Szwedzi i Szwedki
(czyli szwedzkie kobiety)
to bardzo chcą, żeby Szwecja
była jak dzieci na lekcjach;

¹⁴ Do problemu tego nawiązał J. Cieślowski: *Wielka zabawa...*, s. 253.

żeby był wciąż porządeczek,
żeby nie rzucać chusteczek,
nie robić w parku hałasu,
nie wozić śmieci do lasu, [...]

Choć Szwedzi to nasi sąsiedzi,
to Szwed wciąż za morzem siedzi,
przez morze mu trudniej dojechać,
więc mniej znamy Szweda niż Czecha.

Czy oni nie lubią podróży?
Och lubią! Część z nich Szwecja nuży,
bo kawał powierzchni tkwi w mroku,
jest szaro i noc trwa pół roku.

Na podobnym pomysłe została oparta zbliżona w treści i równoległe opublikowana książka Agnieszki Niezgody z ilustracjami Iwony Chmielewskiej *Dzień dobry Europo* (Toruń 2004). Jest ona niewątpliwie staranniejsza pod względem formalnym (alfabetyczny układ państw – wszystkich członków zjednoczonej Europy) i ma ambicje erudycyjne, a także ideowe. Przejawiają się one głównie w ciekawych pomysłach plastycznych przedstawiających mapę całego kontynentu. Raz skomponowana została ona z lalek, zwierząt i maskotek, by na kolejnej stronie przyjąć kształty różnorodnych deseni tkanin pościelowych układających się w terytoria państw wespół stanowiących łóżko śpiącego dziecka. Marginesy ryciny wykorzystano na fantazyjną legendę, bo takie same tkaniny trzymają kobiety (matki? malca) sygnowane nazwami krajów (sens bezpiecznej jedności aż nazbyt czytelny). Znacząco niższy poziom mają natomiast wierszowane opisy poszczególnych ojczyzn oraz odpowiadające im ilustracje. Nad jednostkowymi charakterystykami ciąży bowiem truizmy. W tym planie książka sprawia wrażenie turystycznego przewodnika kulinarnego po krajach Europy, uzupełnionego jedynie najbardziej znanymi faktami z tradycji lub geografii danego obszaru. Prezentacja jest schematyczna także dlatego, że opis obywateli i ich obyczaju w każdym przypadku zmierza do podania zwrotu *dzień dobry* w języku obowiązującym w przedstawianej strefie. Autorka tekstu nie unika stereotypu, bo Czesi – tak jak poprzednim razem – rozpoznawani są również po tym, że „po pracy siedzą w karczmie i piją piwo jak wojak Szwejk”, a dzisiejsze „Węgry to kraina szlachetnego tokaju i dobrego jedzenia”. Najistotniejsze rysy Grecji sprowadzone zostały do wakacyjnego zwiedzania:

...gdy nie jesteś wyznawcą ascezy
i poczujesz nagle apetyt dziki
w tawernie maleńkiej i przytulnej
zamów to, co lubisz i... „tztziki”
(„cacyki”) są greckim sosem
z jogurtem, ogórkiem i czosnkiem).

Jedź do Aten, do stolicy,
Zatańcz zorbę na ulicy.
Potem smaczną, słodką figę wrzuć na ząbek
i... śmiało żegluj... z poławiaczami gąbek
w dal spokojną i błękitną
do archipelagu Cyklad!

Utarte frazeologizmy znane z języka dorosłych, jak „dziki apetyt” czy „wrzucić na ząbek”, obietnica przytulności, spokoju i rajskiej przyrody czynią raczej zadość arkadyjskim tęsknotom dorosłych niż zapoznają dzieci ze specyfiką śródziemnomorskiego państwa. Na wstępie jest wprawdzie mowa o tym, że Grecja jest „ojczyzną antycznych bogów”, lecz o tym fakcie wspomina się, by potwierdzić, iż „jest wesołym krajem”. Na podstawie wielu analogicznych przykładów odnosi się wrażenie, że adresatami ilustracji z pewnością są dzieci, ale wierszowanych opisów (z łamiącym się często rytmem) niekoniecznie już one, jako że zawarta w nich wiedza rzadko odpowiadała dziecięcym zainteresowaniom i kompetencjom. Realia Luksemburga oparto m.in. na takiej oto relacji:

Wielkie Księstwo Luksemburga
ołśniewa luksusem,
bowiem żyją tu od dawna
najbogatsi ludzie.

W „luksach” zbadać możesz
tylko natężenia światła...
luksemburskie banki „zbadać”
– rzecz to jest niełatwa...

... „odsetki”, „dywidendy”, „zyski”...
łatwo można „schować”,
ponieważ w Księstwie króluje
tajemnica bankowa!

Za tą grą słów czai się pogmatwany świat dorosłych. Dowartościowany zbytek nabiera miary oszustwa. Jego źródłem może być

przecież zatajenie. Autorki nie kłopotczą się jednakże owymi „imponderabiliami” może dlatego, że liczą na odpowiedzialność i pomoc dorosłych. Swoją pozycję – jak to bywa w regułach kultury masowej – kierują bowiem do przysłowiowych „wszystkich”. Na tylnej okładce książki wydrukowano następujący apel:

To książka familijna.
Zapraszamy wszystkich:
małych do oglądania,
większych do czytania
a największych –
do cierpliwego wyjaśniania
o czym tu napisano
i co tu pokazano!

Przytoczone cytacje z obu książek dokumentowały jeszcze jeden istotny aspekt skutków procesu homogenizacji kultury. Otóż w obiegu masowym dorośli czytają komiksy, a dzieci mają dostęp do rozrywki dorosłych (filmy, programy telewizyjne), wskutek czego zacierają się granice wieku. Z tego właśnie powodu kieruje się do nich edukacyjne książeczki popularyzujące idee świata dorosłych, lecz na poziomie płytkiej wiedzy. Dlatego również udostępnia się dzieciom tematy znane im z programów telewizyjnych, jak seks, śmierć, kalectwo, czy przedstawiające różne kłamstwa i półprawdy dorosłych. Max Horkheimer mówiąc:

Rozwój przestaje istnieć. Dziecko jest dorosłe, skoro tylko umie chodzić i ta jego dorosłość pozostaje już w zasadzie taka sama¹⁵,

zauważył zespolenie się publiczności dziecięcej i dorosłej, co oznaczało infantyлизację dorosłych i wydoroślanie dzieci wskutek ich „nadmiernego pobudzenia”¹⁶. Do wiekowo zróżnicowanych odbiorców adresowano książki tak samo poddane działaniu zasady „wspólnego mianownika”. Sprawiało to, że dominowała tematyka nawiązująca do uniwersalnych wątków zdolnych zaciekawić „każdego” z racji oferowania mu „coś miłego”¹⁷. W konsekwencji, wśród książ-

¹⁵ Cyt. za: Macdonald, op. cit., s. 485.

¹⁶ Owo zdziecinnienie Johan Huizinga określił pojęciem „puerylizmu”, uznając je za jedno z niepokojących zjawisk współczesnej kultury. Za: J. Huizinga: *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Tłum. M. Kurecka i W. Wirpsza. Warszawa 1967, s. 288.

¹⁷ Terminy „wątki uniwersalne” oraz zasada „wspólnego mianownika” sprowadzona do wymiaru „dla każdego coś miłego” stosuje się w znaczeniu, jakie nadała im A. Kłóskowska, op. cit., s. 295 i in.

zek dla dzieci zaczęły się powtarzać motywy ekologii czy podróżowania po obcych krajach, temat alternatywnych światów (drzwiami do innego świata bywało lustro), albo też inne wątki, lecz zwykle dobrze znane w publicystyce czy popularnej lekturze bądź z filmów adresowanych do dorosłego audytorium.

Szybsze dojrzewanie dzieci wyzwało jednak potrzebę kumulacji efektów. Już nie wystarczała tematyka horroru czy przygody wzbogacona ikonografią znaną z telewizyjnych czy kinowych ekranów, a nawet z komputerowego monitora. Atrakcyjność książek w takiej sytuacji nastawiona była na synestezijną percepcję. Oczywiście, przede wszystkim oddziaływały one na zmysł wzroku bajecznymi kolorami, odbłaskowymi farbami, iskrzącym się tekstem oraz efektem wielowymiarowości ilustracji osiąganym albo przez grę barw, błyszczące bądź matowe, a nawet migające jej tło dające złudzenie warstwowego nalepienia, albo przez nałożenie kawałka oryginalnej skórki na zwierzątko lub materiału, w jaki ubrana była postać (wełniany gałganek, skrawek kozucha). Te wrażenia przestrzenne zostały wzmocnione od końca lat dziewięćdziesiątych, kiedy „jako absolutną nowość” przy obietnicy „wspaniałej zabawy” okładki książek wydawcy zaczęli zdobić hologramami¹⁸. Wprowadzono też innowacje w zakresie architektury książek. Zaczęły nabierać różnych kształtów i wielkości, przyjmując nieraz formę zabawek, zwłaszcza gdy były przeznaczone dla młodszych dzieci¹⁹. Manierycznej urody egzemplarze działały także na dotyk swą wygładzoną lakierami fakturą kartonu, albo w wyniku połączenia sztywnego papieru z warstwą folii. Rodziców dzieci młodszych natomiast wabiono miękkością zastosowanych materiałów, takich jak sprasowana pianka poliuretanowa. Książki pobudzały również narząd węchu przez nasączenie kartek zapachem, a częściej jeszcze zmysł słuchu, gdy miały wmontowaną elektroniczną pozytywkę z jakąś bardzo popularną muzyką, z odgłosami zwierząt, maszyn, pojazdów, instrumentów muzycznych czy sprzętów domowych.

¹⁸ Przykładem może być tłumaczona z angielskiego seria «Straszne rzeczy» ukazująca się w wydawnictwie Wilga. Książeczki pt. *Upiorny zamek*, *Bal duchów*, *Kłopoty Wiedźmy Doro-ty*, *Z pamiętnika czarownika* sygnowano nazwiskiem Natalii Usenko. Wszystkie miały objętość 6 kartonowych kartek, a także niewielki format. Nad śladowym tekstem górowały ilustracje utrzymane w mrocznych kolorach, stosownych do tematyki horroru.

¹⁹ Kwestie te, opisując formy parawaników, teatrzyków z ruchomymi figurkami, albo egzemplarze przydatne w kąpielu po nadmuchaniu przedstawił J. Dunin: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci*. Wrocław 1991.

Czasami książkę sprzedawano wraz z dołączoną do niej zabawką lub skarbonką z pozytywką. Postęp techniczny i nasycenie gospodarstw domowych w urządzenia elektroniczne sprawił, że zaczęto uzupełniać je kasetą magnetofonową, a ostatnio płytą CD, na których prócz bajek muzycznych zamieszczano gry komputerowe²⁰. Książki dla dzieci po 1990 r. szybko wykorzystywały więc współuczestnictwo różnych języków przekazu nastawionych na odmienne systemy znakowe (obraz, dźwięk, ruch). Walczą o zachowanie obecności na rynku kultury, stały się obiektem przemysłu kulturalnego. W rezultacie tego procesu szybko weszły na drogę praktyki translatorskiej, co wpływało na sposoby ich percepcji. Badacze podkreślają przecież, że „lektura własna inaczej rozkłada rytm i akcenty, i chociaż nie najtrafniej, to przecież stawiając opór i pozwalając na odniesienie własnego zwycięstwa, dawała wiele osobistej satysfakcji”²¹.

Na kształtowanie „osobistej satysfakcji” u dzieci zupełnie nie można było liczyć, gdy książki przestały grać rolę centrum, wokół którego budowano style odbioru, z racji nieustającego przekładania ich na język filmu, komiksu, gier komputerowych z towarzyszącą sprzedażą gadżetów, takich jak maskotki, stroje, plakaty, gry planszowe i puzzle, co prowadziło do utrwalania się nawyku funkcjonowania w otoczeniu specyficznego „hipertekstu”²². Efektownym przykładem zaistniałej sytuacji jest oczywiście światowy bestseller wydawniczy i czytelniczy – *Harry Potter*, który jakoby sprawił, że dzieci zaczęły na powrót czytać. Na weryfikację tej optymistycznej opinii przyjdzie jeszcze poczekać. Okaze się ile w fenomenie potteromanii było doraźnej mody, jaką „żywi się” kultura masowa, a ile podstawy do oceny ogłaszającej aprobowany przez wychowawców zwrot na rynku kultury dziecięcej.

Książki traciły pozycję centrum, gdyż niejednokrotnie pierwotne na rynku kultury bywały filmy czy programy telewizyjne, które

²⁰ Pozytywkę np. miała książka W. Chotomskiej: *Lokomotywa lady odkrywa*. Warszawa. „Wilga”, [b.r.] oraz inne jej pozycje: *Kołędy Myszki Miki*. Ilustr. D. McGowan, dźwięk K. Nordine. Warszawa 1996 Egmont; *Kubuś Puchatek i grająca skarbonka*. Warszawa 1999, (Egmont); Toż samo w Wydawnictwie Wilga – książka z pozytywką i skarbonką; por. także ukazującą się obecnie w miesięcznych odstępach Kolekcję bajek muzycznych.

²¹ Cyt. za: J. Cieślowski: *Wielka zabawa...*, op. cit., s. 253.

²² W. Chotomska, *Bajka o...* (*Bajka o żyrafie, Bajka o słoniu*), książka z puzzlami planszowymi i puzzlami 3D. Wydaw. Wilga.

po sukcesie finansowym tłumaczono na wersję książkową²³. Nie chodziło tylko o prostą zmianę kolejności. Decydowała okoliczność, że postać wychodziła z książki, a także do niej wchodziła. Do istoty sprawy należało naśladownictwo mediów, a zatem zmiana stylu oddziaływania, a nie tylko równoległe obok nich współistnienie, jak starano się uspokajać²⁴. Znaczenie miały też powtarzalność oraz brak reguł określających kierunek wpływów.

W charakterystykach interaktywnego odbioru multimedialnego zwraca się szczególnie uwagę na zmiany w strukturach myślenia czytelnika wywołane przez tę technologię przekazu. Przełamany jest bowiem spokojny, linearny tok myślenia, tzw. gutenbergowska ekspresja. Mówi się więcej, że odbiorca podlega naciskom tzw. komunikacji spazmatycznej, o imperialistycznej dynamice oraz do tkliwym zjawisku fragmentaryzacji wiedzy zdobywanej poprzez multimedia, a także destrukcyjności myślenia. Czy są to negatywne konsekwencje „nadmiaru” w zmianach postaci przekazu? Czy częstotliwość tych zmian nie wpływa negatywnie na zdolność skupiania się odbiorcy na tym, co w przekazie najważniejsze?²⁵

Przy braku jasno określonej kierunkowości od zwrotu ruchu bardziej liczyła się sama zdolność ruchu. Ważne stawały się zatem pozory ruchu. Poddając się grze dopasowania się do wymogów codzienności książki współuczestniczyły zarazem w kształtowaniu dzisiejszych osobowości. Do istoty tego procesu zgodnie z tym, co o zachodzących przeobrażeniach we współczesnym świecie kreującym osobowości turysty i włóczęgi mówił Zygmunt Bauman, nie należy już wytrwale budowanie własnej tożsamości, ale raczej chodzi o to, „by nie dać się zdefiniować”, by każda przybrana „tożsa-

²³ Tytułem przykładu można podać, że po wykupieniu licencji od TVP w serii *Polskich dobroćek* wyszły 4 tomy Reksia z tekstem Anny Sójki: *Wielki konkurs i inne opowiadania; Niewidzialny pies; Kocie przedszkole; Przygoda łakomczucha* oraz 5 tomów Bolka i Lolka: *Młodzi detektywi; Podniebna przygoda; W krainie kangurów, Nieustraszeni wędrowcy; Ucieczka z paszczy rekina*. W wydawnictwie Podsiedlik-Raniowski opublikowano zaś: A. Grabowski: *Kulfon i Monika. Zapraszamy do przygody* Ilustr. S. Person.

²⁴ Zob. R. Zitzlsperger: *Dziecko, książka, biblioteka* Wybór tekstów G. Lewandowicz. Warszawa 1993; *Chodzi o zachowanie równowagi*. „Megaron” 1995, nr 9, s. 1, 6; cyt. za: M. Zajac, op. cit., s. 214.

²⁵ T. Miczka: *Multimedia – oczywistość i domysły. Szkic o estetycznej przygodności nowych mediów*. W: *Piękno w sieci. Estetyka a nowe media*. Kraków 1999, s. 53. Cyt. za: A. Sitarska: *Multimedialność przekazu i odbioru książki a kultura słowa i kształt wiedzy o świecie*. W: *Multimedia. Biblioteka. Edukacja. Konferencja ogólnopolska Białystok, 18-20 maja 2000 r.* Warszawa 2001, s. 23.

mość była szatą a nie skórą”, aby zbyt ściśle nie przylegała do ciała. Tylko w takich warunkach można było, gdy zajdzie potrzeba lub zrodzi się kaprys, pozbyć się jej „równie łatwo jak się zdejmuje przeponą koszulę”²⁶. Książki dla dzieci poddając się prawidłowościom łatwego satysfakcjonowania przeciętnych upodobań również nie sprzyjały solidnemu budowaniu tożsamości, skoro ta w ocenie Baumana częściej okazywała się „kulą u nogi niż parą skrzydeł”.

Przemiany owe znajdujące podniecie, ale i zewnętrzny wyraz w multimedialności sprawiły, że książki, w tym także egzemplarze dla dzieci, gubiły wypracowane w dobie piśmienności znaczenie aksjologicznego wspornika kultury. Wskutek synkretycznej mieszanki sztuk, a także przez akceptację łańcucha imitacji pierwowzoru tworzył się rodzaj wspólnego języka²⁷, innego niż zakładała logika centrum. Książka tracąc wartość bazy i ośrodka odniesienia nie zachowywała wobec tego funkcji wzorca. Do natury przekładu dzieł na języki różnych mediów należy bowiem ich doskonalenie się, toteż pierwowzór odmiennie niż w dziedzinie sztuk tradycyjnych może wydawać się imitacją. Książka usytuowana w multimedialnym otoczeniu nie tylko nieuchronnie przestawała wyznaczać granice centrum, ale sama nabierała również cech języka właściwego dla innych mediów. Spektakularną wymowę miała np. organizacja zawartości wydawnictw encyklopedycznych na wzór komputerowego systemu tzw. linków (ikonicznych odnośników). Ogólniej rzecz ujmując, owe przenikanie obserwowano w większej skłonności do pokazywania niż do opowiadania, w możliwie dużej redukcji tekstu, w atrofii fabuły, w rozmyciu reguły wynikania i hierarchiczności na rzecz równoległej wielości, także w skrótowej akcji, w dominacji zdarzeniowości i dialogowości, wreszcie wpływy przejawiały się w mieszanu konwencji (m.in. baśni i poradnika, gdy poddawano się idei „dwa w jednym”), czy łączeniu sprzeczności, a nade wszystko w przekazywaniu spłyconych wartości (poglądy, prawdy i zainteresowania odpowiadające medialnej wizji świata i poziomu prezentacji w kolorowych pismach). Odwrót od linearnego układu treści tudzież pozostałe zasygnalizowane jedynie symptomy, jakie obserwowano także w obszarze książek dla dzieci, wynikały

²⁶ Cyt. za: Z. Bauman: *O turystach i włóczęgach czyli bohaterach i ofiarach ponowoczesności*. W: *Pamięć, miejsce, obecność. Współczesne refleksje nad kulturą i ich implikacje pedagogiczne*. Red. J. P. Hudzik i J. Mizińska. Lublin 1997, s. 130.

²⁷ Cyt. za: U. Eco, op. cit., s. 168 i n.; Bell, op. cit., s. 138 i n.

z uogólnionych przemian w zakresie techniki recepcji, z postępującego kryzysu percepcji refleksyjnej. Zarzucając animację owego typu wrażliwości zwracano się ku znamiennej potrzebie pełniejszego aktywizowania odbioru zmysłowego (o czym już wspominałam) oraz zaspokajania odbioru emocjonalnego. Dzięki niniejszym właściwościom od książki można się było oderwać, tak jak od audycji telewizyjnej. Realizacja zasady „wzmoczonego oddziaływania wzajemnego”, na którą wskazywano w cytacie wprowadzającym do rozważań, usposabiała poza tym do bezstresowego przechodzenia od książki do gier, czy zabawek i na powrót do książki. Pomimo zmiany rodzaju zajęć i sposobu bawienia się można było pozostawać w swojskim świecie przygód i przeżyć ulubionych bohaterów. W jakiejś mierze sytuacja owa tworzyła pozory zaangażowania dziecka, któremu oferowano szansę wyboru typu rozrywki. Jednak z góry założony, bo zamknięty w instrukcjach do gier, schemat zachowań formował głównie nawyki, odbierając okazję do kształtowania w dziecku kreatywności i inwencji, jaką wyzwalała tradycyjna zabawa. W ten sposób przystosowywano je do roli konsumpcyjnej bez modelowania w dziecku świadomego stosunku do życia²⁸. Budowanie podmiotowości nie jest wszelako celem oddziaływania wytworów kultury masowej. Przeciwnie, w obiegu tym stymuluje się do powierzchownego kontaktu. Płytkie zadowolenie zakładały więc te egzemplarze książek dla dzieci, które podnosiły swoją atrakcyjność handlową przez łączenie wielu asortymentów w jeden wspólny zakup. Wystarczało, że połączone towary ewidentnie ułatwiały dotarcie do klientów, bo zgodnie z tym, co ustalili „handlarze podświadomości” ich użytkowników „utwierdzały w poczuciu własnej wartości”. Dostarczając dzieciom namiastki „ujścia dla energii twórczej” – skoro te miały poczucie decydowania o wyborze zajęcia – tak naprawdę nie tyle handlowano książkami czy gadżetami, lecz „sprzedawano samozadowolenie”²⁹. Książki dla dzieci przygotowywały więc przyszłych klientów, którzy skłonni byliby poddawać się zasadzie zaspokajania „głęboko skrytych potrzeb”. Można w takim razie stwierdzić, że stały się one jednym z towarów podążających tropem oferty

²⁸ Na sprawy te zwracał uwagę: J. Cieślowski: *Literatura osobna*. Warszawa 1995, s. 62 i in.

²⁹ Zob.: V. Packard: *Sprzedaj nieśmiertelności*. W: *Super-Ameryka. Szkice o kulturze i obyczajach*. T. 2. Wybór W. Górnicki, J. Kossak, przeł. K. Dziewanowski, W. Górnicki, D. Passent, E. Życieńska. Warszawa 1970, s. 96 i n.

masowej i jako takie podporządkowane zostały normie sprzedawania wraz z własnymi treściami „obiektów miłości” nagminnie pożądanym³⁰.

Narastanie intelektualnego lenistwa, stanu umysłowej bierności na rynku książek dla dzieci objawiało się na różne sposoby. Dawało się ono rekonstruować z modeli upowszechniania wiedzy opartej na bezprzykładnej karierze książeczek ukazujących się w serii. Dla producentów cykl stanowi najłatwiejszy sposób na utrzymanie raz osiągniętego sukcesu handlowego. Popularność wszelkich kontynuacji wspiera się na honorowaniu nieracjonalnego upodobania do zachowań automatycznych. Predylekcja do gromadzenia, spajania, łączenia różnych przedmiotów spowodowana jest koniecznością ogarnięcia i oceny świata przeżywanego fragmentarycznie. Badacz masowej wyobraźni podkreślając związek między koncepcją człowieka i świata w kulturze masowej a takimi działaniami popularyzatorskimi orzekł: „Antropologiczna koncepcja serii zawiera się [...] między wizją kolekcjonera i selekcjonera. Pierwsza wiąże się z aktem konsumpcji, samego gromadzenia i posiadania przedmiotów, druga opiera się na iluzji wyboru, satysfakcji tworzenia zbioru i złudzenia swoistej „intymności”. Wahanie między dwiema możliwościami [...] przy lekturze serii jest już tylko pozorne. Retoryczne wyposażenie tekstów w gruncie rzeczy likwiduje „strategię selekcjonera”. [...] nie może propagować światopoglądu innego, jak światopogląd ułatwiony, światopogląd przystosowania się, bierności”³¹.

Chowanie konsumenta jeszcze wyraźniej ujawniało się, kiedy arcydzieła literatury dla dzieci przekładano na edycje obrazkowe. Zasada homogenizacji upraszczającej działa głęboko, bo na dwóch rozkładowych stronach tekst zajmował tylko 1/4 ich objętości. Zresztą był on w takich okolicznościach anonimowy, podczas gdy ilustratora wymieniano z imienia i nazwiska. Rozstrzygnięcie to potwierdzało tylko rozłożenie akcentów znaczeniowych. W świecie kultury wizualnej ilustracja gra rolę nadrzędną. Często więc bywało, że kanoniczne utwory przedstawiane w systemie obrazkowym także ukazywały się w seriach³². Takie upośledzone „czytelnictwo”

³⁰ Tamże. Autor oprócz przywołanych potrzeb wśród ośmiu najbardziej pożądanym wymienił jeszcze: „handel poczuciem bezpieczeństwa”, „sprzedaż poczucia siły”, „sprzedawanie więzi z dzieciństwem” oraz „handel nieśmiertelnością”.

³¹ Cyt. za: P. Kowalski: *(Nie)bezpieczne światy masowej wyobraźni. Studia o literaturze i kulturze popularnej*. Opole 1996, s. 136.

ma dalekosiężne konsekwencje. Nie sprzyja obcowaniu z lekturami szkolnymi, czego dowodzi duże zapotrzebowanie na ich bryki³³, przyczyniając się też do kryzysu czytelnictwa w środowisku młodzieżowym. Symptomy tego procesu obserwowano od połowy lat 50. XX w. Odtąd też wśród badaczy narastało „tragiczne przekonanie”, że książki czeka los eksponatów muzealnych, a biblioteki publiczne zamknięcie, gdyż gromadząc relikty minionego etapu rozwoju kultury nie wytrzymają konkurencji wielu rozrywek³⁴. Ci, którzy stawiali takie hipotezy, szli za sugestiami Marshalla McLuhana zafascynowanego wizją „globalnej wioski” możliwej w warunkach cywilizacji mediów elektronicznych i w tym kontekście przepowiadającego bliski koniec ery Gutenberga. W rezultacie, w odniesieniu do młodzieżowej subkultury badacze zaczęli nawet mówić o jej wtórnym analfabetyzmie i neobarbarzyństwie³⁵.

Wśród książek dla dzieci drukowanych po 1990 r. w zdecydowanej mniejszości występowały publikacje niestaranne, wydane według wzorca druku brukowego z wczesnych lat ich funkcjonowania na rynku literackim. Doskonałą ilustracją tego typu literatury adresowanej do mniej wybrednych nabywców stanowi cykl broszurowych edycji o przygodach Koszmarnego Karolka pióra Francisci Simon z ilustracjami Tony’ego Rossa. Miały one kolorową okładkę, wewnątrz zaś prostackie rysunki i taki tekst, nasycony „luzackim” słownictwem, w celu budowania „swojskości”, a zatem jedności doświadczeń będących podstawą porozumienia między nadawcą i odbiorcą³⁶. Zeszyty drukowano dużą czcionką na gazetowym papierze. Zawsze zawierały cztery opowiadania o przygo-

³² W serii «Ulubione bajki» ukazały się również powieści: *W 80 dni dookoła świata*, *Księga Dżungli*, *Dwieście tysięcy mil podmorskiej żeglugi*, *Robinson Crusoe*, *Dzwonnik z Notre Dame*, *Trzej Muszkieterowie*, *Wyspa skarbów*; oprócz tego: *Brzydkie kaczątko*, *Kot w butach*, *Pacahontas*, *Heidi*, *Małe kobiety*. W innej edycji upraszczającej w tej samej firmie ukazały się: *Tomcio Paluch*, *Piotruś Pan*, *Jaś i Małgosia*, *Trzy małe świnki*.

³³ Prócz dziesiątków broszurowych pozycji na rynku są również zewnętrznie okazalsze, jak współautorskie kompendium: T. Miłkowski, J. Termer. *Ilustrowany świat lektur dla szkół podstawowych*. Ilustr. A. Chodorowski.

³⁴ Zob.: A. Przecławka: *Książka w życiu młodzieży współczesnej*. Warszawa 1962, s. 20, 23 i in.

³⁵ Np.: M. Jędrzejewski: *Młodzież a subkultury. Problematyka edukacyjna*. Warszawa 1999; Z. Melosik: *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*. Toruń-Poznań 1995.

³⁶ Znamiennym przykładem może być początek opowiadania *Koszmarny Karolek i wizyta królowej* z tomu pod tym samym tytułem. Kraków 2005, s. 67i 70: „Doskonały Damianek skłonił się swojemu odbiciu w lustrze. – Wasza Wysokość – powiedział, udając, że wręcza komuś bukiet. Witamy w naszej szkole, Wasza Wysokość. Nazywam się Damianek, Wasza Wysokość. Dziękuję Wasza Wysokość. [...] – Milcz, larwo – wychrypiął Koszmarny Karolek. Spojrzał z gniewem na Damianka. [...] A zresztą kto by w ogóle chciał wręczać zgniły bukiet jakiejś durnowatej królowej? Na pewno nie Koszmarny Karolek. I na pewno nie życzy sobie, aby jakiegokolwiek jego zdjęcie było zamieszczane w gazecie, nie obchodzi go ten cały bałagan”.

dowej treści. Satysfakcjonując uniwersalne zainteresowania adresatów wprowadzały tak w świat codzienności tytułowego bohatera, jak i w klimat świątecznych, incydentalnych zdarzeń³⁷. Na okładce każdego około dziewięćdziesięciostronicowego tomiku w celu promocyjnym zamieszczano kilka elementów, wśród których był adres księgarni internetowej (dane te rozwijano na *recto* strony tytułowej) oraz za każdym razem inny rysunek rozdokazywanego łobuza, jak można było wnosić z pozy chłopca, jego miny czy zwichrzonej fryzury. Najwięcej miejsca zajmowały jednak dwa stałe składniki odwołujące się do mechanizmu przyzwyczajenia. Były nimi zdjęcia okładek zbiorów, jakie ukazały się już wcześniej, a także powtarzano ten sam komunikat, w którym wydawca zwracał się do kupujących z zamiarem wywołania napięcia informacyjnego. Ten typowy chwyt reklamowej retoryki brzmiał następująco:

Koszmarly Karolek ma głowę pełną pomysłów, które pomagają mu zrealizować jego koleżanki i koledzy z klasy: Wredna Wandzia, Bezwzględny Bolo, Chciwy Henio i Muskularny Miecio. Wszystko psuje młodszy brat Karolka – Doskonały Damianek.

Czy chcielibyście dowiedzieć się: [tu zmienny zwiastun oznajmujący nową zawartość tomu, np.]

- jak posprzątać pokój, nie ruszając się z fotela?
- jak zdobyć wielką forszę bardzo małym kosztem?
- jak urozmaicić sobie długą jazdę samochodem?

Jeśli tak, to sięgnijcie do cyklu książeczek o przygodach Koszmarnego Karolka, okropnego synka rodziców, którzy pragną uczynić z niego grzecznego chłopca i nie zawsze im się to udaje.

Nastawienie wypowiedzi na zbiorowego „bezpośredniego” adresata (zwroty w trzeciej osobie gramatycznej), czego dowodzi formuła „inwokacyjna” sprzyjająca tworzeniu atmosfery wspólnoty, stylizacja na poradnikową pragmatykę utworu, sugestia przedstawienia w treści tekstów tego, co uchodzi za znane odbiorcy i jest przedmiotem jego pragnień (pomimo że tego nie osiąga, bo zamiast dążyć do celu, woli ulegać fantazji³⁸), wreszcie zasugerowanie czarno-białej charakterystyki bohaterów – to kilka ujawnionych w tej niewielkiej notatce wyznaczników trywialnej sztuki masowej. Niestety, autorka

³⁷ Ich treści określały już podtytuły tekstów (zawsze połączone z tytułowym Koszmarnym Karolkiem, bądź bezpośrednio, bądź spójnikiem i), m.in.: ucieczka z domu, dzień sportu, wielka forsa, gwiazdka, Halloween, nieznośna niania, atakuje, jazda samochodem, obowiązki domowe, bierze kąpiel, hipnoza, wizyta królowej.

opowiadań nie operowała przejrzystymi strukturami wartości, bo wszyscy jednak krzyczeli na siebie, a rodzice raczej doraźnie wymuszali na chłopcu podporządkowanie się ich woli, niż starali się go odmienić. Nie było w nim nic subtelnego. Przeciwnie, tak jak bohater brutalnych filmów nastawiony był na „dawanie wycisku” innym, na zwyciężanie nawet za cenę podstępu. Nad światem przedstawionym w utworach dominował nastrój agresji i permanentnego konfliktu w szkole i w domu, co burzyło sentymentalne wyobrażenie „domowego ogniska”, jakie ugruntowane zostało w literaturze rynkowej. Przy takich wzorach bycia potoczny język nabierał wielu znaczeń. Legalizował np. gruboskórne stosunki w rodzinie i w grupie rówieśniczej. Omawiane zeszyty zatem tylko w warstwie zewnętrznej realizowały wzór dziewiętnastowiecznych tandetnych wydawnictw produkowanych przez wytwórców poczytnego piśmiennictwa³⁹, natomiast w treściowej odbijały ogólne obniżenie etyki, jakie dokonało się za sprawą filmów sensacyjno-kryminalnych⁴⁰. Autorka tej serii nie wychodzi poza status typowego technika-wytwórcy piśmienniczego, jakich omówił Walter Benjamin⁴¹. Ów fakt dokumentuje identyczna w każdej edycji notatka biograficzna – Simon jest Amerykanką mieszkającą w Londynie. Wcześniej pracowała jako dziennikarka teatralna, pisała także o restauracjach. W ostatnim zdaniu podkreśla się, że „Teraz jest znaną pisarką dla dzieci w różnym wieku – od książeczek z obrazkami po powieści dla nastolatków”. Ta wzmianka jest oczywiście informacją o Francesce Simon, która ma utwierdzić jej prestiż, ale spełnia głównie funkcję budowania podstawy tzw. wspólnego języka, czyli zbiorowej świadomości, jaką gwarantuje praktyka odwoływania się do autorytetu „znanej pisarki”.

Zasygnalizowana powyżej niejednorodność na rynku książek dla dzieci w jakiejś mierze odwzorowywała nasilone procesy decentralizacji oficyn wydawniczych po 1990 r. Różne kompetencje kulturowe mieli ludzie nimi zarządzający, ale również wielu z nich szukało drogi do łatwych zysków. Typologia w tym zakresie nie jest jednak łatwa, bo wymienione nurty komplementarnie składały się

³⁹ Zob.: J. Dunin: *Papierowy bandyta. Książka kramarska i brukowa w Polsce*. Łódź 1974.

⁴⁰ Za: Macdonald, op. cit., s. 485-486.

⁴¹ Zob. W. Benjamin: *Twórca jako wytwórca*. Wybór H. Orłowski. Wstęp J. Kmita. Poznań 1975.

także na produkcję poszczególnych przedsiębiorstw, walczących o istnienie na zmieniającym się rynku.

Zgromadzona w księgarni oferta jako całość tworzyła fasadę heterogeniczności, przez co w pierwszym odruchu wywoływała u obserwatora wrażenie chaosu, potem jednak zwyciężało odczucie monotonności jej wyrazu, klarownie ujawniał się bowiem ubogi zasób egzemplifikacji w pozornej wielości, od której nie było ucieczki, choćby w kierunku dystansującej parodii. Poszczególne książeczki niczym ingrediencje w cieście, choć inne, były równie słodkie, wabiły tęczowymi okładkami, mnóstwem ilustracji, obietnicą „najpiękniejszej” lektury, a jednak wyczerpywały się na przystosowaniu się do różnych aspektów perswazyjności. Stały się „wypowiedzią nakłaniającą”, bo łącząc znane i zaakceptowane argumenty wizualnego komunikowania tworzyły nie tylko „globalną wioskę” ikonosfery, lecz w sposób ukryty skłaniały do afirmacji tego, co cechuje masowe społeczeństwo: m.in. promowały potrzebę komfortu, gnuśny styl bycia, szukanie łatwych satysfakcji, ludyczne zainteresowania. W tym samym kierunku zmierzały też treści tematyczne książek na równi wzajemnie podobne wskutek predylekcji do uniwersalnych wątków, z powodu niemal bliźniaczej oferty przygotowanej przez różne oficyny, także przez wykorzystywanie rynkowej atrakcyjności ciekawostki, na jakiej wspierały się erudycyjne kompendia dla dzieci. Dyskretnie orientowały ku przyszłości, bo akceptowały rywalizację choćby w szybszym zgromadzeniu całej kolekcji książek złączonych osobą bohatera, gatunkiem, tematyką czy innym kryterium organizującym serię. Przyzwyczajały wreszcie do myślenia kategoriami pokolenia, do poszukiwania wspólnych z innymi rówieśnikami fascynacji, często zaspokajanych gadżetami dołączanymi do książek.

Obserwowane w obrębie książek dla dzieci typy umasowionych zjawisk wpisywały się w potrzebę tworzenia ułudy bezpiecznego i szczęśliwego świata, a także pomagały w łatwym zdobyciu rozmaitych satysfakcji. Te treści budowała oferta podporządkowana jednakowej estetyce dekoracyjnej, gdyż przede wszystkim wzbudzała ufność, gwarantując bezpieczeństwo przez zakorzenienie w powszechnie znanych źródłach. Takie same efekty miała przynieść ikonografia przytłaczająca tekst, bo dosłowność obrazu uwalniała od trudu refleksji. Do podobnych rezultatów zmierzały tomy obiecujące na swych winietach „bajki szczęśliwego dzieciństwa”, albo

gwarantujące „najpiękniejsze” wiersze, także bajki, ballady czy baśnie polskie i świata. Promesy „szczęścia” i „piękna” w obszarze książek dla dzieci robiły prawdziwą karierę, bo zapewnienia te składano w równej mierze, gdy były to antologie klasyków (w wielu edycjach przygotowanych przez różnych wydawców powtarzali się zwykle ci sami: Krasicki, Mickiewicz, Konopnicka, Tuwim, Brzechwa, Chotomska, Kern⁴², a z obcych Andersen i bracia Grimm) lub przeróbki podpisane przez nieznane osoby⁴³. Poczucia bezpieczeństwa szukali wreszcie ci uznani autorzy, którzy z chęci utrzymania swojej popularności na chimerycznym rynku czytelnictwa opracowywali własne wersje przygód disneyowskich ikon (o czym już wspominałam), albo też akceptowali komercyjną strategię przy udostępnianiu własnej twórczości. Homogenizacja obfitej liczebnie oferty, zwłaszcza w postaci „midcultu” – na co zwracałam uwagę na wstępie rozważań – sprawiała jednak, że ludzie o niewielkich kompetencjach kulturowych tracili orientację. Wówczas obietnica spokoju i przychylności (wsparta na estetyce kiczu, czyli sztuce szczęścia, jak wykazał Abraham Moles) przemieniała się w zagrożenia świata masowej wyobraźni. Tkwiły one w sposobie, w jaki książki dla dzieci przez swą zamierzoną lub mimowolną atrakcyjność włączały się w budowanie współczesnego ładu kultury.

Na te kwestie z niepokojem zwracali uwagę badacze problematyki na długo przed komercjalizacją rynku w Polsce. Lęk swój łączyli głównie z zagrożeniami dla pełnego rozwoju osobowości dzieci. W tym zakresie ukształtowały się dwa kierunki rozumowania. Pierwszy wynikał ze strachu przed „bezużyteczną rozrywką”. Powołując się na stanowisko Paula Hazarda obawiano się bowiem, że „dzieci [...] odrzucają książki, które nie odpowiadają ich istotnym potrzebom, nie przemawiają swą obrazowością, nie porywają umysłu żywością ujęcia; odrzucają książki, które uczą tylko tego, czego można nauczyć się w szkole, oraz takie, które je skłaniają do drzemki, nie do marzeń”⁴⁴.

⁴² Wśród wymienionych prym zdecydowanie wiodli Brzechwa i Tuwim. Aż 8 wydawnictw niezależnie od siebie wydało tom *Brzechwa dzieciom*. Równolegle opublikowano zaś 70 pozycji z dorobku Brzechwy i 72 autorstwa Tuwima. O wiele dalej za nimi była dopiero Konopnicka.

⁴³ Np. *Baśnie świata* autorsko sygnowane przez Martę Berowską.

⁴⁴ Cyt. za: K. Kuliczowska, op. cit., s. 245. Autorka powołała się na opracowanie P. Hazarda: *Książki, dzieci i dorośli*. Przeł. I. Słońskiej. Warszawa 1963, s. 46 i 48.

Rzecznicy drugiego nurtu podkreślali natomiast znaczenie pierwszych „projekcji literackich utworów” dla ukształtowania się gustu w dorosłym życiu: „Pierwsza książka winna być rezultatem wszechstronnych przemyśleń nad wyborem autora i kształtu edytorskiego, pierwsze bowiem doznanie estetyczne rodzi się w gęstym klimacie emocji pozaestetycznych. Z wiekiem to co piękne weryfikowane jest w konfrontacji z funkcjonującą w nas ciągle jeszcze pamięcią wszystkich okoliczności towarzyszących. Czym na przykład wytłumaczyć perwersyjny urok jarmarcznej sztuki – owych bukietów z kolorowej bibułki o gryzących się kolorach, gipsowych „Kopciuszków”, strasznych psów i kotów, kolorowych, farbowanych cukierków – jaki odczuwamy oglądając je w kramach odpustowych na prowincji? Chyba tym, że był to świat uroków naszego dzieciństwa, że w ten sposób wraz z ludem i „straszными mieszczanami” byliśmy podobnie wrażliwi na krzyczący prymityw o naturalistycznej tendencji w reprodukowaniu kształtu i wyjaskrawianiu kolorów. W rezultacie ludzka i naturalna jest tęsknota do rzeczy ładnych, a niepraktycznych, służących do ozdabiania i świętowania. Urok wspomnień sięgających do rajy dziecięstwa jest szukaniem samego nastroju zachwyty, który wtedy przeżywaliśmy, chociaż tymczasem zdążył się już zdewaluować urok samych przedmiotów”⁴⁵. Strach został więc sprecyzowany w zasadniczo odmiennych warunkach ustrojowych, kiedy kulturę strukturalizowały założenia walki o awans społeczny i kulturalny mas, a kultura literacka bardziej była uzależniona od polityki niż od prawidłowości handlowych. Pod wpływem rynkowych i komercyjalnych stymulatorów rozwoju sytuacja uległa wielkim zmianom. Obserwując je próbowano analizować również sytuację książek dla dzieci. Zachodzące zjawiska optymistycznie widziała Joanna Papuzińska. Podawała przykłady wzrostu czytelnictwa dziecięcego, podkreślała też zasługi środków masowego przekazu w promocji książek dla dzieci i jej wizualnego doskonalenia się⁴⁶. Pytania o kierunek rozwoju tego piśmiennictwa stawiali też uczniowie wyżej wymienionej i badacze skupieni wokół warszawskiego środowiska akademickiego⁴⁷. Odbywano szereg se-

⁴⁵ Cyt. za: J. Cieślowski: *Wielka zabawa...*, s. 251-252.

⁴⁶ J. Papuzińska: *Książki, dzieci, biblioteka. Z zagadnień upowszechniania czytelnictwa i książki dziecięcej*. Warszawa 1992, s. 8 i n.

⁴⁷ Zob. M. Zając, op. cit.; *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Red. J. Papuzińska i G. Leszczyński. Warszawa 2002; *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – doświadczenia – postulaty*. Red. J. Papuzińska i G. Walczewska-Klimczak. Płock 2004.

sj, seminariów i konferencji poświęconych sytuacji piśmiennictwa dla dzieci. Mimo tych wysiłków analiza omawianego w artykule problemu miała zaledwie wstępny charakter. Wskazane byłoby zatem, aby do dyskusji nad tą kwestią oprócz bibliologów, metodyków i historyków literatury dla dzieci włączyli się również etnologowie. Dopiero łącząc różne punkty widzenia można będzie podjąć dogłębne źródłowe badania nad sytuacją książek dla dzieci w nowych warunkach, by ich wyniki dały podstawy do rzetelnej syntezy.

Stereotypy książki ambitnej dla młodego odbiorcy

Czym jest książka ambitna, co (lub kto) o tym decyduje i jak można ją rozpoznać wśród książek „nieambitnych” – to pytania lokujące przedmiot naszych rozważań nie tylko (a może nie przede wszystkim) w obszarze zainteresowań krytyki literackiej, ale głównie w perspektywie badań nad procesem komunikacji literackiej, którego niezwykle istotnym ogniwem okazuje się postać odbiorcy. Jak stwierdził przed z górą trzydziestu laty Edward Balcerzan, wszelkie elementy konstrukcyjne dzieła literackiego określone za pomocą pojęć zaczerpniętych z leksykonu terminów poetyki opisowej mogą zostać „przetłumaczone” na język poetyki odbioru i sformułowane jako konkretne polecenia dotyczące sposobu odczytania przez odbiorcę określonych figur stylistycznych, zastosowanych w utworze chwytów transformujących rzeczywistość itp.¹. Można więc, jak się zdaje, przyjąć założenie, że model książki niezbyt precyzyjnie zwanej ambitną, wiązać się będzie najściślej ze swoistością poleceń określających ogólne ramy konkretyzacji czytelniczych, a zarazem wyznaczających optymalny, z punktu widzenia nadawcy, styl lektury. Dla badań nad fenomenem „książki ambitnej” w obiegu dziecięco-młodzieżowym w szczególności sposób przydatna okazać się może

¹ Zob. E. Balcerzan: *Perspektywy poetyki odbioru*. W: *Problemy socjologii literatury*. Red. J. Sławiński. Wrocław 1971.

zapropozowana przez Jaussa, a spopularyzowana w naszej nauce o literaturze przez Ryszarda Handkego kategoria „horyzontu oczekiwań czytelnika”². Zgodnie z koncepcją Handkego oczekiwania odbiorcy poprzedzające recepcję określonego dzieła dotyczą różnych jego aspektów – filozoficznego przesłania utworu, podjętych tematów, użytych chwytów artystycznych. O horyzoncie oczekiwań decydują przy tym treści już przyswojone w toku uprzednich doświadczeń czytelniczych. Istotne dla ostatecznego wyklarowania się owego horyzontu są także – jak powiada Handke – wszelkie „heterogeniczne przymieszki” wykraczające poza problematykę ściśle literacką: dla tzw. zwykłego czytelnika czynność lektury polega przecież nie tylko na wkomponowaniu percypowanego dzieła w całokształt własnych doświadczeń lekturowych, ale również – a czasem przede wszystkim – na ustaleniu relacji między treścią literackiego komunikatu a własnym doświadczeniem życiowym, stąd za nadrzędny i najbardziej ogólny horyzont wszelkich oczekiwań czytelniczych uznaje Handke „horyzont świadomości” wyznaczony przez zasób wiedzy o pozaliterackiej rzeczywistości, jaki w wyniku swych życiowych doświadczeń przyswoił sobie wcześniej odbiorca. Między horyzontem oczekiwań a aktualnie percypowanym dziełem zachodzić mogą, mówiąc najogólniej, dwa typy relacji:

– zawieranie się dzieła (w całej jego wewnętrznej złożoności) w istniejącym uprzednio horyzoncie oczekiwań odbiorcy;

– częściowe wykraczanie przez dzieło poza obszar dotychczasowych doświadczeń czytelniczych, wymuszające niejako na adresacie poszukiwanie nowych sposobów interpretacji i uruchomienia niestereotypowych strategii odbiorczych.

W pierwszym przypadku o swoistości stylu lektury decyduje poczucie satysfakcji płynącej z rozpoznania w aktualnie czytanim utworze treści i rozwiązań formalnych przyswojonych w toku uprzednich lektur – dzieło w ten sposób „rozpoznane” niczym nie zaskakuje, nie zmusza więc czytelnika do rewizji własnych oczekiwań i przeświadczeń. Ze zjawiskiem tym w klarownej postaci mamy do czynienia w przypadku literatury popularnej, a także w znacznej części produkcji literackiej przeznaczony dla młodego czytelnika. O stałej tendencji do przyporządkowywania oferty lite-

² Zob. R. Handke: *Kategoria horyzontu oczekiwań odbiorcy a wartościowanie dzieł literackich*. W: *Problemy odbioru i odbiorcy*. Red. T. Bujnicki i J. Sławiński. Wrocław 1977.

rackiej oczekiwaniom adresata w pierwszym z wymienionych obiegów decyduje przede wszystkim – zaakceptowany zarówno przez odbiorców jak i nadawców – ludyczny styl odbioru. Zapotrzebowanie na wypełniającą czas wolny rozrywkę realizowane jest przede wszystkim przez pisarzy „techników”³. Dostarczali oni i dostarczają nadal na ten wyjątkowo chłonny rynek płody własnej twórczości, w których elementy konwencjonalne w zdecydowany sposób górują nad inwencyjnymi, gdzie spetryfikowane wzorce gatunkowe, swoista logika zdarzeń fabularnych, a nawet przewidywane zakończenie rozpoznawane są niejako „na pierwszy rzut oka”. Czytelnik wkra-
cza więc do wnętrza dobrze znanego sobie świata romansów, powieści kryminalnych czy literackiego horroru, by spotkać tam „starych znajomych”, cieszyć się nieco tylko odświeżonymi stereotypowymi rozwiązaniami, po raz kolejny przeżywać radość, gdy wydarzenia rozwijają się w przewidzianym i satysfakcjonującym odbiorcę kierunku.

W obiegu dziecięco-młodzieżowym (nazwanym przez Jerzego Cieślińskiego „literaturą czwartą”) przyczyny owego zawierania się utworu w horyzoncie oczekiwań odbiorcy są nieco bardziej złożone. Z jednej więc strony decyduje o tym, podobnie jak w przypadku literatury popularnej, przekonanie, podzielane przynajmniej przez część autorów kierujących swe utwory do młodych odbiorców, o dominacji w interesującym nas obiegu czytelnicznym kodu ludycznego, decydującego o popularności w tym kręgu czytelnicznym utworów przygodowych, często z wątkami sensacyjnymi czy kryminalnymi. Konsekwencją owego przeświadczenia okazuje się częste w tym typie piśmiennictwa zjawisko dyskutowania literackiego sukcesu przez seryjne produkowanie młodzieżowych „czytań” – wymienić by tu można, na prawach przykładu, popularne niegdyś powieści Zbigniewa Nienackiego o panu Samochodziku, Alfreda Szklarskiego o przygodach Tomka czy zupełnie już współczesny fenomen *Harry’ego Pottera*. Z drugiej zaś strony charakterystyczna niechęć do artystycznego nowatorstwa wiąże się ze „stałym pamiętaniem” o młodym odbiorcy i jego ograniczeniach zarówno w zakresie życiowego doświadczenia jak i kultury literackiej – zdobytej wiedzy a także gustu i kompetencji. W tym drugim przypadku, w konsekwencji

³ Terminu tego użył S. Żółkiewski w: *Kultura literacka 1918-1932*. Wrocław – Warszawa 1973, tu rozdz. *Spółeczny obieg literatury*.

arbitralnej decyzji autora, co do jakości i charakteru stawy duchowej odpowiedniej dla młodocianego czytelnika, często mamy do czynienia nie z „pochłanianym jednym tchem czytałem”, lecz właśnie z „mało ambitnym”, sporządzonym na „aktualną miarę” zakładanego odbiorcy utworem realizującym spetryfikowany, o potwierdzonej wartości wychowawczej wzorzec gatunkowy (np. wciąż funkcjonalnej powieści rozwojowej, obyczajowej czy popularnonaukowej) uwzględniającym w znacznym zakresie edukacyjne zobowiązania tego typu twórczości z pełną wszakże świadomością aktualnych możliwości i, wiążących się z młodym wiekiem, ograniczeń przewidywanego odbiorcy.

Nakreśliwszy w ten sposób czytelniczną sytuację książki „nieambitnej” (idealnie wpasowanej w horyzont oczekiwań czytelnika, niczym go nie zaskakującej i nie niepokojącej) przejdźmy teraz do – będącej właściwym przedmiotem naszych rozważań – książki ambitnej. Warto wrócić w tym miejscu raz jeszcze do naprawdę inspirującej rozprawy Handkego i przypomnieć, że badacz ten ściśle połączył refleksję nad kategorią „horyzontu oczekiwań” z problematyką wartościowania dzieł literackich, a osobliwie potrzebna mu ona była do rozważań mających na celu zdefiniowanie arcydzieła. Przypomnijmy: „Arcydzieło nie poczyna się po prostu od zamiaru «bycia arcydziełem». Daje mu byt intencja jakiegoś szczególnie doniosłego i wartościowego przeobrażenia horyzontu świadomości odbiorcy – jego szczególnie silnej iluminacji”⁴. O byciu arcydziełem, dodajmy za Lechem Ludorowskim, decyduje także obiektywna pojemność semantyczna, wielowartościowość i wielowymiarowość dzieła, jego swoista zdolność do bycia atrakcyjnym, w sensie intelektualnym i artystycznym, dla kolejnych pokoleń czytelników. Można więc rozpoznać arcydzieło z perspektywy czasu jako swoistą konfigurację „trwałych wartości”⁵. Próbując ustalić relacje między książką ambitną a arcydziełem powiedzieć można, że książka ambitna – w perspektywie „długiego trwania” – stać się może, ale wcale nie musi arcydziełem. Jej zaistnienie to przede wszystkim kwestia intencji i decyzji pisarskich wiążących się z gotowością do podjęcia swobodnego ryzyka, z jakim wiąże się artystyczny eksperyment narusza-

⁴ R. Handke, op. cit., s. 103.

⁵ 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, s. 21.

jący oczekiwania i przyzwyczajenia odbiorcy. Eksperyment ten może być udany, gdy trafnie rozpoznane zostaną granice aktualnych możliwości czytelnika, a dzieło zaakceptowane i uznane przez publiczność czytającą za nowatorskie i przeobrażające na trwale wyobrażenia adresata o „dobrej książce” lub nieudany, gdy warunki te nie zostaną spełnione.

Horyzont oczekiwań przewidywanego młodego czytelnika przekraczany bywa zasadniczo na dwa sposoby: przez zakwestionowanie czytelniczych wyobrażeń o świecie przedstawionym oraz przez zaprezentowanie nowych rozwiązań warsztatowych nie znajdujących potwierdzenia we wcześniejszych doświadczeniach lekturowych.

Ciekawą egzemplifikacją tej pierwszej sytuacji wydają się utwory wprowadzające „kontrowersyjną” tematykę śmierci, zwłaszcza śmierci dziecka (*Bracia Lwie serce* Astrid Lindgren, *Zwierzokółekoupiór* Tadeusza Konwickiego, *W zwierciadle, niejasno* Josteina Gaardera czy *Oskar i Pani Róża* Erica Emmanuela Schmita). Używamy tu wieloznacznego, a zatem w jakiś sposób „bezpiecznego” określenia *kontrowersyjny* przypominając równocześnie, że temat ten przez całe lata rozwoju oryginalnej twórczości dla dzieci i młodzieży traktowany był (i jak się wydaje – przez wielu krytyków oraz pedagogów – nadal jest) jako temat tabu. W opinii przeważającej części krytyków, pedagogów i samych pisarzy „obowiązująca” w twórczości dla młodego odbiorcy wizja świata winna być zasadniczo optymistyczna; do głównych powinności pisarza należy więc budzenie zaufania czytelnika do otaczającej go rzeczywistości. W takim modelu świata z trudem (jeśli w ogóle) mieściła się traumatyczna problematyka ostatecznego i nieodwołalnego przejścia „na tamtą stronę”, zwłaszcza jeśli istotą przekraczającą próg między życiem ziemskim a wiecznością miałyby być kilkuletnie dziecko. Wymienione na prawach reprezentatywnych przykładów utwory stawiały czytelnika – mającego w swym doświadczeniu lekturowym wyłącznie budujące, pozbawione „zakazanych” dla dziecka treści wiążących się z fizycznym cierpieniem czy umieraniem, opowiadania i powieści z obowiązkowym happy endem – wobec konieczności odważnego stawienia czoła tej problematyce, nie uciekania przed nią i nie spychania jej, mówiąc językiem psychoanalizy, do podświadomości. Konsekwencją zaakceptowania przez młodego czytelnika owych „niewygodnych” treści, przyjęcia do wiadomości

obiektywnego istnienia w świecie ludzkim bólu, cierpienia i śmierci może być pojawienie się w rozszerzonym horyzoncie jego literackich oczekiwań miejsca dla książek, które tematykę tę podejmują w sposób odpowiedzialny i poważny. Czytelnik, który w akcie pogłębionej, intymnej lektury towarzyszył w ostatnich dniach życia Oskarowi i Cecylii, bliski będzie zapewne zrozumienia i zaakceptowania duchowego przesłania wiersza szesnastoletniej Edith Sodergran umieszczonego jako motto w utworze Gaardera *W zwierciadle, niejasno*:

Radość to motyl
Który fruwa nisko nad ziemią,
Lecz smutek to ptak
O wielkich, silnych, czarnych skrzydłach [...]
Ptak smutku leci wysoko,
Tam gdzie anioły cierpienia pełnią straż
Przy obozowisku śmierci⁶.

O codzienności literatury przeznaczonej dla młodego czytelnika decyduje też czywisty, życiowo najbardziej prawdopodobny repertuar ról pełnionych przez młodego bohatera. W świecie przedstawionym bohater ten jest przede wszystkim dzieckiem swych rodziców, bratem (siostrą), uczniem, kolegą. Sfery jego życiowej aktywności to rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza. Wszystkie jego poczynania są przy tym ściśle zlokalizowane jako działania w określonej rzeczywistości społecznej i kulturowej przewidziane dla dziecka i nastolatka, a także poddane swoistej kurateli dorosłych. W „ambitnej” części utworów adresowanych do młodego czytelnika ten zestaw ról, a zarazem krąg kompetencji młodzieżowego (dziecięcego) odbiorcy zostaje jednak wyraźnie przekroczony. Kilkunastoletni bohater zajmuje więc w tych utworach miejsce dorosłego, przy czym nie chodzi tu o doraźne „zastępowanie” rodzica czy opiekuna wynikające z faktu jego fizycznej nieobecności – najbardziej spektakularny przykład to Staś Tarkowski z *W pustyni i w puszczy* Sienkiewicza – lecz o swoistą „nobilitację” młodego protagonisty, uznanie jego intelektualnych kompetencji oraz zdolności do samodzielnego myślenia, badania i filozofowania. Książką ważną, a także, co wydaje się nieobojętne dla jej czytelniczego sukcesu, odpowiednio nagło-

⁶ J. Gaarder: *W zwierciadle, niejasno*. Przeł. I. Zimnicka. Warszawa 1998, s. 5.

śnioną na polskim rynku czytelniczym okazał się *Świat Zofii* Josteina Gaardera. „Dla dzieci świat i wszystko, co się na nim znajduje jest czymś nowym, czymś, co budzi zdziwienie. Nie każdy dorosły myśli podobnie. Większość z nich postrzega świat jako coś zupełnie zwyczajnego”⁷ – czytamy w *Świecie Zofii*. W utworze tym *explicit*e wyłożony został pogląd, że dobrym filozofem zostać można przyjmując postawę dziwienia się światem, stawiania temu światu coraz dalej idących i coraz trudniejszych pytań. Nie jest to jednak banalne, by nie powiedzieć trywialne zdziwienie wynikające z niewiedzy, lekkomyślnego zdania się na własną orientację w skomplikowanych sprawach tego świata. Czternastoletnia bohaterka powieści Gaardera jest „adeptką” filozofii profesjonalnej, nad jej intelektualnym rozwojem czuwa mędrzec i nauczyciel Alberto Knox – najpierw pisząc do niej listy układające się w sfabularyzowany podręcznik filozofii, później kontaktując się z nią bezpośrednio. Zadaniem czytelnika utworu Gaardera jest więc nie tylko śledzenie dziwnych i zaskakujących perypetii bohaterki i jej mistrza, ale również rozumiejąca lektura tekstów popularnonaukowych, przyswojenie sobie, w podstawowym przynajmniej zakresie, specyficznego a nawet hermetycznego języka filozoficznego dyskursu. „Zasmakowanie” w tego typu lekturze w indywidualnym doświadczeniu czytelniczym oznacza swoiste otwarcie się odbiorcy na nowy typ oferty literackiej – na utwory trudne, zawierające zachętę do myślenia, do samodzielnego poszukiwania prawdy, nie stawiające przy tym „kropki nad i”.

Z podobnym zaprojektowaniem roli młodego bohatera mamy do czynienia w porównywanej przez krytyków ze *Światem Zofii* powieści Catherin Clement *Podróż Theo*, w której nastoletni bohater w czasie swej w dramatycznych okolicznościach podjętej podróży dookoła świata wchodzi niejako w rolę „teologa”, zajmującego się analizą porównawczą nie tylko najważniejszych religii (chrześcijaństwa, judaizmu, islamu), ale też szeregu lokalnych wierzeń i tajemnych czynności kultowych praktykowanych na przykład przez plemiona ukryte w sercu Czarnej Afryki. Przedsięwzięte „badania” posłużą do wykrystalizowania się postawy światopoglądowej bohatera, jego określenia się w kwestii wyznaniowej. Podkreślić jednak warto, że podobnie jak w przypadku utworu Gaardera czytelnik nie otrzymuje jednoznacznych, autorytatywnych rozstrzy-

⁷ J. Gaarder: *Świat Zofii*. Przeł. I. Zimnicka. Warszawa 1995, s. 31.

gnięć: otwarta forma zakończenia – „podróż dobiega końca, podróż się zaczyna” – zapowiada dalsze ciągi, przygodę duchową i intelektualną, która tak naprawdę nigdy się nie kończy.

Stawiając czytelnika wobec nowych wyzwań intelektualnych i proponując mu „współrozwiązywanie” trudnych, na miarę inteligentnego człowieka dojrzałego, kwestii filozoficznych czy światopoglądowych autorzy tego typu utworów przekraczają też zazwyczaj „horyzont oczekiwań” czytelnika w zakresie użytych rozwiązań formalnych i środków wyrazu artystycznego. Szczególnie znacząca wydaje się w tym zakresie często spotykana, zwłaszcza w nowszej prozie dla dzieci i młodzieży, rezygnacja z narracji auktorialnej gwarantującej czytelnikowi poczucie poznawczego komfortu płynącego z faktu swoistego „dookreślenia” i „zdefiniowania” świata przedstawionego, gdzie narrator wszechwiedzący jawi się jako gwarant zachowania jednoznacznego i niezmiennego statusu tego świata. Raz jeszcze odwołajmy się do przykładu pisarstwa Gaardera. W mało w Polsce spopularyzowanej *Przepowiedni Dżokera* mamy więc do czynienia z charakterystyczną dla interesującego nas typu pisarstwa narracją personalną odsłaniającą punkt widzenia i perspektywę głównego bohatera utworu, dodatkowo skomplikowaną przez swoiste „rozszczerzenie” perspektywy i punktu widzenia na „ja dzisiejsze” i „ja ówczesne”. Świat przedstawiony przestaje być przez to jednoznaczny – czytelnik ma do czynienia bowiem z różnymi „prawdami” i wersjami wydarzeń związanymi z punktem widzenia bądź różnych podmiotów mówiących, bądź nawet tego samego, z charakterystycznym zróżnicowaniem perspektywy czasowej, w jakiej oglądane są przeszłe wydarzenia, których status jawi się jako niepewny i niedookreślony.

Efekty tej strategii pisarskiej widać szczególnie wyraźnie w *Tajemnicy Bożego Narodzenia* – jednej z najznakomitszych powieści Gaardera, o której jej polski wydawca Jacek Santorski pisze: „Jesteśmy na tropie zagadki, gdzie współczesność przeplata się z przeszłością i towarzyszymy rodzicom, takim jak my, którzy wciąż się powoli w bajkowy świat odkrywany przez ich synka. Podobnie jak w *Świecie Zofii*, autor po mistrzowsku łączy poetycką fikcję z lekcją historii i refleksją o życiu”⁸. Zdziwiająca podróż w czasie zmierzającej do betlejemskiego żłóbka Elisabet i jej niemniej

⁸ J. Gaarder: *Tajemnica Bożego Narodzenia*. Przeł. H. Thylwe. Warszawa 1995.

zagadkowy powrót do własnego świata nie zostają ostatecznie wyjaśnione przez żaden powieściowy autorytet. Pozostają więc jako równorzędne dwie wersje – „metafizyczna” zaproponowana przez tajemniczego kwiaciarza Jana i „realistyczna” przez samą Elisabet:

- Stawiam koronę na wersję Elisabet – powiedział tata [...]
- Dwadzieścia cztery korony na wersję Jana – zaryzykował Joachim.
- A ja stawiam dwanaście koron na wersję Jana i dwanaście na wersję Elisabet – zdecydowała mama⁹.

Wprowadzony w przytoczonym fragmencie motyw swego rodzaju „hazardu” sugeruje wyraźnie, że ostatecznej i jednoznacznej odpowiedzi na dręczące bohaterów pytania nie ma i być nie może – można jedynie „założyć”, że coś się wydarzyło, a następnie w to uwierzyć. Czytelnik pozostawiony zostaje z poczuciem nieodgadnionej „małej”, ludzkiej tajemnicy, która towarzyszy wielkiej wszechogarniającej tajemnicy narodzenia Syna Bożego w betlejemskim żłóbku. Na pytanie ojca Joachima, czy Elisabet pamięta z dzieciństwa jakieś norweskie słowo, bohaterka bez namysłu odpowiada: „– szu, szu, szu”, a jest to, jak pamiętamy, wyrażenie dźwiękonaśladowcze, wyrażające szybki ruch pluszowego baranka, który w wielkim sklepie przed zbliżającym się świętem Bożego Narodzenia nagle ożył „bo nie miał już siły wysłuchiwać brzęku aparatów kasowych i towarzyszącej zakupom paplaniny”¹⁰ i za którym pobiegła Elisabet w długą drogę do Betlejem.

Wszelkie znamiona artystycznego eksperymentu stawiającego czytelnika wobec nowych zadań interpretacyjnych nosi też ulubiony przez norweskiego pisarza chwyt polegający na użyciu „tekstu w tekście” i wprowadzeniu do utworu motywu bohatera zapoznającego się w tajemnicy przed otoczeniem z ową sekretną lekturą. Protagonistka *Świata Zofii* czyta więc i pieczołowicie kolekcjonuje tajemnicze liściki od nauczyciela filozofii; Joachim z *Tajemnicy Bożego Narodzenia* codziennie odkrywa kolejne okienko w kalendarzu adwentowym i znajduje tam na zwiniętym karteluszkach kolejny fragment ekscytującej opowieści o podróży, jaką „w głąb czasu” do miejsca urodzenia Jezusa odbywa Elisabet wraz z towarzyszącymi jej aniołami, pasterzami oraz trzema mędrcami;

⁹ Tamże, 237-238.

¹⁰ Tamże, s. 18.

Hans Thomas z *Przepowiedni Dżokera* czyta ukrytą w bułeczce miniaturową książeczkę, podobnie jak wymienieni wcześniej bohaterowie ukrywając ten fakt przed podróżującym wraz z nim ojcem. Utwory Gaardera są dziełami o skomplikowanej strukturze, wielopłaszczyznowej fabule, znacznej ilości motywów oraz odwołań do innych dzieł literackich i tekstów kultury. Wyraźnie zarysowana jest w nich też problematyka metatekstowa, mająca zwrócić uwagę czytelnika na konstrukcję utworu, zainteresować go tym, jak utwór „jest zrobiony”, jakie światy w sobie zawiera. Nie lada niespodzianką dla nie obeznanego z tym typem rozwiązań formalnych czytelnika okazać się musi przy lekturze *Świata Zofii* odkrycie, że tytułowa bohaterka i jej nauczyciel nie są „normalnymi” postaciami literackimi o statusie porównywalnym z protagonistami powieści realistycznych, lecz bohaterami innej opowieści (występują w książce majora wojsk ONZ Alberta Knaga, którą pisze on dla swej córki Hildy), a już swoistym „ontologicznym skandalem” może się wydać bunt bohaterów przeciwko ich literackiemu „stworcy”, próba jego przechytrzenia i ostateczna ucieczka z wymyślonej fabuły.

Utwory „ambitne” – zarówno te przeznaczone dla młodego odbiorcy, jak i lokujące się w obszarze literatury „bezzprzymiotnikowej” – w perspektywie historycznej, jako się rzekło, nie muszą okazać się arcydziełami. Nie zaryzykowałabym w każdym razie takiej tezy, na przykład w odniesieniu do pisarstwa najczęściej wspomnianego w tych rozważaniach Josteina Gaardera. Z arcydziełem, poza wymienionymi wcześniej właściwościami, kojarzy się przecież również ich jednorazowość i niepowtarzalność. Tymczasem wysoko zazwyczaj przez krytykę oceniani autorzy książek znacząco wykraczających poza horyzont oczekiwań młodocianego czytelnika często stosują w swych utworach metody i chwytów formalne już przez siebie wcześniej zastosowane i sprawdzone. Można nawet niekiedy mówić o obecności w tego typu pisarstwie swoistych „autostereotypów”, które rozpoznać można w toku uważnej lektury książek także autorów znanych i uznanych. W twórczości Gaardera jest to na przykład wyraźna predylekcja pisarza do posługiwania się kompozycją „szkatułkową”, czy motywem sekretnej lektury przez bohatera w dziwny czy tajemniczy sposób otrzymanego tekstu.

Na czym polega więc wartość tych utworów? Wydaje się ona niewątpliwa przede wszystkim w zakresie kształtowania się kultu-

ry literackiej młodych czytelników. Interesujące nas dzieła prezentują bowiem oryginalne, dotąd przez młodego odbiorcę nieznanne i nieprzyswojone możliwości wypowiedzi artystycznej, wprowadzają w krąg jego przemyśleń problemy nowe, często trudne a nawet kontrowersyjne, nie podsuwając jednoznacznych rozstrzygnięć sformułowanych kwestii, przez co zmuszają adresata do samodzielnego, nieszablonowego myślenia. Ułatwiają przejście z „kultury czyta-
deł” na poziom dojrzałej samodzielnej i wzbogacającej wewnętrznie lektury.

Przełamując schematy, kwestionując oczekiwania oraz stawiając przed odbiorcami nowe zadania związane z rozumieniem i interpretacją dzieła pełnią więc ważną rolę inicjacyjną: wprowadzają czytelnika w obszar wartościowej literatury o uniwersalnym adresie, zwłaszcza zaś tych jej fenomenów, które ulokowane są bliżej bieguna nowatorstwa niż literackiej tradycji.

Kicz i literatura wysoka

Od kiedy Jerzy Cieślukowski wyodrębnił twórczość dla dzieci, mającą własną poetykę inicjalną, obieg komunikacyjny, rynek, krytykę etc. jako literaturę swoistą, osobną i nadał jej miano „czwartej”, przez analogię wobec podlegających tym samym kryteriom wyodrębniania pozostałym typom piśmiennictwa, a mianowicie literaturze wysokiej (pierwszej), ludowej (drugiej) i popularnej (trzeciej)¹, wyznaczył nowy, autonomiczny obszar badawczy literaturoznawstwa. Jednak umiejscowienie beletrystyki dla dzieci na pozycji czwartej, mówiąc językiem sportowym, poza gratyfikacją medalową, nie dają od pewnego czasu badaczom spokoju, o czym świadczą zwłaszcza prace A.W. Lipatowa, Antoniego Smuszkiewicza i Violetty Wróblewskiej². Nie angażując się w te spory, warto postawić pytanie, czy literatura czwarta, niezależnie od swej etykiety, może poszczycić się osiągnięciami na miarę arcydzieł. Odpowiedź potwierdzającą dałem już przed laty³, a i w wypowiedzi V. Wróblewskiej

¹ J. Cieślukowski: *Literatura czwarta. O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci*. W: *Literatura osobna*. Wybór R. Waksmund. Warszawa 1985.

² A.W. Lipatow: *Literatura „dorosła” a literatura „dziecięca”*. W: *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej. Interpretacje – przekłady – adaptacje*. Red. L. Ludorowski. Lublin 1998; A. Smuszkiewicz: *„Czwarta” czy „osobna”?* (*O literaturze dla dzieci i młodzieży*). W: *Konteksty polonistycznej edukacji*. Red. M. Kwiatkowska-Ratajczak i S. Wysłouc. Poznań 1998; V. Wróblewska: *Czy istnieje literatura popularna dla dzieci?* W: *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*. Red. B. Myrdzik i M. Karwatowskiej. Lublin 2004.

³ Zob. R. Waksmund: *Literatura dziecięca – literatura uniwersalna*. W: *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*. Red. M. Tyszkowa i B. Żurkowski. Warszawa – Poznań 1989.

znajdziemy takie samo stanowisko: „Nie ma bowiem chyba wątpliwości, że wśród tekstów przeznaczonych dla dzieci i młodzieży istnieją niekwestionowane arcydzieła, po które chętnie sięgają także odbiorcy dorośli, jak choćby baśnie Hansa Chrystiana Andersena, opowieści o Alicji w krainie czarów Lewisa Carrolla czy historii Kubusia Puchatka A.A. Milnego. Wymienione utwory mają charakter uniwersalny, ponadczasowy i ponadpokoleniowy, co często nie pozwala badaczom na ich jednoznaczną klasyfikację”⁴. Listę tego typu dokonań można wydłużyć jeszcze bardziej, o czym świadczy chociażby tom rozpraw pod redakcją Lecha Ludorowskiego *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej* (Lublin 1998), ale nigdy nie będzie ona tak rozległa, jak w przypadku twórczości dla dorosłych. W przekonaniu Cieślukowskiego wystarczy, że tekst dla dzieci spełnia właściwe sobie normy literackości zorientowane obojętnie na cele dydaktyczne czy ludyczne, by spełnił swe posłannictwo, a jego dowartościowanie do rzędu arcydzieł jest sprawą drugorzędną. Tym bardziej nie był skłonny do przeciwstawiania sobie na tym gruncie dydaktyzmu i artyzmu, twierdził bowiem: „Przesunięcie i zagęszczanie się w tekstach dla dzieci sensów humanistycznych, bardziej wyrafinowanych i nacechowanych estetycznie, zwiększa ich stopień literackości. I w tym znajdujemy część wyjaśnienia kontrowersji: czy literatura dla dzieci ewoluuje od dydaktyzmu do artyzmu”⁵. Idąc za tą sugestią można odstąpić od pojęcia ewolucji na rzecz oscylacji między postawami i wartościami, co jest charakterystyczne dla każdej epoki literackiej, jak to starałem się wykazać w pracy *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej* (Wrocław 2000).

Pozostaje jednak kłopotliwa sprawa wyznaczników zjawiska nazwanego arcydziełem i jego relacji do kiczu jako wyrazu estetycznych antywartości. Nie chcąc wikłać się w skomplikowane rozważania definicyjne, przyjmijmy za Stanisławem Sierotwińskim, iż arcydzieło literackie to: „Dzieło, któremu przypisuje się najwyższą ocenę w hierarchii ustalonej przez historię literatury, brak jednak ścisłych kryteriów w przyznawaniu tej rangi, ponieważ nie decydują o niej tylko obiektywne stwierdzone walory ani poczytność, lecz zasięg oddziaływania i wpływ na twórców oraz na dalszy roz-

⁴ V. Wróblewska, op.cit., s.292.

⁵ J. Cieślukowski: *Teoretyczne problemy dziecięcej kultury literackiej*. W: *Kultura literacka w przedszkolu*. Red. S. Frycie i I. Kaniowska-Lewańska. Cz. 1. Warszawa 1982.

wój literatury narodowej lub powszechnej”⁶. Natomiast na temat kiczu wypowiadał się u nas przed laty m.in. Paweł Beylin, traktując go nie tylko jako trywializację sztuki, ale i jako kategorię estetyczną, której wyznacznikiem jest „niezamierzona brzydota”, niekoherentność elementów składowych i brak autentyzmu, czyli własnej tożsamości, co wypływa z mechanicznego i w pełni świadomego wykorzystywania określonych konwencji i stereotypów. Nie oznacza to jednak, że arcydzieła wolne są od tej przypadłości, albowiem: „Fragmenty utworu genialnego mogą nabrać charakteru kiczu, wtedy gdy będą zorganizowane w kiczowatą całość i na odwrót, fragmenty kiepskiego utworu mogą nabrać cech wielkości, nadanych im przez całe dzieło”⁷. Podobne stanowisko podziela Abraham Moles, powołujący się na pogląd Hermanna Brocha, że: „Odrobina kiczu istnieje w każdej sztuce”⁸. Niemniej jednak od kiczu wyróżniają arcydzieła wartości przeciwstawne, a mianowicie: oryginalność, tożsamość i nieodtwarzalność, nie dające się, jak twierdził Aleksander Bereza, sprowadzić do poziomu realizacji stereotypowej⁹.

Identyczne jak Moles stanowisko zajął także Michał Głowiński pisząc: „nawet w największych arcydziełach pojawia się ziarenko kiczu”¹⁰, co stawia nas, badaczy literatury dziecięcej, w kłopotliwym położeniu. Z jednej bowiem strony musimy znaleźć uzasadnienie, dlaczego niektóre utwory dla niedorosłych zasługują na miano arcydzieł, z drugiej zaś podważyć perfekcyjność ich wykonania stwierdzeniem występującej w nich domieszki elementów trywialnych, szacowanych poniżej możliwości twórczych wybitnego pisarza, co nie wydaje się w przypadku twórczości dla dzieci czymś sporadycznym. „Literatura czwarta” z natury rzeczy stanowi bowiem uproszczony, strywializowany model literatury dorosłych, zgodnie zresztą z horyzontem oczekiwań odbiorcy, który zabawki, kolorowe papierki od cukierków i książki traktuje jako dobra równorzędne, służące w pierwszym rzędzie zaspokajaniu potrzeb hedonistycznych.

Można bez przesady stwierdzić, że dziecko łaknie kiczu i uważa go za miarę prawdziwej sztuki, tzn. zdolnej nie tylko perfekcyjnie

⁶ S. Sierotwiński: *Słownik terminów literackich*. Wrocław 1970, s. 40.

⁷ P. Beylin: *Autentyczność i kicze. Artykuły i felietony*. Warszawa 1975, s. 223.

⁸ A. Moles: *Kicz, czyli sztuka szczęścia. Studium o psychologii kiczu*. Przeł. A. Szczepańska i E. Wende; wstęp. A. Osęka. Warszawa 1978, s. 13.

⁹ A. Bereza: *Arcydzieło i stereotyp (Z zagadnień wartościowania)*. „Acta Universitatis Wratislaviensis”, nr 240. „Prace Literackie XVI”: 1974.

¹⁰ M. Głowiński: *Gry powieściowe*. Warszawa 1973, s. 13.

odzwierciedlać rzeczywistość, ale i ją przewyższać poprzez akcenty idylliczne, w świecie rzeczywistym niespotykane. Gdy ktoś dawniej brał się za pisanie dla dzieci, ulegał przemożnej sile stereotypów zakorzenionych w danym typie ekspresji słownej, co widać najwyraźniej w poezji opisowej. Niech za przykład posłuży pierwsza strofa debiutanckiego wiersza Władysława Bełzy *Deszczyk wiosenny* (1863):

Wiosna, zielenią się drzewa,
Słowik już w krzewinie śpiewa,
Róża swą koronę wznosi
I o promień słońka prosi,
Łany zielenią się mile:
Ach! jak piękne wiosny chwile!
[...]
Deszczyk kropi! Drogie dzieci!
To dla was, dla was on leci!
To deszczyk nauki, cnoty,
Do nich nabierzcie ochoty!
Uczcie się, ileście w sile:
Ach! Jak piękne wiosny chwile!¹¹

Akcesoria zapożyczone z poezji wieśniaczej, podbarwione estetyką sentymentalizmu, posłużyły XIX-wiecznemu literatowi za kod emocjonalny, ułatwiający porozumienie z niedorostłym czytelnikiem. Wykreowana przez Bełzę idylla szybko zostaje zburzona dydaktycznym apelem, równie sztampowym, co liryczno-opisowa oprawa. To z uwagi na małoletniego adresata w ślad za „krzewiną” i „słonkiem” posypią się w następnych strofach kolejne deminutywy: „rzeczka”, „strumyk”, „deszczyk”, zgodnie z zasadą wyłożoną jeszcze przez Stanisława Jachowicza: „Drobne serduszka – wyrazy zdrobniałe, /Dziatki tak lubią to wszystko co małe”. Ale już z pełną świadomością śmieszność tej zasady wykorzysta Leopold Staff w *Deszczu majowym*, w jednym tylko wersie, frazy: „Dziatki, bratki i bławatki” jako wyrazu dionizyjskiej postawy dziecka wobec uroków wiosny, której magię podkreśla dodatkowo użyta w funkcji kompozycyjnej klamry, dziecięca rymowanka: „Słońce świeci, deszczyk pada, / Czarownica się podkrada”. Można powiedzieć, że ten genialny poeta przekuł kiczowaty temat w arcydzieło, ale właściwy kierunek wskazała mu liryka Marii Konopnickiej (np. *Parasol*).

¹¹ W. Bełza: *Dla polskich dzieci. Wybór pism wierszem...* Lwów 1912, s. 57-58.

Konopnicka nie miała zresztą łatwego zadania, gdyż źródłem tematycznej inspiracji, jak i dla Bełzy, były niejednokrotnie importowane książeczki z obrazkami, gdzie tekst i ilustracja stanowiły amalgamat znaków podkreślających sztuczność wykreowanego świata. „Obrazki ‘śliczne’, dzieci uładzone, a grzeczność z nich aż kapie... – pisze Janusz Dunin. – Nawet pretekst do powstania słynnego samochwały, Stefka Burczymuchy, jest słodkim obrazkiem śpiącego chłopczyka o blond lokach, obok którego mała myszka zjada serek. Nic w nim z satyrycznego, zadziornego tonu wiersza”¹². Nieprzypadkowo wskazuję na tego typu publikacje, albowiem są one, podobnie jak kicz, wytworem kultury mieszczańskiej, która twórczość dla dzieci uczyniła dobrem konsumpcyjnym, uzależnionym od bieżących koniunktur wydawniczych. Trudno wyobrazić sobie inne źródło pomysłu do wiersza *Pogrzeb ptaszka*. Oto jego pierwsza strofa:

Ach, co tam było płaczu!
Ach, co tam było smutku!
Zrobili mu dołeczek
Pod krzakiem róż w ogródku.
Zrobili mu dołeczek,
Zasiali róży kwieciem...
Ostatni to twój domek,
Mój ptaszku na tym świecie!
... Bim... bum!... Bim... bum!...
Bim!...¹³

Kiedy u schyłku XVII w. w literackim sporze „starożytników” z „nowożytnikami” kształtował się model twórczości dla młodzieży, ani naśladowanie wzorów antycznych, ani kopiowanie przekazów ludowych nie miało znamion działalności komercyjnej. Pierwszą powieść dla młodzieży *Przypadki Telemaka* Fénelona (1698) uważano podówczas za udaną replikę *Odysei* i uznawano nawet za arcydzieło, liczyła się bowiem nie oryginalność, ale właśnie wierność wobec konwencji starożytnego eposu. Nie można natomiast tego powiedzieć o wzorowanych na *Telemaku* dziełach Chansiergesa (*Przypadki Neoptolema*), Ramsaya (*Podróże Cyrusa*) i Terra-

¹² J. Dunin: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów publikacji dla najmłodszych*. Wrocław 1991, s. 82.

¹³ M. Konopnicka: *Co słonko widziało*. Warszawa 1954, s. 43.

sona (*Sethos*), jakim przypisać można by miano kiczu akademickiego z jego „szczególną kulturą chwytów i pomysłów”, któremu Beylin przeciwstawił agresywny i bezwstydnie koniunkturalny kicz jarmarczny. Kicz jarmarczny może występować także w wersji folklorystycznej, ale nigdy nie jest tożsamy z folklorem, co najwyżej jego nieświadomie karykaturalnym odbiciem. Z tego powodu opowiedziane po raz pierwszy przez „nowożytnika” Perraulta baśnie o Czerwonym Kapturku, Kopciuszku, Kocie w Butach etc. nie były ukłonem w stronę literatury jarmarcznej, lecz podejmowały grę z folklorem, co w owym czasie nosiło znamiona nowatorstwa.

Folklor nigdy zresztą, mimo ewidentnych mechanizmów reprodukcji istniejących wzorów, nie był traktowany jako domena kiczu. Kliszowanie tekstów służyło tu bowiem nie komercji, lecz ujednoliceniu obrazu rzeczywistości w ramach światopoglądu ludowego. Kto wie, czy nie do tej sytuacji właśnie odnosi się stwierdzenie Molesa: „Nikt nie może tkwić w kiczu, posiadając jego świadomość”¹⁴. Niewątpliwie ani matka usypiająca niemowlę kołysankami, czy zabawiające je prostymi rymowanekami, ani ojciec aranżujący dla synka „patataje” na własnym kolanie, czy pastuszkowie obrzucający się żartobliwymi przezywankami nie mieli takiej świadomości. Także bajki magiczne, jako wytwór dydaktyzmu ludowego, nie mogły razić swą stereotypową topiką i stylizacją, podobnie jak wiejskie dumki czy ballady. Tymczasem inspirowana folklorem baśń autorska, będąca częstokroć zespoleniem różnych stylów gatunkowych, może pod tym względem budzić wiele zastrzeżeń, biorąc pod uwagę zasób doświadczeń i wrażliwość współczesnego czytelnika. Tak jest właśnie w przypadku niewątpliwego arcydzieła Marii Konopnickiej *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, gdzie nie tyle sama topika sieroca, ile jej uwznioślenie może wydawać się dziś nieznośne, zwłaszcza, że stoi w wyraźnej sprzeczności ze stylem charakteryzowania opowiadania o perypetiach Koszałka-Opałka, Podziomka, Półpanka itp. Nawet w upersonifikowanym obrazie wiosny, kroczącej po wiejskiej okolicy, dostrzega się wpływ portretowania Madonny w dawnym malarstwie włoskim¹⁵. Z malarstwem Chełmońskiego i Malczewskiego łączy się natomiast wizerunki pastusz-

¹⁴ A. Moles, op. cit., s. 215.

¹⁵ Zob. B. Mazan: *Madonna przemieniona*. W: „*O krasnoludkach i o sierotce Marysi*” Marii Konopnickiej. *W stulecie pierwszego wydania. Studia i szkice*. Red. T. Budrewicz, Z. Fałtynowicz. Suwałki 1997.

ków¹⁶, a dopowiedzieć: i akademickich malunków Stachewicza z cyklu *Legendy o Matce Boskiej*. Wydaje się, że nie tyle schemat fabuły, co sposób portretowania postaci, a zwłaszcza opisy stają się domeną ocierających się o kicz stereotypów, zwłaszcza gdy trzeba uwydatnić wspaniałość baśniowego świata.

Widać to było już na przykładzie współczesnej Perraultowi Mme d'Aulnoy, która mając na uwadze nie młodzież, lecz publiczność salonową, nasyciła swe *contes de fées* detalami służącymi nie tyle fabule, ile wzbudzeniu podziwu dla swej pomysłowości, będącej wyrazem nie najlepszego gustu. Tę cechę odziedziczyła z kolei baśń romantyczna, przenosząc manierę rokokowego przepychu na wyobrażenia przeciętnego mieszczucha, czego dowodem opisy Krainy Zabawek i Krainy Słodocy w niezapomnianym *Dziadku do Orzechów* Hoffmanna. Kiedy Andersenowska Gerda dociera w poszukiwaniu Kaja do ogrodu starej kobiety, jego piękno prezentowane jest oczami dziecka, którego gust i oczekiwania zostały ukształtowane przez określony rodzaj doznań estetycznych:

Wszystkie kwiaty, jakie rosną o każdej porze roku rozkwitały tu wspaniale; żadna książka z obrazkami nie mogła być barwniejsza i piękniejsza. Gerda skakała z radości i bawiła się, dopóki słońce nie zaszło pomiędzy wysokimi wiśniami, potem ułożyła się w ślicznym łóżku z czerwonymi, jedwabnymi poduszkami, haftowanymi w fiołki i śniła jak królowa w dniu wesela¹⁷.

Andersen bardzo często epatuje takimi efektami, z którymi harmonizują nierzadko XIX-wieczne ilustracje. Ile kiczowatych opowieści o kwiatach i uczuciach stworzono w literaturze dla dzieci z dążenia do imitowania *Calineczki*, *Stokrotki*, *Elfy różanego* itp. Nowatorstwo *Alicji w Krainie Czarów* Carrolla objawia się właśnie poprzez zerwanie z tą cukierkowo-idylliczną wizją, która z biegiem dziesięcioleci stała się nieznośną sztampą nie tylko w twórczości dla najmłodszych.

W przypadku prozy realistycznej, której treść łatwiej weryfikować na gruncie doświadczenia potocznego, można mówić wręcz o jaskrawości kiczu. Chodzi nie tylko o sposób kreacji bohaterów jako protagonistów, zawsze wysublimowanych w swym wyglądzie i postawach, ale przede wszystkim o bieg zdarzeń, które wyznaczają

¹⁶ Zob. E. Paczoska: *Konstelacje „Sierotki Marysi”*. Tamże.

¹⁷ H. Ch. Andersen: *Baśnie*. Tłum. S. Beylin, J. Iwazkiewicz. Warszawa 1969, s. 283.

pole semantyczne owego ideału. Tak jest na przykład w znanej powieści Burnett *Mały lord*, gdzie urok dziecka, wyidealizowanego pod każdym względem, zderza się z oschłością i pryncypialnością jego dziadka:

Cedryk zobaczył wysokiego, starego mężczyznę o rzadkich siwych włosach i krzaczastych brwiach, z orlim nosem osadzonym między przenikliwymi oczyma. Hrabia ujrzał natomiast wdzięczną postać dziecka w czarnym aksamitnym ubranku z koronkowym kołnierzem i miłą, chłopięcą twarz, otoczoną falą jasnych loków, z wyrazem niewinnej życzliwości w oczach. Jeżeli zamek był podobny do zaczarowanego pałacu, to mały lord przypominał księcia z bajki, choć wcale sobie tego nie uświadamiał¹⁸.

Łatwiej nam zrozumieć charakter nieprzejednanego w swych uprzedzeniach starca niż wnuka, wprawdzie nienagannie wychowanego przez matkę, ale pozbawionego najdrobniejszej skazy i budzącego szczery podziw otoczenia, także ze strony jego plebejskich znajomych, którym nie pozostaje nic innego, jak spełniać rolę usługowych przyjaciół. Fabuła nie służy tu niczemu innemu, jak dokumentowaniu cnót bohatera. Więcej prawdopodobieństwa życiowego znajdziemy na kartach *Małej księżniczki* tej samej autorki, ale i w tym przypadku jakby znajomo brzmi stwierdzenie Molesa: „Kicz ma swego bohatera, który przechodzi zwyczajnie przez kolejne próby. We wszystkich możliwych odmianach tych prób zachowuje czyste, nieskażone serce i niezmiennie głęboką miłość, ignorując wszelki rozsądek”¹⁹. Odnosi się to również do powieści przygodowej z bohaterami chłopięcymi, którzy z typowo męską wytrwałością realizują wytyczony cel. Więcej prawdopodobieństwa życiowego znajdziemy natomiast w *Tajemniczym ogrodzie* Burnett, z wpisaną weń duchową metamorfozą panienci i panicza, przedstawionych początkowo w mało sympatycznych rysach. Sama sceneria ogrodu, z królującymi tam różami, świadkami niezmaconego szczęścia rodziców Collina to idylla, która szybko zostaje zburzona przez tragedię (śmierć matki), a odrodzenie dawnej świetności jest w jakimś sensie powrotem do raju utraconego, opisanego w stylu nasyconym cechami pocztówkowego kiczu owej epoki:

¹⁸ F.E.H. Burnett: *Mały lord*. Przeł. S. Kowalewska. Łódź 1990, s. 90-91.

¹⁹ A. Moles, op. cit., s. 126.

A róże, róże! Z dnia na dzień, z godziny na godzinę ożywiały się, wyrastały z trawy, owijały się wokół pni, zwieszały z gałęzi drzew, pięły po murach i rozsypywały po nich kaskadą girland...²⁰.

Szczególnie podatna na tego typu manifestacje jest powieść dla dziewcząt, jej bohaterki bowiem ogromną wagę przywiązują do zewnętrznej oprawy – piękna, któremu nadają często postać ekstremalną, zatracającą o kicz. Widać to zwłaszcza na przykładzie *Ani z Zielonego Wzgórza*, gdzie tego typu postawa wyraża się poprzez używanie przez tytułową bohaterkę górnolotnych zwrotów, jakby żywcem zaczerpniętych z trywialnych romansów, np. „uwielbiam piękne suknie”, „tak się rozkoszowałam tą podróżą”, „alabastrowe czoło”, „oszałamiająco piękny”, „żelazo rozdarło moją duszę”, „dzikie rumaki nie wydrą z mej duszy tajemnicy”. W poetyce kiczu mieszczą się również nazwy, jakie nadaje określonym miejscom widzianej po raz pierwszy okolicy: Biała Droga Rozkoszy, Zacisze Słowika, Źródło Nimf Leśnych, Aleja Zakochanych itp. Jakim sposobem owa wychowanka przytułku dla sierot rozwinęła w sobie tak ulirycznione fantazje pozostaje zagadką – do momentu, gdy Ania zabierze się do teatralizowania poematu Tennysona *Elaine* o tematyce arturiańskiej, przedrukowanego w szkolnej czytance. Wyznaczając sobie rolę tytułowej heroiny, odbywającej barką swą ostatnią podróż, każe wyłożyć dno łódki czarnym aksamitem i instruuje koleżanki, jakie patetycznymi gestami i słowami mają żegnać zmarłą. Jednak inscenizacja szybko kończy się kompromitacją, gdy łódź zaczyna przeciekać i tonie. W ten sposób autorka demistyfikuje świat marzeń swej niedoroślej bohaterki, oszczędzając jej na przyszłość losu Emmy Bovary. Trywialny gust nie opuści Ani nawet w okresie dorastania, gdy pochłaniać ją będzie lektura *Strasznego tajemnicy Zamku Upiórów* czy, gdy już kształcąc się na nauczycielkę wyrazi chęć publicznego deklamowania *Ślubowania dziewicy*, ale w końcu jej metamorfoza duchowa nie może być nagła, gdyż zagrażałoby to zasadzie tożsamości bohaterki, będącej wszak ucieleśnieniem typowo mieszczańskich wyobrażeń i ideałów. W karykaturalnej postaci zjawisko to przedstawi Eleanor H. Porter w *Pollyannie* na przykładzie służącej, która nieznanne sobie fakty życia pana Pendletona tłumaczy następująco:

²⁰ F.H. Burnett: *Tajemniczy ogród*. Przeł. J. Włodarkiewicz. Oprac. A. Chojecki. Wrocław 1991, s. 243.

– T a j e m n i c a – szepnęła Nancy przerażonym głosem. – Dlatego ciebie tak polubił. Och, panienko. To zupełnie jak w książce... Wiele ich czytałam: *Tajemnica lady Maud* i *Zagubiony spadkobierca* i *Całe lato w ukryciu...* wszystkie mówiły o jakichś strasznych tajemnicach i podobnych rzeczach. Coś takiego! Pomyśleć tylko, że tu pod bokiem mamy taką żywą książkę... i ja nic o tym nie wiedziałam²¹.

Nie można zgrabniej wykręcić się od posądzenia o kicz, jak dystansując się wobec niego w taki właśnie sposób.

Trudno natomiast znaleźć przejawy kiczu w prozie obyczajowej dla chłopców. Nawet w słynnej książce Edmunda de Amicisa *Serce* znajdziemy więcej sentymentalizmu i patosu niż przypadków „osuwania się” w kicz, które to zjawisko, jak widzieliśmy na przykładzie powieści L.M. Montgomery, jest jedynie świadomym zabiegiem charakterystyki bohatera. A co powiedzieć o prozie przygodowej, gdzie dynamika fabuły nie pozostawia zbyt wiele miejsca na kontemplację szczegółu. W *Przygodach Tomka Sawyera* jedynie dziecięcy afekt tytułowego bohatera do córeczki sędziego wprowadza akcent sentymentalny, ujęty jednak w humorystyczną tonację opowiadania. Postawa taka stanie się zasadą utworów Kornela Makuszyńskiego, który wyedukowany w galicyjskiej szkole nasyca narrację ornamentami z romantycznej i młodopolskiej rekwizytorni:

Adaś szedł miedzami pól, ‘malowanych zbożem rozmaitym’, już dostatnio dojrzałym i złotym, groblami stawków, sennych i srebrzyście łuszczących się w jaskrawym blasku słońca, przez rzadkie laski brzozone, pełne wykrotów, nalanych bagnistą wodą. Czasem zerwał się tuż sprzed jego stóp zając-idiota, więc nastraszony zapadał w kotlince, aby znowu zasnąć lekkim snem, pełnym widm kosmatych i szczekających²².

Jego ekwilibrystyka stylistyczna ociera się wręcz o manierę, by nie powiedzieć kicz, gdyby nie aluzje i cytaty znacznie wykraczające poza doświadczenie lekturowe tuzinkowego czytelnika. Gra stereotypami stanie się, nie tylko w jego twórczości, odtrutką na styl tradycyjnego pisarstwa dla niedorośliwych, które może współcześnie razić gust krytyków i koneserów. Do tego dochodzi jeszcze, jeśli wziąć

²¹ E.H. Porter: *Pollyanna*. Tłum. H. i T. Evertowie. Warszawa 1988, s. 113.

²² K. Makuszyński: *Szatan z siódmej klasy*. Wstęp. J. Kowalczykówna. Katowice 1990, s. 176.

pod uwagę inne utwory, charakterystyczna dla Makuszyńskiego autoironia, a nawet autoreklama w stylu buffo, świadcząc o nieprzemijającej fascynacji nie tylko romantyzmem, ale i będącej jego zaprzeczeniem mieszczańskiej kultury. Wytworem tej kultury, jak już powiedzieliśmy, jest także literatura dla dzieci, która obecnie, w zmienionych warunkach ustrojowych, staje się zjawiskiem aksjologicznie wielokierunkowym, nastawionym również na rewizję stosunku do tradycji. Jak słusznie bowiem zauważył Janusz Dunin: „W dawnej uładzonej konwencji utrzymany jest wiele dziełek, posiadających niezaprzeczalny urok, których wartość powinna być doceniana. Nie można też twierdzić, że nie odpowiadały one dzieciom i że nie powrócą w jakiejś nowej formie”²³.

²³ J. Dunin, op. cit., s. 165.

Literacki obraz świata we współczesnej książce dla młodzieży

Literatura młodzieżowa minionego piętnastolecia przywodzi na myśl polskie edycje książek dwojga autorów z *bratniego kraju naszych najlepszych przyjaciół*. Pierwsza ze wspomnianych publikacji to powieść uczestnika pokolenia wojennego, Anatolija Pristawkina *Nocowała ongi chmurka złota*, napisana w 1981 r., a wydana u nas w 1990 r. Losy jedenastoletnich braci bliźniaków, mieszkańców radzieckiego sierocińca, przedstawione tu zostały na tle pacyfikacji Czeczenii przez Armię Czerwoną w końcowej fazie II wojny światowej. Druga publikacja to zbiór współczesnych opowiadań z życia rosyjskiej młodzieży autorstwa studentki dziennikarstwa Iriny Dienneżkinej zatytułowany *Daj mi*, opublikowany w 2004 r. przez „Świat Książki”. W zbiorze tym szczególną uwagę przykuwa opowiadanie *Waleroczka* o kolonijnych perypetiach trzynasto- i czternastolatków.

Bohaterowie tekstów Pristawkina i Dienneżkinej są w podobnym wieku, przebieg fabuły w obu przypadkach ma dramatyczny, a nawet tragiczny charakter. Zachodzi jednak między nimi zasadnicza różnica. W pierwszym przypadku bohaterowie permanentnie doświadczają głodu, a ich życiu zagraża konflikt militarny, w końcu jeden z nich rzeczywiście ponosi śmierć. Udziałem bohaterów Dienneżkinej jest raczej brak ideałów, czytelnych zasad właściwego postępowania, wsparcia rówieśników, opieki dorosłych – oni także,

choć z innych powodów, narażeni są na przemoc. *Waleroczka* to jakby dalszy ciąg opowieści *Pristawkina*, dopisany po sześćdziesięciu latach. Samotność zostaje pokonana dzięki braterstwu: miłość stanowi jedyną, bardzo ważną enklawę wolności człowieka w totalitarnym, zagrażającym świecie. Książka *Pristawkina* niesie wyraziste przesłanie nadziei. U *Denieżkinej* sytuacja przedstawia się inaczej: w tym świecie nie ma ani braterstwa, ani miłości. Przy dostatku wszelkich dóbr materialnych pozostaje obcość i zagrożenie ze strony innych. Bohaterowie czerpią wzory postępowania ze współczesnych filmów sensacyjnych i obrazów życia świata przestępczego. Dzięki takim wzorom banalna sprzeczką dzieciaków na apelu zamienia się w gangsterskie porachunki, a miłość – sprowadza do prymitywnego seksu. Postaci *Denieżkinej* cierpią z powodu samotności w obojętnym lub wrogim świecie dobrobytu – gdy u *Pristawkina* świat był i głodny, i wrogi. Gdzieś w przestrzeni obrazowanej przez oboje autorów, między latami czterdziestymi XX w. a współczesnością, zanikła zdolność tworzenia i kultywowania więzi. Wojenny świat w każdej chwili mógł zniszczyć bohatera wraz z jego uczuciami i dążeniami. Jednak świat materialnego dobrobytu bywa również źródłem ekstremalnych przeżyć – drwi z wrażliwości bohatera, niszczy go psychicznie, głęboko deprawuje każąc samotnie wybierać między przetrwaniem a klęską.

W obu przypadkach zewnętrzna rzeczywistość wyrządza dzieciom dotkliwą krzywdę. U *Pristawkina* jest to zarówno krzywda psychiczna, jak i fizyczna. *Denieżkina* – nie stroniąc od obrazów fizycznej przemocy – akcentuje krzywdę psychiczną, polegającą np. na tym, że młodemu pokoleniu nie stawia się rozsądnych wymagań – bo podobnie jak u *Pristawkina* nadal nie ma tego kto robić. Rodzice jakby nie istnieją, są zbyt zajęci. Wychowawca przestał być autorytetem – nie tylko nie radzi sobie z podopiecznymi, ale wręcz się ich boi. Młodzież pozostawiona sama sobie, nieprzygotowana do odróżniania dobra od zła, czerpie wzory z dostępnych źródeł. Sens tekstu *Denieżkinej* jest pesymistyczny, nie otwiera przed czytelnikiem żadnej perspektywy.

Denieżkina została określona przez polskiego wydawcę jako autorka w rodzaju naszej *Masłowskiej* – choć to porównanie wydaje się trafne raczej ze względu na sposób odbioru tekstów przez czytelników, a nie ze względu na sposób pisania; *Denieżkina* bliższa jest dziennikarstwu, ewidentnie ma do powiedzenia coś ważnego ze

względu na praktykę życia, wie, co chce powiedzieć i właśnie to mówi. Choć nie pisze specjalnie dla nastolatków, jej twórczość, podobnie, jak u nas twórczość Masłowskiej, spotyka się wśród nich z żywym oddźwiękiem – i to upodabnia do siebie obie autorki.

Utwory Pristawkina i Dzieńkinej przedstawiają sytuacje ekstremalne, a zarazem są literaturą o dzieciach i literaturą dziecięcą – ze względu na prezentowany w nich punkt widzenia oraz wirtualnego czytelnika, którym może być każdy, kto umie czytać. Prosta forma zastosowana przez oboje autorów nie stanowi bariery. To, co pozornie wydaje się nie dla młodzieży, może bez przeszkód wkroczyć – i zdarza się, że faktycznie wkracza – na teren młodzieżowych lektur, młodzi ludzie bowiem od zawsze interesują się tym, co modne. Teksty obojga autorów zdają się trafnie ujmować podstawowe problemy współczesnego świata. Na plan pierwszy wysuwa się tu kwestia samotności – jej właśnie poświęcone są teksty zarówno Pristawkina i Dzieńkinej, jak również wielu autorów piszących dla dzieci i młodzieży w ciągu ostatnich kilkunastu lat.

* * *

W ostatnim piętnastolecu na ladach księgarskich znalazło się wiele interesujących – treściowo i formalnie – książek o wyraźnym dziecięco-młodzieżowym adresie, zarówno autorów polskich, jak i obcych. Przykład mogą tu stanowić utwory Zbigniewa Brzozowskiego, Marii Ewy Letki, Doroty Terakowskiej, Małgorzaty Musierowicz, Krystyny Siesickiej, Małgorzaty Gutowskiej-Adamczyk, Ewy Przybylskiej, Roberta Cormiera, Carla Hiaasena, Jerrego Spinello, Bena Rice'a. W części współczesnych tekstów świat został przedstawiony jako miejsce wrogie, nieprzyjazne bohaterowi albo jako miejsce ustawicznego dokonywania bardzo trudnych, samotnych wyborów.

Spinelli swą powieść *Gwiazda* oparł na relacji obserwatora i uczestnika zdarzeń, utrzymanej w pierwszej osobie; utwór został poświęcony przedstawieniu jednego problemu: sytuacji jednostki wobec grupy, która dąży do narzucenia wszystkim tych samych poglądów i stylu życia. Autor przedstawia dwa warianty zachowania: przystosowywanie do stanowiska większości z lęku przed odrzuceniem (stanowisko bohatera – narratora) i konsekwentną obronę własnego ja kosztem odrzucenia (tytułowa *Gwiazda*). W *Czekola-*

dowej wojnie, powieści napisanej w latach siedemdziesiątych a wydanej u nas dopiero w 2000 r., Cormier posługując się narracją trzecioosobową doprowadza podobny problem do o wiele bardziej drastycznego zakończenia; akcja zostaje zawieszona w momencie, gdy bohater, zmasakrowany przez swoich przeciwników, odbywa być może swą ostatnią podróż – do szpitala. W skonstruowanej po mistrzowsku (znów pierwszoosobowej) opowieści B. Rice'a *Pobby i Dingan* mamy do czynienia z podwójnym adresatem – dzieckiem, które odbierze tekst głównie jako pochwałę świata fantazji, i osobą dorosłą, dla której opowieść dziecięcego bohatera jest dowodem nierozwiązanych problemów przenikających opisaną rzeczywistość.

Na ogół mniej dramatycznie przedstawiają świat polscy autorzy. Jedną z najnowszych powieści Musierowicz, *Język Trolli*, dotyka również jasno sformułowanych, egzystencjalnych problemów, ale ich pozytywne rozwiązanie wydaje się możliwe, jakkolwiek nie do końca pewne. Fabuła została tu osnuta wokół kilku wybranych epizodów, w których pośrednio lub bezpośrednio uczestniczy główny bohater, nie zawsze zresztą odgrywając w nich główną rolę. Z kolei w *Kalamburce*, przedstawiającej trudny proces dojrzewania obu głównych bohaterek (matki i córki), akcja stopniowo cofa się aż do lat trzydziestych XX w. Forma *Języka Trolli*, mimo iż odmienna od dotychczasowych powieści tej autorki, jest chyba akceptowana przez młodych czytelników.

W kilku powieściach Siesickiej z lat dziewięćdziesiątych czytelnikowi zostaje wyraźnie zasugerowany dystans do świata przedstawionego, skłaniający do refleksji nad statusem postaci i zdarzeń (napięcie między realistyczną wizją świata i innymi perspektywami jej ujmowania). W tekstach tych toczy się subtelna gra z czytelnikiem, w której ważną rolę odgrywają niedomówienia, nastrojowość, „malarskość” (współgrają z nią starannie dobrane reprodukcje zamieszczane na okładkach m.in. *Woalek* i *Wachlarzy*). Świat tych utworów jest mocno osadzony w tradycji, pełen uroku, bezpieczny, choć niewolny od problemów.

Wśród wyżej wymienionych pisarzy szczególną pozycję zajmuje twórczość Ewy Przybylskiej, której literackie dokonania nie dają się łatwo podsumować. Rozdźwięk pomiędzy sieliskością *Doliny Klonowego Liścia* a katastrofizmem niektórych późniejszych tekstów, takich jak *Dotyk motyla*, *Ptasi instynkt* czy *Wielki Tydzień panny Wiki* skłania do refleksji nad koncepcją świata w nich przed-

stawionego. Są to utwory krótkie, młody odbiorca z łatwością je przeczyta. Skutek, jaki może wywołać ich lektura, nie jest jednak oczywisty. Z perspektywy czasu widać zawartą w nich zapowiedź ogólniejszych tendencji, które ujawniają się obecnie w znacznej części publikowanych – również w Polsce – tekstów z adresem młodzieżowym. Przybylska przedstawia świat jako miejsce zimne, odpychające, gdzie panuje przemoc i wszelka niegodziwość (*Ptasi instynkt*, *Dotyk Motyla*, *Wielki tydzień panny Wiki*), a szlachetni i zgnębieni pozytywni bohaterowie niechętnie przebaczą krzywdy i niemal ze wstrętem przyjmują pomoc tych nielicznych, którzy zachowali resztki wrażliwości (*Trzeci świat Mateusza*, *Ptasi instynkt*). Koncepcja „okropnego miejsca” realizuje się dzięki następującym zabiegom formalnym:

1. Nagromadzenie licznych, ekstremalnych problemów w niewielkim objętościowo tekście. W *Dotyku motyla*, a zwłaszcza w *Wielkim tygodniu* mamy do czynienia z maratonem ponurych, niekiedy przerażających epizodów, których bohaterki są uczestniczkami, świadkami lub o których są informowane. Rynsztok życia nie omija również bohatera *Trzeciego świata Mateusza*. Aby się w nim znaleźć postaci nawet nie muszą wychodzić z domu. Nadmiar negatywnych zdarzeń wywołuje u dorosłego czytelnika wrażenie skrajnej sztuczności przedstawionego świata, spotęgowane przez nienaturalne, dziwne dialogi. Uwagi te nie odnoszą się do *Dnia kolibra*, gdzie zdarzenia, choć również niewesołe, są o wiele bardziej przekonująco ze sobą powiązane.

2. Ekspozycja osamotnionego, wyalienowanego bohatera. Niekiedy świadomie izoluje się on od świata, bywa upozowany na kogoś wyższego ponad tłum zwykłych śmiertelników, jest za wysoki, zbyt zdolny, uważa się za kogoś innego, lepszego, kto ma prawo prowokować i surowo sądzić pozostałych; takie są np. bohaterki *Dotyku motyla* i *Wielkiego tygodnia*. (Odmienne są motywy postępowania i pozycja bohatera powieści *Przygodą jest każdy dzień*.)

3. Obecność negatywnych lub dwuznacznych wzorców osobowych. Są to dorosłe postaci, które imponują bohaterkom i do których chcą się one upodobnić. W przypadku obu wymienionych wyżej tekstów stanowią je postaci silnych, destruktywnie działających na otoczenie starych kobiet – matka ojczyma w *Dotyku motyla* i umiarkująca dawna narzeczona stryjecznego dziadka głównej bohaterki w *Wielkim tygodniu panny Wiki*. Zasadniczą cechą bohaterki tej

ostatniej powieści jest duma doprowadzona do granic pychy, zagłuszająca wszelkie inne uczucia.

4. Brak happy endu (*Dotyk motyla*) lub jego niewielkie prawdopodobieństwo i słabe umotywowanie (*Trzeci świat Mateusza, Dzień kolibra, Wielki tydzień panny Wiki*).

Lektura utworów Przybylskiej, wbrew pozorom stwarzanym przez formę edytorską, wymaga dużej samodzielności i dojrzałości. Świat jest tu przedstawiany w sposób ekstremalny, bez dystansu, jakby widziany oczyma samych młodych bohaterów wydaje się już nawet nie czarno-biały, lecz zdecydowanie czarny. Dorosły odbiorca z łatwością upora się z tą pesymistyczną, ale słabo osadzoną w realiach wizją świata. Pytanie czy upora się z nią niemający poczucia konwencji młody człowiek. Nawet nastolatek nie zawsze bowiem zdaje sobie sprawę z faktu, że autorska wizja świata to sprawa umowna, że nie jest ani jedyną możliwą, ani obowiązującą wizją rzeczywistości.

Bruno Bettelheim w swej słynnej pracy o baśniach stwierdza, że głównym zadaniem literatury kierowanej do młodego odbiorcy jest budzenie chęci do życia, w którą nie każdy człowiek rodzi się jednakowo wyposażony. Ma więc ona ujawniać istniejące możliwości, otwierać, a nie zamykać przed odbiorcą drzwi do świata, przekonywać, że warto żyć i że zmieniając samego siebie można w jakimś stopniu zmienić również zewnętrzną rzeczywistość. Czy konwencja „okropnego miejsca” może tego dokonać? Wydaje się że taka koncepcja rzeczywistości, ustawicznie obecna w naszym życiu i podsycana dzięki obiegowi negatywnych informacji, w literaturze pięknej powinna być raczej łagodzona i prostowana, nie zaś powielana.

Trzeba przyznać, że w znacznej części współczesnych tekstów dla młodych świat jest rzeczywiście oswajany i ukazywany jako miejsce przyjazne. Sugestywna wizja innego sposobu przedstawiania rzeczywistości niż ten, z którym mamy do czynienia w mediach, pojawia się np. we wspomnianej wyżej *Gwieździe Spinellego*, przedstawiającej problem granic wolności, problem presji wywieranej na jednostkę wybitną przez nijakie otoczenie. Tytułowa bohaterka ma własną wizję świata, która znacznie odbiega od zwyczajowej. Tytułowa Gwiazda widzi to, co pozytywne, odkrywa świat jak małe dziecko, lubi ludzi, lekceważy modę, jest spontaniczna i ufna, nie boi się nowych sytuacji, wierzy w swoje możliwości. Atrakcyjność

i wewnętrzna siła bohaterki skontrastowane ze słabością jej przyjaciela, który nie potrafi przeciwstawić się niesłusznemu postępowaniu grupy, stają się sposobem przekonania czytelnika, że jeśli nie da się nadażyć za całym światem, to trzeba umieć się mądrze różnić. I umieć w tym wytrwać, bronić swoich racji. Nie jest to więc nic innego jak podążanie za harcerskimi ideałami, które w Polsce lata temu ubrał w słowa Aleksander Kamiński.

Oswajanie świata we współczesnych tekstach dla młodzieży polega również na zniesieniu dystansu między głównym bohaterem, przedstawicielem młodzieży, a postaciami dorosłymi. Często zresztą te dorosłe postaci są charakteryzowane na tyle dokładnie i wnikliwie, że stają się równoprawnymi bohaterami utworów. Tak jest w utworach Gutowskiej-Adamczyk *110 ulic* oraz Musierowicz *Tygrys i Róża*. Ewa Nowak w powieści *Wszystko tylko nie mięta* w centrum czytelniczej uwagi również umieszcza rodzinę. Choć główni bohaterowie to dwójka nastolatków, inne postaci odgrywają nie mniej ważne role. Na plan pierwszy wysuwają się: solidny, wrażliwy ojciec i nieco infantylna, ale urocza mama. Ta sympatyczna para przeżywa pedagogiczną wpadkę, gdy jej szesnastoletnia córka trafia do szpitala wskutek nadmiernego odchudzania. To, że nikt z domowników nie zauważył, iż córka i siostra tygodniami się głodzą, zostaje przedstawione jako rzecz naturalna. Członkowie rodziny, choć się kochają, są zbyt zajęci własnymi sprawami, aby skupiać się na cudzych sprawach, nawet jeśli są to sprawy groźne dla zdrowia.

Wychowawcze porażki rodziców są we współczesnych tekstach młodzieżowych wyjaśniane i usprawiedliwiane. Rodzic bowiem wszystkiego upilnować nie jest w stanie. Ma prawo do własnych pasji i słabości, które należy zaakceptować. Burzliwy okres przekwitania matki, która na siłę, ale bez pozytywnych rezultatów pragnie się przerobić na rówieśniczkę córki, został z przymrużeniem oka przedstawiony w powieści Barbary Kosmowskiej *Buba*.

Infantylni i nieodpowiedzialni rodzice nie zawsze jednak spotykają się z taryfą ulgową. Sposób, w jaki charakteryzuje tatę i mamę trzynastoletnia Ala Makota z powieści Małgorzaty Budzyńskiej, może przyprawić dorosłych o dreszcz grozy.

Ojciec gdzieś zniknął. Gdyby nie był taki ofermowaty, to posądziłabym go o romans. Ale nic z tego. On tak fatalnie wygląda i tak słabo zarabia, co oczywiście się ze sobą wiąże, że kompletnie nie miałby

szans u żadnej kobiety, z wyjątkiem mojej równie nędznie zarabiającej mamy¹.

Postępowanie rodziców już wkrótce w pełni potwierdzi krytyczną opinię bohaterki – narratorki, która przekonuje się, że wytykane rodzicom braki nie stanowią gwarancji ani moralności, ani trwałości rodziny. W toku akcji rodzice zdradzają się nawzajem, zaś krytyczna córka czerpie materialne korzyści zarówno od kolejnych przyjaciółek ojca, jak i od kochanki matki. Obrazu infantylnych i głupawych dorosłych dopełnia w powieści tknięty demencją staruszek wysyłający bohaterkę do apteki po viagrę. Gorszi mogą być już tylko demoniczny wujostwo Harrego Pottera, jakby żywcem wyjęci z baśni o Kopciuszku.

Z piedestału spadają również nauczyciele. Szkoła bywa wprawdzie azylem, ale raczej w amerykańskich i angielskich, a nie w polskich realiach. Harry Potter, który najchętniej nie opuszczałby Hogwartu nawet na czas wakacji, nie stanowi pod tym względem wyjątku obliczonego na fantastykę – wątek szkolny w cyklu powieściowym Joanne K. Rowling mimo czarodziejskich dekoracji ma wyraziste nacechowanie realistyczne.

W polskich realiach szkoła bywa raczej poligonem, gdzie uczeń może stwierdzić, wykorzystać i rozwinąć swe nieprzeciętne mediatorskie uzdolnienia, jeśli tylko nie zostanie rozerwany na strzępy wskutek mentalnego spacerowania po minach. W powieści Gutowskiej-Adamczyk *110 ulic* niektórzy nauczyciele są ukazani jak niegrzeczne dzieci, do których trzeba mieć odpowiednie podejście, by móc je (a raczej ich – nauczycieli) odpowiednio wychować. Charakterystyka dyrektorki liceum bawi mimo zjadliwości; opisywana postać należy przecież do gatunku śmiertelnie niebezpiecznych stworzeń.

Na pierwszy rzut oka wyglądała jak dobra ciocia z kreskówki. Ze względu na okazałą tuszę i dość krótkie nogi, które drobiły kroczi, nie mogąc nadążyć jedna za drugą, miało się wrażenie, że płynie korytarzem. Płynąc, skręcała górną połowę ciała w prawo i lewo, nie zaprzestając ruchu do przodu i rozdzielając łaskawie uśmiechy kłaniającym się pośpiesznie uczniom, którzy nie zdążyli schować się po kątach. Ale nad przyklejonym na stałe uśmiechem dwoje czujnych oczu, niepasujących zupełnie do reszty, czujnie świdrowało otoczenie,

¹ M. Budzyńska: *Ala Makota*. Warszawa 2000, s. 10.

notując w pamięci każde najdrobniejsze uchybienie w stroju, zachowaniu, czystości korytarza, estetyce gazetki ściennej. Ktoś, kto powiedział, że pulchni są radośni i przyjaźnie nastawieni do świata, nie znał pani dyrektor Kopec².

Z nauczycielami trzeba umieć się nie zgadzać, starać się raczej przekonać ich do swoich racji za pomocą starannie dobranych argumentów. Tak postępuje bohater *Sówek* Hiaasena, gdy na lekcji geografii przekonuje o potrzebie walki z nieuczciwym przedsiębiorcą, którego inwestycja zagraża chronionemu gatunkowi ptaków. Samodzielnie, bez wsparcia szkoły, organizuje on manifestację w obronie zwierząt, działając zresztą w ramach obowiązującego prawa, co zostaje w utworze wyraźnie podkreślone.

Negatywna rola szkoły przedstawionej na wzór skorumpowanego systemu władzy pokazana została w *Czekoladowej wojnie* Cormiera. Destrukcyjna rola tej instytucji polega na wymuszaniu przystosowania się do wymagań działającej przestępczymi metodami władzy, która podporządkowała już sobie oportunistyczną lub zastraszoną większość i jest gotowa zniszczyć jednostkę, która się jej sprzeciwia. W *Czekoladowej wojnie* bohater walczy do końca samotnie i przegrywa – nikt bowiem nie przyłącza się do jego protestu. W *Gwieździe* Spinellego podobny problem zostaje przedstawiony z większym optymizmem – tytułowa bohaterka jedynie pozornie ponosi klęskę, w rzeczywistości udaje jej się pozytywnie wpłynąć na otoczenie i nic nie stracić ze swej siły. Obie powieści łączy zasadnicza kwestia – walka jednostki o prawo do własnych poglądów i życia według nich oraz sposób narracji: świat przynajmniej częściowo widziany jest tu oczyma drugoplanowej postaci zdrajcy, który w decydującym momencie nie potrafi zdecydować się na to, by wystąpić po stronie pozytywnego bohatera i pośrednio przyłącza się do jego prześladowców. Ten chwyt pozwala twórcy osiągnąć wychowawczy skutek bez formułowania jednoznacznych ocen. Nie wystarczy bowiem rzucić zdanie: „to jest właśnie to [...] nie zgadzać się”³. W życiu jak i w literaturze nie chodzi o jakieś ogólne „nie”. Ważne, by czytelnik wiedział, na co i dlaczego nie należy się zgadzać, by umiał bronić swego zdania.

² M. Gutowska-Adamczyk: *110 ulic*. Łódź 2002, s. 137.

³ E. Przybylska: *Wielki Tydzień panny Wiki*. Łódź 2003, s. 103.

Samotność wśród ludzi ukazywana jest we współczesnych utworach młodzieżowych w dwojaki sposób: jako norma i jako patologia. Czy jest ona znakiem czasu, czy po prostu uniwersalnym problemem człowieka? Samotność w literaturze bywa przedstawiana jako normalne, powszechne i niezbędne ludzkie doświadczenie: są sprawy, z którymi człowiek może się zmierzyć tylko w pojedynkę, bez asysty innych. *Każdy umiera w samotności* – tak Hans Fallada zatytułował jedną ze swych wojennych powieści. Jednak nie tylko nasze odejście odbywa się samotnie, ale i inicjacja w życie musi dokonać się samodzielnie i w jakimś sensie samotnie. Chodzi więc nie tylko o rzeczy ostateczne, ale także o rzeczy pierwsze, jak akceptacja, miłość, szacunek, których każdy powinien doświadczyć, jeśli jego życie ma być szczęśliwe. Również smutek i ból czynimy swoją prawdą wewnętrzną – dzięki mniej lub bardziej dramatycznym przeżyciom. Uczucia decydują o naszym funkcjonowaniu w świecie – o naszych relacjach z otoczeniem i o naszym stosunku do własnego ja. Uczymy się ich tak, jak małe dziecko uczy się chodzić – na ogół nie jest to proces bezbolesny. Któż nie pamięta rozterek Stasia Tarkowskiego i Ernesta Nemeckiego?

Młody człowiek potrzebuje spokoju, by myśleć. Daje go również samotność rozumiana nie jako izolacja od innych, ale jako prawo do osobistych przeżyć, przekonań, błędów, przemyśleń i powolnego dochodzenia do prawdy. W tym ujęciu samotność oznacza samodzielność, a w dalszej perspektywie – wolność. Odgrywa więc ona w życiu – także w życiu bohaterów literackich – pozytywną rolę. Stanowi warunek budowania dojrzałej osobowości.

Taki proces obserwujemy w powieści Musierowicz *Język Trolli*. Dziewięcioletni bohater to już człowiek w dużym stopniu ukształtowany przez pozytywne doświadczenie. Silne oparcie w rodzinie dało mu poczucie pewności siebie. Najważniejszym wzorem jest dla niego ojciec. Czytelne sygnały sympatii i poparcia wysyłane przez energiczną babcię widoczne są na każdym kroku. Młodsza siostra pomaga rozwinąć wrażliwość, opiekuńczość, zbudować zaufanie do własnego autorytetu. Gadatliwa i bałaganiarska matka dzięki swej elokwencji osławiająca Józefa od niemowlęctwa z językiem ojczystym ułatwia mu się *rozbudować w głąb* i nauczyć pobłażliwości w stosunku do najbliższych. Z kolei krytycyzm dziadka przyzwyczajają do tego, że nie zawsze i nie przez wszystkich jest się chwalonym, nawet gdy się na to zasługuje. Wielość mocno zarysowanych

charakterów dookoła pomaga akceptować inność otoczenia, uczy radzić sobie z nią, nie uprzedzać się do reszty świata, np. z powodu niecodziennego wyglądu czy zachowania. To się bardzo przydaje w zawarciu przyjaźni z Trollą: w pierwszym spotkaniu z tytułową bohaterką uderza kontrast zachowań Józefa i dyrektorki szkoły, której zewnętrzna inność uczniowie całkowicie przesłania to, co się za tą zewnętrznością kryje i co z niej wynika.

Uczucie do Trolli wzmacnia dotychczasowe pozytywne cechy Józefa. Wraz z innymi wydarzeniami powieści otwiera go na innych, uwrażliwia na ich punkt widzenia. Na uwagę zasługuje przede wszystkim wygaśnięcie sporu z ciotecznym bratem i zapowiedź zgodnego współdziałania. Rozwiązanie tego problemu staje się możliwe dzięki miłości. Ale nawet największa i najmądrzejsza miłość rodziców do Józefa nie może go uchronić przed cierpieniem związanym z wyjazdem ukochanej. Cały ten „wątek miłosny” pozostaje niezauważony przez dorosłych bohaterów powieści, bez szkody, a nawet z pożytkiem dla bohatera.

Trochę, ale tylko trochę podobnie rzecz się ma z nieszczęśliwą miłością Malwiny, ofiary intensywnego odchudzania ze wspomnianej wyżej powieści *Wszystko tylko nie mięta* E. Nowak. Również tu nikt z rodziny nie domyśla się nawet, że bohaterka zakochała się w artyście estradowym, dla którego pragnie stać się piękna. Dopiero pobyt w szpitalu sprawia, że w końcu przytomnieje i zaczyna krytycznie oceniać własne poczynania. Wątek ten w zamyśle autorki ma ilustrować *cierniową drogę do dorosłości*. Bliscy mogą w niej wspierać młodego człowieka, ale nie mogą go wyręczyć w gromadzeniu doświadczeń. Autorka przekonuje, że nawet dramatyczne doświadczenia mieszczą się w normie dojrzewania i nie należy przywiązywać do nich nadmiernej wagi. Chodzi o to, by ukazać życie jako pasmo mniejszych i większych problemów, które mamy stopniowo i pogodnie przezwyciężać. Chwilami trudno się jednak oprzeć wrażeniu, że bohaterowie E. Nowak niekiedy balansują na granicy życiowej katastrofy.

Spinelli i Hiaasen mówią o tym samym, ale nieco w bardziej przekonujący i mniej irytujący sposób. W *Sówkach* jesteśmy świadkami włączania się bohatera – Roya – w odwieczne starania człowieka, by wciąż na nowo czynić życie znośnym. System demokratyczny został tu ukazany jako taki, który pozytywne dążenia umożliwia, jednak samo odziedziczenie czy nawet stworzenie przez daną

społeczność demokratycznego systemu nie jest gwarancją istnienia dobra. Każde pokolenie na nowo musi włączać się w budowanie sprawiedliwego świata, musi znaleźć w sobie energię i wiarę, by to zrobić. Inaczej nawet najlepszy system społeczny kosztuje i dopuszcza zło, na które wszędzie jest miejsce i na które nie możemy zezwalać. Nie możemy więc być obojętni wobec otaczającej nas rzeczywistości – przekonuje autor, nie możemy zgadzać się na niegodziwość, musimy jej zapobiegać, protestować przeciwko niej.

„Nawet gdy jesteśmy, wciąż się stajemy” – to zdanie jest częścią motta książki Spinello *Gwiazda*. Rzeczywistość zawsze funduje bohaterowi ekstremalne przeżycia, kiedy wchodzi on w konflikt z powszechnie panującymi przekonaniem, nawet jeśli te przekonania są niewłaściwe, a nawet szczególnie wtedy. Odwaga cywilna nie jest łatwiejsza od „wojennej”, tym bardziej, że może prowadzić do fizycznego niebezpieczeństwa – jak to się dzieje w *Czekoladowej wojnie*. Ten sam scenariusz powtarza się we wspomnianym na początku artykułu opowiadaniu *Denieżkinej Waleroczka*. Tytułowy bohater stając w obronie słabszego zostaje okrutnie pobity, a postępowanie napastników nie ma nic wspólnego z zasadami rycerskiego pojedynku. I tak jak w *Czekoladowej wojnie* nikt nie staje po jego stronie. Zakończenie powieści daje nikły cień nadziei, że to się zmieni – przynajmniej jeden z kolegów wstrząśnięty jest przebiegiem wydarzeń, natomiast Waleroczka pozostaje samotny – ale niebezradny. Chcąc przetrwać zamienia się z ofiary w oprawcę.

Samotność rozumiana nie jako samodzielność, ale jako brak oparcia to jawny lub ukryty problem wielu utworów bez happy endu. Należą do nich nie tylko *Czekoladowa wojna* i *Dotyk motyla*, ale także powieści z pozornie szczęśliwym zakończeniem, takie jak *Wielki Tydzień czy Sówki*. Walory wychowawcze *Gwiazdy* i *Czekoladowej wojny* wydają się oczywiste. Utożsamiając się z bohaterem – zdrajcą czytelnik uczestniczy w jego rachunku sumienia i pragnieniu poprawy: jest coś, co pozwala mu wierzyć, że „zdrajca” nie popełni ponownie błędu, że już więcej nie okaże się tchórzem.

Zakończenie *Sówek* jest nieco inne. Bohaterowi udaje się uchronić ptaki przed zagładą, nierozstrzygnięty jednak zostaje problem bezdomności jego przyjaciela. To pierwszy lub przynajmniej jeden z pierwszych tekstów adresowanych do młodego czytelnika, gdzie bezdomność zostaje zaakceptowana i usankcjonowana przez posta-

ci dorosłe; odbiorca musi się pogodzić z faktem, że dwunastolatek będzie nadal funkcjonował na marginesie społeczeństwa, bez szkoły i bez opieki zdrowotnej. Problemem w pewnym sensie podskórnym pozostaje również samotna walka Roya ze szkolnym dręczycielem Daną Mathersonem, w której nie mogą mu pomóc nieświadomi problemu rodzice i której nie chce zauważyć szkoła. Ostatecznie Dana zostaje umieszczony w poprawczaku z etykietką przestępcy na resztę życia. Być może nie doszłoby do tego, gdyby ktoś próbował go przedtem wychowywać – pod tym względem tekst wolny jest jednak całkowicie od tendencji dydaktycznej.

Z utworu wynika pochwała twardej walki o własne bezpieczeństwo, niewolnej od intryg i podstępów. Nasuwa się refleksja, że we współczesnym świecie starania o prawa zwierząt mają większe szanse powodzenia niż zabieganie o prawa człowieka. Nie to było chyba intencją autora. Te poboczne kwestie dowodzą jednak, iż współcześni autorzy na całym świecie już nie starają się przekonać młodego czytelnika o możliwości załatwienia wszystkich spraw, jak i do przestrzegania wyłącznie czystych zasad. Wizja świata E. Przybylskiej, choć ekstremalna i kontrowersyjna, w istocie wcale nie jest odosobniona.

Inna rzecz, że Przybylska otwarcie przyznaje, iż nie kieruje się wiekiem czytelnika: „Znam nieco młodzież i lubię ją przemiennie z niechęcią. Jak powinna wyglądać powieść dla młodzieży, nie wiem. Po prostu piszę jak czuję, nie myśląc o wieku odbiorcy. Sądzę nawet, że nie wiek czytelnika jest najważniejszy, lecz dociekliwość, pragnienie dowiedzenia się czegoś o innych młodych, w pewien sposób niezwykłych, odbiegających od potocznych norm”⁴. O ile – jak pisał Michał Zając – „*Czekoladowej wojnie* odmawia się miejsca w amerykańskich bibliotekach, polski wydawca zatarał wszelkie ślady «młodzieżowości» [...] tekstu, publikując utwór w serii «Kameleon»”⁵; o tyle utwory Przybylskiej są wydawane jak powieści dla dziewcząt. Mamy więc do czynienia z wzajemnym przenikaniem treści dla dzieci i dla dorosłych; literatura adresowana do młodych czytelników coraz bardziej upodabnia się do telewizji, niesie coraz mniej uporządkowane treści, autorzy w mniejszym stopniu niż dawniej kierują się wiekiem i niewielkim doświadczeniem

⁴ „Guliwer” 1998, nr 4.

⁵ M. Zając: *Krew i czekolada*. „Guliwer” 2000, nr 3.

niem czytelnika. Książka – do niedawna medium uważane za bezwzględnie pozytywne – zmienia się. Zaczyna wymagać od odbiorcy coraz większej dojrzałości i coraz większego krytycyzmu. Literatura dziecięca i młodzieżowa staje się zespołem tekstów do wspólnej lektury i wspólnych dyskusji dzieci i dorosłych. Może łączyć pokolenia, stwarzając wspólne tematy. Może jednak również dzielić i utrwalać w młodych ludziach poczucie samotności nie jako poczucie wolności, ale jako poczucie braku wsparcia w przeżywanych, często bardzo dramatycznych, problemach.

Intertekstualność we współczesnej fantastyce

Pojęcie intertekstu jest bardzo ważne dla literatury fantastycznej, a badania nad literaturą fantastyczną mogą okazać się istotne dla głębszego zrozumienia, czym jest intertekstualność.

Modne obecnie pojęcie intertekstu jest często stosowane jako słowo wytrych określające zjawiska bardzo różne, czasem nawet przeciwstawne. Wiele jest teorii związanych z zagadnieniem intertekstualności, do których badacz może się odwoływać, a różnice między poszczególnymi podejściami bywają często bardzo subtelne. Próba ogólnej syntezy pozwala jednak wyróżnić dwa podstawowe typy pojęć, zasadzające się na przeciwstawieniu **tekstu** i **znaczenia**. Pierwszy postrzega intertekstualność jako zjawisko na poziomie czysto językowym, to znaczy odwoływanie się tekstów do innych tekstów – w tę stronę skłaniał się Roland Barthes¹. Drugi natomiast poszukuje w poszczególnych tekstach kolejnych wcieleń mitów, archetypów i symboli. Kwintesencją tego spojrzenia jest metoda mitokrytyczna stworzona przez Gilberta Duranda². Metoda ta siłą rzeczy nie może odwoływać się do konkretnego **tekstu** choćby z uwagi na to, że mit nie posiada kanonicznej wersji – zamiast tego odsyła badacza na poziom znaczeń i kluczy kulturowych (war-

¹ Por. R. Barthes: *Przyjemność tekstu*. Warszawa 1997; *Imperium znaków*. Warszawa 1999.

² Por. G. Durand: *Wyobrażenia symboliczne*. Warszawa 1986; *Potęga świata wyobrażeń...* Lublin 2002.

to tu przywołać Claude'a Levi-Straussa, który twierdził, że mit jest sumą swoich własnych wersji). Wynika z tego, że barthesowski intertekst działa w planie poziomym – między konkretnymi tekstami, natomiast intertekstualność typu durandowskiego każe sięgać w głąb i tropić nawiązania odnoszące się do określonego zestawu wzorców kulturowych, pod wpływem którego powstał dany utwór. Oba te spojrzenia mogą przysporzyć wątpliwości interpretacyjnych. Po pierwsze, doszukując się coraz subtelniejszych nawiązań łatwo przeoczyć granicę, za którą pozostaje tylko stwierdzić, że wszystko nawiązuje do wszystkiego, czyli wszystko właściwie można uznać za intertekst. Teoria taka niewątpliwie da się obronić i zastosować w rozważaniach nad filozofią literatury, niemniej czyni pojęcie intertekstu na tyle obszerne i wszechogarniające, że staje się ono bezużyteczne dla analizy konkretnych dzieł literackich. Po drugie, często trudno jest określić, jaki rodzaj intertekstualności reprezentują nawiązania wewnątrz danego utworu.

Weźmy dla przykładu powieści, których akcja rozgrywa się w Warszawie. Do jakiego stopnia Warszawa, jako miejsce fabuły, jest nawiązaniem intertekstualnym? Czy wędrówka bohatera *Małej apokalipsy* po mieście odwołuje się do wędrówek Marty z *Końca i początku świata*, a te z kolei do spacerów Wokulskiego w *Lalce*? Jeżeli przyjmiemy, że tak, to czy nawiązaniem będą szczególne konstrukcje językowe (warstwa opisu miasta), czy może mit Warszawy³ jako źródło inspiracji?

Znaczące jest, że takich wątpliwości nie ma, jeśli chodzi o literaturę fantastyczną. Kiedy w jakiejś powieści pojawia się nazwa Minas Tirith lub Mordor, oczywiste staje się jej intertekstualne odniesienie do *Władcy Pierścieni*. To, że zarówno Pierumow w *Pierścieniu Ciemności*, jak i Jeskow w *Ostatnim powierniku pierścienia* nawiązują do trylogii Tolkiena, nie budzi najmniejszych wątpliwości. Nawiązanie byłoby jednak oczywiste również wówczas, gdyby fabuła umieszczona w tym świecie nie była w najmniejszym nawet stopniu powiązana z fabułą *Władcy Pierścieni*. Nawet więcej, strukturalnie taka powieść mogłaby być równie odległa od *Władcy Pierścieni*, jak *Mała Apokalipsa* od *Lalki*, a i tak odwołanie intertekstualne byłoby jasne i niewątpliwe.

³ Pod pojęciem mitu Warszawy rozumiem tutaj utrwalony w świadomości społeczno-kulturowej zbiór motywów składający się na idealnie pełny obraz Warszawy.

Przyjrzyjmy się rodzajom nawiązań intertekstualnych.

Zestawienie serii utworów o Tapatikach Marty Tomaszewskiej z *Muminkami* Tove Jansson ujawnia wiele daleko idących podobieństw. W obu przypadkach bohaterami są fantastyczne stworki, skonstruowane na podobnych zasadach. Przede wszystkim są inspirowane rodzimym folklorem autorek. Jodłową Polanę Tomaszewskiej zaludniają twórczo potraktowane słowiańskie skrzaty (są małe, mieszkają w pobliżu ludzi, a ich najważniejszą dewizą jest nigdy nie szkodzić człowiekowi). Dolina Muminków to ojczyzna równie twórczo zmienionych trolli (małych stworów rodem z wierzeń skandynawskich zamieszkujących lasy i góry). Zarówno skrzaty Tomaszewskiej, jak i trolle Jansson dzielą się na kilka wyraźnych odmian (ras?, plemion?), obdarzonych charakterystycznymi cechami wyglądu i usposobienia. U Tomaszewskiej: polkonie są wesołe i mają żółte ubranka, chochle są bojaźliwe i ubrane na szaro; u Jansson: filifionki wszystkim się przejmują i mają wydłużone pyszczki, paszczaki są pewne siebie, duże i szerokonose. Ciekawe jest, że w obu utworach ma miejsce szczególna kontaminacja nazwy gatunku z płcią i nazwą własną. W Muminkach dla przykładu Bufka jest przedstawicielką gatunku bufek, a jednocześnie nazwa determinuje jej płeć, czytelnik nie bierze pod uwagę istnienia jakichś bufków. To samo dotyczy Chochli z Jodłowej Polany, o której przynależności do gatunku chochel świadczy charakterystyczny kształt nosa i zachowanie. Także tutaj zasugerowany jest brak męskich przedstawicieli gatunku.

Konstrukcja światów obu powieści również jest podobna. Koncentrują się one wokół wyraźnego centrum, które tworzy rodzina – u Tomaszewskiej rodzina Tapatików, u Jansson rodzina Muminków. Z kolei obie rodziny skupiają się wokół najważniejszej postaci kobiecej – w *Tapatikach* jest to babcia, a w *Muminkach* – Mama Muminka. Obie są jednakowo mądre, zaradne, troskliwe i pomocne. Obie wszystko rozumieją, wszystkich pocieszają i świetnie gotują. W dodatku obie posiadają identycznych, trochę nieudolnych i dziecinnych, za to bardzo zarozumiałych mężów – dziadka i Tatusia Muminka! Mimo tych wszystkich podobieństw, a chwilami wręcz identyczności, trudno byłoby upatrywać tutaj bezpośrednich i świadomych nawiązań w którąkolwiek stronę. Należy raczej stwierdzić, że autorki, niezależnie od siebie, obrały bardzo podobny zbiór

odwołań kulturowych, z których czerpały inspirację. Intertekstualne motywy tego typu – tzn. na poziomie struktur znaczeniowych – są bardzo powszechne w literaturze fantastycznej.

Jednym z nich jest konstrukcja świata przedstawionego na zasadzie lustrzanego odbicia. We *Władcy Lewawu* Doroty Terakowskiej konstrukcja ta manifestuje się przede wszystkim na poziomie nazw. Rzeczywistość Wokarku, do której trafia Bartek przez dziurę w smoczej jamie, jest odbiciem Krakowa. Wszystko, co tam się znajduje, stanowi odwrotność tego, co znajduje się w Krakowie: odpowiednikiem Wawelu jest Lewaw – ponure i niedostępne zamczysko, którym włada zły czarodziej; odpowiednikiem brudnej krakowskiej Wisły jest czysta Ałsiw, nawet Bartek, sierota z domu dziecka, trafiając do Wokarku okazuje się być Ketrabem, zaginionym i opłakiwanym synem. Motyw lustrzanego odbicia wykorzystuje w konstrukcji świata również Marta Tomaszewska. Zarówno rzeczywistość *Królowej Niewidzialnych Jeźdźców*, jak i świat *Wielkoluda z Jaskini Piratów* charakteryzuje szereg zależności wcielających zasadę lustra. W *Królowej Niewidzialnych Jeźdźców* wszystko jest symetryczne, począwszy od dwóch wzgórz – Traczowego Wzgórza i Wzgórza Gnomów, poprzez samą Krainę, która swoje odbicie znajduje w oddzielonej granicą Krainie Niewidzialnych Jeźdźców, aż po postacie – odpowiedniczką błękitnookiego księcia Ahti jest błękitnooka Amadynka, córka młynarza. W *Wielkoludzie z Jaskini Piratów* symetrie są bardziej subtelne, ale równocześnie spiętrzone – np. postacie Mapciuszka i Króliczka na Wyspie, które odwzorowują siebie nawzajem, znajdują następnie odbicie w świecie realnym jako odwzorowujące siebie nawzajem dziewczynki. Odwrócony świat czytelnik zna też (albo przede wszystkim) z kanonicznej *Alicji po drugiej stronie lustra* (!) i *Alicji w Krainie Czarów*, gdzie bohaterka styka się z działającymi na opak aspektami znanej sobie rzeczywistości, tu jako przykład można przywołać słynną scenę popołudniowej herbaty u Szalonego Kapelusznika. Intertekstualny motyw lustrzanego odbicia, świata na opak, odsyła nas, oczywiście z punktu widzenia durandowskiej mitokrytyki, do kulturowego zjawiska **karnawału** jako czasu święta, kiedy to wartości i hierarchia przestają obowiązywać i – dla podkreślenia kontrastu – działają odwrotnie. Zdaniem Stanisława Lema zasada lustrzanego odbicia jako sposób konstrukcji świata fantastycznego jest najprostszy i najbardziej oczywisty pomy-

słem literackim⁴. Lem dowodzi intuicyjnej skłonności autorów do wykorzystywania tego mechanizmu. Ciekawe jest, że owa intuicyjność jest odbiciem (!) analogicznej, nazwijmy to, intuicyjności kultur – wszak karnawał i święto na opak występuje niemal we wszystkich kulturach.

Równie typowy dla fantastyki jest obraz świata przedstawiony w momencie schyłkowym oraz, często mu towarzyszący, wątek misji przybysza, zmierzającej ku ocaleniu bądź odkupieniu owego świata. Podupadająca rzeczywistość występuje w dwóch utworach Terakowskiej: *Córce Czarownic* i *Lustrze Pana Grymsa*. Degeneracja świata w *Córce Czarownic* spowodowana jest długotrwałą okupacją okrutnego Najeźdźcy. Zadaniem ocalenia swojej ojczyzny jest obciążona główna bohaterka, przygotowywana do tego przez czarownice. Podczas lektury czytelnik śledzi rozwój tej postaci uwieńczony spełnieniem misji: poprzez uaktywnienie wertykalnego planu rzeczywistości uwalnia ona podziemne duchy, które niszczą najeźdźców.

Agata z *Lustra Pana Grymsa* przez magiczne przejście trafia na planetę Koral. Jest to świat rozpadający się, schyłkowy, co znajduje odzwierciedlenie zarówno w krajobrazie, jak i w wiecznie zmęczonych, dziwacznych mieszkańcach. Dzieje się tak z powodu kary nałożonej przez kosmiczną boską istotę, która w gniewie odebrała planecie kolor czerwony. Symbolika czerwieni jako witalności, żywotności i namiętności udoślownia się wewnątrz świata planety Koral – brak czerwieni jest przyczyną jej powolnej zagłady. Zadanie Agaty polega na przywróceniu planecie czerwieni – a tym samym życia. Dokonuje tego spełniając szczególną ofiarę – poświęca własną krew.

Ratowanie rozpadającego się świata jest bardzo powszechnym motywem literatury fantastycznej. Dla porównania można tu choćby przywołać *Niekończącą się historię* Michaela Ende, gdzie Bastian, za sprawą swej wyobraźni, ratuje i odbudowuje świat Fantazjany. Z misją ocalenia świata spotykamy się również w *Opowieściach z Narnii* Clive Lewisa. Rodzeństwo Pevensie (*Lew, czarownica i stara szafa*) wyzwala Narnię z okowów okrutnej zimy i, pokonując czarownicę, przywraca ład i spokój.

⁴ S. Lem: *Fantastyka i futurologia*. Warszawa 1996.

Źródeł takiego opisu świata fantastycznego należy szukać przede wszystkim w Nowym Testamencie, w micie poświęcenia Chrystusa, który przez mękę i śmierć ratuje podupadający świat od brzemienia grzechu. Warto tutaj zwrócić uwagę, jak blisko owego źródła znajduje się *Lustro Pana Grymsa* Terakowskiej, gdzie odkupienie planety Koral może dokonać się jedynie poprzez ból i krew Agaty. Jeszcze dalej idący wątek napotykamy w trylogii Guya Gavriela Kaya *Fionavarski Gobelin*, gdzie jeden z ziemskich przybyszów musi skoczyć w przepaść, aby przez jego ból, krew i śmierć narodziła się wiosna w skutym długotrwałą zimą Fionavarze (motyw długiej okrutnej zimy, po której wiosna następuje jako odkupienie, odsyła nas nie tylko znów do *Opowieści z Narnii*, ale na powrót do symboliki chrześcijańskiej i święta Paschy). Częste stosowanie przez autorów utworów fantastycznych motywu upadku i odkupienia świata znamionuje ten sam typ intuicyjności, co w przypadku odbicia lustrzanego. Przypomnijmy słowa Tolkiena, który biblijną historię śmierci i zmartwychwstania Chrystusa uważał za najdoskonalsze wcielenie baśni⁵.

Powszechność stosowania określonych odwołań kulturowych przez autorów fantastyki wynika z faktu, że opis magicznej rzeczywistości przedstawionej jest jednocześnie aktem kreacji. Świat w utworze fantastycznym jest tworem nowym, zadziwiającym czytelnika swą innością, a jednocześnie – paradoksalnie – nie stanowi bytu całkowicie oryginalnego, gdyż siłą rzeczy jest uwikłany w system kulturowy, który ukształtował jego twórcę. Z drugiej strony jest na tyle inny od rzeczywistości realnej, że akt lektury musi wiązać się z jego eksploracją, inaczej niemożliwe byłoby zrozumienie umieszczonej w nim fabuły. To jest również przyczyną tak silnego uwikłania fantastycznego świata w mit – niemal zawsze zaznaczają się w nim te elementy mitemowe, które czytelnik jest w stanie zrozumieć intuicyjnie poprzez rozpoznanie ich struktury, np. elementy kosmogoniczne i eschatologiczne, mit złotego wieku⁶.

W przywołanych tu utworach występują także motywy intertekstualne, które bezpośrednio przywodzą na myśl konkretny utwór lub zbiór utworów. Na przykład sklep z antykami w *Lustrze Pana Grymsa*, w którym Agata znajduje lustro umożliwiające jej przeje-

⁵ J. R. R. Tolkien: *Drzewo i liść oraz Mythopeia*. Poznań 1998.

⁶ Por. E. Mielecinski: *Poetyka mitu*. Warszawa. 1991.

ście do krainy Koral, przypomina antykwariat Ednego (*Niekończąca się historia*), skąd Bastian wykradł czerwoną księgę – drzwi do Fantazjany. Innym tego typu motywem jest lustro jako przejście do magicznego świata – porównajmy choćby lustro ze sklepu z antykami (*Lustro pana Grymsa*), salę lustrzaną, z której można dostać się w różne miejsca krainy Tarot (*W Krainie Kota*) i lustro w salonie, przez które Alicja wchodzi do alternatywnej rzeczywistości (*Alicja po drugiej stronie lustra*). Im więcej motywów odnoszących się do innego tekstu znajdujemy w obrębie utworu, czyli im grubsza jest wiązka intertekstów, z tym większą pewnością można mówić o świadomym, bezpośrednim nawiązaniu. Dla przykładu w utworze Terakowskiej *W Krainie Kota*: postacie zaludniające magiczną krainę są symbolami kart do tarota, przejście do owej krainy stanowią, jak już było wspomniane, lustra, natomiast postacią łączącą oba światy (realny i fantastyczny) jest magiczny kot. Oczywistym skojarzeniem są tu oba utwory Lewisa Carrolla o Alicji, gdzie Krainę Czarów zaludniają karty do gry, natomiast krainę po drugiej stronie lustra – szachy; lustro jako przejście jest tu motywem, który kulturowo nierozzerwalnie związał się z Alicją, podobnie zresztą jak ikoniczna już postać uśmiechniętego Kota z Cheshire. Podobnie można zestawić *Lustro pana Grymsa* i *Niekończącą się historię*. Oba antykwariaty są bardzo do siebie podobne. Zarówno pan Koreander, jak i pan Gryms, na pozór mało mówni i mało sympatyczni, są w jakiś sposób przedstawicielami magicznych krain, do których dostaną się dzieci. Podobieństwa cechują tu również głównych bohaterów – oboje posiadają znaki szczególne, które uprawniają ich do wzięcia udziału w przygodzie: w przypadku Agaty są to rude włosy (kolor, którego nie ma na planecie Koral), natomiast początkowe litery obu imion i nazwiska Bastiana zaczynają się na tę samą literę (Bastian Baltazar Buks)⁷.

Ciekawe jest zestawienie *Opowieści z Narnii* i *W Krainie Kota*, gdyż wiązkę podobieństw można dostrzec w samych zrębach świata przedstawionego. W obu tych światach istnieje plan wertrykalny, przy czym boska istota uosabia się w postaci zwierzęcia – w *Opowieściach z Narnii* jest to lew, natomiast u Terakowskiej ptak. Oba bóstwa zachowują się podobnie – objawiają się tylko w chwili

⁷ Magiczne znaczenie imion i nazw jest również jednym z najbardziej podstawowych motywów, po jakie sięga literatura fantastyczna.

najwyższej potrzeby, w mieszkańcach obu krain wzbudzają miłość podszytą strachem i tajemnicą⁸, magiczne przedmioty w obu światach to najczęściej boskie relikwie, jak tarcza lub róg Aslana w świecie Narnii oraz Rubinowe Jajo i pióro Złocistego Ptaka w świecie Tarot. Podobnie jest również skonstruowane zło w obu światach – w hierarchii stoi niżej niż bóstwo, jednak jest znacznie silniejsze niż zwykli mieszkańcy. W obu przypadkach jest to kobieta czarownica – w Narnii Biała Czarownica Jadis, w krainie Tarot zaś Gimel. Sposób działania zła jest również bardzo podobny, odwołuje się mianowicie do mitologii chrześcijańskiej. Warto zwrócić uwagę, że nawet pierwsze spotkanie ze złem odbywa się w podobny sposób – obie czarownice wabia bohaterów do sań (Narnia) lub powozu (kraina Tarot) i uwożą do swego królestwa. Warto tu przywołać analogiczną scenę z *Królowej Śniegu* Andersena, w której piękna i zimna królowa zaprasza do sań małego chłopca.

Jak już zaznaczono, pojęcie intertekstualności w odniesieniu do literatury realistycznej stawia przed badaczem szereg problemów. Trudne jest postawienie wyraźnej granicy między rolą autora jako twórcy i jako odtwórcy świata w obrębie utworu. Weźmy dla przykładu słynne opisy przyrody w *Nad Niemnem* Orzeszkowej. Powstanie ich było poprzedzone wnikliwymi studiami encyklopedii i źródeł botanicznych, owo bogactwo obrazowania zawdzięczamy wobec tego w dużej mierze wiedzy przyrodniczej, którą autorka zdobyła skądinąd. Do jakiego więc stopnia to ona tworzy wizję, której opis dostajemy w utworze? Literatura fantastyczna wprowadza tu jasne rozróżnienie, gdyż, jak już było wspomniane, akt tworzenia tekstu literackiego jest tu jednocześnie aktem kreacji świata. Co z tego wynika? Otóż literatura realistyczna opisuje i przetwarza świat znany czytelnikowi, jego własną rzeczywistość. Tutaj dla oryginalności i jakości utworu ogromne znaczenie ma językowa warstwa tekstu, gdyż na odbiór czytelniczy wpływa sposób przedstawienia rzeczywistości wewnątrz utworu. Im ciekawiej, kunsztowniej lub bardziej szokująco rzeczywistość przedstawiona zostaje opisana, tym większe są szanse na zainteresowanie czytelnika. W przypadku literatury fantastycznej mamy do czynienia ze światem nowym i nieznanym, światem, który wymaga podjęcia wysiłku odkrycia i zrozumienia mechanizmów nim rządzących. Czytanie literatury fantastycznej zasadza

⁸ Por. *mysterium tremendum* w: R. Otto: *Świętość*. Wrocław, 1993.

się przede wszystkim na eksploracji rzeczywistości przedstawionej, która z tła czy bazy dla fabuły staje się rzeczywistym głównym bohaterem utworu. Pożądane jest tutaj maksymalne ułatwienie czytelnikowi zgłębienia tajników świata, gdyż tylko w ten sposób zdoła on zawiesić niewiarę. Utwór fantastyczny uwiarygodnia magiczny świat po to, żeby był on w stanie udźwignąć nierzadko bardzo rozbudowaną fabułę. Osiągnięciu tych celów sprzyja stosowanie języka jak najbardziej **przezroczystego**, tylko w takim przypadku sposób opisu będzie ułatwiał czytelnikowi zadanie. Wymóg ten uniemożliwia autorom podejmowanie odważnych eksperymentów formalnych. Zastosowanie na przykład strumienia świadomości byłoby w powieści fantastycznej niemożliwe, nie z uwagi na brak wyrafinowania, ale z przyczyn leżących w podstawowych cechach gatunku.

Wynika z tego, że – paradoksalnie – świat przedstawiony w utworze realistycznym jest potencjalnie znacznie bardziej uwikłany w język niż rzeczywistość magiczna utworów fantastycznych; w konsekwencji realistyczny świat przedstawiony w znacznie większym stopniu jest **tekstem**, podczas gdy fantastyczna rzeczywistość stara się od tekstu oderwać i uzyskać status bytu autonomicznego. Co ciekawe, w równym stopniu dążą do osiągnięcia tego efektu i autorzy, i czytelnicy. Ci pierwsi poprzez pisanie serii utworów opartych na tym, że różne, niepowiązane ze sobą fabuły dzieją się w tym samym świecie (np. seria o Świecie Dysku Terry’ego Pratcheta), tworzeniu zestawów map do świata przedstawionego, a nierzadko oderwanych od fabuły opracowań paraencyklopedycznych w rodzaju bestiariuszy. Ci drudzy natomiast za pomocą gier fabularnych (*role playing games*), kiedy to wcielając się w różne postacie starają się wspólnym wysiłkiem wyobraźni zbiorowej trafić na chwilę do magicznej rzeczywistości, internetowego zjawiska fan fiction⁹ oraz samorzutnych sądów inkwizytorskich stojących na straży spójności wizji świata przedstawionego w kolejnych przeróbkach i adaptacjach danego utworu. Gdy zatem poddajemy analizie świat przedstawiony utworu fantastycznego, przyglądamy się jego warstwie nie językowej, lecz wizyjnej. Badamy twór, który tekst wygenero-

⁹ Fan fiction polega na tym, że wielbiciele konkretnego utworu (lub grupy utworów) fantastycznego piszą i publikują (głównie w Internecie) pisane przez siebie powieści, których fabuła jest osadzona w ulubionym świecie fantastycznym.

wał w naszej wyobraźni lub – jak chce Umberto Eco – **świat możliwy**¹⁰. Tropiąc intertekstualne nawiązania szukamy wobec tego raczej wizji i obrazów, a nie fragmentów tekstu.

Co więcej, intertekst na poziomie języka – czyli swoista gra z czytelnikiem odsyłająca go do innych tekstów – jest niebezpieczna dla fantastycznego świata przedstawionego. Świat ów, dążący, jak już było wspomniane, do autonomizacji, musi być wiarygodny. Wszelkiego typu metafora, alegoria lub odwołania odsyłające odbiorcę poza tekst doprowadzają do zachwiania podstawami rzeczywistości przedstawionej. Podejmowanie takich prób wymaga od autora pogłębionej świadomości konwencji i ogromnej ostrożności. W przeciwnym razie staje się twórcą świata ułomnego, niepełnego, niezdolnego stać się światem możliwym.

¹⁰ Por. U. Eco: *Lector in fabula*. Warszawa 1994.

Postmodernizm we współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży

Pojęcie postmodernizmu należy ostatnio do modnych terminów, używanych na określenie zjawisk kulturowych nie dających się opisać kategoriami tradycyjnymi, chociażby gatunkowymi, a jednocześnie do słów nadużywanych, stosowanych niejednokrotnie w celu nobilitacji opisywanego obiektu. Tę ostatnią tendencję widać zwłaszcza w próbach charakterystyki wytworów komercyjnych, o charakterze masowym, m.in. filmów typu „Matrix” i dzieł literackich, jak saga o wiedźminie Andrzeja Sapkowskiego. Mankamentem stosowania słowa postmodernizm, pozwalającym na tego typu nadużycia, wydaje się brak sprecyzowanego jego zakresu znaczeniowego nawet w wypowiedziach czy rozprawach naukowych. W powyższym kontekście zjawisko postmodernizmu, kojarzone z erą ponowoczesności i dekonstrukcjonizmem, okazuje się bogate w różnorodne treści i odniesienia¹, niektórzy mówią nawet o istnieniu co najmniej kilku postmodernizmów – filozoficznego, artystycznego i literackiego².

¹ Zob. przegląd stanowisk B. McHale: *Od powieści modernistycznej do postmodernistycznej: zmiana dominanty*. W: *Postmodernizm. Antologia przekładów*. Pod red. R. Nycza. Kraków 1998, s. 335-378.

² Zob. M. Świerkocki: *Postmodernizm. Paradygmat nowej kultury*. Łódź 1997; A. Kunce: *Tożsamość i postmodernizm*. Warszawa 2003; B. Baran: *Postmodernizm i końce wieku*. Kraków 2003.

Przy całej enigmatyczności prezentowanego tu pojęcia – jak pokazuje Janusz Sławiński – można wskazać kilka cech stałych, a może raczej najczęściej obecnych w jego charakterystykach³. W odniesieniu do sztuki słowa, do której prezentacji najchętniej bywa wykorzystywany, wśród typowych właściwości postmodernizmu pojmowanego jako rodzaj poetyki wymienia się swobodę artysty w korzystaniu z tradycji, z dorobku kultury, a więc intertekstualizm, mieszanie różnych konwencji i metod twórczych, czyli swoisty eklektyzm, odejście od modelu dzieła o spójnym pod względem kompozycyjnym charakterze, zabawa tworzywem artystycznym, w końcu świadome nastawienie na sukces komercyjny z braku możliwości tworzenia dzieł oryginalnych, zgodnie z założeniem, że wszystko już było⁴.

Tak rozumiane zjawisko postmodernizmu, służące do analizy wytworów artystycznych kierowanych do dorosłych, okazuje się przydatnym narzędziem do opisu współczesnej, z okresu ostatnich dwudziestu lat, literatury dla dzieci i młodzieży. Nie jest to w żadnym przypadku zaskakujące czy niewłaściwe, gdyż, jak powszechnie wiadomo, tzw. literatura czwarta tworzy odbicie zjawisk z zakresu sztuki dorosłych, tyle że z dziecięcymi czy młodzieżowymi bohaterami w rolach głównych oraz dostosowaną do możliwości percepcyjnych odbiorców wizją świata przedstawionego i wpisanych w niego problemów. Wśród dzieł dla najmłodszych z łatwością można znaleźć więc i zabawę konwencją, i przejawy metatekstowości czy autotematyzmu, bogactwo wykorzystywanych konwencji gatunkowych oraz stylistycznych. Nieobcy okazuje się również postmodernizm, we wszystkich wspomnianych powyżej przejawach, który kreuje nowe oblicze dziecięcych utworów.

W przypadku literatury dla najmłodszych, co z pewnością świadczy o podobnej tendencji w twórczości dla dorosłych, nurt ponowoczesności nie jest zjawiskiem jednolitym, lecz daje się traktować dwojako – jako pewien rodzaj poetyki, wyznaczającej określone metody konstrukcji tekstów, o czym wspomniano powyżej, a jednocześnie jako związany z tym typ światopoglądu, opozycyjny wobec oświeceniowego racjonalizmu. Ta ostatnia tendencja prowadzi nie tylko do odrzucenia modelu dzieła jako zamkniętej, spójnej i logicz-

³ J. Sławiński: *Postmodernizm*. Hasło w: *Słownik terminów literackich*. Pod red. J. Sławińskiego. Wrocław 1998, s. 413-414.

⁴ Tamże.

nej całości, ale także wiedzie do poszukiwań treści o charakterze duchowym, irracjonalnym, a więc w stronę fantastyki. Oba postmodernizmy na gruncie „literatury osobnej” zdają się funkcjonować oddzielnie, bowiem cechy dzieła komercyjnego, otwartego znajdziemy bez trudu w wielu współczesnych utworach dla najmłodszych, gdy z kolei popularne w ostatnich latach teksty z zakresu szeroko rozumianej fantastyki, dające się rozpatrywać w kontekście postmodernistycznego kryzysu poznawczego, zdają się wbrew modnym tendencjom respektować prawa kompozycyjne dzieł tradycyjnych, a więc przyczynowo-skutkowych, o wyraźnej linii fabularnej, wynikających prawdopodobnie z nastawienia na adresata o ograniczonych kompetencjach czytelniczych, czego dowodzą książki Doroty Terakowskiej czy cykl Eoina Colfera o Artemisie Fowlu. W ten sposób można dojść do wniosku, że w omawianej grupie zjawisk literackich istnieją dwa postmodernizmy, do tej pory nieobecne w rozważaniach literackich, z których pierwszy można nazwać zewnętrznym, ograniczającym się do powierzchownego respektowania cech modnego od wielu lat kierunku czy nurtu, zaś drugi – wewnętrznym, wpisującym się bardziej w treści światopoglądowe, przy jednoczesnej rezygnacji lub co najmniej dużym ograniczeniu korzystania z (po)nowoczesnych propozycji rozwiązań kompozycyjnych.

Najbardziej dostrzegalny okazuje się ów zewnętrzny wpływ postmodernizmu, przyczyniający się, co ważne, do znacznej zmiany podejścia do tzw. literatury czwartej. W przeszłości dziedzina twórczości dla najmłodszych obciążona nierzadko nadmiernym dydaktyzmem, przeszła długą drogę wiodącą w obszar sztuki, gdy dziś nowy etap wyznacza jej komercjalizm, wpisany zarówno w poetykę poszczególnych tekstów, jak i w sposób ich prezentacji oraz sprzedaży. Literatura jako narzędzie wychowawcze oraz literatura jako przejaw sztuki wysokiej w dobie ponowoczesności ustępuje literaturze traktowanej jako towar, który należy dobrze sprzedać, stąd istotna rola opakowania, sposobu dotarcia do konsumenta i przyzwyczajenia go do danego typu produktów. Kolorowe okładki z reklamowymi hasłami w stylu „Hotter than Potter!” i „Lepsze, mocniejsze, prawdziwsze niż *Harry Potter*” oraz „Przed Harrym Potterem był Chrestomanci”⁵, zamieszczonymi w pięciotomowym cyklu Diany Wyn-

⁵ D.W. Jones: *Zaczarowane życie. Światy Chrestomanciego*. Przeł. D. Górską. Warszawa 2002. Wydaw. Amber. IV. s. okładki. Pozostałe części: *Tydzień czarów*, *Magowie z Caprony*, *Magiczna mieszanka* i *Dziewięć żywotów Christophera Chanta*.

ne Jones *Światy Chrestomanciego*, czy też „Eva Ibbotson pisała więc o nich (o zjawach, czarownicach itp. – przyp. V.W.), zanim ktokolwiek słyszał o Harrym Potterze. I to jak pisała!”⁶, jak w serii pod hasłem z „Sunday Times” *Przerazająco śmieszne*, mają przyciągnąć uwagę czytelników znanymi powszechnie tytułami czy bohaterami popularnych tekstów. Na rynku polskim to cykl o Harrym Potterze, sam w sobie godny opisu w kontekście postmodernizmu, wydaje się tym wytworem kultury popularnej, który jest nie tylko punktem odniesienia wielu współczesnych dzieł i reklam literatury dziecięcej, ale i tym, który swą kampanią reklamową rozpoczął na ogromną skalę walkę o młodocianego klienta – potencjalnego nabywcę i czytelnika⁷. Z tego też względu inne wydawnictwa, nie dysponujące znacznymi środkami finansowymi na promocję medialną, próbują osiągnąć popularność wpisując się w krąg oddziaływania utworu już wylansowanego, kojarzonego z sukcesem i jakością, poprzez wspomniane hasła w stylu „Hotter than Potter”. Nawet książki wydane kilkadziesiąt czy kilka lat wcześniej, a teraz ponownie w sprzedaży w związku ze znacznym zainteresowaniem literaturą fantastyczną, czynią z literackiego zapisu przygód Pottera, rzadziej innego uznanego dzieła z klasyki dziecięcej, swoisty punkt odniesienia, mający przysporzyć czytelników.

Metoda przyciągającej uwagę okładki – krzykliwej i w kolorystyce, i dobrze prezentowanych zdjęć, widoczna również w zamieszczonych hasłach reklamowych, a w końcu w krótkich, niezwykle pochlebnych na temat danego dzieła recenzjach, najlepiej autorstwa innych, uznanych pisarzy – staje się stopniowo normą. Obrazuje taki stan chociażby kryminalna seria *Przygody trzech detektywów* sygnowana imieniem i nazwiskiem znanego reżysera filmów grozy – Alfreda Hitchcocka, gdy w rzeczywistości autorem tekstu jest Robert Arthur, bądź też wydana w Polsce w 2003 r. książka *Koralina* (2002)

⁶ I. Ibbotson: *Tropielec zła*. Przeł. T. Wilusz. Warszawa 2003, s. 160 [nienumerowana].

⁷ Warto dodać, że wagę tego tekstu i to nie jedynie z literackiego punktu widzenia dostrzegli badacze literatury, a nawet przedstawiciele innych dyscyplin, o czym świadczą liczne publikacje na ten temat: J. Ługowska: *Tajemnicza historia Harry'ego Pottera*. W: *Literatura i kultura popularna*. T. 10. Pod red. T. Ząbskiego. Wrocław 2002, s. 77-90; *Świat po Harrym Potterze*. Pod red. P.J. Śliwińskiego i A. Regiewicz. Kraków 2002; E. Paczoska: *Za co (nie) lubimy Harry'ego Pottera?* W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Pod red. J. Papuzińskiej i G. Leszczyńskiego. Warszawa 2002, s. 175-184; E. Koniczna: *Potter kontra Pokemon. O problemie adaptacji w multimedialności*. „Edukacja Medialna” 2002 nr 1; D. Kowalewska: *Harry i czary-mary, czyli o wartościach edukacyjnych w cyklu powieści „Harry Potter” J.K. Rowling*. Kraków 2005.

Neila Gaimana, na okładce zawierająca przed nazwiskiem autora informację „Andrzej Sapkowski przedstawia”, a na czwartej stronie okładki trzy minirecenzje znanych i uznanych twórców sztuki fantazy – Diany Wynne Jones, Terrego Pratchetta i Lemony Snicketa. Notka pierwszej z wymienionych jest pod tym względem znacząca, gdyż zawiera wspomniane powyżej cechy świadczące o komercjalizacji dziecięcej książki: „Myślę, że książka ta wypchnie w końcu *Alicję w Krainie Czarów* z jej odwiecznej niszy. To najoryginalniejsza, najbardziej niesamowita i przerażająca książka, jaką znam. Pełno w niej niezwykłości, które dzieci uwielbiają”⁸.

Jak była o tym mowa, postmodernistyczna tęsknota twórców i wydawców za sukcesem medialnym i finansowym znajduje swe odbicie nie tylko w szacie graficznej książek czy w otoczce niesamowitości kreowanej w punktach sprzedaży dzieła próbującego zdobyć rynek – sprzedaż o północy, w odpowiedniej scenografii, jak w przypadku cyklu o Harrym Potterze, ale przede wszystkim w ich literackiej zawartości. Wiadomo, że wszechobecna reklama zawsze obiecuje więcej niż dany produkt może to uczynić, ale w odniesieniu do literatury dziecięcej trzeba jednak te obietnice choć w pewnym zakresie spełniać, gdyż młody odbiorca nie uznaje czytelniczego przymusu, poza – rzecz jasna – tolerowanym przymusem szkolnym. Jeśli proponowana fabuła, styl, konwencja zostaną zaakceptowane przez odbiorcę, istnieje duża szansa zachęcenia go do kupna kolejnych części czy innych książek utrzymanych w podobnym charakterze. Gdy odbiorca nie wydaje się do końca przekonany co do słuszności zakupu, czy jakości lektury, należy poprzez środki medialne we właściwości wyboru go utwierdzić, co nie wydaje się trudne, jeśli uwzględni się brak „krytycyzmu i umiejętności zachowania dystansu wobec docierających do dzieci treści” reklamowych, zdobywanych czy przyswajanych dopiero w procesie socjalizacji⁹. Nic dziwnego więc, że rośnie popyt na literaturę łatwą i przyjemną, anonsowaną jako niezwykła, porywająca czy niesamowita, co widać w nagminnie rozrastających się różnego typu cyklach i seriach, stanowiących najprostszy sposób na kontynuację raz osiągniętego sukcesu. Tego typu łączenia zespołu utworów znano i w przeszłości,

⁸ N. Gaiman: *Koralina*. Przeł. P. Arbiter. Warszawa 2003. Wydaw. MAG., IV. s. okładki.

⁹ B. Dziadzia: *Edukacja czy postkultura – media a dzieci na nowy wiek*. W: *Edukacja kulturalna. Wybrane obszary*. Pod red. K. Olbrycht. Katowice 2004, s. 110.

lecz w zdecydowanie lepszych artystycznie realizacjach, jako cykl o Muminkach autorstwa T. Jansson czy historie o Pippi Pończoszańce napisane przez Astrid Lindgren.

Poza dziełem Joanne Rowling istnieją liczne zbiory tekstów skupionych wokół losów tych samych postaci, jak wskazana wyżej pięciotomowa opowieść o Chrestomantich, czarodziejach z alternatywnych światów, czy – jak na razie – dziesięciotomowa *Seria niefortunnych zdarzeń* Lemony Snicketa, która doczekała się już filmowej adaptacji, a opowiada o sierotach Baudelaire, dzieciach ze znacznym majątkiem, pożądanym przez hrabiego Olafa – nie przebierającego w środkach przestępcę. Rozpoznawalność serii zapewnia poza autorem określona szata graficzna poszczególnych książek, wspólnota tytułu (*Seria niefortunnych zdarzeń*) bądź podobieństwo tworzenia tytułów eksponujących najczęściej postać bohatera¹⁰. Warto dodać, że ten sam problem dotyczy najmłodszych odbiorców literatury, bowiem funkcjonuje seria książeczek Disneya, także inne, zwane Tyci Tyci czy Pixi, przedstawiające uproszczone wersje historyjek o Kubusiu Puchatku czy Muminkach, a ich podstawą nie są książki Milne'a czy Jansson, lecz animowane filmy wyrosłe z uproszczonej adaptacji pierwowzorów¹¹.

Problem wieloczęściowości poza obliczem komercyjnym ma jednak inny, niebezpieczny z czytelniczego punktu widzenia wymiar – grozi nadmierną schematyzacją fabuły, postaci, szerzej świata przedstawionego, co wspomniane przykłady niestety potwierdzają. Sięgając po kolejny utwór o niefortunnych zdarzeniach wiemy, że ponownie motywem inicjującym fabułę okaże się oddanie dzieci na wychowanie nieodpowiedzialnym ludziom, zjawi się w przebraniu hrabia Olaf, który będzie robił wszystko, by dzieci porwać, uwięzić, a nawet zamordować, a w końcu ucieknie, gdyż jego ofiary odkrywają podstęp i świetnie z trudną sytuacją sobie poradzą. Zmianie w poszczególnych częściach ulega jedynie sceneria zdarzeń – szkoła, tartak, dom wuja, bohaterowie drugoplanowi – inne dzieci, członkowie dalszej rodziny oraz wymyślane przez Olafa tortury i sztuczki.

¹⁰ Szerzej pisałam o cyklach i ich tytułach w pracy: *Przemiany gatunkowe polskiej baśni literackiej XIX i XX wieku*. Toruń 2003, s. 137-206.

¹¹ Np. *Nie ma wiosny bez włóczykija*. Na podstawie japońskiego serialu telewizyjnego o Muminkach. Denmark 1992, seria «Pixi». Pozostałe części tej anonimowej serii noszą następujące tytuły: *Alicja*, *Czarodziejski kapelusz*, *Mały smok*, *Nieoczekiwany gość*, *Nini*, *Tatusz Muminka ucieka*, *Tajemnicze nocne odgłosy*.

Przy trzeciej książce można odnieść wrażenie, że ciągle czytamy jeszcze tę pierwszą, bo autor wcale nie sili się na oryginalność, jakby zgodnie z założeniem postmodernistycznym, że nic nowego się nie wymyśli, a czytelnik i tak to kupi. Świat płytkich wrażeń, papierowych postaci i niesamowitych zdarzeń, jak próba otrucia, hipnoza, morderstwo, stanowią wystarczającą atrakcję czytelniczą. Co ciekawe, o sprawach drastycznych i trudnych, których w serii nie brakuje, opowiada się dość lekkim stylem, jakby sprawy śmierci czy przestępstwa nie były niczym niezwykłym:

W tartaku doszło do wypadku, i to tragicznego, a więc takiego, w którym ktoś traci życie. Dokładnie w chwili, gdy Doktor Orwell miała wbić ostrze w gardło Słoneczka, drzwi tartaku rozwarły się i do pomieszczenia wszedł Sir.

– Co tu się dzieje, do diaska? – warknął groźnie, a Doktor Orwell odwróciła się do niego, szczerze zdumiona. Człowiek szczerze zdumiony cofa się czasem o krok, a cofnięcie się o krok może prowadzić do tragicznego wypadku. Tak też się stało: cofając się o krok, Doktor Orwell weszła prosto pod ostrze piły, co zakończyło się wyjątkowo tragicznym wypadkiem¹².

Na wesoło bądź w konwencji czarnego humoru można mówić nawet o sprawach ostatecznych, czego przykładem jest powieść Eoin Colfera *Lista życzeń* o zbawieniu duszy dziewczyny, która poniosła śmierć w trakcie włamania do domu samotnego emeryta. Elektroniczna wersja raju i piekła, czeluście piekielne jako dom masowych rozrywek, w końcu obraz znudzonego Belzebuba, prowadzącego swoistą rywalizację z nieco roztrzepanym świętym Piotrem, być może i śmieszą, ale jednocześnie spływają kwestię wiary, o której należałoby mówić jeśli nie z szacunkiem, to chociaż z większą powagą, zmuszającą czytelnika do refleksji.

Problem niestosowności formy językowej do prezentowanego tematu także zdaje się przystawać do postmodernistycznej poetyki, nie narzucającej twórcom żadnych artystycznych ograniczeń. Do podobnej sfery zjawisk można zaliczyć sięganie po konwencje zarezerwowane z racji prezentowanych treści raczej dla dorosłych odbiorców, takie jak horror czy romans, po odpowiedniej modyfikacji kształtu zdatnego do akceptacji przez młodych czytelników. Stra-

¹² L. Snicket: *Seria niefortunnych zdarzeń*. Księga 4. *Tartak tortur*. Przeł. J. Kozak. Warszawa 2002, s. 183.

szenie dla samego straszenia w pierwszym przypadku, jak *Szkoła przy cmentarzu*, bądź wspomniana *Seria niefortunnych zdarzeń*, a budzenie uczuć sentymentalnych i wpajanie wizji sielskiej miłości rodem z harlequinów w drugim, nie wydaje się pożądane z perspektywy dorastającego człowieka, dla którego przyswojenie uproszczonego, cukierkowego obrazu świata lansowanego przez literaturę może przynieść negatywne skutki, gdy dojdzie do konfrontacji fikcji z rzeczywistością. Przykładem utworu skupiającego uwagę na wyglądzie bohaterów, na ich figurze i stroju, na sytuacjach flirtowych z chłopcami jest siedmioczęściowy *Pamiętnik księżniczki* Meg Cabot, z wpisaniem na okładkę hasłem: „*Bravo Girl!* poleca światowy bestseller”¹³, oraz inna seria wydawnicza «Rozbita kula» stanowiąca swoiste rozwinięcie (w sensie tematycznym) zawartości modnego w ostatnich latach czasopisma komiksowego dla dziewczynek „Witch”, poświęconego problematyce historii pięciu uczennic zmieniających się na rozkaz wyroczni w czarodziejki ratujące świat. Warto dodać, że ten ostatni przykład, wcale niewyjątkowy, uzmysławia ściśle więzi produktu literackiego z przemysłem, zwłaszcza rozrywkowym, gdyż obok książek z tej serii funkcjonują wszelkie możliwe gadżety, ubrania, sprzęt turystyczny i szkolny z nadrukami dotyczącymi czarodziejek, nie mówiąc o stronach internetowych, fanklubach, a także animowanych filmach.

W tym zakresie literatura dzieci i młodzieży zdecydowanie wkracza w sferę zjawisk komercyjnej kultury popularnej, mającej dostarczać łatwej rozrywki i przyjemności, a nie zmuszać do wysiłku poznawczego. Zwolennicy tego typu lektur mogą próbować podważać tezę o pustce intelektualnej towarzyszącej lekturze książek o dziewczynie, która dowiedziała się, że jest prawdziwą księżniczką, o czarodziejkach, uczniach przycmentarnej szkoły czy niefortunnych zdarzeniach, pokazując wartości wpisane w warstwę świata przedstawionego, takie jak przyjaźń czy odpowiedzialność, ale trzeba mieć świadomość, że funkcjonują one jedynie jako ozdobniki, pewna powierzchowna forma motywacji działań bohaterów, pokazanych raczej jako postaci akcji, nie zaś jako postaci myśli i uczuć. Wspomniane dziewczęta z serii „Witch” jedynie na rozkaz przełożonych czynią dobro, natomiast na co dzień prowadzą nieskompli-

¹³ M. Cabot: *Pamiętnik księżniczki 1*. Przeł. E. Jaczewska i E. Spirydowicz. Warszawa 2005.

kowany żywot próżnych, nie zainteresowanych nauką czy lekturą nastolatek. Sierotki Baudelaire żyją w ciągłej podejrzliwości, gotowe do samoobrony, wiedząc, że wszędzie czai się niebezpieczeństwo, więc nie mają specjalnie czasu na jakiegokolwiek altruistyczne działania czy głębszą refleksję nad światem, a uczniowie szkoły z widokiem na cmentarz próbują okiełznać potwory i dziwne zjawiska wywoływane nietypowym sąsiedztwem edukacyjnej instytucji.

Warto dodać, że często zaanektowanie gatunku dla dorosłych, jak romans czy horror, bywa pretekstem do dziwnej, gdyż bezcelowej zabawy konwencją, co niekiedy wydaje się raczej świadectwem nieudolności pisarza, nie znajdującego ciekawszego materiału literackiego, niż elementem udanej postmodernistycznej parodii¹⁴. Najlepszym przykładem tego rodzaju jest utwór Angeli Sommer-Bodenburg pt. *Wampirek*, zresztą pierwsza część 18-tomowej całości, opowiadający o przyjaźni kilkuletniego chłopca z jego rówieśnikiem-upiorem¹⁵. Ostatni z bohaterów, zgodnie z tradycją, jest nieboszczykiem, funkcjonuje jedynie w nocy, ma kły niezbędne do wysysania krwi, ale z racji nieletniości pija jeszcze mleko. Zderzenie dwóch nieprzystających światów w wersji dla dzieci rodzi co najmniej dwuznaczny efekt estetyczny, czego dowodzi chociażby intrygujący fragment przedstawiający wizytę chłopca w domu nietypowego kolegi, czyli w jego rodzinnym grobowcu:

Było to niskie pomieszczenie, słabo oświetlone przez cienką świecę, płonącą w niszy obok wejścia. Oprócz trumien pod ścianami było tu zupełnie pusto. Na pierwszej z brzegu trumnie stał mały wampir i patrzył na Antosia z promiennym uśmiechem.

– Witam w grobowcu Trzęsikamieniów – zawołał i zapytał z dumą. – No i co powiesz?

– Ja... Antek zawahał się. Czy miał powiedzieć, że grobowiec wydaje mu się straszny i że boi się uduszenia, bo tak tu okropnie pachnie [...]

– A teraz – zwołał wampir i zeskoczył na ziemię – pokażę ci trumny. [...] A to – ciągnął dalej – moja trumna. Możesz do niej wejść¹⁶.

W przywołanym cytacie łatwo można dostrzec niczym niewytłumaczalny eklektyzm, sytuujący się na granicy kiczu. Model po-

¹⁴ B. Baran, op. cit., s. 165.

¹⁵ A. Sommer-Bodenburg: *Wampirek*. Przeł. M. Przybyłowska, Warszawa 2004.

¹⁶ Tamże, s. 48-50.

wieści grozy, w której uzasadniony byt mają różne monstra, w tym krwio pijące wampiry, odwieczne wrogi człowiekowi istoty niejednokrotnie zmuszające do walki o przetrwanie, został nałożony na schemat obyczajowej powieści dla dzieci, opowiadającej o życiu najmłodszych w rodzinie, w grupie rówieśniczej i w szkole. Wampir, zachowujący wszelkie atrybuty upiora – wygląd, sposób funkcjonowania, odżywiania – został wzbogacony w cechy zwykłego chłopca, zmuszanego przez rodziców do picia mleka; dziecka skorego do zabawy i psot, chętnie czytającego książki. Nakład 10 milionów egzemplarzy o przygodach wampirka, tłumaczenie na 28 języków oraz wspomniana cykliczność – 18 pozycji, świadczą o tym, że jest to chętnie kupowana lektura na świecie¹⁷, chociaż nie wiadomo, z jakiego powodu, gdyż trudno mówić tu o oswojaniu dzieci z lękami przed ciemnością bądź cmentarzem (funkcja terapeutyczna), czy też o realizacji dziecięcych marzeń o wspaniałym i niezwykle przyjacielu (funkcja kompensacyjna). Raczej mamy do czynienia z kolejnym wariantem historii o charakterze ludycznym, gatunkowo eklektycznym, chociaż autorzy przewodnika po współczesnej niemieckiej literaturze dla dzieci zapewniają, że chodzi w tym przypadku o wykpienie tradycyjnej literackiej konwencji horroru¹⁸.

Oprócz zjawiska swoistej hybrydyzacji konwencji, dającej się tłumaczyć powierzchownie traktowanymi wpływami postmodernistycznymi, w literaturze dla dzieci i młodzieży można dostrzec także ślady licznych, równie pustych zapożyczeń. Wielu autorów próbuje podnieść rangę pisanych przez siebie tekstów poprzez wprowadzanie różnego typu odniesień do znanych dzieł klasyki dziecięcej i młodzieżowej. Ta swoista „erudycyjność” okazuje się jednak pozorna, bowiem sprowadza się w rzeczywistości do typowej dla postmodernizmu intertekstualności, czyli żonglerki cytatami, aluzjami czy mniej lub bardziej świadomymi zapożyczeniami, które niekiedy mają charakter artystycznego pasożytnictwa. Motywy z historii Harrego Pottera, takie jak szkoła magii, konflikt między dobrym, ale biednym czarodziejem a jego zazdrosnym, lecz wpływowym kolegą szkolnym, także rana bohatera sygnalizująca dojmującym bólem nadejście wroga, mają swoje pierwowzory w *Czarnoksiężniku z Archipelagu* Ursuli K. Le Guin, podobnie jak ruszające

¹⁷ Tamże, okładka.

¹⁸ W. Freund: *Współczesna niemiecka literatura dla dzieci i młodzieży*. Bonn 1987, s. 32.

się postaci z wiszących w sali portretów. Z baśni Andersena zapożyczono koncepcję zantropomorfizowanych przedmiotów, typowych zresztą dla wielu baśni czarodziejskich, z kolei wpływ *Alicji w Krainie Czarów* i *Alicji po drugiej stronie lustra* Lewisa Carrolla dostrzec można w kreacji alternatywnych światów, rzeczywistości magicznych, do których dotarcie umożliwiają odpowiednie przejścia – lustro bądź królicze norki, u Rowling – peron nr 3/4 czy otwór kominkowy. We wspomnianej powyżej *Koralinie*, nieprzypadkowo porównywanej do dzieła Carrolla, widoczna staje się także paralelność dwóch domowych przestrzeni, rozgraniczonych jedynie zamkniętymi drzwiami, przez które przechodzi – we śnie bądź na jawie – tytułowa bohaterka. Z kolei Lemony Snicket swych bohaterów wyposaża bez specjalnego uzasadnienia w nazwiska znane, i to raczej dorosłym czytelnikom, z wysokoartystycznej literatury – dzieci Baudelaire, ich opiekun – pan Poe czy okrutna doktor Orwell.

Tradycja literacka wydaje się nie tyle skarbnicą mądrości i artystyzmu, co przede wszystkim wielkim magazynem, dającym możliwość beztrudnego czerpania pełnymi garściami. Jak pisał Maciej Świerkocki, „postmodernizm literacki jest wielką przechowalnią, a heterogeniczność tej literatury stanowi o jej homogeniczności, o jej jedności w wielości – literatura postmodernistyczna bowiem to literatura skontaminowana, nieoryginalna [...], literatura nieostra genologicznie, stylistycznie, morfologicznie”¹⁹.

Ważne w tym kontekście okazuje się tworzenie atrakcyjnego dzieła, które znajdzie nabywcę, pragnącego, jak to w kulturze popularnej, kupować to samo, ale nie to samo, czyli podobne do tego, co się zna i akceptuje. Ta zasada przyświeca być może także tym autorom, nawiązującym do akceptowanych i lubianych konwencji literackich, zwłaszcza baśni, ale w celu zgoła innym niż artystyczny czy ludyczny. Chodzi o sferę różnego typu poradników i podręczników, mających popularyzować wiedzę z wszelakich dziedzin, bądź odgrywać rolę narzędzia terapeutycznego. Na naszym rynku funkcjonują więc bajki popularyzujące wiedzę z zakresu muzyki (Lidii Bajkowskiej), ekologii (Wita Dobrzyńskiego), ułatwiające zasypianie bądź radzenie sobie z trudnymi życiowymi sytuacjami (Marii Molickiej), jak również fabularyzowane, utrzymane w tonacji komicznej, przewodniki z zakresu historii (seria «Strraszna historia»,

¹⁹ M. Świerkocki, op. cit., s. 72.

Wydaw. Egmont). Ten zespół zjawisk z obszaru paraliteratury – jak się okazuje – wcale nie marginalny, o czym pisałam w swej książce o baśniach²⁰, uzmysławia istnienie innej kulturowej tendencji, a mianowicie łączenia dwóch, a niekiedy i trzech elementów w jednym. Do dwuskładnikowych produktów spożywczych czy kosmetycznych w jednym zdążył nas przyzwyczaić rynek masowej kultury, ale zasada podwójności zaczyna funkcjonować nie tylko w sferze kultury materialnej, lecz także duchowej. Poradnik i bajka, podręcznik, a jednocześnie kolorowa książeczka dla dziecka, kompendium wiedzy a zarazem horror i antologia dowcipów są świadectwem nie tylko szukania coraz to nowych pomysłów autorskich i wydawniczych, ale także przejawem, może i pozytywnym, ułatwiania ludziom życia. Okazuje się, że i wiedzę, i recepty na poprawę swego życia można przekazywać na wesoło lub przy okazji prezentacji dramatycznych losów bohaterów, w formie akceptowanej przez czytelników; akceptowanej, gdyż nie zmuszającej do specjalnego wysiłku, a ponadto dostarczającej niewyszukanej, niejednokrotnie spłycającej ważne treści, rozrywki, jak w cyklu pt. *Strraszna historia*:

Jako żołnierz możesz znaleźć się w jednym z dwóch miejsc: w miejscu niebezpiecznym lub w bezpiecznym.

Jeśli znalazłeś się w miejscu bezpiecznym... nie musisz się przejmować.

Jeśli znalazłeś się w miejscu niebezpiecznym, mogą cię spotkać dwie rzeczy: zostaniesz ranny albo nie zostaniesz ranny.

Jeśli nie zostałeś ranny... nie musisz się przejmować.

Jeśli zostałeś ranny, rana może być lekka lub ciężka.

Jeśli jest lekka... nie musisz się przejmować.

Jeśli rana jest ciężka, mogą się zdarzyć dwie rzeczy: umrzesz lub wyzdrowiejesz.

Jeśli wyzdrowiejesz... nie musisz się przejmować.

Jeśli umrzesz... nie będziesz w stanie się przejmować.

Z powyższego wynika, że żołnierz nigdy nie musi się przejmować²¹.

²⁰ Zob. V. Wróblewska: *Przemiany gatunkowe polskiej baśni literackiej XIX i XX wieku*. Toruń 2003, s. 261-272.

²¹ T. Deary i M. Brown: *Straszna I wojna światowa i totalnie straszna II wojna światowa*. Przeł. Małgorzata Fabianowska. Warszawa 2004, s. 36. Warto dodać, że w ramach serii «Strraszna historia» ukazało się co najmniej 20 części, m.in. *Ci odjazdowi jaskiniowcy*, *Ci koszmarni Celtowie*, *Ci wredni Rzymianie*, *Ci sprytni Słowianie*, *Krwawe rewolucje*.

Trudno w tej chwili przesądzać o jakości zdobytej w ten sposób wiedzy, czy o psychicznych skutkach porad wpływających z tego typu prac, ale istotne wydaje się zacieranie i tak niezbyt wyraźnych granic między literaturą i paraliteraturą, literaturą i nauką, między kulturą wysoką i niską, lekką i poważną, do których likwidacji postmoderniści świadomie dążyli, widząc względność natury wszelkich podziałów²².

Przyjrzenie się wszystkim opisanym utworom literackim i paraliterackim, w kontekście aksjologicznym rodzi mieszane uczucia nie tylko w zakresie artyzmu, a raczej jego braku, co często odzwierciedla bylejąkość stosowanego języka, tworzonego na podobieństwo niewybrednego i uproszczonego języka nastolatków. Obawy może rodzić świat promowanych wartości, wśród których prym wiodą materialne, a w dalszej kolejności związane z zaspokojeniem własnych potrzeb. Rzadko mówi się już o miłości, jeśli już to w wersji sielankowej, a częściej o tym, by mieć chłopaka, bo inne już dziewczęta takowego mają. Przyjaźń sprowadza się do wspólnego, miłego spędzania czasu, a problem pożytków płynących z edukacji ogranicza się do uzyskania promocji z jednej klasy do drugiej. Warto dodać, że w świecie nastolatek nie ma w zasadzie miejsca na autorytety, jeśli już to głównie z popkultury, takie jak Madonna czy księżna Diana, ewentualnie osoby, które odniosły sukces w sporcie, polityce czy muzyce²³. W *Pamiętniku księżniczki* Amelia z rozbrajającą szczerością stwierdza, że chciałaby być taka, jak znana ponętna gwiazda muzyki pop – Britney Spears. Co ciekawe, zarówno w książkach dla dzieci młodszych, jak *Wampirek*, czy starszych, typu *Seria niefortunnych zdarzeń* bądź „Witch”, nie ma specjalnego porozumienia między dziećmi i rodzicami, a ci ostatni rzadko kiedy potrafią czymś pozytywnym zaimponować. Zdarza się, że dorosły ukazany jest jako wróg najmłodszych, jak wuj czy nauczyciele w *Serii niefortunnych zdarzeń* bądź grono pedagogiczne w *Szkole przy cmentarzu*. Młodzi ludzie, krytycznie odnosząc się do starszych, niejednokrotnie są w stanie okłamać swych opiekunów, jeśli zagraża to ich interesowi, np. może prowadzić do utraty atrakcyjnej z ich perspektywy przyjaźni (*Wampirek*). W realizacji swych pragnień potrafią także oszukać najbliższych, chociażby podmieńjąc

²² B. Baran: *Postmodernizm i końce wieku*, s. 160.

²³ M. Cabot, op. cit., s. 94-99.

gwiazdkowe prezenty, co czyni inny ulubiony bohater dzieci – straszny Karolek²⁴, a co nie wywołuje żadnych negatywnych konsekwencji – raczej same pozytywne. Antoś może przyjaźnić się z wampirem, bo rodzice żyją w przekonaniu, że to nieco ekscentryczny kolega syna, a Karolek zatrzymuje przeznaczone dla kogoś innego prezenty, bo nie wiadomo, kto był sprawcą gwiazdkowego zamieszania.

Świat w dziecięcej i młodzieżowej literaturze nie jest więc wcale oczywisty, prosty, zgodnie z zasadą, że dobro zawsze zwycięża, zło zostaje ukarane, starsi zaś wspierają młodszych. Lektura współczesnych książek dla najmłodszych wskazuje, że niejednokrotnie okazuje się odwrotnie. Warto zwrócić uwagę na fakt, że narrator często staje po stronie dziecka, co w pewien sposób uzasadnione, jeśli odbiorcą jest nastolatek, ale jednocześnie ten sam narrator – nierzadko *alter ego* dorosłego pisarza – wyraźnie niechętnie odnosi się właśnie do dorosłych, nie tylko pokazując ich w negatywnym świetle, ale opisując tragiczne wypadki, jakie stają się ich udziałem, widząc w tym karę za zniewagę podopiecznych. Tę strategię narracyjną trafnie określa formuła: „konspirować z dziećmi przeciwko dorosłym”²⁵.

W przywołanych poczytnych przykładach przedstawiony kryzys fundamentalnych wartości, takich jak dobro, odpowiedzialność czy rodzina, wynika nie tylko z faktu zmiany podejścia do dziecka traktowanego jako partner i konsument, z którym zawiera się literackie przymierze, a co z pewnością nie pozostaje bez udziału wszechobecnej obrazkowej kultury masowej. Stanowi raczej rezultat głębszego rodzaju zjawisk, wyrastających z widocznego dziś braku punktu odniesienia, swoistego punktu oparcia, którymi w przeszłości były społeczne prawdy, pewniki, świętości²⁶. Dlatego też współcześni pisarze, zrywający z problematyczną rzeczywistością, znoszący granicę między faktem a fikcją, poznaniem a jego niemożliwością, chętnie podważają, wydawałoby się, uświęcony przez tradycję porządek społeczny, odwracając na zasadzie karnawalizacyjnej relacje między dorosłymi i dziećmi. Jednocześnie wkraczają w obszary literatury fantastycznej, pozostawiającej twórcy nieograniczone pole wyobraźni, „fantazjowania, będącego fundamentem

²⁴ F. Simon: *Koszmary Karolek i wielka forsa*. Przeł. M. Makuch. Kraków 2003.

²⁵ M. Zając: *Konspirując z dziećmi przeciwko dorosłym – Roald Dahl i jego twórczość*. W: *Kultura literacka dzieci i młodzieży*, s. 139.

²⁶ M. Świerkocki, op. cit., s. 68.

wszelkiej twórczości słownej”²⁷. Nawet w przywoływanych wyżej przykładach dziecięcej fantastyki grozy czy baśni, jak w dziełach Rowling, Gaimana, Colfera czy Sommer-Bodenburg, rysuje się wizje zaświatów i rzeczywistości paralelnych, kwestionując pośrednio istnienie tylko jednego – tego znanego z autopsji. Co ciekawe, młodzi czytelnicy chętnie w te nowe rzeczywistości uciekają, znajdując w nich niejednokrotnie odskocznnię od szarej codzienności.

Oczywiście, postawiona tu diagnoza nie dotyczy wszystkich literackich propozycji ostatnich dwudziestu lat, gdyż są również oryginalne i mądre, jak opowieści Małgorzaty Musierowicz, Krystyny Siesickiej czy Doroty Terakowskiej, nieprzypadkowo wielokrotnie nagradzane właśnie za wpisane w nie piękno artystyczne i życiowe. Bardziej niepokojący jest fakt, że chętniej kupuje się dzieła reklamowane, kolorowe, łatwe w odbiorze, wpisujące się już i tak w szeroki nurt kultury popularnej, o której psycholog Bartłomiej Dobroczyński powiedział, że „nadaje ton naszej rzeczywistości”²⁸. W tym kontekście postmodernizm na gruncie literatury dla dzieci i młodzieży nie wydaje się kolejnym twórczym „-izmem” w obszarze zjawisk literackich, chociaż wielu chciałoby go takim widzieć, bojąc się zapowiedzi schyłku wysokiej literatury. Jeśli już takowych pozytywnych przykładów szukać, to musimy cofnąć się do lat sześćdziesiątych XX wieku, kiedy to powstały niezwykle oryginalne i w pełni postmodernistyczne, na miarę dzieł zachodnich, utwory Joanny Kulmowej, np. *Wio, Leokadio*, Anny Kamieńskiej *W Nieparyżu i gdzie indziej* czy Wiktora Woroszyńskiego *Podmuchiowanego wiatru* oraz *Cyryl, gdzie jesteś*. Łączące cechy różnych konwencji, mieszające style i metody pisarskie, uwikłane międzytekstowo utwory z grupy opowieści baśniowo-fantastycznych do tej pory wyłamują się wszelkim próbom jednoznacznego opisu i interpretacji jak w literaturze dla dorosłych powieści Umberto Eco, zwłaszcza *Imię róży*. Przykłady ostatnich dwudziestu lat uświadamiają raczej, że mamy do czynienia ze spłyconym pojmowaniem postmodernizmu, sprowadzonym do wspomnianych na początku tego tekstu chwytów pisarskich, mających zapewnić czytelnicze uznanie, co też mieści się w opisywanym przez badaczy obrazie epoki ponowoczesności²⁹, której kultura oparta jest na związanej

²⁷ Tamże, s. 136.

²⁸ B. Dobroczyński: *III Rzesza Popkultury i inne stany*. Kraków 2004.

²⁹ M. Świerkocki, dz. cyt., s.72.

z mass mediami reprodukcji, multiplikacji i kopiowaniu. Dane nam zostaje obcowanie raczej z postmodernizmem skomercjalizowanym, z „-izmem” odzwierciedlającym ducha czasów, o którym Maciej Świerkocki napisał: „...jego najważniejsze cechy to sprzeczność i różnicowanie paradoksalnie tworzące całości kulturowe, upodobanie lub woła do transgresji, czyli przekraczania (wszelkich) granic, skłonność do nadmiaru, czyli do skrajności, oraz dążność do aneksji marginesu, czyli do homogenizacji kultury”³⁰.

³⁰ M. Świerkocki, dz. cyt., s. 9.

Część II

KONTEKSTY

O kaszubskiej poezji dla dzieci

Kaszuby – to największy region Pomorza. Jego status wyznacza jednak nie tylko obszar, ile kultura duchowa i materialna, tradycja i obyczajowość, a co najważniejsze, twórcza obecność we wszystkim, co dotyczy jego tożsamości, w sztukach plastycznych, w filmie i muzyce, w całej kulturze. Miejsce dla dzieci w kaszubskiej literaturze jest najbardziej zauważalne w prozie. Do młodego i najmłodszego pokolenia są adresowane bogate zbiory baśni, bajek, legend i podań a także znacznie mniej liczne powieści. O najmłodszych czytelnikach i słuchaczach nie zapominają regionalni poeci, pisząc dla nich wiersze. A w nich szumi morski wiatr i gwarzą kaszubskie sosny, a i ryby rozmawiają o brzasku, oczywiście po kaszubsku¹.

¹ Pisarze regionu, którzy najbardziej przyczynili się do powstania kaszubskiej poezji dla dzieci: Jan Piepka, ps. Staszków Jan (1926-2001) tworzył w języku polskim i kaszubskim. Dla dzieci przeznaczył zbiór *Moja kotka, mój kot* (1983) składający się z 23 wierszy (zastosował w nich uproszczoną pisownię kaszubską). W jego twórczości dla dzieci dominują wiersze liryczne, fantastyka i żart. Napisał też powieść dla dzieci *Torbus i reszta zgrai* (1978). Jan Trepczyk (1907-1989) jest zaliczany do najwybitniejszych poetów kaszubskich. Dla dzieci napisał *Uklôd dlô dzôték* (1975) zawierający 9 utworów. Popularne teksty, z których korzystają dzieci starsze, zawiera jego *Kaszëbskij pjesnjôk, Lecë choranko* (1980). Sławi miłość do ojczystej ziemi i kaszubskiej mowy. Alojzy Nagiel (1930-1998) to autor m.in. tomu *Szadi Władi* (1983). W swoich utworach prosto i oszczędnie odwołuje się do konkretnej rzeczywistości dziecięcego świata. Jest w nich nuta liryczna, żart i humor, panuje pogodny klimat. Dla dzieci pisał też opowiadania i bajki, które ukazały się w ilustrowanych książeczkach: *Nënka Roda i ji dzôtëci* (1977), *Cëdówny wzërnik* (1979), *Dzëwczë i krôsniëta*

A zaczyna się od kołysanek

Kołysanka jest wpisana w historię ludzkiej rodziny². Zrodziła się w swej najprymitywniejszej postaci, gdy pierwotna matka wzięła w ramiona płaczące dziecko i w tej naturalnej i bezpiecznej kolebce próbowała je uspokoić lub też uchronić od złej przygody. Jeszcze dobrze nieartykułowanymi słowami i rytmem ruchów zapowiadających meliczność kołysankowych tekstów wyraziła nieświadomie załączek uczuć wyższego rzędu. W dawności swego istnienia ma zatem kołysanka prawo do współuczestniczenia z mitem.

Matka, kaszubska *nëna*, *nënka*, *mëmka*, jest regionalną egzemplifikacją archetypu matki. W kolebkowej poezji kaszubskiej to uosobienie ciepła i miłości, strażniczka domowego spokoju i ładu. Nie zawsze bywa podmiotem poetyckim, bo w związku z dawnymi realiami wiejskiej egzystencji rzadko mogła sobie pozwolić na całodzienną opiekę nad dzieckiem. W wieku XIX i jeszcze w połowie XX, poza wszystkimi swoimi obowiązkami domowymi, od wczesnej wiosny do późnej jesieni pracowała w polu, od czego, choć nie do końca, uwolniła ją dopiero mechanizacja upraw. W tej sytuacji nianienie dzieci przypadało starszemu rodzeństwu, bądź babciom i dziadkom niezdolnym już do ciężkiej pracy. Liczne ślady tamtej rzeczywistości zachowały się w ludowych kołysankach kaszubskich:

(1988). Na język polski przełożyła je Izabella Trojanowska (1929-1995), m.in. autorka powieści dla młodzieży *Order róży wiatrów* (1974). Stanisław Janke (ur. 1956) w zbiorze wierszy *Żużónka jak mrzónka. Kołysanka z marzeń* (1984) zawarł 25 wierszy kaszubskich, którym towarzyszy wersja w języku polskim. Są wśród nich utwory kołysankowe, do czytania dzieciom przed snem. Inny jego tomik dla dzieci to *Krojczy pojczy* (1995). Opracował też *Klechdy kaszubskie* (1996). Zbigniew Szymański (ur. 1927) jest autorem m.in. *Opowieści gdańskich zegarów* (1984), *Pieśni o ziemi kaszubskiej* (1981), *Nam nie ująć Ciebie poematem* (1997). W swoich wierszach wykorzystał motywy baśniowe, szczególnie związane z Gdańskiem. Wydał prozą *Przygody Piotrusia na pirackiej wyspie* (1988). Teresa Ferenc (ur. 1934) pisze tylko w języku polskim. Jej tomik poezji *Stara jak świat* został Gdańską Książką Roku 2004. Dla dzieci wydała dwa zbiorki, *Drzewo dziwo* (1982) oraz *Najbliższa ojczyzna* (1987), każdy zawiera ponad 50 utworów. Uprawia lirykę dotyczącą tematycznie najbliższego otoczenia dziecka. Autorzy wierszy dla dzieci w gdańskim środowisku literackim to także: Franciszek Fenikowski, Irena Suchorzewska, Jacek Kotilca, Andrzej Stefan Fleming, Maryla Hempowicz, Bernard Sychta (książka o Nim nosi tytuł *Piastun słowa*), Stanisława Fleszarowa-Muskat.

² Szerzej na ten temat piszą: J. Cieślowski: *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław 1975, a także A. Ungeheuer-Gołąb: *Poezja dzieciństwa, czyli droga ku wrażliwości*. Rzeszów 1999, Z. Adamczykowa: *Kołysanka, poezja – poezja wczesnego dzieciństwa*. W: tejsze: *Literatura dla dzieci. Funkcje. Kategorie. Gatunki*. Warszawa 2004.

Przyńdze mēmka da ci pjić
Nie płacz pupko nic a nic
[...]
Zużu, zużu do wieczórka
Jasz mēmulka przyndze z pólka³.

Widać, że przygodni opiekunowie dziecka starali się je uspoka-
jać i pocieszać nadzieją na szybki powrót matki po pracy.

Swoją obecność w tekście *něnka* zaznacza niekiedy próbą prze-
kupienia dziecka jakąś atrakcją, np. opowiedzeniem bajki:

Hej, hej, hej, usnijże ju tej
nenka z tobą godo
bojci opowiodo
hej, hej, hej usnijże ju tej

Czasem jest to bezpośrednia prośba, by dziecko spało, aż do
momentu, gdy wróci z pola:

Spij se dzecko do wieczora,
póczy jó nie przynde z pola.

W kaszubskich kołysankach, prawdopodobnie częściej niż w in-
nych, ludowych czy literackich, pojawia się ojciec, *tatk*, który albo
strzela „zajce”, albo pasie „uewce”, albo łowi „rebe” czy suszy sie-
ci. Chodzi także do lasu, po leśne owoce dla dziecka. Znacznie rza-
dziej, pod nieobecność matki, sam piastuje dziecko.

Żużu spac, zużu spac,
Tata bądze kolibac.

Wirtualnym odbiorcą kołysanek jest dziecko. Jest to odbiorca-
słuchacz, niemy uczestnik pozornego dialogu, który przecież po-
wstaje dla niego, niejako z jego inspiracji. Jest obecny także w sty-
lu, w prostych wyliczankach i powtarzającym się spójniku „i” – na

³ Fragmenty tekstów kołysanek zaczerpnięto z następujących źródeł: B. Sychta: *Słownik gwar kaszubskich na tle kultury ludowej*. T. 1-7. Gdańsk 1967-1976; J. Łęgowski: *Kaszuby i Kociewie. Język, zwyczaje, przesady, podania, zagadki i pieśni ludowe*. Gdańsk 1991; W. Kirstein i L. Roppel: *Pieśni z Kaszub*. Gdańsk 1958; z badań moich własnych i studentów Uniwersytetu Gdańskiego.

miarę pierwocin jego dziecięcej mowy. Często nie posiada jeszcze własnego, indywidualnego imienia. Jest nazywane zawsze z czułością, ale ogólnie, jako „dzëce”, „pupka”, „sinek” lub „córuleńka”. W strukturze niektórych kaszubskich kołysanek pozostawiono miejsce na autentyczne imię adresata:

Żuźła, bibula
zjedle wilce barana
a owieczkę zjedle psy
moja (lub mój) N spi le spij.

W wiejskim pejzażu ludowych kołysanek kaszubskich występują różne zwierzęta. Rzadkością jest kot, „pujka”, obecny w kołysankowych tekstach, zwłaszcza tych literackich, gdzie jego mruczenie kojarzone bywa zazwyczaj z zasypianiem. Dominują natomiast lokatorzy wiejskich opłotków, a wśród nich kaczor i kaczka – para ptaków, która na tym obszarze zrobiła wyjątkową karierę. Przydaje im się baśniowe niezwykłości – kaczor ma złote lub srebrne pióra, kaczka zaś złote czy srebrne nóżki. Baśniowe złoto i srebro odrealnia nieco te sympatyczne ptaki i prowadzi w świat marzeń, w którym nie ma granicy pomiędzy realną rzeczywistością a fantastyką. Ptaki, czajka i kulik, młody kogut i kokoszka, kura i gęś służą dziecku – to jajkiem, to śpiewem, to wreszcie swojskością niezawodnie prowadzącą sen:

Spij le pupko, spij
a o ptôszkach snij

Do kaszubskiej fauny kołysankowej zaliczyć też trzeba wilka oraz psa, barana, owcę, zająca i rybę. Relacje między nimi pochodzą z klasycznych bajek, ale w kołysankach zostały stonowane: wilki zjadające bezbronnego barana czy owcę nie są zbyt groźne. Kołysanka je obłaskawia. Wskazując na konwencjonalne cechy zwierząt, wprowadza w porządek świata przyrody, w którym tchórzliwy zając może ratować się ucieczką, ale też może stać się łupem psa. Zamknięcie kołysanki pieszczotliwą prośbą „spij le pupko, spij” odgradza dziecko od dramatów koniecznych dla zachowania równowagi w przyrodzie, wprowadza w przestrzeń spokoju i bezpieczeństwa.

W każdej kołysance niezbędny jest taki przedmiot jak kołyska, na Kaszubach *kólibka*, *biżónka*, *bibka*, *žużówka*⁴. W wiejskiej izbie, łączącej na ogół funkcje kuchni, sypialni i pracowni, zajmowała ona miejsce ważne, wyciszone, wolne od przeciągów. Mogła być pleciona z trzciny, ale najczęściej bywała drewniana, na biegunach, solidnie wykonana z dębowego drewna. Nie lipowa z miękkiego drewna, jak u Porazińskiej i w kołysankach ludowych innych regionów. Kaszubska *biżónka*, swoją trwałością dobrze koresponduje z trwałością kaszubskich rodów. Tradycyjnie służyła kilku pokoleniom. Gdy spełniła swoją rolę, wynoszono ją na strych, gdzie cierpliwie czekała na pojawienie się niemowlęcia – nowego członka, niegdyś 3-4 pokoleniowej rodziny. I na ogół nie trwało to długo.

Kaszubskie nazwy kolebki ewokowały łatwe rymy będące niezrędko nazwami zwierząt:

Bizanéczka, biżána,
zjedle wilce barana.

Inny rym występuje w tytule tomiku kołysanek *Zużónka jak mrzónka. Kołysanka z marzeń* Stanisława Jankego.

Kaszubskie kołysanki, jak większość kołysanek ze stałym rytmem naśladującym ruch kolebki, nie wykazują dużego zróżnicowania formalnego. Występuje w nich typowy dla odmiany gatunkowej refren w postaci zaśpiewu „žużkaj”. Rzadkością jest metafora, dominuje natomiast paralelizm między człowiekiem a światem przyrody, zakładający jego więź z otoczeniem, obecne są liczne powtórzenia, często anaforyczne, leksykalne i frazeologiczne, ułatwiające zapamiętywanie, utrzymujące porządek segmentacyjny, a także sprzyjające meliczności tekstu. Oto przykład paralelizmu:

Hej, hej, hej szëmi z dólka gôj
szëmi tu leszczyńka,
płacze tam dzéweńka
hej, hej, hej szëmi z dólka gôj.
[...]
Módre oczka pójta spac
bo muszita rëno wstac.
Tere noc ju je późno
nie męczëta se próžno.

⁴ Zob. B. Sychta: *Słownik gwar kaszubskich*, op. cit.

Rëno, rëno rëniuszko
Słonko naszi też stójo,
wsójo cecho e krótko,
óczka wstawajta chutko.

Wśród kołysanek lub wierszy kołysankowych swoje miejsce mają kolędy. Powstawały od początków chrześcijaństwa. Tkwiły w opisach apokryficznych, kancjonałach, zapisywano je w wirydarzach. Najbliższe kolędom są pastorałki, w których tematyka bożonarodzeniowa wzbogacona została motywami obyczajowymi.

Dwie kaszubskie kołysanki bożonarodzeniowe nie są anonimowe, napisał je ks. Bernard Sychta, autor *Słownika gwar kaszubskich*. Jedna z nich, *Żuzónka*, składa się z trzech strofek i zaczyna się bezpośrednim zwrotem do Jezuska, zapowiadając ułożenie go do snu, a kończy prośbą, by nie płakał. Druga, *Bizónka*, jest dłuższa, trzynastozwrotkowa z typowym dla kołysanek zaśpiewem:

Zamkniczkôj oczka!
Biża, bizahaha,
Zamknij obadwa!

Bizónka zawiera obietnicę polepszenia losu Betlejemskiego Dzieciątka, przeniesienie ze żłobu do kołyski na złotych biegunach, wykonanej z chójneczki, sporządzenie pierzynki z gęsich piór, nakarmienie kozim mlekiem. Obydwie kołysanki mają charakter apostroficzny i zawierają, zwłaszcza w licznych deminutywach, ogromny ładunek ciepła, serdeczności i tkliwości dla adresata. Imię Jezusek jest jedynym wyraźnym znakiem odbiorcy wpisanego w teksty. Bóg-dziecko nie ma jeszcze w sobie nic z atrybutów majestatu i władzy nad światem. Jest po prostu niemowlęciem, jak każde ludzkie niemowlę.

Kaszubskie Betlejem jest wyraziście usytuowane w surowym północnym klimacie regionalnej nadmorskiej zimy. Jego przestrzeń wyposażona została w elementy obecne w konwencjonalnych wyobrażeniach Betlejemskiej stajenki obok typowych dla regionu. W *Żuzónce* jest żłobek i siano, osiołek i owieczka, ale jest też *mrózk* (siwa klacz lub krowa, a może wół), zamiast kołyski znajduje się *kumecka* (inaczej *kopónka* – naczynie wydłubane w drewnie), pojawia się paskudna, sypiąca w oczy *grena-grenis*, personifikacja drobnego lodu wyrzucanego przez morze.

W *Bizónce* panuje klimat konsolacyjny – zapewnienie opieki nad niemowlęciem sumuje wers: *Nie dadzą cë zrobic krzywdë Kaszubi...*

Jest w kołysankach kaszubskich wiele żywiołu lirycznego. Bywa on obecny nawet tam, gdzie dominuje epickość czy dramatyczność. Łatwo to zauważyć w posiadającej już spore zaplecze bibliograficzne⁵ kołysance *A w Raduni...*, nawiązującej do rzezi gdańskiej 1308 r., dokonanej przez Krzyżaków na bezbronnych gdańszczanach i przybyłych na jarmark mieszkańcach okolicznych wsi. Duży ładunek liryczny zawierają arkadyjskie elementy tekstu, służące pocieszeniu dziecka: obecność Anioła-Stróża strugającego dla niego cacka, czyli zabawki i splatającego wianek na grób ojca sierotki, rybki pluszczące w stawie, gąska gęgająca na murawie, żółty ptaszek fruujący w gaju, zapowiedź matczynej czułości (*Cëbie matka wëpiastuje*) i stałej opieki Anioła-Stróża. Nośnikiem walorów emocjonalnych, negatywnych, jest przywołany w tekście „Krzyżak-zbójca” z żelaznym toporem, o żal i współczucie dla ofiar zbrodni apeluje wspomnienie krwawej rzezi. Sekwencję z osieroconą dziewczynką modlącą się na grobie ojca charakteryzuje najintensywniejsze za-barwienie emocjonalne.

Utwór ma charakter epicki i stanowi zamkniętą całość. Jest dramatyczną opowieścią, w której mówi się wprost, niczego nie tuszując. Narratorką jest tu matka odwołująca się do dziecka bezpośrednio, próbując je jednak odgrodzić od tragicznego wydarzenia. Stąd w strukturze wiersza zwrotki o wymowie tragicznej przeplatanie są zwrotkami o treściach konsolacyjnych.

Tragedia została ukazana w dwóch wymiarach, jednostkowym i zbiorowym, i łączy dramatyzm z sieliskością.

Poetyka utworu opiera się na atrybutach kołysanki jako gatunkowej odmiany pieśni. Cechuje ją symetryczna struktura z powtarzającym się zaśpiewem, rytmiczność w budowie wersyfikacyjnej, meliczność, bezpośrednie zwroty do odbiorcy. Obok podstawowych cech kołysanki pojawia się nietypowy dla niej epitet „Krzyżak-zbójca” oraz figura stylistyczna „Krzyżak z żelaznym toporem”, która

⁵ W pracach naukowych sformułowane zostały tezy na temat pochodzenia tej niezwykłej kołysanki, a także rewizji poddane fakty historyczne związane z tzw. rzezią gdańską. Zob. J. Samp: *Masakra gdańska i krwawa woda*. W: tegoż, *Z woli morza. Bałtyckie mitopeje*. Gdańsk 1987, s. 79 i inne; *Historia Gdańska*. Pod red. E. Cieślaka. T. 1. Gdańsk 1978, s. 324; G. Labuda: *Zapiski kaszubskie pomorskie i morskie. Wybór pism*. Gdańsk 2000, s. 257.

była bardzo wymowna i popularna na przełomie XIX i XX wieku, do czego niewątpliwie przyczyniła się powieść Henryka Sienkiewicza *Krzyżacy*. Powtarzający się pięciokrotnie refren *A w Raduni krwawó woda, szkoda ojca, zéco szkoda...* hiperbolizuje zjawisko, dodając mu tragicznej wymowy.

Nie tylko kołysanki ludowe...

Oprócz kołysanek o znamionach ludowego autentyzmu, anonimowych, do kaszubskiej poezji dla dzieci należą też kołysanki literackie oraz wiersze kołysankowe inspirowane tekstami ludowymi. Oscylują między zgrzebnością form ludowych a literackim bogactwem ekspresji, łączą lirykę i epikę, przyjmują różne stylizacje i modyfikacje, od pisanek ludowych odróżnia je brak refrenu. Z kołysanek czerpią, zresztą umiarkowanie, tylko niektóre motywy proveniencji ludowej i elementy poetyki, najczęściej tematykę i meliczność, która wskazuje, że kaszubska poezja lubi być śpiewana, co stanowi zaprzeczenie twierdzenia *Pomerania non cantat*⁶. Wiersze, opatrzone nutami, wchodzą w skład zbiorów pieśni i piosenek, wśród których nierzadko można znaleźć teksty ludowe. Takie tomy, jak *Pieśni z Kaszub* i *Pieśni z Gdyni* W. Kirsteina lub zbiory J. Trepczyka czy A. Peplińskiego służą współcześnie umuzykalnieniu młodzieży zafascynowanej, jak wszędzie, muzyką mechaniczną.

Kaszubskie wiersze kołysankowe, podobnie jak same kołysanki, mają charakter pragmatyczny – służą usypianiu dziecka, które nie jest już niemowlęciem lecz kilkulatek. W roli czytającego obecny jest w nich częściej *tatk* niż *mëmka*, a odbiorca to zawsze dziecko, to najmłodsze może tylko wsłuchujące się w dźwięki słów, niekoniecznie je rozumiejąc i to nieco starsze, któremu przekazuje się różne, znacznie bogatsze niż w kołyskach, treści, ale, które przede wszystkim, uwrażliwia się na urodę poetyckiego słowa, obrazu, stylu, tworząc podstawę do dalszych kontaktów z poezją.

⁶ Jak podaje Andrzej Bukowski, tej opinii złośliwej i zupełnie pozbawionej podstaw, przeciwstawił się Łucjan Kamiński – muzykolog, który w latach 1932 i 1935 utrwalił 700 melodii z Kaszub. Na podstawie swoich badań sformułował odpowiedź: *Cassubia cantat polonice!* A. Bukowski: *Przedmowa do Pieśni z Kaszub*, op. cit., s. 6-7.

Bodaj najwięcej autentycznej poezji i uroku wieczornych rozmów z „knopiczkiem” zawierają utwory ze zbioru *Moja kotka, mój kot* Jana Piepki. Jeden z nich *Kolébionka z gwiazdą*, choć nie powieli kołysankowej struktury, nawiązuje do kołysanki-obiecanki. W trzech apostroficznych strofkach, skierowanych bezpośrednio do synka, występuje kontaminacja życzeń z marzeniami prowadzącymi w świat baśniowych cudów. Jak w baśni, droga prowadzi do wielkiego lasu, gdzie można znaleźć nie kwiat paproci, ale jasne gwiazdki przywołujące sen, a z podróży w „dalekie kraje” dwie pary koni do „bryczki”. Na szczególną uwagę zasługuje tu związek ojca z dzieckiem, tkwiący nie tylko w klimacie czułości, ale także równoległości marzeń dorosłego i hipotetycznych życzeń małego chłopca (para koni i bryczka, podróż w dalekie kraje, wędrówka do dużego lasu kryjącego coś niezwykłego). W marzeniach ojca tkwi nutka goryczy z powodu niemożności ich spełnienia:

Žebëm mógl jachac
w dalekie kraje
przewioźlbym stamtąd
dwie pôle koni,
jedną dlô ciebie,
chłopku malinczi,
a dregą sobie na odpocznienie⁷

Dylematów wynikających z rozbieżności między baśniową cudownością a realizmem życiowej codzienności nie ma w *Nadmorskiej kołysance* Ireny Suchorzewskiej. Z kołysanki ludowej do literackiego tekstu zapożyczyła autorka typowy dla niej zaśpiew „Śpij, wnusiu, śpij...” po każdej z trzech zwrotek. W utworze przywołano morze w postaci rzadkiej na tym obszarze twórczości – nie w kiczowato-pocztówkowym obrazku z białymi żaglami na tle błękitu, ale w czasie burzy. Namawianie do snu jest tu próbą odgradzenia dziecka od groźnego żywiołu. Ulgę przynosi też świadomość, że tylko dorosły zna prawdę o potędze natury:

Jeszcze nie wiesz,
co to morze,
nie wiesz,
co to burza.

⁷ J. Piepka: *Kolebionka z gwiazdą*. W: *Moja kotka, mój kot*. Gdańsk 1983, s. 10.

Jeszcze tego nie rozumiesz,
bo jesteś
nieduża⁸.

Zupełnie inne są wiersze kołysankowe Teresy Ferenc: *Biała kołysanka*, *Kołysanka jodłowa*, *Dobranoc*. Żywioł epicki zostaje w nich ograniczony; dominuje liryka. Wśród wyznaczników gatunku duże znaczenie osiąga rytmiczność, zharmonizowana z ruchem kołyszącym oraz melodyjność – efekt powtarzania motywów brzmieniowych.

Znacznie mniej kołysankowej poetyckości zawierają wiersze Stanisława Jankego, choć ich wartość artystyczna wcale nie jest mniejsza. Autor zbioru wierszy kołysankowych pt. *Żuźónka jak mrzónka* (*Kołysanka z marzeń*) nutę liryczną wprowadza do większości utworów.

Jak toczy się (nie)wielki świątek dziecięcy

Treści znanych mi wierszy dla dzieci poetów kaszubskich skupiają się wokół dziecięcego świątka, w pojęciach dorosłych – niewielkiego, w odczuciach dziecka – ogromnego, wciąż poszerzanego przestrzennie i wciąż wzbogacanego nowymi realiami i przeżyciami.

W większości utworów bardzo ważne miejsce zajmuje dom. W swojej prezentacji zewnętrznej często bywa sprowadzony do dziecięcego rysunku, gdzie, jako elementy najważniejsze, wyeksponowane są drzwi, okna i dach z kominem, z którego unosi się dym. Dlaczego *budinószk* jest najważniejszym elementem czasoprzestrzeni dzieciństwa? Animizowany w dziecięcy sposób jest miejscem, gdzie rodzą się najpiękniejsze marzenia senne. W snach białych, żółtych, zielonych spełniają się wszystkie życzenia: koniki biegają, a kwiaty rosną nawet na śniegu, książki czytają się same i w ucho szepcą słowa z muzyką (*Budinószk w spiku*). W domowych snach możliwe bywa pokonywanie przestrzeni za pomocą siedmiomilowych butów (*Sedemdaleczne bóty*).

⁸ I. Suchorzewska: *Nadmorska kołysanka*. W: tejże, *Halo, Babusiu!* Warszawa 1991, s. nlb.

W wierszu *Dom* A. S. Fleminga personifikacja domu wypływa z emocjonalnej postawy podmiotu lirycznego – dziecka:

Kiedy śpię
Dom też zasypia
Trzymając mnie za rękę
[...]
Mój Dom
Cóż można powiedzieć więcej
Mój prawdziwy
Najlepszy przyjaciel⁹.

Ów emocjonalny stosunek do domu został wyrażony oszczędnie, za pomocą niewielu słów, co jeszcze bardziej potwierdza jego wiarygodność i staje się bardziej przekonujące. „Trzymanie się za ręce” – znak bliskości – powtarzający się wyraz „mój”, wyrażający dziecięcy egocentryzm i spiętrzone epitety w dwóch ostatnich wersach podkreślające wagę wyrazu „przyjaciel” mieszczą się w kręgu pojęć i prostego wyrażania uczuć kilkulatka. Rodzinne gniazdo dziecka w wierszu T. Ferenc *Dom, mama i ja* także należy do świata żywych, co podkreślają animizujące epitety i poetyckie porównania: „żywe okno”, „kiedy je krajobraz dotknie – to jakby źrenicy dotknął”. Epitetem animizującym obdarzone zostają także drzwi, których życie uzewnętrznia się różnymi rodzajami odgłosów.

Dom w kaszubskich wierszach dla dzieci jest zawsze oazą bezpieczeństwa, spokoju i intymności. Także w swoich wierszach Ferenc opiera się na związku trzech elementów: dziecka, matki i domu, tworząc nierozzerwalną i zamkniętą całość, „żywe ciało”. Jej spójność i jedność, kilkakrotnie podkreślona, zyskuje u poetki dużą wyrazistość. Tę spójność określa podmiot mówiący słowami najprostszymi, pozbawionymi wszelkich ozdobników i jednocześnie najbogatszymi w treść.

Wnętrze domu w kaszubskich wierszach dla dzieci nie jest wypełnione tak dokładnie jak u Porazińskiej, np. w utworze *W Wojtusiowej izbie*. Podobnie jednak, jak u tej autorki, ważne miejsce w domowym wnętrzu zajmuje kołyska lub łóżeczko. U Piepki dziecko idzie spać za „gęse góre”, czyli pod pierzynę wypełnioną tradycyjnie gęsim pierzem. Owe „gęse góre” służą utrudzonym bieganiem dziecięcym nóżkom i zapraszają do snu. To, co wypełnia dom,

⁹ A. S. Fleming: *Dom*. W: tegoż, *Malowane bajki*. Gdańsk 1997, s. nlb.

służy dziecku. Mocą swego egocentryzmu skupia ono wokół siebie wszystkie przedmioty, by nimi zawładnąć. Jest w nim prawodawcą i egzekutorem swoich przywilejów.

W świecie dziecka w omawianych utworach sporo miejsca zajmuje też drugi krąg czasoprzestrzeni dzieciństwa: podwórko, ogród i sad. Typowe wiejskie podwórko wypełniają domowe ptaki, wśród których poczesne miejsce zajmuje kogut. Jest trochę podobny do swego literackiego krewniaka z *Kołysanki o kołysce* K. I. Gałczyńskiego. Nie ma wprawdzie na sobie tyle złota i czerwieni, lecz buńczuczności mu nie brakuje. W wierszu *Kurón* S. Jankego podwórkowy bohater zostaje w pełni upersonifikowany. To rodzaj dandysa przesadnie dbającego o wygląd, pewnego siebie, zakochanego w swojej urodzie:

Nasz kurón wiedno uczesóny
piorka mä jasz wëlizóné
w kaźdi pluce se przezérö
na łepie swój grzebiń nosy
tej przë leźnoscë sę czosó¹⁰.

Podwórko jest w wierszach także miejscem szalonych dziecięcych zabaw. Tu zdobywa się pierwsze doświadczenia, np. w zabawach z piłką. Większość podwórkowych zabaw, zwłaszcza w utworach autorstwa poetów starszego pokolenia, przypomina ich własne, niegdyśiejsze dzieciństwo. To rodzaj powrotu w „kraj lat dziecinnych”.

Dopełnieniem dziecięcej Arkadii są zawsze piękne sady i ogrody. Walarów dodają im ptasie glosy. W wierszu Trepczyka kwitnące sady łączą piękno z utylitaryzmem; są zapowiedzią obfitego „brzadu”. Wiersz *Hej wstanita* tego autora, tematem i formą nawiązuje do „rozbudzanek”:

Hej wstanita dzécë,
Bo ju je porénk!
Widno jé na swiecë
Zrobił sę ju dzénk¹¹.

¹⁰ S. Janke: *Kurón*. W: tegoż, *Żużónka jak mrzónka*. Gdańsk 1984, s. 14-15.

¹¹ J. Trepczyk: *Hej wstanita*. W: tegoż, *Uklódk dlô dzótk*. Gdańsk 1975, s. nlb.

Trzeci krąg czasoprzestrzeni dzieciństwa sięga linii horyzontu. Jest w nim miejsce na drogę do szkoły (z lękiem, gdy zaczyna się naukę w pierwszej klasie), na zabawę z latawcem, ślizgawkę i kulig. Znajdzie się w nim także na wskroś arkadyjski obraz pasania owiec, którym towarzyszy na pierwszym planie grający na fujarce pastuszek. W tym kręgu niemal wszystko jest podporządkowane biegowi pór roku, a centrum dziecięcego świata stanowi przyroda, która istnieje nie tylko w przestrzeni, ale i w czasie. Kalendarzowa bywa też struktura poetyckich tomików. W ten sposób poeci niejako wpisują się w dziecięce pojmowanie czasu wyznaczone przez rytm natury¹², a uzewnętrznione także w tomiku opowiadań A. Nagła *Nenka Rôda i ji dzôtci (Matka Przyroda i jej dzieci)*.

Do odbiorcy, który swoimi zainteresowaniami i sposobem bycia wyszedł już poza podwórko rodzinnej *chęczy* są adresowane bajki o zwierzętach, oparte na wzorach klasycznych bajek zwierzęcych z morałami wyrażonymi *expressis verbis*. Reprezentuje je bajka *Chcëwi miedwiédz* Nagła, która zaczyna się tak:

Bél so stôri miedwiédz rôz
Rôz na grzëpie dubas sôdl.
Chcôl on pszczołóm zemknąc miód
Zmerkôl to na wietwie skôrc¹³.

Przeznaczenie czysto dydaktyczne mają też rozproszone po różnych zbiorach wiersze o szkole, nieukach i roli wiedzy. Niektóre wskazują adresata w podtytułach, jak np. u Jana Piepki:

Jakub i Kuba
Dzécóm jesz rôz
[...]
W szkole beł Jakub, beł téz i Kuba –
razem to Kubów bëło jaż dwóch!
Jeden wësoci, a drédzi nisci,
taci, że brzëch swój przed sobą niôsl.

¹² U dziecka, podobnie jak w kulturach pierwotnych, nie ma uniwersalnego pojęcia czasu linearnego. Czas jest wiecznie obracającym się kołem z utrwalonym rytmem natury, z przemiennością pór roku, znaną z własnych wczesnych doświadczeń, z porządkiem świąt, obrzędów i zabaw, ważnych dla niego i jego najbliższych. Pojęcie czasu linearnego wprowadza dydaktyka przedszkolna i szkolna. Por. J. Cieślowski: *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław 1975, s. 165.

¹³ A. Nagel: *Chcëwi miedwiédz*. W: tegoż, *Szadi Władi*. Gdańsk 1983, s. 7.

Sedzelë obaj w téj saméj ławie,
jeden i dredzi książk grëpę miôł,
ale cësz z tego: jak Jakub uczęc,
Kuba po krzôkach latac wçąg chcôł¹⁴.

Metoda porównawcza w dalszych zwrotkach prowadzi konsekwentnie ku skierowanej bezpośrednio do odbiorców przestrogi: „Dlô bumelantów nie będzie w żęcym późniéj co jesc”. Tak temat, jak słownictwo i wersyfikacja, sytuują ten wiersz w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku.

Na patriotyczną nutę...

Na Kaszubach patriotyzm należy do obywatelskich cnót głównych, stąd także wiersze dla dzieci zawierają wiele motywów patriotycznych. Stosunek do ojczyzny dużej, Polski, kształtuje się, wychodząc od ojczyzny małej, najbliższej, co jest zgodne ze znaną zasadą dydaktyki: od tego, co bliskie i znane – do tego co dalsze i nieznane. Część tych utworów podporządkowano założeniom poznawczym. Do takich należy *ABC morskie*, które wg wzorów dawnych abecadników przygotowała trójka autorów: B. Słuszkiewicz, T. Krzemieniewski i S. Fleszarowa-Muskat. Stosunek emocjonalny do regionu w tej książeczce tworzy się, budząc dumę z tego, co stanowi wyraźny znak wyróżniający małą ojczyznę i jednocześnie łączący go z tym, co ogólnonarodowe. Zgodnie z abecadnikową konwencją opowieść o gdyńskim porcie, morzu i statkach przekazana została w porządku alfabetycznym, a każdej literze przyporządkowano czterowersowy wierszyk o łatwo wpadających w ucho rymach:

D
Dok to lecznica dla okrętów.
Z wody okrętu dno obnaża
Dziurawe doń kierują statki
jak chorych ludzi do lekarza.
[...]

¹⁴ Staszów Jan (J. Piepka): *Jakub i Kuba*. W: tegoż, *Stojedna chwilka*. Gdynia 1961, s. 70.

H
Holownik statki wiedzie z morza
i podprowadza pod nabrzeże.
Jest mały, ciągnie – co tchu w kotle!
Skąd się w nim tyle siły bierze?¹⁵

Jak widać, nie jest to poezja, ale rymowanki. Niezaprzeczalnym walorem tej książeczki jest zręczna konstrukcja wierszowanej opowieści z małym chłopcem jako bohaterem marzącym o zawodzie kapitana statku. Mimo swojego złożonego założenia poznawczego (znajomość alfabetu oraz przekazywana przez wujka z Gdyni – kapitana statku – podstawowa wiedza o morzu i o żegludze), utwór, nawet w swoim drugim wydaniu, nie nadąża za zmianami na morzu, które zaroilo się od katamaranów i mistrzów surfingu.

Na pewno chęć przypomnienia dzieciom dziejów słynnego liniowca pasażerskiego „Batory” zainspirowała Marylę Hempowicz do napisania *Dzielnego statku*. Ta dłuższa rymowanka ujawnia jednak mankamenty w rzemiośle poetyckim autorki, zwłaszcza w wersyfikacji i sztuce rymotwórczej.

Powodem do dumy, ale także do zabawy, może być dla dzieci Gdańsk w dwuczęściowej książce *Opowieści gdańskich zegarów* Zbigniewa Szymańskiego. Poeta oddaje w niej urodę miasta nad Motławą i jego specyficzny klimat. Narrator, który we wstępie ujawnia się w roli zegarmistrza rozumiejącego mowę zegarów, swoje kompetencje przekazuje gdańskim wybrańcom. Mówią oni o dalszej i bliższej przeszłości miasta, o latarniku (*Latarnik*), burzy i okręcie, o ważnych obiektach architektonicznych (*Wielki Młyn*), o gdańskiej burmistrzance (*Opowieści gdańskich zegarów*), traktując temat częściej żartobliwie, niż z zadumą. Druga część książki, utrzymana w charakterze baśniowo-przygodowym i satyrycznym zawiera pięć dłuższych opowieści powiązanych w całość przy pomocy zabawnych postaci, które wprowadzają w realia dawnej żeglugi i walki z piratami. *Opowieści gdańskich zegarów* są wierszowaną epiką, ale wierszowaną ze znajomością warsztatu twórczego, w tym różnych rodzajów wersyfikacji. O dużej sprawności pióra i umiejętności ewokowania klimatu Gdańska świadczy np. wiersz kołysankowy *Gdańska kołysanka*.

¹⁵ B. Słuszkiewicz, J. Krzemieniewski, S. Fleszarowa-Muskat: *ABC morskie* [b. r. i m. w.], s. 7 i 11.

Wierszami inkrustowane są tomy baśni, legend, podań i mitów Franciszka Fenikowskiego, który sprawnie wypowiadał się w mowie wiązanej, także gdy adresował ją do dzieci. W *Uczcie stulecia (Legendy Gdańskie)* również J. Samp w wierszowanych wstawkach pokazał niezwykłych gości Dworu Artusa – postaci zdobiące gdańskie budowle, bramy, fontanny, place. Ożywione na jedną, jedyną noc świętojańską stulecia uczują i bawią się, przypominając sytuacje typowe dla swej artystycznej egzystencji.

Są więc wiersze dla dzieci powstałe w trójmiejskim środowisku literackim w swoich odniesieniach czasowo-przestrzennych rodzajem poetyckiego bedekera. Zamknięta w nim została niemal cała „geografia” Wybrzeża i okolic. Najwyraźniej pokazuje to *Złoty strąd* Fenikowskiego, gdzie opowieści o każdej miejscowości od wyspy Wolin do Tolkmicka i Fromborka, poprzedzone są wprowadzającymi w treść wierszami. Jest to rodzaj „geografii serdecznej”, ułatwiającej podstawową orientację w czasoprzestrzeni małej ojczyzny i kształtującej pierwsze z nią związki emocjonalne.

Owe związki mogą tworzyć także pejzażowe walory wierszy regionalnych. W kaszubskiej poezji dla dzieci krajobrazy małej ojczyzny nie zajmują miejsca pierwszoplanowego. Nie ma tu poetyckiego zauroczenia Kaszubską Szwajcarią, której urodę, jak głosi legenda, wydobył Bóg w ostatnim dniu stworzenia z resztek farb po hojnym obdarowaniu nimi innych części świata.

Poeci starszego pokolenia budowali w swoich utworach pejzaże ze składników konwencjonalnych, przypominających ujęcia jeszcze dziewiętnastowieczne. Wymownym przykładem jest *Porénk* J. Trepczyka.

O porénk mie słonuzko sę smieje,
O porénk gdzes dalek zwóni zwónk,
Reny wiaterk opocuzkiem wieje,
Reno spiéwac zacyzno skowrónk.
[...]
Pasturk stegną nêkô krówkę w pole
I na piszczówce pogwizdywo,
Młyn kol rzéczi zbozé chyże miele,
Gbur ju rendo sę do plêga mó¹⁶.

¹⁶ J. Trepczyk: *Porénk*. W: *Modra struna. Antologia poezji kaszubskiej*. Red. T. Bolduan i in. Gdańsk 1973, s. 185.

W tym typowo wiejskim krajobrazie, podobnie jak w *Jadą, jadą dzieci drogą...* Marii Konopnickiej występują cechy charakterystyczne dla dawnej wsi polskiej.

Młodzi poeci obrazy pejzażu opierają na kilku wybranych elementach, animizując i personifikując składniki przyrody i przestrzeni. Andrzej S. Fleming w *Malowanych bajkach* (1997) dla oddania piękna rustykalnego krajobrazu przywołuje miedze, złocące się jaskrami i rumieniące się makami, a w *Malowaniu wakacji* pełną ścieżkę okręcającą się wokół wierzby i potykającą o kamień.

Sporo wierszy, swoją prostotą apelujących o odbiór przez dzieci starsze, a często obecnych w antologiach o ogólnym przeznaczeniu czytelniczym, wydobywa specyficzne właściwości regionu. Powtarzają się w nich tematy i motywy morskie i nadmorskie, rybackie, wiatry, sztormy i bryzy, łodzie i sieci, latarnie morskie, bursztyn, kaszubskie lasy i jeziora (J. Piepka, *Dzewcę przë sterzë*; L. Roppel, *Nowô piesń rëbackô, O morskich wiatrach*; A. Pieper, *Jak powstól bursztyn*; J. Zbrzyca, *Czesë stólemów*; A. Nagel, *Szëmią modré waë!*; M. Selin, *Morze szëmi*; J. Trepczyk, *Sztorm*; J. Ceynowa, *Gódka morza*).

Pejzaże są wielobarwne. Dominują w nich kolory utrwalone w ludowym hafcie kaszubskim, kolor *módraka* (chaber) i wszystkie barwy morza, spłowiwały błękit nadmorskiego mikołajka, ciepłe kolory jaskra, wydym i plaż.

Piękno kaszubskiego krajobrazu jest z reguły źródłem wzruszeń patriotycznych. Uzewnętrzniają je wyrazy miłości do rodzinnego skrawka ziemi oraz przywiązania do mowy i tradycji. W wierszu *Malinczi plachc* Nagel żarliwie podkreśla, że najmiłszy dla niego zakątek to ten, gdzie słyszy śpiew Bałtyku i Raduni i po kaszubsku szumią lasy.

Równie wymownie Jan Piepka rozpoczyna swój wiersz *Moje stronë*:

Moje stronë,
moje stronë
są nôlepsze z wszëstkich stron.
Wodë, lasë
w polu rosce zëtny plón¹⁷.

¹⁷ J. Piepka: *Moje stronë*. W: *Modra struna*, op. cit., s. 246.

W kolejnych strofkach, wymieniając uroki nadmorskiego krajobrazu, w którym obecne są rybackie kutry, okręty, latarnie, mewy oraz gwiazda polarna, oświadcza, że tym stronom chciałby spłacić „ledzki dług”, i spocząć w nich „kiej mdze zgón”. Wiecznotrwałą przynależność do kaszubskiej ziemi określają często używane zaimki dzierżawcze „moja”, „nasze” (M. Selin, *Moja zemia*; A. Nagel, *Moja wies*; A. Pepliński, ...*bo ty moja, moja jes...*; J. Piepka *Nasze stro-
ne*).

W regionalnym patriotyzmie fundamentalnego znaczenia nabiera stosunek do kaszubskiej mowy. Sprawa to złożona, prowokująca niekiedy do ujawniania kontrowersyjnych stanowisk. W latach zaborów mowa kaszubska była ucieczką od narzucanego siłą języka wroga, narzędziem obrony tożsamości regionalnej i narodowej. Przez długie lata, bogacąc swoje zasoby leksykalne, osiągnęła wysoką sprawność jako narzędzie artystycznego wyrażania pojęć, subtelnych uczuć i doznań. Szczególnie wyraźnie widać to w poezji, także tej dla dzieci.

Regionalni poeci pochwałą kaszubskiej mowy poświęcili wiele pięknych strof o dużych walorach emocjonalnych. Głoszą one, że mowa ojców jest skarbem, z którym trudno cokolwiek innego porównać. Jest dla nich także nieodłącznym składnikiem *tatczëzny*. Brzmi w głosach morza, jezior i lasów, dźwięczy w wietrze i piosence. W wierszu *Rodnô mowo!* Zygmunt Narski w poetyckiej metaforyce widzi jej genezę w gorzkim pocie spracowanych rąk, w skar-
dze piaszczystych pól, w szumie morskich fal:

Bo rodnô mowo moja, nibë morze zëwé,
grzëmi, brzëczy, mrëczy, jiczi,
chuchem wietrznym szëmi
i chwarszczy miłotą
uczuc rozlubionëch¹⁸.

Wartość tej mowy i swoje przywiązanie do niej w wierszu *Kaszëbskô mowa* określa Jan Trepczyk. W końcowych, apostroficznych wersach tego utworu o wysokim napięciu emocjonalnym, wyznaje, tym razem najprostszymi słowami:

Jô lubię ce, móm o ce lëk,
Ce stracëc strach mie zjimô¹⁹.

¹⁸ Z. Narski: *Rodnô mowo!* W: *Modra struna*, op. cit., s. 241.

¹⁹ J. Trepczyk: *Kaszëbskô mowa*. W: *Modra struna*, op. cit., s. 175.

Stefan Bieszk w krótkim wierszyku *Łodze moje...* nie powielił śpiewnych fraz Trepczyka. Po prostu oświadcza, że nawet daleko od rodzinnej checzy, na brzegu obcego morza, nigdy nie zapomni macierzystej mowy:

Mojëch tatków mowa,
Mojij nënczi spiëwa
Wiedno we mnie brzmią,
Wiedno we mnie brzmią!²⁰

Wiersze dla dzieci pokazują jej wartość jako mowy pierwszej, w której można najlepiej wszystko wyrazić. W wierszu *Nie zabóczta*, skierowanym do dzieci, Alojzy Nagel zachęca adresatów do sprawnego posługiwania się mową dziadków i ojców. Formułując zarzut, że młodzi niewiele rozumieją z mowy rodzinnej, napomina po ojcowsku, by się jej nie wstydzić, bo jest wielkim skarbem. Niepokój autora nie jest już uzasadniony²¹.

* * *

Przegląd kaszubskich wierszy dla dzieci skłania do kilku refleksji:
– Poeci regionu piszą wiersze dla dzieci w dwóch postaciach językowych, po kaszubsku i w języku ogólnonarodowym. Kaszubskie stanowią ok. 35 proc. wszystkich utworów. Do różnych dróg poznawania kaszubskiej mowy dokładają jeszcze jedną, literacką, działającą na sferę emocjonalną, a przede wszystkim uwrażliwiającą na piękno słowa i poetyckiej frazy. Tomiki wierszy, podobnie jak zbiory bajek i legend, pojawiły się w kilku przypadkach równolegle w dwóch wersjach językowych, co ułatwia naukę. Poznanie kaszubszczyzny jeszcze bardziej ułatwia tomik *Żużonka jak mrzónka*. Zawarte w nim teksty mają postać dwujęzyczną. Nie ma w nim przekładu lingwistycznego (w poezji na ogół niestosowanego), zachęca do szukania porównań i przekonuje, że treści wyrażone w języku ogólnopolskim można bez szkody dla wartości artystycznych przekazać po kaszubsku.

²⁰ S. Bieszk: *Łodze moje*. W: *Modra struna*, op. cit., s. 121.

²¹ Podejmuje się różne zabiegi dotyczące rozwoju szkół z kaszubskim językiem wykładowym. Są np. 4 szkoły podstawowe i Liceum Ogólnokształcące w Brusach, gdzie dzieci i młodzież uczą się kaszubskiego. Z pomocą włączył się regionalny program telewizyjny. Rozwój szkolnictwa kaszubskiego budzi pewne kontrowersje z obawy (nieuzasadnionej) o wyodrębnienie z językowej wspólnoty polskiej.

– Ranga poetycka wierszy regionu, mierzona wartościami czysto estetycznymi, jest zróżnicowana. Jest wśród nich stosunkowo mało utworów, które z całą pewnością zasługują na miano poezji dziecięcej, często natomiast występują utwory, np. podporządkowane założeniom dydaktycznym, mające poza rymami niewiele wspólnego z poezją.

– W tematyce i założeniach ideowych poezji regionalnej dla dzieci rzadko słyhać echa II wojny światowej na Kaszubach. A młode pokolenie Kaszubów powinno zetknąć się w obrazach poetyckich np. z bohaterską obroną Westerplatte, której m.in. Gałczyński poświęcił swój głośny wiersz; z obrońcami Półwyspu Helskiego i Poczty Gdańskiej; z płk. Stanisławem Dąbkim, dowódcą Lądowej Obrony Wybrzeża; ze Stutthofem; z Piaśnicą²², gdzie w pobliskim lesie od października 1939 do końca grudnia 1940 r. hitlerowcy zamordowali blisko 12 000 mieszkańców Pomorza Gdańskiego – nauczycieli, księży i innych przedstawicieli inteligencji.

– W ideowych przesłaniach utworów za słabo akcentuje się, że kaszubskie – znaczy polskie, co dobitnie podkreślił Hieronim Derdowski (1852-1902), autor poematu *O panu Czorlińskim, co do Pucka po sece jachoł*, w wierszu dedykowanym Józefowi Ignacemu Kraszewskiemu:

CZUJCE TU ZE SERCA TONI
Skłód nasz apostolszczi:
– Nie ma Kaszub bez Polonii,
A bez Kaszub Polsczi!²³

– W wierszach dla dzieci powstałych w środowisku literackim regionu, zgodnie z ogólną tendencją świat jest piękniejszy i miłszy, a dzieciństwo okresem szczęśliwszym niż w rzeczywistości. Takie jest prawo literatury, zwłaszcza tej adresowanej do najmłodszych odbiorców.

– Wiersze dla dzieci powstałe w regionie kaszubskim tworzą, może niewielki, ale znaczący wkład w ogólnopolską literaturę dla młodych i najmłodszych odbiorców i razem z nią stanowią część kultury narodowej.

²² Tej tematyce m.in. B. Bojarska poświęciła monografię *Piaśnica. Miejsce martyrologii i pamięci. Z badań nad zbrodniami hitlerowskimi na Pomorzu*. Wrocław – Gdańsk 1978.

²³ H. Derdowski: *Jozwowi Ignacemu Kraszewskiemu*. W: *Modra struna*, op. cit., s. 28.

NIE ZABÔCZTA

Proszę waji, mili dzôtczy,
Po kaszëbsku nie zabôczta!
Po kaszëbsku godôł stark,
Po kaszëbsku rozmiôł tatc,
A co z wama, dzecë, je?
Muszę rzec, że baro zle.
Czë to dzéwczë, cze knopiczk
Nie rozmieją prawie nick
Po kaszëbsku bëłno korbiac.
Ni ma co sę, dzôtczy, sromic,
Choc skopicą cëzëch lëdzy,
Mowë startów sę nie wstëdzë.
Naja mowa – wialdzi skôrb,
Drogszô nizle jinszëch sto.

Jan Trepczyk, tomik *Ukłód dla dzótk*

MALIŃCZI PLACHC

Malińczi plachc na mapie swiata,
Chdze żëła mëma, chodze żil mój tata,
Chdze jô téz pierszi uzdzôł wid,
Chdze mowę starków czëję wcyg.
Tu tarczëzna od wiedno je,
Tu lepi – jak chodze jindze – mie,
Tu nawetk krzëkwa, nawet szor
W rozmiali mowie tworzą chôr.
Nômilszi dlô mnie swiata nórt –
To tam, chdze piesnie spiëwô Bôłt,
Chdze czëję wiedno spiëw Redëni,
Chdze las z kaszëbska cëcho szëmi.
Za nick nie oddóm tego plachca,
Za nick nie oddóm mowë tatka.
W ti mowie wiedno, drëchu, kôrb,
Bo najô mowa – wialdzi skôrb.

Alojzy Nagel, tomik *Szedi Włach*

Współczesne baśnie, legendy i podania pomorskie

Dość jednoznacznie sformułowany temat może budzić wątpliwości – bo czyż określenie „współczesne” w pewien sposób nie podważa odpowiedzialnego użycia pojęć „legenda”, „podanie”, w końcu „baśń”, zwłaszcza w kontekście przywołania konkretnego obszaru pochodzenia tekstów? Ale to oksymoronicznie brzmiące zestawienie odnosi się do zjawiska znanego z historii literatury, potwierdzanego przez najnowsze, w ostatnich latach ukazujące się zbiory, antologie, wybory. Adaptacje tekstów ludowych, folklorystycznych, ich przystosowywanie dla młodego odbiorcy, literackie obróbki, przeróbki i modyfikacje są uprawomocnionym przez tradycję i uzasadnionym specyfiką odbioru działaniem akceptowanym, a wręcz pożądanym. Ponadto ustalenia badaczy definiujące przynależność genologiczną tekstów opartych na źródłach ludowych nie przysparzają twórcom problemów: mianem legendy, podania czy bajki operują oni zgodnie z własnym mniemaniem i wycuciem, swobodnie mieszając wątki i motywy stwarzają własne, oryginalne bądź naśladowane koncepcje.

Współczesne realia – zawrotne tempo rozwoju tzw. medialnych i wirtualnych rozrywek, hegemonia kultury masowej – z jednej strony traktowane są jako zagrożenie dla uniwersalnych wartości, które niesie kultura wysoka (utożsamiana dziś często po prostu z kano- nem literackim), z drugiej prowadzą do poszukiwania nowych form

wyrazu, które będą zdolne przykuć uwagę dzisiejszego czytelnika, o ile wybierze on książkę zamiast filmu lub gry komputerowej. Do sięgnięcia po książkę zachęcają różnego rodzaju akcje i pomysły, a jednym z nich jest koncepcja rewrittingu czy retellingu. Choć odkryta i stosowana już od dawna, od adaptacji zaczyna się przecież historia literatury dziecięcej, dzisiaj wydaje się być ostatnią deską ratunku dla wszystkich zatroskanych coraz powszechniejszym wtórnym analfabetyzmem. Nie miejsce tutaj na szczegółową analizę obficie ukazujących się w ostatnich latach na nowo przeczytanych mitów i coraz to nowych wersji klasycznych baśni. Jednak nie sposób oprzeć się pewnej dygresji związanej z problemem unowocześniania baśni przez nauczycieli i pedagogów. W materiałach i publikacjach służących jako pomoc dydaktyczna i metodyczna znajdziemy wiele przykładów np. inscenizacji znanych baśni, opatrzonych komentarzem wskazującym na sposób ich wykorzystania w procesie wychowawczym. Adaptacje owe bywają wygładzane, na różne sposoby infantylizowane. Wydaje się, że przyczyną takich działań autorów jest bezpośrednio, powierzchowne odczytanie sensów tekstu baśniowego. Brak uświadomienia sobie wartości, tkwiących w surowym przekazie ludowym – w którym zawsze zło zostaje ukarane a dobro wynagrodzone, który za pomocą prostych symboli obrazuje problemy egzystencjalne – prowadzi do zafalszowania albo nawet unicestwienia siły oddziaływania baśni na dziecko. „Bajka ludowa okazuje się bowiem światem samoistnym, wymagającym od pisarza znacznej kultury i erudycji folklorystycznej, źle znoszącym wszelkie innowacje niezgodne z duchem oryginału”¹.

Do powyższego stwierdzenia Jolanty Ługowskiej stosują się, bądź starają się stosować, autorzy zbiorów baśni, legend i podań z ziemi pomorskiej, ukazujących się w ostatniej dekadzie. Imponująco pod względem ilościowym – w porównaniu z wydawanymi w epoce PRL książkami o tej tematyce – przedstawia się liczba pozycji zawierających opowieści zaczerpnięte lub oparte na motywach folkloru obszaru pomorskiego. Z pewnością jednym z powodów owego renesansu zainteresowania kulturą regionu jest miejsce, jakie w życiu społecznym, obyczajowym i politycznym po 1989 r. przyznano „małym ojczyznom”. Przełom, który się wówczas dokonał pozwolił

¹ J. Ługowska: *Bajka w literaturze dziecięcej*. Warszawa 1988, s. 89-90.

m.in. Kaszubom na wyartykułowanie i wyeksponowanie swojej odrębności językowej i kulturowej, już bez oskarżeń o brak patriotyzmu i zapędy separatystyczne. Region, w rozumieniu Lecha Bądkowskiego, to „część terytorium narodowego i państwowego, pod pewnymi względami odrębna od innych części, posiadająca w niektórych dziedzinach cechy własne”², zyskuje status ważnego, bo pierwszego miejsca kształtującego życie człowieka, dlatego m.in. zagadnienia kultury regionalnej wprowadzone zostają do programów nauczania w szkołach. Na Wybrzeżu spełniają się marzenia Floriana Ceynowy, Aleksandra Majkowskiego, Lecha Bądkowskiego – kaszubskie i pomorskie dziedzictwo tradycji (języka, zwyczajów, religii i wierzeń, literatury i sztuki, bogatej, choć niełatwej historii), nie jest już tylko domeną garstki zapaleńców, w jej propagowanie i upowszechnianie włączają się coraz szersze kręgi różnych środowisk.

Literatura związana z regionem Kaszub i Pomorza ma dość długą, bo od połowy XIX w. trwającą historię, realizuje się na różnych płaszczyznach – poczynając od literatury tworzonej w języku kaszubskim, poprzez teksty ewokujące morską i nadmorską czasoprzestrzeń, historyczną i kulturową odrębność ziemi pomorskiej, do współczesnej prozy Huellego, Chwina, Grassa, która przywraca pamięć o wielokulturowym charakterze Gdańska i okolic, przyznając temu miejscu znaczenie magicznego, uniwersalnego mikrokosmosu. Również interesująca nas w tym miejscu twórczość zakorzeniona w kulturze ludowej posiada oblicze bogate i zróżnicowane. Znajdziemy tu zbiory folklorystów starannie dokumentujące ustne przekazy (F. Lorentza, W. Łęgi, B. Sychty, F. Sędzickiego), epepe Derdowskiego i Majkowskiego, w których podania, wierzenia i legendy składające się na mitologię kaszubską tworzą centralny element świata przedstawionego, jak i literackie adaptacje baśniowego dziedzictwa Pomorza, skierowane do dziecięco-młodzieżowego czytelnika. Wśród tych ostatnich wykształcił się swego rodzaju kanon – utwory Z. Rabskiej (*Baśnie kaszubskie*), H. Zdzitowieckiej (*Bursztynowe baśnie*), F. Fenikowskiego (*Okręt w herbie, Złoty strąd*), A. Necla (*Demony, purtki i stolemy*), współczesne zbiory baśni opracowane przez J. Sampa (*Legendy gdańskie, Uczta stulecia*) stanowią żelazny repertuar, do którego odwołują się nauczyciele, bibliotekarze, wydawcy, badacze, zainteresowani popula-

² L. Bądkowski: *Kaszubsko – pomorskie drogi*. „Pomerania” 1988 nr 10.

ryzacją idei regionalizmu. Jednocześnie w ostatnich latach daje się zaobserwować swoisty boom na literackie opracowania podań i legend dotyczących rejonów coraz mniejszych jednostek terytorialnych – są to już nie tylko baśnie np. „kaszubskie” czy „kociewskie”, ale legendy Wejherowa, Pucka, Kościerzyny, Kartuz, Borów Tucholskich, ziemi bytowskiej czy miasteczkiej. Rodzi się pytanie – do jakiej roli zostały one powołane, czy i w jaki sposób odpowiadają kryteriom „literatury osobnej” i oczekiwaniom młodego czytelnika. Niewątpliwie szata graficzna (kolorowa okładka, ilustracje, powiększona czcionka) oraz zamieszczane w większości tomów wstępy i dedykacje określają dość jednoznacznie krąg odbiorców. We wprowadzeniu do *Legend kaszubskich* czytamy: „Teraz na progu nowego tysiąclecia, w dobie uniformizacji świata, legendy mogą spełnić nową rolę – przez to, co łączy je z konkretnym miejscem na ziemi – mogą pomóc młodemu czytelnikowi w poznaniu i odkryciu jego małej ojczyzny – Kaszub”³. Ich funkcje, świadomie zakładane przez autorów i redaktorów (często bezpośrednio eksplikowane we wprowadzeniach i komentarzach) pozostają takie same, jak w utworach z lat wcześniejszych, które opisała Gertruda Skotnicka, wskazując na walory baśni regionalnych – poznawcze, wychowawcze i estetyczne⁴.

W znacznej większości wydawane ostatnio tomy legend, podań i baśni zawierają przetworzone, skrócone, skompilowane teksty wybrane z wcześniejszych zbiorów, ale także nieznanne, bo nie tłumaczone na język polski zapisy ze źródeł niemieckich z XIX i pocz. XX wieku, jak również autorskie, oryginalne opracowania znanych wątków i motywów. Reprezentatywnym przykładem jest twórczość Jerzego Sampa, który w 1985 r. wydał *Zaklętą stęgnę*, dwujęzyczny zbiór pięćdziesięciu kaszubskich bajek ludowych – magicznych, zwierzęcych, podań i legend, a w latach dziewięćdziesiątych 2 tomy zawierające baśniowe opowieści związane z Gdańskiem: *Legendy gdańskie* i *Uczta stulecia*. Te ostatnie wypełniały znaczącą lukę, gdyż, jak pisze autor, choć typowe dla Gdańska tematy pojawiały się w zbiorach Fenikowskiego, Rabskiej, Sędzickiego, wciąż nadmotławski gród nie mógł doczekać się osobnego wydania

³ J. Mamelski: *Legendy kaszubskie*. Gdynia 2001, s. 5.

⁴ G. Skotnicka: *Znaczenie baśni regionalnych na przykładzie tekstów o morzu i wybrzeżu*. W: *Baśń i dziecko*. Warszawa 1978.

legend i baśni w języku polskim, wyboru wolnego od różnych obciążeń pozaliterackich⁵. Charakterystyczną cechą książek Sampa, obok wartości artystycznej tekstów, jest wyczerpujący i sumiennie udokumentowany wykaz źródeł, wstępne uwagi wyjaśniające kontekst historyczno-literacki zachęcają do spotkania z bogatą tradycją regionu, podobną funkcję pełni umieszczony na końcu „słowniczek trudniejszych wyrazów”. Taką konstrukcją chętnie stosują również inni twórcy i redaktorzy, zwłaszcza aktywne wydawnictwo „Region”, które posiada w swojej ofercie coraz to nowe tomiki legend: kaszubskich, rybackich, kociewskich, słowińskich, Borów Tucholskich, ziemi kościerskiej, kartuskiej, bytowskiej, a także Pomorza Szczecińskiego. Główna treść zbiorów – opowieści o wydarzeniach historycznych, jak np. wojny szwedzko-polskie czy przemarsz wojsk napoleońskich, o autentycznych postaciach książąt, królów, wodzów, legendy etymologiczne, hagiograficzne – uzupełniona zostaje w nich o dział informacyjny – bibliografię, indeks miejsc, osób, biogramy autorów, objaśniające komentarze, które mają „ułatwić Czytelnikowi identyfikację tego, co w *Legendach* prawdziwe”⁶. Owe dodatki uściślają, dopowiadają, a również interpretują znaczenie przedstawionych tekstów.

Przykładem może być legenda o mądrych bocianach, które pewnej wiosny opuściły swoje stare siedlisko w ogrodzie przy zamku w Nowem. Ich zachowanie wzbudziło niepokój mieszkańców, jak się okazało uzasadniony, gdyż „...bocianie prorocstwo spełniło się niedługo potem, kiedy nastąpił przemarsz wojsk francuskich przez Nowe. Jak wiadomo, wyrządziły one jego mieszkańcom ogromne szkody”⁷. Dołączony do opowieści komentarz brzmi tak: „Autorem legendy jest F. Strehlke. Trafnie wykorzystał w niej motyw mądrości bocianów. Te niezwykle ptaki z rzędu brodzących budzą od wieków żywe zainteresowanie i cieszą się u ludzi szacunkiem. Nie wolno ich dręczyć i zabijać. W Polsce występują bociany białe i czarne. Oba gatunki są prawnie chronione”⁸.

Osadzeniu w konkretnej rzeczywistości sprzyja także sposób ilustrowania realistycznymi monochromatycznymi obrazkami czy

⁵ J. Samp: *Słowo wstępne*. W: *Legendy gdańskie. Baśnie, podania i przypowieści*. Oprac. i wst. J. Sampa. Gdańsk 1992, s. 12.

⁶ J. Mamelski, *op.cit.*, s. 99.

⁷ R.A. Regliński: *Legendy Borów Tucholskich*. Gdynia 2001, s. 70.

⁸ *Op. cit.*, s. 121.

dawnymi fotografiami. Podobną funkcję pełnią wplatanie w tekst główny wtrącenia, np. w jednym ze zbiorów odnajdziemy dwa przepisy kulinarne. Jeden z nich wieńczy przypowieść o pracowitej poznaniance, którą sąsiadki posądzały o magiczne praktyki, zapewniające dobrobyt – jego przyczyną miały być wypiekane przez gospodynię czarodziejskie placki. Kobieta tłumaczyła, że kwitnące gospodarstwo i obfite plony zawdzięcza pracowitości i zgodzie, w końcu zdradziła przepis. „Jednak ludziska, przekonani o swojej racji, od tamtej pory piekli szczodraki, wierząc w ich magiczną moc. Jeśli nie wierzysz, sam spróbuj. Oto przepis na rekowskie szczodraki. Być może jest w nich owa moc”⁹.

Przekonywanie czytelnika o prawdziwości opowiadanych historii jest istotną cechą poetyki podań, legend i baśni. Czy jednak autorzy współczesnych zbiorów nie idą o krok za daleko? Wyraźnie kierują swoje książki do młodych odbiorców, ale chyba w zbyt małym stopniu uwzględniają dziecięcą potrzebę przeżywania cudowności, magii, tajemnicy. Silne i jednoznaczne „uziemiające”, urealnienie, a zwłaszcza interpretacyjne domknięcia – takie jak np. wyjaśnienie: „W podaniu występują złe duchy (diabły) przyjmujące postaci zakonnika i karych koni. Oczywiście zwierzęta (koń gospodarza), choć nie posiadają duszy, pierwsze wyczuwają złe moce”¹⁰ – pełnią funkcje poznawcze i kształcące. Niewątpliwie przydatny to w edukacji „zastrzyk” wiedzy z historii i kultury regionu, może jednak prowadzić do zatracenia innych wartości – estetycznych i literackich. W precyzyjnej dbałości o historyczny, geograficzny, językowy szczegół gubi się istota podań, legend i baśni – wprowadzenie słuchacza w dziwny, pełen zagadek i niewyjaśnionych zjawisk i fantastycznych postaci świat wyobrażony, zarazem bliski i znany, bo znajdujący się na wyciągnięcie ręki. Omawiane książki wydają się być raczej pomocą dydaktyczną, rodzajem podręcznika regionalizmu, co oczywiście nie umniejsza ich wartości, ale projektowany czytelnik dziecięcy może się czuć rozczarowany. Najnowsze zbiory grzeszą oschłością bądź przegadaniem, nieprzemysłaną konstrukcją fabularną, papierowymi wizerunkami bohaterów, przezroczystym, pozbawionym oryginalności językiem, niezajomością specyfiki dziecięcej percepcji.

⁹ M. Miler: *Zaczarowany kamień. Podania ziemi bytowskiej i miasteczkiej*. Gdynia 2004, s. 19.

¹⁰ R. A. Regliński, *op.cit.*, s. 114.

Widoczne jest to zwłaszcza w tekstach modyfikujących nie tyle przekazy ludowe, co literackie ich adaptacje. O zbiorze baśni *W krainie słonych wiatrów* pisano: „Janina Soszyńska proponuje swemu odbiorcy zestaw niezwykle malowniczy i sugestywny. Sposób narracji, piękny poetycki język, doskonała – jak przystało na pedagoga – znajomość psychiki dziecka, wszystko to miejmy nadzieję sprawi, iż utwory te wyzwalać będą związki emocjonalne młodego czytelnika z jego «małą ojczyzną»”¹¹. Zamieszczony w *Legendach rybackich* Schramkego i Strucka utwór *Kaszubskie wiatry* jest trawestacją podania opracowanego przez J. Soszyńską, które przedstawia ludową etymologię pochodzenia wiatrów. W obu tekstach dzieci biednego rybaka udają się na dwór Królowej Bałtyku i podejmują się służyć jej jako wiatry, zapewniając dobre połowy wszystkim mieszkańcom rodzinnej wsi. Ujęcie Soszyńskiej akcentuje przede wszystkim tragizm położenia rodziny cierpiącej biedę, dramatyczny moment decyzji o wyruszeniu w świat czwórki rodzeństwa w poszukiwaniu lepszego losu. Rozbudowane sceny ekspozycji pełne są napięcia, żalu i poczucia nieuchronności i niepewności losu. Po roku jedna z córek powraca z „kupką detków”, ale o losach reszty nie chce powiedzieć ani słowa. Tajemnica zniknięcia spotęgowana jest przez dziwne zachowanie dziewczyny, która wbrew tradycji chce towarzyszyć ojcu w połowach i od tej chwili za każdym razem wracają oboje „z łodzią ciężką od srebrzystych dorszy i brunatnych fląder z białymi brzuskami”¹². Pomimo bogactwa rybak i jego żona bardzo cierpią z powodu zniknięcia dzieci, zagadka wyjaśnia się wreszcie: Mica opowiada w noc sobótkową historię braci i siostry, którzy – aby poprawić byt rodziny – zgodzili się pozostać na zawsze jako wiatry u Królowej Bałtyku. Tajemnica zostaje odkryta, ale pozostaje smutek rodziców po stracie dzieci, spotęgowany wiadomością, że także odzyskana córka złożyła ofiarę królowej, ślubując dziewictwo. Baśń kończy scena radosnego tańca wokół ogniska i zdanie: „Tylko Anusza [matka] siedziała na uboczu z sercem przepelnionym rozpaczą i bólem...”¹³.

Ta sama historia opowiedziana w tomie Schramkego i Strucka pozbawiona jest przede wszystkim dramaturgicznego napięcia ze

¹¹ J. Samp: *Słowo wstępne*. W: J. Soszyńska: *W krainie słonych wiatrów*. Gdańsk 1989, s. 6.

¹² Op. cit., s. 56-57.

¹³ Op. cit., s. 59.

względu na rzadkie posługiwanie się dialogiem i uprzywilejowanie opisu oraz relacji trzecioosobowej. Również sfera znaczeniowa ulega znaczącym przekształceniom – wraz z powrotem córki z „masą pieniędzy” w checzy rybaka zapanowała radość i szczęście. Choć także i tu przytoczona zostaje historia dzieci zamienionych w wiatry, reakcja rodziców jest inna: ojciec dziękuje królowej za przygarńnięcie pociech i wraca do domu „jakimś innym, lżejszym jakby krokiem”¹⁴. Dzięki tym zabiegom baśń czyta się gładko, przeważa w niej optymizm, natomiast usunięty zostaje wymiar egzystencjalny widoczny w psychologicznej prawdzie motywacji wydarzeń pierwowzoru. Kaszubskość, regionalność utworu autorzy podkreślają przez umiejscowienie akcji nad Bałtykiem (gdzieś między Władysławowem i Chałupami), a także wprowadzenie wyrażeń z języka kaszubskiego. Soszyńska do przestrzennej konkretyzacji dodaje elementy konkretnego czasu historycznego (rzecz dzieje się za czasów pogańskich), a także odwołuje się do zwyczajów i wierzeń kaszubskich – kobieca chęć uczestniczenia w połowach jest zaprzeczeniem i podważeniem tradycji, dlatego wywołuje protest: „Dziewucha na połów? Wstydu nam narobisz przed sąsiadami”¹⁵. W nowej wersji decyzja dziewczyny jest przyjęta z oporem, ale właściwie nie wiadomo dlaczego: „Rodzic wzbraniał się, mówił coś o tym, aby odpoczęła, o tym, że on sam da sobie radę, że niedoświadczona może wypaść za burtę, widząc stanowczość córki, wreszcie się zgodził”¹⁶. Baśń Soszyńskiej zapoznaje z kaszubskimi nazwami bałtyckich wiatrów, np. krnąbrnego Szalinca, figlarza Kręca-Kręcyszka, łagodnej Głady, Żywnika, który napędza ryby w sieci, i Westa, zapowiadającego sztorm. Niezrozumiała rezygnacja z niezwykle obrazowego przedstawienia typologii wiatrów bałtyckich skwitowana jest w nowej adaptacji zdaniem oznajmującym: „To dzięki nim nasza łódź jest ciągle pełna ryb, są bowiem wiatrami wiejącymi na Bałtyku”. Potrzeba uproszczenia opowieści prowadzi do jej zubożenia, oderwania od tego co oryginalne, ściśle związane z tradycją i wierzeniami rybaków Półwyspu Helskiego. Ponadto silnie podkreślana przez Soszyńską personifikacja, nadanie wiatrom charakteru konkretnych osób pomaga dziecięcemu czytelnikowi zobaczyć i usły-

¹⁴ G. J. Schramke, R. Struck: *Legendy rybackie*. Gdynia 2001, s. 91.

¹⁵ J. Soszyńska, op. cit., s. 55.

¹⁶ G. J. Schramke, R. Struck, op. cit., s. 88.

sześć w szumie bałtyckich fal opowieść czarodziejską, magiczną i jednocześnie prawdziwą, bo opowiadającą historię ludzkiej biedy i rozczarowań, a także nadziei i miłości zdolnej do najwyższych poświęceń.

Ukazujące się w ostatnim dziesięcioleciu legendy i podania pomorskie mają określoną wyraźnie, z góry przyjętą tezę: dajmy dzieciom, nauczycielom, działaczom kulturalnym materiał wspomagający nauczanie historii i tradycji regionu. Walory artystyczne, uwzględnianie specyfiki dziecięcego odbioru schodzą na plan dalszy, ważne jest przekazanie jak najbogatszej porcji wiedzy, informacji. Fantastyka i cudowność, zdarzenia fabularne, postaci bohaterów stanowią pretekst do opisania rzeczywistego istnienia zjawisk, przedmiotów i wydarzeń, potwierdzonych przez naukę, historię i kulturę, geografę i przyrodę. Adres dziecięcy wyznaczają formy znane z praktyki literatury XIX-wiecznej – bezpośrednie zwroty, autorytaryzm wszechwiedzącego narratora, jawnie moralizujące komentarze, sztuczna archaizacja języka, fabuła nierzadko służebna wobec dyspozycji wydawcy.

Wyrazistym przykładem mogą być zbiory tworzące *ad hoc* legendy dotyczące Gdyni, miasta, którego historia zaczyna się w pierwszej połowie XX wieku, dzisiaj dynamicznie rozwijającego się, niewątpliwie urokliwego i przyjaznego (ostatnie badania ankietowe wykazały, że mieszkańcy Gdyni uznają się za najszcześliwszych obywateli Rzeczypospolitej). Wójcicki i Ross postanowili „dopisać” Gdyni chwalebną przeszłość, umocnić jej wartość i pozycję przez wskazanie pradawnych, prasłowiańskich i patriotycznych korzeni. *Bajki i baśnie gdyńskie* Wójcickiego wykorzystują znane z folkloru kaszubskiego wątki, motywy i obyczaje, przypisane do współczesnych nazw gdyńskich dzielnic. I tak pradawne święto ścinania kani, noszące znamiona archaicznego obrzędu poświęcenia kozła ofiarnego, przedstawione przez autora dokładnie, by nie rzecz rozwlekłe (inkrustowane stylizowanymi na pieśń ludową wierszowanymi wstawkami i historią niespełnionej miłości), służy wyjaśnieniu pochodzenia nazwy „Grabówek”. Związek między szczegółowo opisanym zwyczajem a określeniem dzielnicy jest wątki i nikły, pojawia się w ostatnim zdaniu „Czułem się jak nowo narodzony, choć wiedziałem, że poczucie to okupione jest krwią niewinnego ptaka, pochowanego wśród wyniosłych grabów, od których wzięła nazwę nasza wieś Grabowo, dzisiejszy Grabówek”¹⁷.

¹⁷ K. Wójcicki: *Bajki i baśnie gdyńskie*. Gdynia 2000, s. 40.

Ross podejmuje jeszcze większe wyzwanie – jego *Legendy gdyńskie* to połączenie wątków prasłowiańskich, gockich, celtyckich, skandynawskich, wczesnochrześcijańskich aż po wydarzenia ze współczesnej historii Polski. Elementami wiążącym w całość ten rozległy kolaż jest miejsce, gdzie rozgrywają się wydarzenia – Gdynia i jej okolice oraz wędrowny talizman, obdarzony tajemniczą mocą „van” przekazywany z rąk do rąk. Na 250 stronach zmieściło się prawie 2 tys. lat historii Pomorza, potraktowanej swobodnie i dość niefrasobliwie. Sam autor sytuuje swoją twórczość gdzieś pomiędzy baśniami dla dzieci Wójcickiego a *Oddechem wieków* Fenikowskiego, przeznaczonym dla starszego odbiorcy. Kłopot z tekstem Rossa nie jest tylko natury genologicznej (łączenie baśni z esejem pseudohistorycznym). Powiernikiem skandynawskiego talizmanu uczynił autor współczesnego chłopaka, którego dzieciństwo i młodość poznajemy w pierwszym rozdziale opowieści, a jest nim niejaki Wojtek. Dla każdego mieszkańca Pomorza rozszyfrowanie bohatera nie następuje najmniejszych trudności – to autentyczna postać długoletniego i aktualnego (2006) prezydenta Gdyni, Wojciecha Szczurka. Zresztą galeria znanych postaci zaludniającej karty *Legend* jest imponująca: od zasłużonych dla Gdyni i Pomorza działaczy i twórców międzywojennych: Abrahama, Radtkego, Zaruskiego, Żeromskiego po współczesnych polityków, pisarzy, profesorów: Bieleckiego, Borchardta, Odyńca. Opowiadania Rossa nazwane legendami bardzo szczegółowo odwołują się do faktów i realiów zlokalizowanych czasowo i geograficznie, prawie z całkowitym pominięciem fantastyki. Sprawiają wrażenie zbeletryzowanego podręcznika historii regionu, napisanego „ku czci” i „dla upamiętnienia”, w swej formie anachronicznego, bo rodem z prozy socrealistycznej.

Autorzy współczesnych zbiorów legend i podań starają się być wierni tradycji, za swój cel uznają propagowanie kultury i historii regionu. Czynią to z przeświadczeniem, że do czytelnika XXI wieku trzeba przemawiać nowym językiem, stąd dołączane do książek płyty kompaktowe z nagraniami tekstów, fotograficzna dokumentacja opisywanych w utworach miejsc, potoczny język utworów i ich uproszczona kompozycja fabularna, komentarze i wyjaśnienia. Mniej interesuje twórców sfera rozwijania wyobraźni, oddziaływania na emocje poprzez atrakcyjną i zrozumiałą fabułę, barwne postacie bohaterów, opisy przestrzeni, które składają się na „serdeczną geografę”. Projektowany czytelnik dziecięcy ma: wiedzieć, poznać,

przyswoić. Autorzy większości tomów starają się zawrzeć maksimum informacji na temat historii, geografii, kultury, języka; fantastyczne opowieści o zaklętych królewionkach, zapadłych zamkach, przewrotnych diabłach i sprytnych rybakach są opatrzone wielkim cudzysłowem, noszą charakter bajania, zmyślenia i niepoważnego, bo nieprawdziwego przekazu. Istotna i ważna jest racjonalna wiedza, znajomość źródeł, czytanie przypisów. Dziecięcy odbiorca może się poczuć zagubiony i zdezorientowany, każe mu się wierzyć w fantastyczne zjawiska, by po chwili odebrać mu tę wiarę wyjaśnieniem, opartym o najnowsze badania naukowe. Literatura regionalna zostaje włączona do globalnej sieci, jest wartościowa o tyle, o ile da się ją spożytkować – na lekcji, w pracy maturalnej, zaliczeniowej, w spisie lektur czy sprawozdaniu z działalności samorządu na rzecz rozwijania idei regionalizmu.

A przecież chociażby prace uczniów, wykonywane m.in. w ramach projektu *Piszemy legendę naszego osiedla*, ujawniają potrzebę uwolnienia wyobraźni, swobodnego bawienia się motywami, tworzenia oryginalnych, własnych historii na kanwie znanych wątków¹⁸. Z drugiej strony niezwykle siłą objawiają surowe, prawie nie obrobione literacko zapisy tekstów ludowych. W 2004 r. ukazał się pierwszy całościowy zbiór podań, legend, bajek, anegdot rozrzuconych w *Słowniku gwar kaszubskich* Sychty. Książka opatrzona intrygującym tytułem *W wieczornej mgle. Niesamowite opowieści z Kaszub*¹⁹, ilustrowana niepokojącymi i fascynującymi (choć nierównymi pod względem artystycznym) czarno-białymi ilustracjami stanowi pozycję wyjątkową. Nie kierowana bezpośrednio do dzieci, ma wartości, które z dużym prawdopodobieństwem można uznać za atrakcyjne właśnie dla nich. Już tytułatura rozdziałów wzbudza zainteresowanie, a i zbliża się do dziecka ludową (dziecięcą) prostotą formułowania tematu: *O tym, dlaczego*

¹⁸ Projekt ten opisuje praca magisterska I. Budzińskiej pt. *Formy kształcenia regionalnego w szkole podstawowej*. Gdańsk 2004. Aneks zawiera kilka legend napisanych przez uczniów kl. V, oto jedna z nich: „W lasach okalających Gdańsk żyły stolemy. Pewnego słonecznego dnia dwa z nich wyszły na polanę w okolicach Złotej Karczmy. Stolemy bawiły się ze sobą. W pewnym momencie pokłóciły się. Jeden z nich, zdenerwowany, tupnięciem uczynił wgłębienie w ziemi. Drugi przestraszony zaczął płakać. Jego łzy wpadały do dziury, aż ją zapełniły. W ten sposób powstał niewielki staw, który istnieje do dziś na terenie Złotej Karczmy”.

¹⁹ *W wieczornej mgle. Niesamowite opowieści z Kaszub*. Wybór i oprac. G. J. Schramke. Gdynia-Pelplin 2004.

rak pływa w tył i inne opowieści objaśniające świat; O zaklętym koniu i innych duchach, upiorach i potępieńcach. Zwięzłe i wymowne historie zapisane przez Sychtę, przetłumaczone na polski i wydane w dwujęzycznej wersji ukazują bogactwo, mądrość i oryginalność kaszubskiego folkloru bez upiększania, wygładzania, przyporządkowania z góry założonej tezie.

Może w powrocie do źródeł tkwi nadzieja na ocalenie uniwersalnych wartości, o których erozję i zanik tak się obawiamy? Może bardziej powinniśmy zaufać tradycji, niekoniecznie przystosowując ją do naszych czasów – umacniać to, co wyjątkowe, jedyne, bliskie, rodzime, nie tylko po to, aby ocalić od zapomnienia, ale uznać za żywe i własne. Tej idei służą np. elementarze i słowniki kaszubskie *Kaszëbsczé abecadło* i *Twój pierszi słowôrz*, książki edukacyjne, w których współczesne, ogólne realia harmonijnie łączą się z wciąż kultywowanymi regionalnymi obyczajami, historią i literaturą. Małym mieszkańcom Pucka, Kościerzyny, Helu, którzy często wstydzą się własnego języka i kultury, owo nastawienie mogą pomóc zmienić także przetłumaczone na kaszubski arcydzieła literatury dziecięcej – *Mały Książę* i *Kubuś Puchatek*.

Wciąż aktualne są słowa Majkowskiego: „kto posiada klucz do sezamu bajki kaszubskiej, staje olśniony. Głęboka mistyka, mądrość ludowa, przeszłość i przyszłość z niej przemawia językiem bajkowym” i choć dalej autor *Remusa* dodawał: „kaszubska bajka ani stylem, ani treścią nie zwraca się do dzieci”²⁰, z perspektywy czasu ten kateryczny osąd poddany zostanie modyfikacji w refleksji współczesnego baśniopisarza: „Dzięki rozmaitym zabiegom autorskim wiele z nich [baśni, legend, podań] uległo z czasem swoistemu przestyliwowaniu. Tak więc z biegiem lat wysubtelniały one na swój sposób, po to chyba przede wszystkim, by zachowując zdolność przemawiania do świadomości człowieka dojrzałego móc również trafić do wyobraźni dziecka”²¹.

²⁰ A. Majkowski: „Tekka Pomorska” 1937, nr 2, s. 43-45.

²¹ J. Samp: *Słowo wstępne*. W: *Legendy gdańskie. Baśnie, podania i przypowieści*, op.cit, s. 10.

Ilustracja, która prowadzi

Idea korespondencji sztuk, dokonująca się zwłaszcza w ramach książki – „od okładki do okładki”, dotyczy słowa i obrazu, a więc tekstu literackiego wyrażonego wierszem lub prozą i ilustracji. Związek ten splata się w miarę rosnącego doświadczenia literackiego dziecka z pogłębiającym się rozumieniem, rozpoznawaniem zdarzeń, postaci, sytuacji lirycznej lub narracyjnej, gatunku, konwencji... i z teorią ewolucji widzenia (według Władysława Strzemińskiego od konturu poprzez sylwetę do bryły i światłocienia)¹. W porządku lektury, jak wynika z badań psychologów i literaturoznawców: Ireny Słońskiej, Marii Kielar-Turskiej i Marii Ligęzy a także Seweryny Wystouch – im młodsze dziecko, tym bardziej skupia uwagę na obrazku, traktuje go jako wskazówkę do rozumienia towarzyszącego ilustracji słowa. Ilustracja w książeczkach dla małych dzieci prowadzi więc do uporządkowania świata przedstawionego w słowie przez konkretyzację do głębszych pokładów treści widocznych w interpretacjach obrazowych. I tak każdy następny etap plastycznego komunikatu odpowiada kolejnym możliwościom percepcyjnym – mentalnym i uczuciowym dziecka. Dzieci starsze nie potrzebują takiej podpórki, ilustracje traktują jako tekst towarzyszący, równoważny słowom, mogą się też bez niego obejść.

Pierwsze obrazki, z którymi się styka dziecko, przygotowane dla niego przez dorosłych w książeczkach obrazkowych, często są stylizowane na dziecięcą „bazgrołę”, o chwiejnej, ale mocnej linii konturu, kolorach bez cieniowania, wypełniających równomiernie przedstawione kształty przedmiotów i postaci. Píše o tym I. Słońska w swojej książce, gdzie zajmuje się psychologicznymi aspektami ilustracji dla dzieci: „Strona uczuciowa jest podstawą atrakcyjności książki i ilustracji. Małe dziecko jakby «wchodzi w obrazek», prze-

¹ Por. Wł. Strzemiński: *Teoria widzenia*. Kraków 1958.

żywa jego treść bardzo osobiście. On jest ośrodkiem wokół którego krąży jego wyobrażenia i odczucia. Rzeczywistość łączy się z wyobraźnią, aktywizują się doznania minionych przeżyć [...]. U dzieci starszych dwunasto- i czternastoletnich – pisze dalej autorka – wzrasta umiejętność oceny estetycznej, stosowane są (choć nie zawsze trafnie) kryteria o charakterze formalnym (zestawienie barw, kompozycja, światłocien, perspektywa, śmiałość i sprawność rysunku itp.). Pogłębia się upodobanie dzieci do kolorów przełamanych. W dalszym ciągu na pierwszy plan wysuwa się upodobanie do obrazów realistycznych, ale zaczyna kształtować się postawa nowa, zgodnie z którą świadomość, że rzeczywistość jest inna niż przedstawiona na obrazie, nie przeszkadza dzieciom, gdyż zaczynają rozumieć intencje artysty i funkcje środków plastycznych. Kryteria realizmu przestają być świadomie stosowane na rzecz rozumienia ekspresji formy. Taka postawa nie występuje często, lecz są możliwości jej powstania (wykształcona umiejętność spostrzegania i myślenia abstrakcyjnego, lepsze rozumienie języka graficznego, proporcji, planów, deformacji, symultanizmu itd.)”².

W rysunku dla małego dziecka ważny jest też układ całościowy, czyli pełna i wyrazista kompozycja świata przedstawionego. Najmłodszym podoba się, jeśli prezentowane kształty ustawione są na pierwszym planie, wtedy wszystko jest tak samo widoczne. Taki „prymitywizujący” kształt całości świata przedstawionego, w którym wszystko jest równie ważne, obecny jest też w dziecięcych „ankach”: rymowankach, klaskankach, hopsankach, czyli dziecięcym folklorze słownym i ruchowym. Tworzy on formy proste, przedliterackie (są nimi: zagadki, przysłowia, piosenki, formułki zabawowe), a potem wnika do literatury. W książeczkach dla małych dzieci, np. w serii „Muchomor” albo „Gryzaki”, słowo współgra z językiem plastyki, obejmując wspólną ideą całą książeczkę-zabawę. W odbiorze objawia się tu styl ludyczny.

Pośród licznych książeczek otwierających edukację literacką dziecka idealny wzór stanowi egzemplarz złożony z twardych kartoników np. 12x12cm, w którym tekst słowny odpowiada oprawie plastycznej i rysunkom. Tytuł tego, wybranego dla przykładu, dziełka to *Jadą, jadą misie !...* (2002). Nazwisko autora nie jest podane, ilustratorką jest Agnieszka Żelewska. Akcent wyraźnie jest po-

² I. Słońska: *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa 1977, s. 167-169.

łożony na ilustracje. Na okładce i w środku dziełka aż roi się od misiów, którym, jak wielokrotnie powtarzają słowa tekstu – „śmieją się pysie – do zabawy i do miodu!”.

Tekst słowny jest rytmiczny i rymowany; uzupełnia go powszechnie znana wesoła melodia, pasująca do namalowanej, kolorowej gromadki fikających misiów, które w całościowym plastycznym kształcie tworzą atmosferę pysznej zabawy, skłaniającą do kłaskania lub skakania do rytmu. Użyte w książeczce kolory: niebieski, pomarańczowy, żółty, zielony, czerwony i czarny to kalejdoskop barw, działających na emocje dziecka – ma ono ochotę obtańczyć tę książeczkę (było już kiedyś w literaturze takie Obtańcowywanie poezji Mirona Białoszewskiego). Prezentowana tu kolorowa książeczka malowanka, w której obok słodkich przytulaneek (misiów) pojawiają się inne dziecięce zabawki: huśtawka, trąbka, bęben, balonik i wózek, prowadzi zatem do „wielkiej zabawy”, a to jest dobry kierunek dla najmłodszych. Zabawa ta, jak wskazuje ukryta sytuacja liryczna tekstu, odbywa się na pewno na kolanach mamy lub taty; jest to pierwsza przestrzeń odpowiednia dla wychowania ku sztuce.

Następny etap doświadczenia plastycznego małego dziecka to typowa książeczka z obrazkami, w której proporcje i podział pomiędzy tym, co napisane i tym, co narysowane, jest zachowany. Przykładem *Wesołe miasteczko* Emilii Waśniowskiej z ilustracjami Elżbiety Krygowskiej-Butlewskiej (2004). Ten zbiorek wesołych wierszyków i obrazków wprowadza małego odbiorcę w świat, który się kręci, odwraca do góry nogami, gdzie jest głośna muzyka, słodka wata, lizaki i ulubione zwierzątka. Można o tej arkadii przeczytać i obejrzeć ją na osobnych, błyszczących ilustracjach, budujących „mały światek” dziecka. Tytuły wierszy zapowiadają spełnienie marzeń: *Lizaki*, *Siódme niebo*, *Diabelski młyn*, *Karuzela*, *Balony*, *Strzelnica*, *W gabinecie krzywych luster*, *Ciuchcia-Pufcia*, *W szklanej kuli*, *Małe ZOO*, *Wędrowały dwa wielbłądy* itd. Rysunki konkretyzując słowa utworów, częściowo już spełniają te marzenia.

W proponowanych dzieciom obrazkach o regularnych układach kształtów i kolorów, każdy rysunek ma wyraźne centrum i obrzeże – tworzy w ten sposób możliwość zajęcia miejsca, wejścia do środka świata przedstawionego (o czym pisała wcześniej Słońska). Daje to dzieciom poczucie bezpieczeństwa i harmonii, a w konsekwencji ładu i sensu życia. Konwencja uwyrażnienia i uproszczenia rysun-

ku powoduje, że uśmiechnięte buzie dzieci zwrócone są w kierunku widza – sugerują w ten sposób: wszystko jest w porządku, ciesz się z nami.

Kolorowe, ciepłe obrazki: drewnianych koników, kłowna z balonikami, pajaców, huśtawek, diabelskiego młyna, krzywych luster, szklanej kuli, pływających w okręcikach świnek morskich, kręcących się w koło pojazdów - współgrają z atmosferą pogodnych wierszy, wirujących refrenów:

dosiądziemy konika
tu można pobrykać
tu Ziemia się kręci weselej

Zachowane proporcje pomiędzy znakami ikonicznymi i słownymi w *Wesołym miasteczku* przemawiają do „całego człowieka” – do dziecięcych uszu, oczu i ciała – który może kręcić się w koło lub wyobrazać sobie, czuć wewnątrz, że się kręci. Taki zaktywizowany mały odbiorca potrafi stać się pełnym uczestnikiem „wesołego miasteczka” i przeglądnąć się w krzywych zwierciadłach lub przypomnieć sobie, jak to było, gdy był w wesołym miasteczku i widział siebie na opak....

Kolejny stopień edukacji w dziedzinie korespondencji literatury i sztuk plastycznych objawia się w znakomitej książce Katarzyny Kotowskiej *Jeż* (1999). W niej autorka tekstu i rysunków jest tą samą osobą. Proporcje użytych przez nią znaków działają jednak na korzyść ikonicznych. Książka ta bowiem bardziej pokazuje niż opowiada. Tonacje barw poruszają uczucia, a nie tylko emocje odbiorcy, jak było to w dziecięcych, folklorystycznych przewracankach.

Tematem tej książeczki, skierowanej zarówno do dziecka jak i dorosłego, jest adopcja. Wątek ten rozwija się równolegle w porządku słów i obrazów. Ta równoległość, a raczej równoważność tekstów powoduje, że oglądanie samych obrazków wystarczy dla uchwycenia porządku zdarzeń. Najgłośniej mówią tu kolory, a raczej tonacja kolejnych obrazów. Kolorowy dom z ogrodem niesie radość i spokój, pozbawiony kolorów, a raczej utrzymany w barwach mglistych ten sam krajobraz zapowiada smutek i dramat. Pojawiające się iskierki czerwieni na szarym tle niosą nadzieję, która w końcu rozkwita paletą barw i słońca. W użytym przez autorkę

języku plastyki mówią też kształty, np. kolce na ciele chłopczyka (odwołujące się do baśniowego Jasia jeża) lub motyw wyciągających się do siebie rąk dziecka i matki (jak z fresku Michała Anioła z Kaplicy Sykstyńskiej, gdzie Bóg podaje rękę człowiekowi, ale ich palce jeszcze nie dosięgają siebie). Wymowne są też symboliczne obrazy zwierząt – jeża i ptaka. Przerzucając obrazki w *Jeżu* odbiorca łatwo rozumie, że najważniejszy jest dom i rodzina. Kiedy świeci słońce, wszyscy mają się dobrze. Ale gdy się źle dzieje, świat także traci barwy, smutnieje. Dopiero gdy w domu pojawia się dziecko, kolory pomалу nabierają mocy. Trzeba tylko przewrócić wiele kartek i poczekać, aż temu tytułowemu Jezowi odpadną kolce, a kolory nabiorą właściwej intensywności.

W tej sytuacji słowa nie są potrzebne, informują tylko o szczegółach; wszystko widać na obrazkach. Kotowska okazała się znakomitym ilustratorem i pisarką.

Ciekawą propozycją plastyczną dla dzieci, umięających już pa-trzeć na ilustracje, które posługują się formą ekspresji twórczej, jest książka Anny Onichimowskiej *Dobry potwór nie jest zły* (2000), z ilustracjami Marii Ekier. O pomyśle plastycznym ilustratorki można powiedzieć, że obejmuje całą książkę, choć składa się ona ze zbioru kilkunastu opowiadań. Ta całość ma charakter baśniowo-liryczny, gdzie poprzez delikatne akwarelowe barwy i subtelne kształty wyraża się melancholijny nastrój zadumy nad światem czy nad sztuką. W opowiadaniu *Czarodziej* pojawia się tatuś magik, który umie znikać. Jego synek boi się, że zniknie na zawsze, ale tatuś go uspokoja, że to tylko cyrkowa sztuczka.

Tatuś stoi na środku areny z rozłożonymi ramionami, na głowie ma cylinder, a w ręku pałeczkę. Nagle jedno światło gaśnie i tatuś wygląda jakby nie miał butów. Potem znika jedna nogawka spodni i druga, jego kamizelka w kwiaty i ręce i twarz. Już został tylko sam cylinder i pałeczka.

– Widzisz on znika! Już go nie ma! – słyszę zachwycony głos pani.

– Nie chcę !!! – krzyczę i biegnę na arenę.

Światła zapalają się. Tatuś stoi na środku i mruga, jakby go piekły oczy. Chowam się w jego pelerynę.

– To była tylko taka sztuczka – tłumaczy mi spokojnie. – Przecież wiesz, że nie jestem prawdziwym czarodziejem i nie umiem znikać, prawda? – patrzy na mnie badawczo.

– Prawda – kiwam głową i myślę sobie, jak to dobrze, że tego nie umie.

Tatuś na ilustracji jest namalowany tylko do połowy, bo reszta już znikła. Jego częściowa, ale widzialna jeszcze postać otoczona jest wianuszkami gwiazd i wygląda bardzo czarodziejsko. Sylwetka tatusia w cylinderku i bufiastymi rękawami o barwach pastelowych i rozmytych buduje sytuację liryczną pomimo wyraźnie epickiego charakteru utworu (a zatem w stylu odbioru następuje zmiana z czytankowego na piosenkowy).

Bardzo udaną książką dla dzieci starszych, takich „wczesnoszkolnych” jest kolejne wydanie utworu Doroty Terakowskiej *Babci Brygidy szalonej podróży po Krakowie*. Ukazała się w 2003 r., w opracowaniu graficznym Bogdana Butenki (do pierwszego wydania z 1987 r. „mimetyczne” ilustracje wykonała Maria Orłowska Gabryś). Butenko skomponował kolaż złożony z autentycznych krakowskich widokówek Zbigniewa Pozarzyckiego i karykaturalnych, narysowanych czarną kreską głównych postaci: Bartka i jego śmiesznej babci.

Takiej babci nie miał żaden z moich kumpli!

Ta babcia ubrana była w jakąś szeroką, płaczącą się bluzę, a do tego pumpy, czyli takie krótkie spodnie za kolana. Na nogach miała grube, bardzo kolorowe podkolanówki w paski adidas! W ręce trzymała wesołą, bardzo czerwoną parasolkę, a z ramienia zwieszała się ogromna torba ze sznurka.

Zestawienie mimetycznych obrazków krakowskich zabytków z komicznie przedstawionymi scenkami rodzajowymi – Babcia szturcha wnuczka parasolem w brzuch; oboje fruują nad rynkiem trzymając się rączki parasola; czołgają się, jedno za drugim, do podziemnych korytarzy smoka; przypatrują się śmieciom, które latają nad miastem – dopełniają drukowane napisy, komentujące zdarzenie. Dzieci czytając o Krakowie i oglądając wybrane widokówki czują się zaproszone na wycieczkę po mieście lub obserwują to, co umknęło ich uwadze, jeśli są zabieranymi mieszkańcami tego miasta. Humorystyczna kreska Butenki, podobna do zabawnego komiksu, prowadzi w kierunku sytuacji „na niby”, jakiegoś snu na jawie, którym uprzyjemnia sobie leżenie w łóżku chory Bartek.

Tomik lirycznych wierszy Zofii Beszczyńskiej, zatytułowany *Kot herbaciany* (1999), ozdobiony obrazkami Krystyny Michałowskiej, utrzymany jest w stylu magiczno-baśniowym. Pełno tu czarownic i czarodziei, królewien i królewiczów, gwiazd, księżyców i słońc, ko-

tów, zajęcy, myszy, sów, owadów, żab i raków, a także niebieskiej trawy i straszydeł.

mają brzuchy ogromne jak góry
straszydła przemieńcie się znów w chmury

Możliwość takiej metamorfozy istnieje, widać to na obrazku, gdzie kształty chmur i straszydeł są podobne. Kompozycja tworzy magiczną aurę, pełną głębokich barw powleczonej błyszczącym, wygląda jak wyklejanka.

Niedawno przetłumaczona z języka duńskiego przez Renatę Elbert książka Bjarne Reutera pt. *Hodder ocala świat* (2004) jest słabo znana wśród polskich czytelników, a szkoda. Jest ona znakomita nie tylko w treści, ale i kształcie edytorskim. Ilustracje i projekt okładki wykonała Anna Smak. Całość jest utrzymana w niebieskim tonie: druk i linoryty. Tylko na okładce na granatowym tle nieba pojawiają się kolorowe nalepki – czerwone gwiazdy, księżyc i auto oraz niebieski pies. U dołu strony gapi się na niebo zielony Hodder, towarzyszy mu pojedynczy, też zielony, listek. Ta fakturowa kompozycja wygląda bardzo ładnie, zachęca do otwarcia książki. W środku pojawiają się sporadycznie – linoryty, czyli obrazki wydrapane piórkiem z niebieskiego tła. Ten wybór techniki wykonania ilustracji wskazuje też na kruchość psychiki bohaterów – samotnego chłopczyka, który poszukuje przyjaciół, i jego ojca, któremu umarła żona. Dziewięcioletni Hodder od śmierci mamy mieszka tylko z tatą. Noce zwykle spędza samotnie, bo jego tata w tym czasie objeżdża miasto i rozwiesza plakaty. „Podczas jednej z takich nocy do chłopca przylatuje wróżka i mówi mu, że został wybrany, by ocalić świat...”.

Krucze są też przedstawione sytuacje i zdarzenia – niepewne, rozgrywające się często w nocy, dlatego są podobne na rysunkach do ściennych makatek, którym warto się przypatrzeć, przerywając tok czytania. Wprowadzają więc lub tylko proponują medytacyjny styl odbioru tego dzieła.

Jeszcze inny typ ilustracji, a raczej obrazu towarzyszącego onirycznej opowieści o *Lustrze pana Grymsa* Doroty Terakowskiej, pojawia się w książce wznowionej w 1998 r. Autorem ilustracji jest Jahoo Głinski. Do historii o zaczarowanym lustrze, kupionym w tajemniczym sklepie pana Grymsa, w którym odbija się inny świat, dołączone są równie tajemnicze i niesamowite obrazy. Jest ich cztery, funkcjonują jako wkładki do książki, tworzą osobną, artystyczną

całość. Utrzymane w tonie monochromatycznym, metaforycznego surrealizmu (niewyraźne sylwetki ludzi, zwierząt i straszydeł-potworów, zarysy domów, kłęby chmur utopione w barwie i tęcza). Korespondują z nimi poniekąd słowa tekstu:

Nie zastanawiając się dłużej, dziewczynka przekroczyła nie stawiającą oporu płaszczyznę zwierciadła....

Najpierw ogarnął ją gęsty, niemal duszący mrok. Odniosła wrażenie, że jest jakby zawieszona w próżni. Wokół niej dał przenikliwy, lodowaty wiatr. Agacie wydawało się, że jest ...Wszędzie i Nigdzie. Nie czuła pod nogami gruntu, a gdy wyciągnęła przed siebie ręce, nie natrafiły na żadną przeszkodę. Zupełnie jakby wisiała – lub raczej płynęła – w przestrzeni. W gęstym mroku nie było niczego widać...

W ten sposób obrazy wzmacniają słowa-wizje, prowadzą odbiorcę w głębie przeżyć, labirynty znaczeń. Warto dodać, że w pierwszym wydaniu *Lustra pana Grymsa* (1995) ilustratorką była Ewa Salamon. Narysowani przez nią cienką kreską bohaterowie mają duże, okrągłe oczy wpatrujące się w widza... można powiedzieć: przykuwają wzrokiem. Te wszystkie obrazki, których jest sporo, bezbarwne i „cienkokreskowe”, tworzą bajkową atmosferę, a opisane sytuacje wydają się mniej dramatyczne. Tak więc wygląda na to, że pierwsze wydanie *Lustra...* jest skierowane do trochę młodszych odbiorców niż wydanie drugie (z całkiem odmienną oprawą plastyczną). Znaczy to, że ilustracje decydują o poziomie lektury.

Motyw lustra, ale w znaczeniu wielkiej metafory, pojawił się w książce norweskiego pisarza Josteina Gaardera *W zwierciadle, niejasno* (1998). Tytuł ten nawiązuje do słynnego *Hymnu o miłości św. Pawła* (I list do Koryntian, 13, 1-13). Główna bohaterka utworu, kilkunastoletnia Cecylia jest ciężko chora na białaczkę, w ostatniej drodze towarzyszy jej Anioł Stróż. Na rysunkach, wykonanych przez Leszka Wolińskiego, pociągniętych grubą kreską, anioł wygląda skromnie, bez skrzydeł, w długiej sukni, gwiazdka nad czołem, ale z ogoloną głową, bowiem częściowo wziął na siebie cierpienie dziewczynki – wypadanie włosów po chemioterapii. Ten anioł-przewodnik prowadzi swoją podopieczną na ostatnie spacerki, siedzi przy łóżku i rozmawia z nią długo w nocy.

Rysunki w książce Gaardera, opowiadającej o przedwczesnej śmierci, wprowadzają żałobną nutę, prowadzą przez „ciemną dolinę”, świat, w którym widzi się niejasno, bez kolorów (może pojawiają

się one później po drugiej stronie, jak w *Jeżu Kotowskiej*). Słowa też z trudem przeciskają się przez gardło:

Kiedy obudziła się nieco później, okno było otwarte, a na krzesłach przy łóżku nikt nie siedział.

Wkrótce przez otwarte okno wleciał anioł Ariel. Usiadł na biurku.

Cecylia podniosła się z łóżka i stanęła na podłodze.

– Znów przyszedłeś?

Nie odpowiedział wprost na jej pytanie.

– Przeleć się ze mną?

– Przecież ja nie umiem latać – roześmiała się Cecylia.

Anioł Ariel westchnął zniecierpliwiony.

– Najwyższy czas skończyć z tymi głupstwami. Po prostu chodź tutaj.

I Cecylia podeszła do Ariela.

Wziął ją za rękę i wylecieli przez otwarte okno (...)

– Cudownie – cieszyła się Cecylia – Anielsko cudownie...

W *Dziewczynie Mistrza Gry* Krystyny Siesickiej (2000 r.) wykorzystano w formie ozdobników fragmenty wierszy Stanisława Grochowiaka i reprodukcje obrazów Edgara Degasa „Primabalerina” i „Wielka arabeska” Joana Miro „Upside-down figures”, Tamary Łempickiej „Dziewczyna w zieleni” i grafiki Eugeniusza Wierzbickiego „Dziewczyna z kotem”.

Wybrane dzieła malarzy, zminiaturyzowane i umieszczone w formie winietek na początku rozdziałów książki, są jej ozdobnikami, zwłaszcza, że powtarzają się wielokrotnie. Przy okazji tworzą swoisty metatekst, mówią językiem sztuki o przedstawionym w książce Siesickiej świecie. Tematem *Dziewczyny Mistrza Gry* są gry fabularne (RPG), tworzące świat iluzji, który odruchowo wtapia się w rzeczywistość, sięgając różnych spraw i uczuć. Obecność wierszy Grochowiaka, a także obrazów i grafik artystów plastyków, tworzy ramy oraz reguły rozpoznawania świata przedstawionego – przez pryzmat sztuki. Tego typu „ilustracje” wskazują młodemu czytelnikowi sposób na poznanie siebie przez sztukę (łatwiej bowiem przyglądać się sobie przez jungowski archetyp zbiorowej nieświadomości, niż grzebać się w indywidualnych kompleksach dzieciństwa, jak polecał Freud).

I tak w książce Siesickiej – oprócz tytułowego Mistrza Gry – obok młodego człowieka pojawiają się też inni mistrzowie – pióra i pędzla...

* * *

Zaprezentowane tu nowoczesne sposoby ilustrowania książek dla dzieci i młodzieży są zróżnicowane, ze względu na wiek dziecka,

jego doświadczenia życiowe i estetyczne, pełnią też różne funkcje, prowadzą w kierunku różnorodnych stylów odbioru.

1. Najmłodszym służy rytmiczny, melodyjny i kolorowy folklor, dający poczucie harmonii i uciechy. Dlatego najbardziej odpowiednia okazuje się *malowanka* i związane z nią „patataje”.

2. Trochę starszym dzieciom odpowiada „*mały światek*”, w którym wszystko układa się proporcjonalnie, a więc jest na swoim miejscu. Tyle obrazka, ile słów. Sytuacja ta sprzyja możliwości „wejścia do środka” świata przedstawionego, poczucia się jego uczestnikiem.

3. Kolejną propozycja to *książeczka barwna* – dwujęzyczna, gdzie kolory wyrażają emocje, a kształty bez granic ogarniają całe strony. W słowach mieszczą się tylko szczegóły; całość ma charakter estetyki dziecięcej.

4. Barwy pastelowe i rozmyte a kształty płynne tworzą nastrój liryczny, swoisty „*pejzazduszy*”. W ten sposób dokonuje się zmiana rodzaju epickiego na lirydujący.

5. Użycie techniki *kolazu* wymusza zgodę odbiorcy na niejednorodne środki wyrazu – zdjęcie i kreskówkę. A zatem ten dwujęzyczny tekst ma charakter „pół żartem, pół serio”.

6. W tomiku poezji ilustracje tworzą atmosferę, która współgra z tekstem. W *Herbaciowym kocie* jest to udana *wyklajanka*, odpowiadająca dziecięcym umiejętnościom i potrzebom estetycznym.

7. Ciekawą i zrozumiałą dla dzieci techniką jest linoryt. Taka jednobarwna *wydrapanka* potrafi uruchomić uczucia – trochę przygnębienia z powodu ciężkiego losu chłopca – Hoddera, jego mrocznych zdarzeń.

8. Trudnym, ale pięknym rozwiązaniem plastycznym są, *sombuliczne sceny* – niewyraźne i niesamowite.

9. Przeciwnością takiego monochromatycznego rozwiązania jest czarny *rysunek konturowy*, opowiadający wyraźnie o losach bohaterów.

10. *Reprodukcje* obrazów i grafik w kompozycji seryjnej zamykają propozycje ilustracji książkowej dla młodzieży, pełnej korespondencji sztuk i prowadzącej w kierunku wychowania dla sztuki.

W „polskiej szkole ilustracji”, która ukształtowała się w latach sześćdziesiątych XX w. obecne są uproszczenia i ujęcia syntetycz-

ne. Ilustratorzy używają kolażu, wycinanki, gadżetu, operują literą i kaligrafią. Mimo to Joanna Olech, pisząc o polskiej ilustracji, przestrzega: „Najbardziej zainfekowany kiczem jest rynek książki dla dzieci. Strasznych spustoszeń dokonuje na nim pewna ciągle upowszechniana bzdura, a mianowicie pogląd, że dzieciom spodoba się jedynie ilustracje „jak żywe” [...]. Tymczasem podwaliny nowej, abstrakcyjnej grafiki stworzyła wcześniej secesja – zakwestionowała ona niezachwiany dotąd prymat realistycznego sposobu obrazowania. Odtąd dokonywała się przemiana – od sztuki narracyjnej, rodzajowej – do sztuki skrót, znaku, symbolu”.

Z dokonanego tu przeglądu sposobów ilustrowania książek dla dzieci i młodzieży lat dziewięćdziesiątych wynika, że czytanie i oglądanie obrazków, kompozycji plastycznych w książkach dla małych i młodych odbiorców wprowadza w kolejne stopnie wtajemniczenia, tzn. rozpoznawania znaków i ich współzależności (ich różnorodność została wcześniej przedstawiona). Ilustracja bowiem ozdabia, porusza, czasami wstrząsa, ale przede wszystkim prowadzi.

Nurty i style w edytorstwie książki dziecięcej

Książka dziecięca jest dla bibliologa szczególnie interesującym obiektem refleksji. Do wyrażenia takiej opinii skłaniają przynajmniej dwie ważne przyczyny. Oto **po pierwsze** badacz książki obserwuje edycje dla najmłodszych jako obiekt inicjalny, jako Pierwszą Książkę uruchamiającą – być może – znany z psychologii rozwojowej mechanizm pierwszych skojarzeń, budującą zręby przyszłego kontaktu dziecka z cywilizacją druku, Galaktyką Gutenberga. **Dru-ga przyczyna**, która usprawiedliwiłaby wzmożone zainteresowanie księgoznawcy edycjami dla dzieci, to ich specyficzny kształt: morfologia, struktura wewnętrzna. W szczególności przyciąga badacza prawdziwe bogactwo konceptów, zróżnicowanie nurtów i stylów edytorskich realizowanych w publikacjach dla najmłodszych. Właśnie ta optyka badawcza będzie przyświecała niniejszemu opracowaniu.

Refleksja nad edycjami literatury dla najmłodszych od pierwszej chwili nastęrcza jednak pewne trudności. Ich źródłem wydaje się być klasyczny przecież problemat formy i treści czy, jakby wolał Marshal Mc Luhan, przekaźnika (medium) i przekazu. Każda książka przedmiot – chociażby ze względu na sferę estetyczną edycji – stanowi przecież coś znacznie więcej niż opakowanie, „kontener” na zapisaną w niej kodem pisma literaturę, wiedzę czy najszerzej problem ujmując – myśl ludzką. W przypadku książki dla dzieci

w największym stopniu realizuje się teza wspomnianego wyżej kanadyjskiego socjologa mówiąca, iż „medium is a message”, „przekaznik jest przekazem”. Dzieje się tak ze względu na wymogi i specyfikę odbiorcy tego typu edycji. Książki dla dzieci przeznaczone są dla odbiorców, którzy często czytać nie potrafią. Bezpośrednia komunikacja może być zrealizowana pod warunkiem zdecydowanego zastosowania kodu ikonicznego, zwykle dla medium, jakim jest książka, jedynie uzupełniającego. Dość powszechnie akceptowana jest teza mówiąca, że – generalnie – w książkach dla dzieci młodszych sfera ikoniczna wydaje się być ważniejsza niż sfera lingwistyczna, dla edycji przeznaczonych dla dzieci starszych przyjęć można zaś opinię o porównywalnej ważności przekazów zawartych w obydwu kodach. Bardzo symptomatyczne jest często spotykane wymienne traktowanie pojęć „książka dziecięca” i „literatura dziecięca”. W efekcie badacz książki dziecięcej prowadząc swe rozważania wiedziony może być na manowce – z jednej strony czyha pokusa wypowiedzania się na tematy zarezerwowane dla artystów, teoretyków/historyków sztuki (kształt artystyczny ilustracji), z drugiej zaś strony trudno – zgodnie z założeniami metodologicznymi bibliologii – snuć refleksję o funkcjach społecznych książki dziecięcej bez analizowania jej sfery literackiej. Obydwie sfery – obrazu i treści (tekstu) – są w edycjach przeznaczonych dla dzieci silnie splecione.

Przy omawianiu problematyki morfologii książki zastosowany zostanie system dziewięciu „porządków”, opracowany przez Radosława Cybulskiego dla opisu struktur edytorskich („Przez porządek rozumie się [...] zespół wybranych elementów składowych książki spełniających określone funkcje w procesie jej użytkowania”¹). I tak wymienić można:

1. Porządek treściowej organizacji tekstu
2. Porządek typograficzno-plastycznego wyrazu
3. Porządek materialno-konstrukcyjny organizacji książki
4. Porządek dostępności do informacji
5. Porządek samoprezentacji książki
6. Porządek więzi danej książki z innymi książkami
7. Porządek identyfikacji wydania

¹ R. Cybulski: *Książka współczesna*. Wrocław 1986, s. 54.

8. Porządek zabezpieczenia praw autorskich

9. Porządek uprzystępniania tekstu².

Każdy z prezentowanych w dalszej części tekstu nurtów edytorskich wiąże się z innym „porządkiem”, manifestuje w innych elementach morfologii książki.

Książka obrazkowa: Porządek typograficzno-plastycznego wyrazu

Analiza polskiego piśmiennictwa wykazuje dotkliwy brak literatury przedmiotu odnoszącej się do jednego z najważniejszych asortymentów wydawniczych przeznaczonego dla dzieci – **książki obrazkowej**. Nie powstało u nas dotychczas żadne szersze opracowanie o charakterze monograficznym. Miarą braku zainteresowania badaczy literatury dziecięcej książką obrazkową jest brak odpowiedniego hasła w tak profesjonalnych i uznanych źródłach jak *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*³ czy indeks przedmiotowy do bibliografii zawartości czasopisma „Guliwer”⁴. Nawet tak cenione źródło informacji, jakim jest katalog Muzeum Książki Dziecięcej w Warszawie, nie obejmuje „książki obrazkowej” w liście swoich haseł przedmiotowych. Jedyne odnalezione ślady refleksji związanej z przedmiotem, o którym tu mowa, to prace o charakterze historycznym (autorstwa Janiny Wiercińskiej⁵ i Janusza Dunina⁶) oraz hasła w *Leksykonie literatury dla dzieci i młodzieży*⁷ i bibliologicznej *Encyklopedii Wiedzy o Książce*⁸. Prezentowana sytuacja jawi się jako jeszcze bardziej szczegółna, kiedy odnotować bogactwo opracowań zagranicznych (szczególnie anglosaskich), odnoszących się do dziecięcej książki obrazkowej.

² Tamże.

³ *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*. Red. B. Tylicka, G. Leszczyński. Wrocław 2002.

⁴ J. Śladek, M. Tomecka: *Guliwer 1991-2002. Bibliografia zawartości*. Katowice 2004.

⁵ J. Wiercińska: *Sztuka i książka*. Warszawa 1986.

⁶ J. Dunin: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci*. Wrocław 1991.

⁷ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka: *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*. Piotrków Trybunalski 1999, s. 190. Zaznaczyć należy, że i tutaj nagłówek hasła brzmi *książeczki „dziecięce” (obrazkowe)*; w hasle kładzie się nacisk na elementy literackie.

⁸ *Encyklopedia wiedzy o książce*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1971, s. 1278.

Tymczasem książka obrazkowa stanowi bowiem przede wszystkim fenomen natury edytorskiej. Zgodzić należy się z Denise I. Matulką, autorką strony internetowej specjalnie zaprojektowanej na rzecz prezentacji tego typu książek, że mamy oto do czynienia z pewnym „formatem” wydawniczym, który powinien być definiowany w oderwaniu od treści literackich⁹.

Książka obrazkowa czeka na rodzimą szczegółową pracę monograficzną lub chociażby próbę stworzenia solidnej definicji. Czekają na opracowanie, które by z jednej strony podsumowało polski – bogaty przecież! – dorobek w tej dziedzinie, z drugiej zaś określiło funkcję (rzeczywistą i potencjalną) tej formy piśmienniczej w inicjacjach literackich dzieci ery masowych mediów.

Analizując edycje książek obrazkowych i przykładając szczególniejszą uwagę do występujących w nich relacji pomiędzy tekstem a obrazem, można odnotować funkcjonowanie dwóch nurtów (konceptów) edytorskich. Pierwszy z nich – znacznie bardziej powszechnie spotykany można określić jako klasyczny, drugi, związany z książkami o charakterze bardziej elitarnym, jako dynamiczny czy też „ikonolingwistyczny”.

Książka obrazkowa – edycje klasyczne i ich cechy

Byłby to koncept typograficzny przeznaczony dla dzieci młodszych, do którego wciąż odnoszą się staromodnie dziś brzmiące definicje, porady i zasady zaproponowane ponad pół wieku temu przez Stefana Szumana (np. „Ryciny w książce albo mogą zajmować całą stronę, albo pozostawiać część danej stronicy na tekst. W drugim przypadku mówimy o rycinach śródtekstowych”¹⁰). W tym nurcie mieszczą się te wszystkie edycje, których autorzy mniej lub bardziej stanowczo, ale zawsze w sposób oczywisty oddzielili od siebie tekst (warstwę lingwistyczną) i obraz (warstwę ikonyczną). Podkreślić przy tym należy, że mówimy tutaj o funkcji przekazu. Prze-

⁹ D.I. Matulka; *What is picture book?* [dostęp 24 kwietnia 2006]. Dostępny w World Wide Web: <http://picturingbooks.imaginarylands.org/using/definition.html#definition>.

¹⁰ S. Szuman: *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*. Kraków 1951, s.38.

kaz oferowany przez słowo, a zakodowany w literach pojawia się niezależnie od przekazu niesionego przez obraz, ilustrację, sferę graficzną. W jakiejś mierze zachowana jest oddzielność kodów i linearność odbioru treści przekazu.

Oczywiście, w prezentowanym nurcie klasycznym realizacje w różnym stopniu mogą tę „oddzielność” utrzymywać.

Klasyczny przykład edytorstwa tradycyjnego, zachowania odrębności środków wyrazu, może stanowić książeczka Danuty Wawilow i Natalii Usenko *Wiersze dla mojej córeczki, Wiersze dla mojego synka*: tekst na jednej stronie, ilustracja na drugiej, sąsiadującej. Teksty wierszy wydrukowane zostały w jednej zwartej kolumnie, mało ekscentrycznym krojem czcionki, na białym tle, z zachowaniem szerokich marginesów. Słowo i obraz tworzą jedność dopiero w umyśle odbiorcy¹¹. W książce Dagny Ślepowrońskiej *Wielka wizyta* realizowany jest podobny koncept – tekst (złożony w klasyczny sposób) stanowi blisko połowę strony, ilustracja zajmuje pozostałą jej część. Obie sfery nie interferują między sobą¹². W innych realizacjach utrzymujących się w tym nurcie, owa rozdzielność nie jest może już tak bardzo oczywista. Za kolejny przykład niech posłuży edycja *Wierszy* Ludwika Jerzego Kerna¹³ czy też zbiór *Idzie niebo...*¹⁴, książeczki, gdzie ilustracja stanowi po części tło dla tekstu. Pomimo jednak takiego – czysto formalnego – związku obydwaj kody realizują swój przekaz oddzielnie.

Warto również w tym miejscu zwrócić uwagę, że proponowany tutaj podział nie znajduje prostego połączenia z komponentami książki związanymi ze sferą „materialno-konstrukcyjnej organizacji książki”. *Kurka złotopiórka*¹⁵, mieszcząca się w nurcie edytorskim „książki zabawki” (książka z wykrojnika), w sferze typograficznej opracowana jest raczej tradycyjnie. Wydaje się, że ten przypadek sygnalizuje pewną prawidłowość.

¹¹ D. Wawilow, N. Usenko: *Wiersze dla mojej córeczki, Wiersze dla mojego synka*. Ilustr. P. Głodek. Warszawa 2004.

¹² D. Ślepowrońska: *Wielka wizyta*. Ilustr. M. Szyszko. Warszawa 2005.

¹³ L.J. Kern: *Wiersze*. Ilustr. S. Vardanian. Warszawa 2003.

¹⁴ *Idzie niebo i inne kolysanki*. Ilustr. W. Wejner, Poznań [b.r.w.].

¹⁵ *Kurka złotopiórka*, il. J. Kryga. Zielona Góra 2003.

Książka obrazkowa – edycje dynamiczne, „ikonolingwistyczne”

Jadwiga Wiercińska w podsumowaniu rozdziału poświęconego książce ilustrowanej dla dzieci w ten sposób mówiła o najnowszych trendach w edytorstwie: „W miarę ewolucji technik drukarskich coraz łatwiejszymi środkami udało się wiązać tekst z obrazem: słowo uwolnione z pęt tradycyjnych metod graficznych zaczęło swobodnie przepływać przez płaszczyznę obrazu, dopasowując krój liter, albo wprowadzając kaligrafię ręcznego duktu pisma, zależnie od rytmu i stylu opowieści”. I dalej: „Obraz przestał się liczyć z tradycyjną architekturą kolumny, wybiegając przez marginesy lub przeskakując ze strony na stronę”¹⁶. Rozwiązania graficzne takiego typu można na przykład znaleźć w książce *Cudowna broda szacha*¹⁷ zaprojektowanej przez Jana Lenicę w 1959 r., egzemplifikacji dostarczają także publikacje futurystów z drugiego i trzeciego dziesięciolecia XX wieku.

Szukając we współczesnych edycjach nurtu dynamicznego elementów kultury masowej szybko znajdziemy ślady formy piśmiennej blisko z tą kulturą kojarzonej, mianowicie komiksu. Nieprzypadkowo jest tak, że analizując przykłady dynamicznego edytorstwa badacz natyka się na realizacje graficzne noszące jego cechy. Krzysztof Teodor Toeplitz w *Sztuce komiksu*¹⁸ za cechę dystynktywną tego typu publikacji uznał „ikonolingwistyczność”¹⁹, pewnego typu amalgamację dwóch kodów: ikonicznego – obrazkowego i lingwistycznego – słownego. Toeplitz dowodzi, że komiks został wymyślony (a na pewno upowszechniony) na potrzeby imigrantów w USA, osób nieznających języka angielskiego, ludzi, którzy w pewnym sensie – podobnie jak dzieci młodsze – „nie umieli” czytać.

Spójrzmy na kilka takich „komiksowych” realizacji pośród książek dla dzieci uznawanych za wybitne. Za jedną z najbardziej awangardowych, wizjonerskich, oryginalnych prac może być uznana książka Neila Gaimana i Dave Mc Keane’a *Wilki w ścianach*²⁰.

¹⁶ J. Wiercińska: *Sztuka i książka*, op. cit., s. 98.

¹⁷ A. Świrszczyńska: *Cudowna broda szacha*. Ilustr. J. Lenica. Warszawa 1959.

¹⁸ K.T. Toeplitz: *Sztuka komiksu*. Warszawa 1985.

¹⁹ Tamże, s.21.

²⁰ N. Gaiman: *Wilki w ścianach*. Ilustr. D. McKean. Warszawa 2004.

Dwóch autorów, pisarz i ilustrator, mają za sobą historię współpracy przy komiksach. Jej ślady są ewidentnie widoczne w *Wilkach...*: delikatnie zarysowane, czy nawet zasugerowane przerywaną kreską „dymki”, strony budowane wedle struktury kadrów.

Bajka o ślimaku Kacperku Małgorzaty Strzałkowskiej i Elżbiety Wasiuczyńskiej skierowana jest do odbiorców młodszych niż poprzednia pozycja. Praca bardzo ciekawa ze względu na zastosowane techniki ilustratorskie (elementy dzianin): autorki wykorzystują w oryginalny sposób komiksowe dymki jako formułę sygnalizowania komunikacji pomiędzy bohaterami²¹. Elementy komiksowe – choć już nie tak oczywiste (brakuje – „chmurek”) – można odnaleźć w książeczce Zofii Staneckiej *Trzy Świnki*²² (tutaj także warto zwrócić uwagę na pochyły dukt pisma, dynamizujący układ typograficzny, na zastosowanie odrębnego koloru dla czcionki, którą zapisano partie dialogowe). Weteranem wprowadzania elementów komiksowych do edycji literatury dla dzieci jest oczywiście także Bohdan Butenko, ilustrator m.in. zbioru limeryków Joanny Papużyńskiej *Chwilki dla Emilki*²³.

Najbardziej chyba jednak charakterystycznym przykładem dynamicznego „ikonolingwistycznego” edytorstwa są te realizacje, których autorzy decydują się na połączenie obu kodów komunikacyjnych – ikonicznego i lingwistycznego. Koncept, w którym litery tekstu komunikowałyby nie tylko ze względu na swoją właściwą funkcję, ale również jako ikony, jest nienowym. W takim zakresie i tak odważnie jak we współczesnej książce dla dzieci nie był jednak stosowany.

W takich książkach dziecięcych jak *Nie wiem kto* Danuty Wawiłow (ilustracje Krystyny Lipki-Szarbałło)²⁴ czy *Jak się nie bać ortografii – kto próbuje ten potrafi* Marcina Brykczyńskiego (ilustracje i projekt graficzny Grażyny Lange)²⁵, litery i słowa stają się samodzielnie funkcjonującymi ilustracjami. W innych realizacjach liternictwo nie przyjmuje funkcji ikonicznych w sposób tak oczywisty, jak w powyższych, ale również najprostszymi metodami wykracza

²¹ M. Strzałkowska: *Bajka o ślimaku Kacperku*. Ilustr. E. Wasiuczyńska. Warszawa 2005.

²² Z. Stanecka: *Trzy Świnki*. Ilustr. E. Wasiuczyńska. Warszawa 2004.

²³ J. Papużyńska: *Chwilki dla Emilki*. Ilustr. B. Butenko. Łódź 2004.

²⁴ D. Wawiłow: *Nie wiem kto*. Ilustr. K. Lipka-Szarbałło. Gdańsk 2004.

²⁵ M. Brykczyński: *Jak się nie bać ortografii – kto próbuje ten potrafi*. Ilustr. G. Lange. Warszawa 2000.

poza komunikowanie lingwistyczne. W głośnej i nagradzanej książeczce Joanny Olech, *Czerwony kapturek* (ilustracje i projekt graficzny Grażyny Lange)²⁶ efekt taki został na przykład osiągnięty przez podwyższoną – w stosunku do reszty tekstu – wysokość czcionki stosowanej dla zasygnalizowania wagi i dobitności zapisu myśli bohaterki. W *Czarno na białym* Marcina Brykczyńskiego (ilustracje Janusza Stannego)²⁷ efekt amalgamacji kodów osiągnięto poprzez użycie dynamicznego kroju czcionki, ilustratorsko ikonicznie potraktowaną część tekstu, np. słowo „słońce” zapisane zostało w taki sposób, aby kształt liter budził odpowiednie (ciepłe) skojarzenia.

Jakie są związki pomiędzy dynamicznym i ikonolingwistycznym edytorstwem a kulturą masową? Wydaje się, że ten koncept edytorski może być potraktowany jako swojego rodzaju odpowiedź na dominujące tendencje w kulturze masowej. Prezentowany nurt w sztuce książki dziecięcej kreujący realizacje artystyczne nerwowe, dynamiczne, niespokojne łatwiej może zapewne trafić do odbiorcy wychowanego na przekazach telewizyjnych, przyzwyczajonego do ruchomych, szybko zmieniających się obrazów.

Książki stanowiące komponent „produktu totalnego”: Porządek zabezpieczenia praw autorskich/ Porządek więzi danej książki z innymi książkami

W moich poprzednich pracach proponowałem wprowadzenie pojęcia „produkt totalny”, na określenie specyficznych bytów związanych z kulturą masową dla dzieci i młodzieży²⁸. Produktami totalnymi byłyby więc te wszystkie postaci z panteonu dziecięcej kultury masowej, które podczas swoich „pięciu minut popularności” władają niepodzielnie dziecięcą wyobraźnią i codziennością, występując zarówno w różnych postaciach medialnych (filmach, książkach, grach komputerowych, kasetach magnetofonowych), jak i przedmiotach codziennego użytku (ubrankach, piłkach, tornistrach, nocniczkach, pastach do zębów itd.). Książki również stają się istotną domeną, nośnikiem produktów totalnych. Kiedy rozważa się wzorce kultury

²⁶ J. Olech: *Czerwony kapturek*. Ilustr. G. Lange. Warszawa 2005.

²⁷ M. Brykczyński: *Czarno na białym*. Ilustr. J. Stanny. Warszawa 1988.

²⁸ M. Zajac: *Promocja książki dziecięcej*. Warszawa 2000, s. 163 i n.

masowej w edycjach dla dzieci nie sposób pominąć postaci książkowych produktów totalnych.

Jako typowy przykład książkowej postaci produktu totalnego przywołajmy jedną z wersji *Mulan*²⁹. Graficy projektujący kształt artystyczny książeczki zachowali tradycyjny (klasyczny) rozdział słowa i obrazu. Analiza innych książeczek opublikowanych przez tę samą oficynę (wydawnictwo Egmont, najważniejszy w Polsce producent książkowych wersji produktów totalnych) pokazuje, że w kontekście relacji pomiędzy obrazem i słowem wersje produktów totalnych dalekie są od tendencji eksperymentatorskich. Ich specyfika edytorska leży jednak gdzie indziej – szukać należy jej poprzez analizę elementów wchodzących w skład „porządku zabezpieczenia praw autorskich”. Okazuje się, że książeczki te – z punktu widzenia właśnie autorstwa – nie posiadają oddzielnego bytu! W edycjach częstokroć następująca notka zastępuje informacje o autorach tekstu czy ilustratorach:

Copyright Disney

Publikacja oparta na filmie MULAN

Wytwórni WALT DISNEY PICTURES

Muzyka Matthew Wilder, teksty piosenek David Zippel

oryginalna ścieżka dźwiękowa Jerry Goldsmith;

*produkcja Pam Coats; reżyseria Barry Cook & Tony Bancroft*³⁰

Warto podkreślić doniosłość znaczenia powyższego cytatu. Alison Baverstock³¹ w rozprawie prezentującej specyfikę marketingową książek podkreślała, że jednym z jej podstawowych elementów jest identyfikowalne i możliwe do jednoznacznego określenia autorstwo. Ta cecha różni edycje książkowe od produktów masowych. Przeciętny konsument nie wie przecież, kto jest „autorem” Coca-coli czy samochodu. Znaczna część książek, będących emanacjami produktów totalnych, nie ma cech odróżniających ją od towarów masowych. O autorstwie dyskutowanej tutaj edycji *Mulan* czytelnik wie właściwie tylko tyle, że jest ona fragmentem produkcji Disneya. Odnosząc wyżej zacytowaną informację do systemu porządków R. Cybulskiego spostrzeżemy, że należy ona także do „porządku więzi danej książki z innymi książkami”. Czytelnik zostaje utwier-

²⁹ *Mulan*. Warszawa 1998.

³⁰ Tamże.

³¹ A. Baverstock: *Are books different?* London 1993, s.16.

dzony w ważnym (dla koncernu posiadającego prawa do produktu) przekonaniu, że ma do czynienia z komponentem większej całości.

Ilustracje zamieszczone na stronach omawianych edycji w niewielkiej mierze są tworem konkretnego grafika zaangażowanego specjalnie do przygotowania książki. Mamy bowiem do czynienia z reprodukcjami kadrów filmów (z wmontowanym tekstem) znanych z ekranów kinowych i obrazów telewizyjnych, a przygotowywanych przez całe zespoły anonimowych rzemieślników. W niektórych przypadkach także same postaci literackie wymykają się z rąk autorów. Tak przydarzyło się Harremu Potterowi, który po „awansie” z grona bohaterów literackich stał się członkiem ekskluzywnego klubu „znaków towarowych i graficznych” (czyli właśnie „produktem totalnym”) należących do Warner Bros... Polski przedstawiciel koncernu informuje na łamach popularnego dziennika:

Informujemy, że Plus Licens Polska Sp. Z o.o. jest wyłącznym przedstawicielem Warner Bros. w zakresie praw licencyjnych do postaci Harry Potter na terenie Polski. [...] Jednocześnie informujemy, że wszelkie nieautoryzowane wykorzystanie znaków towarowych i graficznych związanych z postacią Harry Potter jest niezgodne z polskim prawem i podlega odpowiedzialności wynikającej z obowiązujących przepisów prawnych³².

Takie właśnie ogłoszenie jednoznacznie anonsuje intronizację nowego „produktu totalnego”. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że do niedawna produktami totalnymi rządziła estetyka wyznaczona produkcjami firmowanymi przez Walta Disneya. Od końca XX wieku wytwórnia kojarzona z nazwiskiem twórcy Myszki Miki wydaje się jednak wyraźnie tracić monopol głównego kreatora „produktów”. Jedne z ostatnich (2005) produktów totalnych związane są z innymi producentami (*Pokemony*³³, *Bob Budowniczy*³⁴). Książkowe wersje produktów totalnych stanowią niewątpliwie najbardziej oczywisty przykład funkcjonowania kultury masowej na rynku książki dziecięcej.

³² [ogłoszenie płatne w:] „Gazeta Wyborcza” z dn. 28.09.2001.

³³ Przykładowa wersja książkowa produktu: *Pokemon – wyspa Pokemonów gigantów*. Warszawa [b.r.w.]

³⁴ Przykładowa wersja książkowa produktu: *Bob Budowniczy*. Warszawa [b.r.w.].

Książki zabawki. Porządek materialno-konstrukcyjnej organizacji książki³⁵

Kiedy dyskutowana jest problematyka specyfiki edytorskiej książki dla dzieci, najczęściej przywoływanym przykładem są właśnie „książki zabawki”³⁶. Dzieje się tak z prostej przyczyny – edycje, które przyporządkowuje się temu nurtowi, w największym stopniu odróżniają się od klasycznego formatu kodeksu. Powstały w ten sposób różne koncepty książek, którym patronuje eksperymentalorstwo realizowane w ramach „porządku materialno-konstrukcyjnej organizacji książki”. Zabiegi te łączą się więc niekiedy z użyciem materiału innego niż papier (gumowe książeczki kąpielowe), rezygnacją z formy kodeksu (książeczki z wykrojnika), włączaniem do książek elementów „obcych” (np. lalek, pozytywek) czy też ruchomych (trójwymiarowych, „wychodzących” do czytelnika z płaszczyzny strony).

Często powstaje pytanie: czy to jeszcze jest książka? W tekście promującym książeczkę z załączonym miniaturowym pianinem (*Kolorowe piosenki. 12 znanych i lubianych melodii*) wydawca oferuje „popularne i lubiane piosenki dla dzieci z uproszczonym zapisem nutowym oraz prawdziwym instrumentem, [które] zapewnią wspaniałą zabawę z muzyką”³⁷.

Ta sama firma edytorska (Wilga – potentat i nieomalże monopolista na polskim rynku w omawianym segmencie) proponuje także tytuł *Dbaj o mnie. Piesek Benio*³⁸: „Serie nowoczesnych książek, pobudzających wyobraźnię: z materiałowym sportowym ubrankiem na okładce”.

³⁵ Dokładniejszą charakterystykę nurtu „książek – zabawek” czytelnik znajdzie np. w pracy Janusza Dunina: *Książki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci*. O edycjach literatury edukacyjnej pisałem w opracowaniu *Promocja książki dziecięcej*.

³⁶ Na marginesie warto zwrócić uwagę, że w angielskiej terminologii wydawniczej tego rodzaju edycje nazywane są często „novelty books”, co w pewnym uproszczeniu i mało zrećźnie można przetłumaczyć jako „książki innowacyjne”. Wydaje się, że ta nazwa w znacznie lepszy sposób niż „książka zabawka” oddaje naturę omawianych edycji. Przykładowo – książki z wykrojnika (ukształtowane w postaci zwierząt czy przedmiotów) w Polsce nazywane często właśnie „książkami zabawkami” nie służą w gruncie rzeczy do zabawy!

³⁷ *Kolorowe piosenki. 12 znanych i lubianych melodii*. Warszawa b.r.w. Tekst zaczerpnięty ze strony internetowej Wydaw. Wilga.

³⁸ J. Świącicka: *Dbaj o mnie. Piesek Benio*. Warszawa b.r.w. Tekst zaczerpnięty ze strony internetowej Wydaw. Wilga.

Książki edukacyjne: Porządek dostępności do informacji

W nowoczesnych książkach edukacyjnych dla dzieci (często nazywanych – nie do końca słusznie – popularnonaukowymi) źródłem konceptów edytorskich (częstokroć bardzo innowacyjnych), jest dążenie do jak najbardziej atrakcyjnego i klarownego zaprezentowania wybranych zagadnień lub dziedzin wiedzy. Takie ujęcie usprawiedliwia omówienie tych edycji w kontekście porządku „dostępności do informacji”.

Dla zrealizowania nadrzędnego zadania edukacyjnego autorzy koncepcji graficznych decydują się na swoiste złamanie linearności przekazu, tak charakterystycznego dla druku i całej „galaktyki Gutenberga”. Efekt ten jest uzyskiwany poprzez wprowadzanie do organizacji strony efektów i konceptów komunikacyjnych zaczerpniętych z innych mediów – przede wszystkim z czasopism, ale także tych znanych również z informatyki. Przykładem budowanie planu strony w oparciu o strukturę „okienek” z informacjami i ilustracjami oraz (na poziomie nadrzędnym) planowanie korzystania z książek wedle hipertekstowego wzorca komunikacyjnego stron WWW. Oto czytelnik sam decyduje, którą ścieżką tematyczną będzie realizował swoje zapotrzebowania informacyjne. Odbiorca – w znacznie większym stopniu niż przy tradycyjnych edycjach – kieruje swoim procesem poznawczym. Jako przykład powyższego konceptu może posłużyć *Ilustrowana encyklopedia nauka i technika*³⁹. Strona podzielona jest na szereg mniejszych struktur – okien. Kierunek, w którym podążać powinien wzrok czytelnika nie jest do końca określony czy narzucony.

Innego rodzaju przystosowanie konceptu komputerowych „Windows” do książki prezentuje tytuł *Co wiesz o Egipcie*⁴⁰. Na stronie zamieszczane są elementy ruchome, „okienka”, oznaczone „ikonkami”, po „kliknięciu” (naciśnięciu) otwierają one tekturową klapkę, pod którą ukryte są wiadomości.

Ciekawe rozwiązania znaleźć można także w innych sferach porządku dostępności do informacji. Jako przykład może tu posłużyć

³⁹ *Ilustrowana encyklopedia Nauka i technika*. Warszawa b.r.w.

⁴⁰ *Co wiesz o Egipcie?* Warszawa 2001.

zabawnie i ciekawie zaprojektowany koncept żywej paginy w *Słowniku ortograficznym dla najmłodszych*⁴¹.

* * *

Kultura masowa jawi się często jako kultura obrazu dominującego nad słowem; multimedialna, jako zerwanie z linearnością przekazu, charakterystyczną przede wszystkim dla druku. Książka dziecięca bardzo chłonne przyjmuje nowości oferowane przez kulturę masową. Efekt tego procesu niekoniecznie musi być oceniany negatywnie. Pamiętać należy o tym, że w świecie książek w sposób naturalny właśnie edycjom dziecięcym najbliższą jest do multimedialności, a w efekcie do otwartości formalnej, innowacyjności. Obraz i słowo nie muszą być sobie przeciwstawiane. Książki takie jak chociażby *Wilki w ścianach* stanowią dowód, że właśnie przekazy kulturowe oparte na umiejętnie zbudowanej symbiozie obu kodów komunikacyjnych są najdoskonalsze pod względem artystycznym. „Obrazkowy” nie zawsze znaczy „gorszy” czy „trywialny”.

⁴¹ E. Polański: *Słownik ortograficzny dla najmłodszych*. Ilustr. i projekt graficzny G. Lange. Warszawa, 2000.

Edytorstwo współczesnych czasopism dla dzieci i młodzieży. Zarys problematyki

Czasopisma dziecięco-młodzieżowe na trwałe wpisały się w kulturową panoramę współczesności, tworząc ważne jej ogniwo. Trudno bowiem sobie wyobrazić współczesny rynek wydawniczy bez kolorowych i wielobarwnych magazynów dla młodego wieku. „Gazety i czasopisma stanowią dziś najpopularniejsze źródło bieżącej informacji o świecie i życiu codziennym. Przekazują wiele idei i poglądów, osądów, w sposób zamierzony i niezamierzony kształtują określone wzorce zachowań”¹, zaspokajają estetyczne gusta. Dysponując bardziej zróżnicowanymi środkami wyrazu aniżeli książka, oferując różne formy rozrywki i modne, aktualne tematy, stają się ulubioną lekturą malucha i nastolatka. Przedmiotem niniejszego opracowania są polskie czasopisma dziecięco-młodzieżowe ukazujące się po 1989 r. Końcowe ramy wyznacza wrzesień 2005 r.

Okres rozwoju czasopism, przypadający na lata transformacji ustrojowej, wydaje się najciekawszy i najmniej spenetrowany. W tym miejscu warto wspomnieć, że wszystkie fazy rozwoju prasy warunkowały ważne wydarzenia społeczno-polityczne, które miały wpływ na zróżnicowanie typologiczne, statystyczne, czytelnicze i za-

¹ J. Jarowiecki: *Szanse i zagrożenia prasy dla dzieci i młodzieży w okresie transformacji w latach 1989-1995*. W: *Młody czytelnik w świecie książki, biblioteki i informacji*. Red. K. Heska-Kwaśniewicz i I. Socha. Katowice 1996, s. 141.

się oddziaływania² oraz zewnętrzny wygląd pisma. Ten ostatni jako niezwykle istotny wysuwa się na plan pierwszy, pretenduje do podstawowego problemu badawczego. Już pobieżny przegląd najpopularniejszych polskich periodyków, w tym najdłużej wydawanego „Płomyczka” i sekundującego mu od 1945 r. do chwili obecnej „Świerszczyka”, potwierdza to spostrzeżenie.

Pierwsze, widoczne gołym okiem zmiany edytorskie miały miejsce po 1956 r., kiedy pisma przekształcały się w wielobarwne magazyny, a redakcje dokonywały trafniejszych wyborów literackich, ale też dobierały i prezentowały czytelnikom ciekawszy i ładniejszy pod względem artystycznym materiał. Szata graficzna uległa dalszej poprawie w latach sześćdziesiątych XX w. Do prawdziwego przełomu, istnej erupcji form plastycznych i kolorów doszło w polskich czasopiśmie dopiero po transformacji ustrojowej i stan ten trwa do dziś. Likwidacja koncernu prasowego RSW „Prasa – Książka – Ruch” w marcu 1990 r., zniesienie cenzury i systemu kontroli prasy i wydawnictw, zastąpienie systemu koncesyjnego – rejestracyjnym, wreszcie decentralizacja prasy i nowa ustawa o spółdzielczości stworzyła możliwość zakładania spółek wydawniczych. Skorzystała z niej Nasza Księgarnia, przekształcając się w spółkę z ograniczoną odpowiedzialnością i zachowując prawa do wydawania „Świerszczyka”. Wolny rynek – w miejsce czytelniczego – dla prasy dziecięco-młodzieżowej oznaczał gwałtowny wzrost tytułów i załamanie się czterostopniowego systemu podziału pism obowiązującego w gospodarce planowej, zmiany w wyglądzie zewnętrznym pism, ich szacie graficznej oraz zróżnicowane formy ich kolportażu. Zdecydowanie poprawiła się baza techniczna oraz techniki drukowania³. Prasa dostosowała się do środków społecznej komunikacji (telewizji i radia). W miejsce dawnych, nie tak kolorowych pojawiły się nowe – wielobarwne, o zdecydowanej w rysunku i ekspresji szacie graficznej, które epatują czytelnika krzykliwą ilustracją, „obrazkowością” i „komiksowością”, nie zawsze zachowując dawny artystyczny poziom.

² Zofia Sokół wymienia poszczególne okresy i krótko je charakteryzuje. Dla porządku warto je wymienić: pierwszy etap – lata 1944-1948 – związany był z powojenną odbudową; drugi – lata 1949-1956 – z socrealizmem i polityczną indoktrynacją; trzeci – lata 1957-1990 – oznaczał powrót do odbiorcy indywidualnego; czwarty – lata 1990-1994 – wolny rynek. Zob. tejsze. *Oblicze współczesnych czasopism dziecięco-młodzieżowych*, W: *Młody czytelnik...*, op. cit., s. 125.

³ Zob. J. Jarowiecki, op. cit., s. 143 i Z. Sokół, ibidem, s. 125.

Na marginesie warto dodać, że od międzywojnia nasi ilustratorzy zdobywali nagrody na międzynarodowych konkursach. Jeszcze w latach siedemdziesiątych mogliśmy mówić wręcz o „polskiej szkole ilustracji”⁴. Dziś, niestety, rynek dziecięcy zalała ilustracja utrzymana w disneyowskiej konwencji. Wiele też z dostępnych na rynku czasopism to kalki i mutacje zachodnioeuropejskich magazynów, nie mających nic wspólnego z polską tradycją. Szata graficzna tych pism, forma plastyczna, kolorystyka, kompozycja strony zmienia się w zależności od wieku adresata, aczkolwiek ten nie zawsze bywa precyzyjnie określony. Szeroki adres sprawia, że pisma trafiają do rąk niewłaściwego czytelnika. Jaskrawym przykładem może być np. wydawany w 1996 r. przez Telewizję Polską miesięcznik „5 – 10 – 15”, który przyciągał jedynie dzieci w wieku 10-12 lat. I tak jest z wieloma innymi pismami, jak „Kaczor Donald”, „DD-Reporter”. I choć wolny rynek sprawił, że nie obowiązuje dziś dawny czterostopniowy podział czasopism uwzględniający fazy rozwojowe dziecka, ale – dla potrzeb tego artykułu warto się do niego odwołać⁵, próbując pogrupować ukazujące się i dostępne na rynku czasopisma, jednak ze świadomością, że wiele z nich ma podwójnego adresata. Pomocnym rozróżnieniem może być umiejętność czytania, stopień opanowania tej sztuki.

Dla dzieci najmłodszych, nie umiejących czytać, adresowane były pisma takie jak: „Baje”; „Bęc”; „Ciuchcia”; „Domowe Przedszkole”; „Dumbo”; „Ja i Ty” (zawieszony w 1992 r.); „Miś”; „Przed-

⁴ Wystarczy wymienić te najważniejsze zdobyte na Międzynarodowym Kongresie Pedagogicznym w Paryżu (1937), na lipskiej Internationale Buchkunst Ausstellung (1959; 1965), w Mediolanie (1960), w Sao Paulo (1963), na Biennale Ilustracji w Bratysławie (1967), na Międzynarodowych Targach Książki Dziecięcej w Bolonii. Nagrodzeni zostali: Olga Siemaszko, Józef Wilkoń, Wiesław Majchrzak, Zbigniew Rychlicki, Bohdan Butenko, Henryk Tomaszewski, Elżbieta i Marian Murawscy, Janusz Stanny, Teresa Wilbik, Andrzej Strumiłło, Michał Bylina, Adam Kilian. Okres trwający od końca lat pięćdziesiątych do końca lat sześćdziesiątych. można nazwać „złotą dekadą” polskiej grafiki książkowej, określanej z czasem „polską szkołą ilustracji”. Ostatnie międzynarodowe sukcesy przypadają na rok 1971 na IBA – Lipsk. Później są już tylko wyróżnienia i nagrody indywidualne (Stanny – 1974, Butenko – 1976, Wilkoń – 1974, 1976, 1991, 1992, 1993, Boratyński – 1982, S. Eidrigevičius – 1983, 1986, Rychlicki – 1982, M. Murawski – 1988). Informacje za: K. Iwanicka: *Wpływ Warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych na kształtowanie się polskiej szkoły ilustracji*, „Guliwer” 1993 nr 4, s. 9-10 oraz hasło: „Ilustracja w książkach dla dzieci”. W: *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej* Red. B. Tylicka i G. Leszczyński. Wrocław 2002, s. 157-160.

⁵ O trudnościach związanych z klasyfikacją czasopism dziecięco-młodzieżowych pisze M. Glogier: *Czasopisma dla dzieci i młodzieży po roku 1989. Wprowadzenie do tematu*. „Biuletyn Informacyjno-Instrukcyjny Wojewódzkiej Biblioteki Publicznej w Krakowie” 1994, nr 3, s. 23-27.

szkolaczek”; „Ulica Sezamkowa” (zawieszona w 1994 r.); „5-latek”; „6-latek”; „Zabawa”. Dla dzieci w wieku 7-8 lat, uczących się czytać i doskonalących technikę czytania: „ABC”; „Abecadło”; „Bęc”; „Brzdąc”; „Już czytam”; „Kaczor Donald”; „Mały Mistrz”; „Pentliczek”; „Supełek”. Dla dzieci w młodszym wieku szkolnym (9-12 lat), czytających: „DD Max”; „DD-Reporter”; „2 x Tygodnik DD” (zawieszone); „Juppi”; „Okienko” (nie wychodzą); „Płomyczek”; dla dzieci starszych (12-15 lat): „Bravo”; „Dziewczyna”; „Bravo-Girl”; „Filipinka”; „Jestem”; „PCK”; „Szkolar”; „Twist”. Tylko tego typu uporządkowanie w połączeniu z rodzajowym pozwoli bowiem na realizację założonych celów: prześledzenia, opisanie, zdiagnozowania i sformułowania wniosków dotyczących edytorstwa współczesnych czasopism dziecięco-młodzieżowych. Interesować nas będą głównie cechy formalno-wydawnicze: okładka; format; estetyka wydania; ilustracja; rodzaj czcionki; krój i wielkość pisma; długość i szerokość kolumn, układ strony, ale też liczba tytułów; wydawcy; mariaż między czasopiśmem a marketingiem. Spróbujemy też odpowiedzieć na pytania, na ile współczesne czasopisma stanowią multimedialną mieszankę kulturową, na ile ulegają obcym wpływom i hołdują zachodnim wzorcom, a na ile zachowują polski charakter, są wierne narodowej tradycji; na ile są to propozycje udane, wartościowe poznawczo i artystycznie; na ile chybione, kiczowate.

Z grupy czasopism dziecięco-młodzieżowych wyłączone zostały czasopisma wyznaniowe: konfesyjne, katolickie i mniejszości religijnych; czasopisma regionalne i szkolne; czasopisma techniczne typu „Mały Modelarz” wydawany przez Ligę Obrony Kraju czy „Młody Technik” wydawany przez wydawnictwo „Lopus”; czasopisma informatyczne: „Bajtek”; „Amiga”; „Atari Magazyn” czy czasopisma poświęcone grom komputerowym („Świat Gier Komputerowych”) oraz czasopisma muzyczne, jak „POP Rock” wydawane przez „Agorę” sp. z o.o., osoby prywatne (np. Zbyszek Hołdys – „Grill”), czy też firmy zagraniczne (Metal Mind Productions – „Metal Hammer”), traktując je jako specjalistyczne, trafiające do rąk odbiorcy o określonych i sprecyzowanych potrzebach, zainteresowaniach lub poglądach. Interesować nas będą pisma ogólne, o charakterze magazynowym, rozrywkowe, komiksowe, edukacyjne. Te, po które chętnie sięgają uczniowie szkół podstawowych i gimnazjów. W przypadku pism dla przedszkolaków i dzieci w młodszym wieku szkol-

nym obraz jest nieco zniekształcony. O popularności tytułu decyduje wielokrotnie dodany do czasopisma gadżet. Zawartość treściowa tych pism bywa na ogół bardzo podobna, co nie znaczy, że nie ma wśród nich lepszych i gorszych. Bardziej stabilny jest rynek młodzieżowy, na którym od lat królują: „Bravo”, „Bravo-Girl”, „Dziewczyna”, a obecnie dołączył doń „Twist”. Stałe czytelniczki ma też „Filipinka”.

Czasopisma dla dzieci najmłodszych

Czasopisma dla dzieci najmłodszych – obok tych dla siedmio- i ośmiolatków – stanowią najliczniejszą i najbarwniejszą grupę periodyków. Przeważają czasopisma w formacie A4, z dużą kolorową ilustracją na okładce, przedstawiającą najczęściej zantropomorfizowane zwierzęta: podobne do siebie w kształcie, bryłowato kukielkowe, schematyczne lub nienaturalne portrety dzieci ze względu na hiperboliczny rysunek detalu, np. oczy („5-latek”). W rejestrze zwierzątek zabawek widnieją: misie, myszki, kaczory, psy, foki, czy bliżej niesprecyzowane gady, jak ten z pierwszego tegorocznego numeru czasopisma „Baje”. Artyście zabrakło wyobraźni, którą obdarzone są dzieci, gdyż nie potrafił wydobyć znaczącej cechy kameleona. Jego rysunek bardziej przypomina gąsienicę, smoka niż jaszczurkę. Ze zwierząt rodzimych mamy: kurę, kota, krowę. Na łamach pisemek nie mogło zabraknąć bohatera tegorocznego (2005) filmowego hitu – gołębia szeregowca Dolota. Film – szeroko reklamowany w telewizji – w polskiej wersji językowej ukazał się w kinach 19 sierpnia, wcześniej goszcząc na okładkach sierpniowych numerów: „Ciuchci” i „Świerszczyka”. Informację o filmie zamieścił też „DD-Reporter”. Tego typu przykłady są świadectwem działań marketingowych, reklamy, z którą coraz częściej mamy do czynienia w czasopismach dla dzieci. Dotyczy ona szkolnych podręczników do nauki języka ojczystego, pomocy dydaktycznych, książek ze spisu lektur i beletrystyki dziecięco-młodzieżowej (np. w „Świerszczyku”). Redakcja „Świerszczyka” zachęca do obejrzenia filmu nie tylko za pośrednictwem okładki, ale i ogłoszonego wewnątrz numeru konkursu, zamieszczonych kadrów filmowych oraz krótkiego streszczenia.

I choć w wielu czasopismach dla tego wieku przeważa amerykański wzorzec piękna, czyli disneyowska ilustracja, to możemy odnaleźć również tę nawiązującą do narodowej tradycji, znanej z rodzimych elementarzy, np. Mariana Falskiego, czy dawnych, tzn. sprzed 1989 r. numerów „Misia” czy „Świerszczyka”. Spotykamy je głównie w czasopismach edukacyjnych dla najmłodszych: „Miś”, „Przedszkolaczek”, „Abecadło”, „5-latek”, „6-latek”, „Domowe Przedszkole”, jak i tych nieco starszych, samodzielnie czytających („Świerszczyk”). Czasopisma wspomagające naukę czytania i pisanie („Przedszkolaczek”, „5-latek”, „Abecadło”...) zawierają realistyczne ilustracje, tak pomyślane, by dziecko bez wysiłku mogło podpisać obrazki. Zestawiając proste obrazki obok słów, liter, ułatwiają ich zapamiętywanie. Użytkowy charakter pisma zdradzają miejsca liniowane pod obrazkami lub pozostawione dla odwzorowywania szlaczków. Dla dziecięcych rozwiązań plastycznych redakcje przeznaczają puste miejsca o konturach figur geometrycznych: prostokąta, kwadratu, koła, owalu. Nic dziwnego, że kompozycja tych stron jest graficznie przejrzysta i przemyślana, podporządkowana celom edukacyjnym; ilustracja skorelowana z materiałem słownym i starannie rozplanowanymi miejscami na rozwiązania. Na stronach wspomnianych wcześniej czasopism pojawiają się wybrane litery abecadła w różnych krojach i wielkościach, a następnie wyrazy rozpoczynające się od danej litery, np. nici, nożyczki, nosorożec, domy, koty, kury wraz ze stosownymi ilustracjami, które często są nieodzowne, ułatwiając obrazowe skojarzenie, np. „nosorożec”. Opracowane zadania dostosowano do nowych programów i metod uczenia pisania i czytania oraz liczenia. W „Abecadle” prowadzona jest równoległe nauka angielskiego, w innych dodatkowo włoskiego (np. „Mały Mistrz”). Pisma te otwiera zazwyczaj seria obrazków służących do ćwiczeń w opowiadaniu lub rysowaniu, czasem w liczeniu. Następnie pojawiają się zdania pisane wersalikami, wspomagane obrazkami międzywierszowymi, nierzadko miniobrazkami zastępującymi wyraz. Małe obrazki harmonizują z rysunkiem czcionki. Zostały uproszczone, podobnie jak kształt liter. Pojedyncze zdania pisane pismem prostym „zdobią” strony ćwiczeniowe, tzw. elementarzowe. Tylko w „5-latku” od razu pojawia się proste pismo ręczne. Więcej też w nim miejsca zajmują jednostronicowe ilustracje i rebusy. Obrazki te są fazą przedelementarzową i służą

wyrobieniu i doskonaleniu sprawności potrzebnych przy nauce pisania: spostrzegawczości, orientacji przestrzennej, pamięci wzrokowej.

W grupie pism przeznaczonych dla przedszkolaków przeważają barwy żywe i głębokie w tonie z dominacją jaskrawej czerwieni, żółtego, fioletu, błękitu i soczystej zieleni, niemniej w „Przedszkolaczku” – z wyjątkiem okładki – kolory są stonowane, przygaszone. Okładki są kopią pism zachodnich, podobnie jak wiele ilustracji wewnątrz czasopism. Podobają się dzieciom, gdyż malcy pozytywnie reagują na żywe barwy. Ich cały świat bowiem to jedna wielobarwna plama. Dodatkowym atutem jest gładki, lśniący papier, nieco utwardzony. Jego faktura i barwa sprawia, że dziecko chętnie sięga po pismo. Jakość i gramatura papieru wewnątrz czasopism bywa różna. Warunkuje je w pierwszej kolejności rodzaj pisma oraz wydawca. W pismach edukacyjnych, krajowych wydawcy stosują zwykły papier, na którym przedszkolak z łatwością może rysować, malować, pisać. Wyjątek na naszym rynku stanowi czasopismo „Język angielski...”, które zawiera kartki zmywalne. Pozostałe czasopisma (zwłaszcza komiksowe, np. „Kaczor Donald” czy też w nadmiarze wykorzystujące na swoich łamach ów gatunek jak „Ciuchcia”), wydawane są w całości na gładkim, lśniącym i cienkim papierze. Najczęściej też pochodzą z koncernu Walta Disneya. O ile czasopisma edukacyjne przeznaczone są głównie do nauki domowej, o tyle komiksowe służą przede wszystkim rozrywce. Nie znaczy to, że są całkowicie pozbawione elementów kształcących. Śmieszne przygody, które przeżywa tytułowy bohater „Kaczora Donalda”, dostarczają małemu czytelnikowi pewną dozę wiedzy z zakresu geografii i życia ludzi w innych krajach, a obrazowa historyjka z „Abecadła” pozwala objaśnić frazeologizm „Iść spać z kurami”. Różni je szata graficzna, ilustracja, wygląd i układ strony. W czasopismach dla najmłodszych kartki – poza tzw. elementarnymi – są w całości barwne, pokryte śródtekstowymi ilustracjami, planszowymi gramami, rebusami, konkursami. Ilustracja odgrywa w nich pierwszoplanową rolę i umieszczana jest w różny sposób, na przemian. Ryciny całostronicowe, chromolitograficzne, jednokolorowe wkomponowywane bywają w kolumnę wraz z tekstem lub zamieszczane obok niego. W odróżnieniu też od pism dla dzieci starszych, w których ilustracja istnieje poza tekstem, na zasadach auto-

telicznych, np. w postaci plakatu lub zdjęcia idola, w pismach dla najmłodszych rysunek w takiej roli występuje jedynie na okładkach.

Pisma komiksowe i rozrywkowe mają tylko kolorowe strony, jedyne białe plamy stanowią ramy komiksów.

Karty pism zawierających rozrywkę umysłową utrzymane są w jednej tonacji kolorystycznej, zrywają z „hałasem kolorów” właściwym periodykom dziecięcym. Ale to właśnie ich kolorystyka, barwa, rozmaite techniki i sposoby łączenia ilustracji śródtekstowych i przytekstowych z tekstem na stronie (pionowo, skośnie w rzędzie, dookoła tekstu, bezpośrednio) sprawia, że są graficznie atrakcyjne. Ilustracja i tekst zespalają się w jedną organiczną całość. Przeważa styl realistyczny, bajkowy i mieszany. Zbyt dużo w nich jeszcze wpływów disneyowskich i groteski w złym guście (mikrusy o głupawym wyrazie twarzy i wyłupiastych oczach). W plastycznych konkretyzacjach widać olbrzymią presję obrazu telewizyjnego i filmowego (postacie haptycznie kukielkowe, wpływy disneyowskie), które kształtują wyobraźnię dziecka. Nie będzie przesadą stwierdzenie, że po 1990 r. elementy kultury masowej przeniknęły do prasy dziecięcej i dorosłej; również do ilustracji czasopism dziecięcych wkracza nuda, schematyzm, banalność. A kategorie estetyczne uznawane za dziecięce: „słodkość”, „naiwność”, „gładkość”, „humor”, „barwność”⁶ nie zawsze znajdują właściwe rozwiązania. W pismach ambitniejszych, np. „Abecadło”, „Przedszkolaczek”, „Miś”, „Domowe Przedszkole”, które pretendowały w omawianym okresie do miana wielobarwnych magazynów, pojawiają się style i konwencje nawiązujące do dobrej polskiej tradycji ilustratorskiej: Bohdana Butenki, Olgi Siemaszko, dawnego „Świerszczyka” i „Płomyczka”. Szkoda, że współcześni redaktorzy nie podają pod realizacjami plastycznymi nazwisk grafików. Ich wykaz zawiera niekiedy stopka redakcyjna („Abecadło”, „Baje”, „Świerszczyk”). Cenną inicjatywą redakcji „Przedszkolaczka”, „Świerszczyka” oraz „Płomyczka” jest zamieszczanie autentycznych prac plastycznych czytelników.

Również układ i kompozycja stron poświęconych rozrywkom umysłowym nie odbiega w tych pismach od ogólnie przyjętej dla

⁶ Zob. J. Dunin: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław 1991, s. 9.

tego typu opracowań konwencji edytorskiej. Znajdują się one z reguły na końcowych stronach periodyków, jeśli zabawa nie przybiera formy gry planszowej, quizu czy konkursu. W wielu pismach, np. „Ciuchci”, rozwiązania zagadek, rebusów, łamigłówek znajdują się na tej samej stronie „do góry nogami”; „z boku”, z wyjątkiem zadań konkursowych biorących udział w losowaniu nagród. Treść i stopień trudności zadań tego ostatniego pisma, ich różnorodność oraz wyraźne wyodrębnienie szkolnych przedmiotów (przyroda, geografia, rachunki...) tylko unaocznia jego funkcje edukacyjne, poznawcze, uwalniając jednak od wyraźnej „elementarowości” obserwowanej w „5-latku”, „6-latku”, „Przedszkolaczku” i miejscami w „Abecadle”.

Z przeprowadzonych sondaży wynika, że pisma te cieszą się największą popularnością i to one głównie trafiają do placówek oświatowych i wychowawczych oraz prywatnych odbiorców. Duże, kolorowe i płaskie publikacje okazują się wygodne w użytkowaniu. Dołączone do nich wycinanki, drukowane na grubszym kartonie, bezpiecznie formowanym, trwale i starannie wykonane, zachęcają do działań manualnych. Są niewątpliwie dodatkową atrakcją, jak wszelkiego typu wydania specjalne do „Przedszkolaczka”, np. numery monotematyczne – „Przedszkolaczek w świecie psów”.

Redakcje prześcigają się w pomysłach. Pismo „Baje” ma dwie okładki i zawiera podtytuł w postaci czasownika operacyjnego: „poczytaj” lub „pomaluj”, który zdradza zawartość pisma. Z jednej strony czytelnik otrzymuje teksty do lektury, z drugiej – rysunki do pomalowania. Nie jest to więc czasopismo *sensu stricto*, mimo nazwy nadanej mu przez wydawnictwo „Kej” i cykliczności ukazowania. O jego przekwalifikowaniu decyduje zawartość⁷ (malowanki i wiersze). Warto dodać, że elementem dominującym owego dwumiesięcznika są ilustracje. Słuszniej zatem byłoby mówić o nim jako o periodycznym wydawnictwie książkowym o ustalonych formach edytorskich. Tego typu uwagę odnieść można do kolorowanek inspirowanych telewizyjnymi serialami, np. „Bolek i Lolek”, czy stanowiących uzupełnienie znanych i lubianych bajek telewizyjnych,

⁷ Pojęcie „zawartość” jest szersze aniżeli „treść”, gdyż obejmuje swym zasięgiem tekst i ilustrację. Przedmiotem analizy treści bywa myśl społeczna, polityczna. Por. uwagi na ten temat I. Tetlowskiej: *Szkice prasoznawcze*. Kraków 1972, s. 142-163) i M. Kafla: *Prasoznawstwo. Wstęp do problematyki*. Warszawa 1966, s. 102-141).

utrwalających ich treść, np. „Z drogi, jedzie Noddy”, czy wydawanych co miesiąc przez „Technopol” kolorowanek ze stosowną na okładce liczbą określającą ilość rysunków: 10, 20, 30, 40 i 50 oraz ich bliźniaczych postaci: „Dobranocka”, „Kleks”. W tej grupie mieszczą się krzyżówki obrazkowe dla dzieci od 3 do 10 lat pt. „Co to?”. Serie pomagają w poznawaniu świata, umożliwiają zabawy manualne.

Czasopisma dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Kolejną grupę czasopism tworzą periodyki przeznaczone dla nieco starszych czytelników, siedmio-ośmioletnich, umiejących czytać. Na czoło wysuwa się tu „Świerszczyk” – niezwykle popularne pismo o długoletniej tradycji, które zachowało funkcje magazynu. Nawiązuje do starej, dobrej szkoły polskiego czasopiśmiennictwa, co widać w doborze materiału lekturowego i graficznego. Ten ostatni po zmianie zespołu redakcyjnego, wiele zyskał. Czasopismo to jako jedyne połączyło tradycję z nowoczesnością. Z jednej strony odwołuje się jeszcze do kalendarza naturalnego i rocznicowego, drukuje wiersze okolicznościowe; z drugiej – epatuje barwą. Barwna szata graficzna, żywe kolory, lśniący i gładki papier, wielobarwne strony bez białych plam, przyciągają uwagę czytelnika i zachęcają do lektury, rozwiązywania zagadek, rebusów, łamigłówek, konkursów. Na białych stronach drukowane są opowiadania. Jest też to jedyne czasopismo, które wzorem prasy dla dorosłych, zamieszcza całostronicowe reklamy, w tym np. słodyczy, müsli. Na jednej ze stron redakcja poleca nowości metodyczne dla nauczycieli klas początkowych, co zdradza jego związek ze szkołą.

Duża czcionka oraz ilustracje: barwne i dowcipne, realistyczne i bajkowe, delikatne i ascetyczne, różnorodność „kreski” (konturowa, modelująca, gruba, cieniująca) i nastrój prac, podnoszą jakość, decydują o estetyce i atrakcyjności wydawanego pisma. Pod względem edytorskim do „Świerszczyka” zbliża się „Ciuchcia” (okładka; papier; objętość; sposób zabudowy strony; jej zróżnicowanie kolorystyczne oraz liter i tła; różnorodność czcionki). W odróżnie-

niu od „Świerszczyka” przeważa w nim nie materiał słowny lecz ilustracja, co należy tłumaczyć w kontekście szerokiego jego adresata – starszy przedszkolak i uczeń początkowych klas szkoły podstawowej.

Zabawowy charakter ujawnia podtytuł „Miesięcznik nie tylko dla grzecznych dzieci”. Z dawnym programem telewizyjnym („Ciuchcia”), który był dla czasopisma pierwowzorem, łączy je postać Kulfona i żaby Moniki, swoistych baedekerów po periodyku, a z tradycją zachodnią – obecność komiksów, otwierających i zamykających numer. Nie brak w piśmie działań marketingowych, reklamy książek, filmów, programów telewizyjnych czy nawet kuponów promocyjnych.

Dla miłośników komiksów przeznaczono czasopisma komiksowe typu „Kaczor Donald”, wydawane przez Wydawnictwo Egmont z dystrybucją w Warszawie. Początkowo wychodził jako miesięcznik, następnie jako dwutygodnik. Czterdzieści sześć stron wypełniają komiksy z udziałem tytułowego bohatera w roli głównej. Uzupełniają je historyjki obrazkowe o znanych i lubianych przez dzieci disneyowskich postaciach, np. Myszki Miki. Ale nawet wtedy mały czytelnik nie zapomina o tym, kto jest gospodarzem pisma. Winie ty z podobizną samego kaczora lub z siostrzeńcami poprzedzają komiksy, pojawiają się na okładce i zdobią strony poświęcone rozrywkom umysłowym i „Paradzie żartów”.

Wszystkie czasopisma komiksowe przeznaczone dla tej grupy wiekowej wydawane są na gładkim, błyszczącym papierze w odróżnieniu od rozrywkowych, które tylko okładkę mają lśniąca i kolorową. Pozostałe treści wydawane są już na zwykłym papierze. Nie epatują agresywną barwą, proponując kolory stonowane lub zachowując w całym numerze jedną gamę kolorystyczną, np. zieleń, szary (np. „Supełek. Magazyn rozrywki”). Do łaski wraca biel. W czasopismach rozrywkowych – podobnie jak w tych dla dorosłych – poszczególne strony wypełniają krzyżówki, szarady, łamigłówki, diagramy, logogryfy, uzupełnianki.

Niedorośłego adresata zdradzają formy inspirowane dziecięcym folklorem: rysunkowe (malowanki, ukryte i zaszyfrowane rysunki, labirynty, pętelki...), słowne (wyszukiwanki, uzupełnianki, rymowanki, dopisywanki, ukryte słowa, dobieranie w pary...), manualne (historyjki i układanki obrazkowe, puzzle). Wspomagają je humorystyczne, realistyczne i bajkowe ilustracje, czasem fotografie

zwierząt i krajobrazów. Zadania rozwijają i doskonalą myślenie, w tym matematyczne, spostrzegawczość, pamięć wzrokową i sprawność manualną. Poprzez naukę rysowania rozwijają uzdolnienia plastyczne. Zabawowy charakter mają ćwiczenia graficzne w „6-latku” i „7-latku” służące doskonaleniu sprawności potrzebnych przy nauce pisania i liczenia. Skorelowana z nimi ilustracja – prosta i czytelna, nawiązująca do narodowej tradycji – dostarcza wiele cennego materiału językowego do ćwiczeń w mówieniu i pisaniu. Nic dziwnego, że w pismach tych przeważa materiał ilustracyjny, gdy np. w „Świerszczyku” dominuje warstwa słowna. Przykład ten potwierdza wcześniejszy wniosek o trudnościach w klasyfikacji polskich czasopism dla dzieci i młodzieży.

Pisma dla dzieci siedmio-ośmioletnich łączą cechy zewnętrzne: format A4 – dla magazynów i pism edukacyjnych; A5 i A8 – dla pisemek rozrywkowych: malowanek („Niezwykłe malowanki”), łamigłówek („Supełek”, „Supełkowe łamigłówki”, „Supełek z Pętelką”, „Brzdąc”, „Kramik”, „Kubusiowe Zagadki”, „Dziecięca Rozrywka”...), humorystycznych („Uśmiech Numeru”); żywa, barwna okładka; ilustracja – jej stylistyka i procentowy udział w stosunku do zawartości materiałowej numeru.

Czasopisma dla dzieci w wieku 9-12 lat

Z wyraźną przewagą słowa nad materiałem ilustracyjnym mamy do czynienia w czasopismach dla dzieci w przedziale wiekowym 9-12 lat. Nie jest to grupa zbyt liczna. Po zawieszeniu „Okienka” reprezentuje ją zaledwie kilka tytułów: „Juppi”, „DD Max”, „DD-Reporter” oraz „Płomyczek”, najstarsze polskie czasopismo, które po przejściu go przez Oficynę Wydawniczą „Amos” i wchłonięciu w 1992 r. „Płomyka” ukazuje się jako miesięcznik. Redagowane przy współudziale młodych korespondentów ze szkół podstawowych i gimnazjów z całego kraju – o czym informuje stopka redakcyjna – zawiera więcej materiału dokumentalnego. Krzykliwą kolorystykę znaną z magazynów dla najmłodszych czytelników zastępuje biel stron, sztalugowe zestawienia kolorów i precyzyjnie wkomponowane liternictwo oraz barwna fotografia, która w wielu przypadkach pretenduje do miana fotografii artystycznej. Wystarczy obejrzyć zdję-

cia o tematyce przyrodniczej, zjawisk atmosferycznych, podwodnego świata. One decydują o poziomie edytorskim pisma. Fotografie dopełniają różne formy plastyczne: grafiki, rysunki, które pełnią rozmaite funkcje. Wśród „Płomyczkowych” ilustracji znajdują się: upiększenia, np. motywy florystyczne; ilustracje interpretacyjne i dokumentalne; wreszcie prace plastyczne czytelników – świeże, odkrywcze, niezafałszowane w sposobie przedstawiania świata, które występują samodzielnie (np. na wewnętrznych stronach okładki) lub w korespondencji z literackimi debiutami kolegów i koleżanek z różnych stron kraju. Elementy i motywy zdobiące: roślinne, rzadziej zwierzęce podnoszą walory estetyczne pisma, ale mają też charakter użytkowy: kierują uwagę odbiorcy ku ważnej informacji. W chwili obecnej (2005 r.) pismo liczy 34 strony formatu A4 i jest atrakcyjnie wydawane na gładkim, lśniącym papierze. Dołączone do tekstu fotografie są dominującą odmianą ilustracji. Obrazując treści społeczne, historyczne, literackie, krajoznawcze, przyrodnicze, geograficzne, itp., wchodzą w dialog z tekstem. Wykorzystany w kolorowych zdjęciach światłodruk czyni zdjęcia przyjemniejszymi dla oka, podnosi ich jakość.

Magazynowy charakter pisma ujawniają rozrywki umysłowe ułożone w różnokolorowych polach o pastelowej barwie.

Do „Płomyczka” zbliża się – ale jedynie formatem i jakością papieru – „DD-Reporter”. O ile bowiem „Płomyczek” nawiązuje do dawnej, dobrej polskiej tradycji czasopiśmienniczej, o tyle „DD-Reporter” poddaje się zachodnim modom, co widać już w opracowaniu graficznym okładki. Mozaika stylów i konwencji (plakat, zdjęcie, symbol, duży rysunek postaci, reklamowe spoty i hasła, agresywna czerwień) tylko to wrażenie potwierdza. Również środek czasopisma przynosi mieszankę treści, form plastycznych, zróżnicowanych pod względem jakościowym i estetycznym. Obok części informacyjno-plotkarskiej i reklamowej zawiera ono komiksy, wyjaśnia tajemnice zwierząt, podaje ciekawostki meteorologiczne, techniczne i sportowe; przynosi sporą dawkę humoru, wydzielając dlań osobną stronę pt. „Liga śmiechu”. Materiał poznawczy i rozrywkowy dopełniają ilustracje. Artysta – grafik organizuje wizualnie tekst i wygląd strony. Zdobią je zabawne rysunki zwierząt i ludzików wywodzące się z polskiej szkoły ilustratorskiej, ale również te rodem z Disneylandu oraz barwne fotografie. Materiały infor-

macyjne, ciekawostki, ploteczki, reklamy filmów umieszczone są w kolorowych polach, co sprawia, że w „DD-Reporter” układ strony przypomina tygodniki dla kobiet. Różnorodność materiału słownego i sposób jego podania implikuje zmianę wyglądu stron, zbliżając je wizualnie do pism profesjonalnych i dziecięcych. Strony przyciągają uwagę intensywnością barw, żywą, miejscami agresywną kolorystyką, zdjęciami zespołów muzycznych.

Niezwykle trudno ogarnąć dzisiejszy rynek wydawniczy ze względu na różnice w zawartości tych pism, wygląd zewnętrzny i niemożność odgadnięcia i sprecyzowania adresata, można jednak dostrzec pewne miejsca wspólne i tendencje rozwojowe. Czasopisma kierowane do czytelnika dziewięcio-dwunastoletniego z jednej strony nawiązują do polskiej tradycji magazynu dziecięcego, z drugiej podejmują dialog z piśmiennictwem dla dorosłych. Pierwszym jego przejawem zdaje się być wielkość i krój pisma. O ile w tych dla dzieci młodszych: przedszkolaków i wczesnoszkolnych przeważały: „średnian” (14) i „cycero” (12); o tyle dla czytelników „Płomyczka” i „DD-Reportera” – „garmont” (10). Redaktorzy techniczni sięgają po „petit” (8), a nawet „perl” (5) – w napisach pod zdjęciami i posługują się dwuelementowym i jednoelementowym krojem pisma. Kolejnym przejawem „dorobności” może być obserwowane zróżnicowanie w długości i szerokości kolumn. Jedna strona bywa złamana na kilka różnej szerokości łamów, a każdy zamieszczany jest w barwnym polu. To samo zjawisko odnosi się i do czasopism młodzieżowych. W nich również przeważa pismo proste, jedynie w cytatach obowiązuje kursywa. Pismo półgrube i grube zastępuje zwykle, gdy redakcja chce zaakcentować treść, przypomnieć, poinformować lub streścić.

Nieciekawie w obrębie omawianej grupy wyglądają czasopisma rozrywkowe, np. „DD Max”. Jedynym jego plusem zdaje się być poręczny format, nieco mniejszy niż zeszyt. Ale już okładka utrzymana w ciemnych barwach (przewaga czarnego), plastycznie nieatrakcyjna, jak i szarobura wewnętrzna kolorystyka nie zachęcają do bliższego poznania. Tylko niektóre rysunki wspomagające rozrywki umysłowe godne są uwagi. Wykonane techniką graficzną składającą się z kresek konturowych, okalających kształt oraz z kresek cieniujących i pokrywających pewne partie rysunku (np. cień drzewa). Dzięki kresce konturowej postaci, rośliny i przedmioty

przedstawiono w sposób naturalistyczny. Pozostałe nawiązują w stylistyce do „realizmu haptycznego”⁸ i komiksowego typu „batmanowskiego”.

Czasopisma dla dzieci starszych

Najmniej ciekawe pod względem edytorskim są pisma adresowane do młodzieży 12-15-letniej, (np. „Bravo”; „Bravo-Girl”, „Dziewczyna”, „Twist”, „Filipinka”, „Zygzak”), które po zawieszeniu „Świata Młodych” nie wypracowały własnego stylu. Są edycjami pism zachodnich (np. „Bravo”) lub wiernym naśladownictwem barwnych magazynów dla kobiet. Przeładowane fotografiami znanych osób, głównie gwiazd ze świata rozrywki i filmu; modnych strojów, kosmetyków..., reklamą, zaspokajają gusta niewybrednych czytelników. Słowo znajduje się tam jakby na drugim planie. Uwagę czytelnika przyciągają duże, jednostronicowe zdjęcia młodzieżowych idoli i skandalistów oraz rozkładówki o tej samej zawartości, jak licznie rozsiane fotografie z udziałem tego samego bohatera lub innych, mogące obyć się bez tekstu. Zdarza się, że fotografie wyjaśniają lub wyrażają treść. W tym drugim przypadku mają charakter ekspresywny. Redakcje chętnie stosują fotomontaż i techniki komiksowe, za pośrednictwem których przekazują historie z życia czytelników, np. wyjazd z chłopakiem na wakacje i jego konsekwencje. Identyfikowane z tym gatunkiem „dymki” doczepiają do fotografii i fotomontaży.

Krzykliwość i agresywność form plastycznych, kompozycyjny chaos, natłok monotematycznych zdjęć, schematyzm sprawiają, że wspomniane czasopisma nie należą do propozycji edytorsko udanych. Na szczęście nie docierają one do rąk każdego nastolatka, aczkolwiek mają, co trzeba podkreślić, swoich wiernych fanów. A ponieważ dorastanie nie trwa zbyt długo, to i oni już niedługo skierują uwagę ku bardziej ambitnym propozycjom.

Pisma młodzieżowe są jaskrawym przykładem komercjalizacji prasy, ujawniającym dążenia wydawców do osiągnięcia jak naj-

⁸ Określenie S. Szumana: *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży. Zagadnienia estetyczne i wychowawcze*. Kraków 1951.

większych zysków kosztem poziomu artystycznego i merytorycznego. Na rynku prasowym pojawiło się bowiem wielu wydawców, którzy nie myślą o dziecku i jego wielorakich potrzebach. Natomiast ci świadomi celów i zadań, jakie ma do spełnienia prasa dziecięca, nie mają się czego wstydzić. Wystarczy wymienić tu liczne krajowe spółki, np. „Agora” sp. z o.o., „Nasza Księgarnia” sp. z o.o., „Res Publica Press” sp. z o.o., „Kej” sp. z o.o., Wydawnictwo „O-press” sp. z o.o., „Technopol” sp. z o.o., „Koldruk” sp. z o.o., „Kolporpress” S.A.; inne wydawnictwa: Wydawnictwo „Zielona Sowa”, Wydawnictwo „Libra”, Wydawnictwo „BIK”, Oficyna Wydawnicza „Amos”, Wydawnictwo „Aksjomat”, Telewizja Polska; spółki z udziałem kapitału zagranicznego lub wydawców zagranicznych (np. Jetix Europa „Disney Enterprisse”). To dzięki nim czasopisma zmieniły się zarówno pod względem formy, jak i treści, przekształcając się w barwne i różnorodne magazyny dziecięce, które z przyjemnością bierze się do ręki.

Od literatury audialnej do literatury multimedialnej

Pojęcie „literatura multimedialna” użyte w tytule niniejszego referatu wydać się może dyskusyjne. Zwykliśmy bowiem stosować takie podziały literatury, które określenia „multimedialna” raczej nie uwzględniają. Możemy więc brać pod uwagę krąg potencjalnych odbiorców i wtedy np. mówimy o literaturze młodzieżowej, kobiecej itd. Biorąc pod uwagę jej pochodzenie i język, w którym jest tworzona, możemy mówić np. o literaturze polskiej, niemieckiej itd. Można także uwzględniać tematykę danej twórczości i mówić np. o literaturze *science-fiction*, literaturze marynistycznej itd. Natomiast określenie „multimedialna” idzie w poprzek tych podziałów, a jest dyskusyjne dlatego, bo oznacza taki rodzaj twórczości, który od odbiorcy wymaga nieco innego rodzaju aktywności niż w przypadku tradycyjnej lektury. Samo określenie „multimedialna”, jakkolwiek bywa tłumaczone rozmaicie, najczęściej zakłada taki rodzaj przekazu, który angażuje jednocześnie i często w równym stopniu zmysł wzroku, słuchu i dotyku. Bez wątplenia, korzystając z tradycyjnego dokumentu papierowego (drukowanego) przede wszystkim na nim skupiamy wzrok. Ktoś stwierdzi nie bez racji, że przerzucając kartki w książce, czytelnik uaktywnia się również manualnie, jednak czym innym jest mechaniczne i trochę bezwiedne przekładanie kartek, a czym innym nawet zautomatyzowane operowanie dokumentem multimedialnym przy użyciu urządzeń peryferyjnych kompute-

ra – przede wszystkim myszy i klawiatury. Dodatkowo określenie „multimedialna” coraz częściej wywołuje skojarzenie z elektroniczną edukacją z jednej strony, i elektroniczną rozrywką z drugiej. Możemy wręcz stwierdzić, że skojarzenie z grami komputerowymi pojawia się chyba najczęściej, co jest zresztą usprawiedliwione. Jeśli bowiem spojrzeć na ofertę rynku prezentowaną podczas różnych targów organizowanych pod hasłem „Multimedia”, stwierdzić można, że gry komputerowe, nie licząc wydawnictw o charakterze edukacyjnym (a przede wszystkim materiałów do nauki języków obcych) stanowią trzon tej oferty. W tym kontekście, w wyniku utrwalającego się skojarzenia multimedialności z grami, określenie „literatura multimedialna” wydać się może wewnętrznie sprzeczne, co w efekcie może niektórych zachęcić do postawienia pytania: jak można grać w coś, co się powinno czytać?

Na stawianie pytań, czy użycie pojęcia „literatura multimedialna” jest uprawnione, chyba jednak jest za późno, skoro zostało już usankcjonowane w nauce i kulturze pojęcie nadrzędne – „książka multimedialna”. Jeśli bez głosów sprzeciwu możemy dziś stosować takie określenia jak: „multimedialny słownik”, „multimedialny podręcznik”, „multimedialna książka kucharska”, „multimedialny atlas” itp., analogicznie i bez wahania powinniśmy w odpowiedniej sytuacji użyć określenia „multimedialna powieść”.

Na pewno łatwiej przyjdzie zaakceptować nazwanie „literaturą multimedialną” takiego współczesnego dzieła w formie elektronicznej, które w swej warstwie tekstowej, audialnej i ikonograficznej zawiera w całości elementy przewidziane przez autora lub grupę autorów. Dyskusja rodzi się natomiast w sytuacji, kiedy tradycyjne dzieło literackie zostaje dodatkowo opatrzone różnego rodzaju zbędnymi elementami multimedialnymi. Powstaje bowiem wątpliwość, czy mamy jeszcze do czynienia z utworem zgodnym z intencjami autora, czy już z nową wartością, której ostateczny i decydujący o przekazie kształt nadał grafik komputerowy. Uzupełnienie tradycyjnego dzieła literackiego o elementy multimedialne w postaci sekwencji dźwiękowych i wideo oraz interaktywnych elementów graficznych jest niewątpliwie czynnością wymagającą wyczucia artystycznego, dobrego smaku i umiaru. Proces „umultimedialnienia” utworu literackiego może łatwo zakończyć się „przesłodzeniem”, a wtedy bardziej wyrobieni i wrażliwi odbiorcy mogą zapytać – czy to jeszcze literatura, czy już „cyfrowa konfitura”?

Niemniej nie przekreślałbym zawczasu tego rodzaju nowoczesnej elektronicznej twórczości. Proponuję wręcz spojrzeć na multimedialną literaturę piękną, a szczególnie multimedialną literaturę dziecięcą jako frapującą, boczną gałąź drzewa ewolucji literatury pięknej, gałąź, której bagatelizować nie należy, natomiast powinno się dostrzegać jej zalety i wykorzystać mocne strony.

Użyte kilka wierszy wyżej określenie „interaktywne” jest dla rozważań na temat multimediiów kluczowe. Oznacza bowiem, że odbiorca sam decyduje o tempie, sposobie i kolejności, w jakiej treści zapisane w dokumencie elektronicznym są przez niego odbierane. Interakcja zatem to swoboda. To możliwość obcowania z dokumentem multimedialnym w sposób indywidualny, odmienny niż to ma miejsce w przypadku innych użytkowników. Utwór literacki podporządkowany jest pewnemu rygorowi linearności (*Grę w klasy Cortazara potraktujmy jako jeden z wyjątków od tej reguły*). Trudno zatem, żeby interaktywność oznaczała w przypadku multimedialnego dzieła literackiego możliwość dowolnego przedstawiania fragmentów utworu i mieszania wątków. W tej sytuacji oryginalny utwór literacki stawałby się za każdym razem czymś innym i upodabniał do gry komputerowej, w której zdarzyć może się wszystko, a więc również to, że dzielny wilk uratuje babcię i kapturka z rąk niecnego myśliwego. Zanim zatem doczekamy się w nowej epoce cyfrowej tak radykalnej zmiany w podejściu do utworu literackiego, przyjmijmy wariant umiarkowany, w którym interaktywność polega zaledwie na chwilowym odejściu od zasadniczego tekstu i uzupełnieniu przekazu o inne elementy tekstowe, graficzne, dźwiękowe i animowane. Wyobraźmy sobie na przykład multimedialne wydanie *Starej baśni* Kraszewskiego, której lektura w postaci tradycyjnej jest niekiedy dla starannego czytelnika niezbyt płynna i dość wyczerpująca ze względu na liczbę przypisów, jakie spotykamy w niektórych wydaniach tego dzieła. Łatwo sobie wyobrazić, że w wersji multimedialnej, dzięki strukturze hipertekstowej dokumentu elektronicznego, umieszczone w tekście hiperłącza uruchamiałyby powiązane z nimi aktywne elementy tekstowe i ikonograficzne. Tego rodzaju publikacje, mające prawo nosić miano multimedialnej literatury, stają się powoli widocznym zjawiskiem, powinny więc zainteresować nas nie jako marginalna osobliwość, ale jako narzędzie przydatne do wykorzystania w propagowaniu czytelnictwa. Wszyscy ci, którzy są przekonani o dużym znaczeniu lektury w rozwoju

dzieci, a więc nauczyciele, krytycy literatury, bibliotekarze i świątlejsi rodzice, powinni spojrzeć na rodzące się zjawisko multimedialnej literatury dziecięcej jak na narzędzie, które w nowoczesny i atrakcyjny sposób pomoże im w trudnym zadaniu przyciągnięcia młodego czytelnika (nierzadko opornego) do książki na trochę dłużej. Maryla Hopfinger twierdziła: „Artykulacja kultury jest wypadkową wielu czynników, w tym biologicznych możliwości i kulturowych wzorców. Każda epoka z siłą przymusu kulturowego modeluje wyposażenie antropologiczne swoich uczestników. Ukształtowanie typu kultury sprzyja bowiem określonej strukturze preferencji w odbiorze”¹. Jeśli twierdzenie to potraktujemy dosłownie, wniosek powinien być następujący: przekaz literacki wzbogacony o elementy multimedialne jest dla wielu młodych ludzi ukształtowanych w kulturze audiowizualnej przekazem najbardziej w tej formie przyswajalnym.

Pojęcie „multimedialna literatura dziecięca”, podobnie jak nadrzędne wobec niego pojęcie „multimedialna książka” nie jest odczytywane jednoznacznie. Niektórzy skłonni byliby uznać, że można nim opisać każdy przekaz dzieła literackiego odbywający się za pośrednictwem komputera. Jednak w myśl tego, co zostało powiedziane wcześniej na temat elementów multimedialnych i interaktywności, nie każdy dokument elektroniczny zawierający zapis utworu literackiego w formie tekstowej bądź dźwiękowej można w sposób uzasadniony uznać za multimedialny. Jeśli utwór literacki w postaci dokumentu elektronicznego ogranicza się tylko do warstwy tekstowej, jego odczytywanie na choćby najbardziej wysublimowanym technologicznie monitorze nie oznacza jeszcze kontaktu z dokumentem multimedialnym. Podobnie rzecz się ma w przypadku utworu w postaci zapisu dźwiękowego. Nawet jeśli format zapisu dokumentu dźwiękowego wymaga użycia komputera, bo tradycyjny sprzęt domowy (audio) nie zawsze jest w stanie² poradzić sobie ze skompresowanymi plikami dźwiękowymi, to i tak nie możemy jeszcze powiedzieć, że w ten sposób książka mówiona staje się książką multimedialną. Krótko mówiąc, bez interaktywności i wielozmysłowości nie ma multimediiów, a „elektroniczny” nie oznacza jeszcze „multimedialny”.

¹ M. Hopfinger: *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*. Warszawa 1997, s. 9.

² Patrząc jednak na bogatą ofertę rynku audio-wideo, dochodzimy do wniosku, że domowy sprzęt audiowizualny coraz częściej i coraz więcej potrafi odczytywać formatów plików, które do tej pory kojarzone były tylko z komputerem.

Zatem zapis w technice cyfrowej nie przesądza jeszcze o zaistnieniu dokumentu multimedialnego. Przykładem niech będą filmy na nośnikach DVD. Wbrew niektórym autorom, zaliczającym je do kategorii multimediiów (zapewne ze względu na pewne cechy interaktywności w obsłudze niektórych płyt DVD, zawierających utwory filmowe), należy uznać, że film na DVD nie jest materiałem multimedialnym. Zatem wszelkie adaptacje filmowe utworów literackich zapisane na nośnikach DVD nie wchodzą w zakres istotnej dla tych rozważań literatury multimedialnej.

Większy kłopot jest w przypadku typowych gier komputerowych, wykorzystujących postaci i wątki popularnych utworów literackich. Warto w tym miejscu przypomnieć termin „produkt totalny”, stosowany przez Michała Zająca na określenie zjawiska, które w propagowaniu utworów literackich może przynieść zarówno pożądane, jak też nieoczekiwane skutki. Wspomniany autor zjawisko to opisuje następująco: „Właściciel sprzedaje prawa do dalszego wykorzystywania podobizn bohaterów firmom związanym z jakąkolwiek produkcją dla dzieci. Ci z kolei umieszczając owe podobizny na swych produktach napędzają dalszą koniunkturę”³. Posłużmy się zatem przykładem trylogii *Władca pierścieni*, żeby zobaczyć, jak w praktyce działa mechanizm wspomnianego „produktu totalnego”, a także żeby odpowiedzieć, czy gra komputerowa wykorzystująca motywy literackie powinna być zaliczona do multimedialnej literatury. Na rynku ukazały się trzy wydania gier na różne platformy sprzętowe (m.in. na PC i Playstation), których tytuły pokrywają się z tytułami kolejnych części trylogii, a więc *Drużyna pierścienia*, *Dwie wieże* i *Powrót króla*. Ale ukazały się także gry o tytułach *Bitwa o Śródziemie*, *Trzecia Era* i *Wojna o pierścień*, które w oryginale literackim spod pióra J.R.R. Tolkiena nie wyszły. Mamy więc dobry przykład próby sprzedania tego samego pod inną postacią. Gra komputerowa, wykorzystująca tylko pewne motywy oryginalnego dzieła literackiego, a niekiedy – jak wynika z powyższego przykładu – odbiegająca od niego bardzo, nie powinna być zaliczona w takim razie do kategorii „literatura multimedialna”.

Podobne do poczynionych wyżej rozważania na temat definicji pojęcia „multimedia” i relacji pomiędzy pojęciami „książka multi-

³ M. Zając: *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 2004, s. 13.

medialna” i książka elektroniczna” prezentuje Małgorzata Góral-ska. Wynika z nich, iż książka multimedialna byłaby wyższym stadi-um książki elektronicznej, która poza zapisanym cyfrowo tekstem zawiera inne elementy mniej lub bardziej z tym tekstem powiązane. Autorka stwierdziła m.in.: „Istotą multimediiów jest połączenie różnych przekazów: tekstu, obrazu i dźwięku. W książce multime-dialnej prawidłowość ta występuje również. Czy zatem multimedia i książka multimedialna są tym samym? Raczej nie. Gdybyśmy utożsamiali te dwa pojęcia, grę komputerową również należałoby uznać za książkę. Wydaje się, że kluczem do wyjaśnienia tego zja-wiska są wzajemne relacje między tekstem a obrazem i dźwiękiem zawartym w książce multimedialnej. Istotą takiej e-książki pozostanie, podobnie jak w drukowanych publikacjach, tekst. Elementy typu: animacje, muzyka czy filmy należy raczej traktować jako ilustrację, czy też rozwinięcie komunikatu tekstowego”⁴. Jak przy tym zauważa Góral-ska, owe animacje i sekwencje dźwiękowe nie muszą być wcale postrzegane jako efektowny, ale w sumie zbędny dodatek do zasadniczego przekazu tekstowego, o czym świadczy przykład tzw. living books, w których tekst może być ze swymi „do-datkami” tak silnie powiązany, że „wprowadzenie interaktywności powoduje daleko idące zmiany w semantyce całości”⁵. Twórca materiału multimedialnego, prezentującego w zasadniczej warstwie jakiegoś rodzaju utwór literacki, może go zatem tak skonstruować, że przechodzenie do kolejnych fragmentów tekstu będzie zależne od tego, co „czytelnik-gracz” uruchomi, zdynamizuje, odkryje. Może się to więc odbywać na podobnej zasadzie jak obcowanie z niektórymi multime-dialnymi wydawnictwami o charakterze stricte dydaktycznym, w których wykonywanie pewnych „wirtualnych ćwiczeń praktycz-nych” i zaliczenie testów uprawnia do przejścia do następnego roz-działu. Czytanie baśni czy powieści staje się więc w przypadku nie-kórych „living books” swoistą grą – poznanie kolejnych fragmentów jest możliwe, jeśli wykona się pewne interakcje z rozdziałem po-przednim. Użytkownicy gier komputerowych wymieniają się przez Internet tak zwanymi „cheats and tricks”, które niczym wytrychy pozwalają przechodzić do kolejnych etapów gry bez wypełniania wszystkich warunków ustalonych przez twórcę gry. Być może w ta-

⁴ M. Góral-ska: *Książka elektroniczna – przeszłość i perspektywy*. W: *Oblicza kultury książki. Prace i studia z bibliologii i informacji naukowej*. Wrocław 2005, s. 24-25.

kim razie kiedyś podobnymi „cheats and tricks” będą się wymieniać czytelnicy multimedialnych powieści przyszłości. Wyobraźmy sobie, że na jakimś literackim forum dyskusyjnym ktoś kiedyś do innych użytkowników Internetu zwróci się z prośbą: „czy nie znacie jakiegoś kodu do najnowszej powieści Masłowskiej?”.

W tym miejscu, mówiąc o zjawisku literatury multimedialnej, nie można nie wspomnieć o sytuacji, jaką obserwujemy w Polsce w dziedzinie tzw. książki mówionej. Z dwóch powodów jest to ważne. Po pierwsze te pojawiające się (nawet jeszcze nieśmiało) pierwsze propozycje tytułów z zakresu literatury multimedialnej dla dzieci i młodzieży, to pozycje, które można zarówno czytać, jak i słuchać⁶. Są więc bez wątpienia kolejnym stadium w rozwoju książki mówionej. Po drugie, jak się wydaje, wiele istniejących dźwiękowych adaptacji dzieł literackich może stać się materiałem wyjściowym dla dalszego rozwoju adaptacji multimedialnych.

Przygotowując niniejsze studium poszukiwałem przykładów literatury multimedialnej w zbiorach bibliotek publicznych dla dzieci i młodzieży i zdarzyło się kilkakrotnie, że na moje pytanie o tego rodzaju publikacje odpowiadano, wręczając mi materiały, które de facto były książkami mówionymi. Były to co prawda publikacje na płytach CD, zawierały jednak wyłącznie zapis dźwiękowy jakiegoś utworu literackiego w formacie CD-DA (Compact Disc Digital Audio), więc za dokument multimedialny uznane być nie powinny. Trudny, początkowy okres rozwoju audialnych form publikacji dzieł literackich mamy już chyba za sobą. Pojawiło się już na tyle dużo różnych wydań książki mówionej dla dzieci i młodzieży, że ich liczbę można uznać za masę krytyczną, która nie pozwala już tego zjawiska marginalizować.

Zjawisko książki mówionej nie jest w Polsce zjawiskiem nowym, ale długi czas kojarzone było wyłącznie z niskonakładową i mającą stosunkowo niewielki zasięg produkcją Zakładu Wydawnictw i Na-

⁶ Można zaryzykować twierdzenie, że już wkrótce z każdej książki elektronicznej, pozabawionej co prawda warstwy dźwiękowej, ale mającej tekst utworu literackiego zapisany w jakimś formacie tekstowym czytelny dla komputera, będzie można „zrobić” książkę mówioną wykorzystując elektronicznego lektora. Pozwala tak sądzić choćby przykład popularnej (bo bezpłatnej i szybkiej) przeglądarki internetowej Opera, która w swej ostatniej wersji wzbogacona została o mechanizm głośnego odczytywania zaznaczonego na stronie internetowej tekstu. Obsługuje on co prawda tylko język angielski, ale można przypuszczać, że niebawem podobna usługa pojawi się także w innych przeglądarkach, a dzięki zastosowaniu odpowiednich „wtyczek” (tzw. *plugins*), obsługa innych języków będzie także możliwa.

grań Polskiego Związku Niewidomych (ZWiN PZN). Ze względu na szczególne potraktowanie tych publikacji z punktu widzenia prawa autorskiego zasięg ten miał być ograniczony do osób z upośledzeniem wzroku. Jako niskonakładowe publikacje niekomercyjne z oczywistych względów nie mogły liczyć te tytuły na obieg w handlu księgarskim. Niestety, wciąż wielu nauczycieli i bibliotekarzy podziela powtarzany przez lata pogląd, że książka mówiona przeznaczona jest wyłącznie dla dzieci upośledzonych wzrokowo lub dyslektycznych. Usłyszałem z ust pewnej bibliotekarki z biblioteki publicznej, iż „książka mówiona nie jest dla leniuchów, którym się nie chce przeczytać lektury, ale dla dzieci, które mają problemy z czytaniem”. Z oczywistych względów, o których wspomniałem wyżej, biblioteki publiczne nie mogły i wciąż nie mogą udostępniać książek mówionych otrzymywanych z PZN wszystkim, którzy by o to poprosili. Skoro jednak pojawiły się już w większym wyborze publikacje tego typu o charakterze komercyjnym, to, abstrahując od kondycji finansowej i środków przyznawanych na zakup nowości, w myśl pluralizmu mediów należałoby przynajmniej rozważyć możliwość wzbogacenia tej ogólnodostępnej części zbioru biblioteki o książki mówione. Obawa, że tego rodzaju propozycja będzie odwozić dzieci od ważnej dla ich rozwoju lektury, powinna ustąpić w kontekście wypowiedzi na ten temat wielu specjalistów. Oto np. Inge Hviid już wiele lat temu, omawiając wyniki duńskich badań, stwierdziła, iż zaprzeczają one „sceptycznym stwierdzeniom, iż książka mówiona służy przede wszystkim dzieciom cechującym się postawą pasywną, że odgrywa ona rolę technologicznego *baby-sittera*, zwalniając rodziców od głośnego czytania, także, że nie pozwala ona dzieciom mającym trudności w czytaniu osiągać postępów w lekturze”⁷. W tej samej zacytowanej publikacji Rolf Zitzlsperger zauważył, że istotny w tych rozważaniach jest podział na ludzi aktywnych i otwartych na szeroki wachlarz mediów oraz ludzi pasywnych, których nazwał „źle poinformowanymi”, a którzy, nie mając rozbudzonych potrzeb informacyjnych, nie potrzebują ich zaspokajając z wykorzystaniem różnych mediów. Pisząc zatem o relacji „nowe media a książka” autor ten stwierdzał: „W rozważaniu różnic istniejących między ludźmi dobrze i źle poinformowanymi

⁷ I. Hviid: *Książka mówiona w rękach dziecka*. W: *Dziecko, książka, biblioteka*. Warszawa 1993, s. 50.

stwierdza się, że ci dobrze poinformowani nie poprzestają na oglądaniu telewizji, czytają także wiele gazet, tygodników, książek, podczas gdy ludzie źle poinformowani poprzestają na doniesieniach telewizyjnych”⁸. Inne duńskie badania – na które powołuje się Michał Zajac – „nie potwierdzają znanej tezy, jakoby media obrazkowe i cyfrowe zastępowały lekturę”, oraz że młodzi użytkownicy komputerów nie tracą kontaktu z książką, a czas poświęcany na lekturę w tej grupie jest nawet dłuższy niż w innych”⁹.

Sądzę więc, że te argumenty, które niegdyś przytaczano, próbując umniejszyć wyolbrzymiany niepotrzebnie problem konkurencji pomiędzy książką papierową a książką mówioną, można dziś powtórzyć, próbując łagodzić obawy tych, którzy sądzą, że książka multimedialna jest zagrożeniem dla książki drukowanej. Nawet jeśli kontakt z książką multimedialną jest na tyle odmienny od kontaktu z książką drukowaną, że nie polega wyłącznie na czytaniu, ale też na słuchaniu i ewentualnie interaktywnym uruchamianiu sekwencji audio, wideo i elementów graficznych, nie powinno się nań patrzeć jak na coś szkodliwego. Przekaz multimedialny nie jest bowiem „zamiast”, jest „oprócz”.

Jest zrozumiałe, że są osoby przekonane, iż kontakt z książką i częsta lektura ma istotne znaczenie w rozwoju duchowym i intelektualnym dziecka. Jest więc także zrozumiałe, że są one wstrzeźliwe w ocenie dokonującej się w ostatnich kilkunastu latach rewolucji multimedialnej. Wolą nawet zamiast o rewolucji mówić o „multimedialnym szaleństwie”. Ale to dobrze, że dzięki swemu krytycznemu podejściu stają się uważnymi recenzentami nowości multimedialnych, wśród których przykładów przerostu formy nad treścią znaleźć można rzeczywiście dużo. Dlatego mimo wielu badań w dziedzinie edukacji, pokazujących wzrost efektywności kształcenia dzięki zastosowaniu nowych mediów, nie brakuje sceptyków, którzy zastanawiają się nad przydatnością multimedii w inicjacji literackiej, w kształceniu polonistycznym i rozwijaniu zainteresowań czytelniczych. O takich rozterkach pisze np. Anna Błaszczyk, która zastanawiając się nad możliwymi zastosowaniami multimedii w kształceniu literackim stwierdziła: „Dla polonisty wątpliwości zaczynają się już od wahania, czy w ogóle można w takiej inicja-

⁸ R. Zitzlsperger: *Nowe media i książka – opozycja czy uzupełnienie?* W: *Dziecko, książka, biblioteka*. Warszawa 1993, s. 70.

⁹ M. Zajac: *Biblioteki a nowe media*. „Guliwer” 2000 nr 2 s. 79.

cyjnej sytuacji mówić o kształceniu literackim, o przygotowaniu do obcowania z tekstem?”¹⁰. Umiarkowany sceptycyzm jest zatem usprawiedliwiony, a nawet wskazany, wydaje się jednak, że rośnie liczba dorosłych przekonanych, iż multimedia nie są żadnym zagrożeniem dla dzieci w ich rozwoju literackim, ale wręcz skutecznym wsparciem w tych działaniach. Świadczyć o tym może wypowiedź Jakuba Frołowa o tym, iż udostępnianie literatury „w postaci bliższej sercom (i kieszeni młodych czytelników – przecież płyty CD tańsze są od książek) może już teraz przyczynić się do ich zainteresowania książką w przyszłości. Wszak nie od dziś wiadomo, że nawet do tak przyjemnej czynności jak czytanie trzeba jakoś młodych ludzi zachęcić. A najlepiej to uczynić, przemawiając ich językiem”¹¹.

Sygnałem, że jednak coś się zmienia w kwestii postrzegania adresatów książki mówionej przez bibliotekarzy zatrudnionych w wypożyczalniach tego typu materiałów w bibliotekach publicznych, jest wypowiedź Marty Kurzyńskiej z Wypożyczalni Książki Mówionej w Książnicy Pomorskiej. Opisując użytkowników audioksiążek autorka podzieliła ich na trzy kręgi. Tradycyjnie do I i II kręgu zaliczyła osoby niewidome, niedowidzące, dyslektyczne oraz inne osoby, którym problemy natury fizjologicznej lub psychologicznej utrudniają normalną lekturę. Ale do III kręgu odbiorców – czego do tej pory bibliotekarze nie mówili wprost – zaliczyła osoby w pełni sprawne, aktywne zawodowo, które z jednej strony „nie mają czasu na czytanie książek drukowanych, ale odczuwają i uznają potrzebę czytania, więc realizują ją przez słuchanie książki mówionej, która nie absorbuje tak uwagi i pozwala na wykonywanie innych czynności”, a które z drugiej strony „dużo czytają książek drukowanych i odczuwają momenty bez książki jako czas stracony, dlatego wypełniają go książką mówioną”¹². Okazuje się także, że wbrew uzasadnionym niekiedy zarzutom kierowanym pod adresem multimedialnych wydawnictw dla dzieci i młodzieży znaleźć można bibliotekarzy, którzy chcą i potrafią z powodzeniem wykorzystać ich zalety. Dotyczy to także wydawnictw prezentujących multimedialną literaturę dziecięcą,

¹⁰ A. Błaszczuk: *Propozycje multimedialne w kształceniu literackim*. W: *Przeboje edukacji polonistycznej*. Red. D. Michułka. Wrocław 2001, s. 167.

¹¹ J. Frołow: *Jak nowe media wpływają na czytelnictwo?* „Poradnik Bibliotekarza” 2002 nr 12 s. 9.

¹² M. Kurzyńska: *Historia i specyfika książki mówionej*. „Bibliotekarz Zachodnio-Pomorski” 2002 nr 2/3 s. 109.

o czym przekonywały, pisząc o skutecznym wykorzystaniu tych materiałów w pracy z dziećmi i propagowaniu czytelnictwa m.in. Barbara Kuprel i Joanna Tarasiuk¹³.

Książka multimedialna zasługuje więc na poważne potraktowanie ze strony bibliotekarzy i coraz częściej tak się dzieje. Dobry przykład przychylnego podejścia do materiałów, które, mimo że nie są tradycyjną książką drukowaną, ale w pewien sposób służą edukacji literackiej, pokazuje Biblioteka Narodowa. Oto w języku haseł przedmiotowych BN istnieje hasło „Książka zabawka”, pod którym znajdziemy opisy ponad stu publikacji, które służą bardziej do zabawy niż do czytania. Jedną z nich jest gumowa zabawka pod tytułem (!) *Delfin: książeczka kąpielowa*. Okazuje się, że produkt ten uzyskał w opisie bibliograficznym w polu przeznaczonym na hasło przedmiotowe jeszcze jedną – oprócz „Książka zabawka” charakterystykę rzeczową, a mianowicie „Literatura dziecięca polska – XX wiek”. To odważna decyzja, zaliczyć do literatury gumową zabawkę kąpielową, ale w kontekście tych rozważań zasługująca na pochwałę. Zatem tym bardziej należałoby się spodziewać przychylnego potraktowania przez bibliotekarzy i bibliografów takich rodzajów publikacji, w których nie mniej niż o czytanie, chodzi o inne formy aktywności dziecka: rysowanie, słuchanie, granie. Uwaga ta dotyczy oczywiście przede wszystkim książki multimedialnej. Wracając do rozważań na temat książki mówionej i jej nowego multimedialnego wcielenia, należy stwierdzić, iż badacz zagadnienia, który mógł je dość swobodnie ogarnąć jeszcze w połowie lat dziewięćdziesiątych XX w., dziś już zaczyna mieć z tym problem, co świadczy o tym, że zjawisko narasta. Obserwacja nieśmiałyh prób publikowania książki mówionej w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych XX w., mającej mieć w zamyśle dużo większy zasięg niż produkcja PZN, musiała początkowo prowadzić do wniosku, że tego rodzaju przedsięwzięcia są w naszym kraju skazane na niepowodzenie. Inicjatywy wprowadzenia na rynek nagrań popularnych powieści na kasetach audio kończyły się najczęściej na kilku tytułach¹⁴. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku te próby jednak się nasiliły i choć nie jest to jeszcze zjawisko maso-

¹³ Zob. B. Kuprel: *Przedszkolaki w bibliotece*. „Bibliotekarz Podlaski” 2002 nr 4 s. 18-23; J. Tarasiuk: *Książka multimedialna dla młodych użytkowników w bibliotekach publicznych województwa podlaskiego*. „Bibliotekarz Podlaski” 2004/2005 nr 9-10 s. 69-72.

¹⁴ D. Grygrowski: *Literatura słuchana*. „Guliwer” 1993 nr 6 s.41-45.

we, już można stwierdzić, że są wydawnictwa, które z książki mówionej uczyniły filar swej oferty wydawniczej. Renesans zainteresowania wydawców książką mówioną niewątpliwie bierze się z analizy rynku i wynikającego z niej rosnącego zainteresowania odbiorców, ale zapewne wynika także z relatywnego spadku cen nośników magnetycznych i optycznych (szczególnie tych drugich). Książka mówiona kojarzona przez długie lata z kasetą magnetofonową jako jej nośnikiem, dziś coraz częściej wykorzystuje jako swój nośnik 12 cm płytę kompaktową (rzadziej, ale również 8 cm). Książka mówiona niedostępna dla wielu zainteresowanych odbiorców jeszcze dekadę temu ze względu na cenę, staje się dziś łatwo osiągalna.

Obserwujemy zatem wzrost liczby tytułów książki mówionej, który z jednej strony na pewno wynika z zastosowania dużo tańszej i wygodniejszej (choć czasem mniej trwałej) technologii zapisu na płytach CD, ale z drugiej strony wynika też z pojawienia się alternatywnych wobec dystrybucji księgarskiej kanałów rozpowszechniania tych publikacji. Przede wszystkim przychodzi tu na myśl rozpowszechnianie wszelkiego rodzaju dóbr (nie tylko dóbr kultury) jako dodatków do gazet i czasopism. Zdarza się więc, że do jakiegoś periodyku na zasadzie tzw. wrzutki zostaje dołączona książka mówiona na CD¹⁵. Jeszcze bardziej oryginalnym pomysłem na dystrybucję różnych wydawnictw audiowizualnych staje się metoda dołączania tychże do różnego rodzaju dóbr konsumpcyjnych (głównie artykułów spożywczych) w czasie tzw. promocji. W ten sposób na przykład podczas promocji pewnej margaryny do rąk odbiorców trafiły adaptacje dźwiękowe m.in. *Brzydkiego kaczątka* i *Kopciuszka*.

Mamy więc do czynienia z powrotem zainteresowania wydawców nagraniami książki mówionej. W czołówce tego rynku plasuje się wydawnictwo „Mozaika”, które jest nowym wcieleniem zasłużonego dla tego rynku wydawnictwa „RTW”, zaczynającego produkcję książki mówionej pod koniec lat dwudziestych ubiegłego wieku. Ma ono w swoim dorobku ponad 120 tytułów powieści w formie audialnej, jednak w większości są to pozycje adresowane do dorosłego czytelnika słuchacza. Niemałe zasługi dla tego seg-

¹⁵ Takie przedsięwzięcie podjął np. kilka lat temu miesięcznik „Dziecko”, wydając m.in. baśnie *Jaś i Małgosia*, *Kopciuszek* i *Kot w butach*. Ostatnio periodyk ten powrócił do pomysłu wydając serię książeczek pt. „Kolekcja Dziecka” z dołączonymi nagraniami tekstów na płytach audio CD.

mentu rynku wydawniczego ma także wydawnictwo „Longsoft”, którego trzy serie: «Perły literatury dla dzieci», «Bajkomania» i «Baśnie multimedialne» zawierały materiały, będące jakimś audiowizualnym opracowaniem literatury dla dzieci i młodzieży. Znanym i popularnym produktem tej firmy było także pismo „Familijny CD-Romek” z audiowizualnymi opracowaniami popularnych baśni. Kolejnym wydawnictwem jest oficyna „Publicat”, mająca w swym dorobku serię baśni w postaci książkowej uzupełnioną o wersje audio na CD. W tym przypadku uzupełnienie książki o jej wersję audio jest o tyle ciekawe, że płyta CD nie jest zwykłym dodatkiem do książki, ale stanowi jej integralną część, jako ruchomy element jej okładki.

Do liczących się w tej dziedzinie należy również wydawnictwo „BookMedia”, które zaznaczyło swą obecność na rynku poprzez wydanie na płytach ośmiocentymetrowych serii miniksiążek audio „Bajeczka dla dziecka”. W ten sposób książka mówiona doczekała się swej wersji „pocket book”. Ostatnio wydawnictwo „Bookmedia” wydaje serię «Audiolektury», w której ukazały się m.in. nagrania *Pana Tadeusza*, *W pustyni i w puszczy*, *Krzyżaków* i *Szyfrowych prac*. Seria ta niewątpliwie należy do zjawiska książki mówionej, choć mogliby niektórzy próbować zaliczyć ją do książek multimedialnych, z tego względu, że nagrania tekstów zapisane zostały w niezbyt popularnym formacie *ogg vorbis*. Umieszczona na pudełku uwaga na temat wymaganego systemu operacyjnego Windows i bibliotek pakietu DirectX wskazuje, że mamy do czynienia z nowym rodzajem książki mówionej przeznaczonej do odtwarzania na komputerach PC. Jest to więc pewna nowość, bo dotychczas wydawcy książki mówionej na kasetach audio i płytach CD-DA żadnych „wymagań sprzętowych” na swych produktach nie podawali.

Podobnym przedsięwzięciem jest także seria «Lektura do słuchania» wydawnictwa „SDT Film”, w której ukazali się m.in. *Krzyżacy*. Jest to jedno z pierwszych na polskim rynku wydawniczym przedsięwzięć, które nagranie książki mówionej oferuje w oszczędnym pod względem zajmowanej powierzchni dyskowej formacie mp3. Dzięki temu całość nagrania, które w swej wersji z 1984 r. zajęło aż 32 kasety audio, zmieściła się na dwóch zaledwie płytach CD. Uzyskana w ten sposób oszczędność miejsca na półce bibliotecznej jest bezdyskusyjna. Podobną decyzję o przejściu z czystego

formatu audio na jakiś format skompresowany (w grę w zasadzie wchodzi te dwa najpopularniejsze – wma i mp3, może jeszcze ogg), powinna w takim razie rozważyć oficyna „Media-Rodzina” znana młodym czytelnikom przede wszystkim z polskich wydań cyklu o Harrym Potterze. O ile wydanie audio I tomu (*Harry Potter i Kamień Filozoficzny*) zajęło „tylko” 8 płyt CD, to nagranie VI tomu wymagało użycia już 16 płyt CD. Publikacje te stają się więc coraz mniej poręczne, zatem ewentualne przejście na format mp3 byłoby chyba rozsądne. Tym bardziej, że Joanne Rowling dostarcza kolejne części przygód Harry’ego konsekwentnie w tomach o coraz większej objętości.

W przypadku wydawnictwa SDT Film ciekawy jest również fakt, że nie mamy tu do czynienia z jakąś nową adaptacją dźwiękową utworu literackiego, ale z materiałem wykorzystującym nagranie z zasobów ZWiN PZN. Pojawił się zatem na rynku w obiegu komercyjnym produkt oparty na niekomercyjnym i traktowanym wyjątkowo produkcie PZN. Było to możliwe zapewne dlatego, że sytuacja prawna tego nagrania była dużo prostsza, niż ma to miejsce w przypadku nagrań współczesnej literatury z kolekcji PZN. Prawa autorskie nie dotyczą bowiem samego dzieła Sienkiewicza, bo wygasły one 75 lat po śmierci autora, a jedynie osoby lektora i ZWiN PZN. Być może jest to pomysł na zwiększenie obecności bogatej oferty nagrań PZN w obiegu komercyjnym, pozwala bowiem wydawcy książki mówionej wykorzystać istniejącą adaptację dźwiękową, a nie inwestować dodatkowo w nowe nagranie. A taką właśnie sytuację do tej pory często obserwowaliśmy, czego przykładem jest kilkakrotna realizacja nagrania *W pustyni i w puszczy* na przestrzeni zaledwie kilku lat. Dotarłem mianowicie do sześciu adaptacji dźwiękowych tej książki: wydawnictwa „Prószyński i S-ka” w serii «Książka do słuchania» (czyta Roch Siemianowski), wydawnictwa „Universal Music Polska” w serii «Biblioteka słuchana» (czyta Jacek Chmielnik), wydawnictwa „Mozaika” w serii «Mozaika Audiobooks» (czyta Krzysztof Kolberger), wydawnictwa „BookMedia” w serii «Audioplektury» (czyta Marcin Kieca) oraz dwóch adaptacji PZN (w jednej czyta Mirosław Utta, w drugiej Piotr Olędzki).

W tym miejscu warto upomnieć się o stosowanie dobrej zasady lojalnego informowania nabywcy, czy oferowana adaptacja dźwiękowa utworu literackiego jest jego wersją pełną, czy może skró-

coną. Często zagraniczne wydania książek mówionych mają wyeksponowaną na opakowaniu informację, że mamy do czynienia z wersją „unabridged” (nieskróconą), rzadziej natomiast znajduje się tam informacja, że jest to wersja abridged” (skrótowa); w tej ostatniej sytuacji kupującemu pozostaje się domyślać na podstawie małej liczby nośników nagrania, że ma do czynienia z wersją okrojoną. Tej dobrej zasady nie chcą przestrzegać polscy wydawcy, wobec czego tylko czujny użytkownik domyśli się, że np. wydanie *Quo vadis* na pięciu kasetach (Universal Music Polska, 2001) nie może być wydaniem pełnym, skoro pełne wydanie tego utworu przez PZN w roku 2000 zajęło 26 kaset audio.

W krótkim przeglądzie wydawnictw aktywnych w dziedzinie książki mówionej w Polsce należy jeszcze wspomnieć o wydawnictwie „Audio Liber”, mającym w dorobku kilkanaście tytułów książek dla dzieci na płytach CD, a wśród nich między innymi *Mały Książę* (czyta Piotr Fronczewski) i *Chłopcy z Placu Broni* (czyta Tomasz Kozłowicz). W wydaniu Akademii Rozwoju Wyobraźni „Buka” *Małego Księcia* czyta Wiktor Zborowski (oryginalna muzyka Szabolcs Esztényi).

Dodajmy jeszcze, że na rynku książki mówionej próbują zaistnieć nie tylko wydawcy tradycyjnej książki, ale także znani wydawcy fonograficzni, czego przykładem jest wspomniana już firma „Universal Music Polska” ze swą serią «Biblioteka słuchana». Na kasetach audio lub płytach CD ukazało się w niej m.in. *Quo vadis* i *Nad Niemnem*.

Dokonany powyżej przegląd oferty polskich wydawców książki mówionej pokazuje, że dla niektórych jest to podstawa aktywności biznesowej, a dla innych nie jedyny, ale liczący się segment ich oferty. Muszą oni jednak swoją propozycją zainteresować w większym stopniu sieci dystrybucji księgarskiej i samych nabywców, a że jest pod tym względem wiele do zrobienia, świadczy fakt wciąż małej obecności książki mówionej na półkach księgarskich. Wystarczy porównać ofertę dwóch największych w Szwecji i w Polsce księgarń internetowych. Szwedzki Bokus podaje, że ma w swej ofercie blisko 7,5 tys. książek w wersji audio (nie licząc książek elektronicznych)¹⁶, a polski Merlin wykazywał w tym czasie 78 tytułów!¹⁷

¹⁶ Bokus: <http://www.bokus.com/se/> [dostęp 14.10.2005].

¹⁷ Merlin: <http://www.merlin.com.pl/> [dostęp 14.10.2005].

Bogate zasoby nagrań utworów literackich mogą posłużyć dla rozwoju zjawiska książki multimedialnej. Mogą być materiałem wyjściowym dla publikacji wzbogacających czytany tekst o jego wersję graficzną, widoczną na ekranie komputera, o elementy ikonograficzne i animowane oraz inne, pozwalające na interaktywny kontakt z dokumentem. Przykładem tego rodzaju ewolucji może być utwór Wandy Chotomskiej pt. *Tadek Niejadek*. Ukazał się on w wersji książkowej w 1960 r. W 1968 r. w wydawnictwie fonograficznym „Muza. Polskie Nagrania” powstała nowa, nieco odbiegająca od drukowanego oryginału wersja audialna. Różnica między oryginałem a wersją audio wypadała jednak na korzyść tej drugiej, a to ze względu na dobre wykonanie aktorskie (z Ireną Kwiatkowską w jednej z głównych ról) i zestaw sympatycznych piosenek. „Polskie Nagrania” na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX w. opublikowały na małych płytach gramofonowych (tzw. singlach) wiele takich nagrań opracowań literatury dziecięcej. Po z górą 30 latach doczekaliśmy się kolejnej wersji historii Tadzka Niejadka w jeszcze bardziej zaawansowanej postaci technologicznej. Otóż wydawnictwo „Omedia” od 2002 r. wydaje miesięcznik pt. „Bajki-Grajki” (ukazało się już ponad 40 numerów), do którego dołączane są płyty CD-ROM, zawierające stare nagrania bajek z katalogu „Polskich Nagrań” i wśród nich znalazło się właśnie nagranie bajki o Tadzku Niejadku. Wersja z czarnej płyty została z kolei wzbogacona o elektroniczną kolorowanekę, układankę i prostą grę zręcznościową. Publikacja ta z pewnością zasługuje na zaliczenie do multimedialnej literatury, mimo że dodatkowe elementy interaktywne nie są tu bezpośrednio powiązane z tekstem i piosenkami. Przykład ten pokazuje też, jak w kolejnych epokach rozwoju technologicznego utwory zyskują nowe możliwości prezentacji. Niewykluczone, że za kolejne 20-30 lat następne pokolenie młodych odbiorców literatury dziecięcej będzie mogło jeszcze bardziej aktywnie lub wręcz „osobiście” uczestniczyć w przygodzie Tadzka Niejadka, dzięki zastosowaniu technologii rzeczywistości wirtualnej.

Wśród tych publikacji, które można zaliczyć do zjawiska literatury multimedialnej, należy także wymienić jedno z pierwszych na polskim rynku wydawnictw, które utwór literacki dla dzieci zaprezentowały w wersji multimedialnej. Firma „Young Digital Poland” w 1998 r. wydała dwie płyty CD o tytułach *Multimedialny świat Jana Brzechwy* i *Multimedialny świat Juliana Tuwima*, w któ-

rych z powodzeniem udało się znaleźć równowagę pomiędzy książką mówioną a grą komputerową.

Jeszcze jednym przykładem publikacji o cechach literatury multimedialnej jest nowa edycja przygód popularnych wśród dzieci postaci stworzonych ćwierć wieku temu przez Macieja Wojtyszkę w książce *Tajemnica szyfru marabuta*. Otóż w 2003 r. firma „Ezop” wydała w formie drukowanej ciąg dalszy tej historii pt. *Bromba i inni (po latach także...)*, a rok później wydawnictwo „3kropek” zaprezentowało ten sam materiał w wersji audio na płycie CD, wzbogacony o pewne elementy multimedialne. Zestaw tych elementów jest raczej skromny, ale to wystarczy, by zaliczyć tę i podobne publikacje do reprezentantów nowego zjawiska.

Na rynku znajduje się więcej podobnych wydawnictw, w których tekst utworu literackiego uzupełniony jest elementami, pozwalającymi użytkownikowi na większą aktywność w kontakcie z utworem, chociaż liczba tych wydawnictw nie jest jeszcze na tyle duża, by móc mówić o istotnym segmencie rynku wydawniczego. Oczywiście w każdej grupie dokumentów są publikacje mniej lub bardziej udane. Dotyczy to także wydawnictw multimedialnych, które powinny zyskiwać swych zwolenników dzięki wysokiemu poziomowi merytorycznemu i artystycznemu. W przedsięwzięciach wydawniczych podejmujących próbę nietypowej, ale atrakcyjnej prezentacji dzieła literackiego potrzebni są więc uzdolnieni realizatorzy. Potrzebni są też rzeczowi i przychylni recenzenci, którzy dostrzegą szansę skutecznego wykorzystania tych materiałów w propagowaniu czytelnictwa i edukacji literackiej. A o zainteresowanie użytkowników martwić się chyba nie trzeba. Zwolenników interaktywnego kontaktu z poezją i prozą nie powinno zabraknąć.

Dziecko w bibliotece

Podjmując współcześnie rozważania dotyczące charakterystyki aktywności kulturalnej dzieci niezbędne jest odwołanie do ogólniejszych diagnoz na temat kondycji dzieciństwa w początku trzeciego tysiąclecia. Jest to bowiem okres radykalnych zmian w środowisku komunikacyjnym i w kulturze, które dokonują się za sprawą ekspansji mediów elektronicznych i bezpośrednio wpływają na warunki życia dzieci. Neil Postman, jeden z najbardziej cenionych w Stanach Zjednoczonych krytyków współczesności, w wydanym w 1999 r. zbiorze esejów *W stronę XVIII stulecia*, przestrzegał: „Dzieństwo wynaleziono w XVII wieku. W następnym stuleciu zbliżyło się ono do formy, jaką znamy. W XX wieku pojęcie dzieciństwa zaczęło się degenerować, a w XXI wieku możemy je utracić, chyba, że poczynimy zdecydowane kroki, aby temu przeciwdziałać”¹.

Już we wcześniejszych publikacjach, jako profesor w katedrze Kultury i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Nowojorskiego, w rozwoju mediów elektronicznych (zwłaszcza telewizji i Internetu) i w nieograniczonym dostępie dzieci do informacji i treści kultury, których te są nośnikami, upatrywał bezpośredniego zagrożenia dla harmonijnego rozwoju emocjonalno-intelektualnego najmłodszych członków społeczności ludzkiej. Jednym z wielu postulatów

¹ N. Postman: *W stronę XVIII stulecia*. Warszawa 2001, s. 127, 206-207.

Postmana przeciwdziałania tym negatywnym tendencjom globalnych zmian jest pielęgnowanie literatury dziecięcej, będącej według niego ostoją dzieciństwa, ponieważ to właśnie literatura dla dzieci zachowuje właściwy wymiar w ujawnianiu dzieciom sekretów dorosłości w sposób, do którego dzieci są przystosowane. Postman zwracał również uwagę na zachowanie lub tworzenie takich przestrzeni w życiu publicznym, w których dzieci mogłyby bezpiecznie uczyć się współczesnego świata.

Te przesłanki były ważne w przygotowaniu projektu animacji czytelnictwa dziecięcego, który był realizowany w latach 1997-2004 w Książnicy Płockiej i objął swoim zasięgiem 6 bibliotek dla dzieci. Realizacja projektu była poprzedzona badaniami na temat uczestnictwa w kulturze uczniów szkół podstawowych dawnego województwa płockiego, które w latach 1996-97 przeprowadzili pracownicy Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem Anny Przeclawskiej. Wyniki badań zostały przedstawione w książce *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*².

Badaniami objęto 2170 dzieci uczących się w szkołach płockich, w mniejszych miastach regionu płockiego oraz w szkołach wiejskich (co stanowiło reprezentacyjną próbę badanych dla regionu płockiego). Najważniejszym wnioskiem z przeprowadzonych badań jest to, że uczestnictwo w kulturze badanych dzieci ma charakter prywatno-domowy, podobnie jak uczestnictwo w kulturze ludzi dorosłych – pod tym względem sytuacja była zbliżona we wszystkich badanych środowiskach, bez różnicowania na miasto i wieś. Na podstawie prezentowanych w książce wyników można przypuszczać, że dzieci powielają wzory uczestniczenia w kulturze i sposób spędzania wolnego czasu, jaki funkcjonuje w ich rodzinach, to znaczy przede wszystkim realizują „telewizyjny sposób życia”³. Oglądanie programów telewizyjnych zajmowało nastolatkom w połowie lat dziewięćdziesiątych 3/4 wolnego czasu (najpopularniejszą stacją w badanej grupie był Polsat). Przeprowadzone badania wykazały również, że w hierarchii kontaktów kulturalnych książka bardzo wyraźnie ustępuje miejsca telewizji. Na wsi po książkę sięga się częściej, ale księ-

² *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*. Red. A. Przeclawska, L. Rowicki. Warszawa 2000.

³ Tamże, s. 210.

gozbiory domowe dzieci wiejskich są w porównaniu z rówieśnikami z Płocka i mniejszych miast znacznie skromniejsze. Badani deklaruowali znajomość przede wszystkim lektur szkolnych – wśród ulubionych książek respondentów ze wsi było to 3/4 wybranych tytułów (w Płocku nieco ponad połowa).

To tylko kilka informacji, które były ważne jako empiryczne tło dla podjętego projektu animacji czytelnictwa dziecięcego. W ankiecie, która była podstawą diagnozy uczestnictwa w kulturze nastolatków, nie zabrakło oczywiście pytań o miejsce biblioteki w życiu kulturalnym dzieci i młodzieży. Wśród badanych nieliczne osoby znalazły się poza zasięgiem jej oddziaływania.

Z konieczności przedstawiłam w tym miejscu tylko wybrane wnioski, do jakich doszliśmy w badaniach, ale ich fragmentaryczny charakter nie zmieniał wymowy całościowego obrazu mapy kontaktów kulturalnych badanych w połowie lat dziewięćdziesiątych nastolatków. Był to obraz budzący troskę i obawy, między innymi o szanse edukacyjne badanej grupy, o zdobycie przez nią satysfakcjonującej pracy, o jakość stylu życia tych młodych ludzi jako przyszłych rodziców. Stąd naturalnie towarzysząca badaniom naukowym chęć dokonania zmiany zastanej rzeczywistości, choćby w niewielkim zakresie.

Punktem wyjścia przy projektowaniu zmiany było założenie, że dominująca rola telewizji w życiu współczesnego polskiego dziecka nie wynika z fascynującej i magicznej mocy tego środka przekazu. Jej przyczyną jest przede wszystkim brak szerszej oferty kulturalnej, brak alternatywy dla tego modelu spędzania wolnego czasu, jaki proponuje telewizja, brak innych nawyków aktywności rodzinnej. Wyniki badań sugerowały, że biblioteka jest miejscem, które może bardziej zaznaczyć się w życiu rodziny, które może stać się naturalną przestrzenią aktywności dzieci. Zależało więc na tym, aby wzmocnić pozycję biblioteki w środowisku lokalnym, ożywić to miejsce, wprowadzić do zajęć czytelniczych elementy zabawy, stworzyć pozytywną motywację do odwiedzin biblioteki, zaangażować środowisko rodzinne w inicjację literacką najmłodszych dzieci. Na konieczność takich właśnie działań już na początku lat dziewięćdziesiątych wskazywała Joanna Papuzińska w swojej publikacji *Książki, dzieci, biblioteka*⁴.

⁴ J. Papuzińska: *Książki, dzieci, biblioteka*. Warszawa 1992.

Zatrzymajmy się chwilę na określeniu „animacja czytelnictwa”. Papuzińska, wykorzystując swoje bogate doświadczenia bibliotekarskiej pracy oraz obserwując działalność licznych bibliotek europejskich (jak również japońskich), wprowadziła do rozważań nad funkcjami biblioteki dziecięcej pojęcie „animacja w bibliotece”, przez co rozumie „zajęcia kulturalne, które mają w konsekwencji doprowadzić do książki i czytelnictwa”⁵. Autorka przychyliła się do opinii, że biblioteka jest miejscem spędzania czasu wolnego, swoistym azylem dzieciństwa, gdzie mogą istnieć wszystkie formy aktywności rozbudzające inteligencję dziecka i jego wrażliwość, a ta aktywność przygotowuje do czytania w sensie mniej lub bardziej pośrednim. Samo czytanie nie musi odgrywać na tym etapie obecności dziecka w bibliotece roli pierwszorzędnej⁶. Wyraźnym postulatem autorki jest sięgnięcie do zabawy jako podstawowego żywiołu dziecka, a więc i inicjacja literacka może skorzystać na metodyce pracy, wykorzystującej bogaty repertuar zabaw. W konsekwencji biblioteka może być miejscem nawiązywania przez dziecko pierwszych kontaktów z rówieśnikami poprzez zabawę, w bezpiecznym towarzystwie rodziców lub opiekunów. Zadania w ramach bibliotecznych zajęć mogą mieć różny charakter. Mogą wyzwalać aktywność ruchową dzieci, zachęcać do spontanicznych rozmów, wymiany myśli na określony temat, inspirować autentyczną zabawę i odgrywanie ról, rozbudzać chęć kolekcjonowania drobnych rekwizytów towarzyszących codzienności dziecka, być pomocą w wyrabianiu konkretnych nawyków (choćby układania książek). Mogą być zachętą do własnej twórczości, niekoniecznie werbalnej, prowokować obserwację otoczenia, wyzwalać radość, między innymi z przebywania w konkretnych miejscach i wykonywanych wspólnie z innymi rytuałów (powitania, pożegnania), czy też czynności słuchania, śpiewania, oglądania, manipulowania przedmiotami i tym podobne.

Animacja czytelnictwa oznaczałaby w tym kontekście stworzenie warunków, w których dzieci mogą rozwijać i zaspokajać swoje potrzeby kontaktu z książką w samodzielnie przez siebie odkrytej przestrzeni. Można też przyjąć, że animacja czytelnictwa wykorzystuje takie metody pracy, których treścią i podstawą jest motywowanie dzieci, młodzieży, dorosłych do podejmowania decyzji o re-

⁵ Tamże, s. 41.

⁶ Tamże, s. 41.

alizacji zadań i urzeczywistnianiu określonych wartości, które sprzyjają rozbudzeniu zainteresowań książką i czytaniem⁷. Celem tak rozumianej działalności animacyjnej nie jest tylko upowszechnienie czytelnictwa, nie ma już bowiem takich jednolitych wzorów czytelnika, ideałów, do których należałoby dziecko nagiąć. W tej sytuacji powinno się przede wszystkim wspierać dziecko w jego spontaniczności i podążać za nim, co jest mocno akcentowanym postulatem we współczesnej humanistyce.

Z ideą animacji ściśle wiąże się również postulat „biblioteki otwartej”, „biblioteki poza murami”, która ma realizować zadania doprowadzenia książki do dziecka.

W inicjowanych przeze mnie działaniach zorientowanych na animację czytelnictwa dziecięcego przewidywałam zróżnicowanie efektów, w zależności od specyfiki miejsca usytuowania animatora-bibliotekarza w środowisku lokalnym. Intuicja badacza i animatora pozwalała oczekiwać, że ożywienie kontaktów dzieci i rodziców z biblioteką może dodatkowo procentować, choćby ożywieniem kontaktów towarzyskich, rozbudzeniem zainteresowania warunkami dla pomyślnego rozwoju intelektualno-emocjonalnego dzieci, istniejącymi w danej miejscowości, rozbudzeniem innych potrzeb i oczekiwań oraz ich werbalizowaniem. Dlatego też w projekcie uczestniczyło sześć różnych bibliotek, a sam projekt realizowany był w dwóch etapach. Partnerami przy jego realizacji był Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Książnica Płocka, Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA – Oddział Warszawski, Centrum Sztuki Współczesnej – Laboratorium Edukacji Twórczej.

Etap pierwszy trwał trzy lata. Rozpoczął się w 1997 r. i formalnie zakończył w 2000 r. (obecnie polega na ciągłej wymianie doświadczeń). Ten etap pracy związany był ze szkoleniami doskonalącymi umiejętności zawodowe bibliotekarek regionu płockiego.

Uwzględniał on:

– intensywne zajęcia warsztatowe dla bibliotekarek bibliotek dziecięcych regionu płockiego – 85 godzin zajęć dla 32 bibliotekarek na temat wykorzystania metod pedagogiki zabawy w pracy z tekstem

⁷ Por. W. Okoń: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 2001; J. Kargul: *Animacja społeczno-kulturalna*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1995.

⁸ M. Ostrowska: *Wspaniała zabawa w Drubberholz*. „Bibliotekarz Płocki” 2001 nr 3 s. 38-41.

literackim, w tym trzy 20 – to godzinne sesje warsztatowe nt. „Wykorzystanie metod pedagogiki zabawy w pracy z tekstem literackim”, „Działania kreatywne w bibliotece”, „Nowe spojrzenie na poezję”;

– udział 2 bibliotekarek w tygodniowych cyklach szkoleń „Między stronami, między wierszami” – trzy edycje zajęć w latach 1997-2000. W maju 1998 r. wykłady i prezentacje dla polskiej grupy przygotowały bibliotekarki ze Skandynawii. Ewa Nevhage z małej gminy Markaryd ze Szwecji przedstawiła projekt pracy z małymi dziećmi i książką w pierwszych trzech latach ich życia. Stine Lindhardt z Danii, kierująca osiedlową biblioteką, na przykładzie swojej pracy mówiła o działaniach społecznych, które sprawiają, że biblioteka staje się lokalnym centrum życia kulturalnego;

– udział jednej bibliotekarki w tygodniowych warsztatach w Drubberholz w Niemczech na temat: „Działania animacyjne dla dużych grup”⁸.

Wspólnie z przedstawicielami Książnicy Płockiej opracowany został ramowy program szkoleń, które były prowadzone przeze mnie oraz przez animatorów PSPiA KLANZA. Zajęcia warsztatowe w Płocku prowadzili również, według autorskiego programu, Maria Parczewska i Janusz Byszewski, edukatorzy z Centrum Sztuki Współczesnej w Warszawie.

Najważniejsze cele projektu związane ze szkoleniami, to:

- integracja grupy zawodowej bibliotekarzy z jednego rejonu, a tym samym animacja współpracy między bibliotekarkami;
- doskonalenie umiejętności zawodowych uczestników szkoleń poprzez poznanie nowatorskich form pracy z tekstem literackim;
- pogłębienie zainteresowania wartościową współczesną literaturą dla dzieci, tak polską, jak i światową;
- pobudzenie refleksji na temat znaczenia biblioteki w pejzażu edukacyjno-kulturalnym środowiska lokalnego;
- mobilizowanie do szukania możliwych, specyficznych dla każdej biblioteki, nowych obszarów działania;
- wzmocnienie wiary bibliotekarzy we własne umiejętności;
- szukanie nowych pomysłów wyjścia z informacją o działaniach biblioteki w otwartej przestrzeni środowiska, co może sprzyjać tworzeniu dobrej atmosfery wokół tej instytucji.

⁸ M. Ostrowska: *Wspaniała zabawa w Drubberholz*. „Bibliotekarz Płocki” 2001 nr 3 s. 38-41.

Etap drugi rozpoczął się w 2000 r. Zakładał wprowadzanie nowych form pracy do bibliotek i poszerzenie kategorii użytkowników o grupy dotychczas z niej niekorzystające lub korzystające sporadycznie. Postanowiliśmy również zainicjować działania animujące kontakt z książką, ale poza murami biblioteki, w otwartej przestrzeni miasta, osiedla, wsi. Zadania realizowane na tym etapie to kolejno:

- organizacja w sześciu bibliotekach dziecięcych specjalnych zajęć dla najmłodszych czytelników w wieku 2-6 lat oraz ich dorosłych opiekunów;

- organizacja „pikników literackich”, czyli rodzinnych sobotnich spotkań z książką;

- systematyczne włączanie metod pedagogiki zabawy i technik twórczego działania do codziennej pracy ze starszymi dziecięcymi czytelnikami;

- nawiązanie współpracy bibliotek z innymi instytucjami edukacyjnymi środowiska lokalnego oraz z osobami reprezentującymi lokalne struktury (samorządowe, społeczne, gospodarcze).

Na tym etapie realizacji projektu kładliśmy szczególnie silny akcent na następujące cele:

- poszerzenie społecznego zasięgu biblioteki dziecięcej poprzez stworzenie oferty dla nowych grup czytelników (w tym przypadku małych, nieczytających dzieci i ich dorosłych opiekunów, dzieci chorych, niepełnosprawnych);

- wypracowanie skutecznych metod ćwiczenia słuchania i rozumienia tekstów przez uczestników zajęć;

- dostosowanie metod pedagogiki zabawy oraz innych metod aktywizujących do możliwości i potrzeb grupy małych dzieci i ich opiekunów;

- wzbogacenie repertuaru form pracy bibliotek dziecięcych;

- zainicjowanie bezpośrednich kontaktów bibliotekarek z czytelnikami;

- rozbudzanie potrzeb czytelniczych w grupach tzw. opornych czytelników, a tym samym wspieranie rozwoju intelektualno-emojonalnego tego grona klientów biblioteki; wyrobienie pozytywnego nastawienia do książek oraz zachęta do własnej twórczości;

- nawiązanie kontaktów i znalezienie płaszczyzny do współpracy z przedstawicielami władzy szczebla samorządowego i organizacjami pozarządowymi;

- wypracowanie koncepcji plenerowych imprez adresowanych do całych rodzin i promujących twórczość polskich autorów książek dla dzieci i młodzieży;
- wzmacnianie więzi rodzinnych poprzez organizowane wspólnie zajęcia dla dzieci i ich dorosłych opiekunów;
- wypracowanie skutecznych metod, służących rozwijaniu umiejętności współpracy i bycia razem w grupie;
- szukanie okazji do atrakcyjnego sposobu spędzania czasu wolnego w bibliotece.

W tym artykule skupię się na syntetycznej prezentacji efektów, jakie zostały uzyskane przez bibliotekarki realizujące projekt podczas drugiego etapu jego trwania. Projekt był realizowany w sześciu bibliotekach: w Bibliotece dla Dzieci im. Wandy Chotomskiej w Płocku przez Monikę Ostrowską, Agnieszkę Rojewską, Iwonę Kosewską, Agnieszkę Kołasińską i Magdalenę Drabik; w Filii nr 7 Książnicy Płockiej przez Agnieszkę Grzelak i Irminę Gąsiorowską; w Filii bibliotecnej w Rogozinie przez Beatę Kapowicką; w Filii Bibliotecnej w Korzeniu przez Stanisławę Pałczyńską; w Filii Bibliotecnej w Blichowie przez Annę Józwik oraz w Gminnej Bibliotece Publicznej w Bulkowie przez Magdalenę Warda i Barbarę Gruszczyńską-Fałata. Szczegółowa koncepcja projektu, jego ewaluacja i efekty zostały zaprezentowane w publikacji *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – Doświadczenia – Postulaty*⁹.

Efekty realizacji projektu to przede wszystkim zróżnicowane korzyści, jakie przynoszą one dzieciom w nim uczestniczącym.

Największą korzyścią jest pozyskanie najmłodszych, nieczytających dzieci jako nowych użytkowników biblioteki. W każdej placówce uczestniczącej w projekcie można wydzielić grupę czytelników do lat sześciu. Oczywiście, jej liczebność jest zróżnicowana w zależności od wielkości biblioteki i zasięgu prowadzonych działań, w mieście, osiedlu czy też na wsi. I tak w Bibliotece dla Dzieci im. Wandy Chotomskiej, popularnym „Chotomku”, liczba zarejestrowanych najmłodszych czytelników w połowie 2004 r. wynosiła 419 dzieci, w Filii nr 7 jest to grupa 117 dzieci. Z kolei w Blichowie to grono stanowi 23, w Rogozinie 17 czytelników, w Korzeniu jest ich 10. Są to dzieci

⁹ *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – Doświadczenia – Postulaty*. Red. J. Papuzińska, G. Walczewska-Klimczak. Płock 2004.

zapisane do biblioteki, które stały się aktywnymi czytelnikami. Po upływie roku automatycznie przechodzą do kolejnej, starszej już grupy dzieci, dla których prowadzone są inne zajęcia lub stosownie do wieku, w dalszym ciągu mogą uczestniczyć w bibliotecznych spotkaniach dla najmłodszych. Częstotliwość spotkań organizowanych w poszczególnych bibliotekach była zróżnicowana, zależała od możliwości placówki. W „Chotomku” zajęcia w „Klubie Małego Dziecka” odbywały się cztery razy w tygodniu, w dwóch grupach (przedpołudniowej i popołudniowej). W pozostałych bibliotekach raz w tygodniu; w Filli nr 7 bibliotekarki prowadziły regularne zajęcia w dwóch osiedlowych przedszkolach. Efekt pozyskania grupy najmłodszych czytelników wiąże się z wykorzystywaniem w pracy samodzielnie opracowanej przez płockie bibliotekarki metodyki pracy z dzieckiem i jego dorosłym opiekunem. Podstawą tej metodyki okazały się następujące metody pedagogiki zabawy: zabawy ułatwiające poznanie się uczestników, zabawy ruchowe, zabawy przy muzyce, tańce integracyjne, zabawy fabularyzowane, praca w mniejszych, zadaniowych grupach, proste techniki plastyczne. Trzeba podkreślić, że znajomość literatury dziecięcej, zarówno dawnej, jak i współczesnej, a zwłaszcza książek nagrodzonych w ostatnich latach, jest mocną stroną profesjonalnego przygotowania zawodowego związanych z projektem bibliotekarek.

Każde spotkanie z najmłodszymi czytelnikami ma swój ustalony program i rytm. Podstawą jest zawsze utwór literacki, który inspiruje zajęcia, zabawy tematyczne, a także piosenki i zabawy ruchowe. Podczas każdego zajęć angażowani są również dorośli opiekunowie dzieci. Jest to zawsze szansa na poznanie zainteresowań i możliwości małych czytelników. Dla dzieci bardzo ważny okazał się zarówno codzienny kontakt z książką, jak i z grupą rówieśników.

Należy mieć nadzieję, że efekty, jakie uzyskano w pracy z dzieckiem nieczytającym podczas realizacji projektu, zaowocują upowszechnieniem przekonania, że inicjację czytelniczną w bibliotece należy rozpoczynać od najmłodszych lat oraz, że jest to możliwe i wskazane. Być może, w bibliotecznych statystykach w skali całej Polski można już dziś uwzględniać tę grupę wiekową jej użytkowników. Jest to bardzo potrzebna wiedza, często postulowana przez naukowców zajmujących się badaniem czytelnictwa i obiegu książki dziecięcej. Dziś nie mamy jeszcze skali porównawczej do danych statystycznych uzyskanych w Płocku.

W założeniach projektu wyraźnie podkreślaliśmy, że oferta zajęć organizowanych w bibliotece dla najmłodszych, dotyczy małych dzieci w wieku 2-6 lat, które nie uczęszczają do przedszkoli. Wychodziliśmy z założenia, że skoro aż 50% możliwości intelektualnych człowieka kształtuje się do 4 roku życia, to udział w zajęciach w bibliotece może korzystnie wpływać nie tylko na zainteresowanie książką, ale ogólnie będzie sprzyjać nabywaniu przez dziecko różnych umiejętności, co w ostatecznym efekcie polepszy szanse edukacyjne dzieci uczestniczących w projekcie. Jest to tym ważniejsze, że, jak pokazują analizy statystyczne, w Polsce na wsiach w 2002 r. do przedszkoli uczęszczało tylko 13,7% dzieci, a w województwie mazowieckim ten odsetek był jeszcze niższy i wynosił 9,28%; więcej dzieci korzystało z przedszkoli w małych miastach: w 2002 r. było to 27,6% ogólnej populacji dzieci mieszkających w mniejszych ośrodkach¹⁰. W żadnej z trzech wsi, w których biblioteki realizowały swój projekt, nie ma przedszkola (są klasy „0”).

Nauczyciele pracujący obecnie z dziećmi, które w latach 2000/2001 uczestniczyły w zajęciach bibliotecznych, podkreślają, że wyróżniają się one spośród grona rówieśników większym zasobem słów, umiejętnością koncentracji, poziomem zainteresowania światem, samodzielnością oraz umiejętnością współpracy (wynika to z sondażu przeprowadzonego przez Stanisławę Pałczyńską oraz z obserwacji Beaty Kapowickiej i Anny Józwik). Należy podkreślić, że obecność małego dziecka w bibliotece sprawia, że w przypadku dzieci nieuczęszczających do przedszkola jest to jedna z pierwszych instytucji w przestrzeni publicznej, z którą dzieci się oswiają.

Rozpoczynając realizację projektu mieliśmy nadzieję, że z oferty zajęć w bibliotece skorzystają dzieci z biedniejszych rodzin (również potencjalnie zagrożonych wykluczeniem) oraz te, w których życiu pojawiły się różne problemy (długotrwała choroba, ograniczona sprawność). Jak wynika z doświadczeń Biblioteki dla Dzieci im. Wandy Chotomskiej kilkoro dzieci z tej ostatniej grupy, dzięki uczestnictwu w zajęciach bibliotecznych mogło nie tylko rozpocząć swoją inicjację literacką, ale również nawiązać pierwsze pomyślnie kontakty z rówieśnikami. Obecność na zajęciach w bibliotece z rodzicem była naturalnym etapem w uczeniu się samodzielności, po-

¹⁰ M. Markiewicz: *Gdy nie ma przedszkola – podsumowanie pilotażu Programu. Fundacja Rozwoju Dzieci im. Jana Amosa Komenskigo*, <http://www.frd.org.pl>

konywaniu trudności w nowych sytuacjach, co w efekcie okazało się przydatne w podjęciu przez nie dalszej edukacji przedszkolnej. Z kolei w dwóch bibliotekach wiejskich bibliotekarki nawiązały kontakt z kilkorgiem dzieci z rodzin zagrożonych patologiami (choroba alkoholowa jednego z rodziców). Kontakt z biblioteką w ich przypadku okazał się ważny ze względu na zupełnie nowe doświadczenie odkrycia świata książek i literatury, jak również był naturalną szansą włączenia dzieci narażonych w małym środowisku na odrzucenie w małą dziecięcą społeczność.

Czy udział w zajęciach dzieci kilkuletnich pozostawił trwałe ślady w ich późniejszym stosunku do książki? Wydaje się, że można udzielić odpowiedzi twierdzącej odwołując się do dwóch argumentów. Po pierwsze, w małych bibliotekach wiejskich dzieci, które uczestniczyły w zajęciach jako kilkulatek, są do dziś stałymi czytelnikami, co potwierdzają bibliotekarki z Korzenia, Blichowa i Rogozina. Prawie wszystkie są aktywnymi czytelnikami, z którymi bibliotekarki pracują bądź indywidualnie (wtedy łatwiej im proponować książki do czytania, ponieważ wiedzą już więcej o ich konkretnych zainteresowaniach), bądź w małej grupie, która jest włączana do pomocy w organizowaniu zajęć dla kolejnych grup maluchów, pojawiających się w bibliotece. Zwykle te starsze przygotowują dla młodszych inscenizacje, pomagają w działaniach plastycznych czy też przygotowują dekoracje stanowiące wystrój wnętrza biblioteki. Przykłady takich działań mamy w Korzeniu i Blichowie. W większych bibliotekach, takich jak „Chotomek”, trudniej jest śledzić indywidualne losy dzieci, bo często przyjeżdżają one na zajęcia dla najmłodszych z odległych dzielnic, a nawet miejscowości oddalonych 20 km od Płocka. Część z nich dołącza do grona stałych czytelników, ale z wieloma biblioteka traci kontakt. Dlatego Biblioteka im. Wandy Chotomskiej 23 października 2004 r. zorganizowała „Zjazd Absolwentów Klubu Małego Dziecka” z okazji inauguracji piątego roku jego działalności. Wyślano ok. 120 zaproszeń do dzieci i ich rodziców. W zjeździe wzięło udział 170 osób, w tym 70 dzieci. Podczas zjazdu zauważono, jak spontanicznie uczestnicy klubu reagują na tekst literacki. Dzieci bardzo dobrze czuły się w bibliotece, rozpoznawały dawne znajome twarze, przyjaźnie odnosiły się do bibliotekarek, z dużą swobodą i wena twórczą wykonywały przygotowane na to spotkanie rekwizyty do samodzielnego wykonania (zakładki, znaczki).

Niezaprzeczalnie pozytywnym efektem uzyskanym podczas realizacji projektu jest wypracowanie mechanizmów współpracy między biblioteką a innymi instytucjami edukacyjnymi, które działają w środowisku lokalnym i są odpowiedzialne za systematyczną edukację. Myślę tu o modelu współpracy biblioteka – przedszkole; biblioteka – szkoła (tak podstawowa, jak i gimnazjum), biblioteka – poradnia psychologiczna.

Zajęcia z książką mogą być prowadzone zarówno w przedszkolu, jak i w bibliotece (dla zorganizowanych grup przedszkolnych). Uczniowie szkół podstawowych mogą regularnie uczestniczyć w lekcjach bibliotecznych, jeśli przez bibliotekę jest przygotowana taka oferta. Nauczyciele i bibliotekarz szkolny powinni być wcześniej poinformowani o możliwości korzystania z zajęć w bibliotece publicznej i o tematyce proponowanych przez nią lekcji (najlepiej z taką informacją dotrzeć do szkoły w czerwcu lub na początku września). Można tym samym stwierdzić, że biblioteki płockie „rosną” wraz ze swoimi czytelnikami i dostosowują ofertę swoich zajęć do zmieniających się możliwości, umiejętności i zainteresowań czytelnicznych swoich odbiorców. Dzieje się to poprzez systematycznie prowadzone lekcje biblioteczne skierowane do konkretnych grup wiekowych: starsze przedszkolaki, klasy początkowe szkoły podstawowej, wreszcie grupy gimnazjalne, co można zaobserwować na przykładzie programu zajęć w Bibliotece dla Dzieci im. Wandy Chotomskiej. Zdarza się, że „Chotomek” w tym samym czasie gości cztery wiekowo różne grupy, które zajmują wszystkie pomieszczenia biblioteki; nie przeszkadza to w udostępnianiu w tym czasie księgozbioru innym użytkownikom.

Dla zilustrowania statystycznego obrazu zasięgu działań animujących czytelnictwo poniżej przedstawiam tabelę, uwzględniającą rodzaj i liczbę przeprowadzonych w kolejnych latach zajęć dla konkretnej grupy wiekowej użytkowników biblioteki na przykładzie Biblioteki im. Wandy Chotomskiej:

Należy wskazać jeszcze dwie grupy, które skorzystały na wzbogaceniu oferty zajęć prowadzonych w bibliotece. Są to towarzyszący małym dzieciom opiekunowie (rodzice, dziadkowie, nianie) oraz grupa potencjalnie opornych czytelników. Dla tych ostatnich cykl systematycznych lekcji przygotowała tylko jedna biblioteka, im. Wandy Chotomskiej, ale podejmowane przez nastolatki działania pokazują, że jest to inicjatywa, którą z pewnością trzeba wspierać

i zachęcać inne biblioteki do organizowania zajęć specjalnie dla tej grupy. Podczas wywiadów prowadzonych w 2003 r. w Rogozinie przez zespół Anny Przeclawskiej (w związku z kolejnym etapem badań uczestnictwa młodzieży w kulturze), rodzice podkreślali potrzebę skierowania przez bibliotekę oferty w stronę uczniów najstarszych klas gimnazjalnych (ich zdaniem skoro udało się zgromadzić w bibliotece najmłodsze dzieci, to może są też skuteczne metody pracy ze starszym dzieckiem).

Tabela 1

Statystyczny obraz zasięgu działań animujących czytelnictwo
Na przykładzie Biblioteki im. Wandy Chotomskiej w Płocku

Rodzaj zajęć	Rok				
	2000	2001	2002	2003	2004 (30 października)
PORANKI Klub Małego Dziecka	55	119	190	215	162
SPOTKANIA Z BAJKĄ Przedszkole	47	147	126	166	100
LEKCJE BIBLIOTECZNE	38	76	92	112	60
Liczba czytelników do lat 6	nie odnotowano	209	327	419	405

Z kolei dla dorosłych opiekunów najmłodszych czytelników powrót do biblioteki po latach jest równoznaczny z powrotem do świata książek i literatury. Podczas wspólnych zajęć z dziećmi najlepiej widać, jak ważny jest przykład dorosłych, ich zainteresowanie książkami, rozmowy o dziecięcych przeżyciach po wyjściu z biblioteki. Możliwość obserwowania dziecka podczas zajęć daje szansę poznania jego zachowań wobec innych dzieci, zrozumienia natury ewentualnych trudności w nowych sytuacjach, ale też ułatwia poznanie mocnych stron dziecka. Jest niezwykle cennym wychowawczym doświadczeniem, które może służyć pełniejszemu wspieraniu rozwoju dziecka.

Korzyści, jakie płyną dla czytelników z wykorzystywania przez bibliotekę urozmaiconych form pracy, to oczywiście również szansa na uczenie się tego, jak zdobywać informację, jak korzystać z możliwości Internetu, jak uczyć się w bibliotece. Im więcej sytuacji, w których biblioteka jest odwiedzana, tym więcej okazji do pokazania, że biblioteka służyć może również pomocą w nauce. Pragnę podkreślić z całą stanowczością, że celem niniejszego opracowania było pokazanie przede wszystkim działań animujących czytelnictwo, co wcale nie oznacza, że zadanie gromadzenia informacji i ułatwianie czytelnikom dostępu do niej jest w opisywanych tu bibliotekach zaniedbywane.

Biblioteki dla dzieci poprzez podejmowanie różnych działań i inicjatyw silniej zaznaczyły swoją obecność w życiu społeczności lokalnej. Można tu wymienić dwa ważne aspekty tej obecności. Po pierwsze, organizowanie plenerowych, rodzinnych spotkań z książką stanowiło wzbogacenie oferty kulturalnego spędzenia czasu skierowanej do mieszkańców. Po drugie, włączenie się bibliotek do ogólnopolskiej inicjatywy wspierającej czytelnictwo dzieci i młodzieży, jaką jest akcja „Cała Polska czyta dzieciom”, dało szansę lokalnym autorytetom pozytywnego zaznaczenia swojej obecności w życiu publicznym, a bibliotece możliwość pozyskania kolejnych sojuszników dla misji animacji czytelnictwa.

Jak pokazały doświadczenia płockie, niezaprzeczalnie nowatorską metodą pracy z książką są pikniki literackie. Opis tych doświadczeń wykracza właściwie poza ramy niniejszego tekstu, który poświęcony jest tematowi możliwej aktywności dzieci w murach biblioteki. Ale związany jest integralnie z myśleniem o pozyskaniu przez bibliotekę nowych użytkowników, którzy bardzo często dopiero podczas działań plenerowych dowiadują się o jej istnieniu. Ich formuła polega na zorganizowaniu najróżniejszych działań wokół tekstów twórcy literatury dziecięcej, który zawsze, jeśli to możliwe, jest obecny podczas pikniku. Te działania to zwykle własnoręcznie wykonywane przez dzieci koszulki literackie, zakładki, pocztówki, broszki z postaciami literackimi, działania twórcze osnute wokół tekstów. Dzieci mają możliwość przeczytania utworu literackiego i zabrania z sobą do domu materialnych wytworów, które powstają z jego inspiracji. Piknik jest nietypowym spotkaniem z autorem, ale dzięki swojej otwartej formule jest wyjątkowo skutecznym sposobem na promocję twórczości literackiej, o czym za każdym razem świadczy ilość kupionych przez rodziców i dzieci książek. Ma

rację Joanna Papuzińska, która twierdzi, że brak książek w dziecięcych bibliotekach to nie tylko problem finansowy. To kwestia dotarcia do dorosłych z informacją o wartościowej książce. Jeśli pikniki odbywają się blisko miejsca zamieszkania uczestników, jak na przykład na boisku szkolnym dużego osiedla, na placu przed kościołem, na placu przed biblioteką, nie kojarzonym nigdy z miejscem do działań kulturalnych, jest to zawsze sytuacja sprzyjająca ożywieniu kontaktów pomiędzy mieszkańcami w różnym wieku. Piknik jest również okazją dla pisarzy do nawiązania bezpośrednich relacji ze swoimi czytelnikami, może być naturalnym źródłem wiedzy o czytającym i nieczytającym dziecku, o jego zainteresowaniach, o warunkach, w jakich żyje. Pikniki, jak pokazały doświadczenia płockie, są okazją do włączenia i pozyskania jako sprzymierzeńców biblioteki reprezentantów lokalnych sił społecznych – przedstawicieli rad osiedlowych, dzielnicowych służb porządkowych, właścicieli firm prywatnych i zakładów państwowych. Płaszczyznę integracji środowiskowej tworzą również akcje propagujące czytanie. Biblioteka w Rogozinie, Korzeniu i „Chotomek” pokazały, jak należy zorganizować takie imprezy. Sam fakt czytania dzieciom książek przez ważne dorosłe osoby wcale nie musi być dla nich atrakcyjnym wydarzeniem (choć, gdy czytają piłkarze miejscowej drużyny Wisły Płock, to wtedy temperatura spotkania wyraźnie rośnie, o czym przekonali się uczestnicy akcji w Rogozinie). Zawsze trzeba stworzyć dobrą atmosferę, która pozwala przełamać bariery oficjalności i obcości. Wówczas wspólna zabawa, konkretne zadania (na przykład robienie książek przez dzieci i dorosłych oraz wspólne ich oglądanie), nadają wydarzeniu wymiar bardziej nieformalny, podszyty chęcią autentycznego międzypokoleniowego spotkania. Metody pedagogiki zabawy świetnie sprawdzają się podczas takich działań.

Projekt animacji czytelnictwa dziecięcego był próbą poszukiwania takich koncepcji pracy biblioteki dziecięcej, która może pozwolić na lepsze zaspokojenie potrzeb dziecięcych czytelników, a zwłaszcza na tworzenie takich potrzeb. Danuta Świerczyńska-Jelonek w 2003 r. na ogólnopolskiej konferencji poświęconej sprawie książki dla młodych i czytelnictwa apelowała o bibliotekę przyjazną dziecku, będącą miejscem pracy z dzieckiem, instytucją przygotowaną na spotkanie z takim partnerem i jego czytelnickimi emocjami. Autorka apelowała o bibliotekę, w której pielęgnuje się potencjał czytelnictwa młodych, gdzie pracuje bibliotekarz ukie-

runkowany na rozumienie potrzeb i rozwoju dziecka, „bibliotekarz troszczący się o dziecko czytające, o czytanie, bo to przecież jeden ze sposobów na lepsze funkcjonowanie małego człowieka”¹¹. Efekty zrealizowanego w Płocku projektu pokazują, że podążaliśmy i podążamy właściwą drogą. Obecnie projekt jest realizowany nadal, prowadzone są też przygotowania do badania skuteczności wczesnej inicjacji literackiej.

¹¹ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają? Nie czytają? Książka w perspektywie dzieciństwa*. W: *Dziecko i książka*. Warszawa 2004, s. 81.

Część III

WARTOŚCI

Dziecięce kryteria oceny książki

Artykuł jest próbą omówienia wybranych zagadnień związanych z kryteriami oceny książek przez dzieci w różnym wieku. Przyjęta tu została perspektywa odbioru literatury przez czytelników do piętnastego roku życia. Przywołane dane empiryczne pochodzą z badań nad czasem wolnym oraz czytelnictwem dzieci i młodzieży prowadzonych w latach 1996-2001 w Katedrze Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogicznego UW¹. Przedstawiona poniżej charakterystyka kryteriów oceny literatury przybliży dziecięce doświadczenie z książką, oświetli zainteresowania i upodobania czytelnicze, pozwoli scharakteryzować postawę dziecka wobec książki i potrzebę książki we współczesnym dzieciństwie, a także przybliży dziecięcą recepcję tekstu literackiego.

I. Batman i Sierotka Marysia... jak przedszkolaki oceniają książki, zanim zaczną samodzielnie czytać

Dzieci z warszawskich przedszkolnych „zerówek” chcą nauczyć się czytać. O ludziach, którzy nie czytają książek, mówią jednoznacznie: „nie chce im się, nie chcą się niczego nauczyć, nie są cie-

¹ Badania czasu wolnego i kontaktów kulturalnych nastolatków pod kierunkiem Anny Przeclawskiej prowadzone były w regionie plockim przez pracowników Katedry Pedagogiki Społecznej Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego; badanie doświadczeń warszawskich dzieci przedszkolnych i szkolnych z książką prowadziła autorka artykułu.

kawi, są leniwi”. Sześciolatki nie znajdują żadnego usprawiedliwienia dla nieczytających dorosłych. To dopiero starsze dzieci, już szkolne, próbują tłumaczyć fakt nieczytania brakiem czasu czy chorobą oczu. Dobre nastawienie maluchów do książek powinno być cennym kapitałem u progu szkolnej edukacji literackiej.

Kryteria oceny książki przez kilkulatki zostaną omówione na podstawie wyników badań, którymi łącznie objęto 400 warszawskich przedszkolaków. Dzieci opowiadały o książce ulubionej, pięknej, najpiękniejszej, wartej polecenia rówieśnikom, takiej, którą koniecznie trzeba poznać, przeczytać. Analiza wypowiedzi sześciolatek pokazała, że o ich ocenie książki przesądzają trzy obszary dziecięcych doświadczeń:

1. Doświadczenia, jakie niesie dziecku kultura popularna i jej konsekwencje dla jakości środowiska wychowawczego, stworzonego wokół dziecka. Dzieciństwo w pierwszych latach XXI wieku określane jako: medialne, multimedialne, wirtualne, telewizyjne, komercyjne, merkantylne, globalne² naznaczone jest silnym uwikłaniem wczesnych lat życia w procesy i zjawiska przestrzeni wychowawczej kreowanej przez elektroniczne media. O współczesnym dzieciństwie myślimy również, że bywa samotne – sam na sam z telewizorem czy komputerem; bardzo pracowite, zapracowane, bo wypełnione, czasem do granic możliwości zajęciami dodatkowymi, które w pojęciu dorosłych są najlepszą inwestycją w przyszły sukces dzisiejszego kilkulatka. Dzieciństwo jest krótkie i słabo chronione przez kulturę. Rzeczywistość wirtualna nie ma granic; elektroniczne media wniosły w życie dziecka najtrudniejsze problemy nie jego świata. Kultura masowa uprzedmiotowiła człowieka, a reklamy i dominujący w nich świat ideologii konsumpcji manipulują dzieckiem i dzieciństwem, bo to dobry adres dla biznesu.

2. Doświadczenia relacji z osobami dorosłymi, organizującymi kontakt dziecka z książką. Ważne są motywy podejmowania trudu czytania dzieciom, wiedza o dziecku, jego ulubionych formach spędzania czasu, zrozumienie roli książki i czytania w życiu dziecka, aspiracje i kompetencje kulturalne dorosłego, a także styl wychowania, przede wszystkim jednak ciekawość reakcji dziecka i dziecięcych opinii.

² Por. np. *Wymiary dzieciństwa. Problemy dziecka i dzieciństwa w zmieniającym się społeczeństwie*. Red. J. Bińczycka i B. Smolińska-Theiss. Kraków 2005.

3. Doświadczenia z książką, wcześniejsze i terazniejsze, przede wszystkim z bohaterem literackim i ilustracją, a potem dopiero z fabułą.

Analiza listy dziecięcych bestsellerów, książek *ulubionych, pięknych, najpiękniejszych* pokazała, że w dziecięcym doświadczeniu książka jako przekaz kultury traci swoją odrębność i autonomiczność. Nie jest produktem oryginalnym, jedynym w swoim rodzaju. W doświadczeniu przedszkolaka książka to jeden z elementów, czynników składowych zjawiska, które od strony rynku opisał Michał Zając, nazywając je produktem totalnym³. Przedszkolaki poznają dzisiaj ulubionych bohaterów książek poprzez teksty nieoryginalne, np. skrócone wersje utworów autorskich, wersje zmienione w stosunku do pierwowzoru, np. z innym zakończeniem, wersje obrazkowe, książki z naklejkami, z puzzlami... Właśnie takie książki wybierają jako *ulubione, najładniejsze, bardzo ciekawe*. Ponad dwadzieścia lat temu pisała Krystyna Kuliczowska, niedościgniona znawczyni literatury dziecięcej: „Dzieci rozpoznają utwory po bohaterach [...]. Młodsze wierzą, że bohater żyje naprawdę, proszą pisarzy o adresy, o odkrycie – niewątpliwie dobrze autorowi znanych! – dalszych losów bohatera”⁴.

Dzisiaj bohater książki stał się osobnym znakiem w kulturze, wypreparowanym z oryginalnych treści literackich. Dziecko poznaje go wcześniej niż o nim posłucha lub przeczyta, zna go bowiem już z filmu, z komiksu, z komercyjnych gadżetów. Książka, narracja literacka przychodzi do dziecka później. Chce ono słuchać / czytać, bo już zna swojego ulubionego bohatera z innych przekazów kultury.

Wśród tak właśnie „ulubionych bohaterów” i książek, bohaterów popularnych dzięki ich różnorodnej otoczce medialno-gadżetowej, bardzo atrakcyjnej dla badanych sześciolatków, spotykamy:

- **postaci, którym pierwowzór dała literatura:** baśnie ludowe (Kopciuszek i Czerwony Kapturek); baśnie literackie (Kubuś Puchatek, Pinokio, Mała Syrenka); baśniowe opowieści o zwierzętach (np. autorstwa Feliksa Saltena, pisarza austriackiego, który w międzywojniu opowiedział o przygodach jelonka Bambi);
- **Pokemony, postacie z japońskiej mangi;**

³ M. Zając: *Promocja książki dziecięcej. Podręcznik akademicki*. Warszawa 2000.

⁴ K. Kuliczowska: *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa 1983, s. 44-45.

- bohaterów mitów, legend i baśni z różnych stron świata, których łączy wykorzystanie w produktach wielkich koncernów filmowych (Herkules, Mulan);
- bohaterów powołanych do życia przez kulturę popularną (Król Lew, Kaczor Donald, Smurfy, Tom i Jerry a także Superman i Batman), postacię dobrze obrazujące zjawisko „przenikania się” filmu, komiksu i literatury, o którym pisał m.in. Krzysztof T. Toeplitz⁵. Batman, człowiek-nietoperz, zdobył sławę dzięki komiksowi Boba Kane’a, drukowanemu od 1939 r. na łamach czasopisma „Detective Comics” z nadzieją pokrzepienia serc Amerykanów w czasie kryzysu wojennego, niedługo potem postać ta po raz pierwszy przeniesiona została na ekran⁶, a współcześnie gości w dzieciennych pokojach.

Można więc mówić o wtórności doświadczeń literackich i czytelnicznych współczesnego sześciolatka wobec innych doświadczeń z tekstami kultury. W kulturze popularnej dziecko słuchające/czytające rozwija się później niż dziecko, które ogląda i kolekcjonuje. Sprawdźmy, czy na tej liście ulubionych książek warszawskich przedszkolaków są oryginalne teksty literackie, teksty autorskie, adresowane do dziecięcego czytelnika, choć niekoniecznie do przedszkolaka. Czy pozytywna ocena książki obejmuje teksty wartościowe artystycznie, „prawdziwą literaturę” i bohaterów, których literacki rodowód nie ulega wątpliwości? Jakie książki literackie dobrze wpisały się w doświadczenie współczesnych sześciolatków i dlaczego?

Na liście bestsellerów wskazanych przez badane dzieci przedszkolne znalazły się następujące teksty autorskie:

- **wiersze:** Jana Brzechwy (*Tańcowała igła z nitką, Pchła Szachrajka, Na straganie, Kaczka Dziwaczka, Staś Pytalski, Samochwała, Żaba, Pali się*); Juliana Tuwima (*Lokomotywa, Rzepka, Słoń Trąbalski, Zosia Samosia, O Panu Hilarym*) oraz bajka Aleksandra Fredry *Paweł i Gaweł*;
- **baśnie:** Andersena, których tytułów sześciolatki nie zapamiętały, ale doskonale informowały o ich treści: „o żołnierzu bez nogi”, „o królewnie z grochem. To była prawdziwa królewna, bo mieli

⁵ K.T. Toeplitz: *Sztuka komiksu. Próba definicji nowego gatunku artystycznego*. Warszawa 1985.

⁶ Por. hasło *Batman*. W: *Słownik literatury popularnej*. Red. T. Żabski. Wrocław 1997.

pewność, bo poczuła groszek malutki przez dwadzieścia pierzyn i dwadzieścia materaców”, „smutna bajka o brzydkim kaczątku i ono było szare i smutne, bo kaczkę są żółte”, „jak dziewczynka sprzedawała zapalki i umarła”. Zbiór baśni cygańskich *Gałązka z drzewa słońca*, autorstwa Jerzego Ficowskiego.

- **baśń Marii Konopnickiej** *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, licząca ponad sto lat, pierwsza polska baśń literacka. Dzieci mówiły: „zawsze czyta mi babcia, gdy przyjeżdża”, „czyta mi babcia”, „czyta mi dziadek”;
- **książki z międzywojnia**, wydane w latach trzydziestych XX w.: utwory Kornela Makuszyńskiego (*120 przygód Koziołka Matołka, O smoku wawelskim*), Marii Kownackiej *Plastusiowy Pamiętnik*, Lucyny Krzemienieckiej *Z przygód krasnala Hałabały* oraz cykl o doktorze Dolittle, który przetłumaczono na język polski właśnie w tym okresie;
- **książki wydane w latach czterdziestych i pięćdziesiątych XX w.:** *Cudaczek Wyśmiewaczek* Julii Duszyńskiej, *O wróbelku Elemelku* Hanny Łochockiej, *Karolcia* Marii Kruger;
- **lektury z lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych ubiegłego wieku:** cykl o Panu Kleksie autorstwa Jana Brzechwy (dzieci mogły także widzieć film), cykl o Mikołajku, a także: Wiery Badalskiej *Muzyka na Krzywej Wieży* oraz Gösta Knutsson *Przygody Filonka Bezogonka*;
- wydane w Polsce w latach osiemdziesiątych XX w.: *Opowieści z Narnii* C.S. Lewisa (być może za sprawą ekranizacji);
- **książki Astrid Lindgren**, które ukazywały się w Polsce w różnych latach: *Dzieci z Bullerbyn*; *Nils Paluszek*; *Ronja, córka zbójnika*.

Przedszkolaki na tej liście umieściły tytuły **jedynie trzech (!) książek wydanych po 1990 r.** Dziewczynki wymieniły cykl książek Gilberta Delahaye’a o przygodach Martynki (autorką polskiego tekstu jest Wanda Chotomska), jeden sześciolatek przywołał *Kapitana Majtasa*, cykl książek Dave’a Pilkeya; najczęściej zaś dzieci mówiły o Harrym Potterze, argumentując zainteresowanie powieściami Joanne K. Rowling tym, że są to książki, „o dzieciach, bo oni mają moc i czarują, są tam, straszne momenty (kiedy nie udają się czary lub kiedy ginie kolega Harrego”, precyzowały dzieci), „książka jest śmieszna” stwierdzały inne.

Analiza listy bestsellerów dziecięcych pokazuje, że książki lubiane przez współczesne kilkulatek to lektury dzieciństwa ich rodziców, dziadków i pradziadków, książki, które czytano dzisiejszym dorosłym wiele lat temu, kiedy – może – chodzili do przedszkola. Cenna jest taka więź międzypokoleniowa, budowana wokół lubianych lektur; to praktyczny sposób tworzenia ponadpokoleniowego kanonu literatury dziecięcej. Nieobecne są na tej liście – a więc również w dobrym doświadczeniu dziecka z książką, organizowanym przez dom rodzinny i przedszkole – lektury z ostatniego piętnastolecia, książki nowe, których akcja osadzona jest we współczesnych realiach bliskich dziecku. Nie ma literatury tworzonej z myślą o wrażliwości i sprawach dzieci rosnących tu i teraz. Tłumaczenie, że istnieją uniwersalne potrzeby i problemy dzieciństwa, przypisane wzrastaniu dziecka bez względu na czas i okoliczności, to tylko półprawda. Oczywiście, ta ponadczasowość jest jednym z ważniejszych kryteriów tworzenia kanonu, przekazującego tradycję literacką i międzypokoleniową, to jej wartość. Ale – z drugiej strony – brak odbicia prawdziwego świata dziecka, odczuwanego, przeżywanego, istniejącego realnie, namacalnie, spycha literaturę dziecięcą do skansenu kultury. Czy taka skansenowa literatura za kilka lat zatrzyma dziecko przy czytaniu? Czy jej przeżywanie, zwłaszcza jeśli obok nie będzie kochanej babci, która „zawsze czyta, gdy przyjeżdża”, będzie mogło konkurować z tym, co niesie dziecku rzeczywistość multimedialna i coraz większy wokół świat? Czy rzetelna edukacja literacka dziecka pięcio- sześciolatniego może obywać się bez współczesnych tekstów? Taka formuła edukacji czytelniczey zubaża dzieciństwo i powolutku uśmiercać będzie literaturę dziecięcą, przede wszystkim polską.

W rozmowach z dziećmi z dwóch grup przedszkolnych (51 dzieci) poświęcono wiele uwagi ocenie ilustracji przez sześciolatki. Mówiąc o ulubionych książkach, dzieci nie wypowiedziały się spontanicznie na temat ilustracji. O materiał graficzny książek należało je więc zapytać.

Sześciolatki raczej przychyliły się do opinii, że w książce dla dzieci musi być ilustracja, tak powiedziało 29 przedszkolaków, dopominając się przede wszystkim o *obrazki ze zwierzętami*. 22 sześciolatków było odmiennego zdania: książki dla dzieci nie muszą być ilustrowane. Mówiły: „książki lepsze są nawet bez ilustracji, ale zawsze można zamknąć oczy i ich nie oglądać”, dodała jedna

z dziewczynek. „Lepsze bez ilustracji, bo jak się czyta, to wiadomo co się może stać, a oczywiście nie warto wiedzieć za wcześnie, jak książka się skończy”. Charakterystyka ilustracji, które przedszkolakom najbardziej podobają się, świadczy o dziecięcej potrzebie emocji, którą zaspokajać może kontakt z książkowym obrazkiem. Przedszkolaki najczęściej mówiły, dobra ilustracja powinna „być śmieszna”, „wesoła”, a inne zaraz dodawały: „straszna, straszna i czarno-biała”. „Najbardziej lubię takie, na których uciekają”; albo: „gdy są tam gonitwy”, uzupełniali kolejni mali rozmówcy, zarówno dziewczynki jak i chłopcy. Usłyszeliśmy nawet taką opinię wypowiedzianą jednym tchem przez chłopca: najlepsze są ilustracje, „gdzie jest dużo mieczy, pistoletów i bomb, i takie z dinozaurami”.

Jedynie dziewczynki mówiły, że piękne są ilustracje: „śładkie, miłe, przy których można płakać ze wzruszenia; jak z *Króla Lwa*, jak z *Kubusia Puchatka*; z bajki o *Tarzanie* – dodawały – jak w książkach z filmami Disneya”. Przedszkolaki raczej opowiadały się za ilustracjami kolorowymi, choć często uzupełniały: „wszystkie nie muszą być kolorowe, ale dużo muszą mieć szczegółów; muszą być dokładne; wyraźne”. Kilkakrotnie dzieci użyły określenia, że ilustracje powinny być po prostu „różne”. Tę gotowość do przyjęcia różnorodnych autorskich propozycji ilustrowania książek dla dzieci podsumujemy głosem sześciolatka: „ilustracje powinny być kolorowe, ale mogą też być szare. Mogą być małe, ale lubię, jak są duże”.

II. Dziecko na rozdrożu – jak trzecioklasiści oceniają książki

Uczniowie klas trzecich, którzy pisali i opowiadali o książkach⁷, mocno zaznaczali fakt samodzielnego wyboru tytułu do czytania. „Ja sam wybieram książki ponieważ nikt nie wie, jakie książki lubię albo: Sama wybieram i nikt mi nie pomaga w wybieraniu”, podkreślało 3/4 dziewczynek i 1/2 chłopców. Jeśli ktoś dziewięcio-

⁷ 50 warszawskich dzieci z trzecich klas rysowało, pisało i mówiło o książkach oraz o czytaniu, opowiadało o satysfakcjach i trudnościach lekturowych. Zebrany materiał, znacznie uboższy niż podstawy do charakterystyki pozostałych grup wiekowych, posłuży jedynie zarysowaniu kryteriów oceny książek przez trzecioklasistów.

latkowi pomaga, to mama albo rodzeństwo: „trochę doradza mi brat, czasem siostra mi mówi”, stwierdzały dzieci. Żadne dziecko jako doradcę nie wymieniło nauczyciela czy bibliotekarza, tylko jedno wskazało kolegów. W obszarze kontaktów z książką trzecioklasista może zbierać doświadczenia samodzielności, i to zjawisko należy ocenić pozytywnie. Wydaje się jednak, że dzieci zostały skazane przez szkołę na samodzielność wyboru, skoro wyłącznie rodzina podpowiada, co warto przeczytać, a w dziecięce doświadczenie czytelnicze nie wpisała się opinia ani nauczyciela, ani bibliotekarza, zapewne wyczerpanych realizowaniem programu pracy z lekturą szkolną⁸. Dziecko czytające, przede wszystkim dobrowolnie sięgające po książkę, nie otrzymuje godnego sprawy wsparcia ze strony instytucji wychowujących, odpowiedzialnych za rozwój dziewięciolatka, a więc również za dziecięce czytanie.

Kryteria oceny książki formułowane są w potocznym języku dziecka. Gdy książka się podoba, słyszymy: „fajna, przyjemna, bardzo fajna, długa i fajna” (to o *Harrym Potterze*). Trzecioklasiści mówią wyłącznie o tekście. Ilustracji nie zauważają. Na pytanie o to, czy w książce dla dzieci powinny być ilustracje, ponad trzykrotnie więcej dzieci powiedziało, że nie, ale jeśli już są, to najlepiej żeby były: „realistyczne”, choć mogą też być „bajeczne; poważne”, w żadnym przypadku „dziecinne”: powinny być „nowoczesne, schematyczne i bardzo kolorystyczne”. Dziecięcą potrzebę emocji w kontakcie z książką uwypuklają opinie kilkorga trzecioklasistów, że najładniejsze ilustracje to te, które są „makabryczne, dramatyczne, śmieszne”; to ilustracje „śmierci” oraz wszystkie zamieszczone „w książkach kryminalnych”.

O bohaterach literackich dzieci mówią tak, jak o rówieśnikach: „są mili” (to o Stasiu i Nel), „ma fajne pomysły” (*Harry Potter*), nie nudzą (Harry oraz Tomek Wilmowski), „mają poczucie humoru” (*Ania z Zielonego Wzgórza, Patty*). Poza postacią bohatera na pozytywną ocenę książki wpływa **dziecięca fascynacja przygodą**. „Książka ciekawa, bo przygodowa”, mówią dzieci. „Dużo przygód” stanowi o zainteresowaniu zarówno Harrym Potterem, jak i Anią Shirley. „Przygodowa” jest zarówno *Matylda* Roalda

⁸ Trudną sytuację trzecioklasistów w zakresie umiejętności czytania ze zrozumieniem dobitnie potwierdzają badania uczniów z trzech środowisk. Por. R. Dolata, B. Murawska, E. Putkiewicz, M. Żytko: *Jak czytają trzecioklasiści?* W: *Wokół biblioteki. Forum czytelnicze III*. Warszawa 1996, s. 36-55.

Dahla, jak i *Dziewczynka z zapałkami*, „bo ma smutne przygody”. Jednocześnie dzieci odrzucają książki, „w których nic się nie dzieje, cały czas jest to samo” (*Robin Hood*). Dzieci pozytywnie wartościują utwory wiążące się z ich zainteresowaniami (o zwierzętach, o rozwoju techniki), a także z fascynacją tym, co fantastyczne, niecodzienne (czary, czarodziejstwo, magia, nadprzyrodzona moc). Obok cyklu o Harrym Potterze wymieniono tu popularną przed laty *Godzinę pąsowej róży* Marii Krüger.

Żadne z pięćdziesięciorga dzieci nie nazwało „ulubioną” książkę adresowanej do przedszkolaków, a zdarza się to nastolatkom, przywołującym tytuły autorstwa Brzechwy, Tuwima, Gellner czy Chotomskiej. Trzecioklasiści natomiast mówili jedynie o książkach współcześnie adresowanych do czytelników powyżej 10, czasem 12 roku życia i wymienili⁹: *W pustyni i w puszczy* oraz *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza, cykl o przygodach Mikołajka, cykl o Ani z Zielonego Wzgórza, *Tomka na wojennej ścieżce* A. Szklarskiego, *Godzinę pąsowej róży* M. Krüger, powieści Małgorzaty Musierowicz, przede wszystkim *Szóstą klepkę*, no i oczywiście cykl o Harrym Potterze.

Badanym trzecioklasistom łatwiej przychodziło formułowanie negatywnych kryteriów oceny książki: podawali więcej nielubianych tytułów, opatrywali je emocjonalnym komentarzem: „beznadziejne” (*Pinokio*), „bez sensu” (*Kajtkowe przygody*), „dramatyczne” (*Janko Muzykant*), „to samo co telenowela” (*Ludzie lodu*), „nudne, bardzo nudne”, tu dzieci najczęściej wymieniały *Kajtkowe przygody*, ale także książkę Jana Grabowskiego *Puc, Bursztyń i goście*, o której dziewczynka orzekła: „bardzo nudna książka, trzeba by ją było kilka razy przeczytać, by zrozumieć, co kiedy w tej książce ktoś robił”. Za nudne trzecioklasiści uznają: „bajki, książki dziecięce” (*Kubuś Puchatek, Pszczółka Maja*), ale również „książki dla dorosłych”, tu przywołano cykl o Harrym Potterze, „kryminały” (wymieniono *Wszystko czerwone* Joanny Chmielewskiej). Za nudne uznano także *lektury szkolne* oraz taką sytuację, „gdy się czyta drugi raz tę samą książkę”. Dzieci wymieniły prawie 30 utworów bardzo nudnych, niewartych czytania. Umieściły na tej czarnej liście również tytuły z kręgu literackiej klasyki dziecięcej jednoznacz-

⁹ Podaję za *Nowym słownikiem literatury dla dzieci i młodzieży*. Red. K. Kuliczowska, B. Tylicka. Warszawa 1984.

nie wysoko wartościowane przez krytykę światową i polską: *Ferdynanda Wspaniałego* Kerna, *Zimę w Dolinie Muminków* Tove Jansson, *Mary Poppins* Pamelii Travers, baśń o Calineczce, *Pinokia* Collodiego, a także *Powrót taty* Mickiewicza oraz dziecięce bestsellery czytelnicze, które skutecznie zachęcając jedne dzieci do czytania, nie potrafią przełamać niechęci do książki manifestowanej przez innych małych czytelników. Nadzieja, że *Harry Potter* rozczyta wszystkie nasze dzieci i na trwale rozbudzi w nich zainteresowanie książką i czytaniem, okazała się płonna. Ani Harry, ani Ania mieszkająca na Zielonym Wzgórzu, ani Staś u boku Nel przemierzający pustynię nie są atrakcyjni dla wszystkich dzieci. Pielęgnując dziecięce czytanie powinniśmy więc stawiać nie na jedną cud-lekturę, która zmieni obraz czytelnictwa, ale na różnorodność doświadczeń czytelniczych, bo tylko bogaty rynek książki dla młodych, półki przyjaznych dziecku bibliotek pełne książek i bibliotekarze dobrze przygotowani do animacji czytelnictwa stwarzają szansę współczesnemu dziecku i książce¹⁰.

III. Przymus i wolność – jak nastolatki oceniają książki

Z czyją opinią w sprawach literatury i czytania liczą się nastolatki? Kto jest dla nich źródłem informacji o książkach wartych uwagi? Kto na pewno współtworzy ich kryteria wartościowania książki? Jak młodzi postrzegają tu rolę nauczyciela i bibliotekarza? 2170 ankietowanych uczniów między 11 a 14 rokiem życia¹¹ – bez względu na to, czy uczęszczało do szkoły na wsi, w małym mieście czy mieście wojewódzkim – jednoznacznie wskazało grono koleżeńskie jako najważniejsze źródło informacji, co warto przeczytać. Powiedziało tak 2/3 badanej młodzieży wiejskiej, prawie 3/4 uczniów z małych miast i nieco ponad 3/4 nastolatków z miasta wojewódz-

¹⁰ Mówią o tym wyniki prac ukierunkowanych na ożywienie czytelnictwa dziecięcego w regionie płockim. Por. *Animacja czytelnictwa dziecięcego. Koncepcje – Doświadczenia – Postulaty*. Red. J. Papuzińskiej i G. Walczewskiej-Klimczak. Płock 2004.

¹¹ Na temat wyników badań ankietowych 2170 uczniów klas V-VIII regionu płockiego zob. *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*. Red. A. Przeclawska i L. Rowicki. Warszawa 2000.

kiego. „W obrębie grupy rówieśniczej powstaje obieg komunikatów kulturowych, kształtują się oceny, wytwarzają kulturowe standardy – komentuje wyniki badań Anna Przeclawska – Nie byłoby w tym nic dziwnego i niepokojącego gdyby nie fakt, że inne możliwości poszerzenia wiedzy o wartościach, które niesie kultura, zdają się odgrywać w życiu młodzieży zdecydowanie mniej znacząca rolę”¹². Nauczyciel jako osoba kompetentna, która radzi, co warto przeczytać, był wskazywany zdecydowanie rzadziej niż grono kolegów. Jako doradcę w sprawach czytania wymieniło nauczyciela: 34,6% ankietowanych dzieci wiejskich (prawie dwukrotnie więcej wskazało rówieśników), 31,1% uczniów z małego miasta (dwuipółkrotnie więcej powiedziało o rówieśnikach) i 23,5% płocczan (ponad trzy razy więcej wybrało kolegów). Rodzice natomiast są doradcami w sprawach lektur dwu- dwuipółkrotnie rzadziej niż rówieśnicy. Na wsi nauczyciele istotnie częściej niż rodzice informują dzieci, co warto czytać, w mieście wojewódzkim – zdecydowanie rzadziej. Szkoła wiejska, na co jednoznacznie wskazują inne dane z tych badań, pełni najważniejszą rolę w edukacji literackiej uczniów¹³. Bibliotekarzy w roli doradców wskazało ok. 1/5 dzieci w każdym ze środowisk. Pozostałe wymienione przez dzieci źródła informacji o dobrej książce (ksiądz, gazety, telewizja, rodzeństwo, a także stanowcza odpowiedź: sam wiem najlepiej) wskazało łącznie od 9 do 13% badanych.

Pierwszym elementem składowym kryterium oceny książki przez nastolatki, czynnikiem najczęstszym i najmocniejszym, jest opinia rówieśników. W grupie rówieśniczej szczególnie ceni się popularne schematy odbioru tekstu dobrze korespondujące z potrzebami wieku dorastania i z sukcesem wzmacniane przez kulturę popularną. Nastolatki poszukują silnych przeżyć emocjonalnych, fascynuje je przygoda, interesują wątki romansowe. Tak określone potrzeby czytelnice, obok obiegu rówieśniczego, wzmacniane są przez dorosłych, którzy sami preferują takie właśnie schematy recepcji kultury, „leko, łatwo i przyjemnie”. Osoby, którym zależy, „żeby dzieci w ogóle czytały”, również odnoszą się zyczliwie do popularnych „czytade-

¹² A. Przeclawska: *Kontakty kulturalne nastolatków w Polsce drugiej połowy lat dziewięćdziesiątych – zróżnicowanie, uwarunkowania*. W: *Nastolatki i kultura...*, op. cit., s. 50.

¹³ Por. G. Walczewska-Klimczak: *Młodzi użytkownicy bibliotek regionu płockiego – próba typologii*. W: *Nastolatki i kultura...*, op. cit.; D. Świerczyńska-Jelonek: *Książka w życiu współczesnych nastolatków*, tamże.

łek” z kręgu literatury przygodowej i sensacyjnej, horrorów lub romansów, polecają je nastoletnim czytelnikom.

Kryteria oceny książki przez nastolatki obejmują przede wszystkim wartościowanie czytelnicze, a nie literackie. Włączenie w kryteria oceny książki jej walorów literackich wymaga rzetelnego programu edukacji literackiej, który w praktyce – z różnym skutkiem – prowadzi jedynie szkoła i niewielka grupa wykształconych, czytanych rodziców. Współczesny nastolatek różnie czyta: jest czytelnikiem empirycznym, o którym pisze Umberto Eco: „często traktuje tekst jako pojemnik dla własnych namiętności, które mogą pochodzić spoza tekstu”, ale jest także czytelnikiem modelowym: jest to pewnego rodzaju idealny typ czytelnika, którego tekst nie tylko przewiduje w roli współpracownika, ale i próbuje stworzyć”¹⁴. Nastoletni czytelnik wnosi więc do lektury silne emocje, przede wszystkim ich potrzebę, bo takie są prawa tego wieku, a jednocześnie podejmuje grę z tekstem według reguł określonych konwencją literacką. Jedna z warszawskich nastolatek powiedziała, że namiętnie czyta horrory, bo „uwielbia się bać”, a w czasie lektury „uwielbia strach, który paraliżuje”. Ta opinia poświadcza, że w wymiarze kultury popularnej nastolatek jest zarówno czytelnikiem empirycznym, jak i modelowym; wnosi w lekturę bagaż swoich emocji, a jednocześnie poddaje się emocjom określonym literacką konwencją.

Czego współczesny nastolatek oczekuje od lektury? Kiedy lektura daje mu satysfakcję, a więc dobrze ją ocenia?

Uczniowie klas V i VI z regionu płockiego jako najważniejsze wskazali następujące motywy czytania¹⁵:

- ucieczka w świat marzeń i wyobraźni (60,2% ankietowanych)
- wypełnienie wolnego czasu (54,1%)
- poszerzenie wiedzy (48,0%)
- nauczenie się, co w życiu dobre, a co złe (46,5%)
- przeżycie wzruszenia i emocji (46,2%)
- poszerzenie własnych zainteresowań (33,5%)
- doznanie silnych wrażeń (29,4%)

¹⁴ U. Eco: *Sześć przechadzek po lesie fikcji*. Tłum. J. Jarniewicz. Kraków 1996, s. 13-14.

¹⁵ D. Świerczyńska-Jelonek: *Książka w życiu współczesnych nastolatek*. W: *Nastolatki i kultura...*, op. cit., s. 118-119.

¹⁵ Tamże, s. 118-119.

Młodzi, poświęcając czas lekturze, najczęściej szukają wiedzy i emocji, od wzruszeń po silne wrażenia, ale także wskazówek moralnych. Czyta się, jak stwierdzili również warszawscy szóstoklasiści¹⁶, bo czytanie „poszerza wiedzę, kształci, rozwija”. Mówili: czytając „mogę się emocjonować; odrywam od świata codziennego; poznaję nowych bohaterów i przeżywam przygody wraz z nimi; uwielbiam momenty, kiedy książka mnie wciąga”. W obszarze konkretnego wartościowania (tytuły, gatunki, tematy) młodzi operują prawie wyłącznie argumentami emocjonalnymi.

Książka ulubiona – co dziś dla nastolatków znaczy to określenie? Ponad połowa ankietowanych dzieci z regionu płockiego (56%) zadeklarowała, że ma ulubioną książkę. Częściej powiedziały tak dziewczynki niż chłopcy, częściej uczniowie klas piątych i szóstych niż starsi¹⁷. Wymienione tytuły wskazują, że są to przede wszystkim lektury szkolne, tak wybrało 3/4 dzieci wiejskich i nieco więcej niż połowa ankietowanych z małych miast oraz z miasta wojewódzkiego. Jest to najczęściej książka młodzieżowa (2/3 ogółu wyborów), książka podróżniczo-przygodowa (*W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, *Robinson Krusoe* Daniela Defoe, cykl o Tomku Wilmowskim autorstwa Alfreda Szklarskiego), powieść dla dziewcząt: *Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery, książki Małgorzaty Musierowicz, *Zapałka na zakręcie* Krysiny Siesickiej lub poważnie i głęboko wkraczająca w problemy współczesnych nastolatków proza psychologiczna (*Ten obcy* Ireny Jurgielewiczowej) oraz proza obyczajowa (*Tajemniczy ogród* Frances Burnett).

Ten zestaw lektur, niezmienny od lat, pokazuje stałość upodobań, a więc i kryteriów oceny książek, wynikać może z charakterystycznych potrzeb rozwojowych młodego człowieka. Świadczy – i tu warto się zaniepokoić – o niezmienności, tradycjonalizmie oferty literackiej promowanej przez biblioteki i szkołę. Dowodzi słabego rozeznania współczesnego rynku książki, przez który prowadzą nastolatki niezmiennie od lat dwa nazwiska: Musierowicz i Siesicka.

Kiedy jednak odejdziemy od utartego określenia *ulubiona*, a sięgniemy do wartościujących określeń używanych przez dzieci i za-

¹⁶ Kwestionariusz ankiety wypełnili uczniowie klas szóstych, którzy w okresie dwóch tygodni czerwca 2001 r. korzystali z księgozbioru warszawskiej biblioteki przy ul. Meksykańskiej (51 osób).

¹⁷ Por. D. Świerczyńska-Jelonek: *Książka w życiu współczesnych nastolatków...*, op. cit., s. 101-135.

pytamy o książkę *emocjonującą, najlepszą do czytania*, lista utworów jest tak eklektyczna, że można dopatrzeć się tu tylko jednej wspólnej cechy: pokazują one psychiczne i społeczne dojrzewanie bohatera oraz trud szukania miejsca wśród ludzi. Ten spis lektur zawiera zarówno książki młodzieżowe, dziecięce, jak i te z adresem dorosłym; klasykę polską i światową, pielęgnowaną na ścieżkach szkolnej edukacji literackiej; marniutkie sezonowe „czytadełki”, promowane przez fakt wydania w dobrze oznakowanej serii, polecane przez rówieśników. Są tu utwory, których bohaterami są dorośli i takie, które mówią o dzieciach. Czas, w którym napisano *książki emocjonujące* współczesnego czytelnika sięga po wiek XVIII (*Robinson Kruzo*). Na liście utworów emocjonujących znalazły się: *Małe kobietki* Alcott, *Hrabia Monte Christo* Dumasa-ojca, *Martin Eden* Londona, *Przeminęło z wiatrem* Mitchell, ale również kilka tytułów Kornela Makuszyńskiego oraz *Słoneczko* Marii Buyno-Arctowej. Wśród książek wydanych w drugiej połowie XX wieku dominują utwory pisarzy polskich. Lista obejmuje m. in. książki: Krystyny Boglar *Kolacja na Titanicu*, Janusza Domagalika *Koniec wakacji* oraz *Zielone kasztany*, Miry Jaworzakowej *Oto jest Kasia*; trzy tytuły autorstwa Ireny Jurgielewiczowej: *Ten obcy*, *Niespokojne godziny*, *Inna?*; Stanisława Kowalewskiego *Czarne okna*, Jadwigi Korczakowskiej *Spotkanie nad morzem*, „Jeźycjadę” Małgorzaty Musierowicz (a przede wszystkim tomy: *Kłamczucha* i *Kwiat kalafiora*); utwory: Ewy Nowackiej *Dwaj mężczyźni i ona*, Joanny Olech *Dynastia Miziołków*, Hanny Ożogowskiej *Za minutę pierwsza miłość*, Krystyny Snopkiewicz *Słoneczniki*, Krystyny Siesickiej *Zapałka na zakręcie* oraz *Czas Abrahama*, a także książkę Tomka Tryzny *Panna Nikt*, o której adresie czytelniczym swego czasu gorąco dyskutowano. W grupie powieści pisarzy obcych wymieniano kilka utworów Williama Whartona.

Wśród tytułów *najlepszych* książek, podanych przez warszawskich szóstoklasistów, znajdujemy dwa rodzaje lektur:

- książki „obok” szkolnej edukacji literackiej (*Przepowiednia Dżokera*, *Kraina Chichów*, cykl o Wiedźminie),
- książki „pod prąd”, a czasem nawet „przeciw” szkolnej edukacji literackiej (serie «Gęsia Skórka», «Szkółka przy Cmentarzu», «Nie dla mamy, nie dla taty, lecz dla każdej małolaty»); horrory: *Maciki*, *Ślimaki...*)

Książki są nudne... Nieco ponad 1/4 ankietowanych dwunastolatków, ale już prawie połowa piętnastolatków mówi zdecydowanie o nudzie czytania, o nudnych książkach; wymienia ich tytuły. Natomiast 1/3 piątoklasistów i tylko 1/7 piętnastolatków nie doświadcza nudy przy książce¹⁸.

Obszar nudy dzieci wiejskich zawiera, obok ogólnych wskazań: *mity, poezja* i – niezmiennie od lat – *lektury szkolne*, tytuły prawie wyłącznie z listy obowiązkowej. Dzieci wymieniają przede wszystkim polską klasykę: *Krzyżaków*, *rzadziej Grażynę* i *Fana Tadeusza*, poza tym teksty pozytywistyczne: nowele – *Katarynka*, *Siłaczka*, *Sachem*, *Anielka*, *Janko Muzykant*, *Antek*; baśń *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*, ale także powieść *W pustyni i w puszczy*. Z literatury międzywojennej przywołują: *Marcina Kozere* Marii Dąbrowskiej, *Króla Maciusia Pierwszego* Janusza Korczaka, *Puca*, *Bursztyna i gości* Jana Grabowskiego, z literatury powojennej: *Opowieści o pilocie Pirxie* Stanisława Lema, *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera i *Tego obcego* Jurgielewiczowej.

Warszawscy szóstoklasiści powiedzieli: *nudna książka* to taka, która ma:

- monotonna akcję; jest monotonna (podano tytuł *Nad dalekim cichym fiordem*); nie ma prawie żadnej akcji; bez akcji; mało się w niej dzieje; ma dużo opisów przyrody; za dużo opisów; 2/3 to opisy (*W pustyni i w puszczy*);
- nudna książka jest: głupia (*Piotruś Pan*), starodawna (*Ten obcy* Ireny Jurgielewiczowej), brutalna (*Batman*), napisana ciężkim językiem (*Sachem*), napisana krętym językiem (*Hobbit*);
- nudę wyznaczają również: gatunek i temat: nudna jest fantastyka (tu dziewczynka podała tytuł *Szatan z VII klasy*), wszystkie książki miłosne, dokumentalne, dziewczęce (*Ania z Zielonego Wzgórza*), podróżniczo-przygodowe (*W pustyni i w puszczy*), przygodowe (*Szatan z VII klasy*), fantastyczne (*Hobbit*), o historii, kryminały (bo opowiadają o tragicznych lub z bronią w ręku rzeczach), książki naukowe.

Przyczyną negatywnej oceny książki przez nastolatki bywa rozminięcie się z adresem czytelnictwem. Książki nudne, niedobre to:

¹⁸ D. Świerczyńska-Jelonek: *Czytają? Nie czytają? Książka w perspektywie dzieciństwa*. W: *Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji*. Red. G. Lewandowicz-Nosal. Warszawa 2004.

książki dla dorosłych; niektóre książki dla dorosłych (Smażone zielone pomidory, Milczenie owiec, Z Archiwum X, Na linii ognia); dziewczęce (Ania z Zielonego Wzgórza); dziecięce (Najmilsi Ewy Szeburg-Zarembiny; Kajtkowe przygody Marii Kownackiej).

W badaniach czytelniczych przysłowiowym „chłopcem do bicia” są lektury szkolne. Dzieci mówią: *nudne, głupie* to: lektury szkolne; wszystkie, niektóre; książki obowiązkowe, lektury przymusowe (*Robinson Krusoe, W pustyni i w puszczy, Oto jest Kasia, Kajtkowe przygody, Szwedzi w Warszawie*).

Warto jednak zauważyć, że tylko wśród lektur szkolnych można znaleźć tytuły, o których dzieci mówią, że czytając: śmiały się, bały się, płakały, wzruszyły się, złościły, ale także nudziły (*Krzyżacy, W pustyni i w puszczy, Ten obcy*). Książki z programu szkolnego wywołują więc gamę różnorodnych przeżyć nastolatków. Taki stan rzeczy zależy od indywidualności odbiorcy, od jego świadomości czytelniczej, którą tworzą: dotychczasowe doświadczenia z książką, motyw i zainteresowania czytelnicze, ale również cechy indywidualne np. emocjonalność, gotowość empatyczna. Na gamę przeżyć czytelniczych, jej bogactwo lub jednostronność, np. odczuwanie wyłącznie nudy, na pewno ma wpływ metodyka pracy z tekstem literackim na lekcji. Opinie warszawskich przedszkolaków, już przywoływane w tym miejscu, jednoznacznie poświadczają, że zerówkowie chcą się nauczyć czytać, a przedszkolne zajęcia z książką należą do ulubionych. Im dzieci starsze, im więcej za nimi lat szkolnej edukacji literackiej, tym w deklaracjach dzieci mocniejsze oznaki niechęci wobec książki i czytania.

W kręgu emocji czytającej nastolatki. Krótko przedstawię sylwetkę czytelniczą warszawskiej trzynastolatki, by uwypuklić charakterystyczny sposób wartościowania tekstu, coraz częściej stosowany przez nastolatki czytające przede wszystkim dla, co ważne, przyjemności. Wśród tych dobrowolnych lektur znajdują się wyłącznie utwory z kręgu literatury popularnej.

Dziewczynka ma lat trzynaście. Jest jedynaczką i uważa, że najlepiej charakteryzuje ją zdanie „ona kiedyś będzie sławna”. O spędzaniu czasu wolnego pisze: „Lubię chodzić z przyjaciółmi, jeździć po sklepach, wydawać kasę, rysować, oglądać «Dragon Balla», czasem poczytać dobry horror albo przygodówkę”. Zdecydowanie woli oglądać telewizję niż czytać książki, ale czyta dużo,

jedną tygodniowo, czasem więcej. „Lubię czytać książki, ale tylko gdy są naprawdę dobre i ciekawe”, stwierdza. „W domu czyta babcia, potem zamęcza mnie tymi *Chłopami* czy czymś innym. Rodzice, pisze nastolatka, nie czytają. Nie lubią, chyba że kryminały. W dzieciństwie mama i babcia czytały jej książki. Pamięta *Słonia Trąbalskiego* i *Bambi*, a także – jak pisze – takie tam Tuwimy”. Jej domowy księgozbiór zawiera: horrory, przygodówki, bajki, kryminały, przyrodnicze, mangi, obyczaje. Podaje nazwiska autorów, których utwory stoją w jej szafce z książkami: King, Doyle, Rowling, Smith, Saul, Hutson. Sama wybiera książki do czytania, nie korzysta z niczyich rad. Najbardziej lubi o czarnej magii, o horrorach życiowych. „Utwory te opowiadają o rzeczach, które czasami wzbudzają we mnie lęk. Albo jakieś uczucia. Teraz czytam – pisze odpowiadając na kolejne pytanie – *Nemesis*, ale autorów, kurczę, nie pamiętam”, dodaje. Najbardziej lubi czytać książki straszne, kiedy się boi, lubi książki śmieszne, a także emocjonujące. Ma ulubionych pisarzy. To G.N. Smith oraz J.K. Rowling. Najbardziej lubi książki o Harrym Potterze, ale również takie tytuły jak: *Ślimaki*, *Macki*, *Stwór* – „dostarczyły mi emocji i zaciekały mnie. Potrafiły mnie zatrzymać przed kartkami”. Jej ulubionym bohaterem literackim jest Sirius Black, „ma powiązania z czarną magią i zabłysnął w moich oczach. Opis jego wyglądu postawił mi go przed sobą”. Nie pamięta natomiast żadnego nazwiska ilustratora. Uważa, że książki dla młodego czytelnika nie muszą być ilustrowane. Ilustracje w nich są „nudne, nie podobają mi się”. Jest wiele tytułów, które nudzą ją. Wszelkie [szkolne] „lektury powodują mdłości”, stwierdza. „Po prostu nudne” – mówi o *Robinsonie Kruzo*, *Panu Tadeuszu*, *Hobbicie*, *Potopie* i *Chłopach*, ale najbardziej nie lubi *Krzyżaków*. Uzasadnia: „nie lubię nudnych książek, które opowiadają o historii”. Chętnie czyta horrory, bo ich lektura przynosi: „strach, który mnie paraliżuje. Kocham to! Uwielbiam się bać!”. Wśród horrorów najbardziej lubi serię «Kraby» G.N. Smitha oraz *Stwora* J. Saula. Czyta również literaturę sensacyjno-kryminalną: „bo lubię zagadki i przestępstwa”. Szczególnie podobał jej się *Pies Baskervillów* A. Conan Doyle’a.

Czytanie nie należy do ulubionych zajęć przedstawionej nastolatki, ale czyta ona dużo, jedną książkę w tygodniu lub więcej. Zdecydowanie źle mówi o lekturach szkolnych. Książki dobrze przez nią oceniane, to wyłącznie krąg literatury „bardzo” popularnej, nio-

sącej czytelnicze silne wrażenia i emocje. Oczekiwania nastolatki wobec książki dotyczą wyłącznie treści, nie odnoszą się do szaty graficznej czy poziomu edytorstwa. Wypowiedź dziewczynki podważa opinie o jednoznacznie pozytywnym wpływie czytania na słownictwo i umiejętności komunikowania myśli, nie każda lektura służy więc rozwijaniu takich kompetencji.

Wartościowanie książki dla młodego czytelnika we współczesnej krytyce literackiej

Tekst niniejszy ze względu na swą szczupłość nie rości sobie pretensji do bycia studium ogarniającym całość problemu. Pełne opisanie działań krytyki literackiej w latach 1990-2005 wymagałoby stworzenia obszernej dysertacji. Moim celem jest raczej zasygnalizowanie tendencji, które ujawniły się w omawianych latach. Pole badawcze zostało zawężone do „Nowych Książek” i „Guliwera”, jako że w tych pismach publikują krytycy, którzy „zawodowo” zajmują się właśnie literaturą dla dzieci i młodzieży. Można więc uznać, że ich sądy są najbardziej miarodajne i wyważone.

Lata 1990-2005 były przełomowe dla rynku książki. Oto powrócił wolny rynek, zniesiona została cenzura i skończyły się ograniczenia przydziału papieru. Autorzy recenzji zetknęli się z zupełnie nową rzeczywistością. Zmiana ta była oczekiwana z utęsknieniem, nie dziwi więc to, że nie spodziewano się negatywnych zjawisk z nią związanych. Bardzo interesujące jest właśnie prześledzenie reakcji na tę zmianę.

Najpierw pojawiła się (całkowicie zrozumiała) euforia, na przykład:

Nasz nowy rynek książki wyraźnie się urozmaica. Po bestsellerach politycznych, sensacyjnych, erotycznych – przyszła kolej na „prawdziwe” książki dla dzieci. „Prawdziwe” czyli – jak to się odbiera powszechnie – baśnie. Na straganach bukinistów zaczęło się istne sza-

leństwo: nigdy dotychczas rynek nie oferował nam takiego bogactwa owego stale poszukiwanego towaru¹.

Zapis ten ma znaczenie historyczne, bo kto dziś pamięta o tym, że książki były kiedyś „stale poszukiwanym towarem”. Trzeba jednak zaznaczyć, że nawet na tym wstępnym etapie w beczce miodu znajduje się łyżka dziegciu. Autorka bowiem mimo zachwyty nad pojawieniem się wreszcie ładnych i kolorowych książek konstatuje, że część z nich jest, co prawda, wizualnie znakomita, ale za to całkowicie pozbawiona wartości literackich.

Drugą reakcją jest chęć podsumowania okresu PRL – przykładem może być tekst Barbary Białkowskiej² opowiadający o działaniu cenzury i inspirowanym przez nią niszczeniu książek w bibliotekach, czy Joanny Papuzińskiej³ traktujący o literaturze religijnej i podjętej z nią w okresie PRL walce.

Trzecia reakcja – to narastające przerażenie tym, co wolny rynek przynosi. Początkowo jest to spokojna konstatacja faktu, że nie wszystko, co oferuje się czytelnikowi, ma odpowiednią wartość. Ponownie tekst Joanny Papuzińskiej:

Jak widzimy, powrót do normalności przynosi ze sobą również naturalne problemy wydawcy: zagadnienia doboru i wartościowania tekstów, ich formuły edytorskiej. Należy się spodziewać, że wraz ze stabilizacją rynku wydawniczego będą się one rozstrzygały coraz pomyślniej⁴.

Następnie lekkie zniecierpliwienie:

Jedyna nadzieja w tym, że rynek nasyci się już wkrótce feerią barw i czytelnik ze spokojem będzie odcedzał ziarna od plew. Tymczasem jednak spora rzesza małych odbiorców zostanie wychowana na pseudoksiążkach i pseudoznającą literaturę, pomnoży szeregi analfabetów⁵.

¹ Z. Beszczyńska: *Rynek baśni*. „Nowe Książki” 1991 nr 3, s. 66. W dalszej części tekstu stosowane są skróty: NK dla określenia „Nowych Książek” i G – dla „Guliwera”

² B. Białkowska: *Książki niechciane – książki groźne dla dzieci w Polsce Ludowej*. NK 1991 nr 7, s. 60-61.

³ J. Papuzińska: *Normalność*. NK 1991 nr 4, s. 70-71.

⁴ Tamże, s. 72.

⁵ L. Niszczel [właśc. G. Leszczyński]: *Alicja... po polsku*. G 1993 nr 5, s. 39.

Aż po złość:

Sonata dla Natalii jest pozbawiona rzemieślniczej sprawności pierwowzorów, jest to tekst nieporadny, rozłażący się w rękach niczym stara skarpetka, zgrzytający fałszami psychologicznymi, pretensjonalny aż do mdłości i mizdrzący się swoimi rzekomymi urokami jak szpetna starucha na obrazie holenderskiego mistrza, która przed zwierciadłem zaciera bielidłem i różem głębokie zmarszczki⁶.

Właśnie złość (w różnym nasileniu) jest często manifestowanym przez krytyków uczuciem. Frustracja ta wynika ze specyficznej doli krytyka. O ile bowiem badacz literatury sam swobodnie wybiera sobie obiekt badań, o tyle krytyk (przeważnie) opisuje zgodnie z zamówieniem redakcji pojawiające się na rynku nowości. W świecie wolnego rynku, przy braku ograniczeń, znaczna część tych produkcji jest na żenująco niskim poziomie. Trzeba przyznać, że czytelnik recenzji utożsamia się z odczuciami ich autorów, bowiem często wybitni znawcy literatury wypowiadają się o „dziełach” nie spełniających podstawowych kryteriów pozwalających na uznanie ich za literaturę. Już ta konstatacja oczywistym czyni fakt, że dominującym elementem refleksji krytycznej stają się rozważania „praktyczne” (pedagogiczne, socjologiczne etc.), często dotyczące elementów pozaliterackich.

Zwrócił na to uwagę Grzegorz Leszczyński w tekście *Podniebienie i żołądek*⁷. Badacz zamieszcza też cenną konstatację, iż rzeczywista analiza dzieła literackiego musi opierać się na założeniu, że dany utwór literacki daje się interpretować na dwu płaszczyznach: powierzchniowej i głębokiej⁸. Oczywiście jest, że w przypadku „dzieł” takich, jak np. *Alf. Gość z kosmosu* Inge Mass o warstwie głębokiej nie może być mowy. Dlatego autorka recenzji – Ewa Nowacka – jest niejako skazana na analizę quasi-socjologiczną:

...niewiele to ma wspólnego z twórczością literacką, to raczej bardziej wysublimowani krewni koszulek z wizerunkiem Alfa, pluszowych zabawek z zabawnie przymarszczonym ryjkiem, tudzież gumy do żucia „Alf”⁹.

⁶ E. Nowacka: *Uwaga tandeta*. NK 1995 nr 8, s. 53.

⁷ G. Leszczyński: *Podniebienie i żołądek*. G 1991. nr 2, s. 6-10. Przedruk pt. *O krytyce książki dziecięcej*. W: tegoż, *Literatura i książka dziecięca. Słowo – obiegi – konteksty*. Warszawa 2003.

⁸ Tamże, s. 6.

⁹ NK 1993, nr 10, s. 60.

Specyfika sytuacji krytyki literatury dla młodego czytelnika polega na tym, że tego typu utwory – należące do „konfekcji”, a nie do sztuki (nawet najłagodniej definiowanej) – bywają omawiane w poważnych periodykach i przez znakomitych autorów. Osobną kwestią jest adres czytelniczy tych wypowiedzi. O ile krytyk literacki zajmujący się literaturą kierowaną do dorosłych zwraca się wprost do czytelnika, o tyle ten, który omawia literaturę dla dzieci i młodzieży, pisze dla osób „pośredniczących” między pisarzem a czytelnikiem (rodziców, bibliotekarzy, nauczycieli etc.). Zastanowiło mnie to właśnie w przypadku wybranych przeze mnie do analizy periodyków. Są to pisma nie tylko, jak już wspomniałam, redagowane przez znakomitych fachowców, ale także kierowane do osób „znających się na rzeczy” (tak zwany „zwykły człowiek” po nie raczej nie sięga, pozostając przy pismach popularnych lub gazetach). Nauczyciel czy bibliotekarz powinien bez trudu zorientować się (już w czasie pobieżnej lektury w księgarni), że ma do czynienia ze szmirą. Czy więc ogniste wypowiedzi krytyków są obrazą jego inteligencji? Wydaje mi się, że nie – po prostu autorzy tekstów wychodzą poza swoją rolę: osób mających zachęcić (lub zniechęcić) do kupna książki bądź do jej lektury. Ich wypowiedzi mają stanowić raczej rodzaj „manifestów” sprzeciwiających się podobnym produktom i jednocześnie być rodzajem „mostu” budującego porozumienie z czytelnikiem, który (jako że należy do inteligencji), jest o nich takiego samego zdania.

Pojawienie się wolnego rynku spowodowało też ciekawą dyskusję dotyczącą wznowień (lub pierwszych przekładów) literatury dla dziewcząt powstałej w XIX lub na początku XX wieku. Socjalistyczna cenzura zablokowała dostęp do części tych dzieł, a wolność zaowocowała prawdziwą eksplozją wydań książek Montgomery, Spyri i innych poczytnych pisarek. Te, wydawałoby się, nobliwe książeczki wzbudziły różne odczucia u krytyków – na przykład Ewa Nowacka w tekście *Trzy premiery przekładowe z rezerwą* odnosi się do propagowania „przypomnień wydawniczych z końca XIX wieku (w dodatku obcych)”¹⁰. Zwraca też uwagę, że tego typu literatura była także wydawana „w koszmarnych czasach socjalistycznego dyktatu w naszym kraju”. Odmiennego zdania są na przykład Zofia Beszczyńska¹¹ czy Barbara Tylicka:

¹⁰ NK, 1993 nr 5, s. 57-59; podkreśl. moje – BSz.

¹¹ *Razem bracia (i siostry) czyli romans inaczej*. G 1993 nr 5, s. 36-38.

Cokolwiek by powiedzieć o sentymentalizmie, powtarzalności, schematyzmie i naiwnym optymizmie powieści kanadyjskiej pisarki, młode czytelniczki dzięki niej dojrzewają emocjonalnie¹².

Aż trudno uwierzyć, że tak stare teksty są w stanie wzbudzać podobną dyskusję.

Pozwoliłam sobie na podkreślenie w wypowiedzi E. Nowackiej słów ukazujących dystans wobec Montgomery jako przedstawicielki literatury „obcej”. Otóż kolejną tendencją widoczną w wypowiedziach krytycznych jest próba propagowania literatury i kultury polskiej. Czyni tak m.in. Gertruda Skotnicka:

W istnie jarmarcznej pstrokaciźnie książek dla dzieci zalegających półki i stoiska księgarskie, trudno znaleźć coś, co współcześnie wyrosło na polskiej glebie. Czyżby świat wydawniczy opanowała niechęć do puszczania w obieg pierwszych wydań utworów polskich?¹³.

Hanna Lebecka w tekście *Bożęta i Emilia*¹⁴ w znamienity sposób komplementuje książki E. Nowackiej nie tylko ze względu na warsztat pisarski autorki *Asa w rękawie*, ale także z powodu wykorzystania w książce *Bożęta i my* rodzimej tradycji i folkloru (choćby przez przywołanie demonów ludowych). Podobna w gruncie rzeczy tendencja przejawia się w wypowiedzi Zofii Beszczyńskiej, która krytykuje „papierowy świat” amerykańskich romansów dla dziewcząt i dodaje:

I znów chciałoby się porównywać (takie recenzenckie skrzywienie) z polskimi powieściami (romans też w nich był, ale tylko między innymi) dla nastolatek sprzed co najmniej kilkunastu lat: tam to dopiero były problemy, nie mówiąc już o tych politycznych! Książki bowiem nie były do schlebiana, głaskania i zabijania czasu, ale do nauki i wychowywania, musiały być ważne i ciężkie¹⁵.

Tyle wspomnienia. Gertruda Skotnicka dzieli się z czytelnikiem marzeniami:

Pięknie wydane przekłady budzą marzenie o polskiej powieści dla dziewcząt, z akcją usytuowaną w dzisiejszej codzienności, z bohaterką, która porusza się we współczesnym, skomplikowanym świecie, od-

¹² B. Tylicka: *Festiwal kanadyjskiej pisarki*. G 1992 nr 1, s. 25.

¹³ G. Skotnicka: *Jest gdzieś taka wieś?* NK 1993 nr 11, s. 57-58.

¹⁴ NK 1996 nr 1, s. 27-28.

¹⁵ Z. Beszczyńska: *Romanse jak chleb*. NK 1995 nr 2, s. 59.

rzucając wartości pozorne, a przynajmniej autentyczne, o jej trudnej, ale zwycięskiej drodze do osiągnięcia pełni własnej osobowości¹⁶.

Niestety, niewiele pisarek jest w stanie podołać takiemu wyzwaniu, stąd rozczarowanie oceniających je recenzentek. Właściwie nie powinno dziwić, że tak trudno znaleźć dobrą współczesną powieść dla dziewcząt (jak każdą inną dobrą książkę). Oczywiście jest też, że wydawnictwo – podejmując decyzję o druku takiej książki – ryzykuje (bo nie ma najmniejszej pewności, że czytelnicy przyjmą je ciepło).

Bardziej dziwi fakt, że wśród omawianych w pismach przekładów dzieł zagranicznych tak niewiele jest tych, które zasługują na uznanie krytyków. Można bowiem domniemywać, że jeśli ktoś decyduje się zapłacić za przełożenie treści jakiejś książki, to czyni tak wtedy, gdy w swoim kraju osiągnęła ona rangę bestselleru.

Wśród książek polskich, debiutujących w księgarniach, siłą rzeczy musi znaleźć się pokaźna liczba pozycji całkiem nietrafionych lub po prostu miernych. Tymczasem wydaje się, że liczba recenzji krytycznych jest porównywalna w przypadku dzieł rodzimych i przekładów. Na temat tego, dlaczego tak jest, można tworzyć jedynie hipotezy. Możliwe jest swoiste szlachetne „kumoterstwo” ze strony krytyków, które powoduje, że łatwiej jest wybaczyć poważne potknięcia autorowi polskiemu, niż nawet niewiele mniejsze – jego zagranicznemu koledze. Druga możliwość jest z kolei mało pochlebna dla naszych wydawnictw, które prowadzą wyjątkowo nieudolną politykę wydawniczą, skoro sprowadzają na nasz rynek tak wiele pozycji miernych.

Kolejnym problemem, który uwidocznił się w omawianym okresie, jest pojawienie się (w znacznych ilościach) książek poruszających tematy drastyczne, takie jak: przemoc, prostytutka, przedwczesna inicjacja seksualna itd. Oczywiście, autorzy książek wprowadzają te zagadnienia mniej lub bardziej „odważnie” i w różnych intencjach (np. Marta Fox w *Magdzie doc.* stara się zmienić typowe przekonania dotyczące nastolatki przedwcześnie zachodzących w ciążę i w związku z tym kreśli obraz nazbyt landrynkowy. Odpowiadająca jej książką *Małe kochanie, wielka miłość* Ewa Nowacka odwrotnie w celach pedagogiczno-moralizatorskich kładzie na-

¹⁶ G. Skotnicka: *Krewniaczki Ani*. NK 196 nr 6, s. 16-17.

cisk na niedojrzałość młodych rodziców). Różne też są reakcje krytyki. Wspomniana E. Nowacka (będąca przypadkiem szczególnym i nader interesującym, jako że jest jednocześnie wybitnym krytykiem i znakomitą autorką książek dla młodych czytelników), w wywiadzie udzielonym Irenie Bolek broni swoich książek, wskazując na konieczność pokazania młodzieży „prawdziwego życia”¹⁷. (trzeba tu jednak gwoli sprawiedliwości dodać, że Nowacka, nawet kiedy ucieka się do drastyczności, np. w *Asie w rękawie*, nigdy nie przekracza granic dobrego smaku. Poza tym jej książki są przemyślane i bez trudu można stwierdzić, w jakim celu dany zabieg jest wprowadzony). Niemniej nowy trend nie wszystkim się podobał. Na przykład Barbara Tylicka uważa, że jest on związany z akceleracją dojrzewania młodzieży i tym, że sięga ona po lektury dla dorosłych. W związku z tym wypierany z rynku autor tworzy książki:

Z młodzieżowym bohaterem, który w sposób uproszczony a często i wulgarny epatuje czytelnika tematem inicjacji seksualnych i przedwczesnego macierzyństwa¹⁸.

W ten sposób, zdaniem autorki wypowiedzi, literatura tego typu rezygnuje z założeń pedagogicznych i schlebia pospolitym upodobaniom czytelników i ich skłonności do wulgarności.

Ciekawie te kontrowersje ujawniają się w swoistych „dwugłosach”. Na przykład Hanna Baltyn nie widzi niczego „niestosownego” w *Tabu* Kingi Dunin, perypetie bohaterów (łącznie z kazirodztwem) uważa za „życiowe, prawdopodobne, pojawiające się w listach czytelniczek dziewczęcej i kobiecej prasy”¹⁹. Natomiast Barbara Tylicka, pisząc o drugiej części dylogii Kingi Dunin – *Obciachu*, zwraca uwagę na nieprzystawalność świata przedstawionego (a więc dalszych przygód bohaterów *Tabu*) do potrzeb i psychiki nastolatka²⁰.

Wydaje się, że więcej zwolenników ma proza „łagodniejsza”, na co dowodem są aprobatywne recenzje pisarstwa Musierowicz, choćby ta autorstwa Grzegorza Leszczyńskiego, który chwali *Jeźycjadę* właśnie za aksjologię, odrębność od dzieł innych autorek młodzieżowych przejawiającą się głównie brakiem schematów erotycznych

¹⁷ *Przymiarki do dorosłości*. Rozmowa z Ireną Bolek. NK 1997 nr 11, s. 66-67.

¹⁸ B. Tylicka: *Bez znieczulenia*. NK 1998 nr 7, s. 45.

¹⁹ H. Baltyn: „*Na Brudnie jest nudno...*”. NK 1998 nr 11, s. 31.

²⁰ B. Tylicka: *Targowisko względności*. NK 2000 nr 3, s. 65-67.

charakterystycznych dla tych produkcji, sensacji, przemocy i nihilizmu²¹. Stanowisko przeciwników drastyczności w literaturze dla młodych czytelników klarownie sformułowała Anna Maria Krajewska:

Wydaje mi się, że na tym właśnie polega istota konwencji literatury dla młodzieży (i wynikające z niej niekiedy uproszczenia), iż pewnych sposobów widzenia rzeczywistości w niej się nie pokazuje. Młodzież nie powinna być narażona na nieuczciwe eksperymenty prezentacji skrajnych postaw i przypadków w byle jaki sposób. Młody człowiek nie ma takiego dystansu do rzeczywistości jak dorosły i sposób prezentacji świata w powieści może wziąć za obiektywny tego świata obraz [...]. Jeśli ktoś chce zgłębiać mroczne zakamarki ludzkiej duszy, lepiej zrobi czytając Dostojewskiego, który pisał książki nieco grubsze niż E. Przybylska, ale arcydzieła, czego o *Dotyku motyla* powiedzieć nie można²².

Nie wygląda, by dyskusja nad tą sprawą miała się rychło zakończyć.

Dosyć interesująca jest sprawa poglądów krytyków na oryginalność dzieł literackich. W przypadku literatury dla dzieci, której początek stanowiły przeróbki książek dla dorosłych, można by uznać kwestię autorstwa za drugorzędną. Z drugiej jednak strony od XIX w. pogląd na prawa autorskie i plagiaty uległ zmianie. Stąd szczególnie interesująca może być dyskusja dotycząca adaptacji XIX-wiecznych książek i przystosowywania ich do „wymogów dzisiejszych”, jaka rozpełtała się na łamach „Nowych Książek” w 1998 r. Rozpoczęła ją (jak się wydaje) Danuta Świerczyńska-Jelonek tekstem²³ traktującym o „przeróbkach” *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, *O krasnoludkach i sierotce Marysi* Marii Konopnickiej i *Szyfowych prac* Stefana Żeromskiego. Autorka zwracała uwagę na techniczne ułatwienia pojawiające się w tych tekstach – takie jak wyraźny druk i ćwiczenia utrwalające. Pod wpływem tego tekstu rozwinęła się dyskusja dotycząca już tylko tomu o *Sierotce Marysi*. Wzięli w niej udział autorzy należący do różnych profesji – co wyraźnie miało wpływ na rodzaj użytej argumentacji. Barbara Tylicka (krytyk literacki, znawca literatury dziecięcej) skrytyko-

²¹ G. Leszczyński: *Oswajanie czasu*. NK 1998 nr 8, s. 50-51.

²² A. M. Krajewska: *Nieudana powtórka*. G 1994 nr 5, s. 28-29.

²³ Zob.: NK 1998 nr 5, s. 35-37.

wała przeróbkę z powodu braku oryginalności literackiej (czyli użyła argumentu literaturoznawczego). Przeciwnie stanowisko zajęła Maria Kulik (bibliotekarka, określająca się jako „praktyk”): negatywnie oceniła nie adaptację, lecz tekst kanoniczny (jako nienowoczesny) i wskazała na pojawiający się w nim negatywny stereotyp Cygana, oraz na ukazanie grubiaństwa ojca wobec synów. W tej sytuacji pozytywne aspekty dzieła takie jak: ukazanie wierności, miłosierdzia i bezinteresowności lepiej realizuje przeróbka, która „złe” treści eliminuje. Poza tym, zdaniem autorki, dzieci chętniej przyswajają tekst zaadaptowany, co promuje czytelnictwo (argumenty można więc określić jako dydaktyczne i ludyczne). Autorzy specjalizujący się w literaturze dla dorosłych zabiegi upraszczające jednoznacznie potępili jako gwałt na literaturze. Tadeusz Szyma ironicznie wskazał przy tym na największy walor opracowania – „przez stworzenie możliwości porównania z oryginałem daje szczególną szansę docenienia jego wartości”. Jan Gondorowicz dodał: „Kto nie pojmuje, że dziecko musi się bać nad książką, spotka je z pałą w dłoni na własnej klatce schodowej”. Na tym tle opinia Jana Bieleckiego (prawnuka Marii Konopnickiej) jest niezwykle łagodna, zwraca on bowiem uwagę głównie na odebranie książce aury baśniowości poprzez uproszczenie języka.

Przytoczenie tej dyskusji pokazuje problemy, przed jakimi stają osoby oceniające literaturę dla dzieci, problemy nieznanne krytykom oceniającym literaturę dla dorosłych. Dotyczą one dylematu: czy lepiej złożyć „wysoką” literaturę na ołtarzu czytelnictwa (w szlachetnym celu wyrobienia nawyku czytania u jak największej liczby dzieci), czy też odwrotnie – skupić się na kształceniu „wytrobionych” czytelników, którzy nie powinni obcować z (użyję tu określenia Ireny Bolek²⁴) „hamburgerami”. Stanowiska literaturoznawców i pedagogów-praktyków nie mają szansy na zbliżenie się. Nie jest moją rolą ocenianie, kto i w jakim zakresie ma rację²⁵. Istotne jest to, że pojęcie kiczu i plagiatu nie jest tak bezdyskusyjne w przypadku tej odmiany literatury, jak w odniesieniu do jej „dorosłego” odpowiednika.

²⁴ Tamże.

²⁵ Choć jako literaturoznawca i nauczyciel nie tylko akademicki, podzielam, rzecz jasna, opinię purystów.

Jeśli chodzi o literaturę młodzieżową, między krytykami panuje zgoda na uznanie jej za segment literatury popularnej. Spośród licznych wypowiedzi na ten temat wybrałam wywód Alicji Baluch:

Młodzi ludzie bowiem – jak twierdziła Krystyna Kuliczowska – mają skłonność do traktowania literatury jako imitacji życia. Ta „imitacja” posiada w literaturze, zwłaszcza młodzieżowej, własne konwencje, utarte schematy, które w odczuciu czytelników sprawdzają się w konfrontacji z ich życiowym doświadczeniem. Taki sposób uchwycenia świata przedstawionego mieści się w poetyce literatury popularnej. To ona przede wszystkim zaspokaja potrzebę zabawy, łatwej rozrywki lub refleksji nad życiem. W tematyce literatury popularnej dla młodzieży pojawiają się więc problemy, z jakimi borykają się młodzi ludzie²⁶.

Konsekwencją przyjęcia takiego założenia jest stosowana w recenzjach metodologia – niemal wyłącznie socjologiczna i pedagogiczna. O wartościowaniu wytworów literatury popularnej nie stanowią przecież wyłącznie ich walory literackie, choć brak tych ostatnich często daje się krytykom we znaki i jest przez nich przyjmowany z irytacją. Irytacją – chyba jednak – bezsilną wobec nowego rynku wydawniczego zniechęcającego nawałem nowych (i starych) tytułów, z których części nie warto nawet przejrzeć. Wartościowanie staje się więc wykładnikiem frustracji.

²⁶ A. Baluch: *Od zabawy do rozmowy* NK 2002 nr 12, s. 70.

Kanon książek – pojęcie i sprzeczności

Jan Karłowicz, autor *Poradnika dla osób wybierających książki dla dzieci* (1881), charakteryzując *Przesady w wychowaniu*, „studium pedagogiczne” Walerii Marrené-Morzkowskiej, wskazywał na znaczenie poradników literackiego wychowania domowego:

Autorka mogła dać przegląd jeśli nie wszystkich, to przynajmniej większej części książek dziecinnych, tak oryginalnych, jak i tłumaczonych, i dostarczyć w ten sposób wskazówek, o co się starać, a czego należy unikać¹.

Realizacją formułowanych w publicystyce postulatów były kolejne przedsięwzięcia inspirowane dziełem Karłowicza. Istniejące w drugiej połowie XIX wieku przewodniki, opracowania i bibliografie adnotowane książek dziecięcych Dygasiński oceniał negatywnie; we wstępie do własnego, autorskiego katalogu lektur zalecanych młodemu wiekowi pisał: „Rodzice i opiekunowie są częstokroć pozbawieni wszelkich wskazówek, gdy chodzi o wybór pożytecznej książki, zastosowanej do wieku dzieci”². Dygasiński był doświadczonym pedagogiem i pisarzem, zaangażowanym we wszystko, co zwią-

¹ „Gazeta Polska” 1881 nr 214. Cyt. za: H. Sienkiewicz: *Dzieła*. Red. J. Krzyżanowski. T. 52: *Wiadomości bieżące*, cz. 2, Warszawa 1950, s. 215.

² A. Dygasiński: *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1884, s. 3.

zane było z dzieckiem i sferą jego lektur. Negatywną ocenę Dygasińskiego zyskuje szereg utworów, w szczególności fantastyka.

Kopciuszek [...] dobry jest jako temat do baletu, opery i komedii; ale nie kwalifikuje się jako powieść dla wieku dziecięcego. Tego rodzaju opowieści są resztkami zamierzchłej przeszłości, grubszych obyczajów i mniej delikatnego poczucia moralnego. Zemsta, chytryść i kłamstwo są tu jeszcze bardzo popłatne i cenione³.

Podobną ocenę formułuje Dygasiński pod adresem *Przygód Guliwera*:

Słaby rozum dziecka, [...] nie pojmując tendencji autora, ponosi szwank konieczny⁴.

Kryteria oceny książki szybko się jednak zmieniają – dwanaście lat później sam Dygasiński ogłosi tom znakomitych *Cudownych bajek* (1896), inicjujących – wraz z *Krasnoludkami...* Konopnickiej – nowe już, modernistyczne tendencje w literaturze. W ciągu zaledwie dwunastu lat przeszedł Dygasiński na pozycje całkowicie odmienne od werbalizowanych w *Katalogu...* pouczeń dla rodziców.

W tym samym czasie, gdy Dygasiński ogłasza *Cudowne bajki*, ukazuje się drukiem kolejny adnotowany spis książek zalecanych do dziecięcej lektury, mianowicie *Katalog rozumowany książek dla dzieci i młodzieży* (1895). Jego autor preferuje takie utwory, w których „zamiast nieprawdopodobieństw mamy [...] przygody zupełnie prawdziwe, ludzi rzeczywistych, a więc dobrych i złych”⁵. Zastrzeżenia budzi wciąż jeszcze *Czerwony Kapturek* ze względu na brak spójności tekstu i nielogiczność fabuły; zresztą w ogóle baśnie Grimmów jako lektura w rękach dziecka oceniane są negatywnie:

Cel każdej z powiastek jest wprowadzić moralny, występki, zbrodnie ukarane, każda cnota otrzymuje nieraz hojną aż do zbytku zapła-

³ A. Dygasiński: *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 29 (podkreśl. moje – GL). Tego typu pozycji pojawiło się w latach osiemdziesiątych więcej, np. J. Karłowicza *Poradnik dla osób wybierających książki dla dzieci*. Wilno 1881. Wł. Nowickiego: *Co dać dziecku na gwiazdkę?* Warszawa 1886.

⁴ A. Dygasiński: *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1884, s. 26.

⁵ *Katalog rozumowany książek dla dzieci i młodzieży wydany z zapomogi Kasy Pomocy dla Osób Pracujących na Polu Naukowym imienia D-ra Józefa Mianowskiego*. Warszawa 1895, pozycja 64.

tę. Tylko środki, które do osiągnięcia tego celu wiodą, niekiedy roz-
mijają się z moralnością, dają wyobrażenie o występkach, o których
dzieci wcale wiedzieć nie powinny⁶.

Negatywną ocenę tekstów wzmacnia dodatkowo „pierwiastek
erotyczny, silnie uwydatniony w niektórych baśniach”⁷. Wciąż za-
sadniczym punktem odniesienia oceny dzieł są tkwiące w nich *im-*
plícite treści wychowawcze lub poznawcze. Z tego względu liczne
pochwały kieruje się pod adresem prozy historycznej. Jeszcze Dy-
gasiński pisał:

„Nie same tylko przygody i podróże należy dawać młodzieży w rękę;
nie same tylko książki odnoszące się do zjawisk przyrodniczych
kształcą i rozwijają człowieka. Poza tym wszystkim istnieje jeszcze
świat ludzki, do którego wprowadza nas historia. Ale historia jest nauką
trudną, wymagającą przygotowania. Otóż przygotowania tego rodzaju
zasiewają w duszy młodzieńca książki, opracowane dla dzieci w spo-
sób biograficzny, [...] spisowym rylcem niejako zapisują się w duszy
młodzieńca i zmuszają go do wytwarzania sobie wcześniej gruntu dla
przyjęcia dobroczynnych ideałów, które ludzkość w pochodzie swym
wypielęgnowała⁸.”

Ukształtowaną w XIX w. formę przeznaczonych do użytku do-
mowego i edukacji szkolnej adnotowanych bibliografii utworów za-
lecanych do bibliotek dziecięcych wyzyskiwano jeszcze przez trzy
pierwsze dziesięciolecia XX w. W 1922 r. ukazuje się *Katalog pod-*
*stawowy książek dla bibliotek powszechnych*⁹ Grzegorzewskiej
i Ostromęckiej, w 1927 r. opracowany przez Jadwigę Filipkowską-
Szemplińską i Marię Gutry *Katalog biblioteki wzorcowej dla dzieci*

⁶ Ibidem, pozycja 16.

⁷ Ten negatywny stosunek pozytywistycznej krytyki do baśni i fantastyczności wynikał z wielu uwarunkowań, m.in. z przeświadczenia, bazującego na filozofii Comte’a, że baśnio-
wość przynależy wcześniejszej, mianowicie teologicznej fazie rozwoju ludzkości. Zaznaja-
mianie dziecka z baśniami przeczyło więc nie tylko zdrowemu podejściu do życia, przede
wszystkim stało w opozycji wobec racjonalizmu, ale dodatkowo niejako zwracało rozwój
ludzkości ku fazie pierwotnej. Adolf Dygasiński pokazuje, jak z nieprawości i niemoralności,
a więc pierwiastków, na których – zdaniem ówczesnej publicystyki – opiera się baśń, wy-
wodzą się współczesne poglądy i postawy moralne: „kradzież dała początek szanowaniu
własności; okrucieństwo – litości; pycha i duma – skromności itd.” (A. Dygasiński, *Przykład
genezy obowiązku*. „Wędrowiec” 1884 nr 2, s. 15. Cyt. za: S. Jedynek: *Etyka polska w latach
1863-1918*, op. cit., s. 42).

⁸ A. Dygasiński: *Krytyczny katalog książek dla dzieci i młodzieży*, op. cit., s. 45-46.

⁹ M. Grzegorzewska, J. Ostromęcka: *Katalog podstawowy książek dla bibliotek po-
wszechnych*. Warszawa 1922.

*i młodzi*¹⁰, ze wstępem Heleny Radlińskiej. Wszystkie przywołane opracowania miały charakter autorski, skazane były błędem subiektywizmu. Z dążeń do zbiektywizowania ocen i kryteriów doboru dzieł wyniknęła nowa inicjatywa wydawnicza: w 1929 r. ogłoszono *Spis książek poleconych do bibliotek szkolnych*, imponujące rozmiarami i poziomem merytorycznym dzieło przygotowane przez specjalnie w tym celu powołaną komisję¹¹, na jej czele stał Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Komisja oceniła 1015 pozycji, spośród których do użytku bibliotecznego zakwalifikowała niewiele ponad połowę (675 tytułów). Tryb prac i kryteria oceny książek szczegółowo omawiał regulamin, godzi się przywołać te jego ustępy, które pozwolą oświetlić ukształtowany przez komisję kanon.

§ 3. Ocena pod względem wychowawczym:

a) Tendencje moralne, narodowe (państwowe), społeczne, naukowe i inne.

b) Czy książka nie zawiera rzeczy sprzecznych z uznanymi zasadami i ideałami wychowawczymi?

c) Czy książka jest przystosowana do wieku młodocianego (pod względem treści, formy, pojęć, motywów uczuciowych), a w szczególności czy jest interesująco, żywo (z humorem) napisana?

d) Czy nie zawiera niedopuszczalnych błędów naukowych?

§ 4. Ocena pod względem literackim:

a) Czy książka jest napisana poprawnie, względnie pięknie, pod względem językowym i literackim? (konstrukcja i forma). Ogólna wartość artystyczna książki.

b) O ile książka jest tłumaczeniem lub przeróbką, należy w miarę możliwości określić jej stosunek do oryginału (czy oryginał nie został zniekształcony).

§ 5. Ocena pod względem formy zewnętrznej:

a) Wygląd estetyczny książki, ilustracje (Uwaga: ilustracje oceniać należy także pod względem przystosowania do wieku czytelników).

b) Staranność korekty.

§ 6. Ocena pod względem higienicznym:

Czy książka odpowiada wymaganiom higieny czytania?

§ 7. Ocena pod względem trwałości.

¹⁰ J. Filipkowska-Szemplińska, M. Gutry: *Katalog biblioteki wzorcowej dla dzieci i młodzieży*. Przedmowa H. Radlińskiej. Warszawa 1927.

¹¹ Skład osobowy komisji został podany do publicznej wiadomości w „Bibliografii Pedagogicznej”. Rocznik 1923, z. 4 oraz 1927 z. 1.

§ 8. Czy referent miał sposobność zauważyć stosunek młodzieży do książki?¹²

Tak określone kryteria zastosowano przy ocenie książek wg schematu: K (konieczna), P (pożądana), D (dozwolona); książki nie zalecane (przydatność oceniona negatywnie) pominięto. Pozycje określone jako K (konieczne) stworzyły listę kanoniczną. Obejmuje ona literaturę piękną, a także tytuły popularyzujące wiedzę, „książki etyczne i religijne”, czasopisma.

Kanon literatury pięknej ukształtowany został następująco:

Grupa I (7 – 9 lat):

M. Konopnicka, *Filuś, Miluś i Kazia*
 , *Na jagody*
 , *O Janku wędrowniczku*

Grupa II (9 – 11 lat):

W. Haberkantówna, *Śmietnik*
M. Konopnicka, *Książka Tadzia i Zosi*
 , *O krasnoludkach i o sierotce Marysi*

Grupa III (11 – 13 lat)

E. Amicis, *Serce*
Anczyc (Defoe), *Przypadki Robinsona Kruzoe*
A. Selmer Gjems, *Nad dalekim, cichym fiordem*
A. Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*
B. Ostrowska, *Bohaterski Miś, czyli przygody pluszowego niedźwiadka na wojnie*
H. Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy*
H. Sienkiewicz, *Z puszczy amerykańskiej*
J. Stevenson, *Czółnem przez morze*
M.J. Zaleska (wg Coopera), *Mieszkaniec puszczy*

Grupa IV (13 – 15 lat)

J. Bandrowski, *Na polskiej fali*
K. Dickens, *Opowieść wigilijna*
R. Kipling, *Księga dżungli, Druga księga dżungli*
M. Konopnicka, *Dym*
 , *Hrabiątko. Jak Suzin zginął*
 , *Nasza szkapa*
 , *W Winiarskim froncie*
W. Łoziński, *Oko Proroka*
J. Mączka, *Starym szlakiem*
E. Orzeszkowa, *Romanowa*
B. Prus, *Anielka*
 , *Antek*
 , *Cienie. Z legend dawnego Egiptu*
 , *Na wakacjach. Katarynka*

¹² Spis książek poleconych do bibliotek szkolnych przez Komisję Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach od 1923 do 1928 włącznie. Warszawa 1929, s. 8-9.

W. Reymont, *Ave Patria. Los Toros*
 , *Z ziemi chełmskiej*
 M. Rodziewiczówna, *Dewajtis*
 , *Lato leśnych ludzi*
 H. Sienkiewicz, *Bartek Zwycięzca*
 , *Stary sługa*
 , *Wspomnienie z Maripozy. Jamioł. Organista z Ponikły*
 , *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela*
 , *Z puszczy amerykańskiej*
 K. Tetmajer, *Ksiądz Piotr*
 M.J. Zaleska, *Mieszkaniec puszczy*
 S. Zeromski, *Echa leśne*
 , *Szyfrowe prace*

Wśród pozycji ocenionych jako „K” (konieczne) brakuje wielu utworów, m.in. baśni Perraulta, Grimmów i Andersena, nie ma nazwisk Buyno-Arctowej, Jachowicza, Porazińskiej, Rogoszówny, Kossak-Szczuckiej, Ostrowskiej, Alcott, Gomulickiego, Twaina, Urbanowskiej, Verne’a; ich książki umieszcza się zazwyczaj poza kanoniczną czołówką, pośród rzeczy „polecanych” lub zaledwie „dozwolonych”, niekiedy wśród książek wyłączonych z grupy beletrystycznej (np. *Bankructwo małego Dżeka* Korczaka zakwalifikowano jako „książkę o treści naukowej”, dział: „społeczne”, ocena: D – „dozwolone”).

Komentując dokonane ustalenia Komisja stwierdza:

Jeżeli [...] ktoś z osób starszych, przeglądający spis niniejszy, zdziwi się, że ulubione jego niegdyś książki otrzymały ocenę zaledwie dozwoloną, niech zechce zauważyć, że Komisja przykładała do książek wymagania dyktowane obecnym poziomem artystycznym naszej powieści dla młodzieży oraz obecnymi potrzebami młodzieży szkolnej. Tak np. wiele powieści przedstawiających barwnie naszą martyrologię w latach niewoli, dziś straciło na aktualności i zachodzi nawet wielkie pytanie, czy należy polecać je młodzieży. Podobnie zwracała Komisja uwagę na konieczność rewizji przedwojennych opisów kraju w kierunku uwzględnienia stanu obecnego.

Tak więc Komisja stała na stanowisku, że biblioteka dla młodzieży winna odpowiadać aktualnym tej młodzieży potrzebom. Ale właśnie dlatego spis niniejszy musi być nie tylko uzupełniany, ale rewidowany pod kątem widzenia tych potrzeb młodzieży. Spis ten tedy nie tylko nie stanowi nietykalnego kanonu, ale będzie chętnie rewidowany w miarę, jak życie przynosić nam będzie nowe kryteria czy problemy¹³.

W przeciwieństwie do twórców XIX-wiecznych kanonów Komisja miała świadomość, że jej ustalenia to zaledwie propozycja, punkt wyjścia dalszej refleksji; stąd „apel do wszystkich czytelników, szczególnie zaś do nauczycielstwa, by porównywali oceny, które otrzymały książki w Komisji, z przydatnością książek w praktyce szkolnej i z ich poczytnością wśród młodzieży”¹⁴.

Twórcy kanonu starali się połączyć dwa kryteria, w jakimś sensie wzajemnie się wykluczające: kryterium pożytku wychowawczego i kryterium poczytności. Sprawa pierwsza jest im bliższa: wykazu książek zalecanych do bibliotek nie otwierają utwory literackie, lecz *etyczne i religijne*, następnie wymienia się *książki o treści naukowej* (wg działów: *humanistyczne, geograficzne i przyrodnicze, społeczne, różne*). Książka beletrystyczna sytuuje się na końcu. Dzięki takiemu ujęciu kanon lektur „koniecznych” dla grupy IV (13-15 lat) otwierają *Dzieje duszy, czyli żywot św. Teresy od Dzieciątka Jezus*. Zresztą wśród kryteriów, jakimi Komisja posługiwała się dokonując oceny książek, sprawy wychowawcze (§ 3) poprzedzają sprawy artystyczne (§ 4). Wybory czytelnicze zostały uznane nie za jeden z czynników zasadniczych dla całego kanonu, lecz za element weryfikujący. W XIX-wiecznych *spisach książek* głos młodej publiczności czytającej w ogóle nie był brany pod uwagę.

Z kolejnym przedsięwzięciem, u źródeł którego leżało pytanie o fundamenty lekturowe młodego wieku, mieliśmy do czynienia u progu nowego stulecia, 80 lat po zawiązaniu się Komisji Oceniającej. W 2002 r. ogłoszono podjęcie prac nad *Kanonem Książek dla Dzieci i Młodzieży*. Przedsięwzięcie miało znacznie skromniejszy charakter. Nie mogło być próbą oceny całości produkcji książkowej ostatnich lat, podjęcie takiego zadania skazałoby organizatorów na nieuchronną klęskę; zadanie można określić następująco: wskazanie książek takich, które powinny znaleźć się w każdej bibliotece, w każdym doświadczeniu lekturowym młodego pokolenia.

Kanon objął 50 tytułów. Składał się z dwóch części: pierwszą z nich wyłoniono w drodze plebiscytu ogłoszonego w mediach (25 pozycji książkowych), część drugą ustaliło powołane przez organizatora (Polską Izbę Książki) ośmioosobowe gremium¹⁵. Tytuły „eks-

¹³ Tamże, s. 11-12.

¹⁴ Tamże, s. 12.

pertów” objęły 20 książek polskojęzycznych i 5 pozycji nie przetłumaczonych na język polski.

Już w samym założeniu kryje się pytanie o istotę kanonu, pytanie o to, jakie są kryteria oceny książki, co składa się na ową kanoniczną „ziemię obiecaną”, ku której powinno zmierzać współczesne pokolenie młodych czytelników. Niepodobna pogodzić sprzecznych racji krytyków literackich z opartym na liberalnej wizji społeczeństwa głosem ludu, któremu – w przeciwieństwie do dawnych kanonów – przyznano status w istocie współdecydujący. Spór o to, kto ma głos w kwestii kanonu rozstrzygający, jest w samej swej istocie sporem o status i sens współczesności, o status dzisiejszego społeczeństwa. Upraszczając sprawę można by powiedzieć tak: społeczeństwo dokonuje jakichś wyborów w księgarniach i bibliotekach, a kanon jest usankcjonowaniem i podaniem do publicznej wiadomości tych wyborów – jest więc listą rankingową autorów i tytułów. Można, oczywiście, obrażać się na rzeczywistość i załamywać ręce nad obecnością w kanonie *Harrego Pottera* albo PRL-owskiego cyklu Zbigniewa Nienackiego. Dotykamy tu samej istoty demokracji, która wszak – jak powiadał Platon – jest deformacją, mianowicie oddaje rządy w ręce większości, czyli głupców, bo w każdym społeczeństwie głupcy stanowią większość, mędrcy pozostają w mniejszości, w konsekwencji wiodą życie na marginesie społeczeństwa. Ta większość dąży do naprawiania świata: niech w nim będzie więcej dóbr kultury, bardziej dostępnych, niech dzieci czytają to, co myśmy czytali, bo czasy są złe i obyczaje upadają, niech rozszerza się przestrzeń wolności, z której i my korzystamy oddając głos na kandydatów do kanonu, jakby była to forma głosowania właściwa instytucjom demokratycznego państwa, w którym nieczytająca część społeczeństwa (90%) ma takie same prawa decyzyjne, jak czytająca mniejszość (10%).

Druga opcja mówi o kształtowaniu człowieka. Wolność społeczeństwa zastępuje wolnością wewnętrzną każdego, odwołującą się

¹⁵ W skład jego weszli: Irena Bolek – miesięcznik „Nowe Książki”, krytyk literacki; Maria Czernik – tłumacz, krytyk literacki, prezes Polskiej Sekcji International Bard on Books for Young People; Maria Kulik – bibliotekarka, krytyk literacki; Grzegorz Leszczyński – Uniwersytet Warszawski, historyk i krytyk literatury; Grażyna Lewandowicz – Biblioteka Narodowa, krytyk literacki; Elżbieta Matyja – Polskie Radio, popularyzator książki i czytelnictwa; Joanna Olech – grafik, prozaik, krytyk literacki; Michał Zajac – Uniwersytet Warszawski, historyk i krytyk książki dziecięcej.

nie do tzw. praw człowieka, lecz do obowiązków, z odpowiedzialnością na czele; dobra kultury służą nie zabawianiu gawiedzi, lecz kształtowaniu serc i umysłów. Za Różewiczem nazywa kulturę współczesną „wieżą Babel”, wielkim śmietnikiem estetycznym i etycznym. Ze wszystkich słabości demokracji za najważniejszą uznaje „demokratyzację kultury” rozumianą jako przeniknięcie do sfery wyborów artystycznych tych kryteriów ocen, które właściwe są większości, czyli niewykształconym rzeszom, dla nich system głębszych znaków jest niedostępny, więc odrzucany. Ta opcja, określimy ją mianem intelektualnej, za kanon uznaje znaki kultury, a nie znaki wyborów, sferę prawdy, piękna i dobra, a więc wartości w najgłębszym tego słowa znaczeniu tradycyjnych, czyli sprawdzonych w wielu wiekach rozwoju i trwania kultury.

Pytanie o to, czy kanon funduje się na wyborach demokratycznych, jest efektem referendum, plebiscytem popularności, co byłoby właściwe kulturze naszych czasów, czy też przeciwnie: wynikiem refleksji krytycznej i intelektualnej rzeczoznawców, nie zostało rozstrzygnięte. Próba łączenia zasadniczo wykluczających się kryteriów okazała się wyjściem praktycznym, ale jedynie zaostrzyła istniejące wątpliwości. Oceny krytyki zwykle rozchodzą się z ocenami i czytelników, i samych twórców (wystarczy przywołać przykład arcydzieł literatury narodowej, z *Beniowskim* Słowackiego na czele). Demos i elity to zbiory rozłączne. Krytyka książki dziecięcej często ocenia wysoko te pozycje, które satysfakcjonują dorosłego odbiorcę, np. poprzez bogate podteksty, niedostępne dla dziecka, grę literacką, zabawy intertekstualne, refleksję filozoficzną itd. Ostatnie lata przynoszą wiele przykładów książek obsypanych nagrodami, obcych jednak świadomości czytelniczej (*Rok smoka* Joanny Rudniańskiej, *Z powrotem, czyli Fatalne skutki niewłaściwych lektur* Zbigniewa Batki, *Zosia pleciona* Zdzisława Domolewskiego). Z drugiej jednak strony sami czytelnicy dziecięcy są szczególnie podatni na manipulacje ze strony dorosłych, stąd oceny bywają mało miarodajne. Gdyby kierować się gustem samych dzieci w ocenie ich lektur, nastąpiłaby oczywista rehabilitacja popolitości, a kultura wysoka zostałaby skazana na niechybną banicję. Już dziś widać z całą ostrością, że czytanie pewnych książek raczej utrudnia dostęp do kultury wysokiej niż go ułatwia, podobnie jak dzieje się to w przypadku obcowania z niektórymi formami kultury ma-

sowej. Wszystko to prawda, jednak pomijanie głosu czytelników skazuje książkę na istnienie w społecznej próżni.

Dychotomii tej nie da się ominąć. W efekcie lista kanoniczna, opracowana u źródeł nowego stulecia, rozpada się na dwie niespójne części. Jedna z nich realizuje model księgi spod strzech, niekiedy pospolitej, niekiedy wybitnej, zawsze otoczonej społecznym kultem, druga – model książki elitarnej; jedna wyrasta z przeświadczenia, że kanoniczne jest to, co powszechnie znane, co więc poniekąd przesądza o czytelniczej i literackiej tożsamości pokoleniowej, druga opiera się na przeświadczeniu, zgodnie z którym kanon to biblioteka bardziej postulowana niż rzeczywista. Są to sprzeczności nierozwiązywalne tym bardziej, że w głosach zarówno czytelników, jak i ekspertów daje się zauważyć wiele przypadkowości.

Jest rzeczą oczywistą, że analogiczny plebiscyt przeprowadzony wśród czytelników nawet dwa-trzy lata później lub wcześniej przyniósłby inne rozstrzygnięcia. Być może, już w 2006 r. nie *Harry Potter* byłby ulubieńcem czytelników, lecz – za sprawą efektownej ekranizacji pierwszego tomu *Kronik Narnijskich* – cykl C.S. Lewisa. Ale też mechanizm prac grona eksperckiego był ściśle związany z wynikami plebiscytu. Na liście książek eksperckich *Lew, Czarownica i stara szafa* znalazła się dlatego, że inaczej zabrakłoby jej w kanonie: w głosowaniu czytelniczym książka przepadła. Nie jest też tajemnicą, że jeden z pisarzy zmobilizował lokalną społeczność do masowego oddawania głosów na jego tytuł, w efekcie mało brakowało, by zupełnie nieznaną książkę zupełnie nieznanego autora trafiła do kanonicznego Parnasu. Skądinąd sam zestaw nazwisk ekspertów, w jakimś sensie arbitralny, przesądził o charakterze i zawartości „eksperskiej” części kanonu. Wymienienie choćby jednej osoby spowodowałoby zapewne inny przebieg dyskusji i odmienne decyzje.

O ile w przypadku głosowania narażeni jesteśmy na zgubne słabości współczesnego społeczeństwa masowego i rządzących nim demokratycznych struktur, o tyle w przypadku elit opiniotwórczych – na oceny jednostkowe, indywidualne predyspozycje i przyzwyczajenia estetyczne, doświadczenia lekturowe, kompetencje literaturoznawcze, biblioznawcze, psychologiczne.

Podsumowując powyższe refleksje można sformułować następujące stałe kryteria oceny pozycji książkowych dla młodego wieku:

A. Z perspektywy społecznej:

1. Kanon to polska i obca klasyka literacka powszechnie znana i odbierana przez czytelników jako lekturowo żywa¹⁶, przystępna dla współczesnego odbiorcy, zgodna z jego oczekiwaniami i przyzwyczajeniami estetycznymi (*Ania z Zielonego Wzgórza*).

2. Kanon to te książki współczesne, które w ostatnim czasie stały się bestsellerami czytelniczymi, zatem te, które tworzą obszar czytelniczych mód i snobizmów (*Harry Potter*).

3. Kanon to pozycje znane pokoleniu rodziców i zapamiętane jako te, które niegdyś wywoływały żywe reakcje czytelnicze (*Nienacki*)¹⁷.

B. Z perspektywy eksperckiej:

4. Kanon to klasyczne pozycje czytelnicze, niezależnie od tego, czy obecne w polskiej świadomości literackiej, czy też nie (klasyczną pozycją nieobecną jest *Piękna o złotych włosach* Mme d'Aulnoy; tytuł wchodzi do tomu *Baśnie świata*)¹⁸.

5. Kanon to pozycje stricte współczesne, decydujące o tożsamości współczesnego pokolenia.

6. Kanon to utwory, które zyskały uznanie gremiów eksperckich (np. wyrażające się poprzez prestiżowe nagrody literackie).

7. Kanon to utwory, które, napisane i wydane w formie książki dziecięcej, niosą ważne treści dla odbiorcy dorosłego (*Bromba*).

8. Kanon to nie teksty, lecz książki – stąd wskazania na ilustratorów, w przypadku literatury obcej – tłumaczy.

Czym różni się kanon powstały u w latach dwudziestych ubiegłego stulecia od tego, który ukształtował się w 2002 r.? Wydaje się, że dwie spośród różnic mają charakter konstytutywny. Po pierwsze, przed 80 laty głos czytelników miał charakter doradczy i jedynie wspomagał dokonaną przez „nauczycielstwo” weryfikację decyzji eksperckich; współcześnie głos czytelników ma charak-

¹⁶ W kanonie nie znalazła się *baśń O krasnoludkach...* Konopnickiej, zapewne właśnie z tego powodu, że jest to lektura odbierana jako „przestarzała”, zbyt trudna, w efekcie w odbiorze czytelniczym – martwa.

¹⁷ Graniczy z cudem fakt, że w wyborach czytelniczych nie znaleźli się *Cztery pancerni i pies* Przymanowskiego, powieść jawnie zniekształcająca historię, napisana na zlecenie KC PZPR jako instrument indoktrynacji młodego pokolenia. Fakt nieobecności *Pancernych* – mimo ciągłej, powtarzalnej na przestrzeni ostatniego dziesięciolecia emisji serialu telewizyjnego zrealizowanego na motywach powieści – świadczyć może o rozwoju świadomości społecznej.

¹⁸ *Baśnie świata*. Ilustr. J. Wilkoń, oprac. graficzne G. Lange. Warszawa 2006.

ter stanowiący, a eksperci dokonują wyborów ingerując we wskazania, jakie daje *populos*. Po drugie, na decyzjach Komisji (lata dwudzieste ubiegłego wieku) oceniającej zasoby biblioteczne ważyły względy przede wszystkim pedagogiczne; typujący pozycje kanoniczne eksperci, zgodnie z panującą dziś niechęcią do dydaktycznej funkcji dzieła literackiego, wysoko oceniali utwory reprezentujące nurt „antypedagogiczny” (Dahl, Whybrow).

Ukształtowany w 2002 r. w wyniku wyborów czytelniczych i decyzji eksperckich kanon jest przypadkowy w stopniu nieporównywalnym z żadnymi z wymienionych na wstępie opracowań: tamte były przede wszystkim dziełami autorskimi, a więc opierały się na subiektywnych decyzjach samego twórcy; *Spis książek...* z 1929 r. został przygotowany przez wieloosobową komisję, która dokonała oceny ponad 1000 pozycji dostępnych na rynku w ciągu minionych pięciu lat.

Ale nie tylko ta przypadkowość wywołuje zaniepokojenie, znacznie ważniejsze jest to, że w przeciwieństwie do twórców poprzednich opracowań sami – jako społeczeństwo, jako nauczyciele i bibliotekarze, jako środowiska opiniotwórcze – nie wiemy, co to jest kanon, nie dokonaliśmy próby sformułowania odpowiedzi na pytanie o kryteria oceny książki dziecięcej. Trudno kształtować dobór lektur na jakimkolwiek poziomie – edukacji szkolnej, wychowawczych i estetycznych decyzji domowych, doboru księgozbiorów bibliotecznych – bez choćby wstępnego rozpoznania zagadnienia i to na wielu obszarach: estetycznym, literackim, edytorskim, edukacyjnym, wychowawczym. W efekcie pośrednicy między dzieckiem i książką – zwłaszcza ci, którzy swoimi decyzjami muszą kształtować doświadczenia lekturowe młodego pokolenia – nie mają tego instrumentu, którym dysponować mogli ich poprzednicy. Do końca lat międzywojennych nieocenioną wskazówką był *Spis książek...*, w okresie PRL-u w procesach decyzyjnych wyręczała bibliotekarzy i nauczycieli administracja pedagogiczna. Od piętnastu lat nauczyciel i bibliotekarz zmuszony jest podejmować samodzielne decyzje bez jasno określonych punktów orientacyjnych, bez drogowskazów pozwalających poruszać się pośród dziesiątków tysięcy pozycji literackich.

Rozeznanie w rzeczywistości literackiej i wydawniczej pozostaje więc sprawą indywidualną.

Kanon – lista czytelników

1. Hans Christian Andersen, *Baśnie*
2. Jan Brzechwa, *Pan Kleks*
3. Frances Eliza Burnett, *Tajemniczy ogród*
4. Alina i Czesław Centkiewiczowie, *Tumbo z Przylądka Dobrej Nadziei*
5. Carlo Collodi, *Pinokio*
6. Antoine de Saint-Exupéry, *Mały Książę*
7. Rene Goscinny, J. J. Sempé, *Rekreacje Mikołajka*
8. Jakob i Wilhelm Grimm, *Baśnie*
9. Tove Jansson, *W Dolinie Muminków* (tom I *Muminków*)
10. Irena Jurgielewiczowa, *Ten obcy*
11. Astrid Lindgren, *Dzieci z Bullerbyn*
12. Kornel Makuszyński, Marian Walentynowicz, *Przygody Koziołka Matołka*
13. Alan Alexander Milne, *Kubuś Puchatek; Chatka Puchatka*
14. Ferenc Molnár, *Chłopcy z Placu Broni*
15. Lucy Maud Montgomery, *Ania z Zielonego Wzgórza*
16. Małgorzata Musierowicz, *Szósta klepka* (tom I „Jeźcjadą”)
17. Zbigniew Nienacki, *Wyspa złoczyńców* (tom I *Pana Samochodzika*),
18. Edmund Niziurski, *Sposób na Alcybiadesa*
19. Joanne Kathleen Rowling, *Harry Potter i Kamień Filozoficzny*
20. Henryk Sienkiewicz, *W pustyni i w puszczy*
21. Alfred Szklarski, *Tomek w krainie kangurów*
22. J. R. R. Tolkien, *Władca Pierścieni; Hobbit*
23. Julian Tuwim, *Lokomotywa i inne wiersze*
24. Mark Twain, *Przygody Tomka Sawyera*
25. Maciej Wojtyszko, *Bromba i inni*

Tytuły eksperckie

1. Antologia baśni: t. I *Polskie baśnie i legendy*; t. II – *Baśnie świata*
2. Antologia *Lubię wiersze*: t. I – wybór dla dzieci; t. II – wybór dla nastolatków
3. Roald Dahl, *Wielkomilud* (z ilustr. Stannego)

4. Michael Ende, *Momo*
5. Jostein Gaarder, *Przepowiednia Dżokera*
6. Janosch, *Ach, jak cudowna jest Panama*
7. Anna Kamieńska, *Książka nad książkami*
8. Ludwik Jerzy Kern, *Ferdynand Wspaniały*
9. Katarzyna Kotowska, *Jeź*
10. Joanna Kulmowa, *Wio, Leokadio*
11. Clive Staples Lewis, *Lew, czarownica i stara szafa* (przekład A. Polkowski)
12. Ewa Nowacka, *Małgosia kontra Małgosia*
13. Anna Onichimowska, *Dobry potwór nie jest zły*
14. Joanna Papużyńska, *Wędrowcy*
15. Otfried Preussler, *Malutka czarownica*
16. Krystyna Siesicka, *Chwileczkę, Walerio*
17. Dorota Terakowska, *Córka czarownic*
18. Ian Whybrow, *Księga straszliwej niegrzeczności*
19. Piotr Wojciechowski, *Poniedziałek, którego nie było*
20. Wiktor Woroszyński, *Cyryl, gdzie jesteś?* (ilustr. B. Butenki)

Tytuły zagraniczne typowane do przekładu:

1. Michel Déon (Francja), *Thomas et l'infini*
2. Ofra Gelbart-Avni (Izrael), *Kirot szelo roim*
3. Virginia Hamilton (USA), *The Girl who Spun Gold*
4. Rukhsana Khan (Kanada), *The Roses in my Carpets*
5. Viliam Klimáček, Dezider Tóth (Słowacja), *Noha k nohe*¹⁹

¹⁹ Książka ukazała się w Polsce w 2005 r. w tłumaczeniu Marii Marjańskiej-Czemnik.

ILUSTRACJE

Ilustracje odnoszą się do książek omówionych w artykułach:

- Krystyny Kossakowskiej-Jarosz: *Wzorce kultury masowej w książce dla dzieci* (s. 32-54)
- Alicji Baluch: *Ilustracja, która prowadzi* (s. 152-162)
- Michała Zająca: *Nutry i style w edytorstwie książki dziecięcej* (s. 163-175)



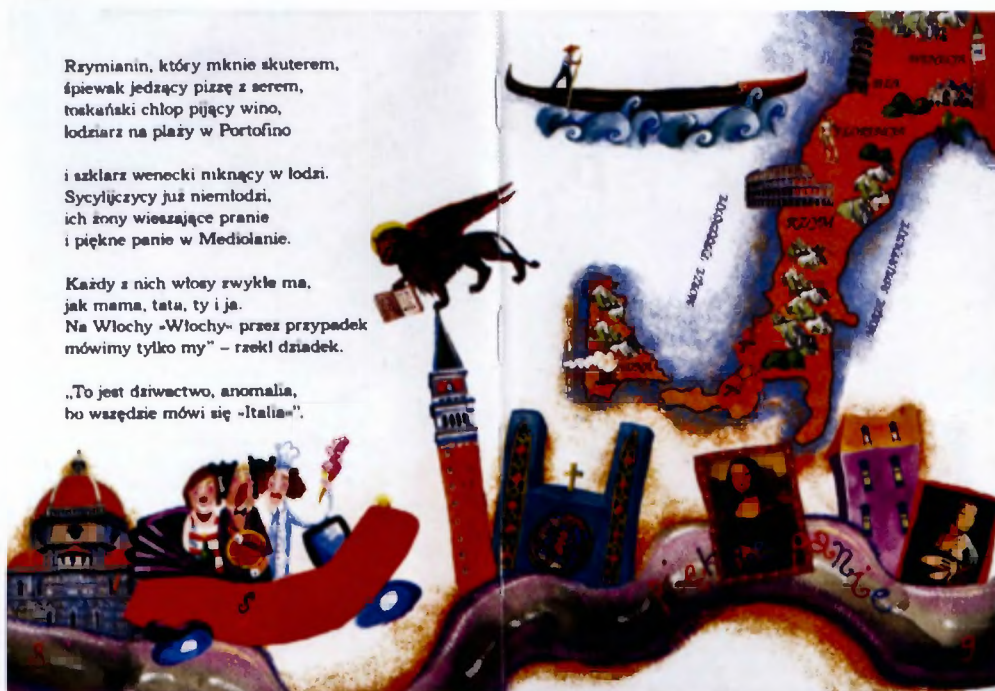
Łukasz Dębski i Anna Kaszuba-Dębska: *Gdzie Portugalczyk wygrzewa stopy, czyli podróże w głąb Europy*. Ilustr. Anna Kaszuba-Dębska
Znak, Kraków 2004

Rzymianin, który mknie skuterem,
śpiewak jedzący pizzę z serem,
toskański chłop pijący wino,
łodziarz na plaży w Portofino

i szklarz wenecki nękający w łodzi.
Sycylijszycy już niemłodzi,
ich żony wieszające pranie
i piękne panie w Mediolanie.

Każdy z nich włosy zwykle ma,
jak mama, tata, ty i ja.
Na Włochy „Włochy” przez przypadek
mówimy tylko my” – rzekł dziadek.

„To jest dziwactwo, anomalia,
bo wszędzie mówi się -Italia”.



Agnieszka Niezgoda: *Dzień dobry Europo*. Ilustr. Iwona Chmielewska
Wydaw. Algo, Toruń 2004



Łukasz Dębski i Anna Kaszuba-Dębska: *Gdzie Portugalczyk wygrzewa stopy, czyli podróż w głąb Europy*. Ilustr. Anna Kaszuba-Dębska
Znak, Kraków 2004



Agnieszka Niezgoda: *Dzień dobry Europo*. Ilustr. Iwona Chmielewska
Wydaw. Algo, Toruń 2004



Jadą,
jadą
misie,
hop siup,
tra la la,

Agnieszka Żelewska: *Jadą, jadą misie!...* Ilustr. Agnieszka Żelewska.
Wydaw. Muchomor, Warszawa 2002



Emilia Waśniowska: *Wesołe miasteczka.* Ilustr. Elżbieta Krygowska-Butlewska.
Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2004

Katarzyna Kotowska: *Jeż*.
Ilustr. Katarzyna Kotowska.
Egmont Polska Sp. z o.o.,
Warszawa 1999



Anna Onichimowska: *Dobry
potwór nie jest zły*.
Ilustr. Maria Ekier.
Agencja Wydawnicza Ezop,
Warszawa 2000





Zofia Beszczyńska: *Kot herbaciany*. Ilustr. Krystyna Michałowska.
Fundacja Książka dla Dziecka, Warszawa 1999

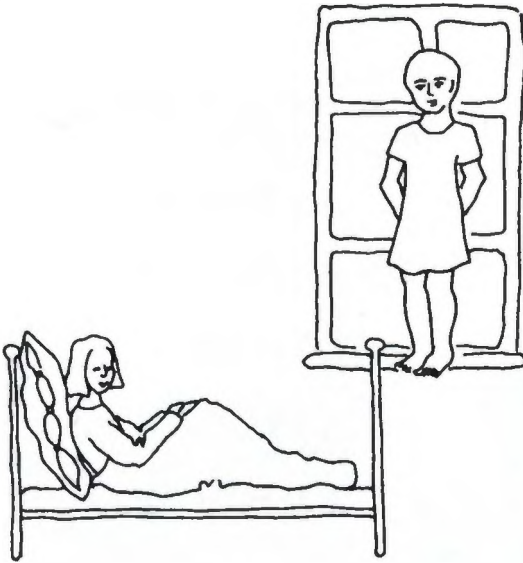


Bjarne Reuter: *Hodder ocala świat*. Ilustr. Anna Smak.
Wydaw. M, Kraków 2004



Dorota Terakowska: *Lustro pana Grymasa*. Ilustr. Jahoo Glinski.
Wydaw. Literackie, Kraków 1998

Jostein Gaarder: *W zwierciadle niejasno.*
Ilustr. Radowit Dąbrowski.
Wydaw. Jacek Santorski & Co.,
Warszawa 1998



Krystyna Siesicka: *Dziewczyna Mistrza Gry.*
Wydaw. Akapit-press, Łódź 2000

Wstała
i podniosła świnkę-pacynkę.

- Myślisz, że
powinam powiedzieć
im wszystkim? -

spytała.

- Że mamy tu

słonie
żyjące

w ścianach
naszego domu?

Słowa



Na początku był papier, czysty, śnieżnobiały.
Potem zjawił się Pisarz z piórem doskonałym.
Zreżmie w papier wymierzył zaoszczędzonym końcem
I napisał leciutko pierwsze słowo.

Słowo

I zrobiło się jasniej jakos i weselej,
A on dalej wciąż pisał liter i słów wiele;





Kolorowe piosenki. 12 znanych i lubianych melodii
Wydaw. Wilga. Warszawa [b.r.w.]

CO MUMIFIKOWAĆ

król, królowa i na
mumifikowani. Jed
święte zwierzę



**Seria wydawana z inicjatywy
INSTYTUTU INFORMACJI NAUKOWEJ
I STUDIÓW BIBLIOLOGICZNYCH
UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO
oraz
WYDAWNICTWA SBP**