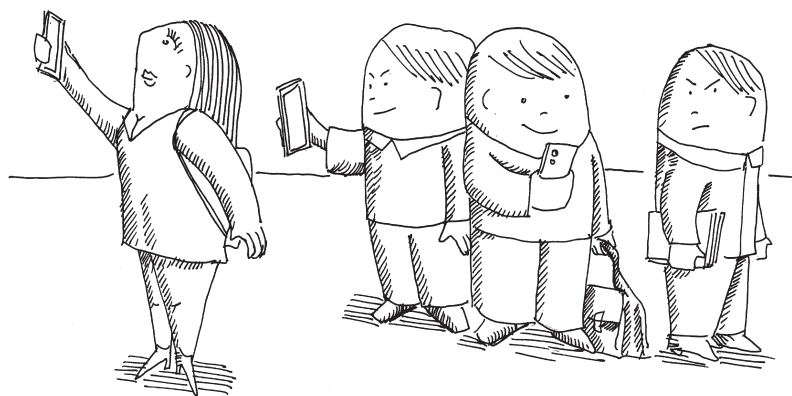


PRAWA MORALNE
W LITERATURZE
DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

universitas

PRAWA MORALNE
W LITERATURZE
DLA DZIECI I MŁODZIEŻY



EDUKACJA NAUCZYCIELSKA POLONISTY

Seria Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

REDAKCJA SERII
ANNA JANUS-SITARZ



PRAWA MORALNE
W LITERATURZE
DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

REDAKCJA
ANNA JANUS-SITARZ

KRAKÓW



Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Publikacja współfinansowana ze środków Unii Europejskiej,
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego,
Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój

Copyright by Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2022

© Copyright by Authors and Towarzystwo Autorów i Wydawców
Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2022

ISBN 978-83-242-3907-8
e-ISBN 978-83-242-6690-6
TAiWPN UNIVERSITAS

Recenzja
dr hab. prof. UMCS Iwona Morawska

Opracowanie redakcyjne
Dagmara Wachna

Projekt okładki i stron tytułowych
Sepielak

Spis treści

- **Wstęp. Literatura – emocje – empatia – etyka**
[Anna Janus-Sitarz] 9

I. ETYKA WSPÓLNOTY

- **E(ste)tyka wspólnoty. Międzyludzkie i międzygatunkowe w literaturze dla dzieci i młodzieży XXI wieku**
[Katarzyna Wądolny-Tatar] 15
- **Wartości w powieściach Małgorzaty Musierowicz: kultura, rodzina, solidarność kobiet**
[Krzysztof Biedrzycki] 33
- **Wartości moralne i religijne w czasopiśmie „Przyjaciel Dzieci” (na podstawie numerów z lat 2021–2022)**
[Alicja Fidowicz] 43
- **Lekcje kruchości. Akademia pana Kleksa Jana Brzechwy**
[Małgorzata Wójcik-Dudek] 51

II. ETYKA JEDNOSTKI

- **Etyczny wymiar ekologii lasu w literaturze dla młodzieży z lat międzywojennych**
[Zofia Budrewicz] 67
- **Wybory moralne trzech pokoleń w *Stanie splątania* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel**
[Krystyna Zabawa] 87
- **Tajemnica zła. Przypadek *Osobliwego domu pani Peregrine Ransoma Riggsa***
[Marta Rusek] 107
- **Prawo do dorastania w równości**
[Karolina Rachwał] 119

III. WYBORY MORALNE NASTOLETNIICH BOHATERÓW LITERACKICH

- **Małe kobietki. Obrazy bohaterki dziewczęcych we współczesnej polskiej prozie dla młodzieży (w perspektywie literatury zaangażowanej). Literackie obrazy dziewcząt – problematyka i konteksty**
[Dorota Michułka] 135
- **Nie bądź bierny. Literackie poprawianie świata w książkach Marcina Szczygielskiego, Anny Piwkowskiej i Katarzyny Ryrych**
[Anna Janus-Sitarz] 153
- **Czy (nie)prawda ocala? O rewersach kłamstwa w kilku książkach dla młodzieży**
[Karolina Kwak] 163
- **Kiedy matka nie zna wszystkich odpowiedzi... Trudna relacja z matką jako źródło postaw i wartości w życiu bohaterki powieści dla młodzieży**
[Agnieszka Handzel] 177

IV. PRAWA MORALNE A WOJNA W LITERATURZE DLA DZIECI

- **Zadanie domowe o Zagładzie. Dylematy moralne młodych bohaterów powieści Lizy Wiemer**
[Agnieszka Kania] 191
- **Wojna: daleko – blisko. *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej oraz *Wojna w Kuropatkach* Katarzyny Ryrych w edukacji polonistycznej**
[Karolina Wawer] 203
- **Relacje pomiędzy dziecięcymi bohaterami utworów poświęconych Zagładzie we współczesnej polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży**
[Anna Sałatarow] 221
- **Uczynki miłosierdzia na kartach książek z serii „Wojny dorosłych. Historie dzieci”**
[Aleksandra Kulig] 235

V. EMOCJE I POSTAWY

- **Psychologiczne koncepcje rozwoju moralnego**
[Elżbieta Piątek] 247
- **Czytanie wzmacnia empatię**
[Agnieszka Handzel] 261
- **Jak motywować dzieci do czytania? Escape room inspirowany *Opowieściami z Narnii. Lew, czarownica i stara szafa***
[Natalia Brożek, Patrycja Pilch, Karolina Rachwał, Justyna Zajac] 273
- **Indeks osobowy** 287

ANNA JANUS-SITARZ

Wstęp. Literatura – emocje – empatia – etyka

Dzieciństwo i dorastanie to czas przyswajania sobie wartości, które zostają z nami już na zawsze. Jakie cechy zinternalizuje obecne młode pokolenie czasu pośpiechu, anonimowości kontaktów, wirtualnych relacji, gry z awatarem, rozmowy z botem? Jaka rolę może odegrać w procesie rozwijania etycznej wrażliwości literatura? Jak sprawić, by była czytana?

Dyrektor szkoły, ocalony z obozu koncentracyjnego, zostawił takie przesłanie, które od lat krąży w mediach społecznościowych:

Moje oczy widziały rzeczy, których nikt nie powinien być świadkiem. Komory gazowe zbudowane przez wykształconych inżynierów. Dzieci otrute przez wyedukowanych lekarzy. Niemowlęta zabijane przez wyszkolone pielęgniarki. Kobiety i dzieci zastrzelone przez absolwentów uniwersytetów i koledżów. Jestem więc podejrzliwy wobec edukacji. Mam prośbę: pomóżcie swoim studentom stać się dobrymi ludźmi. Efektem waszych wysiłków nie powinny być wyszkolone potwory, kompetentni psychopaci czy wyedukowani maniacy. Czytanie, pisanie, ortografia, historia, arytmetyka

są ważne o tyle, o ile sprawią, że nasi uczniowie będą bardziej ludzcy¹.

Trudno odmówić siły tej argumentacji, tym bardziej że świat wciąż stawia przed nami wyzwania wymagające, by w nieludzkiej rzeczywistości, której częścią są wojny, biurokracja, wykluczenia i pogoń za zyskiem, pokazywać ludzką twarz. Nie ma wątpliwości, że w wychowaniu dobrego człowieka pomocna może być literatura, o czym świadczą wyniki badań recepcji twórczości dla dzieci, prowadzonych na przykład przez Marię Nikolajewą, która, odwołując się do krytyki kognitywnej, przekonuje o potencjale fikcji literackiej w przekazywaniu odbiorcy etycznej wiedzy poprzez ewokowanie jego emocjonalnej reakcji i postawy otwarcia na rozumienie². W swych rozważaniach Nikolajewa powołuje się między innymi na badania amerykańskich teoretyków literatury, w tym Patricka C. Hogana, specjalizującego się w afektywnej i kognitywnej nauce o literaturze, który łączy bezpośrednio etykę z emocjami i empatią, jak również dowodzi, że emocje są z zasady egoistyczne, a etyka zaczyna się tam, gdzie emocje są powstrzymywane na rzecz dobra innych. Celem obcowania z literaturą, jej czytania, przeżywania, ale i analizowania własnych reakcji czy interpretowania działań literackich postaci, powinno zatem być przede wszystkim rozwijanie empatii.

Wartości etyczne konstytuują świadomość jednostki, sterują jej zachowaniem i relacjami z innymi ludźmi, toteż zrozumienie praw moralnych, jakimi kierują się ci „inni”, jest podstawą pojmowania, dlaczego potrafią oni czasem działać wbrew – naszym zdaniem – zdrowemu rozsądkowi i ich własnemu dobru ze względu na swoje etyczne przekonania. Fikcja literacka oferuje znakomitą okazję do przemyślenia tego konfliktu w bezpiecznych warunkach, nie zawsze możliwych w realnym życiu, kiedy to – w przeciwieństwie do aktu lektury – częściej kierujemy się egoistycznymi emocjami niż empatią.

¹ Alok Raychaudhuri, Facebook, 5 września 2018 r., <https://www.facebook.com/100000288482597/posts/2662260097126914/> (dostęp: 5.09.2018), tłumaczenie własne.

² M. Nikolajewa, *Ethical Knowledge*, w: tejsze, *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Childrens' Literature*, Amsterdam–Philadelphia 2014, s. 178–198.

Spotkanie czytelnika ze światem postaci literackich, narratora czy samego autora to zderzenie często różnych systemów wartości, które uruchamiają i pogłębiają aksjologiczną wrażliwość odbiorcy. Czytanie – poprzez kształcenie umiejętności wczuwania się w fikcyjną postać – staje się swoistym praktykowaniem inności, rozwijającym empatię „ćwiczeniem etycznym” przygotowującym na współlistnienie i dialog z realnym światem odmienności innych ludzi³.

Wierząc w moc literatury, warto jednak pamiętać o zastrzeżeniu, które czynił między innymi Wayne C. Booth, że aby ten akt lektury przynosił rezultaty etycznie pożądane – potrzebna jest krytyczna świadomość czytelnika, który dzięki niej nie przyswoi sobie szkodliwych norm świata fikcyjnego⁴. Zadawanie samemu sobie pytań o akceptację (lub odrzucenie) systemu wartości wyznawanych przez bohatera, dzieło lub jego twórcę w przypadku odbioru literatury dla niedojrzałego odbiorcy wydaje się często niemożliwe bez dorosłego pośrednika lektury. Jest to umiejętność, którą nabywa się bowiem dopiero poprzez praktykowanie czytania.

Również Nikolajeva dowodzi, że nie można oczekiwać od początkującego czytelnika wejścia w rolę sędziego postępków bohaterów. To dorosły podsuwa dziecku pytania, pozwalające mu rozpoznać i zhierarchizować wartości. Badaczka zwraca również uwagę na to, że – w przeciwieństwie do dorosłego odbiorcy – dla dziecka bardziej zrozumiałe i przekonujące w rozróżnianiu dobrych i złych postępków bohaterów są zewnętrzne reakcje – nagrody i kary, jakie otrzymuje postać literacka, nie zaś jej wewnętrzne przeżycia, na przykład wyrzuty sumienia czy poczucie winy. Nie ma jednak wątpliwości, że to praktykowanie etycznego osądu musi przynieść w konsekwencji krytyczną uważność, rozpoznanie i akceptację imperatywów moralnych, które każą młodym bohaterom literackim stać po stronie słabszych, wspierać wykluczonych, domagać się społecznej sprawiedliwości czy choćby troski o przyszłość planety. Z pewnością efektem praktykowania etycznej lektury jest przynajmniej częściowa interioryzacja pożądanych wartości i postaw.

³ Por. K. Koziółek, *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice 2006, s. 22.

⁴ Zob. W.C. Booth, *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley 1988.

W niniejszym zbiorze podejmujemy próbę spojrzenia na świat wartości przedstawiony w literaturze dla niedorosłego czytelnika. Zadajemy pytania o etykę wspólnoty i etykę jednostki, o prawa moralne, jakimi kierują się młodzi literaccy bohaterowie, o przyczyny ich buntu przeciw zasadom panującym w grupie lub wyznawanym przez starsze generacje. Przedstawiamy współczesną literaturę dla młodzieży, opisującą wybory moralne nastolatków poszukujących prawdy i gotowych naprawić świat. Dociekamy, w jaki sposób dylematy moralne czasów szczególnie trudnych – wojny i Zagłady – zaprezentowane są w utworach dla dzieci i młodzieży. Wierząc, że opowieści mają moc, ale tylko pod warunkiem, że są uważnie czytane i stanowią inspirację do głębszych refleksji, dzielimy się pomysłami na zmotywowanie młodych ludzi do lektury, a także wykorzystanie wybranych propozycji w edukacji polonistycznej.

I

ETYKA WSPÓLNOTY

KATARZYNA WĄDOLNY-TATAR

E(ste)tyka wspólnoty. Międzyludzkie
i międzygatunkowe w literaturze dla dzieci
i młodzieży XXI wieku

Ontologia wspólnoty zakłada ustrukturyzowaną relacyjność tworzącej ją grupy, najczęściej z możliwością odwołania się do przeszłości, która legitymizuje te więzi, a niekiedy z odniesieniem do terytorium, przynajmniej okresowo umożliwiającego bytowanie wspólnocie. Ten ostatni czynnik nie jest jednak decydujący przy konstruowaniu definicji, co widać na przykładzie rozmaitych diaspor narodowych czy etnicznych, zaś współcześnie fakt ten kieruje też naszą uwagę w stronę grup funkcjonujących w mediach społecznościowych, czemu tutaj – ze względu na rozległość (i odległość) tematu – nie poświęcę uwagi¹.

Jak się wydaje, wspomniana ustrukturyzowana relacyjność ma dwa podstawowe, wzajemnie się przenikające wymiary – symboliczny i emocjonalny. Ten pierwszy odsyła do systemowych rozwiązań kultury, procesów rozumienia i interpretacji porządku symbolicznego, jego normatywności (wynikającej

¹ O funkcjonowaniu dzieci w mediach społecznościowych traktuje między innymi monografia zbiorowa *Współczesny świat dziecka. Media i konsumpcja*, red. M. Bogunia-Borowska, Kraków 2019.

z prawa, religii, systemu wartości); drugi wiąże się ze sposobami reakcji, afektami i fantazmatami, konfrontowanymi jednak z wymiarem symbolicznym.

Literackie wyobrażenia wspólnoty zachowują ten społeczny układ zależności, warunkujący inkluzje i ekskluzje społeczne, a w piśmiennictwie dla dzieci i młodzieży XXI wieku zdają się one mieć intensywny charakter, będący wynikiem rozmaitych dyskursywizacji, narracji kryzysowych czy narracji o kryzysach, i prowadzą w kierunku założonych idei wychowania ku społeczeństwu czy też dla społeczeństwa. Używam tutaj określenia „kryzys”, chociaż zdaję sobie sprawę, że słownik decyduje o wytworzonym obrazie świata, o czym przypomina w swoich studiach Małgorzata Wójcik-Dudek, pisząc:

Ćwiczenia z podejrzliwości względem języka mogą, choć wcale nie muszą, postawić w stan podejrzzenia taką na pozór niewinną frazę, jak „kryzys uchodźczy”. Zjawisko opatrzone etykietą „kryzysu” pozornie nie wymaga już żadnego rozpoznania, a jego „kryzysowa” klasyfikacja skutecznie ucina rzeczową debatę, uruchamiając za to ciąg negatywnych skojarzeń: zagrożenie, lęk, niemoc, koniec².

Dotyczy to także innych sytuacji konfliktowo-kryzysowych niż sprawy uchodźstwa i bez stosownego polityczno-ekonomicznego wsparcia, rzetelnego, medialnego i edukacyjnego przekazu może niepotrzebnie generować społeczne fobie, psychiczne lęki, zbiorową bierność.

W literaturze dla małych i młodych odbiorców reprezentacje wspólnoty – w rozmaitych stanach (de)konsolidacji – nie są tak ostro profilowane, jak w piśmiennictwie dla dorosłych. Właściwe mu dylematy i asymetrie mają w utworach dla dzieci i młodzieży charakter złagodzony, chociaż przecież są odbiciem problemów zajmujących dojrzałą literaturę. O narracyjnych strategiach społecznej etyczności w tym ostatnim obszarze piśmiennictwa, obserwowalnych na przełomie tysiącleci i w pierwszej dekadzie XXI wieku, pisał Przemysław Czapliński:

² M. Wójcik-Dudek, *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2 (24), s. 35. Zob. również teże, *Po lekcjach*, Katowice 2021.

Zbudowanie ładu społecznego w oparciu o etyczną zasadę poszanowania Innego i wyrzeczenia się przemocy miało głębokie i przynębiające uzasadnienie w doświadczeniach przeszłych. Projekt ten skrywał przynajmniej trzy kłopotliwe cechy. Po pierwsze, fundował ład reprezentacji różnic w oparciu o różnice, które już nie istniały (Żydzi, Łemkowie, Kaszubi, Ukraińcy, Białorusini...), co znaczy, że patronami demokracji mniejszościowej zaproponowanej przez polską literaturę schyłku lat osiemdziesiątych i początku dziewięćdziesiątych stawały się raczej duchy nieobecnych niż ciała obecnych. Po drugie, wykluczenie przemocy stosowanej przez większość opierało się na opowieści o jej ofiarach, to zaś przenosiło do nowego okresu pierwiastek mesjanistyczny wyrażający się w uznaniu cierpienia za legitymizację uczestnictwa w dziejach. Po trzecie, dramatyczna relacja między większością stosującą przemoc i mniejszością podlegającą dyskryminacji osłabiała wyczulenie na ofiary należące do „normalnego” społeczeństwa, co wynikało w znacznej mierze z pomijania bądź pomniejszania kwestii ekonomicznych³.

Literatura polska po 1989 roku wiele razy poświadczała wytwarzanie relacji społecznych opartych na formach ilościowej i jakościowej przewagi, przyzwoleniu na rozmaite nadużycia, opłacalności negatywnych działań. Dzisiaj problematyka hetero/a/auto/nomii powraca w związku z zakłóceniem dotychczasowych układów politycznych, klimatycznych, ekonomicznych. Ekonomie literatury⁴ łączą się w tym aspekcie z – mówiąc językiem Haydena White’a – użytecznością i praktycznością historii (opowieścią, z którą można żyć, tak właśnie estetyzowaną – z perspektywy danej wspólnoty), co oczywiście każe myśleć o opresyjności narracji, ale splatają się również z wszelkimi bilansami zysków i strat, posługują się słownikami wzrostu i marnienia (ubywania), bogacenia i ubożenia, nadmiaru i deficytu.

³ P. Czapliński, *Stąd do większości. Literatura i demokracja afektywna*, w: *Projektowanie teraźniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*, red. P. Czapliński, J.B. Bednarek, Gdańsk 2018, s. 329–330.

⁴ Problematykę tę podejmują studia w monografiach zbiorowych: *Ekonomia w literaturze i kulturze*, red. B. Cymbrowski, P. Tomczok, Katowice 2017; *Literackie ekonomie*, red. P. Wolski, P. Tomczok, Katowice 2017; *Ekonomia w badaniach literackich. Zagadnienia teoretyczne*, red. Ł. Milenkowicz, P. Tomczok, Katowice 2017; a także własne prace Pawła Tomczoka.

W opisie trzech ujęć dotyczących sposobów literackich reprezentacji wspólnoty posłużę się określeniem „praktyka dyskursywna”. Pierwszy z tych członów ciąży ku nowej humanistyce, która przesuwa też punkt ciężkości właśnie z teorii ku praktykom, eksperymentom, „laboratoryjności” przedsięwzięć. Interesuje ją spożytkowywanie różnic i niewyostrzanie granic, domysł, eksponowanie niespójności, niekompletności, czynnościowego charakteru badania (zapowiadanego być może na gruncie polskiego literaturoznawstwa przez formułę „kultury jako czasownika” Ryszarda Nycza⁵). Nowa humanistyka łączy się z podejściem unidyscyplinarnym (bo już nie tylko i nie tyle inter-, trans-, a nawet multidyscyplinarnym), ponadto rezygnuje z cezur i wektorowych kategorii opisowych, takich jak „przełom” czy „zwrot”, na rzecz „splotów” i „wiązań”, niekiedy tymczasowych, wieloaspektowych połączeń. Sytuacja XXI-wiecznej humanistyki warunkuje też inną relację badacza z badanym obiektem czy obszarem – jawi się on jako eksperymentator, podejmujący ryzyko błędu, zanurzony „w środowisku”, funkcjonujący w systemie połączeń, ich nietrwalej sieci, podatnej na „splatanie”, ale i wrażliwej na „splatanie”⁶.

Natomiast drugi człon opisywanego wyrażenia zwraca uwagę na mechanizmy utrwalania określonych perspektyw i kulturowych narracji, krzepnących w procesach dyskursywizacji. W pewien sposób niedoprecyzowane pozostają dwa podmiotowe pola znaczeniowe w podtytule mojego artykułu, w którym pojawiają się „bezprzynależne” przymiotniki czy też sformułowania rodzaju nijakiego: (to) międzyludzkie i (to) międzygatunkowe. Sygnalizuję w ten sposób potrzebę połączenia istot/Innych/Różnych ze sobą, nie domykając semantycznego otwarcia tych określeń poprzez sferę, przestrzenie czy płaszczyzny, które ustaliłyby ich wyglądy, zarysowałyby ich granice, wyodrębniły je.

Mówiąc o praktykach dyskursywnych, dostrzegam jednak długotrwałość pewnych działań, krystalizację opcji, utrwalanie się pewnych sposobów komunikacji i punktów widzenia, nie tylko ze względu na temat, ale jego problematyzowanie czy profilowanie. Chciałabym zatem zarysować możliwości wytwarzania

⁵ Zob. R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017.

⁶ Kwestie te porusza P. Czaplinski, *Sploty*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 9–17.

wspólnoty w trzech dyskursywnych praktykach, ujawniających się w literaturze dla dzieci i młodzieży w XXI wieku: **(post) pamięciowej, migracyjnej i środowiskowej**, choć zapewne ich wyróżnienie nie oznacza osiągnięcia limitu możliwości czy kompletności opisu, a raczej sugeruje pewne dominanty społeczno-kulturowe. Wszystkie one wymagają zbiorowości jako te(k)stowego konstruktów w dziele literackim i umożliwiają (samo)określenie jednostki w oparciu o wytworzone w narracji reguły funkcjonowania wspólnoty. Apelują też do zbiorowości pozatekstowej o uwagę, empatię, działanie. I choć z założenia dyskursywne praktyki postpamięciowe zdają się ufundowane na **odniesieniach do przeszłości**, migracyjne na **odniesieniach do miejsca**, a środowiskowe – **do warunków istnienia**, to – jako „spiecione” – realizowane są one w wielu utworach dla dzieci i młodzieży (między innymi w *Mirabelce* Cezarego Harasimowicza czy *Wysiedlonych* Doroty Combrzyńskiej-Nogali).

Należy wspomnieć, że oczywiście wydaje się również wyodrębnienie dyskursywnych praktyk nakierowanych na jednostkę (nie tylko na zbiorowość) – mogłyby one uwzględniać ciągi utworów eksponujących afektywność czy malady czność przekazu albo kulturowe i społeczne sfery tabu, odsłaniane i osławiane w literaturze dla dzieci i młodzieży XXI stulecia. Odwoływałyby się wówczas do osobistego doświadczenia, swoistych mikrohistorii – chciałoby się dodać zgodnie z tytułem dawnej monografii Ewy Domańskiej – „jako spotkań w międzyświatach”⁷ (mimo że refleksja badaczki dotyczyła przede wszystkim historyzmu). Bardziej eksponowałyby jednostkę i jej endogeniczny świat. Tutaj z pewnością na uwagę zasługiwałaby proza Katarzyny Ryrych, na swój sposób „ratownicza” albo interwencyjna, respektująca doświadczenie dziewczęce i chłopięce odnoszące się do niepełnosprawności, dysfunkcji ciała, patologii rodziny, życia społecznego.

Wyodrębnione praktyki dyskursywne są rozpatrywa(l)ne osobno. Najszerzej podejmowana była realizacja nurtu postpamięciowego w literaturze dla małych i młodych, że wspomnę tylko o znakomitej monografii śląskiej badaczki *W(y)czytać*

⁷ Zob. E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, wyd. II uzupełnione i uaktualnione, Poznań 2005.

*Zagładę*⁸ i wieloautorskich monografiach powstałych w Uniwersytecie Śląskim⁹. Eksplorowano również serię łódzkiego Wydawnictwa Literatura „Wojny dorosłych – historie dzieci” jako zespół literacko-graficznych projektów (post)pamięciowych, ze zwróceniem uwagi na wszystkie sygnały spójności tego szeregu wydawniczego, stale wzbogacanego o nowe utwory (serii otwartej i kontynuowanej)¹⁰. Wytwarzają one efekt narracyjności serii w warstwie graficznej (ze względu na format książek, oprawę, „tekst okładki”, grupę ilustratorów i style ilustracji, nazwę i logo serii, zamieszczenie i rozmieszczenie paratekstualiów – biogramów, fotografii, not, komentarzy) i w warstwie literackiej (z uwagi na temat serii, autorskość z autopsji i jako rezultat przetworzenia cudzych losów, „markę” autora, cechy literackiego przekazu, chwytły i tendencje stylistyczne, wybory genologiczne – tu mamy do czynienia głównie z realizacją minipowieści, niekiedy delimitowanej na niewielkie rozdziały). Kluczowy pozostaje jednak dyskurs i jego ukształtowanie, a w szczególności tok, w jakim wyrażana jest społeczna świadomość przeszłości i jej „dziedzictwa”, wytwarzający „społeczne ramy pamięci”¹¹, w obrębie których realizowana jest pewna ekonomia poznawczo-emocjonalna (wiedzy i afektu) o znaczeniu jednostkowym i zbiorowym. Wbudowano w nią obraz zburzonego względnie ładu Europy we wrześniu 1939 roku, w tym podwójnego naruszenia granic Polski. Narracje postpamięciowe akcentują wyraźne cezury w życiu dziecięcych bohaterów, pokazują etapy utraty życiowych przestrzeni, niektórych bliskich, bezpieczeństwa. Idylla dzieciństwa (wyestetyzowanego graficznie i litera-

⁸ M. Wójcik-Dudek, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2016.

⁹ Zob. *Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpr. A. Zok-Smoła, Katowice 2014; *(Od)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018.

¹⁰ Zob. K. Heska-Kwaśniewicz, *Wojna dorosłych – Historie dzieci. Narracje o wojnie w literaturze dla młodych odbiorców po transformacji ustrojowej (1990–2015)*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. V, red. K. Tałuć, Katowice 2017, s. 33–56; J. Chłosta-Zielonka, *Znaczenie formy. Autobiograficzne relacje o wojnie adresowane do najmłodszych*, w: tejsze, *Terapeutyczny wymiar gatunków autobiograficznych w wypowiedziach autorek XX i XXI wieku*, Olsztyn 2021, s. 195–219.

¹¹ Posiłkuję się tu tytułem rozprawy M. Halbwachsa, *Społeczne ramy pamięci*, przekł. i wstęp M. Król, wd. II, Warszawa 2008.

cko) zostaje zakłócona przez dramat wojny, w trakcie której wysiłki dorosłych również kierowane są w stronę zabezpieczenia tych „resztek” dzieciństwa. Estetyzacja przeszłości przebiega przy udziale tropów wizualnych, między innymi synekdochy, w dwukierunkowej realizacji *pars pro toto* oraz *totum pro parte*¹². Substytucji podlega nie tylko niepewna aktualność bohaterów w miejsce stabilnych, dotychczasowych warunków życia, ale niedosłowności i przesunięcia, a nawet odsunięcia (na przykład poza obrzeża kartki) wymaga też wyobrażenia niebezpiecznych sytuacji, w ogóle wojny jako hekatomby – graficznie i literacko. Najtrudniejsze rzeczy pozostają więc w jakimś stopniu niedopowiedziane, dzieją się poza stronicą książki, trochę poza ilustracją jako (nie)możliwą całością danej wizji artystycznej.

Procesy podstawiania dotyczą też fabularnych zamienników osób, przedmiotów, zdarzeń, na przykład dziadek Dawid Cwancygier snuje mitologiczne opowieści dla wnuczki w *Bezsenności Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali, chcąc odwrócić jej uwagę od trudnego położenia rodziny i poprzez mit dookreślić rzeczywistość getta; matka bohatera *Zakłęcia na „w”* Michała Rusinka, przeszywająca płaszcz ojca na płaszczyk syna, symbolicznie czyni z chłopca spadkobiercą ojcowskich dążeń, „przyspiesza” też jego dorastanie nie tylko „do płaszcza”¹³.

Główna linia wydarzeń historycznych pokazuje asymetrię działań najeźdźców i obrońców, katów i ofiar, chociaż bez epatowania okrucieństwem, z zachowaniem realistycznego rysu fabularnego. Na zasadzie owej (a)symetrii i (dys)proporcji nie są podejmowane kontrowersyjne wątki udziału Polaków w negatywnych wydarzeniach czy milczącej aprobaty dla dziejącego się tuż obok zła. Nie da się więc uniknąć pułapki literackiej ekspozycji cierpienia w dziejach, o której pisał Przemysław Czapliński, a także – niekiedy uproszczonej – polaryzacji świata. Odstępstwem od niej są sceny przełamujące podział na „czarnych”

¹² Zob. K. Wądołny-Tatar, *Synekdocha jako trop wizualny w książkowych ilustracjach dla dzieci (na przykładzie wybranych narracji słowa i obrazu o drugiej wojnie światowej)*, w: *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, red. A. Ungeheuer-Gołąb, U. Kopec, Rzeszów 2016, s. 164–176.

¹³ Metonimiczność obrazów wojny i Zagłady jako praktyka literacka została opisana na przykładach dojrzałej literatury, zob. M. Tomczok, *Metonimie Zagłady. O polskiej prozie lat 1987–2012*, Katowice 2013.

(złych) i „białych” (dobrych) panów we wspomnianym *Zakłęciu na „w”* oraz prozie Pawła Beręsewicza *Czy wojna jest dla dziewczyn?* (przykładowo w momencie indagowania dziewczynki przez grupę nieznanomych mężczyzn o obecność i działania ojca) albo też wielokulturowe scenerie zdarzeń sprzed wybuchu wojny w *Wysiedlonych* Combrzyńskiej-Nogali – jako wizje współistnienia zróżnicowanych etnicznie grup.

Sprawnie działa w dyskursywnych praktykach postpamięciowych zarówno „pasma estetyczne” (na przykład wytworzone przez serię i jej graficzno-literackie właściwości), jak i „pasma przenoszenia”, które w odniesieniu do owych praktyk rozumiałabym inaczej niż socjolog literatury i kultury Marcin Rychlewski¹⁴, czyli nie jako instytucje pola literackiego (by użyć jeszcze terminologii Pierre’a Bourdieu), związane z promocją, festiwalami literatury, krytyką literacką, rynkiem wydawniczym. „Pasmem przenoszenia” nazwałabym tu efekt narracyjności nurtu postpamięciowego, słowno-graficzną transmisję jednostkowych doświadczeń, rzutowanych na losy wspólnoty, swoiste „ćwiczenia z uobecniania przeszłości”¹⁵, ukierunkowane na uzgodnienie i współobecność dykcji, które umownie można, nawiązując do przywołanych rozważań Hanny Gosk, nazwać kontaktem z przeszłością martyrologiczno-heroiczną i kosmopolityczną, a których skutkiem mógłby być obraz przeszłości otwartej, reinterpretowalnej, a nie zamkniętej w narodowym tyglu symbolicznych wyobrażeń¹⁶. Dodać trzeba, że dyskursywne praktyki postpamięciowe opierają się na narracjach (re)konstrukcyjnych, uruchamiających pamięć i wyobraźnię, źródła historyczne i konfabulację, co w równej mierze sprzyja

¹⁴ Zob. M. Rychlewski, *Pasma estetyczne, teoria recepcji i socjologia czytelnictwa*, „Przestrzenie Teorii” 2010, nr 13, s. 191–205.

¹⁵ Zob. H. Gosk, *Historia literatury jako ćwiczenie w uobecnianiu przeszłości. Propozycja postzależnościowa*, w: *Kulturowa historia literatury*, red. A. Łebkowska, W. Bolecki, Warszawa 2015, s. 173–180. Autorka pisze o specyfice polskich narracji o przeszłości.

¹⁶ Twory redefiniujące patriotyzm także powstają, zob. M. Rusinek, *Jaki znak twój? Wierszyki na dalsze 100 lat niepodległości*, ilustr. J. Rusinek, Kraków 2018; J. Olech, E. Bąk, *Kto ty jesteś?*, Warszawa 2018. Form edukacji patriotycznej dotyczy zbiorowa publikacja *Powrót do ojczyzny? Patriotyzm wobec nowych czasów. Kontynuacje i poszukiwania*, red. C. Smuniewski, P. Sporek, Warszawa 2017.

tak wytwarzaniu obrazu użytecznej przeszłości, z dominującą narracją o niej, jak i procesom polilogiczności historii.

Niewiele utworów z tematycznego, drugowojennego kręgu pozostaje poza serią „Wojny dorosłych – historie dzieci”. Są to między innymi wybrane utwory, które ukazały się w 2012 roku w związku z „rokiem korczakowskim”, jak autorska książka Iwony Chmielewskiej *Pamiętnik Blumki* (bo już na przykład *Jest taka historia. Opowieść o Januszu Korczaku* Beaty Ostrowickiej została opublikowana w ramach wspomnianej serii) czy proza Anny Janko *Oleś i Pani Róża* – układem fabularnym nawiązująca do powieści Érica-Emmanuela Schmitta, literacko spożytkowująca historię matki pisarki, poetki Teresy Ferenc, a także biograficznie eksponująca losy i aktywność Róży z Żółtowskich Zamoyskiej i Jana Zamoyskiego, zaangażowanych w ratowanie Dzieci Zamojszczyzny w okresie II wojny światowej.

Poza kręgiem obserwacji pozostawiamy tu współczesne opowieści piastowskie czy jagiellońskie, których przekaz zdaje się mieć inne znaczenie niż wymowa utworów powstałych dużo wcześniej (autorstwa Karola Bunscha, Aliny Korty, Czesławy Niemyskiej-Rączaszkowej, Anny Świrszczyńskiej i innych)¹⁷. Utwory Pawła Wakuły, Grażyny Bąkiewicz, Zuzanny Orlińskiej nie tylko wpisują się w genologiczne tradycje sagi, ale eksponują również egzystencjalne aspekty niełatwego biegu życia pobocznych aktorów sceny dziejowej (na przykład *Móście mi Bezprym* Bąkiewicz) czy herstoryczny wymiar przeszłości (na przykład *Z Bożej łaski Jadwiga, król* Orlińskiej; przecinek w tytule, jak języczek u wagi, niuansuje dziewczęce, a później kobiece, i polityczno-administracyjne funkcje postaci). Owo przepisywanie i estetyzowanie przeszłości odbywa się więc na zasadach nowej humanistyki – z uwzględnieniem splotu czynników, ryzyka błędu, konfliktów, negocjacji, sprzeczności interesów nie tylko jednostki i zbiorowości, ale też niejednorodności samej wspólnoty. Dyskursywna praktyka (post)pamięciowa uczy tolerancji, wyczulenia interpretacyjnego, dotyczącego tworzenia narracji o przeszłości i używania jej dla uwypuklenia sytuacji aktualnych. Wymaga niekiedy zgody na odmityzowanie i odheroizowanie przeszłości.

¹⁷ O dydaktycznej i legitymizującej porządek pojaltański funkcji dawnej powieści historycznej dla dzieci i młodzieży pisała G. Skotnicka, *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*, Gdańsk 2008.

Dyskursywna praktyka migracyjna ma niestety „szansę” przybrać na sile ze względu na okoliczności wojny w Ukrainie, a odniesienia do przeszłości mogą ustąpić w literaturze dla najmłodszych doświadczeniu wędrowki (ucieczki) i miejsca. Problematyka migracji, eksplorowana w pojedynczych artykułach lub rozdziałach monografii zbiorowych, zawiera się nie tylko w wybranych narracjach powstałych w ramach serii łódzkiej oficyny, to także szereg wydawniczo „rozproszonych” próz, jak *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* Grzegorza Gortata czy *Wędrowka Nabu* Jarosława Mikołajewskiego. Zresztą w fabularny plan wydarzeń niekiedy zostaje wpisana niemożność migracji. Do genocydu (enigmatycznie pokazywanego najczęściej w opowieściach okołoholocaustowych) dodany zostaje – jak w prozie Gortata – (przeczuwany) urbicyd. A „cudowność dzieciństwa” wynika nie tylko z pragnienia zachowania jakiejś sfery normalności, jest także rezultatem cienia ironii – losu, dziejów. Oba wspomniane wyżej utwory cechuje kompozycja otwarta. W prozie Gortata syryjska rodzina, po śmierci najmłodszego z dzieci, decyduje się na spacer w ciągle niebezpiecznej miejskiej przestrzeni, snując marzenia o wolności, której synonimem staje się wiatr i niebo nad zamkniętym Aleppo. Mikołajewski w swojej niebaśni (korzystającej ze schematów baśni i zarazem przelamującej je) stawia bohaterkę wobec konieczności oczekiwania na decyzję wspólnoty, która w geście demokratycznego głosowania ma wyrazić zgodę na pozostanie dziewczynki na jej terytorium lub podjąć decyzję o jej wydaleniu:

Potem ludzie zaczęli jakąś dziwną zabawę w wyciąganie palców, a nawet całych rąk. Jedni wyciągali je w stronę domów, drudzy w stronę morza. (...) przyszło jej do głowy, że ci drudzy chcą ją odesłać do domu. Że chcą, żeby znów weszła do morza, tylko z tej strony, żeby znów, z gardłem pełnym wody, próbowała zawołać «mamusiu», żeby jakimś szczętkom pozwałała się gryźć w stopy, żeby pozwoliła dotykać się mackom, (...) żeby spotykała celników, policjantów, żołnierzy, żeby kładła się do snu w płonącym domu¹⁸.

¹⁸ J. Mikołajewski, *Wędrowka Nabu*, ilustr. J. Rusinek, Kraków–Budapeszt 2016, b.n.s.

Mowa pozornie zależna, czy też raczej (dziecięca) myśl pozornie zależna, tworzy kumulację „przygód” migracyjnych o wektorze przeciwnym niż ten dotychczasowy. Otrzymujemy fabularny skrót wydarzeń, gdy trwa „ta chwila” – decyzji, którą musi podjąć wspólnota. Ustrukturyzowana relacyjność grupy odsłania też rozwiązania systemowe i proceduralne, wykonawczo respektowane przez – niemal aktantowe – postacie: celników, policjantów, żołnierzy. Otwarte zakończenie niebaśni daje nadzieję na kierowanie się przez dorosłych dobrostanem małej bohaterki.

Reakcja wspólnoty przyjmującej, pozwalającej na inkluzję, obrazuje świadomość obustronności perspektywy zmiany. Nie inaczej – jak o doświadczeniu dwustronnym – pisze o zjawisku migracji i jego tekstowych reprezentacjach Mieczysław Dąbrowski w monografii *Tekst międzykulturowy. O przemianach literatury emigracyjnej*¹⁹. Badacz zauważa silną kontekstualizację wypowiedzi literackiej, uwypuklającą niezwykłe cechy tożsamościowe wynikające z „bycia migrantem”, problemy akulturacji, asymilacji, nieprzekładalności kultur, pamięci kultury rodzimej i nowych formuł patriotyzmu. Podkreśla też hybrydyczność społeczno-kulturową, uczącą demokracji, i w jednym z wcześniejszych studiów pisze: „Hybrydyczność jest czynna, działa i zobowiązuje do aktywności, nie jest stanem, lecz żywym procesem tłumaczenia kultur”²⁰.

Widzę przydatność tych kategorii do opisu prozy prezentującej doświadczenie migracji, ale także do oglądu wielokulturowości (na tle tej pierwszej). To na przykład teksty, w których można uchwycić (zaledwie) „kontury mobilności”, jak powiedzielibyśmy za Przemysławem Czaplińskim²¹, do których należą utwory wydane w serii „ $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \infty$ ” wydawnictwa Poławiace Perel. Witold Vargas opublikował nakładem tej oficyny autorski projekt *Dwa królestwa i wielkie morze*. W narracji korzysta z własnych boliwijsko-polskich doświadczeń dzieciństwa,

¹⁹ Zob. M. Dąbrowski, *Tekst międzykulturowy. O przemianach literatury emigracyjnej*, Warszawa 2016.

²⁰ M. Dąbrowski, *Współczesna literatura emigracyjna/migracyjna: rewizja pojęć analitycznych*, „Rocznik Komparatystyczny” 2015, nr 6, s. 401.

²¹ Zob. P. Czapliński, *Kontury mobilności*, w: *Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przelomu XX i XXI wieku*, red. P. Czapliński, R. Makarska, M. Tomczok, Katowice 2013, s. 9–42.

posługując się nazwami osób i miejsc, opisem topograficznym i pejzażem kulturowym andyjskich i polskich przestrzeni. Motywika, obrys i kolorystyka ilustracji uczestniczą w wytwarzaniu (prawie) realizmu magicznego w podzielonej na niewielkie moduły opowieści, w jego konwencji Vargas spleta dziecięcą wyobraźnię bohatera, mityczno-kulturowy przekaz starszych i sytuację społeczno-polityczną, szczególnie lat osiemdziesiątych XX wieku, na które przypadają dzieciństwo autora. Właśnie tło temporalne stawia *Dwa królestwa i wielkie morze* w szeregu utworów opisujących dominanty polskiej kultury pamięci, wśród których Marta Kobielska lokuje stan wojenny²². Przypomnijmy choćby znakomitego *Wronca* Jacka Dukaja, ale też narracje powstałe w ramach opisywanej wcześniej serii: *Wilczek* Katarzyny Ryrych czy *Zbuntowane słowa* Joanny Papuzińskiej²³. Vargas finalizuje narrację, jednocześnie zamykając historyczny czas, losy niektórych bohaterów. Autobiografizm łączy się tu z autotematyzmem i ekspozycją walorów książki:

Już dawno zniknęły kolejki przed sklepami, telewizory stały się kolorowe, a generał w okularach przestał rządzić. Kenti zamieszkał w Polsce na zawsze. Jest muzykiem, opowiadaczem bajek i rysownikiem. Nie tęskni za andyjską krainą, bo gdy babcia Józefina umarła, przeprowadziła się wraz z całym królestwem zza chmur do jego snów i wyobraźni. Jeśli chcesz zobaczyć tę krainę, rozłóż wszystkie kartki na podłodze, bo to Kenti napisał i zilustrował książkę, którą trzymasz w ręku²⁴.

Autor *Tekstu międzykulturowego* poza mierzalnymi kategoriami lokuje wymagającą polityki wrażliwości – tak zwaną sferę „międzyludzkiego”. Dywaguje:

Z jednej strony (...) można zauważyć jej degradację, gdyż stosunki międzyludzkie w społecznościach migracyjnych naznaczone są

²² Zob. M. Kobielska, *Polska kultura pamięci w XXI wieku: dominanty. Zbrodnia katyńska, powstanie warszawskie i stan wojenny*, Warszawa 2016.

²³ Proza Joanny Papuzińskiej zapoznaje też najmłodszych z wydarzeniami powstania warszawskiego (*Asiunia, Mój tato szczęściarz, Krasnale i olbrzymy*). Warszawskie dni powstańcze opisuje również Irena Landau w *Ostatnim piętrze*.

²⁴ W. Vargas, *Dwa królestwa i wielkie morze*, Warszawa 2020, b.n.s.

niechęcią, zawiścią, złością, obcością, często wrogością i wytwarzają w gruncie rzeczy głównie zachowania i opinie negatywne. Z drugiej strony sytuacja wymieszania, wspólnego poniekąd losu migrantów stawia owo międzyludzkie (czyli wszystko, co dotyczy emocjonalności, tzw. ludzkich odruchów, współodczuwania) w centrum uwagi zarówno wewnątrz danej społeczności, jak i poza nią. Nawet jeśli objawia się w postaci negatywnej, oznacza swoistą ważność tej problematyki²⁵.

W zbliżony sposób można potraktować „międzygatunkowe”, jako nieprecyzowalne i nierozstrzygalne, mobilne sfery i nieostateczne relacje, skutkujące niekiedy hybrydowością wspólnot ludzko-nie-ludzkich. Dyskursywne praktyki środowiskowe włączają w rejestr pożądaných reakcji odbiorczych oprócz empatii także odpowiedzialność, o której Olga Tokarczuk pisze w *Czułym narratorze*: „Odpowiedzialność jest czynnikiem, który pozwala zachować poczucie ważności i nie degraduje z trudem przez wieki budowanego konstruktu supremacji *homo sapiens*”²⁶. Dyskursywne praktyki środowiskowe charakteryzuje wysoki stopień dystopijności i apokaliptyczności, które stanowią elementy poetyki (wyobrażonego) ekocydu.

Spektrum spraw, poruszanych w publikacjach (informacyjnych, literackich, obrazkowych) dla małych i młodych odbiorców, jest szerokie. Coraz częściej są to przekazy uwypuklające nie tylko bogactwo świata naturalnego, ale sposoby dbania o środowisko, umiejętne i ograniczonego korzystania z jego zasobów, dobrego traktowania zwierząt – w interesujących graficznie książkach między innymi Aleksandry Płocińskiej-Woldańskiej, Anny Skowrońskiej, Doroty Sumińskiej, Piotra Sochy i Wojciecha Mikołuszki. Widoczna jest w tych narracjach skalarność i gradualność działań, zarówno tych będących wynikiem bezmyślnej eksploatacji Ziemi, jak i tych przeciwważnych, o które apelują pisarze i ilustratorzy. Wspomagają oni kulturę prefiguratywną²⁷ jako efekt odwróconego oddziaływania pokoleń,

²⁵ M. Dąbrowski, *Współczesna literatura emigracyjna / migracyjna*, dz. cyt., s. 410.

²⁶ O. Tokarczuk, *Ognozja*, w: *też*, *Czuły narrator*, Kraków 2020, s. 23.

²⁷ Pojęcia tego – za Margaret Mead – używa Ewa Domańska, zob. *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowa-*

sytuacje, w których młodsze pokolenia wpływają na zmianę wzorów konsumpcji i stylów życia starszych, wykazując troskę o planetę i odpowiedzialność za ludzką na niej aktywność. Międzyludzkie przemienia się tu w międzyistotowe czy międzygatunkowe – nie tylko za sprawą ekofantastyki, jak w powieści Małgorzaty Kur *Ostatnie drzewo na ziemi*, w której to dziewczęca bohaterka poprzez szczególną troskę o sadzonki i umiejętność ich pielęgnowanie – jako szczególny dar biofizyczny, który posiada – ma szansę przywrócić naturalną równowagę w świecie, ale również poprzez rozmaite zoonarracje. Empatycznego przejęcia zwierzęcej dykcji dokonał przykładowo Wojciech Mikołuszko, powołując do literackiego istnienia bociana imieniem Wojtek. Ptasia egzystencja – od narodzin, przez trudy wielu powietrznych podróży, po budowę własnego gniazda – reprezentuje ponadkontynentalną łączliwość świata i jasno precyzuje potrzebę takiego właśnie – nie tylko lokalnego, nie wyłącznie z perspektywy ludzkich granic – dbania o nie-ludzkie przedstawicieli natury. Równoległe względem rozwoju refleksji środowiskowej w literaturze dla dzieci i młodzieży możemy zaobserwować silną obecność badań posthumanistycznych w nauce²⁸. Daje to efekt wiarygodnej kompatybilności problemów świata, przedstawianych niedoroślemu i dorosłemu (profesjonalnemu) odbiorcy.

Splot trzech dyskursywnych praktyk – (post)pamięciowej, migracyjnej i środowiskowej – obserwuję w powieściach *Mirabelka* Cezarego Harasimowicza oraz wspomnianych już *Wysiedlonych* Doroty Combrzyńskiej-Nogali. Dyskursywna praktyka postpamięciowa buduje tutaj pomost pomiędzy fantazmatycznością kresowego świata²⁹, opartą niekiedy na mitach fundacyjnych, a pojałtańskim projektem politycznym o nazwie „Ziemia Odzyskane”. (Post)pamięć ma zatem połączyć oba te obszary.

nie pozycji, negocjowanie znaczeń, red. P. Czaplinski, R. Nycz i in., Warszawa 2017, s. 51–70.

²⁸ Refleksję tę podejmują w szczególności młodzi badacze, tłumacząc prace zagranicznych uczonych (zob. *Antropocen czy kapitalocen? Natura, historia i kryzys kapitalizmu*, red. J.W. Moore, przeł. K. Hoffmann, P. Szaj, W. Szwebs, Poznań 2021) lub pisząc własne studia i eseje (zob. P. Szaj, *Pamiętnik z końca świata (jaki znamy)*, Lusowo 2022).

²⁹ Kategorii fantazmatyczności Kresów używa M. Dąbrowski, *Kresy w perspektywie krytyki postkolonialnej*, „Prace Filologiczne. Seria Literaturoznawcza” 2008, nr 1, s. 91–110.

Moment tuż przed migracją dziewczęca narratorka relacjonuje już z perspektywy zdarzeń dokonanych, to już narracja „wiedząca”:

Czekała nas jeszcze kolejna straszna zmiana. Zmiana nie do wyobrażenia. Mieliśmy opuścić swoje domy, pola, pastwiska i łąki. Zostawić pielęgnowane od pokoleń ogrody, sady, spakować się do kilku skrzyń, zabrać zwierzęta, i wynieść się na ziemie zachodnie, do Niemiec, gdzie jeszcze mieszkali Niemcy. Granice państw przesunęły się, a wraz z nimi musieli przesuwać się ludzie. Tacy przesunięci ludzie nazywali się repatriantami, przesiedleńcami, wysiedlonymi. Ale kiedy patrzyłam na swoich zrozpaczonych rodziców, którzy musieli zostawić nowy dom, babcię, która zostawiła na cmentarzu dziadka Michała i swoich przodków, i siostry, które były Ukrainkami, to wydawało mi się, że wcale nie są przesunięci, tylko wyrwani z korzeniami, wypędzeni. W dodatku jechali gdzieś, gdzie nie wiadomo, co zastaną. Czuli się jak pył, co nic nie znaczy, bez wpływu na swoje życie. Wyrwani byli i Polacy, i Niemcy ze Śląska, którzy podobno też się pakowali, tylko w mniejsze walizki, i Ukraińcy z okolic Przemyśla, co mieli zamieszkać w zostawionych przez nas domach³⁰.

Combrzyńska-Nogala uchwyciła procesy przenoszenia wspólnot, starających się zachować w tym „przewlekaniu historii” spójność kulturową, również przez wybór konkretnych miejscowości „do zamieszkania”. Gródek Jagielloński zostaje w jakimś sensie zastąpiony dolnośląskim Żarkiem. Pisarka wykreowała też obraz wspólnoty wielokulturowej w pierwszej z tych miejscowości sprzed 1939 roku i wyobrażenie otwarcia migrantów narodowości polskiej na „inność” niemiecką po roku 1945, tę niepełną wspólnotę, pozbawioną mężczyzn, zmuszoną opuścić ukochany Bremberg. Świadczy o tym konfuzja przybyłych w momencie zasiedlania domu należącego do niemieckiej rodziny, wspólne zabawy najmłodszych, udział w nabożeństwach, organizowanie przedstawień teatralnych, akt „przekazania” nowym właścicielom dobytku – pasiek i innych hodowli, upraw. Natura jest tym, co łągodzi doświadczenie wojny i migracji. Jest

³⁰ D. Combrzyńska-Nogala, *Wysiedleni*, ilustr. M. Kozieł-Nowak, Łódź 2018, s. 46.

sferą estetyki, która uczy etyki, mimo cywilizacyjnych tapnięć, nieustannie i od nowa. Dyskursywna praktyka środowiskowa niweluje trajektoryjność wynikającą z dwóch poprzednich trybów: postpamięciowego i migracyjnego. Zbliżenie wspólnoty gródzczańskiej i niemieckiej społeczności, opuszczającej miejscowość położoną nad Nysą Szaloną i Kaczawą, poprzedzają w powieści różne momenty obojętności na środowisko naturalne, jeszcze na terenach kresowych: „A potem przyszła wojna. Na Polskę napadli Niemcy i Rosjanie. Rzeka, łąki i rechet żab były tak samo piękne jak wcześniej, ale coś się w ludziach zmieniło. Całe wspólne życie, może nie do końca doskonałe, jak to między sąsiadami, ale wspólne, bo wszyscy byliśmy obywatelami państwa polskiego, rozsypało się”³¹. Wspólny okazuje się też los niektórych ludzi i zwierząt, opowieść zawiera scenę, w której mali pasterze i krowy ponoszą śmierć w wyniku wybuchu min.

Interferencje historiografii i świadectwa roślin odnajdujemy w powieści Cezarego Harasimowicza *Mirabelka*, w której pisarz literacko spożytkował rzeczywiste zdarzenia³² (w tym historię własnej rodziny), związane z nie-ludzka figurą drzewa-świadka na warszawskim Muranowie. W utworze Harasimowicza narratorem jest niewielkie drzewo owocowe, rosnące na jednym z warszawskich podwórek, opowiadające wojenną historię najbliższej okolicy i rodzin w niej mieszkających. Ludzka pokoleniowość łączy się tutaj z kolejnymi generacjami drzew. Organiczna migracyjność dotyczy też owoców (pestek) i gałązek drzewa jako rozsąd. W kontekście biopoetyki i studiów nad pamięcią pisze o tej powieści Agnieszka Kwiatkowska:

Zasadą świata jest przemijanie, kolejni bohaterowie opowieści odchodzą w niepamięć, ale na kartach historii pojawiają się nowi, którzy w pewnym sensie powtarzają dawne biografie – kochają, zakładają rodziny, budują międzyludzkie relacje. Życie trwa z nie-słabnącą mocą, miłość łączy kolejne pary, a małe dziewczynki wciąż przytulają się do pnia mirabelki, aby usłyszeć głosy przeszłości budujące współczesną historię. Aby to było możliwe, potrzebny jest

³¹ Tamże, s. 19.

³² Zob. M. Smykowski, *Ekologiczne świadectwo Zagłady. Repatriacja mirabelki na Muranów*, w: *Świadek: jak się staje, czym jest?*, red. A. Dauksza, K. Koprowska, Warszawa 2019, s. 278–291.

jednak świadomy, ludzki gest przywracający pamięć – ręka, która posadzi mirabelkę, nada jej znaczenie i da schronienie widmom pragnącym odwiedzić swój dawny dom³³.

Trzy dyskursywne praktyki bywają mocno splecione w utworach wpisujących się w perspektywę studiów nad zwierzętami, by wskazać chociaż na prozę Joanny Rudniańskiej (*Kotka Brygidy*) czy Ryszarda Marka Grońskiego (*Szlemiel*), w których to utworach istotne znaczenie ma udział zwierząt w fabularnych reprezentacjach tematyki Zagłady, uwzględniających współobecność „braci mniejszych”, a nawet ich punkt widzenia w zoonarracjach³⁴.

W każdej z dyskursywnych praktyk najistotniejszą rolę odgrywa „ciało dzieciństwa”³⁵, jak powiedzielibyśmy za Maciejem Wróblewskim, będące antropologicznym konstruktem tekstowym, które jako medium zostaje wystawione na próby (post)pamięci, migracji, środowiska. Wszystkie one każą pytać o możliwości wytwarzania wspólnoty, z którą konfrontuje się jednostka, przynależąc do niej lub rezygnując z tej przynależności. Kolejność opisu zaproponowanych w niniejszym opracowaniu praktyk dyskursywnych pokazuje nie tylko ich następstwo według chronologicznego porządku ujawniania się i intensyfikacji w literaturze dla dzieci i młodzieży. Układ ten odzwierciedla również wagę, skalę i zakresy problematyki, której dotyczy: od zagadnień narodowo-etnicznych, przez społeczno-polityczne, do ekoklimatycznych i ekonomicznych, ale także po prostu od lokalności do globalności działań, od perspektywy ludzkiej do nie- i pozaludzkiej. Estetyka słowa i obrazu służy tu etyce współistnienia.

³³ A. Kwiatkowska, *Korzenie pamięci. O „Mirabelce” Cezarego Harasimowicza*, „Paidia i Literatura” 2020, nr 2, s. 75. W kontekście „splatania” i teorii aktora-sieci Bruno Latoura pisze o *Mirabelce* M. Cyzman, *Historia jednego drzewka. O „Mirabelce” Cezarego Harasimowicza z perspektywy „zwrotu ku rzeczom”*, „Teksty Drugie” 2021, nr 1, s. 406–419.

³⁴ Zob. A. Jarzyna, *Szlemiele. Zwierzęta wobec Zagłady w literaturze dla dzieci*, „Narracje o Zagładzie” 2016, nr 2, s. 235–256.

³⁵ Kategorii tej używa badacz w monografii: M. Wróblewski, *Doświadczenie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*, Toruń 2019.

BIBLIOGRAFIA

- M. Cyzman, *Historia jednego drzewka. O „Mirabelce” Cezarego Harasimowicza z perspektywy „zwrotu ku rzeczom”*, „Teksty Drugie” 2021, nr 1, s. 406–419.
- P. Czaplński, *Kontury mobilności*, w: *Poetyka migracji. Doświadczenie granic w literaturze polskiej przełomu XX i XXI wieku*, red. P. Czaplński, R. Makarska, M. Tomczok, Katowice 2013, s. 9–42.
- P. Czaplński, *Stąd do większości. Literatura i demokracja afektywna*, w: *Projektowanie teraźniejszości. Myślenie z wnętrza kryzysu*, red. P. Czaplński, J.B. Bednarek, Gdańsk 2018, s. 321–349.
- M. Dąbrowski, *Tekst międzykulturowy. O przemianach literatury emigracyjnej*, Warszawa 2016.
- E. Domańska, *Mikrohistorie. Spotkania w międzyświatach*, wyd. II uzupełnione i uaktualnione, Poznań 2005.
- E. Domańska, *Sprawiedliwość epistemiczna w humanistyce zaangażowanej*, w: *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie znaczeń*, red. P. Czaplński, R. Nycz i in., Warszawa 2017, s. 51–70.
- H. Gosk, *Historia literatury jako ćwiczenie w uobecnianiu przeszłości. Propozycja postzależnościowa*, w: *Kulturowa historia literatury*, red. A. Łebkowska, W. Bolecki, Warszawa 2015, s. 173–180.
- A. Kwiatkowska, *Korzenie pamięci. O „Mirabelce” Cezarego Harasimowicza*, „Paidia i Literatura” 2020, nr 2, s. 67–76.
- (Od)pamiętywanie – gry z przeszłością w literaturze dla dzieci i młodzieży, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018.
- M. Wójcik-Dudek, *Po lekcjach*, Katowice 2021.
- M. Wójcik-Dudek, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2016.
- M. Wróblewski, *Doświadczenie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*, Toruń 2019.
- Wyczytać świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, współpr. A. Zok-Smoła, Katowice 2014.

KRZYSZTOF BIEDRZYCKI

Wartości w powieściach Małgorzaty Musierowicz: kultura, rodzina, solidarność kobiet

W latach dziewięćdziesiątych, apogeum popularności *Jeźycjady* Małgorzaty Musierowicz, jej recepcja miała dwa wymiary. Z jednej strony wierne czytelniczki śledziły losy dziewcząt z rodziny Borejków i całą uwagę skupiały na rozwoju fabuł kolejnych powieści. Z drugiej strony istniał zaskakujący, specyficzny odbiór, nazwijmy go tak, elitarny. Zbigniew Raszewski, Czesław Miłosz, Maria Janion, Marian Stala to tylko niektórzy z odbiorców tego cyklu, którzy szukali w nim czegoś innego niż masowa publiczność¹. Zwracano uwagę na wyraźną aksjologię powieści Musierowicz, zwłaszcza na afirmację etosu inteligenckiego, który już w schyłkowym PRL-u ulegał postępującej erozji, a w czasie transformacji został poddany znacznemu przewartościowaniu lub odrzuceniu. Miłosz dostrzegał w tych powieściach nawet najpoważniejszą obronę przed rozpadem wartości. Szybko jednak *Jeźycjada* stała się przedmiotem polemik. Zaczęła Kinga Dunin, nie tylko w swoim pamflecie na Musierowicz²,

¹ Najbardziej znaną wypowiedzią z tego nurtu są *Listy do Małgorzaty Musierowicz* Zbigniewa Raszewskiego, pierwsze wydanie: Kraków 1994.

² K. Dunin, *W dolinie Borejków*, „Ex Libris” 1993, nr 41.

ale i w polemicznych wobec cyklu o Borejках powieściach *Tabu* i *Obciach*. Po roku 2000 krytycyzm wobec *Jeźycjady* narastał; miał on wymiar głównie aksjologiczny, wiódł do zupełnego odrzucenia świata wykreowanego w tym cyklu, a nawet do zarzutów *ad personam*. Warto zatem przyjrzeć się jeszcze raz systemowi wartości w powieściach Małgorzaty Musierowicz, możliwie bez emocji, zarówno bez apologii, jak pamfletu.

Pominiemy tu zasadnicze źródła wartości u pisarki, które mają charakter ogólnoludzki (wedle platońskiej triady – dobro, piękno, prawda), niekiedy motywowany stoicyzmem lub – rzadziej wprost – chrześcijaństwem. Wyznaczony wydaje się on natomiast przez trzy główne zasady, które rządzą wykreowanym przez pisarkę światem.

KULTURA

Podstawą systemu Musierowicz jest kultura (to w niej zawierają się wszystkie inne wartości, także te wspomniane wyżej). Ta wysoka, kanoniczna. Nie jest przypadkiem, że patriarcha rodu Borejków, Ignacy, oraz córka Gabrysia, której autorka z nieukrywaną sympatią poświęca najwięcej uwagi, są filologami klasycznymi. Wszystkie bohaterki, a także większość bohaterów, czytają, znają poezję, słuchają muzyki poważnej, a w domu Borejków bez zająknięcia przytacza się dokładne łacińskie cytaty.

Uczestnictwo w kulturze u Musierowicz nie jest abstrakcyjne. Wymieniane są konkretne tytuły książek, a nawet czasopism, tytuły filmów³. Zapis współczesnych wydarzeń kulturalnych jest jednak dosyć powściągliwy, w świecie przedstawionym Borejków i ich znajomych dominuje klasyka. Ta powściągliwość kontrastuje z kronikarską drobiazgowością opisu przemian w Polsce ostatniego bez mała półwiecza.

Klasycyzm zainteresowań kulturalnych bohaterek i bohaterów oznacza wyraźny konserwatyzm gustów. Nie chodzi mi

³ Szczegółowo pisze o tym A. Gomółka w książce *Saga rodu Borejków. Kulturowe konteksty Jeźycjady*, Katowice 2004. Por. również K. Biedrzycki, *Małgorzata Musierowicz i Borejkiowie*, Kraków 1999, s. 96–99.

przy tym o wartościowanie tego faktu, ale o jego stwierdzenie. Najwyraźniejszym przykładem konserwatyizmu estetycznego jest kariera aktorska jednej z bohaterek, Anieli, która cały swój kunszt sprowadza do recytacji, nie ma ona nic wspólnego z jakimikolwiek nowymi trendami teatralnymi. Niemal nie pojawia się też w *Jeźycjademie* nowa poezja, brakuje autorów nowej prozy, tylko czasem wspomniany jest obecny akurat na ekranach kinowych film. Nawet muzyka reggae zespołu Oracabessy ma klasyczny odcień.

Odniesienia kulturalne znajdują wyraz na dwóch poziomach. Jeden, ten wspomniany wyżej, to dzieła pojawiające się w świecie przedstawionym. Drugi to gry literackie, które podejmuje autorka. Klasyczne dzieła znajdują swoje odbicie w narracji, na przykład *Noelka* to swobodna wariacja wokół *Opowieści wigilijnej* Dickensa, *Nutria i Nerwus* odnosi się do *Snu nocy letniej*, *Córka Robrojka* do *Pięknej i bestii*⁴.

Konserwatyizm, czy raczej klasyczność kultury, odgrywa u Musierowicz ważną rolę. Oponenti widzą w tym odwrócenie się od współczesności, nie o to tu jednak chodzi. Owszem, współczesność nie do końca jest zrozumiała, niesie ze sobą szereg zagrożeń, jednak autorka nie planuje jej porzucenia. Ważne jest poszukiwanie języka do opisu tej rzeczywistości w tradycji czy raczej w tych wyrazach kultury, które wykraczają poza doraźność. Prawdziwa, ponadczasowa sztuka stanowi klucz do zrozumienia człowieka niezależnie od okoliczności. Sztuka nowa nie jest sprawdzona, nie wiemy, na ile została tak uwikłana w teraźniejszość, że nie uniesie mówienia o człowieku więcej, niż potrafi powiedzieć o swoim czasie.

Kultura u Musierowicz jest fundamentem, na którym buduje się zdolność do przeżywania i rozumienia świata. Jest językiem, za pomocą którego można się porozumiewać.

Recz jednak ciekawa – nie jest ona wartością bezwzględną. Czy inaczej, nie można w jednostronny sposób być od niej

⁴ Barbara i Maciej Szargotowie wymieniają również inne odwołania literackie, twierdząc, że *Małomówny i rodzina* oparty jest na *Szataniu z siódmej klasy*, *Ida sierpniowa* na *Dziwnych losach Jane Eyre*, a *Pulpecja* na micie o Atalancie i Hippomenesie, *Jeźycjada a sprawa polska*. O powieściach Małgorzaty Musierowicz, Katowice 2011. Por. również: K. Biedrzycki, *Małgorzata Musierowicz i Borejkowie*, dz. cyt., s. 57–59.

uzależnionym, zwłaszcza w jej konserwatywnym wydaniu. W późnych częściach cyklu Ignacy Borejko ze swoim zachowawczym sposobem oceniania świata i kultury staje się postacią groteskową, a jego wnuk i naśladowca Ignacy Grzegorz zdecydowanie traci w konfrontacji z bratem cioteczynym Józinkiem, który przejmuje rolę wyznacznika normalności, niezależności od nacisku kultury. Bo – rzecz tu zaskakująca – na kulturę też można chorować.

RODZINA

Drugim fundamentem u Musierowicz jest rodzina. To szczególny punkt niezgody oponentów i oponentek pisarki. Rodzina w *Jeźycjadzie* stanowi dla człowieka bezpieczną przystań⁵. Co ważne, jest to tradycyjna rodzina, z ustalonym podziałem ról. Warto jednak zauważyć, że nie tak wiele u Musierowicz jest rodzin, w których model oparty na wzorcach z minionych epok jest bezproblemowo powielany. Nawet u Borejków mamy rozwód, brak ojca, pozamałżeńską ciążę. Są nader liczne rodziny, gdzie brakuje matki, są takie, którymi wciąż targają konflikty. Idealna, tradycyjna rodzina, rozumiana jako związek matki i ojca, którzy wychowują swoje dzieci, traktowana jest tutaj jako projekt, niekoniecznie jako rzeczywistość.

To nie zmienia faktu, że istotnie u Musierowicz nie ma przeformułowania modelu rodziny. Pod tym względem pozostaje ona konsekwentnie konserwatywna. Dla kobiet najdoskonalszą formą samorealizacji jest macierzyństwo. To jednak wcale nie oznacza, że bohaterki *Jeźycjady* rezygnują z aspiracji zawodowych, tyle że nie one są najważniejsze, a nawet bywają skrywane, jak w przypadku Mili Borejko piszącej pod pseudonimem dramaty.

⁵ Marta Szymańska dowodzi, że w *Jeźycjadzie* wyraźna jest idylliczna koncepcja rodziny, która stanowi oazę bezpieczeństwa (*Obrazy rodziny w wybranych powieściach dla młodzieży a stereotyp*, w: *Rodzina w lokalnych i globalnych kontekstach bezpieczeństwa*, red. I. Urych, C. Smuniewski, Warszawa 2015, s. 307–319).

Rodzina u Musierowicz ma jeszcze jedną cechę – jest to rodzina inteligencka, mieszczańska, poznańska⁶. Z etosem wykształcenia, stabilizacji, trwałych obyczajów. Akcja całego cyklu toczy się w Poznaniu lub okolicach. To miasto, które pomimo zawirowań historycznych zachowało trwałą strukturę społeczną. Co prawda Ignacy Borejko wywodzi się z Wileńszczyzny, jest powojennym przesiadłym, ale Miła to rodowita poznanianka. Ów rys stabilizacji odgrywa tu istotną rolę. Historia, która przecież jest w cyklu odczuwalną siłą, rwie więzi społeczne, a w tej sytuacji właśnie tradycyjna rodzina może być instytucją broniącą człowieka.

Mało się zwraca uwagę na to, że baśniowy świat Musierowicz jest podszyty lękiem. Szczęśliwe zakończenia w kolejnych częściach cyklu mają swoje dwuznaczne kontynuacje⁷. Zło wydaje się pokonane, a jednak ono wraca. W tej sytuacji dom rodzinny jest miejscem, gdzie da się znaleźć azyl w zagrażającym świecie. Nie jest to jednak nigdy dom bezkonfliktowy. Nawet u Borejków, gdzie z czasem ujawnia się symboliczna przemoc Ignacego, nieustannie trwa konflikt między dwoma chłopcami – Józinkiem i Ignacym Grzegorzem, buntują się Patrycja, a potem Laura. Tyle że konflikty te są z lepszym czy gorszym skutkiem rozwiązywane, a bunty przemijają. Każda sielanka jest jednak podszyta niepokojem. Nawet rodzina nie stanowi bezwzględnej gwarancji spokoju.

SOLIDARNOŚĆ KOBIEC

Zainicjowana przez Kingę Dunin krytyka twórczości Małgorzaty Musierowicz nie miała charakteru literackiego (lub odgrywał/odgrywa on drugorzędną rolę), wynikała ze zderzenia wartości – Dunin nie mogła zaakceptować konserwatywnego modelu

⁶ Por. B. i M. Szargotowie, *Jeździec a sprawa polska*, dz. cyt., s. 105–135 (rozdział *Dom i świat*) oraz K. Biedrzycki, *Małgorzata Musierowicz i Borejki*, dz. cyt., s. 93–96.

⁷ Więcej na ten temat: K. Biedrzycki, *Małgorzata Musierowicz i Borejki*, dz. cyt. s. 60.

rodziny i umiejscowienia w niej kobiet. I taki ton odczytywania *Jeźycjady* zaczął przybierać na sile po roku 2000.

Musierowicz nie pozostała dłużna, sama Dunin w sposób karykaturalny została przedstawiona w postaci feministki Barbary w *Nutрии i Nerwusie*. W tym wypadku owa dyskusja o feminizmie to fundamentalny spór o hierarchię wartości. Rzecz przy tym ciekawa, po obu stronach chodzi o niezależność i spełnienie kobiet, tyle że jest ono rozumiane inaczej. Można jednak zapytać, na czym polega to „inaczej”.

Zarzut, że Musierowicz w swoich powieściach utrwała patriarchalny model społeczeństwa i rodziny, może być zasadny tylko wówczas, gdy w myśl możliwie najszerszej definicji za patriarchalny uznamy cały tradycyjny porządek kulturowo-społeczny, z literaturą, muzyką, a także rodziną, w której obecni są matka, ojciec i dzieci. W takim rozumieniu, niezależnie od sytuacji kobiety w konkretnym mikroukładzie społecznym, już sam ten układ naznaczony jest dominacją męską, wobec czego jego akceptacja oznacza kapitulację kobiety. Wedle wąskiej definicji natomiast za patriarchalny można uznać układ, w którym w jawny bądź ukryty sposób dominuje mężczyzna⁸.

W myśl tej drugiej definicji świat u Musierowicz nie tylko nie jest patriarchalny, jest to świat matriarchalny, a może feministyczny, jednak nie w ideologicznym, lecz praktycznym sensie⁹.

⁸ „For my purposes three concepts have been particularly difficult to define and properly name: that concept describing the historical situation of women oppression of women is the term commonly used by women writers and thinkers and by feminists. The term «oppression», meaning forceful subordination, has also been used to describe the subject condition of individuals and of groups, as in «class oppression» or «racial oppression». The term inadequately describes paternalistic dominance, which, while it has oppressive aspects, also involves a set of mutual obligations and is frequently not perceived as oppressive. Subordination of women has distinct advantages over oppression. «Subordination» does not have the connotation of evil intent on the part of the dominant; it allows for the possibility of collusion between him and the subordinate. It includes the possibility of voluntary acceptance of subordinate status in exchange for protection and privilege, a condition which characterizes so much of the historical experience of women. Deprivation has the advantage of being objective, but it has the disadvantage of masking and hiding the existence of power relations” (G. Lerner, *The Creation of Patriarchy*, Oxford 1987, s. 233–235).

⁹ Paradoksalnie na ten aspekt twórczości Musierowicz zwraca uwagę Kinga Dunin w swojej ironicznej, ale pod tym względem jednak celnej recenzji powieści *Nutria i Nerwus (Polka feministyczna, „Ex Libris” 1995, nr 75)*.

Dominują w nim kobiety, to one są aktywnymi kreatorkami zdarzeń, nawet te na pozór słabsze biorą sprawy w swoje ręce, na pewno jednak znajdują wsparcie u innych kobiet. Wartością nadrzędną okazuje się bowiem solidarność kobiet. Dobrze to widać w *Nutrii i Nerwusie*, gdzie siostry, niczym czarownice w *Makbecie* (tutaj jednak pokazane pozytywnie), odprawiają symboliczne czary solidarnościowe w celu wsparcia zagubionej (wcale jednak nie takiej bezradnej) Natalii:

Z całego mieszkania najchłodniej było w kuchni, która miała okna od północy, toteż tu właśnie zgromadziły się trzy siostry Borejko – Gabriela, Ida i Partycja – wszystkie odziane przewiewnie (...).

Złotowłosa Patrycja, zwana Pulpecją, z policzkami pałającymi jak dwie róże, z lazurowymi oczami i cerą jak melba, wyglądała dokładnie na kogoś, kim była: na młodą, szczęśliwą kobietę w rozkwicie urody. Zresztą na kogoś takiego wyglądała też i Ida, która rozpierała się za stołem, z satysfakcją klepiąc się po brzuchu, oraz Gabriela, która, choć chora i pozbawiona rumieńców, była przecież także szczęśliwą, wciąż młodą i przystojną kobietą. (...)

– Gdzie jest, u licha, ten ostry nóż? – chciała wiedzieć Gabriela. – Ja chcę teraz zrobić coś do jedzenia dla Nutrii, bo na pewno wróci głodna. Ja jej zrobię zupę gazpacho, biednej Nutrii kochanej.

– Na pewno nie wróci głodna z Pobiedzisk – zaśmiała się Ida, ale wstała i znalazła ostry nóż. Był na kredensie, koło cytryn. Podążyła też Gabrysia dużą salaterkę, a Patrycja wyjęła z lodówki pojemnik z warzywami.

– Może niegłodna, ale spragniona miłości siostrzanej – odparła Gabriela. – Zrobię gazpacho specjalnie dla niej, niech wie, że ma siostrę.

– Ma trzy siostry – sprostowała zgryźliwie Ida. (...)

– Ech, nic, nic – zaśmiała się Gabrysia i pokręciła jasną głową. – Po prostu, co tu gadać. Kocham ją i tyle.

– Ja też ją kocham! – oświadczyła Patrycja bojowo.

– Przecież ja także – zdziwiła się Ida. – Czego wam się nagle zerbrało na takie zapewnienia?

Siostry spojrzały po sobie ze zdziwieniem.

– Może dlatego, że nie ma jej z nami – powiedziała Gabrysia.

– A może dlatego, że jednak jest z nami – dodała Pulpecja.

– A może dlatego, że jest północ? – spytała Ida, świecąc zielonymi oczami. – Godzina duchów. I nasze duchy połączyły się z jej duchem. Mówimy o niej, myślimy o niej, robimy dla niej zupę. Własnymi rękami trzech sióstr. To będzie kochająca, magiczna zupa z płodów Matki Ziemi. Zupa gazpacho o mocy eliksiru¹⁰.

Tę solidarność dobrze widać w zderzeniu świata kobiet i mężczyzn. Mężczyźni u Musierowicz są słabsi, nieustannie rywalizują z sobą, ich odejścia i stosowana przez nich przemoc (niekoniecznie fizyczna, ta pojawia się rzadko) wynika z braku pewności siebie i swojego miejsca w świecie¹¹. W późnych powieściach Musierowicz wyraźnie widać ten rozrachunek z męskością, choćby w wątku rywalizacji między Ignacym Grzegorzem i Józinkiem, ale też w wątku Janusza Pyziaka czy w obrazie Ignacego Borejki, który już jako starszy człowiek próbuje rozpaczliwie i nieudolnie ratować swój patriarchalny wizerunek.

Konserwatywny świat wartości u Musierowicz jest bardziej skomplikowany, niż by się wydawało. Pewnie nie stanowi aż tak pewnej opoki, jak to widzieli entuzjaści sprzed trzydziestu lat. Wbrew pozorom dużo w nim niepewności, a i fundamenty, jakimi są kultura, rodzina i solidarność kobiet, nie wydają się na tyle stabilne, żeby dawały poczucie bezwzględного bezpieczeństwa. Dlatego wymagają obrony. Dla polemistów już to stanowi zagrożenie, bo w tradycyjnych strukturach widzą immanentnie wpisaną w nie opresję. Twórczość Małgorzaty Musierowicz staje się polem walki w wojnie kulturowej o wartości¹².

¹⁰ M. Musierowicz, *Nutria i nerwus*, Łódź 2018, s. 159–163.

¹¹ Kreacje postaci męskich w powieściach Małgorzaty Musierowicz budzą spore zainteresowanie badaczy. Tej sprawie poświęcona jest książka Marty Schroeder-Polak, *Obraz mężczyzny w Jeźycjadzie Małgorzaty Musierowicz* (Kostrzyn 2012). Wątek ten pojawia się też w niektórych artykułach, zob. J. Kwaśniewicz, *O Ignacym Borejce słów kilka*, w: *Między Bambolandią a Jeźycjadą Małgorzaty Musierowicz*, red. K. Heska-Kwaśniewicz przy współpr. A. Gomóły, Katowice 2003, s. 139–148 oraz O. Topol, *Jak zostać „panem Borejko”*. *Uwagi o pewnym wzorze*, w: *Między Bambolandią a Jeźycjadą Małgorzaty Musierowicz*, dz. cyt., s. 149–157.

¹² Można *Jeźycjadę* i polemiki wokół niej odczytywać w tym kontekście. Por. M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019.

BIBLIOGRAFIA

- K. Biedrzycki, *Małgorzata Musierowicz i Borejkwie*, Kraków 1999.
- K. Dunin, *W dolinie Borejków*, „Ex Libris” 1993, nr 41.
- K. Dunin, *Polka feministyczna*, „Ex Libris” 1995, nr 75.
- A. Gomółka, *Saga rodu Borejków. Kulturowe konteksty Jeżycjady*, Katowice 2004.
- G. Lerner, *The Creation of Patriarchy*, Oxford 1987.
- J. Ługowska, *Pamięć rodzinna w cyklu powieści Małgorzaty Musierowicz „Jeżycjada”*, „Filoteknos” 2021, vol. 11, s. 241–251.
- M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Kraków 2019.
- Między Bambolandią a Jeżycjadą Małgorzaty Musierowicz*, red. K. Heska-Kwaśniewicz przy współpr. A. Gomóły, Katowice 2003.
- Z. Raszewski, *Listy do Małgorzaty Musierowicz*, Kraków 1994.
- Rodzina w lokalnych i globalnych kontekstach bezpieczeństwa*, red. I. Urych, C. Smuniewski, Warszawa 2015.
- M. Schroeder-Polak, *Obraz mężczyzny w Jeżycjady Małgorzaty Musierowicz*, Kostrzyn 2012.
- B. i M. Szargotowie, *Jeżycjada a sprawa polska. O powieściach Małgorzaty Musierowicz*, Katowice 2011.

ALICJA FIDOWICZ

Wartości moralne i religijne w czasopiśmie
„Przyjaciel Dzieci” (na podstawie numerów
z lat 2021–2022)

Przedstawiciele mniejszości wyznaniowych i religijnych w Polsce rzadko są obecni w szerszej refleksji humanistycznej, pomijając badania o charakterze czysto religioznawczym (czego przykładem mogą być publikacje Grażyny Kubicy-Heller¹ lub Zbigniewa Paska). Niewiele wiadomo o twórczości literackiej lub paraliterackiej tych wspólnot², co wynika z wielu przyczyn, często nakładających się na siebie nawzajem. Jedną z nich jest ogólny brak zaufania członków poszczególnych grup wyznaniowych do przedstawicieli większości, wynikający ze złych doświadczeń z przeszłości, dyskryminacji (jednostkowej lub systemowej) oraz funkcjonujących w danych społecznościach stereotypów na temat większościowego społeczeństwa. Inną, nie mniej istotną, są obecne w tych grupach przekonania na temat wartości twórczości literackiej samej w sobie, co przekłada się

¹ Zob. G. Kubica-Heller, *Śląskość i protestantyzm*, Kraków 2011.

² Wyjątkiem od tej reguły mogą być nieliczne prace poświęcone twórczości, w tym publicystyce, Jerzego Pilcha, zob. M. Stala, *Luter z „Tygodnika”*, w: *Widok z mojego boksu*, red. J. Pilch, Kraków 2019, s. 7–11.

na niewielki szacunek do przedstawicieli nauk humanistycznych w pewnych grupach³.

Literatura lub inne teksty kultury tworzone przez członków danej wspólnoty pozwalają uzyskać wgląd w wartości, które są ważne dla niej samej, a dzięki temu lepiej ich poznać, co w dłuższej perspektywie może przyczynić się do zmniejszenia ryzyka zachowania o charakterze dyskryminacyjnym. W prezentowanym tekście chciałabym podjąć temat wartości moralnych i religijnych, które są przedstawiane na łamach czasopisma „Przyjaciel Dzieci” – dodatku do periodyku „Zwiastun Ewangelicki”. Drugie z wspomnianych czasopism to dwutygodnik Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w Rzeczypospolitej Polskiej (znane go również jako kościół luterański). Jest to największe protestanckie czasopismo w naszym kraju, ukazujące się prawie bez przerwy od 15 stycznia 1863 roku (przerwa wystąpiła tylko podczas II wojny światowej). Niemal równolegle, bo od 1864 roku, zaczęto wydawać także dodatek dla dzieci, początkowo znany pod tytułem „Przyjaciel Dzieci”, który po II wojnie światowej zaczął ukazywać się pod współcześnie znanym tytułem „Przyjaciel Dzieci”.

Sądzę, że warto przyjrzeć się najnowszym numerom tego czasopisma, wydawanym w latach 2021–2022. Jest to szczególnie istotne ze względu na szerszy kontekst przemian, jakie dokonują się w ostatnich latach nie tylko w kościele luterańskim w Polsce (których najwybitniejszym przykładem może być przegłosowanie w 2021 roku decyzji o całkowitym równouprawnieniu kobiet w kwestii dostępu do funkcji duchownych, włącznie

³ Chodzi tu przede wszystkim o wciąż obecne wśród przedstawicieli pewnych grup mniejszościowych przekonanie o niskiej wartości ogólnej nauk humanistycznych, o czym wspomina Grażyna Kubica-Heller, zob. *Śląskość i protestantyzm...*, dz. cyt. Na podstawie własnych obserwacji, prowadzonych podczas wyjazdu do Biblioteki Dla Każdego w Skoczowie w czerwcu 2021 roku (wyjazd niefinansowany ze środków publicznych), mogę jednak stwierdzić, że podejście miejscowych luteranów do przedstawicieli humanistyki zmienia się na bardziej otwarte i akceptujące, pod warunkiem że wartości cenione przez badacza są zbliżone do tych wyznawanych przez miejscową ludność lub badacz deklaruje taką postawę. Ostatnia uwaga jest istotna, gdyż świadczy o nadal istniejącym braku zaufania tej grupy do innych.

z biskupem, która weszła w życie w 2022 roku⁴), ale również w całym społeczeństwie polskim i wreszcie na całym świecie.

Wydaje się, że osoby redagujące i piszące unikają na łamach „Przyjaciela Dzieci” tematyki, która mogłaby wydawać się (przede wszystkim rodzicom) kontrowersyjna lub wprowadzająca w ich przekonaniu podziały w społeczności, dlatego w najnowszych numerach tego dwutygodnika nie można znaleźć informacji ani o ordynacji kobiet, ani o akceptacji dla osób nieheteronormatywnych czy nabożeństwach przeznaczonych dla takich osób (ostatnia z wspomnianych kwestii jest jednym z elementów osi podziału między konserwatywnymi parafiami ze Śląska Cieszyńskiego a bardziej progresywnymi parafiami z największych miast Polski). Wydaje się, że grono redagujące dodatek do „Zwiastuna Ewangelickiego” zdaje sobie sprawę z istnienia wspomnianych kwestii spornych i podziałów, dlatego unika tych tematów na łamach czasopisma. Inną przyczyną braku ich obecności w tekstach publikowanych w „Przyjacielu Dzieci” może być niewyrażane wprost przekonanie, że są to treści nieodpowiednie dla dzieci, niezrozumiałe, a przez to nie wydaje się odpowiednie umieszczanie ich w czasopiśmie. Jakie tematy są natomiast obecne? I jakie wartości są wyrażane wprost lub pośrednio w tekstach zawartych w tym periodyku?

Z całą pewnością można stwierdzić, że należą do nich samodzielność i pracowitość. Przykładem tego może być interpretacja wersetu z Księgi Izajasza (55, 11) zawarta w numerze 2 z 2021 roku:

Ten werset mówi o mocy. Pewnie już niejednen raz oglądaliście film lub bajkę, w której bohaterami byli czarodzieje. Aby zmienić rzeczywistość, używają swojej różdżki i zaklęcia. Jednak w życiu tak się nie da. Aby posprzątać pokój lub umyć zęby, trzeba po prostu wziąć się do roboty i samemu to zrobić. Nie wystarczy powiedzieć: „Zabki – macie być czyste!”⁵.

⁴ Zob. *Obradował Konsystorz*, strona Kościoła Ewangelicko-Augsburskiego w Polsce, 25 lutego 2022, <https://www.luteranie.pl/obradowal-konsystorz> (dostęp: 14.06.2022).

⁵ Autor anonimowy, „Przyjaciel Dzieci” 2021, nr 2, s. 2.

Bez wątpienia można stwierdzić, że samodzielność w tym przypadku oznacza dbanie o siebie, o swoje własne ciało, ale także o przestrzeń wokół siebie. Jednakże nie są to wartości, które wiążą się bezpośrednio z kwestiami dotyczącymi zbawienia, są one od niego oddzielone. Ma to ścisły związek z zasadą *sola gratia* – tylko łaska. Uproszczoną, dostosowaną do dziecięcego czytelnika treść tej zasady można znaleźć w numerze 5 z roku, w krótkim opowiadaniu pt. *Spróbuj bez*:

Nikt z nas nie może zasłużyć na zbawienie swoimi uczynkami. Cokolwiek zrobimy, zawsze będzie za mało. Możemy jednak pokazać Jezusowi, jak ważny jest dla nas. Poświęcając jedną rzecz, z której rezygnujemy, możemy otworzyć się na coś nowego, co podoba się Bogu. Basia zaczęła główkować, co tak wartościowego mogłaby poświęcić i z czego zrezygnować. Wzięła kartkę i wypisała wszystko, co przyszło jej do głowy: oglądanie filmu, gra komputerowa, zabawa z koleżanką, jedzenie słodczy, wyjście do ulubionej pizzerii. Potem oddzieliła to grubą kreską i wypisała, co wartościowego i ważnego może zrobić: odwiedzać starszą sąsiadkę i czytać jej książkę, równowartość pizzy i zjedzonych czekoladek wrzucić do Skarbonki diakonijnej, zaprosić koleżankę na szkółkę niedzielna, codziennie czytać Biblię⁶.

Na podstawie tego wyliczenia można stwierdzić, że jedną z szczególnie cenionych przez polską społeczność luterańską wartości jest szacunek do osób starszych, a także troska o najsłabszych członków lokalnej wspólnoty. Są one widoczne i wyrażone wprost także w innych numerach czasopisma, na przykład w numerze 6 z 2021 roku, gdzie etyczne zasady postępowania w życiu codziennym oraz moralne nakazy o charakterze religijnym stanowią dwie strony tej samej monety:

Czy słowa i czyny Jezusa są wzorem dla wszystkich? Czy wszyscy pragną Go naśladować? (...) Jego nauka jest jasna: unikaj brzydkich słów i krzywdzenia innych, słuchaj rodziców, bądź dobry dla kolegów i koleżanek, unikaj kłamstwa, oszustwa, bądź uczciwy, mów prawdę. Widzisz już, w czym problem? W codziennym

⁶ *Spróbuj bez!*, autor anonimowy, „Przyjaciel Dzieci” 2022, nr 5, s. 6–7.

życiu trudno nam stosować się do nauki Jezusa. Bywa bardzo niewygodna⁷.

W tym samym tekście pojawia się zdanie, które wydaje się frapujące w kontekście faktu, że jest skierowane do dzieci wychowanych w mniejszościowym wyznaniu chrześcijańskim w Polsce: „Możesz nie być wtedy popularny wśród rówieśników, ale Bóg daje siłę, abyśmy wytrwali”. Autorzy prawdopodobnie zdają sobie sprawę z tego, że dziecko wychowane w mniejszościowym środowisku religijnym może nie cieszyć się dużą popularnością w gronie rówieśniczym, a nawet zetknąć się z dyskryminacją czy uprzedzeniami, wyrażają jednak przeświadczenie, że siła wyższa, nadprzyrodzona, będzie wspierać dziecko w tym doświadczeniu. Jednakże, choć nie jest to powiedziane wprost na łamach „Przyjaciela Dzieci”, wielokrotnie w tekstach publikowanych w tym dwutygodniku można zauważyć znaczącą rolę wspólnoty, w której dziecko ma być nie tylko biernym uczestnikiem czy konsumentem, ale także jedną z zaangażowanych w jej życie osób. W numerze 4 z 2021 roku pojawia się wątek Diakonii Ewangelickiej, kościelnej organizacji charytatywnej:

Chorych i samotnych odwiedzają w domach wolontariusze. Każdy z nas może przyłączyć się do takiej pracy. Wkoło nie brakuje ludzi potrzebujących. Wasza pomoc nie musi być niczym „wielkim”. Wystarczy zrobić komuś zakupy, skosić trawnik, czy odśnieżyć chodnik przed domem. I ty możesz nieść innym pomoc!⁸

Na tym przykładzie można zauważyć, że szczególną wartością obecną na łamach „Przyjaciela Dzieci” jest pomoc słabszym członkom lokalnej wspólnoty, zwłaszcza tym, którzy są współwyznawcami dziecięcych czytelników.

Promowanie prospołecznych wartości to nie jedyna funkcja tego periodyku. Warto także zwrócić uwagę na wątki związane z szeroko pojętym poszanowaniem przyrody i ochroną środowiska, czego przykładem może być numer 12 z 2021 roku,

⁷ Autor anonimowy, „Przyjaciel Dzieci” 2021, nr 6, s. 2.

⁸ Autor anonimowy, „Przyjaciel Dzieci” 2021, nr 4, s. 3.

w którym pojawia się tekst poświęcony wakacyjnemu odpoczynkowi nad jeziorem i w górach:

Cały świat jest Bożym dziełem, to Bóg go ukształtował i nadal ochrania. Chce, aby żyło się nam na nim dobrze. Pamiętajmy, aby podziękować Mu za wszystkie miejsca, które odwiedzamy. (...) Ważne też, abyśmy pamiętali, że o Boże stworzenie powinniśmy i my się troszczyć. Nie wolno nam zaśmiecać otoczenia i niszczyć przyrody!⁹

Wydaje się, że interesujące w tym kontekście może być zbądanie stosunku do zwierząt. Warto na przykład zwrócić uwagę na opowiadanie pt. *Człapu-człap*, opublikowane w numerze 24 z 2021 roku. Ponieważ cały numer jest poświęcony tematom związany z Bożym Narodzeniem, nie dziwi fakt, iż głównym bohaterem tego dziełka jest osiołek, na grzbiecie którego wędrują Maria i Józef:

Człapu człap – mały osiołek idzie obok swojej mamy i trochę mu smutno. Chętnie pospałby w wygodnej stajni. Tymczasem jego mama miała do wykonania ważną pracę. Musiała przetransportować do innego miasta młodą dziewczynę. Osiołek nie mógł zostać sam i teraz człapie powoli obok. (...) Osiołek z czasem znajduje przyjemność w podróżowaniu. Obserwuje uważnie zmieniający się krajobraz. Wędrówka zaczyna go cieszyć. Dobrzy ludzie troszczą się także o jego mamę!¹⁰

W tym miejscu trzeba zastanowić się głębiej nad reprezentacją postaci zwierzęcych. Przedstawienia antropomorfizowanych zwierząt nie są w literaturze dla dzieci niczym nowym, dlatego można stwierdzić, że to opowiadanie jak najbardziej mieści się w pewnych istniejących już, ustalonych ramach tradycji europejskich – i szerzej – światowych¹¹. Stosunek do zwierząt jest pełen czułości, co wyraża się w używanych przez autora lub autorkę tekstu zdrobnieniach. Można zaryzykować stwierdzenie,

⁹ Autor anonimowy, „Przyjaciel Dzieci” 2021, nr 12, s. 7.

¹⁰ Autor anonimowy, „Przyjaciel Dzieci” 2021, nr 24, s. 2.

¹¹ L. Talairach, *Animals, Museum Culture and Children's Literature in Nineteenth-Century Britain*, Paris 2021, s. 67–68.

że taki opis zwierzęcej postaci prawdopodobnie sprawi, iż dziecięcy odbiorca będzie mógł utożsamić się z tytułowym osiołkiem, który podobnie jak dziecko jest bezbronny, niewinny i pozostaje w zależności od matki. Bez wątpienia może to przyczynić się do rozwoju wrażliwości wobec sposobu funkcjonowania i dobrostanu zwierząt, ale także wzmocnić religijny przekaz całego utworu¹².

Na podstawie tekstów z wybranych numerów „Przyjaciela Dzieci” widzimy, że najmłodszy członkowie luteranckich parafii w Polsce są uczeni możliwie jak najwcześniej odpowiedzialności nie tylko za siebie samych, ale i za całe otoczenie, w tym środowisko naturalne. System wartości ewangelików polskich opiera się rzecz jasna na pewnym systemie religijnym, jest z nim ściśle związany. Jest to system promujący postawy kolektywne, przedkładający wartości wspólnoty nad jednostkę, pomimo iż wysoko ceni także osobiste doświadczenia i samodzielność. Interesujące jest również to, że autorzy i autorki tekstów publikowanych na łamach „Przyjaciela Dzieci” zdają sobie sprawę z istniejących przejawów dyskryminacji czy nietolerancji wobec dzieci wychowujących się w środowisku mniejszości religijnych, choć nie wyrażają tego wprost. Łączą je raczej z ogólną w ich perspektywie niechęcią do przestrzegania chrześcijańskiej moralności. Dziecko doświadczające takiej nietolerancji ma znaleźć wsparcie w Bogu, rodzinie i swojej grupie rówieśniczej z lokalnej parafii luteranckiej. Na uwagę zasługuje także fakt, że w opowiadaniach publikowanych w tym magazynie pojawiają się treści proekologiczne i takie, które zachęcają do poszanowania zwierząt, nawet jeśli to ostatnie nie jest wyrażane wprost. Te dwa aspekty luteranckiej moralności, związane zresztą z nowymi, ekologicznymi odczytaniem Pisma Świętego oraz szerszymi przemianami w społeczeństwie, w tym zwiększoną wrażliwością

¹² Zdaniem Carolyn Burke i Joby Copenhaver antropomorficzne reprezentacje zwierząt w literaturze dla dzieci pełnią szereg funkcji, wzmacniają na przykład przekaz zawarty w tekście, szczególnie taki, w którym pojawiają się konkretne zasady postępowania i/lub treści religijne. W odniesieniu do wspomnianego opowiadania adekwatna wydaje się także obserwacja obu autorek, że tego typu zabieg stylistyczny sprawia, iż tekst kultury zawierający w sobie odniesienia do znanych w danych kręgu cywilizacyjnym mitów jest bardziej atrakcyjny i przystępny dla dziecka. Zob. C. Burke, J. Copenhaver, *Animals as People in Children's Literature*, „Language Arts” 2004, vol. 81 (3), s. 210.

na kwestię praw zwierząt, są jak najbardziej zgodne ze współczesnymi obawami i wartościami, podzielanymi przez wiele osób, także tych, które nie reprezentują polskiego luteranizmu.

BIBLIOGRAFIA

- Autor anonimowy, „Przyjaciel Dzieci” 2021, nr 6.
Autor anonimowy, „Przyjaciel Dzieci” 2021, nr 12.
Autor anonimowy, *Człapu-człap*, „Przyjaciel Dzieci” 2021, nr 24.
Autor anonimowy, *Spróbuj bez!*, „Przyjaciel Dzieci” 2022, nr 5.
Burke C., Copenhaver J., *Animals as People in Children’s Literature*, „Language Arts” 2004, vol. 81 (3), s. 205–213.
Kubica-Heller G., *Śląskość i protestantyzm*, Kraków 2011.
Oczko P., *Miotła i krzyż: kultura sprzątanania w dawnej Holandii, albo historia dawnej obsesji*, Kraków 2013.
Pasek Z., *Kultura religijna protestantyzmu*, Kraków 2014.
Stala M., *Luter z „Tygodnika”*, w: *Widok z mojego boksu*, red. J. Pilch, Kraków 2019, s. 7–11.
Szczepankiewicz-Battek J., *Protestantyzm na Śląsku: geografia, demografia, kultura*, Wrocław 1996.
Talairach L., *Animals, Museum Culture and Children’s Literature in Nineteenth-Century Britain*, Paris 2021.

MAŁGORZATA WÓJCIK-DUDEK

Lekcje kruchości. *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy

W czerwcowym numerze magazynu „Pismo” ukazał się fotoreportaż Julii Zabrodzkiej pt. *Pokazać naszą kruchość*¹. Materiał dotyczył jednej z kilku akcji przeprowadzonych przez Extinction Rebellion, młodzieżowe ugrupowanie, które organizując protest w Warszawie, chciało nagłośnić pilną potrzebę redukcji emisji gazów cieplarnianych. Jedną z dziewcząt uczestniczących w proteście mówi: „Czasem trzeba złamać prawo i pokazać, że system jest wadliwy. Przykleić się, przykuć, pokazać, jacy krusi jesteśmy”². Tym, co zdumiewa w postulacie protestującej, która przystępując do ulicznego zgromadzenia młodych, chciała zapewne współtworzyć silną grupę upominającą się o zmianę polityki, jest wypowiedziany przez nią manifest nie sprawstwa i siły, ale kruchości. Kruchości, która obok dobrze przyjętej już czułości, hasła rozpropagowanego przez Olę Tokarczuk, przypomina o chętnie zapominanej prawdzie o ograniczeniach, z którymi my, ludzie, musimy się mierzyć.

¹ *Pokazać naszą kruchość*, zdjęcia i tekst J. Zabrodzka, „Pismo. Magazyn Opinii” 2022, nr 6, s. 56–64.

² Tamże, s. 59.

Kruchość sytuowałaby się na drugim biegunie rezyliencji, zjawiska, którego nazwa wywodzi się z łacińskiego określenia *salire* – oznaczającego sprężynowanie, powstawanie, oraz *resilire* – wyrażającego odskakiwanie, powracanie do poprzedniego stanu³. Rezyliencja, która ostatnio robi zawrotną karierę w pedagogice, w odróżnieniu od kruchości oscylowałaby wokół takich pojęć, jak elastyczność, odporność czy zdolność regeneracji sił⁴. Rick Hanson oraz Forrest Hanson opisali dwanaście kluczowych kompetencji psychicznych, mających istotny wpływ na umiejętność radzenia sobie z przeciwnościami, czyli, w dużym skrócie, na trening rezyliencji. Według badaczy na kształtowanie się dyspozycji do rezyliencji oddziałują współczucie, uważność, uczenie się, siła charakteru, wdzięczność, wiara w siebie, spokój, motywacja, bliskość, odwaga, aspiracja oraz szczodrość⁵. Wymienionym cechom raczej daleko do wspomnianej kruchości, choć są wyjątki. Uczenie się, bliskość czy wdzięczność to aktywności czy postawy, które dzięki założeniu konieczności uzupełnienia czy dopełnienia tego, czym już dysponujemy, same funkcjonują jako niekompletne, nietrwale, w domyśle – kruche.

Wydaje się jednak, że o konieczności edukacji do kruchości mówi się ostatnio nie mniej niż o rezyliencji czy kształtowaniu poczucia sprawstwa, dzięki którym możliwe będzie wypracowanie nowych scenariuszy przyszłości, co w obliczu katastrofy klimatycznej ma oczywiście niebagatelne znaczenie⁶. Wystarczy przywołać choćby dwie najnowsze, dopełniające się publikacje. Mam na myśli *Bez-silną edukację. O kształtowaniu kruchego*

³ A. Bzymek, *Wymiary resilience w naukach o wychowaniu*, Toruń 2020, s. 19.

⁴ Por. A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, vol. 2, nr 12, s. 3–4.

⁵ R. Hanson, F. Hanson, *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*, przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz, Sopot 2020.

⁶ Warto zauważyć, że znaczącą rolę w refleksji nad edukacją opracowującą scenariusze przyszłości odegrała wydana w 1970 roku książka Alvina Tofflera *Szok przyszłości*. Publikacja ta chyba dopiero teraz doczekała się lektury zaangażowanej, a więc takiej, która w futurologicznych przemyśleniach autora dostrzega materiał do humanistycznej obróbki nie tylko zakresie literatury „ratowniczej”, ale przede wszystkim realnego celu edukacji na miarę XXI wieku, mającej do przepracowania kryzys klimatyczny. Zob. A. Toffler, *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Poznań 1999.

Krzysztofa Maliszewskiego⁷ oraz *A jeśli nie trzeba się uczyć...* Tadeusza Sławka⁸. O konieczności edukacji o/do kruchości wspomina również warszawska psycholożka Magdalena Budziszewska, przekonując, że szkoła powinna położyć silniejszy nacisk na zachwyty, miłość i stratę: „Dobrze jest zabrać dziecko w góry, do lasu, pokazywać mu świat natury i nauczyć się nim cieszyć, ale trzeba pamiętać, że ta miłość, zresztą jak każda inna, wiąże się z ryzykiem kochania tego, co jest kruche i podatne na stratę”⁹. Do tych głosów dołącza również Magdalena Środa, która podczas międzynarodowej konferencji GEOlogos w wykładzie *Koniec antropocenu. Nadzieje posthumanizmu*¹⁰ przypominała, że skrucha, wprzęgnięta w semantyczną grę z pojęciem „kruchość”, jest fundamentalną zasadą opisu przyjętą przez badaczkę w jej książce *Obcy, inny, wykluczony*. Autorka we wstępie do publikacji przywołuje słowa Zygmunta Baumana dotyczące statusu obcego, który w kulturze zwykle odgrywa rolę „posłańca złych wiadomości”, czyli kogoś, kto przypomina nam o kruchości naszego stabilnego życia¹¹.

W tym sensie posłańcy złych wiadomości wpisują się w profil sygnalistów, jak o humanistach pisze Ryszard Koziołek, zwracających uwagę na zło dziejące się „w społeczności, do której należą”¹². Humanistyka, rozstrzyga dalej Koziołek, może mieć, a raczej na pewno ma, interwencyjną naturę, bo gwizd humanisty „dotyczy (...) faulu, którego jeszcze nie popełniono”¹³. Stąd już blisko do koncepcji literatury, która według śląskiego badacza jest zestawem ratunkowym. Ważne, aby korzystać z niego przed wypadkiem, „ponieważ jego ratunkowa funkcja polega na

⁷ K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja. O kształtowaniu kruchego*, Katowice 2021.

⁸ T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021.

⁹ *Mówcie prawdę* (z Magdaleną Budziszewską rozmawia Edyta Zielińska), „Znak” 2021, nr 4, s. 31.

¹⁰ Międzynarodowa konferencja GEOlogos została zorganizowana w dniach 1–3 czerwca 2022 roku przez Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach; M. Środa, *Koniec antropocenu. Nadzieje posthumanizmu*, <https://geologos.us.edu.pl/index.php/archiwum-geologos/> (dostęp: 20.06.2022).

¹¹ M. Środa, *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk 2020, s. 5.

¹² R. Koziołek, *Wiele tytułów*, Wołowiec 2019, s. 16.

¹³ Tamże, s. 18.

symulowaniu katastrofy lub problemu i umożliwianiu ich antycypacji. Dzięki lekturowej iluzji prawie doświadczamy tego, o czym czytamy. Przeżywanie «na niby» pozwala nam wiedzieć i czuć bez konieczności osobistego doświadczenia, a na dodatek treść tych przeżyć jest atrakcyjnie i precyzyjnie nazwana¹⁴. Co więcej, uparte powroty do lektury kanonicznych utworów są według Koziółka dowodem naszej „kulturowej przezorności, dzięki której gromadzimy kapitał komunikacyjny na czas, kiedy nie będziemy wiedzieli, co powiedzieć – zdezorientowani i zaskoczeni zmianą rzeczywistości”¹⁵.

Taki powtórny, a może po prostu kolejny przegląd książki w poszukiwaniu niedoczytanych miejsc, które w nowej rzeczywistości towarzyszącej lekturze nagle olśniewają, należy chyba do doświadczeń każdego z czytających, a szczególne tych przejętych prognozami, jakie przyniósł XXI wiek. O ile Koziółek do tego typu lektur zalicza *Folwark zwierzęcy*, o tyle w przestrzeni literatury adresowanej do młodych odbiorców na powtórne odczytanie zasługuje według mnie *Akademia pana Kleksa* Jana Brzechwy.

Aby pozostać w kręgu audialnych i jednocześnie niezwykle plastycznych metafor zaproponowanych przez Koziółka, warto dostrzec w tytułowym bohaterze baśni Brzechwy zarówno sygnałistę, jak i Baumanowskiego posłańca złych wiadomości, alarmistycznie przypominającego o kruchości nie tylko edukacji, ale i naszego istnienia. Innymi słowy, postaram się udowodnić, że *Akademia pana Kleksa* z jednej strony jest opowieścią o iluzji siły, jaką niesie tradycyjna edukacja, a z drugiej – rozprawieniem się z pozorami rozporządzania własnym życiem oraz mitem o ludzkiej samosterowności. Brzechwa, niejako przepisując znane baśniowe motywy, wygłasza pochwałę kruchości, dostrzegając w niej największą wartość.

W tej opowieści wszystko zaczyna się od wypadku, niepozwalającego na dopasowanie się i w konsekwencji na włączenie się w spójną konstrukcję świata. To, co pisze Sławek w kontekście twórczości Franza Kafki, znakomicie sprawdza się w odniesieniu do baśni Brzechwy:

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże.

Może więc trzeba powiedzieć tak: przychodzimy na własnych nogach, owszem, ale wiedza, którą nabywamy, i doświadczenie, które marszczy nasze twarze i sprawia, że słabną mięśnie, poucza nas, że nasze pretensje do absolutnej decyzyjności naszych własnych nóg są mocno wątpliwe. (...) nie tyle „przychodzimy”, co *spadamy* w jakieś miejsce, „strząśnięci” tam przez niezbrane moce¹⁶.

Wszystko zaczyna się, jak pisze Maliszewski, powtarzając za Hamletem, od stanu zwichnięcia (ang. *out of joint*), od wywichnięcia się z ram (ang. *out of frame*)¹⁷.

Niech zatem nie będzie przesadą ustalenie, że przyszli podopieczni pana Kleksa wstępują do Akademii z powodu zwichnięcia i wywichnięcia, krótko mówiąc, wybrakowania, które profesor dzięki cudownym metodom wychowawczym może nadrobić czy wypełnić, przywracając chłopców świata, podobnie jak to czyni w przypadku zużytych i leczonych przedmiotów ponownie włączanych w obieg. Jednym słowem, pobyt „wybrakowanych” chłopców w Akademii jest dla nich ostatnią szansą na odzyskanie sprawstwa i samosterowności, z którymi w zasadzie od początku mają kłopot:

W domu nic mi się nigdy nie udawało. Zawsze spóźniałem się do szkoły, nigdy nie zdążyłem odrobić lekcji i miałem gliniane ręce. Wszystko upuszczałem na podłogę i tłukłem, a szklanki i spodki na sam mój widok pękały i rozlatywały się w drobne kawałki, zanim jeszcze zdążyłem ich dotknąć. Nie znosiłem krupniku i marchewki, a właśnie codziennie dostawałem na obiad krupnik i marchewkę, bo to pożywne i zdrowe. Kiedy na domiar złego oblałem atramentem parę spodni i nowy kostium mamy, rodzice postanowili wysłać mnie na naukę i wychowanie do pana Kleksa¹⁸.

Szybko okazuje się jednak, że edukacja proponowana przez Kleksa ani nie ruguje braków tak, aby mali nieudacznicy mogli się stać „normalnymi” dziećmi, ani nie utrzymuje ich w Gombrowiczowskiej formalinie dziecięcości, upupiając każdy przejaw wybicia się wychowanków na dojrzałość. Przeciwnie, Akademia

¹⁶ T. Sławek, *Kafka. Życie w przestrzeni bez rozstrzygnięć*, Mikołów 2019, s. 110.

¹⁷ K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja*, dz. cyt., s. 30.

¹⁸ J. Brzechwa, *Akademia pana Kleksa*, Wrocław 1995, s. 5.

nie tylko nicuje tradycyjny model wychowania reprezentowanego przez rodziców chłopców oddanych Kleksowi, obnażając opresyjność tego systemu, budowaną na imperatywie podporządkowania się normie, ale nie oszczędza również samego mistrza, podkreślając niepewność i słabość, a więc kruchość zarówno jego oddziaływań edukacyjnych, jak i jego samego. To nie przypadek, że pan Kleks, przyjmując chłopców w progi swej Akademii, prezentuje taki program wychowawczy: „Pamiętajcie, chłopcy (...) że nie będę was uczył ani tabliczki mnożenia, ani gramatyki, ani kaligrafii, ani tych wszystkich nauk, które są zazwyczaj wykładane w szkołach. Ja wam po prostu pootwieram głowy i naleję do nich oleju”¹⁹. Strategia obrona przez nauczyciela, choć emancypacyjna i indywidualistyczna, wydaje się nad wyraz ryzykowna, wszak – jak się prędko okaże – edukacja nie działa jak technologia i nie należy oczekiwać symetrii między pedagogicznym wkładem a pedagogicznym rezultatem. Dowodzi tego przypadek Alojzego, który wbrew znaczeniu swego imienia („wszechwiedzący”), szybko się uczy, ale niczego nie rozumie, a na domiar złego swoją wiedzę chce nikczemnie wykorzystać do zniszczenia Kleksa i podboju świata. Alojzy znakomicie wpisuje się więc w dyskurs akcentujący w edukacji zysk i władzę, a nie rozwój jednostki²⁰.

Kim zatem jest Ambroży Kleks? Jak czytać tę postać w kontekście pedagogicznej narracji? Inspirująca w tym zakresie jest refleksja Lecha Witkowskiego, który mocno podkreśla rolę autorytetu jako strażnika braku²¹. Korzystając z metafory zaproponowanej przez Koziółka, nauczyciela pełniącego taką funkcję można by również nazwać sygnalistą braku. Zajmowałby się rozpoznawaniem deficytów swych podopiecznych, gdyż „ignorancja, uwiedzenie narracyjne, zaślepienie ideologiczne, luki poznawcze, frazesy, niezrozumienie etc. mogą pozostawać dla jednostki niewidoczne i nie zakłócać jej dobrego samopoczucia”²².

¹⁹ Tamże, s. 37.

²⁰ Por. M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odłotowe*, Kraków 2011, s. 21–39.

²¹ Por. L. Witkowski, *Wyzwanie autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009, s. 22.

²² K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja*, dz. cyt., s. 81.

W takich warunkach wskazana jest „naruszająca komfort interwencja pedagogiczna”²³, a ten, kto zechce interweniować, czyli być sygnalistą braku czy posłańcem złych wiadomości, rozumie, że edukacja jest narażona na niekończące się testowanie swej przydatności.

Na próbę przydatności – wytrzymałości autorytetu nauczyciela i wychowawcy – wystawia się przecież sam Ambroży Kleks. Już samo jego nazwisko, pomijając kontekst żydowski²⁴, jest emanacją niepewności i wybrakowania. Kleks to przecież nieprzyjemna niespodzianka, wypadek przy pracy, wspomniany wcześniej stan zwichnięcia (*out of joint*) czy w końcu zaskakujący samego piszącego efekt nieuwagi, a może skutek słabo opanowanej umiejętności posługiwania się piórem. Z jednej strony plama atramentu informuje więc, ogólnie rzecz ujmując, o niedoskonałości – czy to piszącego, czy to narzędzia, dzięki któremu pisanie jest możliwe. Z drugiej – niczym test Rorschacha – jest otwarta na lekturę, stawiając jednak czytelnikowi pewne warunki. Test/plama uczy czytającego cierpliwości, napomina do uważności, choć przyjęcie takich postaw i tak nie gwarantuje sukcesu; wręcz przeciwnie – przyzwyczajają do negocjowania sensów²⁵. Niepewność znaczeń atramentowych plam sprawia, że status ontologiczny samego pana Kleksa zdaje się migotliwy, a niespodziewane wyznaczenie mistrza antycypuje finał powieści²⁶: „Z bajkami

²³ Tamże.

²⁴ O kontekście żydowskim w *Akademii pana Kleksa* pisałam w jednym z rozdziałów książki poświęconej współczesnym narracjom zagładowym w literaturze dla niedorosłych. Zob. M. Wójcik-Dudek, *Trylogia, która nie krzepi. Alternatywna lektura Pana Kleksa Jana Brzechwy*, w: tejsze, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2016, s. 45–99.

²⁵ Więcej o tym zagadnieniu piszę w artykułach: *Między ogniem a światłem. „Akademia pana Kleksa” Jana Brzechwy*, w: *Żywioty w literaturze dziecięcej. Ogień*, red. A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa, Kraków 2021, s. 237–246; *Kaganek ciemności. Zamiast wstępu*, w: M. Wójcik-Dudek, *Po lekcjach*, Katowice 2021, s. 7–16.

²⁶ Warto zaznaczyć, że być może status ontologiczny Kleksa wynika niejako z okoliczności towarzyszących powstaniu oraz wydaniu książki. Joanna Papuzińska twierdzi, że *Akademia pana Kleksa* została wydana „zamiast”. Badaczka przypomina, że Brzechwa i Jan Marcin Szancer przed wybuchem powstania warszawskiego dostali zaliczkę na napisanie *Encyklopedii fantastycznej*. Zamiast wcześniejszego zamówienia Brzechwa dostarczył wydawcy *Akademii pana Kleksa*, która ostatecznie ukazała się nakładem własnym Brzechwy i Szancera, co zwykle ma miejsce, kiedy autorzy mają trudności ze znalezieniem wydawcy. W kontekście zagadnienia

bywa rozmaicie (...). Są tacy, którzy na przykład uważają, że ja też jestem zmyślony i że moja Akademia jest zmyślona, ale mnie się zdaje, że to nieprawda”²⁷.

Warto zauważyć, że pan Kleks, podejmując kwestię iluzoryczności świata, jest nie tylko posłańcem złych wiadomości, informuje przecież o dramatycznym przeżyciu kruchości, ale również sygnalistą przygotowującym swych uczniów na rozczarowanie edukacją proponowaną przez Akademię. To proste ustalenie komplikuje jednak fakt, że niemal wszystkie Pana-kleksowe praktyki pedagogiczne są podporządkowane przekonaniu, że świat jest wart wysiłku wspólnego zainteresowania. Mistrz, mimo przesądów o iluzoryczności świata czy ludzkiej kruchości, przekonuje swych podopiecznych do przyjęcia postawy troski.

Aby praktykować taką paradoksalną edukację, należy znaleźć dla niej odpowiedni czas i odpowiednie miejsce. Zauważmy, że chłopcy pozostający pod opieką pana Kleksa zostają niejako wytrąceni z czasu i przestrzeni, które obowiązywały ich do tej pory. Odchodząc z domu i wkraczając w mury Akademii, nie tylko realizują Proppowskie zasady morfologii baśni, ale przede wszystkim uczestniczą w rytuałach przejścia sprowadzonych do trzech faz²⁸: oddzielenia (wyjście z domu), progu (bycie pomiędzy przestrzenią domu i Akademią) oraz włączenia (przyjęcie jasno określonych zasad panujących w Akademii jako swoich). Dzięki rytuałowi przejścia codzienność, w którą dzieci były za-

migotliwości pana Kleksa nie sposób nie odwołać się do ustaleń Papuzińskiej, która analizując ewolucję brody głównego bohatera na ilustracjach w kolejnych wydaniach baśni, stwierdza, że ten atrybut Kleksa jest coraz dłuższy. Uczony upodobia się do Franciszka Fiszera, znanego warszawskiego bon vivanta i domorosłego filozofa, pod którego urokiem pozostawał Brzechwa. Być może nie bez znaczenia dla lektury *Akademii*... i interpretacji postaci Kleksa są neoplatońskie dykteryjki Fiszera, przekonujące, że bytu nie ma, a wszystko, czego doświadczamy, jest jedynie złudą produkowaną przez nasz umysł. Papuzińska jest pewna, że praktyki pisarskie Brzechwy, pozwalające na kreowanie światów oraz ich unicestwianie w finale opowieści, dekonstruowanie literatury i sprowadzanie jej do zmyślenia czy ułudy, akcentowanie ulotności zapisu, inspirowane były intelektualnymi gawędami Fiszera. Zob. J. Papuzińska *Sekrety pana Kleksa, w: Nie bój Brzechwy. Studia i szkice kleksograficzne*, red. J. Malicki, J. Papuzińska, Katowice 2010, s. 138–146.

²⁷ J. Brzechwa, *Akademia pana Kleksa*, dz. cyt., s. 27.

²⁸ J. Zwiernik, M. Mendel, *Rytuały zmiany miejsca: dom – przedszkole, dom – szkoła*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006, s. 175.

nurzone przed wstąpieniem do Akademii, zostaje zwieszona, a jej zasady przestają obowiązywać wychowanków Kleksa, podporządkowanym odtąd zupełnie innemu rytmowi. Wyznacza go idea greckiego *scholē* – „źródłowego dla *school*, *Schule*, *l'école*, *escuela*, szkoła i tak dalej – które oznacza czas wolny”²⁹, przypominając, że szkoła jest czasem wolnym, który można poświęcić na myślenie, studiowanie i ćwiczenie. Zawieszenie w czasie i przestrzeni oraz luksus wychynięcia z obowiązującej rzeczywistości sprawiają, że możliwe jest zniknięcie na rzecz sprawy, którą się wspólnie studiuje.

Wspólna sprawa łączy uczących się, ale też unieważnia ich społeczną tożsamość. Chłopcy po przekroczeniu progu Akademii przestają być synami, braćmi, wnuczkami czy kuzynami. Warto zauważyć, że żaden z nich nie tęskni za domem. Jedynie Alojzy, będąc lalką, pozostającą pod silnym wpływem swego ojca – konstruktora, nie umie przeformułować swej nowej społecznej roli i stać się uczniem Kleksa. Aby przekonać się, w jakim stopniu chłopcy zostają wydziedziczeni ze społecznego kontekstu, warto przyrzeć się etymologii wyrazu „uczeń”. Po łacinie *pupillus* to przecież sierota, „człowiek oddzielony od swojego społecznego pochodzenia”³⁰.

Nie oznacza to, że koncepcja wychowania proponowana przez pana Kleksa sprowadza się do zamknięcia i ograniczania uczniów. Przeciwnie, ma się wrażenie, że Akademia jest jedynie przygotowaniem do prawdziwego kontaktu ze światem. Ma rację Sławek, pisząc, że „Uczenie (się) to wyjście z domu. Nie samotne, towarzyszy nam bowiem ktoś, kto nas odprowadzi i dba o to, byśmy dotarli na miejsce. To pedagog; zgodnie z grecką etymologią pedagog to ten, kto prowadzi dziecko do szkoły”³¹. Czytając *Akademię pana Kleksa*, ma się jednak wrażenie, że Kleks-pedagog nie prowadzi dziecka do szkoły, wszak czynią to zatroskani rodzice z nadzieją na „naprawienie” swych pociech, ale ryzykownie wyprowadza swych uczniów poza mury Akademii w kierunku świata.

Zaskakujące jest to, że szkoła Kleksa, funkcjonując „poza czasem i przestrzenią”, a tym samym umożliwiając w niemalże

²⁹ P. Zamojski, *Troska nauczania*, „Czas Kultury” 2022, nr 1, s. 204.

³⁰ Tamże, s. 205.

³¹ T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, dz. cyt., s. 7.

laboratoryjnych, a więc bezpiecznych warunkach projektowanie rozmaitych doświadczeń, okazuje się jedynie kryjówką, którą trzeba opuścić³². Pan Kleks przygotowuje chłopców na tę chwilę, coraz częściej przypominając nie tylko o swej słabej kondycji fizycznej, ale przede wszystkim o wątej pozycji, jaką zajmuje jako mistrz: „Widzicie, jak od pewnego czasu zmałałem. (...) Bądźcie przygotowani na to, że wkrótce już Akademia ta w ogóle przestanie istnieć, i ze mnie prawie nic nie pozostanie”³³; „Przykro mi będzie rozstać się z wami. Spędziliśmy wspólnie cały rok, było nam wesoło i przyjemnie, ale przecież wszystko musi mieć swój koniec”³⁴.

Utrata Akademii, choć jest dla chłopców wstrząsem, musi się wydarzyć. Inaczej skazywałyby na antyseptyczne życie wśród „swoich”, przekreślając szansę na nowe możliwości, obieranie zaskakujących perspektyw. Pozostawanie w Akademii – kryjówce – oznaczałoby zgodę na zamknięcie i skulenie³⁵. Wydaje się, że ta ostatnia metafora w szczególny sposób uruchamia obrazy dotyczące szkoły jako asekuracyjnego schronienia. Sławek przypomina, że „człowiek skulony» jest człowiekiem wyszkolonym («skulony» doskonale zapisuje się jako «angielskie» *school-ony*) w chronieniu własnej czystości”³⁶.

Tymczasem wartością, którą promuje Kleks, jest nie czystość, a kruchość. Egzemplifikuje ją nie tylko migotliwością własnego bytu (etymologia nazwiska, kurczenie się, powolne zanikanie) oraz iluzorycznością Akademii, ale również przypisując zjawisku braku istotny dla edukacji sens. Warto w tym miejscu przypomnieć scenę, w której Kleks wraz z uczniami odwiedza fabrykę dziur i dziurek. Mistrz z zachwytem opowiada o pracy inżyniera Kopia, kierującego tą dziwną produkcją, wygłasza wykład gloryfikujący znaczenie pracy robotników wyrabiających normy w wytwarzaniu otworów. Pokaz produkowania

³² Wyjście z Akademii połączone z jej utartą oczywistością może być czytane w kontekście Zagłady, a analogie między Akademią i zburzeniem Świątyni wydają się zasadne, podobnie jak porównanie Akademii do Domu Sierot prowadzonego przez Janusza Korczaka. Problematykę związaną z Zagładą chciałabym jednak pominąć, ponieważ przedstawiłam ją we wspomnianej już publikacji *W(y)czytać Zagładę*, dz. cyt.

³³ J. Brzechwa, *Akademia pana Kleksa*, dz. cyt., s. 108.

³⁴ Tamże.

³⁵ R. Koziołek, *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 37, s. 34.

³⁶ T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, dz. cyt., s. 39.

dziur, a tym samym tworzenia próżni, zdaje się pochwałą nieciągłości oraz niedoskonałości, co w kontekście pedagogiki reprezentowanej przez pana Kleksa ma niebagatelne znaczenie. Bohater, przypominając o kruchości czy wybrakowaniu, kieruje naszą uwagę ku ekonomii utraty, stanowiącej ważny aspekt wychowania, który według Jana Amosa Komeńskiego mógłby być realizowany dzięki zatrudnianiu w szkołach „profesorów konieczności”, uczących o tym, bez czego można się w życiu obejść³⁷.

Jedną z takich rzeczy może być oczywiście przekonanie o własnej kruchości, choć jeśli chcemy potraktować edukację z należytą powagą, to konieczne będzie przecież przed uczniami „odsłonięcie zawitych, często dramatycznych dróg do jakiejś postaci wielotożsamości, gotowej, by gościnnie przyjąć kolejne swoje wcielenie³⁸”. Pedagogika kruchości może w tym pomóc, ponieważ jak rzadko która jest w stanie unieść ciężar spotkania z „boleścią», «krzywdą», niesprawiedliwością i przygotować język, by przeprowadził człowieka przez próbę³⁹”. Dlatego też w perspektywę kruchości nie muszą być przecież wpisane rezygnacja i zwątpienie, za to obligatoryjnie powinien ją tworzyć imperatyw ćwiczenia uważności podczas wypatrywania szansy. To właśnie oczekiwanie na moment kairotyczny wydaje się przygotowaniem do próby, jakiej poddawana jest edukacja. Jak pisze Olga Tokarczuk, „niedostrzeżenie Kairoso skutkuje pominięciem okazji do przemiany, metanoi – i to takiej, która jest rezultatem nie długiego procesu, ale brzemienniej w skutki chwili⁴⁰”. Utrata Akademii jest momentem kairotycznym, chwilą trwogi, ale i nadziei.

Może właśnie dlatego Kleks na pytanie Anastazego „A co z nami się stanie, panie profesorze”, po prostu odpowiada: „Mój Anastazy, każdy z was ma swój dom, do którego wróci⁴¹”. Pedagogika kruchości, nakłaniając do powrotu do miejsca, z którego się przyszyło, zachęca do heroicznej, ale pozbawionej pychy

³⁷ J.A. Komeński, *Unum necessarium, czyli jedyne konieczne*, przeł. J. Sachse, Wrocław 1999, s. 95–96.

³⁸ T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, dz. cyt., s. 38.

³⁹ Tamże, s. 123.

⁴⁰ O. Tokarczuk, *Ognozja*, w: tejsze, *Czuły narrator*, Kraków 2018, s. 24.

⁴¹ J. Brzechwa, *Akademia pana Kleksa*, dz. cyt., s. 108.

postawy troski o świat rozpościerający się poza progiem Akademii, troski, która zmusza także do przemyślenia jeszcze raz swego wybrakowania oraz poszukiwania, jak pisze Sławek, „wielotożsamości”. Innymi słowy, uczeń – *pupillus* – sierota, człowiek oddzielony przez szkołę od swego społecznego pochodzenia, wraca do świata; staje na progu Akademii, co oznacza „koniec kryjówki i początek nowej przestrzeni”⁴². Paradoksalnie więc jednym z celów pedagogiki kruchości może stać się budzenie odwagi do podjęcia ryzyka, choć należy założyć również i to, że przedsięwzięcie takie może się nie udać. Jak pisze Małgorzata Przanowska, „«odważyć się» to przekroczyć niepewność, «podjąć ryzyko», ośmielić się; przestać kurczowo zważać na siebie w obawie przed szeroko i różnorodnie rozumianym zranieniem i poważyć się na coś nieprzewidywalnego – zaryzykować możliwe cierpienie”⁴³.

W moim odczuciu *Akademia pana Kleksa* jest literackim traktatem pedagogicznym. Kruchość i odwaga wycytane z baśni Brzechwy mogą definiować nową pedagogiczną opowieść, której potrzebuje (nie tylko) polska szkoła w XXI wieku. Z tego też względu uważam, że warto utrzymać interwencyjny charakter tekstu, dostrzegając w nim sygnał ostrzegawczy przed licznymi uproszczeniami w refleksji nad edukacją oraz doceniając „złe wiadomości”, które książka pozornie niesie. Pozornie – wszak zniknięcie Akademii oraz mistrza – przewodnika, choć dojmująco smutne, przypomina nie tylko o kruchości każdego ludzkiego projektu, ale i o niezbędnej odwadze, jaką trzeba się wykazać, aby zarówno go zaproponować, jak i podać w wątpliwość. Aby jednak baśń Brzechwy mogła w ten sposób wybrzmieć, potrzebuje lektury, która pomoże rozpoznać obszary kruchości i odwagi nie tylko w młodych odbiorcach, ale przede wszystkim w ich nauczycielach.

⁴² J. Tischner, *Ludzie z kryjówek*, w: *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, wybór i oprac. A. Bobko, Wrocław 2003, s. 216.

⁴³ M. Przanowska, *Edukacja – przestrzeń (braku) podejmowania ryzyka. Glosa ad marginem*, w: *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Toruń 2016, s. 286.

BIBLIOGRAFIA

- A. Borucka, K. Ostaszewski, *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*, „Medycyna Wieku Rozwojowego” 2008, vol. 2, nr 12, s. 587–597.
- J. Brzechwa, *Akademia pana Kleksa*, Wrocław 1995.
- A. Bzimek, *Wymiary resilience w naukach o wychowaniu*, Toruń 2020.
- R. Hanson, F. Hanson, *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*, przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Sopot 2020.
- M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*, Kraków 2011.
- J.A. Komeński, *Unum necessarium, czyli jedyne konieczne*, przeł. J. Sachse, Wrocław 1999.
- R. Koziółek, *Człowiek skulony*, „Tygodnik Powszechny” 2020, nr 37.
- R. Koziółek, *Wiele tytułów*, Wołowiec 2019.
- K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja. O kształtowaniu kruchego*, Katowice 2021.
- Mówcie prawdę* (z Magdaleną Budziszewską rozmawia Edyta Zielińska), „Znak” 2021, nr 4, s. 25–31.
- Pokazać naszą kruchość*, zdjęcia i tekst J. Zabrodzka, „Pismo. Magazyn Opinii” 2022, nr 6, s. 56–64.
- J. Papuzińska, *Sekrety pana Kleksa*, w: *Nie bój Brzechwy. Studia i szkice kleksograficzne*, red. J. Malicki, J. Papuzińska, Katowice 2010, s. 138–146.
- M. Przanowska, *Edukacja – przestrzeń (braku) podejmowania ryzyka. Glosa ad marginem*, w: *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, red. K. Węc, A. Wierciński, Toruń 2016.
- T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021.
- T. Sławek, *Kafka. Życie w przestrzeni bez rozstrzygnięć*, Mikołów 2019.
- M. Środa, *Koniec antropocenu. Nadzieje posthumanizmu*, <https://geologos.us.edu.pl/index.php/archiwum-geologos/> (dostęp: 20.06.2022).
- M. Środa, *Obcy, inny, wykluczony*, Gdańsk 2020.
- J. Tischner, *Ludzie z kryjówek*, w: *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*, wybór i oprac. A. Bobko, Wrocław 2003.

- A. Toffler, *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński, E. Ryszka, E. Woydyłło-Osiatyńska, Poznań 1999.
- O. Tokarczuk *Ognozja*, w: tejsze, *Czuły narrator*, Kraków 2018.
- L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Kraków 2009.
- M. Wójcik-Dudek, *Kaganek ciemności. Zamiast wstępu*, w: tejsze, *Po lekcjach*, Katowice 2021, s. 7–16.
- M. Wójcik-Dudek, *Między ogniem a światłem. „Akademia pana Kleksa” Jana Brzechwy*, w: *Żywioły w literaturze dziecięcej. Ogień*, red. A. Czabanowska-Wróbel, K. Zabawa, Kraków 2021, s. 237–246.
- M. Wójcik-Dudek, *Trylogia, która nie krzepi. Alternatywna lektura Pana Kleksa Jana Brzechwy*, w: tejsze, *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Katowice 2016, s. 45–99.
- P. Zamojski, *Troska nauczania*, „Czas Kultury” 2022, nr 1, s. 199–211.
- J. Zwiernik, M. Mendel, *Rytuály zmiany miejsca: dom – przedszkole, dom – szkoła*, w: *Pedagogika miejsca*, red. M. Mendel, Wrocław 2006.

II

ETYKA JEDNOSTKI

ZOFIA BUDREWICZ

Etyczny wymiar ekologii lasu w literaturze dla młodzieży z lat międzywojennych

ETYKA EKOLOGII¹ LASU

Czy w literaturze, która przed laty uczyła, jak godzić potrzeby człowieka z potrzebami i możliwościami natury, mogą zawierać się uniwersalne zasady etycznych powiązań? Współczesny kryzys ekologiczny dowodzi zasadności czy nawet konieczności ponawiania takich pytań oraz kierowania ich – jak sto lat temu – również do młodszych i starszych uczniów. W dwudziestoleciu międzywojennym literackie projekcje rozwijania wrażliwości ekologicznej opierały się na prymacie zasad etycznych. Nie można więc

¹ Etykę ekologii interesują kierunki etycznych działań człowieka wyprowadzane z obserwacji systemowych relacji między nim a środowiskiem. Ekologia natomiast, badająca powiązania między organizmami a środowiskiem, jest neutralną moralnie dziedziną nauki. Zob. J. Fiedorczuk, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Gdańsk 2015, s. 17.

wykluczyć ich ewentualnej przydatności w poszukiwaniach dobrych praktyk relacyjnych człowieka wobec natury. Jak słusznie podkreślają współcześni filozofowie przyrody, ich niewystarczająca rola „ochronna” wynika z redukcjonistycznego sposobu uprawiania ekologii, a zwłaszcza braku „refleksji pozwalających dokonać całościowej diagnozy dzisiejszej sytuacji. Z tej perspektywy wszelkie działania ekologiczne, łącznie z edukacją, przyjmują charakter doraźny, naskórkowy, epizodyczny, instrumentalny”².

Trzeba tu jednak dodać, że skala kryzysu ekologicznego z całą ostrością uświadamia (przez empirycznie stwierdzane i szeroko komentowane fakty), że nauka odpowiedzialności człowieka za środowisko naturalne wymaga odpowiedzialnej edukacji szkolnej i pozaszkolnej w zakresie humanistyki i przyrodoznawstwa. Najlepszy, jak się zdaje, przykład takich inicjatyw odnajdziemy w dwudziestoleciu międzywojennym. Może imponować rozległością i wielokierunkowością proponowanych działań ekoetycznych. Obok zobowiązań poznawczo-wychowawczych dydaktyk przedmiotowych geografii, przyrody/botaniki i języka polskiego, do formowania postaw i zachowań zachęcały krajoznawstwo³, regionalizm oraz skauting – nie bez racji nazywany „szkołą formowania etycznego” dzieci i młodzieży. W całościowym obrazie edukację ekologiczną przedstawiano wówczas jako proces, przebiegający od estetycznego doświadczenia przyrody (doznawania jej naturalnego piękna, niezwykłości i bujności) do etycznych postaw szacunku i ochrony. Ponieważ samo przeżycie piękna mogło być, zdaniem pisarzy, niewystarczające, dołączali zwykle argumentację racjonalną o znaczeniu przyrody jako wspólnotowego dobrostanu i zasadach korzystania z jej bogactwa.

Etyczną refleksyjność człowieka w kontaktach z przyrodą pogłębiała nauka o ojczyźnie jako wspólnocie geograficzno-przyrodniczej i historyczno-kulturowej. Od pierwszych lat odzyskania

² R. Nawrocki, *Ekologia głęboka a edukacja. W poszukiwaniu nowego paradygmatu*, „Parežia” 2019, nr 1, s. 31.

³ Zorganizowaniu państwowej struktury ochrony przyrody służyły powoływane w okresie międzywojennym instytucje: Tymczasowa Państwowa Komisja Ochrony Przyrody, która powstała w 1919 roku, a 1926 roku została przeobrażona w Państwową Radę Ochrony Przyrody, oraz Liga Ochrony Przyrody, utworzona w 1928 roku. Dzięki ich wspólnej pracy uchwalono ustawę z dnia 10 maja 1934 roku o ochronie przyrody (Dz. U. Nr 31, poz. 274).

niepodległości odgrywała ona ważną rolę postawotwórczą jako centralny składnik wychowania narodowego (później – obywatelskiego i państwowego). Obrazowanie życia przyrody w kontekstach wspólnotowego dobra chronionego, a jednocześnie wyzyskiwanego, wymagało argumentacji logicznie niełatwej do pogodzenia, czego dowodziło nauczanie młodych czytelników etyki „szlachetnego łowiectwa”. Już u progu niepodległości programy kultury ekologicznej formułowali Ewa Łuskińska i Jan Gwałbert Pawlikowski, którego *Kultura i natura* (1913) wywarła znaczący wpływ na literaturę dla dzieci i młodzieży⁴, szczególnie te o charakterze przyrodniczym. Projektowane w niej postawy etyczne uzasadniano potrzebami ochrony gatunkowej, indywidualnej oraz rezerwatowej przyrody żywej i nieożywionej. Rolę takich postaw wzmacniano ekspresywnymi przykładami skutków celowych działań destrukcyjnych człowieka, traktującego przyrodę jako „niewyczerpane źródło użytkowania”⁵. Przez kłusownictwo, zmasowane grabieże, pożary i wojny kompleksy leśne zamieniały się w wielkie cmentarzyska.

Literackie relacje człowieka z naturą miały dowodzić jej pozytywnego wpływu na stronę psychiczno-duchową oraz fizyczną młodych bohaterów. W najciekawszych przykładach doświadczanie przyrody pokazywano jako proces doznań sensualnych (zachwyty, olśnienia, zauroczeń), który wyzwalał przeżycia wewnętrzne (duchowe i religijne⁶). Radosne ukojenia, uroczyste zadumania, wzniosłe „wmyślenia się”, poczucie harmonii czy jedności z naturą kształtowały poczucie piękna, a tym samym – sprzyjały refleksjom o potrzebie ochrony „naszych skarbów” oraz mądrego nimi gospodarowania. Chodziło przy tym nie o samo dobieranie środków do celu (jak na przykład przy myślistwie),

⁴ J. Kolbuszewski, *Ochrona przyrody a kultura*, wyd. 2, Wrocław 1992, s. 140–141.

⁵ J.G. Pawlikowski, *Ogólny rzut oka na istotę ochrony przyrody, jej znaczenie, zadania i sposoby realizacji* (odbitka z czasopisma „Skarby Przyrody”), Warszawa 1932, s. 1. Tematyką „ochronną” zajmował się także inny znany badacz M. Sokołowski, zob. *Nasz las*, Warszawa–Wilno 1938.

⁶ O doświadczeniach religijnych piszę w artykule *W przestrzeniach kresowej natury. Doświadczenia religijne w międzywojennych utworach dla młodzieży* (Korsak, Hertz, Ossendowski, Mortkowicz), w: „Stare” i „nowe” w literaturze dla dzieci i młodzieży – teksty religijne, red. B. Olszewska, O. Pajęczkowski, Opole 2019, s. 175–191.

ale o „odkrywanie hierarchii rzeczy, spraw, wartości”, czyli sposoby twórczego łączenia natury z wartościami życia⁷.

Prozatorskie relacje bohaterów ze światem pozaludzkim opierały się na zasadzie: „Poznać, aby pokochać”. Dlatego w projekcjach sensualno-mentalnego doświadczania piękna miały się odzwierciedlać przeżywanie, podziwianie i kontemplowanie. Uczyły uważności i refleksyjności patrzenia oraz wsłuchiwania się, a także poddawania się wpływowi życia przyrody. Chociaż na tej poznawczej drodze pisarze różnie rozkładali akcenty, angażowanie się emocjonalne w to, co postrzegane, zgodnie uznawali za szczególnie ważny czynnik w kształtowaniu etycznych relacji człowieka z pięknem natury. Najlepsze możliwości realizacyjne takiej edukacji dostrzegali w wielkich przestrzeniach leśnych. Można byłoby z nich utworzyć odrębny „puszczański” nurt tematyczny (na wzór tatrzańskiego), o co starali się międzywojenni autorzy – znawcy i miłośnicy puszczy, pragnący rozślawiać ich bogactwa, urodę oraz uczyć młodych odbiorców etyki ekologii.

W przypadku przyrody leśnej ilustracje mądrości gospodarowania opierały się czytelnie na myśleniu kategoriami wspólnotowymi. Nie będzie przesadne stwierdzenie, że w omawianej prozie stanowiła ona główne źródło norm postępowania etycznego wobec świata natury. Troskę o dobro narodowe dobrze metaforyzowała formuła „zielonego złota Ojczyzny”. Od połowy lat dwudziestych ojczyste puszcze (nazywane nawet dżunglami) symbolizowały siłę oraz wielkość państwa. Nie zaskakuje więc, że Puszcza Białowieska, największy w Europie Środkowej kompleks leśny, była młodzieży pokazywana często, jeśli nie najczęściej.

PUSZCZA BIAŁOWIESKA – TAJEMNICE MAJESTATU PIĘKNA

Wzorce poznawania Puszczy Białowieskiej pisarze dwudziestolecia czerpali z wrażeń podróźniczych Zygmunta Glogera oraz

⁷ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, Kraków 1998, s. 221.

Henryka Sienkiewicza⁸, eksponujących głównie jej „prawdziwe czarodziejstwo leśne”⁹. Poprzez interesującą metaforę „Wawel leśny”¹⁰ podkreślano „porządek czasu kultury i natury oraz towarzyszące temu przeżycia podziwu, przywiązania i wzniosłości”¹¹. Puszczański zabytek, mogiła przyrody, monumentalne sanktuarium określające tożsamość Polaków były symbolem narodu i kultury (siedziba władców, nekropolia), miejscem, w którym kształtowała się oraz manifestowała przeszłość ojczyzny.

Śród bogactwa literackich przedstawień Puszczy Białowieskiej w literaturze dla młodzieży odwołam się do kilku najbardziej reprezentatywnych aksjologicznie egzemplifikacji: pisarza, autora wielu prac geograficzno-krajoznawczych – Ferdynanda Antoniego Ossendowskiego; przyrodnika, literata – Bohdana Dyakowskiego; literata i pedagoga – Mikołaja Mazanowskiego oraz literata – Stanisława Tołpy. Nadto częściowo wykorzystam wybrane prezentacje Puszczy Białowieskiej w pracach Hanny Mortkowicz, Włodzimierza Korsaka i Benedykta Hertza¹².

W prozatorskich realizacjach programu przyrodoznawczego wyróżniała się twórczość Ossendowskiego, zwłaszcza powieść *W polskiej dżungli*. Widać w niej wyraźnie rolę doświadczania osobliwego piękna życia puszczańskiego w jego najdrobniejszych przejawach: (od)głosach, kształtach i formach leśnych widowisk:

Kumkała żaba w sitowiu. Gdzieś zupełnie nisko, z niewidzialnej spoza trzciny kałuży, dobiegało soczyste, radosne kwakanie kaczora, trzepotanie skrzydeł i plusk wody. Z donośnym piskiem przesyliło powietrze kilka jaskółek – dymówek, ścigających jętki,

⁸ Zob. T. Budrewicz, *Puszcza Białowieska w oczach Sienkiewicza: pamięć, piękno, pożytek?*, w: *Sienkiewicz. Nowa odsłona*, red. G. Borkowska, R. Kotowski, A. Kurska, Kielce 2018, s. 129–150.

⁹ H. Sienkiewicz, *Z Puszczy Białowieskiej*, w: L. Ludorowski, *Henryka Sienkiewicza sztuka reportażu podróżniczego*, Lublin 2001, s. 36.

¹⁰ W. Szymański, *Przedmowa*, w: tegoż, *Przewodnik po Puszczy Białowieskiej*, Wilno 1925, s. 3. Zob. na ten temat T. Budrewicz, *Puszcza Białowieska w oczach Sienkiewicza*, dz. cyt., s. 129.

¹¹ T. Budrewicz, *Puszcza Białowieska w oczach Sienkiewicza*, dz. cyt., s. 129.

¹² O utworach tych autorów pisałam w artykule *W przestrzeniach kresowej natury*, dz. cyt.

złotooki i chruściki. Koło urwistego w tym miejscu brzegu plusnęło coś – zapewne żaba, skacząc do wody, lub ryba, porywając świ-
teziankę, nieopatrznie trzepoczącą się tuż nad leniwym prądem
rzeki¹³.

Potencjał estetyczny takich widowiskowych scen mógł prze-
kładać się na ekologiczne praktyki. Podobne spostrzeżenia nasu-
wają się przy lekturze powieści Korsaka *Na tropie przyrody*, któ-
rą Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego
zalecało jako lekturę dla szkół powszechnych¹⁴. Duża liczba opi-
sów przeżyć wewnętrznych bohaterów dowodziła, jak w nauce
odczuwania piękna i poddawania się jego wpływowi ważne były
umiejętne patrzenie i wsłuchiwanie się w dziką przyrodę. Dwaj
chłopcy, bohaterowie powieści, zahipnotyzowani mistycznym
urokiem, często w milczeniu chłonęli cuda przyrody, zwykle ja-
kieś jej „rozpysznione” drobiazgi. Doznania puszczańskie estety-
ki miały konkretny wymiar pragmatyczny. Korsak ograniczał
się do nauki myślistwa, natomiast u Ossendowskiego w połącze-
niu przeżyć estetycznych z (czasami nadmiernie) rozbudowaną
argumentacją widać troskę o etyczne zachowania w stosunku
do puszczańskie przyrody. Uzasadnienie konieczności jej ochro-
ny pisarz zawarł nie tylko w naturalnych fabularnie sytuacjach
poznawania życia lasu jako systemu przyrody. Zdarzało się, że
konieczność racjonalnego korzystania z bogactw natury „nasze-
go państwa”, walki z kłusownictwem przedstawiał (a właściwie
narzucał) młodzieży leśniczy, który popierał ją repertuarem rze-
czowych argumentów o społeczno-ekonomicznym rozwoju kraju:

My – leśnicy ochraniaemy nie tylko przyrodę w postaci lasów,
zwierząt i ptaków, ale i majątek naszego państwa. Polska może
posiadać taką obfitość zwierzyny, że powinna ciągnąć duże zyski
z handlu tym artykułem wywożąc go na rynki zagraniczne. Z dru-
giej strony możemy pociągnąć tu cudzoziemskich sportowców,
którzy drogo płacić będą za prawo polowania podczas toków głu-
szców i cietrzewi, rykowiska jeleni i kozłów, ciągów słońek, przelo-
tów kaczek, w zimie również – gdy się poluje na wilki, lisy, rysie

¹³ F.A. Ossendowski, *W polskiej dżungli*, Lwów 1938 (wyd. 2; wyd. 1: 1935),
s. 193.

¹⁴ W. Korsak, *Na tropie przyrody*, Poznań–Warszawa [b.r.w.].

i zające. Mogłoby to poza dochodem dla skarbu, mieć znaczenie głębsze. Cudzoziemcy poznaliby i pokochali Polskę, jej lud i przyrodę. Można snuć podobne myśli jeszcze dalej! Turystyka zwykła i sportowa spowodowałaby ulepszenie istniejących i budowę nowych szos, ustalenie linii komunikacji wodnej i lotniczej, ożywiłaby ruch kolejowy i, co najważniejsze, wzbogaciłaby ludność, dając jej możliwość zarobkowania!¹⁵

Trudno nie dostrzec w powyższym monologu, w jakim stopniu powodem wielkiej dumy z zasobności puszczańskiego „majątku państwa” było podejście „handlowo-kupieckie”.

Doświadczaniu piękna Puszczy Białowieskiej część autorów nadała wymiar religijny¹⁶. Wywoływały go pierwotne potrzeby doznań wszechpotęgi natury. Dzika, upajająca zmysły, bujna, egzotyczna przyroda miała bowiem w sobie coś z tajemnicy i wzniosłości. Kierowała ludzkie myśli i uczucia w sferę doznań duchowych, wywoływanych przez miejsca święte, poprzez które człowiek zbliżał się do Boga. Takie doznania nie były eksponowane; wyodrębniały się z całokształtu doświadczeń bohaterów jako momenty niedopowiedziane, domyślne, epifanijne, które przebiegają poza przepływem czasu. W powieści *Duch puszczy podlaskiej* Mikołaja Mazanowskiego¹⁷ w artystycznych opisach fascynacji młodych bohaterów życiem puszczy łączą się harmonijnie zmysłowe oraz duchowe doświadczenia piękna.

Przejmowała Zygmuta pusta chęć wdrapania się między owe rozgałęzione esy floesy liściastych koronek, kropelkami słońca ozłoconych, czołgania się i wspinania tropem pajaków i korników między pęki listowia. Tam pragnął mieć gniazdko, tam oddychać milionami roślinnych szparek i spoić się z życiem żołędzia. (...) Cisza w nim poważna i uroczysta, czasem tylko niby cicha na organach gra, niby szeroko rozlewny morza szum na wierzchołkach, niby gromadne modlitwy szeptane. W nadmiarze uczuć,

¹⁵ Tamże, s. 220. Wcześniej podobnie przedstawił wyjątkowość Puszczy Białowieskiej Wiktor Szymański, *Przedmowa*, dz. cyt., s. 3–4.

¹⁶ Piszę o tym szerzej w tekście *W przestrzeniach kresowej natury*, dz. cyt., s. 175–181.

¹⁷ M. Mazanowski, *Duch puszczy podlaskiej. Powieść z niedawnej przeszłości dla młodzieży*, Warszawa–Kraków [1924].

rozsadzających piersi, klękał chłopak, ramionami do grających kolosów puszczy przylegał, jakby zjednoczyć się pragnął z ich modłami. Lub plecami na mchów i igieł dywanie rozciągnięty, wzrok wlepiął w witraże światła, przedzierających się między konarami i nasłuchiwał, jak wierzchołki potrącają się ze stukotem i szumem¹⁸.

Zygmus, powieściowy bohater Mazanowskiego, mężnieje, nabiera „bystrości umysłu”, wytrwałości, odwagi. Pomyślnie przechodzi sprawdziany wiedzy, siły i zręczności fizycznej, które pasują go na w pełni dojrzałego młodzieńca. Uformowany psychofizycznie i duchowo wyrusza do Warszawy, by dalej się kształcić. Takich życiotwórczych właściwości przyrody puszczańskiej jak w powyższym przykładzie nie można nie doceniać, trzeba je szanować i chronić.

Zarówno Mazanowski, jak i inni pisarze (Korsak, Hertz) dodają jeszcze do opisywanych „pożytków” z kontaktu z puszcza doświadczenia duchowe, które także budowały kod estetyczny. W szkicowanych scenkach o łączności duchowej człowieka z naturą, wzniosłym jednoczeniu się z nią czy poczuciu harmonii autorzy ci sugerują obecność Boga – szczodrego Stwórcy Piękna. Pisarze często nie rozwijali projekcji doznań duchowych i nie nadawali im pogłębionych form refleksyjnych (medytacyjnych). Umiar i oszczędność w deskrypcjach przeżyć duchowych, w tym religijnych, zachowywali między innymi Korsak (*Na tropie przyrody*), Hertz (*Wakacje w puszczy*) czy Tołpa (*Śladami łosia*). W powieści ostatniego z wymienionych autorów młodzi bohaterowie przedzierając się przez leśny gąszcz, tropią rywalizację na śmierć i życie pomiędzy roślinami walczącymi o miejsce oraz dostęp do światła. Przyglądając się krajobrazowym metamorfom puszczy, chcą zrozumieć prawa jej gromadnego życia. „Odniosłem wrażenie – konstatuje narrator – że jestem w jakiejś ogromnej świątyni, której strop tworzą kopulaste, ciemnozielone szczyty olbrzymich sosen”¹⁹. W takim miejscu „dzwoniącej ciszy” wszyscy mieszkańcy puszczy dostrajają się do niej i „wystrzegają się wszelkiej głośniejszej wrzawy”. To czytelna zachęta,

¹⁸ Tamże, s. 83.

¹⁹ S. Tołpa, *Śladami łosia*, Lwów 1936, s. 40.

aby szanować prawa „czującej przyrody”. Siła „rozsadzających piersi” olśnieni i zachwyceń sugerowała duchowe jednoczenie się z przyrodą – dziełem Boga, chociaż tych przeżyć religijnych pisarze nie dopowiadali.

Doznania estetyczne w poznawaniu wielkich kompleksów leśnych część pisarzy zestawiała kontrastowo z opisem ich rozległych zniszczeń, powodowanych często przez bezmyślność i chciwość człowieka – gospodarza puszczy (dzikie, zbrodnicze wyręby, pożary). Z wyraźnym nastawieniem perswazyjnym autorzy pokazywali również ślady po „rozszałanych wojnach”. Puszcza Białowieska – zasępiiona i zadumana nad losem swych dzieci matka z *Puszcz polskich*²⁰ Ossendowskiego celnie koresponduje z przeżyciami narratora-wędrowca, dobrze znającego przeszłość tych ziem. Przykładom dawnej ochrony puszczy królewskich pisarz przeciwstawiał późniejsze działania rabunkowe, w wyniku których dochodziło do zniszczenia bioróżnorodności – szybkiego znikania cisów, buków i modrzewi w Puszczy Białowieskiej.

Wojny oraz chciwą eksploatację puszczy potępiał również Tołpa. Sugestywne opisy tartaków z wózkami wypełnionymi drewnem, wojennych pogromów żubrów i innych spustoszeń bezbronnej przyrody wieńczą silne reakcje emocjonalne narratora i bohaterów: „Porwał mnie głęboki żal. Wypieszczony w wyobraźni obraz Puszczy Białowieskiej rozprysnął się do szczętu w samym sercu. Oniemieli i zgnębieni chcieliśmy uciec jak najdalej od owych wózków z klockami, które prześladowały nas wizją puszczy – cmentarzyska”²¹. Przed całkowitym pesymizmem bohaterów broniła świadomość siły odradzającej się natury puszczańskiej (bo „wieczny to przecież las!”).

Pesymizm niszczonej przyrody (białowieskiej i innych puszczy) łagodzi również w ten sposób Hanna Mortkowicz, ale ekspresywność deskrypcji buduje z ujęć przyrody jako organizmu czującego. Obrazom puszczy cierpiących i okaleczonych przez wojny, „przemysłną chciwość człowieka”, „chciwą eksploatację zubażającą piękno przyrody” towarzyszyła także myśl o tajemniczej mocy odradzania się natury.

²⁰ F.A. Ossendowski, *Puszcze polskie*, w: *Cuda Polski*, t. 9, Poznań [1936].

²¹ Tamże, s. 46.

Bohdan Dyakowski w powieściowe obrazy puszczańskiego piękna i mądrego jego pielęgnowania²² wprowadzał sporą porcję dydaktyzmu retorycznego. W jakimś stopniu starały się ją równoważyć literackie prezentacje doświadczania natury, częściowo wpisane w koncept poszukiwania przyrodniczych osobliwości życia puszczy według wskazań z *Pana Tadeusza*. Powieść *Z Puszczy Białowieskiej* zasługuje dziś na uwagę ze względu na ujęcie etyki ekologicznej. Projektując zasady współlistnienia człowieka i przyrody, pisarz szuka możliwości ich wzajemnego porozumienia. Drzewa są bowiem jak ludzie – czują, myślą, doznają i zachłannie „pragną czegoś dzikszego, bardziej ponurego, więcej puszczańskiego”²³. Potrzebę trwania życia natury w dzikości – pierwotnej esencjonalności, tajemniczej nieprzystępności i nienaruszalności – Dyakowski celnie zestawił z bezsensownymi ingerencjami „upiększającymi”. Jeden z młodych bohaterów na podstawie swoich doświadczeń empirycznych (i wiedzy teoretycznej) mówił o nich wprost: „Co to mi za las; wszystko uporządkowane, pokrajane i pocięto równo, nigdzie nie widać zwałów, opadłych gałęzi, wszędzie stosy drzewa, równo poukładanych. Brak tylko kupców w chałatach na to drewno! Trawa jakaś równa, jakby zasiana”²⁴.

Ten ważny głos zdecydowanego sprzeciwu wobec wszelkich ingerencji „upiększających” Puszcze Białowieską jednocześnie sytuował w środku idealnego porządku świata przyrodę jako organizm czujący²⁵.

Na tę właściwość kieruje również uwagę Hanna Mortkowicz, ale proces poznawczy projektuje inaczej. Fenomen puszczańskiego życia Puszczy Białowieskiej konkretyzuje się poprzez

²² B. Dyakowski, *Z Puszczy Białowieskiej*, Warszawa–Kraków–Lublin 1926. Na wydanie pierwsze, z 1908 roku, złożyły się między innymi rozdziały o dziejach Puszczy Białowieskiej, jej historii w czasie I wojny światowej oraz o stanie współczesnym (z lat dwudziestych), w wydaniu drugim te partie usunięto. Autor był dydaktykiem botaniki i autorem podręczników szkolnych. Dużym powodzeniem cieszyły się jego twory dla młodszych odbiorców: *Nasz las i jego mieszkańcy* (siedem wydań do 1939 roku) i *Z naszej przyrody. Obrazy z życia zwierząt i roślin krajowych* (cztery wydania).

²³ B. Dyakowski, *Z Puszczy Białowieskiej*, dz. cyt., s. 42.

²⁴ Tamże, s. 83.

²⁵ Zagadnienie to omawiała J. Durczak, *Rozmowy z Ziemią. Tradycja przyrodopisarska w literaturze amerykańskiej*, Lublin 2010, s. 223–258.

charakterystyczne doznania sensualno-mentalne podmiotu doświadczonego, zaskakujące obfitością odczuć, wczuć i refleksji. Rozumiejące poznanie jest kwestią uważności patrzenia, słuchania i odczuwania. Puszcza nie istnieje przedmiotowo, podkreśla pisarka. Nie da się jej zobaczyć, widzieć można tylko pojedyncze drzewa i kolumny pni, grę zielonych plam i „niepojętych wysokości”.

Wszystko jest raczej mgnieniem, ruchem, przelotną plamą zieleni, odgłosem, szumem wiatru. Ptak – to nie nazwa, kształt i barwa, ale furkot między liśćmi i dźwięczny śpiew i świergot z wysoka; zwierzę – to ślad pazurów na mokrej ziemi, świst poruszonej rzutem ciała gałęzi, pomruk i drapieżny krzyk w gęstwinie; liść – to migot złotozielony na błękitnie nieba; kwiat – to nieuchwytny zapach, wplątany w gęstwą nieprzejrzaną innych kwiatów i zapachów²⁶.

Poznanie Puszczy Białowieskiej polega na polisensoryzmie doznań osobliwości jej przestrzeni zamkniętej, szczelnie wypełnionej, migotliwej, pachnącej nieuchwytną bujnością. Narrator zbiorowy kieruje bowiem uwagę nie tyle na to, co „jest”, ale co się między przestrzenią a podmiotem poznającym wydarza i jak takie poznanie zmienia poznającego.

Percepcja bujności leśnej Mortkowicz opierała się również mocno na odbiorze słuchowym. Żywiół głosów przyrody nie wywołuje jednak, co charakterystyczne, żadnych asocjacji muzycznych, nie służy też bezpośredniej estetyzacji świata. Jest naturalną cechą pełni jej życia, wzorcowo percypowanej przez narratora. Bez naturalnych doznań polisensorycznych, bez doświadczenia „różnogardłowego zgiełku”, bez odczucia gęstości zapachów, barwności i „plątaniny kształtów życia” nie jest możliwe zrozumienie fenomenu puszczy; tego, co staje się widoczne, ujawnia się i ukazuje.

Percypowane sensualnie bogactwo i dynamizm form życia pozwala zrozumieć, że w odwiecznym wszechpotężnym świecie natury człowiek nie zajmuje centralnej pozycji. Tę ważną myśl pisarka wyraziła w bardzo znamiennej scenie, kiedy gęsty, siwy zmierzch oraz zapach pokrytej wieczorną rosą żubrówki

²⁶ H. Mortkowicz, *Na drogach Polski*, Warszawa 1934, s. 200–201.

wyprowadzają na polanę bryłowate, obojętne na widok ludzi ciężkie żubry. Jedni i drudzy stają naprzeciwko siebie „jednak zagubieni i mali w potężnym leśnym świecie puszczy”²⁷. Szanse, by czytelnik podzielił przekonanie o wszechpotężnej naturze i swoim w niej miejscu, wzmacniała wiarygodność podmiotu nomadycznego. Utożsamienie autora zewnętrznego z podmiotem tekstowym wpływało na wiarygodność doświadczenia empirycznego. Można więc powiedzieć, że nowatorstwo obrazu puszczy u Mortkowicz polegało na przesuwaniu refleksji ekologicznej czytelnika w stronę biocentryczną. Z tą najcenniejszą już wówczas właściwością nurtu przyrodniczego prozy międzywojennej łączy się dziś wiele nadziei na trwałe przezwyciężenie degradacji natury (o czym przekonują bliskie sobie nurty/orientacje badań humanistyki ekologicznej, ekokrytyki, ekoetyki, ekoestetyki czy geopoetyki). Jeśli człowiek nie uzna praw przyrody za nadrzędne i nie przystosuje do nich swojej postawy, wygra silniejszy, ostrzegał Józef Bieniasz²⁸, autor innej ważnej (jeśli nie najważniejszej) powieści o etycznych relacjach człowieka wobec natury – *Duch Czarnohory*. Przystosowanie bowiem wymaga rozumienia praw przyrody (o czym będzie mowa w drugiej części rozważań).

Przedstawione projekcje nauki zachowań etycznych człowieka wobec przyrody w dwudziestolecie można uzupełniać wieloma przykładami Puszczy Białowieskiej i innych kompleksów leśnej przyrody, w tym kresowych. Powieściowi bohaterowie przemierzali na przykład puszczańskie Polesie i Wołyń i podziwiali ich przyrodnicze osobliwości – bujność unikalnej pierwotnej roślinności, dzikość czy bogactwa form niepowtarzalnego piękna życia. Ta wyrazista idealizacja estetyczna przyrody kresowej pełniła funkcję integracyjną, którą dobrze wyrażała formuła „zwiększania Polski w sobie”²⁹. Wysuwanie na czoło nauki myślenia kategoriami państwowymi nie dziwi, jeśli uwzględni się, że młoda państwowość kraju wymagała jeszcze wielu „umocnień”. W sferze edukacji zaledwie kilkanaście lat

²⁷ Tamże, s. 205.

²⁸ J. Bieniasz, *Duch Czarnohory. Powieść*, Lwów 1936.

²⁹ J. Kilariski, *Na południowych rubieżach Polski. Wycieczka młodzieży poznańskiej od Łucka do Katowic*, Poznań 1923, s. 4.

I po wojnie światowej potrzeba rozwijania postaw obywatelsko-państwowych nie wymagała objaśnień.

Estetykę piękna przyrody wprzęgnięto – i to bez skrupułów – do jeszcze jednego zadania edukacyjnego, nauki etyki „szlachetnego łowiectwa”. Literatura dla młodzieży sięgała po motywy myśliwskie oszczędnie, słusznie najpewniej obawiając się, aby nie obciążać nadmiernie młodych czytelników scenami uśmiercania (więc i cierpienia) zwierząt. Takim „zdobyczym” zachowaniom człowieka przypisywano konkretny pragmatyczny cel – poznanie etyki myślistwa. Chociaż nie da się dziś godzić radosnego sławienia puszczańskiego piękna z „rozbudzaniem zdrowego (?) instynktu zabijania”, propozycji Korsaka przyjrzymy się tylko jako ważnej w pierwszej połowie XX wieku nauce młodzieży umiejętności łowieckich, projektowanej w przeszłości z punktu widzenia etyki.

Polowania od zawsze należały do stałego repertuaru zachowań kulturowych człowieka. Aby nie sprowadzały się do niehumanitarnej zabawy i nie wyrabiały w ludziach okrucieństwa, potrzebna była odpowiednia edukacja. Zadania tego podjął się Włodzimierz Korsak, doświadczony myśliwy – pisarz, który w *Na tropie przyrody* przekonywał, że polowania są najbardziej naturalną formą poznawania oraz ukochania dzikiej przyrody i ważną funkcję pełnią w nich przeżycia estetyczne. Pisał o tym również w *Pieśni puszczy*, *Puszczy Rudnickiej* i w tytułowym opowiadaniu z tomu *Leśne ognisko*³⁰.

Fabula *Na tropie przyrody* opiera się na pokazywaniu życia przyrody jako tła sytuacyjnego dla „zdarzeń myśliwskich”. Organizuje je dla dwóch kilkunastoletnich chłopców leśniczy – pedagog, myśliwy i mentor – ojciec głównego bohatera. Każdą z wypraw planuje on i rozgrywa tak, aby możliwe było ich etyczne rozróżnienie na dozwolone („przydatne dla duszy i ciała”) i bezcelowe (zabijanie zwierząt wyłącznie dla zabawy). Leśniczy często objaśnia tajniki tej nauki i mocą swego autorytetu potwierdza, a właściwie – narzuca – jej wartość. Jedną z powieściowych scen zamyka monolog:

³⁰ Szerzej o tym zagadnieniu piszę w artykule: *Uchwycić „przyrodę na gorącem... tropie”*. Włodzimierza Korsaka nauka etyki myśliwskiej, w: *Dydaktyka i łowy. Księga Jubileuszowa dedykowana Władysławowi Dynakowi*, red. R. Waksmund, D. Michułka, Wrocław 2016, s. 217–233.

Prawdziwemu myśliwemu – objaśniał leśniczy Ksawery Rahoza – nie tyle chodzić powinno o zabicie jak największej ilości zwierzyny, ile o odczucie wzruszeń łowieckich i estetycznych nastrojów, a także umiejętne ich wykorzystanie dla dobra duszy. Pięknym w myślistwie nie jest sam fakt morderstwa, ale zwycięstwo myśli ludzkiej nad instynktami i chytrą zwierza, siła i wytrwałość naszych mięśni w przezwyciężaniu przeszkód i w znoszeniu trudów, moc woli i ducha, dająca człowiekowi panowanie nad światem. (...) należy przede wszystkim znać w najdrobniejszych szczegółach obyczaje zwierzyny, zrozumieć ducha puszczy i czytać biegle w jej otwartych kartach niezrozumiale dla obcych przybyszów zgłoski, pisane przez wartko płynące życie i odwieczną walkę o byt. Trzeba kochać przyrodę i wszelkie jej twory, władać nimi, a jednocześnie dbać o nie, brać to, co nam przydatne dla duszy i ciała, ale nie wprowadzać nieodpowiedniego zamętu i unikać zbędnej krzywdy. Prawa puszczy są nieublagane, a śmierć nie jest straszną w przyrodzie. Całe szeregi gatunkowe istnieją tylko dzięki zabójstwom, popełnianym na innych gatunkach, więc i człowiek wpleciony w łańcuch ogólnego życia, zabijając dla własnej korzyści, nie czyni nic złego³¹.

Wydaje się zaskakujące, że miłością do przyrody można uzasadnić „panowanie człowieka nad światem” puszcząńskim, zwłaszcza naukę – jak ją nazywano – „szlachetnego łowiectwa”. Ten argument współcześnie jest już oczywiście nie do obrony. Warto jednak pamiętać, że utwory myśliwskie dla młodzieży zrodziła potrzeba upowszechniania etycznych wymiarów zdobywczej postawy człowieka wobec natury, która nabierała znaczenia już od końca XIX wieku³². Myślistwo nieodpowiedzialne i „zwyrodniałe w wielu swych odmianach”³³ przyczyniało się do dewastacji środowiska przyrodniczego. Stąd wyrastała potrzeba propagowania wśród młodzieży zasad ochrony świata natury. Myślistwo „należy traktować albo jako zajęcie do pewnego stop-

³¹ W. Korsak, *Na tropie przyrody*, dz. cyt., s. 104.

³² Zob. B. Mytych, *Poetyka i łowy. O idei dawnego polowania w literaturze polskiej XIX wieku*, Katowice 2004.

³³ To znaczy takie, które nie opiera się na „znanstwie przyrody i obyczajów zwierza”, zob. J. Weyssenhoff, *Przedmowa*, w: W. Korsak, *Rok myśliwego. Rzecz dla myśliwych i miłośników przyrody*, Poznań 1922, s. 9.

nia naukowe, uczył Korsak, albo przyjemność natury wyższej, moralnej, której oddać można lepsze cząstki duszy tak, jak się je oddaje sztuce³⁴. Obie perspektywy pisarz starał się łączyć. Myślistwo było dla niego opartym na wiedzy naukowej badaniem świata natury i doznaniem duchowym, mentalną przyjemnością, radością, jaką syci się człowiek w okresie świątecznym. Czas zweryfikował te doświadczenia, choć jeszcze nieostatecznie. Trudno dziś zrozumieć, że fascynację myślistwem można ujmować w kategoriach uczuć wyższych, a jeszcze trudniej przyjmując, że przyjemność zabijania zwierząt rodzi się pod wpływem doznań estetycznych.

PRZYSTOSOWANIE FUNKCJĄ ROZUMIENIA PRAW PRZYRODY

Próby odchodzenia od antropocentryzmu w relacjach człowieka z naturą na rzecz ujęcia biocentrycznego nie umniejszały zauważalnie dominacji tego stanowiska w prozie przyrodniczej. Ilustracje współistnienia ludzi i świata pozaludzkiego ograniczały się do zwięzłego obrazowania przyrody jako organizmu czującego, które trudno uznać za programowe projekcje prymatu natury nad człowiekiem. Były raczej pojedynczymi „wprawkami” w rozumieniu praw życia przyrody, które człowiek winien znać i bezwzględnie się do nich dostosowywać w działaniach.

Ilustrację znaczenia powyższych założeń współ-bycia człowieka z przyrodą przedstawił Józef Bieniasz w powieści przyrodniczej *Duch Czarnohory*³⁵. Pisarz nie narzucał żadnych sądów o etycznych postawach ludzi wobec puszczy i perswazyjnie o nich nie rozprawiał. Proponował odbiorcy jedynie (?) uważne

³⁴ Tamże, s. 333.

³⁵ J. Bieniasz, *Duch Czarnohory*, dz. cyt. Bieniasz był autorem utworów biograficznych i historycznych, felietonów, tekstów beletrystycznych dla dzieci i młodzieży, głównie o charakterze animalistycznym, na przykład *Wilki wyją* (Lwów 1937), *W puszczy nad Salatrukiem* (Warszawa 1935), *Leśne wygi* (Lwów 1938), *Turul, król karpackiej puszczy* (Lwów 1938). Trzy pierwsze Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zatwierdziło w 1936 roku jako lektury do bibliotek szkolnych.

„czytanie” znaków życia karpackiej puszczy i okolic oraz poddawanie etycznej refleksji ingerencji człowieka w ten świat. Z tego punktu widzenia Bieniasz był obrońcą wszelkich form życia natury puszczańskiej. W jego prozie miłość przyrody nie ma nic wspólnego z deklaracjami o jej estetyzmie czy fascynacji malowniczością, jeśli przeżyciom tym nie towarzyszy wewnętrzny imperatyw bezwzględного chronienia jej istnienia. Natura czująca (mająca „swoistą duszę”, jak podkreśla narrator), niszczona w działaniach eksploatacyjnych, choćby najostrożniejszych (jeśli takie są w ogóle możliwe...), nie odrodzi się bez konsekwencji. Albo – co pewniejsze – zbuntuje się, bez ostrzeżeń zagrozi człowiekowi i pokona go swoją nieproporcjonalnie większą siłą.

Powieść przedstawiała losy fabryki Olea Montana, zbudowanej w środku karpackiej puszczy. Swoje kilkuletnie funkcjonowanie opierała na produkcji z bogactw leśnych olejków kosodrzewiny. Fachowo zarządzaną fabrykę niszczy potężna powódź, w której ginie część pracowników. Utwór nie zawiera bezpośrednio sformułowanych zasad ochrony przyrody. Zadanie to pisarz zostawia czytelnikowi, któremu podrzuca jednakże pewne tropy myślowe. Najważniejsze z nich zawierają się w starciu racji przemysłowców, gospodarujących ostrożnie, jak sami sądzą, zasobami naturalnymi, z fanatycznymi obrońcami tych dóbr. Narrator nie wyróżnia argumentów żadnej ze stron. Dwugłos przeciwstawnych racji: „władz prowincjonalnych” (nadleśnictwa i dyrekcji lasów) oraz przemysłowców, uznających, że „podstawą siły ekonomicznej narodu jest przedsiębiorczość i praca obywateli, przemysł i handel”³⁶, wymaga refleksyjnej lektury puszczańskiego życia. Pisarz pokazywał je z oddalenia i w zbliżeniu, gdy las czarował potęgą, bezmiarem oraz subtelnie stopniowanym kolorytem piękna, skrywającym się przed zachłannym okiem człowieka.

A nad tą czarodziejską krainą, wyśnioną w cichości przez Boga, płynęły pierzaste obłoki, tajemnicze opalowe koraby, żeglując z wiatrem w niedojrzane dale, w bezmierne przestrzenie, w rozświetlone błękity, co same do górskich szafirów podobne,

³⁶ J. Bieniasz, *Duch Czarnohory*, dz. cyt., s. 124.

zamknęły krąg świata kopułą, by kres położyć zachłannym oczom człowieczym³⁷.

Odwoływanie się do autorytetu Stwórcy piękna wzmacniało argumenty etyczne na rzecz odejścia człowieka od zdobywczej strategii panowania nad przyrodą. Trudno nie dostrzec, jak z czarodziejską krainą piękna w powyższym fragmencie zderzają się boleśnie „zachłanne oczy człowiecze”, a więc i te, które wybrały środek kniei na miejsce zakładu przemysłowego. Krytyka „ludzkich mądrości” za wypaczanie „wspaniałych praw na pozór nierozumnej przyrody” okazuje się w pełni zasadna:

Najśmielsza fantazja nie wymyśliłaby nic podobnego, co tu stworzyła na pozór nierozumna przyroda. Na przekór ludzkim mądrościom – bór żył i miał swoistą duszą. Żyły skrzypy, paprocie i mchy, potoki i strugi. Nawet wierchy żyły, choć czyniły wrażenie zaklętych w piramidy mnichów, nawet wichry, nawet powietrze, pełne balsamu... tu żyło wszystko wedle mądrzejszych, wspanialszych praw, niż człowiek, bo praw tych nikt tu nie wypaczał³⁸.

Ingerencje człowieka uderzały w nienaruszalne prawa do życia czującej przyrody.

Uważniejsza analiza racji każdej ze stron – przemysłowców i leśników – może krytykę strategii panowania nad przyrodą uzupełnić o inne jeszcze elementy etycznych relacji z naturą (kształtowanych tak, aby opierały się one na harmonijnym współdziałaniu³⁹). Przemysłowcy działają profesjonalnie, a także z szacunkiem i miłością do puszczy. Sądzą bowiem, że odbieranie jej nadmiaru zdrowotnych skarbów jest mało szkodliwe przyrodniczo, ale ważne społecznie (obdarzano nimi „schorowane, tuberkulistyczne miasta”). Apologeci samoistnego piękna przyrody i jednocześnie przeciwnicy jakiegokolwiek ingerencji człowieka w naturę nie przedstawiają swoich racji. Chcą za każdą cenę chronić odwieczne prawa boru. Wydaje się, że narrator podziela stanowisko Boronieckiego, który krytycznie

³⁷ Tamże, s. 138.

³⁸ Tamże, s. 246.

³⁹ B. Frydryczak, *Estetyka przyrody. Nowe pojmowanie natury*, „Estetyka i Krytyka” r. 15–16, 2008 (2)–2009 (1), s. 42.

wypowiada się o niszczącej eksploatacji przyrody i że – tak jak bohater – widzi on społeczno-kulturowe przyczyny tego zjawiska. Kompetencje zawodowe oraz postawa etyczna Boronieckiego od początku powieści nie budzą wątpliwości, że potrafi on odpowiedzialnie gospodarować bogactwami natury, a trudne losy wytwórni Olea Montana pokazują, że tak rzeczywiście jest. Dlaczego więc pisarz skazał ją na całkowite zniszczenie przez „opętańczą” burzę i powódź?

W konfrontacji z siłami natury zakład chemiczny, zbudowany, podkreślmy raz jeszcze, w samym sercu kniei, nie przetrwał, chociaż właściciele respektowali wszystkie, jak sądzili, zasady i przepisy ostrożnej ingerencji w zasoby przyrodnicze. „Wolne przestrzenie miały się odradzać, a ręka człowieka obowiązana była z przyrodą współdziałać”⁴⁰. W tym wspólnym (?) działaniu wykształcony za granicą inżynier nie wyważył proporcji. W przyjętej zasadzie racjonalnej gospodarki nie określono wystarczająco jasno granic bezkonfliktowego współdziałania. Los ludzi (z których wielu poniosło śmierć w czasie powodzi) i zakładu (został całkowicie zniszczony) był przesądzony. Myśl Johna Ruskina przezierną z powieści z całą wyrazistością. Naturę można niszczyć albo bardzo umiejętnie korzystać z jej samoistnych dobrodziejstw. Innego modelu kultury nie ma, bo każda działalność przemysłowa w sercu przyrody jest działaniem na jej szkodę.

W powieści Bieniasza pojawiają się jeszcze inne tropy, które zapowiadają klęskę Boronieckiego. Zdradzona przyroda lojalnie co jakiś czas sygnalizowała swoje rosnące niezadowolenie. W deskrypcji potoków, strumieni i górskich rzek pierwszoplanowe miejsce zajął nieodległy „wrzaskliwy” Prut, na innych odcinkach spokojny. W okolicy zakładu huczał on jak wściekły strumień. „Spadał z kataraktów, z progów, kamiennych nawisów, walił w przepaściste głębie, bulgotał, pienił się i bryzgał milionami wodnych skier”⁴¹. Również inne „zwycięskie strumienie” (dopływy Prutu) solidarnie sygnalizowały podczas jednej z powodzi swoją siłę, ale przybysz z Warszawy nie potrafił odczytać tego przekazu. Już na początku drogi pod górę, do „serca

⁴⁰ J. Bieniasz, *Duch Czarnohory*, dz. cyt., s. 247.

⁴¹ Tamże, s. 21.

kniei” – miejsca budowy zakładu przemysłowego – Boroniecki trafnie dostrzegał wszechpotęgę przyrody, zestawiając ją z „małością” ludzi. Nie potrafił jednak głębiej zinterpretować tej myśli. O tym, że czarnohorska, surowa puszcza „nie lubiła zmian”, poinformował nie on, ale narrator. Wiedza przemysłowca o puszczy okazała się w praktyce niewystraszająca (był początkującym fachowcem), za co musiał zapłacić wysoką cenę. W pogładowej lekcji myślenia ekoetycznego pisarz zaufał wzorcotwórczej funkcji doświadczeń sensualano-mentalnych, zrezygnował natomiast z przekazywania racjonalnej argumentacji.

Niewątpliwą zasługą pisarzy międzywojennych było przekonujące zobrazowanie etycznego wymiaru ekologii puszczy jako wspólnotowego dobrostanu. Człowiek, podkreślali autorzy, powinien znać oraz rozumieć odwieczne prawa potężnej natury i umieć przystosowywać się do ich wymogów. Nie zmienia tego choćby najszczytniejsze idee, jeśli wymagają ingerencji niszczących przyrodniczy dobrostan. Wspólnotowym dobrem trzeba gospodarować mądrze, wyważając hierarchię rzeczy, spraw, wartości.

Nowatorskie próby podejścia ekoetycznego w prezentowanych utworach polegały na krytyce panowania człowieka nad przyrodą i proponowaniu oparcia relacji z naturą na zasadach współdziałania. Wymagało to rozumienia przez człowieka praw życia przyrody i przystosowania się do nich. Przystosowanie to wyrażały postawy i działania bohaterów (szacunek, ochrona, duma), najczęściej pokazywane jako forma etycznej odpowiedzi na doświadczenie piękna przyrody. W najciekawszych utworach pisarze uznawali, że z „rozumienia uczuciem” piękna natury rodzi się uwielbienie dla boskiego dzieła, szacunek, podziw, a tym samym etyczny imperatyw jej chronienia. Trudno nie oprzeć się wrażeniu, że autorzy byli blisko ekoestetycznego punktu widzenia, ale nie decydowali się na podmiotowe ujęcie potrzeby estetyki przyrody, niezbędne dla dobrostanu człowieka doświadczającego przyrodniczego piękna. Przeżycie natury nie było w pełni

„tożsame z przeżyciem siebie wobec natury, doświadczeniem cudowności stworzenia i istnienia”⁴².

W nauce etycznego postępowania człowieka wobec leśnej przyrody ważną rolę odgrywały reprezentacje doświadczenia piękna tych przestrzeni, pobudzające wrażliwość estetyczną, a przez to również moralną. Mówiono wtedy o „człowieku prawdziwym”, który kocha życie czynne, wymagające trudów, walki, umiłowania ojczystej przyrody, i daje temu dowód nie w słowach, lecz w czynach. Tylko przed nim las otworzy swą „nieprzebraną skarbnicę natchnienia, piękna, zachwytu i myśli twórczej – potężnej jak sama puszcza”⁴³. Takich „prawdziwych ludzi” chciała wówczas formować omawiana literatura.

BIBLIOGRAFIA

- J. Bieniasz, *Duch Czarnohory. Powieść*, Lwów 1936.
 B. Dyakowski, *Z Puszczy Białowieskiej*, Warszawa–Kraków–Lublin 1926.
 J. Kolbuszewski, *Ochrona przyrody a kultura*, wyd. 2, Wrocław 1992.
 W. Korsak, *Na tropie przyrody*, Poznań–Warszawa [b.r.w.].
 M. Mazanowski, *Duch puszczy podlaskiej. Powieść z niedawnej przeszłości dla młodzieży*, Warszawa–Kraków [1924].
 H. Mortkowicz, *Na drogach Polski*, Warszawa 1934.
 H. Sienkiewicz, *Z Puszczy Białowieskiej*, w: L. Ludorowski, *Henryka Sienkiewicza sztuka reportażu podróżniczego*, Lublin 2001.
 F.A. Ossendowski, *W polskiej dżungli*, Lwów 1938 (wyd. 2; wyd. 1: 1935).
 W. Szymański, *Przewodnik po Puszczy Białowieskiej*, Wilno 1925.
 S. Tołpa, *Śladami łosia*, Lwów 1936.

⁴² J. Drzewucki, *Wenecja jest u nas*, w: *Odwitania z poetą. Leszek Aleksander Moczulski*, zebrał i opracował Z. Fałtynowicz, Suwałki 2018, s. 216.

⁴³ F.A. Ossendowski, *W polskiej dżungli*, dz. cyt., s. 309.

KRYSTYNA ZABAWA

Wybory moralne trzech pokoleń w *Stanie splątania* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel

*Zawsze jest wybór.
Trzeba zmieniać świat,
trzeba być wolnym...*¹

Pierwsza powieść dla młodzieży Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, wydana przez Wydawnictwo Literackie w 2021 roku, została dobrze przyjęta przez czytelników i krytykę². Nominowana w konkursie Książka Roku 2021 Polskiej Sekcji IBBY, wyróżniona przez Komitet Ochrony Praw Dziecka w konkursie „Świat przyjazny dziecku”, otrzymała krakowską Nagrodę Żółtej Cizemki, a także nagrodę Literacka Podróż Hestii (utworzoną w 2021 roku przez Fundację Wisławy Szymborskiej wraz

¹ R. Jędrzejewska-Wróbel, *Stan splątania*, Kraków 2021, s. 375 i 317. Wszystkie cytaty z powieści pochodzą z tego wydania i będą zaznaczane w tekście numerem strony w nawiasie.

² Zob. na przykład recenzję znawczyni literatury dziecięcej Marii Kulik, *Maria Kulik poleca*, „Rynek Książki”, 2 grudnia 2021 roku, <https://rynek-ksiazki.pl/czasopisma/maria-kulik-poleca-46/> (dostęp: 7.07.2022).

z Fundacją Artystyczna Podróż Hestii)³. Powieść ta moim zdaniem może stanowić doskonałą lekturę uzupełniającą w siódmej lub ósmej klasie szkoły podstawowej, a także w pierwszej klasie szkoły średniej, zadaje bowiem ważne pytania bez udzielania na nie prostych odpowiedzi. Inspiruje do refleksji i działania. Można ją potraktować jako współczesny kontekst do kilku klasycznych utworów ze spisu lektur (podejmujących problematykę wyborów moralnych i nie tylko).

Główni bohaterowie powieści Jędrzejewskiej-Wróbel to trójka czternastolatków kończących szkołę podstawową i mających przystąpić do egzaminu ośmioklasisty oraz troje seniorów po osiemdziesiątce (a nawet po dziewięćdziesiątce), którzy przebywają w luksusowym domu opieki – Zacisznej Przystani. Dzieci chodzą do tego domu w ramach wolontariatu, uczestnicząc w programie „Silniejsi razem”. W ten sposób mają zdobyć dodatkowe punkty liczące się w naborze do najlepszych liceów. Maria, Lena i Miłosz, urodzeni w pierwszej dekadzie XXI wieku, spotykają Jarminę, Elodię i Bertrama, którzy mniej więcej w ich wieku przeżyli II wojnę światową (roczniki 1920 i 1930), mogliby zatem być ich pradziadkami. Pokolenie dziadków jest nieobecne w powieści (co można uznać za symptomatyczne) – jego przedstawiciele jeszcze pracują albo już na emeryturze korzystają z życia, podróżując. Nie mają niemal żadnego kontaktu z wnukami. Rodzice, zapewne po czterdziestce, zachowują się na ogół jak trybiki wprzęgnięte w system potężnej, zniewalającej maszyny. Porozumienie między młodymi a seniorami odbywa się niejako ponad ich głowami, co wydaje się zresztą charakterystyczne dla współczesnej literatury dziecięcej i młodzieżowej. Trudno mówić w *Stanie splątania* o wartkiej akcji, powieść przedstawia bowiem raczej **sytuacje**, mające miejsce w szkole, na zamkniętym osiedlu, w domu seniora, wreszcie w drodze i nad morzem. Wydarzenia nabierają tempa dopiero w ostatniej części, kiedy młodzi wolontariusze zachęcają seniorów do buntu

³ Zob. *Ogłaszamy nominacje Książka Roku 2021*, iBbY, <http://www.ibby.pl/?p=6712>; *Laureaci 20-go Konkursu Świat Przyjazny Dziecku*, <https://swiatprzyjaznydziecku.pl/work/laureaci-20-go-konkursu/#lg=1&slide=73>; *Nagroda Żółtej Cizemki 2022 – znamy laureatów!*, Biblioteka Kraków, <https://www.biblioteka.krakow.pl/nagroda-zoltej-cizemki-2022-znamy-laureatow/> (dostęp: 10.06.2022). <https://literackapodrozhestii.pl/> (dostęp: 1.12.2022).

wobec planów dyrektorki, niebiorących pod uwagę dobra pensjonariuszy. Pomagają też w ucieczce trójce starych przyjaciół, odbywając z nimi niezapomnianą podróż.

Proponując uczniom lekturę *Stanu splątania*, można zacząć od analizy tytułów części i rozdziałów, bo każdy z nich oprócz dosłownego kryje w sobie znaczenie symboliczne. Powieść podzielona jest na pięć części, z których każda składa się z pięciu rozdziałów. W kontekście wyborów warto zastanowić się równoległe nad tytułami części: *Uśpieni*, *Spotkanie*, *Przebudzenie*, *Rewolucja*, *Wolność* oraz czterech rozdziałów I części: *Klucz*, *Brama*, *Szlaban*, *Przejsie* i *Pajęczyna*⁴. Proponuję pracę w grupach, w trakcie której uczniowie ułożą krótkie opowiadania inspirowane powyższymi tytułami. Kluczowy powinien być motyw wyboru i decyzji. Zadaniem nauczyciela jest naprowadzenie nastolatków podczas rozmowy na wnioski dotyczące charakteru tytułów, w których widoczne jest przejście **od stagnacji, bierności, statyczności do dynamizmu, energii i aktywizmu**. Można też mówić o otwarciu przestrzeni i wyborze podstawowej dla człowieka wartości, jaką jest wolność, która zresztą z definicji stanowi właśnie „możliwość wyboru między różnymi opcjami; podejmowanie decyzji zgodnie z własną wolą i bez zewnętrznego przymusu”⁵.

W powieści Jędrzejewskiej-Wróbel mowa jest przede wszystkim, zwłaszcza na początku, o zakwestionowaniu tak rozumianej wolności. Pozbawieni są jej w zasadzie wszyscy bohaterowie:

⁴ Można tu odwołać się do symboliki słów „klucz” i „brama”, wyjaśnionej w *Słowniku symboli* Władysława Kopalińskiego (Warszawa 1990, s. 145–147 oraz 29–31) i zachęcić uczniów do stworzenia krótkiego hasła, ustalającego możliwe symboliczne znaczenia słowa „szlaban”. Ostatni tytuł (*Pajęczyna*) można pominąć albo odwrotnie – poświęcić mu więcej uwagi w oparciu na przykład o symbolikę pajęczyny, o której pisze psycholożka Natalia de Barbaro (Jędrzejewska-Wróbel powołuje się na nią w wywiadach, a zatem stąd zapewne inspiracja do tytułu tego rozdziału): N. de Barbaro, *Świat drabiny jest hierarchiczny...*, https://kulczykfoundation.org.pl/czulosc-i-wolnosc/czulosc-i-wolnosc/Swiat_Drabiny_Jest_Hierarchiczny_Cos_Jest_Nizej_Cos_Wyzej_Potrzebujemy_Pajeczyn (dostęp: 7.07.2022).

⁵ J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Nie ma (prawdziwej) wolności bez odpowiedzialności. O kontrowersjach wokół pojęcia wolności*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/9810/1/J_Bartmiński_S_Niebrzegowska_Bartmińska_Nie_ma_prawdziwej_wolności_bez_odpowiedzialności.pdf (dostęp: 10.06.2022). Fragmenty tego artykułu mogą stanowić kontekst dla lektury powieści w liceum.

nastolatki, ich rodzice i seniorzy. Już pierwsze zdania wskazują na poczucie braku sprawstwa czy kontroli nad życiem:

Koszmarne sen albo męcząca rzeczywistość. Słaby wybór. Gdzie się schować? Jakiś czas temu po przeczytaniu książki *Śnienie kontrolowane* (...) Miłosz miał nadzieję, że może mieć wpływ chociaż na jedną stronę. Niestety na razie próby sterowania snami okazały się porażką. (s. 21)

„Mieć na coś wpływ” to słowa, które często powtarzają się w myślach bohaterów i na ogół towarzyszy im przeświadczenie, że uzyskanie takiego wpływu jest niemożliwe. Staruszka, pozbawiona możliwości decydowania o podstawowych sprawach, zaznacza swoją niezależność gestami, które mogą być postrzegane jako dziecinne – wylanie owsianki do ustępu, odmowa noszenia kapelusza na słońcu, udawanie sparaliżowanej. Jarmina, dzięki takim „aktom rebelii”, „choć przez chwilę ma wrażenie, że istnieje naprawdę, że ma na coś wpływ” (s. 26). Bohaterowie czują, że nie mają innego wyjścia, jak tylko poddać się biernie temu, co zostało im narzucone przez system, cywilizację i społeczeństwo; „nie mam wyjścia” – mówi ojczym Miłosza – modelowy przykład korpuludka, wspinającego się po szczeblach kariery, nastawionego na sukces, dbającego obsesyjnie o dobry wygląd i kondycję fizyczną.

W końcu okazuje się jednak, że – jak mówi jedna ze starszych bohaterek: „Zawsze jest wybór” (s. 375). Niezależnie od wieku wszyscy stają przed moralnymi decyzjami: konformizm czy bunt, izolacja czy wspólnota, współzawodnictwo czy współczucie⁶. Sprowadzają się one w gruncie rzeczy do trzech podstawowych, niezaprzeczalnych wartości: prawdy, wolności i życia. Można do nich dążyć albo im zaprzeczać, wybierając fałsz

⁶ Sceną, która świetnie symbolizuje różne możliwości wyboru postaw wobec nieoczekiwanej przeszkody, jest moment z początku powieści, w którym młodzi bohaterowie stoją przed bramą ośrodka dla seniorów. Przyszli na wolontariat, ale zastali bramę zamkniętą. Lektura tej sceny może stanowić dla uczniów okazję do zastanowienia się nad własnymi postawami i wyborami. W książce Lena wybiera obojętność i całkowitą izolację, pogrążenie się we własnym świecie, podobnie Miłosz – decyduje się wręcz na wycofanie i odcięcie od zewnętrznego świata. Tylko Maria stawia na aktywność i szukanie rozwiązania, najchętniej we wspólnocie z pozostałymi.

i kłamstwo, ubezwłasnowolnienie, a nawet śmierć (rozumianą metaforycznie – jako śmierć za życia – i całkiem dosłownie).

PRAWDA

Prawda w powieści Jędrzejewskiej-Wróbel jest przede wszystkim prawdą o sobie. Młodzi powinni ją odkrywać, budując własną tożsamość; dorośli powinni być jej wierni, dążyć do rozwoju swoich talentów, do realizacji młodzieńczych marzeń i planów. Tymczasem okazuje się, że wszyscy są zagubieni, przytłoczeni przez wzorce medialne i presję środowiska, zatracając świadomość siebie, choć równocześnie zachęceni są stale do „bycia sobą”.

Najwyraźniej wybrzmiewa to w wypowiedzi rodziców nastolatków, którzy zwracają się do seniorów:

Żyliście w innych czasach. Nie to co my: spłaty, kredyty, terminy. I ten ciągły strach, że się nie zdąży...

– A do tego ta presja z reklam: **bądź sobą**, jesteś tego warta – wchodzi mu w słowo żona.

– No właśnie, **bądź sobą**. Co za kpina! Co rano wchodzi do firmy i zostawiam siebie za drzwiami jak kurtkę w szatni. Tam nikogo nie obchodzi, kim jestem – dorzuca z ironią mama Leny. (s. 255, wyróżnienia – K.Z.)

Najboleśniej swoją fałszywą sytuację i ubezwłasnowolnienie odczuwa tata Marii, który pod koniec powieści przeżyje całkowitą przemianę: „Ja też kiedyś miałem marzenia, ideały, książek się nazytałem. I co? I nic. Musiałem o nich zapomnieć i się dostosować” (s. 257).

„Dostosowanie” to kolejne słowo klucz. Dostosować muszą się dzieci – do bezdusznego szkolnego systemu, rodzicielskich oczekiwań, wymagań grup rówieśniczych. Podobnie ich rodzice są nieustannie zmuszani do sprostania najwyższym standardom w pracy, presji sąsiadów, znajomych, rodziny. W najbardziej drastyczny sposób skazani na dostosowanie się wydają się „starzy ludzie” (tak konsekwentnie są nazywani w powieści).

Zasady panujące w Zacisznej Przystani są surowe, często niezrozumiałe i dotyczą zarówno kwestii zasadniczych, jak i drobnych spraw, z których jednak składa się życie.

Czy w tej sytuacji można w ogóle mówić o wyborze prawdy, o pozostaniu sobą, kiedy wszyscy i wszystko wokół wymaga włożenia maski i zapomnienia o tym, że jest pod nią jakaś twarz? Powieść Jędrzejewskiej-Wróbel udziela na to pytanie chociaż częściowo optymistycznej odpowiedzi. Tata Marii pod wpływem seniorów stara się wrócić do odkrytej w młodości prawdy o sobie, swoich marzeniach i ambicjach. Trojgu starych bohaterów udaje się wyrwać z obezwładniającego marazmu domu opieki, uwierzyć w swoją prawdę i własną drogę.

Najciekawiej dojście do prawdy o sobie przebiega w przypadku nastolatków, którzy również dzięki mądrym towarzyszeniu pensjonariuszy Zacisznej Przystani zaczynają rozumieć, kim są i czego chcą. Stan początkowy określają myśli Leny przed zaśnięciem:

Wie, że za chwilę łagodnie przejdzie na drugą stronę, w sen. (...) W rzeczywistość, w której może być całkowicie wolna, może w końcu **być sobą**, chociaż prawdę mówiąc, nie bardzo wie, co to dokładnie znaczy. (s. 72, wyróżnienie – K.Z.)

Ten cytat może stanowić punkt wyjścia do dyskusji z młodzieżą na temat tego, co to znaczy „być sobą”. Interesujące byłoby włączenie do rozmowy przykładów bohaterów znanych uczniom z lektur. Być może odpowiedź na postawione pytanie ułatwi refleksja nad postępowaniem innych postaci literackich i zbadanie, które z nich pozostały sobą, a które wyrzekły się siebie na pewnym etapie, ulegając presji zewnętrznej (i jakie są przy okazji konsekwencje obu tych postaw).

Punkt dojścia, a może raczej etap dochodzenia, znaczy refleksja Miłosza:

Miłosz ze zdziwieniem uświadamia sobie, że jeśli mógłby zdecydować, to zamiast trzech wigilii wybrałby jedną – z Bertramem i saksofonem, pod ogromną choinką w holu Zacisznej Przystani (...). Od czasu **decyzji o wolontariacie** jego życie rozdzieliło się na dwie części i są to części zupełnie do siebie niepasujące. W tygodniu gna w przyszłość, do dwóch szkół, na dodatkowe zajęcia

i korepetycje (...). W weekendy nurkuje w przeszłość (...). Miłoszowi przypomina to trochę grę komputerową, z tą różnicą, że w Zacisznej Przystani przebywa **on prawdziwy**, podczas gdy do szkoły wysła swojego awatara. (s. 157, wyróżnienia – K.Z.)

Prawda jest dla młodych ludzi wartością podstawową, na co wskazują zarówno potoczne doświadczenie, jak i nauka. Językoznawczyni Małgorzata Karwatowska podsumowuje swoje badania wśród młodzieży licealnej: „uczniowie raz jeszcze potwierdzili, że prawda jest dla nich przede wszystkim wartością cenną, istotną, a kłamstwo – złem, którego nie wolno akceptować”⁷. A jednak równocześnie to kłamstwo jest jednym z najbardziej powszechnych zachowań językowych⁸. W *Stanie splątania* trójka młodych bohaterów wbrew własnym wartościom i przekonaniom decyduje się na porzucenie prawdy w imię czegoś, co jest w tym momencie dla nich ważniejsze. Są zdziwieni, jak łatwo im to poszło, bo dorośli nie zwrócili żadnej uwagi na ich nietypowe zachowanie. Miłosz zauważa: „To było łatwiejsze, niż myślał. Trochę się bał, bo mama i Adam zadają dużo pytań, ale dopiero dziś się zorientował, że to jest zupełnie niegroźne, bo zawsze sami sobie na nie odpowiadają” (s. 311–312). Marię sytuacja prowadzi do podobnych refleksji: „Kłamstwo okazało się więc zaskakująco proste. Tak proste, że Maria (...) zastanawia się, dlaczego nie robiła tego częściej. Właściwie nigdy. To jej pierwsze kłamstwo. Dziwnie się z tym czuje, choć jeszcze nie wie dokładnie jak” (s. 313).

Ten fragment powieści może posłużyć do rozmowy o prawdzie, kłamstwie, fałszu. Ostatnie zacytowane zdanie, jak wiele w powieści, zachęca do refleksji nad tym, jak „dokładnie” czujemy się po kłamstwie. Lena, Miłosz i Maria chwilowo nie mają czasu się nad tym zastanawiać, bo idą realizować misję. Wreszcie pokonali niemoc, chęć wycofania się i pozostania biernym, izolację i wybrali działanie. Jak niemal euforycznie podsumowuje Maria: „W końcu w jej życiu coś się dzieje! Coś, co sama zaplanowała. Coś, na co ma wpływ” (s. 313). Nie tylko po raz pierwszy kłamią, ale

⁷ M. Karwatowska, *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*, Lublin 2001, s. 176.

⁸ Zob. J. Antas, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków 2008. Krótkie fragmenty tej książki można by zaproponować licealistom jako kontekst do rozmowy o sygnalizowanym również w powieści problemie.

też prawdopodobnie po raz pierwszy działają tak otwarcie i z całą świadomością wbrew własnym interesom. Ryzykując utratę upragnionych punktów, sprzeciwiają się dyrektorce ośrodka i stają po stronie ubezwłasnowolnianych starych ludzi. Można sądzić, że były to kłamstwa, które Max Weber uznałby za „dyktowane poczuciem odpowiedzialności”⁹. Licealiści, wskazując na sytuacje, w których kłamią, mówią o presji, strachu, „sytuacji krytycznej”¹⁰. Według autorów badających motywy kłamania dzieci (Hanna E. Małewska, Heliodor Muszyński) kłamstwo „spełnia dwie zasadnicze funkcje: służy jako środek obrony wobec przewagi i przemoicy dorosłych oraz jako środek osiągnięcia celów, których realizację utrudniają lub uniemożliwiają dorośli”¹¹. Dokładnie taka sytuacja ma miejsce w powieści: młodzi nie mają zaufania do rodziców, są pewni, że ich plany nie zostaną zrozumiane i dorośli staną na drodze do ich spełnienia. To przykład przekazu kierowanego w książce Jędrzejewskiej-Wróbel do czytających wraz z młodzieżą nauczycieli. Dzięki temu powstaje płaszczyzna do międzypokoleniowej dyskusji. Idealnie byłoby, gdyby wzięli w niej udział także rodzice, a może również dziadkowie. Problem prawdy i kłamstwa jest uniwersalny, dotyczy każdego bez względu na wiek.

WOLNOŚĆ

Polski system wychowawczy, ogólnie rzecz ujmując, w małym stopniu wychowuje do wolności wyboru. Brakuje w nim harmonii, współpracy na wszystkich poziomach oddziaływań wychowawczych – i przede wszystkim – brakuje uświadomienia sobie przez podmioty wychowujące głównego celu własnych działań¹².

⁹ Zob. M. Karwatowska, *Prawda i kłamstwo w języku młodzieży licealnej lat dziewięćdziesiątych*, dz. cyt., s. 18.

¹⁰ Tamże, s. 113.

¹¹ Tamże, s. 111.

¹² J. Lenart, *Wychowanie do wolności wyboru jako zadanie współczesnej szkoły*, w: *Szkola i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, M. Uberman, Rzeszów 2010, s. 300.

Ta diagnoza, postawiona przez pedagożkę Jolantę Lenart, znajduje swoje potwierdzenie w literaturze młodzieżowej, także w powieści Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, pisanej – co podkreśla autorka w wywiadach – w dużej mierze na podstawie doświadczeń szkolnych trójki jej własnych dzieci.

Jestem przekonana, że wspólna (nauczycieli i uczniów) lektura *Stanu splątania* może stanowić impuls do zmiany sytuacji opisanej w przywołanym cytacie. Polskiej szkole bez wątpienia potrzebny jest namysł nad wychowaniem do wolności wyboru, a poniższą analizę można potraktować jako punkt wyjścia.

W cytowanych w poprzedniej części rozmyślaniach przed zasnieniem Maria, zaraz obok „bycia sobą”, marzy o byciu „całkowicie wolną”. Wolność jest warunkiem dotarcia do prawdy o sobie. Najpierw konieczne jest uwolnienie się od presji rodzinnej i społecznej. Kluczowe okazuje się odzyskanie poczucia sprawstwa, wpływu na cokolwiek. Jak pisze Wanda Czarnota, powołując się na Maxa Schelera:

Każda sytuacja wyboru ogranicza wolność, stwarzając przymus wybierania, wywołany np.: koniecznością życiową, aktualną potrzebą lub oczekiwaniem uczestników interakcji. Wolność zatem oznacza umotywowane chcenie, niezależne od możliwości czy konieczności wybierania – wolność to działania podejmowane samodzielnie wtedy, gdy jednostka:

- uświadamia sobie moc swej woli – czuje, że **może podjąć decyzję**;
- dostrzega swoją zdolność do podjęcia decyzji – **od niej zależy, co i jak zrobić**;
- uznaje swoje kompetencje – wie, jaką decyzję chce podjąć, i umie to zrobić;
- przyznaje sobie prawo wyboru – ma wolę i moc, aby decydować¹³.

Nieoczekiwanie taką strefą wolności staje się dla nastolatków Zaciszna Przystań, gdzie mogą bez żadnego przymusu podjąć – wydawałoby się nawet błahe – wyzwania.

¹³ W. Czarnota, *Wybory życiowe młodych Polek. Przyczynek do antropologii kobiety*, Warszawa 2015, s. 45–46, wyróżnienia – K.Z.

Maria nauczyła się grać w pokera! (...) „Poker to bardzo inteligentna gra, uczy, jak znosić porażki”, śmiała się Jarmina, tasując karty, a Maria czuła, że po raz pierwszy od dawna **ma na coś wpływ**. Dzięki temu prawdziwe życie mniej uwierało. (s. 149, wyróżnienie – K.Z.)

Po raz pierwszy od dawna **nic nie musi**. Tam, na zewnątrz, cały świat pędzi na wdechu, aż do zadyszki. Tutaj wdech jest niewidoczny, jakby wszyscy tylko wydychali, a każdy oddech mógł być ostatnim. (...) w tym dziwnym miejscu (...) czas się zatrzymał i trwa w stanie – można powiedzieć – czystym. Daje to kojące poczucie zaplątania w czasie i bezpieczeństwa... (s. 85, wyróżnienie – K.Z.)
W końcu w jej życiu coś się dzieje! Coś, co **sama zaplanowała**. Coś, na co **ma wpływ**. (s. 313, wyróżnienia – K.Z.)

Okazuje się, że dla młodych ograniczona murem i bramą przestrzeń domu opieki, która dla „starych ludzi” jest więzieniem, staje się właśnie (paradoksalnie) przestrzenią wolności. Tam uczą się jej, doświadczają jej smaku i przygotowują się do wyborów, które są jej potwierdzeniem, nie zaprzeczeniem. Dzięki tym lekcjom mogą ostatecznie stanąć na czele buntu seniorów, walcząc także o ich wolność wbrew własnym interesom, w imię których początkowo zdecydowali się na wolontariat. Chęć zdobycia dodatkowych punktów na świadectwie ustępuje zupełnie innym motywacjom, które Miłosz uświadamia sobie najwcześniej:

co prawda – zgłosił się na wolontariat dla punktów, ale chyba gdzieś w środku miał nadzieję, że przy okazji naprawdę zrobi coś pożytecznego. Może nawet ważnego. (...) Ale ważnego inaczej niż rozumieli to mama i ojczym. Dla nich takie pomaganie byłoby stratą czasu. Dla nich wszystko, czego nie da się policzyć ani zmierzyć, jest stratą czasu. A jak policzyć pomaganie? (s. 65)

Te myśli młodego człowieka przywołują skojarzenia ze słowami z pierwszych stron międzypokoleniowej opowieści, umieszczonej na liście lektur obowiązkowych dla klas siódmych i ósmych¹⁴ – *Małego Księcia* Antoine’a de Saint-Exupéry’ego:

¹⁴ Zob. <https://www.listalektur.pl/lista-lektur-dla-klas-7-8-szkoly-podstawowej/>, spis po nowelizacji z sierpnia 2021 roku (dostęp: 7.07.2022).

Dorośli są zakochani w cyfrach. Jeżeli opowiadacie im o nowym przyjacielu, nigdy nie spytają o rzeczy najważniejsze. (...) Oni spytają was: „Ile ma lat? Ilu ma braci? Ile waży? Ile zarabia jego ojciec?”¹⁵.

Przeliczanie wszystkiego na pieniądze czy punkty ogranicza wolność i możliwości wyboru. Jak zauważył Miłosz, to, co dla niego i jego przyjaciół okazało się najbardziej wartościowe, w żaden sposób nie da się przeliczyć na łatwe do zmierzenia korzyści materialne. Przyjęcie konsumpcjonizmu jako modelu życia, dążenie do wzorca superwoman czy supermana sprawiło, że rodzice bohaterów *Stanu splątania* nieustannie i coraz dalej uciekają od wolności.

Ich postawy można opisać, odwołując się do książki Ericha Fromma¹⁶, jak zrobiła to Wanda Czarnota w swojej monografii dotyczącej wyborów życiowych młodych Polek:

Aby uniknąć samotności (...) [człowiek – K.Z.] dostosowuje się (często bezrefleksyjnie) do nowego otoczenia i jego wzorców zachowań. Przejmuje cudze tożsamości, rezygnuje z niezależności, wchodząc na drogę prowadzącą do nowych form uzależnienia¹⁷.

Powieściowi nastolatki pod wpływem swoich starych przyjaciół wybierają wolność „do”, którą

Fromm opisuje jako wolność pozytywną, umożliwiającą realizowanie siebie i pełną akceptację własnego „ja”. Wolność „do” – objawia się w aktywności spontanicznej, w działaniach twórczych w sferze – intelektualnej, wolicjonalnej, emocjonalnej i zmysłowej. Ważna jest sama aktywność, nie tylko jej rezultat¹⁸.

Taką wolność wybierają ostatecznie Maria, Lena i Miłosz. Nie zastanawiając się nad konsekwencjami (choć przecież

¹⁵ A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, przeł. J. Szwykowski, Warszawa 1972, s. 16–17.

¹⁶ Zob. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przeł. J.A. Ziemilski, Warszawa 2014.

¹⁷ W. Czarnota, *Wybory życiowe młodych Polek*, dz. cyt., s. 46. Autorka w ten sposób streszcza myśl Fromma.

¹⁸ Tamże.

biorą je pod uwagę, zdając sobie sprawę z tego, że nie uzyskają upragnionych punktów), decydują się na zainspirowanie buntu wśród seniorów, stanięcie na jego czele i medialne nagłośnienie wydarzenia.

Podobnego wyboru dokonuje nieoczekiwanie tata Marii, kiedy zawraca z parkingu pod biurem i zamiast do pracy jedzie pod dom seniora, żeby porozmawiać ze starymi ludźmi, bo dostrzeża w spotkaniu z nimi szansę także dla siebie. Sam diagnozuje u siebie postawę ucieczkową:

Uświadamia sobie, że to lęk przed chaosem doprowadził go do świata *Tetris*, uludy, że wszystko można poukładać (...). I że wszystko będzie do siebie pasować. Wręcz przeciwnie. Nic do siebie nie pasuje. Kompletnie nic. I na tym właśnie polega wolność (...). Na szorstkości i niedopasowaniu, na rysach i zmarszczkach, na niedoskonałościach, płaczu, złości, poplątanych myślach, które kłębią się w głowie. (s. 315)

Nie ma to nic wspólnego z ideałem supermana czy superwoman. Okazuje się, że podobnie jak bezkompromisowi młodzi, również średnie pokolenie jest zdolne do całkowitej zmiany życia tak, żeby stało się ono bardziej świadome, satysfakcjonujące i wartościowe, co niekoniecznie wiąże się ze statusem materialnym i społecznym.

Tak rozumiana wolność niesie ze sobą ryzyko łez, bo prowadzi do chęci nawiązania bliskich relacji z innymi, „oswojenia” i „stworzenia więzi”, jak tłumaczy lis Małemu Księciu¹⁹. Kolejną aluzję do tej francuskiej baśniowej powiastki znaleźć można w scenie, w której starzy ludzie obawiają się, że dzieci już do nich nie przyjdą. Zgorzkniała Jarmina powtarza niemal słowa lisa, dopowiadając jednak pesymistyczną puentę:

Od początku się bałam, że się do nich przywiążemy. (...) Będziemy na nich czekać i cieszyć się, kiedy przyjdą, a kiedy nie przyjdą, będziemy rozczarowani i zawiedzeni. Jednym słowem – stracimy wolność. (s. 213)

¹⁹ Zob. A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, dz. cyt., s. 59 i n.

Ostatecznie okazuje się jednak, że pozorna utrata wolności staje się równocześnie jej odzyskaniem. „Stworzenie więzi” (więzi łatwo przecież skojarzyć z więzieniem, czyli zaprzeczeniem wolności, jak myśli stara kobieta w chwili zwątpienia) radykalnie poprawia jakość życia, daje siłę i odwagę do podejmowania własnych decyzji i wyborów. W pierwszej i drugiej części powieści znajdują się rozdziały zatytułowane *Pajęczyna* i *Drabina*. Te tytuły symbolizują podstawowy wybór, przed którym stają bohaterowie najmłodszego i średniego pokolenia. Starsi już wiedzą, że drabina (czyli wspinanie się po szczeblach kariery związane ze stałą rywalizacją) kiedyś się kończy i człowiek staje przed pustką. Tworzenie „pajęczyny” (czyli sieci relacji, opartych na współpracy i empatii) zamiast „drabiny”²⁰ pozwala na umieszczenie się w nieustającym i nieskończonym kręgu życia, a zatem oddala strach przed „końcem”, który w przypadku drabiny jest nieuchronny i ostateczny. Dzięki „oswojeniu” starzy ludzie przekazali część swojej historii, mądrości i osobowości młodym, zapewniając sobie trwanie w nich. Symbolami tego trwania są laleczka i pies (który dostanie imię laleczki), znalezione po zniknięciu seniorów.

Pies wskakuje na miejsce, na którym wcześniej siedziała Jarmina.

– Musimy wymyślić dla niej jakieś imię – mówi Miłosz.

Lena wkłada rękę do kieszeni i dotyka lalki zrobionej przez Elodię.

– Może Daruma? – proponuje. (s. 395)

To ostatni dialog w powieści, odwołujący się do pierwszej rozmowy nastolatków ze starymi ludźmi w Zaciszej Przystani, kiedy Elodia wyjaśnia znaczenie zrobionej przez siebie zabawki: „A to daruma, japońska lalka szczęścia. (...) nigdy się nie poddaje; jeśli upadnie, zawsze się podniesie. Przypomina, że mamy więcej siły, niż myśleliśmy” (s. 82).

Lalka działa na zasadzie wańki-wstańki²¹. Takie przesłanie pozostaje z młodymi bohaterami i czytelnikami. Wybór „do” wolności nie oznacza braku problemów i całkowitej swobody, ale daje satysfakcję z więzi z innymi, a może przede wszystkim

²⁰ Zob. N. de Barbaro, *Świat drabiny jest hierarchiczny...*, dz. cyt.

²¹ Zob. *Daruma*, <https://uzen.pl/daruma/> (dostęp: 7.07.2022).

z odnalezienia własnego „imienia”, własnej tożsamości i drogi. Kluczowe dla zrozumienia takiego pojmowania wolności są symboliczne tytuły rozdziałów – *Pajęczyna* i *Drabina*.

Są jeszcze dwa inne słowa, wiążące się z poczuciem wolności, ale paralizujące beznadzieją, sytuujące się jakby na drugim biegunie, bo zaprzeczające możliwości wyboru. W całej powieści tylko te dwa słowa bohaterowie powtarzają w myślach (w mowie pozornie zależnej), sylabizując je, a przez to podkreślając ich szczególną ważność. Na początku Miłosz wizualizuje sobie wyraz: „Bez-u-ży-tecz-ni. Litery wyświetlają się w jego umyśle jak neon...” (s. 64) Na końcu Bertram zapada się w sobie pod wpływem („tykającego w uszach”) słowa: „U-bez-włas-no-wol-nio-ny” (s. 271).

Te dwa słowa prowadzą do trzeciej, nadrzędnej wartości, którą – jak się okazuje – też można wybrać albo odrzucić. To życie.

ŻYCIE

W tym miejscu trzeba podjąć najtrudniejszy, a zarazem jeden z najważniejszych tematów poruszonych w powieści Jędrzejewskiej-Wróbel – wybór życia albo śmierci. Drugoplanowy bohater – Robert, szkolny kolega Marii, Leny i Miłosa, popełnia samobójstwo. Czy to jest temat dla nastolatków? Jak najbardziej, jeśli popatrzymy na zatrważające statystyki²². Nie unika go

²² W 2021 roku 1496 dzieci i nastolatków podjęło próbę samobójczą! To wzrost o 77% w stosunku do roku poprzedniego. Aż 127 prób skończyło się śmiercią (wzrost o 19%). Najwięcej samobójstw było w grupie wiekowej od 13 do 18 roku życia. Są to dane policyjne, z dużą dozą prawdopodobieństwa można przyjąć, że niepełne. „Według Światowej Organizacji Zdrowia na każdą odnotowaną w oficjalnych rejestrach śmierć samobójczą młodej osoby przypada od 100 do 200 prób. Jeśli założymy, że współczynnik ten jest adekwatny do Polski, to próbę odebrania sobie życia w ubiegłym roku podjęłoby od 12 700 do 25 400 osób poniżej 18. roku życia”, *Tragiczne statystyki. Coraz więcej dzieci odbiera sobie życie w Polsce*, Portal statystyczny, 8 lutego 2022 roku, <https://portalstatystyczny.pl/tragiczne-statystyki-coraz-wiecej-dzieci-odbiera-sobie-zycie-w-polsce/> (dostęp: 7.07.2022). W artykule podano również dane statystyczne obejmujące lata 2012–2021.

zresztą najnowsza literatura młodzieżowa²³. Moim zdaniem jest to dziś temat priorytetowy także na lekcjach polskiego, biorąc pod uwagę fakt, że motyw samobójstwa występuje w lekturach szkolnych dość często²⁴, nawet do tego stopnia, że Miłoszowi w *Stanie splątania* mylą się bohaterowie literaccy:

„Robert popełnił samobójstwo, Robert nie żyje”, powtarza w głowie Miłosz. Rzucił się ze skały, jak Konrad w *Dziadach*. To znaczy, nie wiadomo czy ze skały. I pewnie wcale się nie rzucił, tylko pociął. A może połknął tabletki? Czy po połknięciu tabletek dostaje się nowe życie? Konrad dostał nowe życie, został bohaterem i muszą się o nim teraz uczyć. Konrad jest wymyślony. Robert żył naprawdę. (s. 293)

W *Dziadach* to Gustaw popełnia samobójstwo. Skała kojarzy się raczej z Kordianem²⁵, który jednak nie rzuca się z niej, ale próbuje się zastrzelić, będąc zresztą mniej więcej w wieku Roberta ze *Stanu splątania*. Dla Miłosza jednak w momencie tak wielkiego napięcia nieważne są szczegóły, ale ogólne wrażenie, które wyniósł z lektur. Ich bohaterowie zabijają się i ożywają, są „wymyśleni”, nie mogą w żaden sposób przygotować na doświadczenie, które spotyka kolegów i koleżanki Roberta.

Współczesna powieść, odzwierciedlająca rzeczywistość nastolatków XXI wieku, wydaje się znacznie lepszym punktem wyjścia do poważnej rozmowy z młodymi ludźmi o samobójstwie.

Reakcje nauczycieli i rodziców w analizowanej powieści nie stanowią z pewnością przykładu takiej rozmowy. Raczej antywzorem jest sposób zakomunikowania tragedii przez dyrektora szkoły bohaterów *Stanu splątania* i to, jak na nią zareagował

²³ Zob. na przykład J. Asher, *13 powodów*, przeł. A. Górską, Warszawa 2017; J. Jagiełło, *Jak ziarnka piasku*, Warszawa 2018.

²⁴ W klasach siódmej i ósmej to *Mały Książę* i *Quo vadis*. W liceum i technikum: *Antygona*, *Makbet*, *Romeo i Julia*, *Konrad Wallenrod*, *Kordian*, IV część *Dziadów*, *Cierpienia młodego Wertera* (lektura uzupełniająca), *Granica* (lektura uzupełniająca), *Ludzie bezdomni* (lektura uzupełniająca), *Hamlet* (poziom rozszerzony), *Lilla Weneda* (poziom rozszerzony).

²⁵ W grę wchodzi jeszcze Konrad Wallenrod, który popełnia samobójstwo, wypijając truciznę.

(a właściwie nie zareagował)²⁶: „jeden z was wybrał drogę, która wszystkich bardzo zasmuciła. Drogę, z której nie ma powrotu... (...) Wasz kolega Robert z VIII B popełnił samobójstwo...” (s. 285). To właściwie wszystko, co nauczyciel miał do powiedzenia uczniom. Wszystko, co miało znaczenie. Bo reszta jego mowy brzmi jak kpina – dyrektor mówi o szoku w gronie pedagogicznym, zadaje pytania, dlaczego „nasz wzorowy uczeń podjął taką decyzję” i czemu nie zwrócił się o pomoc, równocześnie oznajmiając, że „gabinet pani pedagog czynny jest w każdy poniedziałek i czwartek od godziny trzynastej do piętnastej” (s. 286)! Wicedyrektorka powtarza tę informację, ogłasza wykład profesora psychiatrii („w najbliższej przyszłości”) i wyraża nadzieję, „że ta **informacja** nie zaburzy naszego normalnego rytmu pracy” (s. 287, wyróżnienie – K.Z.).

Sytuacji nie umieją sprostać również rodzice nastolatków. Zadają oni to samo pytanie, co dorośli w szkole: dlaczego Robert nie prosił o pomoc? Nikt z dorosłych nie podejmuje prawdziwej rozmowy, nie przychodzi im do głowy, żeby posłuchać młodych ludzi. Nie są skłonni do refleksji na własny temat, nie zastanawiają się na przykład, czy ich zachowanie sprzyja budowaniu zaufania, które jest konieczne, żeby zwrócić się o pomoc. Co więcej, ojczym Miłosza uważa nawet, że prośenie o pomoc jest wyrazem słabości i czymś uwłaczającym:

- W życiu nie chodzi o to, żeby prosić o pomoc, ale żeby umieć rozwiązywać swoje problemy – przerywa Adam.
- No przecież właśnie rozwiązał! – krzyczy Miłosz. – Sam! (s. 288)

Gwałtowna reakcja chłopca jest jedynym przejawem buzujących w młodych emocji okazanych wobec dorosłych. Pokazuje, że niedopuszczenie do rozmowy może skutkować jedynie agresją i eskalacją rozpacz. Nauczyciele i rodzice wydają się mieć w zanadrzu wyłącznie retoryczne pytania i banalne formułki o szukaniu pomocy, rozwiązywaniu problemów, niepoddawaniu się... Tak właśnie podsumowuje tragedię mama Leny: „Nie można się poddawać. On się poddał i co komu z tego przyszło? Nic, tylko

²⁶ Autorka w wywiadach podkreśla, że opis apelu, na którym dyrektor mówi uczniom o samobójstwie Roberta, nie jest sceną wymyśloną, ale napisaną na podstawie relacji jej córki z prawdziwego wydarzenia, które miało miejsce w jej szkole.

cierpienie. (...) Dla niego, dla rodziców...” (s. 289). Pytanie o konsekwencje („Co komu z tego przyszło?”) zdaje się zastępować pytanie o przyczyny i motywacje (pytający „dlaczego” również nie dociekają, co doprowadziło chłopca do samobójstwa, ale skupiają się na tym, czego **Robert nie zrobił** – nie poprosił o pomoc).

Jedynie starzy przyjaciele nastolatków z Zacisznej Przystani zachowali się w sposób, który sprawił, że młodzi wreszcie poczuli się bezpiecznie i zaczęli myśleć pozytywnie. Maria, wyplakawszy się w ramionach Jarminy, zastanawia się:

co by było, gdyby Robert poszedł z nimi na wolontariat. (...) Co by było, gdyby któregoś dnia na korytarzu, zamiast czytać, odezwała się do niego. Czy to zmieniłoby cokolwiek? (...) całym wysiłkiem woli [Maria – K.Z.] przestawia zwrotnice myśli i zastanawia się, **co może zrobić**. I wtedy postanawia napisać do Sary. (s. 303, wyróżnienie – K.Z.)

Sara jest jej dawną przyjaciółką, z którą straciła kontakt. Wsparcie i rozmowa ze starymi mieszkańcami Zacisznej Przystani pozwala na „przestawienie zwrotnic myśli” z rozpamiętywania samobójczej śmierci Roberta i rozpaczony na zastanowienie się nad możliwościami działania dla żyjących. Pojawia się nadzieja. Nie udało się włączyć w „pajęczynę” nieżyjącego kolegi, ale można to jeszcze zrobić dla innych.

Zarówno bohaterowie, jak i czytelnicy zdają sobie sprawę z tego, że los Roberta mógł być także losem samoookaleczającej się Marii, zagubionej Leny i uważającego się za nieudacznika Miłosza. Jak podkreśla znawca problematyki Brunon Hołyst: „Samobójstwo czy też usiłowanie samobójstwa nie jest zwykle aktem przypadku, lecz trwającym tygodniami, miesiącami bądź latami, ciągiem wzajemnie ze sobą powiązanych myśli i czynników”²⁷.

Jest zatem czas na ratunek. Marię, Lenę i Miłosza uratowała przyjaźń z niesprawnymi, nieestetycznie wyglądającymi „starymi ludźmi” i ze sobą nawzajem. Uratował ich „stan splątania”,

²⁷ M. Badowska-Hodyr, *Samobójstwo w opinii młodzieży szkół średnich, w: Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2005, s. 192–203. Autorka referuje ustalenia Brunona Hołysta, zawarte w monografii *Suicydologia* (Warszawa 2002).

rozumiany nie jako przypadłość medyczna wieku starczego, ale „stan, w którym elementy, nawet jeśli są rozdzielone, wciąż tworzą całość” (s. 394). Wspólnota, uważność na drugiego człowieka, szacunek to warunki, które umożliwiają wybór życia, wolności i prawdy. Jarmina, przytulając Marię i w ten sposób zapewniając jej bezpieczeństwo, dzieli się swoim życiowym doświadczeniem, dzięki czemu jej słowa są wiarygodne:

– Życie czasem tak boli, że myślimy, że ten ból nigdy nie minie, i wtedy chcemy skrócić cierpienie. Ale żaloba potrzebuje czasu. (...) Każdy ból w końcu minie, tego się nauczyłam. I że **życie mimo wszystko jest warte przeżycia**. Dlatego jak jest ciężko, trzeba prosić o pomoc. (s. 302, wyróżnienie – K.Z.)

Takie jest jedno z najważniejszych przesłań powieści Roksanę Jędrzejewskiej-Wróbel.

BIBLIOGRAFIA

- J. Antas, *O kłamstwie i kłamaniu*, Kraków 2008.
- M. Badowska-Hodyr, *Samobójstwo w opinii młodzieży szkół średnich, w: Zagadnienia marginalizacji i patologizacji życia społecznego*, red. F. Kozaczuk, Rzeszów 2005.
- N. de Barbaro, *Świat drabiny jest hierarchiczny...*, https://kulczykfoundation.org.pl/czulosc-i-wolnosc/czulosc-i-wolnosc/Swiat_Drabiny_Jest_Hierarchiczny_Cos_Jest_Nizej_Cos_Wyzej_Potrzebujemy_Pajeczyn (dostęp: 7.07.2022).
- J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Nie ma (prawdziwej) wolności bez odpowiedzialności. O kontrowersjach wokół pojęcia wolności*, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/9810/1/J_Bartminski_S_Niebrzegowska_Bartminska_Nie_ma_prawdziwej_wolnosc_i_odpowiedzialnosc.pdf (dostęp: 10.06.2022).
- W. Czarnota, *Wybory życiowe młodych Polek. Przyczynek do antropologii kobiety*, Warszawa 2015.
- Daruma*, <https://uzen.pl/daruma/> (dostęp: 7.07.2022).

- E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przeł. J.A. Ziemiński, Warszawa 2014.
- R. Jędrzejewska-Wróbel, *Stan splątania*, Kraków 2021.
- W. Kopaliński, *Słownik symboli*, Warszawa 1990.
- M. Kulik, *Maria Kulik poleca*, „Rynek Książki”, 2 grudnia 2021 roku, <https://rynek-ksiazki.pl/czasopisma/maria-kulik-poleca-46/> (dostęp 7.07.2022).
- J. Lenart, *Wychowanie do wolności wyboru jako zadanie współczesnej szkoły*, w: *Szkola i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, red. M. Chodkowska, M. Uberman, Rzeszów 2010.
- Lista lektur*, spis po nowelizacji z sierpnia 2021, <https://www.lista-lektur.pl/lista-lektur-dla-klas-7-8-szkoly-podstawowej/> (dostęp: 7.07.2022).
- A. de Saint-Exupéry, *Mały Książę*, przeł. J. Szwykowski, Warszawa 1972.
- Tragiczne statystyki. Coraz więcej dzieci odbiera sobie życie w Polsce*, Portal statystyczny, 8 lutego 2022 roku, <https://portalstatystyczny.pl/tragiczne-statystyki-coraz-wiecej-dzieci-odbiera-sobie-zycie-w-polsce/> (dostęp: 7.07.2022).

MARTA RUSEK

Tajemnica zła. Przypadek *Osobliwego domu pani
Peregrine Ransoma Riggsa*

STRONA LITERATURY

Tytuł zajmującej mnie powieści Ransoma Riggsa *Osobliwy dom pani Peregrine* w oryginale brzmi *Miss Peregrine's home for peculiar children*. Pominę tutaj niejasną dla mnie zmianę w tłumaczeniu słowa „panna” na „pani”, nieuwzględniającą przecież anglosaskiej tradycji, zgodnie z którą pensje czy instytucje dla dzieci prowadziły zazwyczaj panny. Zatrzymam się natomiast przy przymiotniku *peculiar* – osobliwy, dziwny, dziwaczny, który w polskiej wersji przypisany zostaje domostwu, a w angielskiej określa dzieci. Ta zmiana prawdopodobnie wyniknęła ze względów stylistycznych, ale jej konsekwencje są znaczące. Uwaga czytelnika przekierowana została bowiem z osób na miejsce, to ono stało się głównym ośrodkiem zainteresowania. Dzieci zniknęły z pola widzenia, nie tyle one określają dom, ile on je definiuje. Translatorskie prze-pisanie

pociąga zatem za sobą konsekwencje interpretacyjne, ma wymiar kulturowy i genologiczny. Jednak w jednym i w drugim wariantcie tytułu przymiotnik *peculiar*, czyli – jak czytamy w polskiej wersji – *osobliwy*, anonsuje niezwykłość. W odniesieniu do ludzi wskazuje na te cechy, które wyróżniają ich spośród innych, czynią szczególnymi, a zarazem mogą budzić chęć zdystansowania się, ostrożność, a nawet nieufność. Natomiast użyty jako określenie budowy wydobywa jej rzadkość, niepowtarzalność, ale też taką właściwość (często niedookreśloną, niejasną), która sprawia, że dom może stać się miejscem niezwykłych, a zarazem niepokojących zdarzeń. W obu zastosowaniach jednak kojarzy się z dziwnością, odmiennością. W polu asocjacji pojawia się jeszcze nazwa: gabinet osobliwości, czyli panopticum – przodek dzisiejszego muzeum. Już zatem na wstępie rodzi się pytanie, do jakiego świata zaprasza młodego czytelnika w swej debiutanckiej powieści Riggs? Jaką historię chce mu opowiedzieć? Czy określenie „osobliwy” można potraktować jak umieszczony na okładce drogowskaz, który jeszcze przed rozpoczęciem lektury kieruje nas w stronę fantastyki, magii i baśniowości, tak cenionej – zwłaszcza w wersji *fantasy* – przez wielu młodych odbiorców? A może sugeruje konwencję horroru, zapowiada thriller?

Wydana w 2011 roku książka szybko zdobyła popularność, wkrótce zaczęła gościć na liście bestsellerów i stała się początkiem serii – do 2021 roku powstało pięć kolejnych tomów¹. Co więcej, pierwsza część cyklu (która jest przedmiotem zainteresowania w tym artykule) została sfilmowana przez Tima Burtona, reżysera między innymi *Alicji w Krainie Czarów*. Z tym dziełem, ale też z *Opowieściami z Narnii* C.S. Lewisa, serią o Harrym Potterze J.K. Rowling, *Gwiezdnym pyłem* Neila Gaimana, *Władcą Lewawu* Doroty Terakowskiej czy wieloma innymi, łączy powieść Riggsa pokazanie równoległych światów – realistycznego i fantastycznego, do którego bohater może przedostawać się tylko w jednym, szczególnym miejscu,

¹ Kolejne tomy to: *Hollow City (Miasto Cieni)*, *Library of Souls (Biblioteka dusz)*, *A Map of Days (Mapa dni)*, *The Conference of the Birds (Konferencja ptaków)*, *The Desolations of Devil's Arce (Plagi na Diabelskim Poletku)*.

stanowiącym szczelinę między tymi dwoma rzeczywistościami². Przejście przez nią pozwala doświadczyć tego, co ukryte, inne, zmierzyć się z tajemnicą. W utworze Riggsa szczelinę, która łączy alternatywne światy, stanowi kurhan – miejsce składania ofiar w czasach przedhistorycznych, o którym myślano, że jest bramą do świata bogów. Ta okoliczność rodzi podejrzenie, że epitet „osobliwy” można rozumieć – podobnie jak to czynił Freud ze słowem *unheimlich*, czyli niesamowity (też: straszny, złowieszczy) – jako coś nieznanego, co miało pozostać skryte, oddzielone, ale wyszło na jaw i objawiło swoją inność, obcość³. Osobliwość taka budzi lęk, niepokój. Właśnie takich uczuć doświadcza główny bohater Jacobs Portman, jego to bowiem najmocniej fascynują i dotykają, poruszając wyobraźnię i inicjując marzenia, nieprawdopodobne opowieści dziadka. Mowa w nich o potworach, przez które musiał wyjechać z Polski, o pobycie w magicznym miejscu na wyspie, które było więcej niż arkadią, bo nie miały tam dostępu wojna ani choroby, o sierocińcu, gdzie pod czujną opieką pani Peregrine – postaci obdarzonej magiczną mocą, potrafiącej na przykład przemienić się w sokoła, znalazły schronienie przed czyhającymi na nie potworami dzieci posiadające nadnaturalne właściwości. Niejednoznaczność odczuć zarówno u Jacoba, jak i u odbiorcy potęgują zdjęcia osobliwych mieszkańców domu.

Początek powieści wprowadza nas jednak w świat, który jest racjonalnie objaśniany, wkraczamy bowiem w życie zamożnej amerykańskiej rodziny. I chociaż opowieść szesnastoletniego wnuka o jego relacji z dziadkiem również może niepokoić, to jednak prolog zapowiada raczej utwór psychologiczny i obyczajowy. Pierwszoosobowa narracja uwiarygadnia dziecięce oczarowanie życiem i przygodami Abrahama Portmana, ale też proces stopniowej, z czasem coraz boleśniej doświadczanej przez nastolatka utraty zaufania do dziwacznych, niezwykłych opowieści. Dorastający Jacobs dowiaduje się bowiem coraz więcej o dramatycznych wydarzeniach z przeszłości dziadka, o jego

² Por. M. Oziewicz, *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa*, Kraków 2005, rozdział *Magiczne przenikanie między równoległymi światy*.

³ S. Freud, *Niesamowite*, w: tegoż, *Pisma psychologiczne*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1997, s. 235–241.

żydowskim pochodzeniu, o wyjeździe z Polski, utracie rodziny i pobycie w sierocińcu na walijskiej wyspie. Przyjmuje więc jako psychologiczne uprawdopodobnione wyjaśnienia rodziców, że nietypowe, lękowe zachowania ukochanego ojca taty mają swe podłoże w traumie Holokaustu, którą wydobywa i wzmacnia proces starzenia się.

Podkreślam ten fakt dlatego, że koresponduje on z epigramem Ralpa Waldo Emersona, którego końcowe wersy brzmią: „wszystko to znika w krainie baśni/ Już nie da się zatrzymać”. Riggs zamieścił go na początku książki. Ten autorski gest można potraktować jako metakomentarz wskazujący gatunkową konwencję lub/i będący podpowiedzią interpretacyjnego tropu. Byłoby nim wówczas zagadnienie przemijania oraz starości, w czasie której niknące życie zaczyna się jawić jako baśniowa, nieprawdopodobna i coraz bardziej nierealna opowieść. W tym konkretnym przypadku jest to opowieść o strachu, walce ze złem i schronieniu znalezionym w pętli czasu. Da się ją także odbierać jako archetypiczną historię dojrzewającego bohatera, który wyrusza na wyprawę, by poznać historię przodka, mierzyć się ze złem i poprzez to doświadczenie wzrasta. Dorota Michulka, pisząc o tej powieści, zauważała, że „oscyluje genologicznie między romantyczną powieścią grozy, opowieścią gotycką i horrorem a klasycznym fantasy, *dark fantasy*, baśniową parabolą o poszukiwaniu rodzinnej prawdy (uwikłaną na przykład w poszukiwanie porozumienia między ojcem a synem) czy nawet postmodernistyczną baśnią dla dzieci i dorosłych”⁴. Ja proponuję przeczytać utwór Riggsa przede wszystkim jako historię dziedziczenia traumy, a zarazem tekst stawiający pytania o inność oraz o zło przejawiające się w historii indywidualnej i zbiorowej. Dodam, że trauma, czyli jak podpowiada grecki źródłosłów – rana, dopowiedzmy: rana niemożliwa do zablźnienia⁵,

⁴ D. Michulka, *Zatrzymane w czasie. Romantyczne inspiracje fantastyki, grozy i pamięci*. „Osobliwy dom Pani Peregrine” Ransoma Riggsa jako szkolna lektura, w: *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018, s. 224. Badaczka zaznacza także wątek związany z traumą i doświadczeniem wojny.

⁵ Zob. *Etymonline – Online Etymology Dictionary*, hasło: *trauma*, <http://www.etymonline.com/index.php?term=trauma>; J.C. Alexander, *Trauma kulturowa i tożsamość zbiorowa oraz O społecznej konstrukcji uniwersaliów moralnych*. „Holokaust” – od zbrodni wojennej do dramatu traumy, w: tegoż, *Znaczenia spo-*

wyniesiona z wojny, obozu czy getta, oraz jej przejawianie się, a także dziedziczenie w międzypokoleniowej transmisji, to jeden z ważniejszych wątków kultury przełomu XX i XXI wieku.

Badacze traumy wskazują – co ważne dla prowadzonych tutaj rozważań – że wytwarza ona puste miejsca, nie jest wspomnieniem, ale wciąż aktualizowaną rzeczywistością, która powraca z snach, czyha na jawie, jest bowiem doświadczeniem nie tyle przeżytym, co przesuniętym w czasie⁶. Stanowi ekstremalne doświadczenie afektywne, które – jak zauważa Jill Bennet – opiera się przetworzeniu, dlatego traumę „nie tyle się zapamiętuje, ile poddaje nieświadomości oraz niekontrolowanemu powtórzeniu”⁷. W tej perspektywie koncept równoległego świata, który istnieje w pętli czasu i w którym wciąż powtarza się ostatni dzień przed zbombardowaniem sierocińca, można potraktować jako nieustanne uobecnianie się traumy dziadka, natomiast odnalezienie przez wnuka przejścia do tego osobliwego miejsca jako jej przejście. Nie da się przy tym nie zauważyć, że chociaż to odczytanie zakłada alegoryczną wykładnię, bo myśląc o rzeczywistości alternatywnej, uznajemy ją za istniejącą w psychice bohaterów, to jej ontologiczny status w obrębie utworu jest niepodważalny. Wzmacnia go hybrydyczność gatunkowa powieści, w której – jak już było wspomniane – *fantasy* nasiąka grozą, a baśniowość łączy się z poetyką horroru. W centrum akcji znajduje się przecież walka dziadka i jego wnuka oraz osobliwców z czyhającymi na ich życie potworami. W polskim tłumaczeniu noszą one nazwę głucholce, a w oryginale *Hollowgasts*, co w wymowie przypomina Holocaust.

Monstra bywają nazywane „warunkiem koniecznym” horroru, bo wprowadzają działanie bezosobowych, nadnaturalnych sił. Jako przejaw groźnego uniwersum, nieprzystającego

łeczne. Studia z socjologii kulturowej, przeł. S. Burdziej, J. Gądecki, Kraków 2010, s. 195–303.

⁶ K. Bojarska, *Trauma. Przegapione spotkania z historią*, „Dwutygodnik” 2011, nr 47, www.dwutygodnik.com/artykul/1734-trauma-przegapione-spotkania-z-historia.html (dostęp: 30.07. 2022).

⁷ J. Bennett, *Wnętrze, zewnątrz: trauma, afekt i sztuka*, przeł. A. Kowalcze-Pawlik, T. Bilczewski, w: *Pamięć i afekty*, red. Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz, Warszawa 2014, s. 146.

do żadnych kulturowych norm, są niemożliwe do zrozumienia⁸, a swoim wyglądem wzbudzają wstręt i obrzydzenie. Najtrafniej ich status opisuje chyba pojęcie „abiekt”, wprowadzone przez Julię Kristevą. Głucholce spełniają wszystkie konieczne warunki przypisane tego typu bytom, przede wszystkim jednak reprezentują ślepa, przerażającą siłę zła, jej radyklaną obcość, którą uwypukla ich odstręczająca brzydota. Tym, co je charakteryzuje i wyróżnia w galerii różnych potworów, jest historia ich powstania, podobna do buntu aniołów. Historia, która łączy się z pytaniem *unde malum*. W alternatywnej rzeczywistości głucholce pojawiły się bowiem w wyniku nieudanego eksperymentu, jaki w przeszłości przeprowadziła dowodzona przez braci pani Peregrine grupa osobliwców pragnących zyskać nieśmiertelność. Przekroczenie zasad panujących w świecie magii naruszyło jego ład, buntownicy nie odrodzili jako osobliwcy, którzy pozostają wiecznie młodzi, ale jako cierpiące piekielne męki monstra, żadne krwi swych dawnych współbraci, bo tylko ona może uwolnić je z inferna bólu i przemienić w upiory. U genezy tych potwornych postaci odnajdujemy zatem załamanie fundamentalnej normy określającej ich byt jako osobliwców.

Riggs, tworząc historię głucholców, wpisał w swoją powieść pytanie o tajemnicę zła i jego ontologiczny status. To – jak wiemy – ważne zagadnienie w nurcie *fanasy*, tym bardziej że wiąże się z czarną magią, symbolizującą ciemność, mrok. Oczywiście przykłady można tutaj mnożyć, pamiętamy Saurona z *Władcy Pierścieni*, Voldemorta z sagi o Harrym Potterze czy władcę Lewawu z utworu Terakowskiej. W *Osobliwym domu pani Peregrine* bezrozumne zło przenika oba alternatywne światy, kładąc na nie swój cień. Głucholce stanowią nieustanne zagrożenie dla osobliwców, ale tylko nieliczni widzą ich przerażającą postać i mogą podjąć z nimi heroiczną walkę. Należą do nich dziadek i wnuk Portmanowie. Ten pierwszy przez całe życie chronił przed nimi swoją społeczność i został przez nie zamordowany, ten drugi przejął tę heroiczną misję. Książka kończy się ucieczką osobliwych dzieci z pętli przed aktem jej destrukcji dokonany przez głucholców. Mieszkańcy domu pani Peregrine

⁸ K. Walc, *Horror*, w: *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wrocław 2006, s. 222–227; por też K. Olkusz, *Współczesność w zwierciadle horroru. O najnowszej polskiej fantastyce grozy*, Racibórz 2010.

uniknęły śmierci za cenę utraty swojej pętli, swojego schronienia. Jacob zdołał pokonać zagrażającego im potwora, ale na horyzoncie pojawiły się inne. Zło nie zostało unicestwione, pozostało w rzeczywistości alternatywnej, a wcześniej przeniknęło także do świata empirycznego. W powieść Riggsa wpisane jest *mysterium iniquitatis* – tajemnica nieprawości, zetknięcie z którą naznacza traumą kolejne pokolenia.

Historia osobliwych dzieci fascynuje czytelników, o czym świadczą liczne wpisy na różnych portalach społecznościowych. Czy spotkanie ze światem, którego nie wyjaśnia racjonalność, służy psychologicznej immunizacji, a może raczej, jak chce Olga Tokarczuk, horror „wrywa człowieka z jego metafizycznego zadowolenia” oraz przypomina, „że są siły, których nie kontrolujemy i z którymi musimy się zmierzyć”, by dać „poczucie niewygodny egzystencjalnej budzącej czasem lęk”⁹? Wydaje się, że oba te tropy interpretacyjne można odnieść do *Osobliwego domu pani Peregrine*. Co więcej, da się do tego tekstu z nurtu fantastyki grozy zastosować również uwagi Lewisa czy Tolkiena, którzy za bardzo ważną cechę *fantasy* uznawali jej wymiar etyczny. Badacz tego zagadnienia Marek Oziewicz podkreśla, że moralne przesłanie utworów *fantasy* wymyka się opowiedzeniu, dalekie są bowiem od dyrektywnego dydaktyzmu. Przesłanie to odczytujemy w działaniach postaci, ich wyborach czy w wartościach, których wagę odkrywają, zderzając się z niewiadomym¹⁰. Mając na uwadze ten aspekt, możemy przejść na stronę edukacji i zapytać o lekturową praktykę na lekcjach polskiego i otwarcie przestrzeni na mądrościową, egzystencjalną lekturę powieści Riggsa.

⁹ Olga Tokarczuk: *Postanowiłam w „Czarodziejskiej górze” trochę pogrzebać. Z miłością, bez złośliwości*, wywiad M. Nogasia, „Gazeta Wyborcza”, 20 maja 2022 roku, <https://wyborcza.pl/7,75517,28471068,olga-tokarczuk.html> (dostęp: 29.07.2022).

¹⁰ M. Oziewicz, *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa*, Kraków 2005, s. 16–33; tenże, *Mythopoeia: educational potential of fantasy literature*, w: *Rozważając fantasy. Etyczne, dydaktyczne i terapeutyczne aspekty literatury i filmu fantasy*, red. J. Deszcz-Tryhubczak, M. Oziewicz, Wrocław 2007, s. 43–51.

STRONA EDUKACJI

Znany amerykański badacz Wayne Booth stwierdził:

opowieści fikcyjne i historyczne, wierszowane i prozatorskie (...) zarówno święte, jak i świeckie, nauczające dobrej moralności i złej – te opowieści to nasi najwięksi moralni nauczyciele, (...) są otwarte na dociekania o charakterze moralnym, nawet jeśli na pozór nie zachęcają do takich dociekań, ani im się nie poddają¹¹.

Te dość patetycznie brzmiące słowa afirmują etyczny odbiór literatury, tak ważny dla edukacyjnej praktyki. Trzeba tu zaznaczyć, że egzystencjalnie ukierunkowana lektura, którą postulują badacze zwrotu etycznego, między innymi cytowany Wayne Booth czy Martha Nussbaum, nie ma prowadzić do uproszczonych czy nachalnych dydaktycznie odczytań. W świetle opinii tych badaczy „literatura to akuszerka naszego stawania się”¹². Derick Attridge na przykład pisał: „Twórcze czytanie, w trakcie spotkania z tym, co inne, spotkania, przy którym chwieją się istniejące sposoby myślenia i oceny, pozwala, aby dzieło poniosło umysł (w najszerszym znaczeniu) ku granicom jego ustalonego terytorium”¹³. Oznacza to, że lektura nie jest jedynie aktem rekonstruowania znaczeń wpisanych w utwór czy niesionych przez realizowaną w nim konwencję, ale staje się zdarzeniem przekształcającym nas samych.

Czy *Osobliwy dom pani Peregrine* poddaje się owej ukierunkowanej egzystencjalnie i mądrościowo lekturze? Pora na indywidualne świadectwo. Moja czytelnicza przygoda związana z tym tekstem została zainicjowana przez studentów, którzy wybrali go jako lekturę nadobowiązkową dla uczniów starszych klas szkoły podstawowej. Zaprowadził mnie on w rejony

¹¹ W. Booth, *Dlaczego krytyka etyczna nie może być łatwa?*, przeł. J. Czernik, „Wielogłos” 2009, nr 1–2, s. 141.

¹² M.W. Gregory, *Ethical Criticism: What It Is and Why It Matters*, „Style” 1998, vol. 32, nr 2, s. 215, za: Ł. Tischner, *Perspektywa etyczna w badaniach nad literaturą i religią. Redukcja czy konieczne dopełnienie*, w: *Literatura a religia. Wyzwania epoki świeckiej*, red. T. Garbol, Ł. Tischner, Kraków 2020, s. 560.

¹³ D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007, s. 117.

literatury, które rzadko odwiedzam. Pytanie, które się wówczas we mnie zrodziło, dotyczyło mojego otwarcia na obcość tego utworu i jego rolę w moim egzystencjalnym doświadczeniu. Byłam też ciekawa, jaką lekturową praktykę uaktywnił on w studentach, jakie tematy i wątki były dla nich inspirujące.

Opracowane przez nich projekty lekcji ujawniły różnorodność możliwości. Najrzadziej pojawiały się wskazane przeze mnie powyżej zagadnienia zła, traumy, historycznych uwarunkowań czy też genologicznych wskazówek. Ten kierunek interpretacji właściwie nie został przez studentów podjęty, podnieśli natomiast szereg innych kwestii. Ich projekty nastawione były na twórcze rozwijanie wyobraźni, w tym wymyślanie alternatywnych światów czy inspirowane zdjęciami dopisywanie indywidualnych biografii osobliwców. Prowadziły ku rozpoznawaniu archetypów czy ocenie zachowań bohaterów, poszukiwaniu motywów ich zachowania, dotyczyły sposobu przeżywania żałoby (reakcja Jacoba po śmierci dziadka) lub – koncentrując się na charakterystyce osobliwych dzieci, z których każde cechowało się jakąś specyficzną właściwością – otwierały na dyskusję o problemie obcości i inności, ale też o lęku i odrzuceniu. Propozycje studentów potwierdziły cytowane na początku tej części twierdzenie, że każdy tekst poddaje się etycznej lekturze. Moje wybory skupiałyby się wokół zagadnienia zła i traumy, tym bardziej że – jak przekonująco udowadnia Przemek Staroń, odwołując się w książce *Szkoła bohaterów i bohaterek, czyli jak radzić sobie ze złem* właśnie do literatury *fantasy* – podejmowanie tych tematów wydaje się współcześnie konieczne.

I jeszcze jedno istotne dopowiedzenie. Zajęcia poświęcone powieści Riggsa w pełni osłoniły przede mną wartość rozpoznania dokonanego przez Tadeusza Sławka w jego ostatnio wydanej książce – *A jeśli nie trzeba się uczyć*, które tutaj przywołam: „Edukacja jest podróżą, i co ważne – nie tylko młodych, ale także starszych, tych, którzy mają być przewodnikami”. Dalej autor dodaje, że jest też podróżą, która prowadzi do odkrywania siebie¹⁴. Na prowadzonych przeze mnie zajęciach to doświadczenie stało się i moim udziałem. Wydaje mi się, że myśląc o etycznym wymiarze spotkań z lekturą, tego aspektu nie da się pominąć.

¹⁴ T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021, s. 7 i n.

BIBLIOGRAFIA

- J.C. Alexander, *Trauma kulturowa i tożsamość zbiorowa; O społecznej konstrukcji uniwersaliów moralnych. „Holokaust” – od zbrodni wojennej do dramatu traumy*, w: tegoż, *Znaczenia społeczne. Studia z socjologii kulturowej*, przeł. S. Burdziej, J. Gądecki, Kraków 2010.
- D. Attridge, *Jednostkowość literatury*, przeł. P. Mościcki, Kraków 2007.
- J. Bennett, *Wnętrza, zewnętrzza: trauma, afekt i sztuka*, przeł. A. Kowalcz-Pawlik, T. Bilczewski, w: *Pamięć i afekty*, red. Z. Budrewicz, R. Sendyka, R. Nycz, Warszawa 2014.
- K. Bojarska, *Trauma. Przegapione spotkania z historią*, „Dwutygodnik” 2011, nr 47, www.dwutygodnik.com/arttykul/1734-trauma-przegapione-spotkania-zhistoria.html (dostęp: 29.07.2022).
- W. Booth, *Dlaczego krytyka etyczna nie może być łatwa?*, przeł. J. Czernik, „Wielogłos” 2009, nr 1–2, s. 137–151.
- S. Freud, *Niesamowite*, w: tegoż, *Pisma psychologiczne*, przeł. R. Reszke, Warszawa 1997.
- D. Michulka, *Zatrzymane w czasie. Romantyczne inspiracje fantastyki, grozy i pamięci. „Osobliwy dom Pani Peregrine” Ransoma Riggsa jako szkolna lektura*, w: *Język – lektura – interpretacja w dydaktyce szkolnej*, red. E. Jaskółowa, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2018.
- K. Olkusz, *Współczesność w zwierciadle horroru. O najnowszej polskiej fantastyce grozy*, Racibórz 2010.
- M. Oziewicz, *Magiczny urok Narnii. Poetyka i filozofia „Opowieści z Narnii” C.S. Lewisa*, Kraków 2005.
- M. Oziewicz, *Mythopoeia: educational potential of fantasy literature*, w: *Rozważając fantasy. Etyczne, dydaktyczne i terapeutyczne aspekty literatury i filmu fantasy*, red. J. Deszcz-Tryhubczak, M. Oziewicz, Wrocław 2007.
- Olga Tokarczuk: Postanowiłam w „Czarodziejskiej górze” trochę pogrzebać. Z miłością, bez złośliwości*, wywiad M. Nogaś, „Gazeta Wyborcza”, 20 maja 2022 roku, <https://wyborcza.pl/7,75517,28471068,olga-tokarczuk.html> (dostęp: 29.07.2022).
- R. Riggs, *Osobliwy dom pani Peregrine*, przeł. M. Hesko-Kołodzińska, Poznań 2012.
- T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021.

- P. Staroń, *Szkoła bohaterek i bohaterów, czyli jak radzić sobie ze złem*, Warszawa 2021.
- Ł. Tischner, *Perspektywa etyczna w badaniach nad literaturą i religią. Redukcja czy konieczne dopełnienie*, w: *Literatura a religia. Wyzwania epoki świeckiej*, red. T. Garbol, Ł. Tischner, Kraków 2020.
- K. Walc, *Horror*, w: *Słownik literatury popularnej*, red. T. Żabski, Wrocław 2006.

KAROLINA RACHWAŁ

Prawo do dorastania w równości

*I remember manners, that's when people are scared
to make other persons mad.*

Diane Setterfield¹

GRZECZNE I NIEWIDZIALNE

Literackie bohaterki, takie jak Kopciuszek czy Czerwony Kapurek, są często ukazane jako nieskazitelne, jeśli chodzi o posłuszeństwo. Wykonują one polecenia otoczenia i nie mają zbyt wiele do powiedzenia w sprawie samodzielnego podejmowania decyzji. W wielu klasycznych tekstach literackich dziewczynki pokazane są jako istoty, które powinny zachowywać się cicho i spokojnie. Ale dlaczego to właśnie one mają być grzeczne?

W 2009 roku Barbara Szmigielska i Marta Tomaszek prowadziły badania dotyczące stereotypów płciowych u dzieci, w których udział wzięły przedszkolaki i uczniowie w wieku 5–7 lat.

¹ D. Setterfield, *The Thirteenth Tale*, New York 2006, s. 295.

Z ankiet przeprowadzonych wśród najmłodszych wynikało, że cechy takie jak siła i zaradność zostały ocenione jako charakterystyczne dla mężczyzn, natomiast słabość, empatia i czułość były wskazywane jako cechy typowe u kobiet². Wykształcone na przestrzeni wieków stereotypowe wyobrażenia mają bardzo duży wpływ na to, które wartości uważamy za priorytetowe w wychowaniu dziecka konkretnej płci. Uznaje się, że grzeczność, utożsamiana z posłuszeństwem i uległością, to cechy oczekiwane od dziewczynek. Trwałość stereotypizacji ról płciowych potwierdzają badania Karoliny Kwak³, a także moje, przeprowadzone wśród piątoklasistów w środowisku wiejskim i miejskim⁴.

Dziewczęta nie tylko są postrzegane jako empatyczne i czule, ale także niepewne siebie i wycofane. W 2017 roku w czasopiśmie „Science” opublikowano wyniki badań dotyczących między innymi postrzegania przez dzieci poziomu inteligencji przedstawicieli własnej płci⁵. Dziewczynki w wieku sześciu lat o wiele rzadziej niż chłopcy twierdziły, że przedstawicielki ich płci są „bardzo mądre”. Co więcej, biorące udział w badaniu siedmio- i sześciolatek respondentki unikały uczestniczenia w aktywnościach opisanych jako zarezerwowane dla inteligentnych i zdolnych uczniów. Uczennice prawdopodobnie bały się, że nie poradzą sobie z poziomem wymaganej wiedzy i w przeciwieństwie do chłopców nie podejmowały nawet próby rozpoczęcia aktywności.

Przywołane badania to jedynie przykłady, które wyraźnie pokazują sposób postrzegania własnej płci przez dorastające dziewczynki. Reprezentowane przez nie przekonania mogą wpłynąć na zniekształcenie obrazu samych siebie i wycofanie się z niektórych działań i aktywności ze względu na niską samoocenę i poczucie niższości. Jest to niestety zjawisko, które wspólnie nie zniknęło – pozostaje wciąż obecne w społeczeństwie.

² B. Szmigielska, M. Tomaszek, *Stereotypy płci w okresie średniego dzieciństwa*, „Psychologia Rozwojowa” 2009, t. 14, nr 4, s. 21–31.

³ K. Kwak, *Czy kociuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych*, Kraków 2019, s. 70.

⁴ Praca magisterska pt. *Motywy „grzecznej dziewczynki” w literaturze dziecięcej i jego szkolna recepcja*, napisana pod opieką prof. dr hab. A. Janus-Sitarz, Kraków 2022.

⁵ L. Bian, S. Leslie, A. Cimpian, *Gender Stereotypes about Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children’s Interests*, „Science” 2017, vol. 355 (6323), s. 389–391.

Świadczy o tym także popularność wspomnianego motywu w literaturze przeznaczonej dla dzieci.

Kwestia nadmiernej grzeczności i uległości, zwłaszcza dziewczynek, często zostaje powiązana w książkach dla dzieci z motywem niewidzialności postaci. Najmłodszy przestają w pewnym momencie stanowić o sobie, nie są już dłużej indywidualnymi, autonomicznymi jednostkami, boją się reakcji dorosłych na ich zachowania i za wszelką cenę próbują się im przypodobać, co staje się dla nich wielkim obciążeniem psychicznym. Najczęściej winę za „znikanie” dzieci ponosi ich otoczenie – rodzice, opiekunowie, osoby starsze. Psycholog James Gilligan twierdzi, że:

Dzieci, które nie otrzymują wystarczająco dużo miłości od innych, nie potrafią stworzyć rezerw miłości własnej i wykształcić zdolności do kochania siebie, która umożliwiłaby im przetrzymanie nieuchronnych chwil odrzucenia i poniżeń, jakich nie mogą uniknąć nawet najszczęśliwsi z ludzi. Bez uczucia miłości jaźń staje się odętą, sparaliżowaną, pusta i martwa⁶.

Zjawisko „znikania” jest symbolem bardzo poważnego problemu. Oznacza bowiem chęć nieistnienia, która może wystąpić chwilowo lub trwać permanentnie. Znikanie jest związane z zagubieniem własnej tożsamości, braku indywidualności. Wydaje się to problemem szczególnie widocznym u zastraszonych i wychowywanych „twardą ręką” dzieci. Są one zazwyczaj ciche i grzeczne, jednak nie mają zdolności do wyrażania, a czasami nawet odczuwania własnych emocji. Stale towarzyszą im wyrzuty sumienia i powodowane nimi tendencje autodestrukcyjne. Dziecko nie chce być widziane, bo się wstydi, czuje się niepewnie i boi się, że nie zostanie zaakceptowane przez to, jakie jest.

⁶ Cyt. za: A. Gomóla, *Anatomia wstydu, czyli „Opowiadanie o niewidzialnym dziecku”*, w: *Wstyd w kulturze: kolokwia polsko-białoruskie*, t. 2, Katowice 2008, s. 61.

GRZECZNA

Książeczka Gro Dahle i Sveina Nyhusa pod tytułem *Grzeczna*⁷ wpisuje się w nurt antypedagogiki w literaturze, a jednocześnie stanowi ważny głos w dyskursie feministycznym. Instytut Książki uznał, że jest to „poetycka, skłaniająca do refleksji książka, którą łatwo zrozumieją małe dzieci wcielając się w postać Lusi, a starsze dzieci i dorośli dostrzegą symbolikę i przesłanie w tekście”⁸. Warto dodać, że nie tylko w tekście, ale i w pastelowym różu obrazków, warstwa wizualna znacznie wzmacnia bowiem odbiór utworu.

Ta niepozorna książeczka dla dzieci opowiada o Lusi – grzecznej, spokojnej i szeroko uśmiechniętej dziewczynce. Wydaje się idealnym dzieckiem, niesprawiającym rodzicom żadnego kłopotu, sama odrabia lekcje, zajmuje się sobą. Pewnego dnia dziewczynka znika, wtapia się w ścianę i staje się niewidzialna dla rodziców, którzy zajmują się innymi sprawami. Jej grzeczność i spokojne zachowanie przyczyniają się do tego, że zostaje niezauważona, traci także głos, bez którego nie może zwrócić na siebie uwagi. Lusia na tle wielkiego domu, widzianego oczami dziecka, wydaje się czytelnikowi jeszcze mniejsza i trudniejsza do dostrzeżenia. Ogrom otaczającego ją świata potęguje poczucie osamotnienia i odrzucenia dziewczynki przez społeczeństwo.

Rodzice mają duży wpływ na zachowanie dziecka, które musi realizować model określonego społecznie, grzecznego zachowania. Dziewczynka spędza czas samotnie, a jej rodzice są wciąż nieobecni. Istotne są także pojawiające się wielokrotnie na ilustracjach zegary, symbolizujące czas, który upływa Lusi w samotności. Kiedy dziewczynka przebywa z rodzicami, wydają się oni nieobecni duchem, siedzą obok niej na kanapie i zajmują się swoimi sprawami. Jedynym uczuciem, jakie przejawiają względem córeczki, jest chłodna obojętność.

Lusia jest w pewnym sensie dzieckiem opuszczonym, a jej stan psychiczny zobrazowano na ilustracjach dzięki elementom, które mogą budzić w czytelniku przygnębienie – puste klatce, zwiedłym roślinom, odłączonym od prądu elektrycznym urządzeniom. Jest

⁷ G. Dahle, S. Nyhus, *Grzeczna*, przeł. H. Garczyńska, Gdańsk 2011.

⁸ Anonimowa recenzja na stronie <http://www.instytutksiazki.pl/ksiazki—dla—dzieci—aktualnosci—25659—grzeczna.html> (dostęp: 30.03.2021).

także ukazana jako nieproporcjonalnie mała, mniejsza od gazety w rękach jej ojca. W momencie kulminacyjnym, kiedy dziewczynka porzuca konwencję grzeczności, a z jej ust wydobywa się krzyk, styl ilustracji diametralnie się zmienia. Lusia przepoczwarza się i ucieka ze ściany, która do tej pory była jej więzieniem. Pastelowe kolory zmieniają się na szare, a dziewczynka, początkowo mała i niepozorna, rośnie na naszych oczach. Nie jest już grzeczna i czyściutka, ma brudną sukienkę i twarz, zmierzwiłone włosy i czarne zęby. Krzyk jest ukazany jako pierwotne i naturalne zachowanie dziecka, które do tej pory było tłumione. Ukazanie brzydoty (poprzez jej ubiór i zachowanie – dłubanie w nosie) podkreśla przełom, jaki dokonał się w zachowaniu Lusi. Autorzy ukazują prawo dziecka do odczuwania emocji, także tych negatywnych, niewygodnych dla rodziców. Lusia „jest”, pojawia się, kiedy (od)zyskuje osobowość i tożsamość. Książka kończy się ukazaniem wizerunków innych „odczarowanych” dzieci, które kiedyś tak jak Lusia były nieme, ale odzyskały głos. Zakończenie pokazuje, że osób takich jak główna bohaterka jest więcej, dlatego problem „zniewolenia” dziecka jest ważny i często spotykany.

Książka skierowana jest nie tylko do najmłodszych, którzy utożsamiają się z Lusią, ale także do rodziców, którym może uświadomić, jak niszczycielskie w skutkach jest tłumienie przez dziecko emocji i powodowane nieobecnością opiekuna poczucie odrzucenia. *Grzeczna* budzi także wiele refleksji dotyczących między innymi miejsca dziecka we współczesnej rodzinie. Ze względu na prostą fabułę i pełne symboliki rysunki opowieść tę można interpretować na wiele sposobów, co mogło przyczynić się do jej popularności i stać się powodem przyznania jej w 2002 roku Nagrody Literackiej Brage dla najlepszej książki dziecięcej.

OPOWIADANIE O NIEWIDZIALNYM DZIECKU

O niewidzialnym dziecku możemy także przeczytać w jednym z opowiadań Tove Jansson pochodzącym z serii o Muminkach⁹.

⁹ T. Jansson, *Opowiadania z Doliny Muminków*, przeł. I. Szuch-Wyszomirska, Warszawa 1990, s. 152–153.

Fińska autorka obrazuje w sposób przystępny dla najmłodszych skutki zawstydzania i krytykowania innych. Dziecięce problemy przeplatają się z fantastycznymi postaciami i miejscami, a sama niewidzialność i sztuka znikania stają się symbolem strachu i uległości wobec dorosłego opiekuna.

Nini poznajemy po raz pierwszy, kiedy zostaje przyprowadzona do domu Muminków przez Too-tiki. Tymczasowa opiekunka dziewczynki opowiada o powodach, przez które Nini jest niewidzialna. Według Too-tiki stan, w którym znalazła się dziewczynka, jest winą jej ciotki. Była to osoba ironiczna i zimna, która tak długo dokuczała cichej i nieśmiałej dziewczynce, aż ta stała się niewidzialna.

Wiecie przecież, jak łatwo stać się niewidzialnym, kiedy się jest bardzo wystraszonym (...). No, więc tę Nini nastraszyła w zupełnie niewłaściwy sposób jej ciotka, która wzięła ją pod opiekę, a nie lubiła jej. Ciotkę poznałam – jest okropna. Nie jest zła, to można by jeszcze zrozumieć. Tylko zimna jak lód i ironiczna. (...) Była ironiczna od rana do wieczora, aż w końcu kontury dziecka zaczęły blednąć i zacierać się. W ubiegły piątek już jej wcale nie było widać. Wtedy ciotka oddała ją mnie, mówiąc, że nie może zajmować się krewnymi, których w ogóle nie widzi¹⁰.

Anna Gomóła w swojej pracy twierdzi, że ciotka zachowuje się oschle i ironicznie względem dziewczynki celowo, tak jakby chciała pozbyć się niepotrzebnego ciężaru¹¹. Samą dziewczynkę opisuje jako niechcianą, opuszczoną przez rodziców (nie wiemy, co się z nimi stało) i zastraszaną przez ciotkę. Intencje opiekunki są trudne do określenia. Z jednej strony bohaterowie książki twierdzą, że nie była złą osobą, z drugiej jednak jej zachowanie i sposób traktowania podopiecznej są jednoznacznie nieodpowiednie. Ciotka nie okazuje niechęci względem Nini bezpośrednio, tylko próbuje w zawoalowany sposób dokuczyć dziewczynce i – jak się wydaje – skłonić ją do odejścia. Muminki mają pomóc dziewczynce przywrócić jej dawny wygląd. Mama Muminka decyduje się zastosować kurację, której opis znalazła

¹⁰ Tamże, s. 152–153.

¹¹ A. Gomóła, *Anatomia wstydu, czyli „Opowiadanie o niewidzialnym dziecku”*, dz. cyt., s. 63.

w zapiskach babci. Chociaż nie zdradza szczegółów, widać wyraźnie, że dziewczynka jest często przez nią chwalona, a kiedy przypadkowo Nini rozbija słoik z musem jabłkowym, mama ją uspokaja i mówi, że nic się nie stało. Dzięki takiej terapii dziewczynka powoli staje się widzialna. Kiedy dostaje nową sukienkę, widać już prawie całą jej postać oprócz twarzy. Dopiero po wielu próbach udaje się Muminkom zobaczyć twarz Nini.

Zastraszona dziewczynka przechodzi w opowiadaniu istotną przemianę. Niewidzialna Nini była bardzo grzeczna i spokojna. Sprzątała po sobie, pomagała Mamie Muminka, jednak w sytuacjach stresowych, gdy była wyśmiewana albo kiedy coś przypadkowo zepsuła, znikiała.

Teraz Nini piła kawę: filiżanka sunęła w górę i opuszczała się. Jadła chleb z masłem i z marmoladą. Potem filiżanka wyjechała sama do kuchni, gdzie została umyta i wstawiona do szafki. Nini była bardzo porządnym dzieckiem¹².

Dziewczynka bała się okazywać emocje. Podporządkowywała się sugestiom i rozkazom innych. Kiedy Mała Mi nakłania ją do biegu, wykonuje polecenie, mimo że nie ma na to ochoty. Swoje potrzeby traktuje jako drugorzędne, nie ma żadnych celów i marzeń, które byłyby jej własnymi. Wszystko, co robi, jest wyrazem uległości i chęci przypodobania się silniejszemu.

Nini okazała się zupełnie niemożliwa. Dygała i kłaniała się, i mówiła z powagą „oczywiście”, „ach, jak miło” i „naturalnie”, ale miało się przy tym pewność, że bawi się z grzeczności, a nie dla samej zabawy. (...)

– Ona nie potrafi się bawić – wymamrotał Muminek; był rozczarowany.

– **Ona nie potrafi się nawet rozzłościć** – powiedziała Mi. – **W tym tkwi całe nieszczęście.** Słuchaj – mówiła dalej podchodząc blisko do Nini i patrząc na nią groźnie. – **Nigdy nie będziesz miała własnej twarzy, dopóki nie nauczysz się bić**¹³.

¹² T. Jansson, *Opowiadania z Doliny Muminków*, dz. cyt., s. 159–160.

¹³ Tamże, s. 166–167 (wyróżnienia K.R.).

Można sądzić, że dziewczynka doświadczyła w przeszłości przemocy. Zdaniem Jamesa Gilligana nawet drobne wydarzenia mogą przynieść poczucie bycia nękanym. Autor dodaje także, że dziecko, które nie było kochane, ma trudności z wyrażaniem uczuć, a także z samoakceptacją¹⁴. Nini przejawia wszystkie wymienione zachowania. To, jak traktowała dziewczynkę ciotka, wpłynęło nie tylko na jej pozornie grzeczne zachowanie, którego podłoże możemy uznać za niewłaściwe i przemocowe, ale także na długotrwałe problemy z wyrażaniem własnego zdania, strachem wobec obcych i niskim poczuciem własnej wartości. Nini, słysząc krytykę, jedynie spuszczała głowę i przyjmowała ją biernie, nie potrafiła bronić się przed przemocą, ponieważ w przeszłości długotrwałe jej doświadczała. Powrót do zdrowia psychicznego jest ukazany jako długi i żmudny proces. Dziewczynka jest widoczna tylko wtedy, kiedy czuje się bezpiecznie.

Swoją twarz pokazuje Muminkom dopiero w sytuacji – jak jej się wydawało – zagrożenia życia Mamy Muminka, która okazała jej najwięcej ciepła. Tato Muminka udaje, że zamierza wepchnąć swoją żonę do wody. Widząc to, Nini staje w jej obronie i gryzie oprawcę w ogon. Pierwszy raz podejmuje samodzielną decyzję. Zachowanie dziewczynki wymaga od niej odwagi, a także złamania zasad grzeczności i uległości, którymi wcześniej się kierowała. Dopiero w chwili odzyskania twarzy wydaje się w pełni szczęśliwa. Kiedy Tato Muminka przypadkowo wpada do wody, dziewczynka śmieje się pierwszy raz, okazuje swoje emocje, a nie uczucia, których powinna doświadczać, aby nikogo nie urazić. Nini odzyskała w ten sposób swoją tożsamość, stała się osobną jednostką, zdolną do walki o bliskich i myślącą na swój własny, indywidualny sposób. Wyrażenie gniewu przez dziewczynkę uczy ją wyrażania emocji, także tych negatywnych. Symbolika odzyskania ciała reprezentuje odzyskanie siebie, swojej osobowości i odczuwania emocji, tłumionych wcześniej przez poczucie strachu.

Tove Jansson w doskonały sposób poprzez swoją narrację buduje początkowo niewidzialną dziewczynkę na nowo.

¹⁴ J. Gilligan, *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*, przeł. A. Janowski, Poznań 2001, s. 144–148.

DZIEWCZYNKI LATAJĄ WYSOKO

Taki tytuł nosi krótka książeczka autorstwa Raquel Díazy Reguery, opisująca historię trzech dziewczynek – Amelii, Heleny i Martyny. Mimo młodego wieku wszystkie mają sprecyzowane plany na przyszłość, pierwsza z nich chciałaby zostać pilotką, druga – pisarką, a trzecia – wybitną skrzypaczką. W planowaniu przyszłości pomaga im pan CHCIEĆ-TO-MÓC, którego zadaniem jest tkanie niewidzialnych skrzydeł dla marzycieli. Autorka umieściła w swojej książce także pięciu antagonistów, którzy zamierzają powstrzymać dziewczynki od oderwania się od ziemi. Chcą oni doprowadzić do tego, by skrzydła okazały się bezużyteczne i wrzucają do kieszeni oraz butów dziewczynek kamyczki – symbolizujące złe myśli i niepewność. Pierwsza odwiedza je pani URODA-ZEWNĘTRZNA z metrem w ręku, wytykając Amelii jej niski wzrost, Martynie – wagę i przyczyniając się do zmiany myślenia Heleny, która w pisanych przez siebie opowiadaniach umieszcza jedynie wysokie, szczupłe i modnie ubrane bohaterki. Kwestia inteligencji, marzeń i planów staje się dla protagonistek drugorzędna, a ich poczucie własnej wartości drastycznie spada, zaczynają czuć się niepewnie we własnym ciele.

Drugim złym stworem jest pan LUSTERECZKO, który podsuwa dziewczynkom fałszywe lustra, zmieniając ich percepcję samych siebie. To on staje się głosem, który słyszą, kiedy na siebie patrzą: „Za gruba, za niska, głupia, chuderlawa, patyk, brzydula, okularnica”¹⁵.

Interesującym antagonistą jest także pan NIERÓWNOŚĆ. Za jego pomocą autorka porusza problem stereotypizacji społecznej. Na ilustracji dopełniającej przekaz utworu pan NIERÓWNOŚĆ stawia trzy dziewczynki na jednej wielkiej wadze, a na przeciwległym jej biegunie umieszcza chłopca. Zaczyna komentować słabość fizyczną bohaterek i nazywa je mniej odważnymi. Zły pan stawia na wadze dzieci i pokazuje, że trzy dziewczynki są mniej wartościowe niż chłopiec.

¹⁵ R. Díaz Reguera, *Dziewczynki latają wysoko*, przeł. T. Pindel, Katowice 2020, s. 20.

Najciekawszym złym charakterem wydaje mi się jednak Pani -UTKA, niosąca torbę „onemuszków”: „One muszą być ładne. One muszą być księżniczkami. One muszą być śliczniutkie, zgrabniutkie i cała masa innych «utkich»”¹⁶. Stereotypowa grzeczność zostaje ukazana podobnie jak w *Grzecznej* Gro Dahle i Sveina Nyhusa, w której idealna córeczka powinna być czyściutka, starym i idealna.

Dziewczynki są infantyilizowane i traktowane niepoważnie. Złe stwory stają się w utworze wyraźną metaforą społeczeństwa stawiającego przed nimi określone wymagania, dotyczące między innymi urody związanej z obecnym kanonem piękna i odnoszące się do cech wyglądu, takich jak wzrost, na którego zmianę dzieci nie mają przecież wpływu. Mogą jedynie pozostać bierne i tak jak Amelia chodzić na palcach tak długo, aż zaczną je boleć stopy. Ciekawą postacią wydaje się także pan LUSTERECZKO, który jako jedyny nie dręczy dziewczynek „z zewnątrz”. Zamieszkuje on w myślach bohaterek, spowodowanych niepewnością związaną z wizytą Pani URODY ZEWNĘTRZNEJ. Pozostałe stwory – NIERÓWNOŚĆ i Pani -UTKA, oddziałują na protagonistki z zewnątrz, ponieważ to otoczenie narzuca standardy dziewczęcego wycofanego zachowania. Autorka podejmuje problem, którym zajmowali się także psychologowie i socjologowie. Już kilkanaście lat temu, w 2005 roku, Daniel J. Renzetti i Claire M. Curran pisali, że:

w okresie wczesnego dzieciństwa, chłopcy i dziewczęta (...) są socjalizowani w oddzielne i nierówne płcie kulturowe. Małych chłopców naucza się niezależności, kompetencji w kwestii rozwiązywania problemów, asertywności i ciekawości swojego środowiska – kwalifikacji, które są wysoko wartościowane w naszym społeczeństwie. Małe dziewczynki, przeciwnie, nauczą się zależności, pasywności i orientacji na dom – cech, które w naszym społeczeństwie wiążą się z dewaloryzacją¹⁷.

Dziewczynki poddały się oczekiwaniom i pod wpływem złych stworów zmieniły swoje plany – Amelia stwierdziła, że zostanie

¹⁶ Tamże, s. 23.

¹⁷ C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, red. nauk. Z. Melosik, Warszawa 2005, s. 135.

stewardessą, bo tylko chłopcy są pilotami, Martyna przestała grać na skrzypcach i postanowiła zeszcupleć, a Helena historie o dzielnych bohaterkach zamieniła na opowiadania o protagonistach płci męskiej. Dopiero kiedy ośmiolatki zaczęły znajdować w butach i plecakach kamienie i postanowiły się ich pozbyć, ich poczucie własnej wartości urosło. Gdy inne dziewczynki dostrzegają zachowanie głównych bohaterek, zaczynają szukać kamieni u siebie. Zrzucają je w jedno miejsce i wdrapują się na usypany w ten sposób pagórek. Z wysoka banda NIE-UDA-CI-SIĘ wydaje im się o wiele mniej ważna i już nie tak straszna. Liczba dziewczynek, które gromadzą się na górze, pokazuje powszechność problemu stereotypizacji. Oczekiwania społeczne, określające standardy zachowania, są pokazane jako obciążenie i ograniczenie dla najmłodszych – to przez nie, pomimo niewidzialnych skrzydeł, dzieci nie mogą się unieść.

DZIEWCZĘCA (NIE)GRZECZNOŚĆ

W nowej feministycznej literaturze dla dzieci i dorosłych można zauważyć pewien powtarzalny motyw – przemiany grzecznej dziewczynki w buntowniczkę. Grzeczność jest traktowana jako forma ograniczenia prawdziwego potencjału dziecka, które nie jest w stanie wyrazić siebie – uległość jest więc wadą. Każdy człowiek przeżywa pozytywne i negatywne emocje, ale kiedy pozbawia się dziecko możliwości odreagowania tych drugich, może mieć to katastrofalny wpływ na jego rozwój. Dlatego autorzy współczesnej literatury dla dzieci sytuację, w której grzeczne dziecko się buntuje, uznają za jego wyzwolenie się z konwencji, w którą zostało wpisane. Jest to często moment uwolnienia się młodej bohaterki z ograniczeń i presji wywieranej przez zbyt wysokie oczekiwania otoczenia.

Schemat przemiany karykaturalnie grzecznej dziewczynki w buntowniczkę można dostrzec we wszystkich przedstawianych wyżej utworach. Bycie buntowniczkami wymaga od bohaterek odwagi i dopiero po zdobyciu pewności siebie na tyle

dużej, że są w stanie złamać wszystkie przestrzegane wcześniej zasady, zaczynają być szczęśliwe.

Jest to schemat, który wykracza poza literaturę dziecięcą i pojawia się między innymi w *Kieszonkowym atlasie kobiet* Sylwii Chutnik, w którym autorka przedstawia historie mieszkanek jednej z warszawskich kamienic. Jedna z bohaterek – jedenastoletnia Marysia Kozak – jest opisywana jako „księżniczka”. Dziewczynka jest ładnie ubierana przez rodziców, na wyjątkowe okazje przygotowuje niedzielne śniadania. Jednak nie czuje się dobrze w roli, w którą została wpisana.

Kiedy nikt nie patrzy, zachowuje się niegrzecznie. Lubi dokuczać babci, która mieszka z rodzicami, często kradnie jej sztuczną szczękę, włamuje się do cudzych piwnic. Tłumi w sobie wiele złości na świat, nie może jej jednak w pełni pokazać, ponieważ wtłoczona została w schemat bycia grzeczną dziewczynką. Punktem kulminacyjnym historii Marysi jest moment podpalenia bazaru znajdującego się niedaleko kamienicy, w której mieszka. Na początku ma wyrzuty sumienia, ponieważ przez przypadek skrzywdziła milicjanta oraz swoją znajomą. Jednak finalnie wraca do domu, stwierdzając: „Nie domyśla się, że to ja zrobiłam, a nawet jeśli, to powiem, że niechcący”¹⁸. Bohaterka dokonuje próby przemiany w buntowniczkę, ale na końcu ulega formie, w którą została wpisana. Pozostanie grzeczną dziewczynką wydaje jej się wygodnym wyjściem z sytuacji, ponieważ mimo wad takiego stereotypowego postrzegania bycie grzeczną ma także zalety. Marysia wie, że ze względu na pozory, które stwarza, nikt nie będzie jej podejrzewał o wywołanie pożaru. Sylwia Chutnik prezentuje w swojej książce jedynie próbę przemiany w buntowniczkę, ponieważ gruczna dziewczynka wraca do grania swojej pierwotnej, stereotypowej roli.

Tymczasem w literaturze dziecięcej proces buntu i przemiany jest traktowany pozytywnie, jako wyzwolenie się bohaterek z narzuconej im roli społecznej. Niegrzeczne zachowanie jest w przypadku opisanych bohaterek sposobem na zrzucenie pewnego rodzaju maski bycia miłą, spokojną i uległą na rzecz wyrażania tłumionych emocji i zachowań.

¹⁸ S. Chutnik, *Kieszonkowy atlas kobiet*, Kraków 2009, s. 229.

BIBLIOGRAFIA

- L. Bian, S. Leslie, Cimpian A., *Gender Stereotypes about Intellectual Ability Emerge Early and Influence Children's Interests*, „Science” 2017, vol. 355 (6323), s. 389–391.
- J. Bielski, *Antypedagogika*, „Lider” 2007, nr 1, s. 4–5.
- S. Chutnik, *Kieszonkowy atlas kobiet*, Kraków 2009.
- G. Dahle, S. Nyhus, *Grzeczna*, przeł. H. Garczyńska, Gdańsk 2011.
- R. Díaz Reguera, *Dziewczynki latają wysoko*, przeł. T. Pindel, Katowice 2020.
- J. Gilligan, *Wstyd i przemoc. Refleksje nad śmiertelną epidemią*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2001.
- A. Gomóła, *Anatomia wstydu, czyli „Opowiadanie o niewidzialnym dziecku”*, w: *Wstyd w kulturze: kolokwia polsko-białoruskie*, t. 2, Katowice 2008.
- M. Jankowska, *Pochwała nie-grzeczności*, „Głos Pedagogiczny” 2020, nr 120, s. 54–58.
- T. Jasson, *Opowiadania z Doliny Muminków*, przeł. I. Szuch-Wyszomirska, Warszawa 1990.
- K. Kwak, *Czy kopciuszek musi być dziewczyną? Edukacja polonistyczna bez schematów rodzajowych*, Kraków 2019.
- B. Mytych-Forajter, *Stereotyp płciowy w nowym przebraniu czy prawdziwa rewolucja? „Grzeczna” kontra „Billy jest zły”*, w: *Nowe opisanie świata: literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, red. B. Niesporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Katowice 2013.
- C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, przeł. A. Gromkowska-Melosik, red. nauk. Z. Melosik, Warszawa 2005.
- B. Szmigielska, M. Tomaszek, *Stereotypy płci w okresie średniego dzieciństwa*, „Psychologia Rozwojowa” 2009, t. 14, nr 4, s. 21–31.

III

WYBORY MORALNE NASTOLETNICH
BOHATERÓW LITERACKICH

DOROTA MICHUŁKA

Małe kobietki¹. Obrazy bohaterek dziewczęcych
we współczesnej polskiej prozie dla młodzieży
(w perspektywie literatury zaangażowanej)

LITERACKIE OBRAZY DZIEWCZĄT – PROBLEMATYKA
I KONTEKSTY

Powieść dla dziewcząt jako podgatunek literacki jest częścią szerszej kategorii powieści dla młodzieży, z elementami prozy psychologicznej i społecznej (zwłaszcza rodzinnej), utrzymanej

¹ Określenie „małe kobietki” nawiązuje do tytułu słynnej powieści amerykańskiej pisarki Louisy May Alcott wydanej w 1868 roku. Uniwersalna w swym przesłaniu na temat dorastania opowieść Alcott o rodzinie March wydaje się aktualna także dziś, odsyła bowiem czytelnika zarówno do rozważań na temat siły kobiet, modelu rodziny, edukacji dzieci i młodzieży, emocjonalnej dojrzałości, roli dorosłych autorytetów, jak również na temat niezgody na społeczne konwenanse i oczekiwania, odnosi się do poszukiwania własnej, indywidualnej drogi do dorosłości, nastoletnich marzeń czy próby znalezienia równowagi między walką o niezależność a miłością. Warto zaakcentować w tym miejscu także historyczno-społeczny kontekst, w który wpisana jest powieść Alcott, istotną rolę odgrywa w niej bowiem wojna secesyjna, która „zabiera” mężów, ojców i synów, doprowadzając do długotrwałego rozdzielnia rodzin. Gdy ojciec rodziny, pastor Pascal, wyrusza na wojnę, w domu pozostają same kobiety i nastoletnie dziewczęta: żona Marmee, cztery dorastające córki – Meg, Jo, Beth i Amy, służąca Hanna i mieszkająca nieopodal zamożna ciotka. Choć sytuacja ekonomiczna rodziny jest wyjątkowo trudna (dwie starsze córki muszą znaleźć sobie pracę), Marmee – kobieta samodzielna oraz

często w stylu dydaktycznego romansu lub literatury popularnej². Ważnym elementem konstrukcyjnym takich narracji jest wyrazisty portret nastoletniej dziewczyny/młodej kobiety w okresie dostania/dojrzewania, jej poszukiwanie właściwej drogi życiowej³, a w szerszym społeczno-kulturowym kontekście, w który wpisana jest powieść dla młodzieży, pojawia się także kwestia zmieniającej się roli i miejsca kobiet w społeczeństwie⁴.

Beata Gromadzka, przyglądając się powieści adresowanej do młodych dorosłych (ang. *young adult*) i mając na uwadze kategorię wieku, konstatuje:

Dostarczana młodemu odbiorcy za jej pośrednictwem prawda o świecie, obraz kultury, wzorce zachowań społecznych czy wyznawane wartości składają się na kapitał kulturowy i społeczny, na podstawie którego kształtuje się habitus jednostki. (...) Literatura dla niedorosłych zainfekowana jest nieusuwalną skazą perswazji niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z utworami o mniej lub silniej obecnym wydźwięku umoralniającym, czy też manifestacyjnie odzeganującymi się od pouczenia i wychowywania. To założenie

twarda charakterologicznie i osobowościowo – potrafi stawić czoła przeciwnościom losu, podejmuje trudne decyzje, z wielką konsekwencją dba o dom i córki, ucząc je otwartości umysłu oraz wolności myślenia i wpajając im obywatelskie ideały. W powieści ważne są także emocje i uczucia, empatia, wewnętrzne dylematy moralne bohaterek i próby działań emancypacyjnych związane z poszukiwaniem własnej drogi do dorosłości.

² M. Wójcik-Dudek, *Czytająca dziewczyna. O przemianach współczesnej powieści dla dziewcząt*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980)*, red. K. Heskakwaśniewicz, Katowice 2008; A. Kruszewska-Kudelska, *Polskie powieści dla dziewcząt po 1945 roku*, Wrocław 1972; M. Pomirska, *Szkoła narzeczonych: opowieści dla dziewcząt w dwudziestoleciu międzywojennym*, Gdańsk 2006; D. Michułka, *No Way Out? On Communicative and Axiological Confusion of Protagonists in Books for Young Readers in late 20th and Early 21st Century (in Poland)*, w: *Understanding Misunderstanding*, vol. 2, *Artistic Practices*, eds. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, M. Rembowska-Pluciennik, B. Śniecikowska, Berlin 2019.

³ D. Bühler-Niederberger, *The Radicalization of the Self – From „Trotzkopf” to „Julia Nobody”. Individualization and aestheticisation, the Change of the Self Ideal in the Children’s Literature*, w: *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michułka, K. Bakula, Wrocław 2004.

⁴ Niniejszy artykuł jest zmodyfikowaną i rozbudowaną wersją tekstu, który ukazał się w 2022 roku w języku angielskim. Zob. D. Michułka, *Little Women: Contemporary Polish Novels for Girls as an Example of Engaged Literature*, „Bookbird: A Journal of International Children’s Literature” 2022, vol. 60 (1), s. 4–15.

skłania do uważnego przyjrzenia się podejmowanej w niej tematyce i używanym strategiom perswazyjnym⁵.

W szerszym kontekście uwaga ta dotyczy także koncepcji literatury zaangażowanej.

Utworki prozatorskie z przełomu XX i XXI wieku przeznaczone dla młodych dorosłych, zawierające wyrazisty obraz dziewcząt, czerpią z dobrej tradycji polskiej powieści dla młodzieży z okresu międzywojennego (1918–1939), z charakterystycznym światem bohaterek utworów Kornela Makuszyńskiego, takich jak *Szałeństwa Panny Ewy* czy *Panna z mokrą głową* (1932), oraz z kategorii prozy dla nastoletnich czytelników i czytelniczek z lat siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku, na przykład powieści psychologicznych Krystyny Siesickiej, w tym przełomowej *Zapałki na zakręcie* (1966), czy cyklu powieści rodzinnych *Jeźycjada* Małgorzaty Musierowicz⁶. Wszystkie te typy dziewczęcych postaci to modele wyzwolonych, wykształconych i niezależnych nastolatek poszukujących własnej tożsamości⁷, których zmagania z wyzwaniem rzeczywistości mają zazwyczaj szczęśliwe zakończenie.

Jednak utwory literackie przeznaczone dla nastolatków, wydane w ciągu ostatnich czterdziestu lat, ukazują szersze spektrum problemów społecznych i psychologicznych. Nazywa się je literaturą wrażliwości antropologicznej lub literaturą inicjacyjną, kreującą obrazy trudnej rzeczywistości, która sytuuje młodzież pokolenia net w labiryncie wartości, postaw, wyborów, wzorów zachowań i pytań egzystencjalnych, na które trzeba sobie samemu odpowiedzieć. Są to utwory, które: 1) dopuszczają niejednoznaczne wzory do naśladowania i pokazują etyczną złożoność świata; 2) nie oferują prostych prawd, jasnych przekazów

⁵ B. Gromadzka, *Obcość i swojskość w przestrzeni szkoły i domu. Obrazy nastoletnich imigrantów i reemigrantów w wybranych powieściach dla młodzieży z początku XXI wieku (po roku 2004)*, „Porównania. Czasopismo poświęcone zagadnieniom komparatystyki literackiej” 2017, vol. 20, s. 157–172. Zob. także P. Czaplński, *Poetyka afektywna i powieść o rodzinie*, w: *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Warszawa 2015.

⁶ M. Wójcik-Dudek, *Czytająca dziewczyna*, dz. cyt.

⁷ R. MacCallum, *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*, New York 1999.

i schematycznych instrukcji zachowań, ale prowokują do refleksji i dyskusji; 3) uwzględniają także złe przykłady i wątpliwe moralnie zachowania oraz 4) dają więcej możliwości wspólnego wyciągania wniosków na temat indywidualnych zachowań, kontrowersyjnych z etycznego punktu widzenia postaci⁸.

Z bogatego zbioru współczesnych tekstów literackich eksponujących postacie dorastających dziewcząt, propagujących zasady gry o/w wartości i poszukiwania utraconego ładu i siebie oraz uwypuklających zagadnienia spotkania z sobą i Innym wybrałam do analizy i interpretacji następujące utwory polskich autorów przełomu XXI i XXI wieku: *Panna Nikt* Tomka Tryzny (jej bohaterki to Marysia, Kasia i Ewa), *Pozłacana rybka* Barbary Kosmowskiej (Alicja i Sara), *Ma być czysto* Anny Cieplak (Oliwka i Julka), *Fanfik* Natalii Osińskiej (Tosia), *Jak ziarnka piasku* Joanny Jagiełło (Anna i Nina), *Stan splątania* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel (Maria i Lena).

W powieściach tych poruszana jest między innymi tematyka związana z dysfunkcjami w rodzinie, rozwodami, kryzysem ojcostwa i macierzyństwa, problemem eurosieroctwa, samotnością egzystencjalną, niepewnością oraz brakiem stabilizacji emocjonalnej. Pojawiają się kwestie uzależnień – bohaterowie poszukują mocnych przeżyć poprzez (nad)używanie alkoholu i narkotyków, eksplorują świat seksu, nawiązują kontakty ze środowiskami przestępczymi.

W literaturze tego typu ważne są również problemy komunikacji interpersonalnej, a co za tym idzie brak porozumienia między dorosłymi i nastolatkami. Zagubiona w rzeczywistości młoda bohaterka zostaje wplątana w trudne dialogi pokoleń, co skutkuje często brakiem porozumienia z dorosłymi (na przykład zerwaniem relacji z rodziną) i społeczną izolacją. Nieporozumienia międzypokoleniowe powodowane są między innymi brakiem akceptacji i empatii ze strony rodzica, obojętnością, błędnym odczytaniem intencji mówiącego, „atrofią chęci i możliwości współodczuwania, używaniem niewłaściwych/różnych kodów językowych”⁹.

⁸ G. Leszczyński, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa 2010; D. Michułka, *No Way Out?*, dz. cyt.

⁹ Por. A. Sadecki, *Teoria umysłu a nieporozumienia bohaterów w prozie Czechowa (zarys)*, „Zagadnienia Rodzajów Literackich” 2014, vol. 57 (1), s. 31.

Dla przykładu warto przeanalizować niezgrabny komunikacyjny dialog, jaki prowadzi ojciec z córką, będący wyrazistym dowodem na brak porozumienia (*Fanfik* Osińskiej):

Coś mu mówiło, że może jednak powinien więcej rozmawiać ze swoim dzieckiem. Nie bardzo wiedział, jak w ogóle podjąć rozmowę. W końcu wymyślił:

– Czytałaś ostatnio coś ciekawego?

Zdziwione spojrzenie sennych oczu.

– Tak, mprega o Fiyero.

– Słucham?

– To był crossover – dodała Tosia z pewnym ożywieniem. – Z uniwersum Avengersów. Fiyero był tam superbohaterem i przyjaźnił się z Tonym Starkiem.

– To jakaś książka? – spytał Marcin, bardzo starając się wykazać zainteresowanie tematem.

– Nie, fanfik.

– To znaczy?

– To takie opowiadanie w obrębie fandomu – odpowiedziała cierpliwie Tosia. – Albo dwóch.

– Kto je napisał?

Tosia wzruszyła ramionami.

– Nie wiem. Jakaś dziewczyna ze Stanów.

– Czytasz po angielsku? – spytał Marcin z rozpaczą.

– No chyba – mruknęła Tosia pod nosem. – Po polsku trudno znaleźć dobry slash o Wicked.

– Aha – odparł Marcin. – To dobrze – dodał bez przekonania. – Przynajmniej poznajesz język¹⁰.

Nieporadność komunikacyjna ojca Tosi wynika z ogromnych dysproporcji kulturowych (świat rzeczywisty i świat mediów), jakie dzieli rodzica i jego córkę. Wirtualna rzeczywistość, w której zakorzeniona jest nastolatka, jej zaangażowanie w świat mediów społecznościowych, aktywne uczestnictwo we współczesnej kulturze wirtualnego świata, poszukiwanie przyjaciół i próba komunikowania się z rówieśnikami poprzez media, a jednocześnie anonimowość, na którą pozwala przestrzeń Internetu (w której

¹⁰ N. Osińska, *Fanfik*, Warszawa 2016 (e-book), s. 38–39.

sprawy „dzieją się” przecież także w języku angielskim) – dają dziewczynie pewność siebie, pozwalają na mentalne odizolowanie się od problemów rzeczywistej codzienności i budują w psychice nastolatki iluzję poczucia bezpieczeństwa. W zasadzie wydaje się, że Tosia dobrze się czuje sama z sobą, nie potrzebuje już kontaktu z ojcem, niechętnie odpowiada na pytania, zbywa go krótkimi odpowiedziami na oczywiste w jej mniemaniu pytania¹¹.

Warto podkreślić, że przywołane powyżej utwory literackie, które poddam analizie i interpretacji, skupiają się nie tyle na schemacie fabularnym, co na inicjacji bohaterek oraz reprezentowanych przez nie postawach i wartościach. Siłą tych opowieści są zdecydowanie portrety psychologiczne nastolatek oraz refleksyjno-egzystencjalny typ narracji, ukazany z perspektywy dorastającej dziewczyny i dylematów odzwierciedlających jej wnętrze. Ponadto wizerunki dziewcząt w analizowanych w niniejszym tekście powieściach można rozpatrywać w perspektywie społeczno-kulturowej, zwłaszcza w tych historiach, w których sylwetki dorastających bohaterek zarysowane są na tle przemian obrazu rodziny (na przykład Oliwka i Julka z powieści *Ma być czysto*). Gertura Skotnicka stwierdza, że

literackie typy rodzin w utworach dla dzieci i młodzieży wykazują wiele podobieństw z wynikami badań socjologicznych (...) [ze względu na] realistyczny styl [powieści – D.M.]. (...) estetyka mimetyczna, na której się opierają, zakłada możliwość uzyskania wiedzy o faktach i zjawiskach społecznych oraz przejawach życia różnych grup ludzkich [z elementami – D.M.] życiowego prawdopodobieństwa¹².

¹¹ Poetyka (nie)porozumień implikuje różne wzorce narratorskiego czytania umysłu i realizowana jest dzięki narracji empatycznej, zakorzenionej w braku porozumienia oraz konfliktach pokoleń. Narratorskie czytanie umysłu wyodrębnia zarówno projekcję i symulację, jak i identyfikację oraz separację czy eksternalizację. Zob. M. Rembowska-Płuciennik, *Narracyjne modele intersubiektywności*, „Teksty Drugie” 2010, nr 4, s. 86.

¹² G. Skotnicka, *Jaka jesteś polska rodzino we współczesnej beletrystyce dla dzieci i młodzieży. Rekonesans tematyczno-problemowy*, w: *Kultura literacka dzieci i młodzieży na początku XXI wieku*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 2002, s. 81.

Portrety psychologiczne nastoletnich dziewcząt aksjologicznie zagubionych w gąszczu zmieniających się wartości, barwnie opisane ze względu na młodzieńczy wiek bohaterek, dowodzą, że powyższe rozważania, łączące problematykę psychologiczną ze swoistą powieścią obyczajową, w istocie odzwierciedlają aktualne problemy społeczne i kulturowe, promując sprawczość i zaangażowanie społeczne, konkretne działania i aktywne uczestnictwo w kulturze. Są one częścią szerszego projektu edukacyjnego humanistyki zaangażowanej, nazwanego przez Ryszarda Nycza „humanistyką społeczną przydatności”¹³:

humanistyka powinna podejmować i rozwiązywać przede wszystkim problemy społecznie i cywilizacyjnie istotne współcześnie, zamiast zamykać się w wieży z kości słoniowej swych anachronicznych, hermetycznych zagadnień. (...) Humanistyka zaangażowana dała się poznać równie wcześnie swą zmasowaną „interwencją” w środowisko społeczne i mentalne, nastawieniem na zmianę *status quo* (istniejących społecznych podziałów, hierarchii, uprzywilejowań i stygmatyzacji), a generalnie charakterem subwersywno-emancypacyjnym. (...) [Zachęca ona – D.M.] do radzenia sobie w sytuacjach ryzyka (eksperymentalnych), krytyczności wobec pewników i dogmatów, do sprawczej partycypacji w rzeczywistości kulturowej, społecznej czy politycznej. (...) Na tym polu widać najwyraźniej, że aplikatywność nowej humanistyki (...) oznacza przede wszystkim zdolność do „przewietrzenia” i „przemebłowania” głów jednostek i zbiorowości – tyleż w sferze idei, co postaw, zachowań, sprawczych działań, emocjonalnej wrażliwości”¹⁴.

¹³ R. Nycz, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 20, <https://journals.openedition.org/td/1814> (dostęp: 30.11.2022).

¹⁴ Tamże, s. 20–27.

MĘKI DORASTANIA – NASTOLETNIĘ BOHATERKI WOBEC WYZWAŃ SPOŁECZNYCH WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI

Marysia, Kasia i Ewa (*Panna Nikt*)

Panna Nikt Tomka Tryzny to bestseller dla młodzieży z lat dziewięćdziesiątych XX wieku, opowieść o dorastaniu i dojrzewaniu, o próbie odnalezienia się w nowym środowisku. Bohaterką *Panny Nikt* jest Marysia Kawczak, piętnastoletnia dziewczyna z wielodzietnej rodziny chłopsko-robotniczej, która wraz z rodzicami przeprowadza się ze wsi do Wałbrzycha. W swojej szkolnej klasie poznaje dwie dziewczyny, które stają się jej pseudo-przyjaciółkami – Ewę i Kasię. Koleżanki wprowadzają Marysię w dwa różne światy: artystyczno-intelektualny (Kasia, neurotyczna córka bogatego lekarza, entuzjastycznie zafascynowana muzyką) i ten, w którym liczy się sukces, pieniądze i bogactwo (Ewa, nieskomplikowana wewnętrznie egoistka).

Bohaterki Tryzny są nadwrażliwe, rozchwiane emocjonalnie, niekonsekwentne, rozmawiają o relacjach z dorosłymi, o przyjaźni i nauce, ale poruszają także tematy związane z erotyką i seksem. Każda z nich ma inne doświadczenia życiowe – Kasia ma zapewnione zaplecze intelektualne i artystyczne, Ewa zna świetnie okrutny świat biznesu i zarabiania pieniędzy, nieuczciwość, oszustwo, konsumpcję i materializm, a Marysia pochodzi z prostego świata społeczności wiejskiej, w którym dominuje religijna pobożność, ciężka praca i bieda, ale panuje w nim także miłość rodzinna i zaufanie. Historia tych trzech nastolatek to opowieść o utraconym rajach dzieciństwa i mękach dorastania¹⁵.

pozytywną ocenę książki Tryzny wystawił między innymi Czesław Miłosz, pisząc, że jest to „pierwsza prawdziwie postmodernistyczna powieść polska (...). *Panna Nikt* to postmodernizm *alla polacca*, czyli wbrew pozorom zawiera w sobie wiele historycznego i społecznego niepokoju”¹⁶.

¹⁵ D. Michułka, *W poszukiwaniu dziewczęcej tożsamości, czyli jeszcze raz o literackiej i filmowej „Pannie Nikt” (w perspektywie edukacyjnej)*, „Kształcenie Językowe” 2010, nr 8 (18).

¹⁶ C. Miłosz, *O Marysi, co straciła siebie*, „Gazeta Wyborcza” (dodatek „Gazeta o książkach”), wrzesień 1994, s. 8–9.

Alicja (*Pozłacana rybka*)

Szeroki kontekst społeczno-kulturowy i elementy prowokujące do społecznego zaangażowania znajdziemy w powieściach Barbary Kosmowskiej, mistrzyni portretu psychologicznego, autorki, która uwypukliła istotę ludzkiego życia. *Pozłacana rybka* przedstawia historię piętnastoletniej Alicji, która musi zrewidować swoją postawę w heroizmie codzienności (między innymi zmagając się z chorobą przyrodniego brata, pierwszą miłością, rozwodem rodziców) i zadać sobie wiele pytań natury egzystencjalnej i etycznej.

Zdecydowanie najmocniejszą częścią powieści są wyraźnie autorefleksyjne *Listy do samej siebie* pisane przez główną bohaterkę. Alicja jest zagubioną nastolatką, jedynaczką, której pasją jest fotografia. Świadomość kontrastu między nową sytuacją rodzinną a beztroską przeszłością przyspiesza jej dorastanie. Swoje doświadczenia przedstawia w sposób bardzo dojrzały, ale i ironiczny, z pewnym dystansem, który paradoksalnie jest jednocześnie pełen emocji. Doświadczenia te dotyczą rozwodu rodziców, poznania młodej i atrakcyjnej macochy, nazywanej ironicznie „Miss Lata” (w rzeczywistości dziewczyna ma na imię Klaudia i jest uzdolnioną reżyserką filmów dokumentalnych), związku z pierwszym chłopcem – utalentowanym, ale niezamożnym skrzypkim Robertem, który musi sam zarabiać na życie – narodzin przyrodniego brata Fryderyka, którego Alicja uwielbia, a następnie jego śmiertelnej choroby. Bohaterka analizuje próby porozumienia się z zapracowaną, rozczarowaną swoją samotnością matką i trudne przyjaźnie z rówieśniczkami. Stawia czoła wyzwaniom w przyjaźni z Sarą, która pracuje, by się utrzymać, i z cierpiącą na anoreksję Dorotą.

Książka Kosmowskiej ma z pewnością duże walory edukacyjne, ponieważ zachęca do dyskusji nie tylko o wartościach, ale i postawach społecznych. Przy analizie tej powieści nasuwa się wiele pytań. Jakie elementy środowiska społecznego, w którym wychowuje się Alicja, tworzą system wartości jej rodziny, normy postępowania czy współtworzą rodzinną atmosferę? Jakie są jej warunki mieszkaniowe, a szerzej – materialne? Dla porównania, jakie są warunki życia chłopaka Alicji, Roberta, i jego ojca; jak młody skrzypek dogaduje się z ojcem alkoholikiem? Jakie są relacje córki z zapracowaną matką i jak wpływają one na problem autonomii

obu postaci? Czy model rodziny opisany przez Kosmowską jest egalitarny (oparty na partnerstwie), czy raczej jest to układ reprezentujący dystans/oddalenie/brak porozumienia? W jaki sposób i w których momentach Alicja odkrywa swoje emocje i uczucia?

Powieść *Pozłacana rybka* zachęca do rozmowy nie tylko o porozumiewaniu się i przyczynach pokoleniowych konfliktów, ale także o empatii, sferze wartości oraz afektów¹⁷.

Oliwka i Julka (*Ma być czysto*)

Anna Cieplak wyraźnie akcentuje w swojej twórczości literackiej kwestie wychowania i socjalizacji dzieci i młodzieży, wprowadza do narracji slang młodzieżowy i różne modele komunikacji interpersonalnej nastolatków, pisze o „bezpiecznych” relacjach społecznych, dotyka problemów konfrontacji ze stereotypami i konwenansami, a wychodząc od zagadnień nierówności i konfliktu, zastanawia się nad takimi kategoriami, jak komunikacja, odpowiedzialność i bezinteresowność

Z powieści *Ma być czysto*, zakorzenionej w tradycji takich zagranicznych utworów z gatunku YA (ang. *young adults*), jak *Gwiazd naszych wina* Johna Greena czy *Trzyście powodów* Jaya Ashera, wyłaniają się portrety psychologiczne nastoletnich przyjaciółek Oliwki i Julki oraz ukazany w tle obraz młodej macochy Julki – Magdy. Powieść uwzględnia także aspekty opieki instytucjonalnej (przykładowo zaniedbana emocjonalnie Oliwka, która sama zajmuje się sobą i młodszym rodzeństwem, trafia pod kuratelę pedagoga, a Magda, oskarżona o rozbicie rodziny, walczy o opiekę nad Julką, swoją pasierbicą). Bohaterki reprezentują różny status społeczny, mają jednak podobne problemy związane między innymi z rywalizacją rówieśniczą, samotnością wynikającą z braku wsparcia rodziny (na przykład w sytuacji podejrzenia niechcianej ciąży), dylematami seksualnymi, poczuciem własnej wartości, ale także niepewnością w relacjach z płcią przeciwną (na przykład trudne kontakty z mężczyznami uwypuklone są w tych partiach narracji, które szerzej odnoszą się do kobiecej tożsamości), napięciem spowodowanym zagrożeniem przemocą, krzywdą psychiczną przekładającą się

¹⁷ J. Rembowski, *O empatii i niektórych sposobach jej badania*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1982, nr 3–4, s. 110.

na myśli samobójcze. Presja społeczna i kontrola instytucjonalna są większe w przypadku Oliwii, która zajmuje niższą pozycję społeczną i jest obwiniana bardziej niż inne nastolatki pochodzące z zamożniejszych rodzin.

Tosia (*Fanfik*)

Powieść *Fanfik* Natalii Osińskiej to historia nastoletniej dziewczyny, która poszukuje własnej tożsamości i w końcu odnajduje siebie. Wizerunek rozchwianej emocjonalnie, pełnej egzystencjalnego niepokoju i chorującej na depresję bohaterki jest wyrazisty i, mimo kryzysu spowodowanego określeniem tożsamości seksualnej, psychologicznie kompletny. Przeanalizujemy fragment powieści:

Wakacje spędziła komfortowo w zaciszu własnego pokoju. Czytała książki, pisała fanfiki, przeglądała fanarty, obejrzała na YouTube bootlegi z zaległej listy, słowem robiła to wszystko, do czego ma prawo każdy uczeń, który zdołał przeżyć pierwszą klasę liceum. Ale pod koniec sierpnia zaczął ją męczyć niepokój. Za plecami ciotki Idalii podwoiła sobie dzienną dawkę kapsulek, ale to nie pomogło. Tego poranka łyknęła trzy, a po namyśle jeszcze czwartą. Nie oczekiwała wiele, chciała tylko zagłuszyć to wewnętrzne rozstrojenie, które odczuwała za każdym razem, gdy musiała wychynąć z własnego świata i zmierzyć się z rzeczywistością¹⁸.

W analizie i interpretacji powieści możemy podążać za refleksją Karen Coats i odwoływać się do teorii psychoanalizy Jacques'a Lacana, a w szczególności do jego koncepcji podmiotowości, lęku i wstydu¹⁹. Przywołana badaczka uważa, że paradygmat Lacana pozwala zidentyfikować współczesną literaturę dla nastolatków jako platformę dyskursu nad fizycznym, psychicznym i społecznym odrzuceniem ciała, które poszukuje znaczenia i wartości w kulturze, a sytuowane jest gdzieś w przestrzeni między dziecięcym bezpieczeństwem a dorosłą odpowiedzialnością. Coats pisze: „Poprzez formę, treść i intertekstualne nawiązania mit (...) liberalnego, humanistycznego «ja» jest

¹⁸ N. Osińska, *Fanfik*, dz. cyt., s. 20.

¹⁹ G. Michalik, *Podmiot zanikający – kwestia podmiotowości w psychoanalizie Jacques'a Lacana*, „Analiza i Egzystencja” 2018, nr 41, s. 81.

w literaturze młodzieżowej stopniowo obalany. Jednak kluczowym graczem pozostaje nadal najczęściej postać, która pozycjonuje się jako kulturowy *outsider*²⁰. Beata Gromadzka, interpretując wnikliwie powieść Osińskiej, stwierdza natomiast, że:

Tosia odczuwa wstyd i wstręt do siebie, do swojego ciała i wnętrza. Ten przedintencjonalny wstyd jest przyczyną jej wycofania i niedostępności. Przytłaczające poczucie wstydu, obrzydzenia i bezradności doprowadza bohaterkę niemal do całkowitego załamania. Nagle destrukcyjne dotąd emocje ujawniają swój performatywny aspekt i pod ich wpływem Tosia się zmienia. W chwili epifanii apatyczna i uzależniona od narkotyków dziewczyna dostrzega w sobie chłopca. Scena, w której Tosia zakłada ubranie chłopca – przyjaciela, patrzy na siebie w lustrze i rozpoznaje swoje odbicie jako utraconą część siebie, nie sobowtóra, ale swoje prawdziwe „ja”, osobowość zintegrowaną i pewną swojej tożsamości, jest punktem zwrotnym powieści²¹.

Oto znaczący fragment książki, w którym bohaterka odnajduje swoją płciową tożsamość:

Nagle wszystko kliknęło. Nagle wszystko było tak, jak być powinno. Zniknęło uczucie wewnętrzznego niepokoju, które towarzyszyło jej od zawsze. I dopiero gdy zniknęło, uświadomiła sobie, że cały czas ciążyło jej to uczucie. Dotknęła lustra. Było takie zimne²².

Bohaterka przechodzi prawdziwą przemianę, najpierw odważnie eksperymentuje, próbując dokonać właściwego wyboru co do własnej tożsamości płciowej (na przykład zmienia imię na męskie – Tosiek), a następnie ujawnia nową tożsamość w domu,

²⁰ K. Coats, *Young Adult Literature – Growing up. In Theory*, w: *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, eds. S.A. Wolf et al., Routledge 2011, s. 319. Zob. R. Seelinger Trites, *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*, University of Iowa Press 2000; R. MacCallum, *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction*, dz. cyt.

²¹ B. Gromadzka, *Anty-Jeżycjada? Jakie są najnowsze powieści dla dziewcząt i o dziewczętach na przykładzie Fanfika (2016) Natalii Osińskiej*, „Filoteknos” 2020, nr 10, s. 230; M. Szabat, *Filozoficzny potencjał podmiotowości w świetle koncepcji Jacques'a Lacana*, „Teksty Drugie” 2017, nr 4.

²² N. Osińska, *Fanfik*, dz. cyt., s. 92.

co wywołuje konsternację i zaniepokojenie wśród rodziny (ojca i ciotki) oraz wśród szkolnych kolegów i koleżanek, którzy również czują się niepewnie w towarzystwie „nowego” chłopca. To wyjście z szafy ma jednak pozytywny wpływ na zachowanie Tośka:

przemiana wyzwala w apatycznej dotąd dziewczynie niespotykaną aktywność, ujawnia głęboko skrywane cechy osobowości i temperamentu. Następuje swoiste przebudzenie uspiętej osobowości, czego dowodem jest otwarta konfrontacja z przyjaciółmi, wsparcie dla koleżanki, która ma kłopoty, udział w szkolnym kabarecie, a w domu – ponowne nawiązanie relacji z ojcem, zerwanych po śmierci matki, i zawarcie z nim sojuszu przeciwko natrętnej ciotce²³.

Nina i Anna (*Jak ziarenka piasku*)

Jak ziarenka piasku (2018) Joanny Jagiello to polski odpowiednik powieści Jaya Ashera *Trzyznaście powodów*. Jej głównym tematem jest przyjaźń między nastoletnimi dziewczynami (Niną i Anną), a początkiem fabuły staje się samobójstwo jednej z nich, siedemnastoletniej Niny, uważanej za niezależną i silną psychicznie dziewczynę. Bohaterki to nierozłączne przyjaciółki i pokrewne artystyczne dusze, które łączy nie tylko data urodzin, ale także ideały, marzenia i plany na przyszłość. Nina jest odważniejsza, zamożniejsza, bardziej utalentowana i pewna siebie, dlatego jej śmierć jest szokiem dla rówieśników. Anna postanawia odtworzyć przeszłość, rekonstruuje poszczególne epizody i sceny z ich wspólnych spotkań, szukając sygnałów zagubienia przyjaciółki, przyczyn jej lęków i rozpacz, powodów tragicznej decyzji Niny, próbując na własną rękę znaleźć „sprawców” jej śmierci. Nie ma widocznych oznak nadchodzącej tragedii – Nina ma dobre relacje z matką, nie nadużywa alkoholu ani narkotyków, ale w pewnym momencie podejrzanym staje się wzorowy nauczyciel teorii sztuki, pan Cichy, idealny pedagog, człowiek o wielkiej wiedzy, który odkrywa w klasie talenty, inspiruje do pracy, chce wspierać młodych artystów, planuje otworzyć dla nich pracownię i galerię sztuki. Anna odkrywa ciemne oblicze pana Cichego (szantażowanie przez niego młodych dziewcząt) oraz demaskuje przemoc seksualną i psychiczną, jakiej dopuszczają się nauczyciel i jego koledzy.

²³ B. Gromadzka, *Anty-Jeżycjada?*, dz. cyt., s. 231.

Maria i Lena (*Stan splątania*)

Nastoletni bohaterowie powieści *Stan splątania* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel (Lena, Maria, Miłosz), uczniowie klasy ósmej, mieszkają na luksusowym osiedlu na przedmieściach miasta. Reprezentują dobrze sytuowane rodziny (choć nie w każdym przypadku są to rodziny pełne). Jako wolontariusze (ale także i „z obowiązku”, zdobywając punkty, dzięki którym będą mogli dostać się do renomowanych liceów), na początku dość niechętnie, pełni obaw, odbywają staż w eleganckim domu seniora, który usytuowany jest nieopodal. Zaprzyjaźniają się tam z trojgiem niezależnych charakterologicznie i osobowościowo staruszków: Jarminą, Elodią i Bertramem²⁴. Lena, Maria i Miłosz są samotni, zakompleksieni i wycofani społecznie, choć mieszkają na tym samym osiedlu i chodzą do tej samej rygorystycznie prowadzonej szkoły, nie znają się prywatnie i niewiele o sobie wiedzą. W szkole panuje rywalizacja i niezdrowa konkurencja, presja szkolnego środowiska i wysokie wymagania zamożnych, pracujących zawodowo, ambitnych rodziców (dobre wyniki w nauce, promowanie zdrowego stylu życia, wiele godzin dodatkowych zajęć) przekładają się na brak komunikacji i empatii, sztuczne dialogi, nieszczerłość porozumienia i rodzą emocjonalną pustkę.

W tym pełnym pogoni za bogactwem i konsumpcją życiu Zacisza Przystań (jak nazywa się dom spokojnej starości) i szczerze, serdeczne, pełne zrozumienia rozmowy ze staruszkami okazują się prawdziwą emocjonalną przystanią właśnie dla nastolatków. Dają im możliwość ucieczki od codziennej rutyny, dyscypliny i egzekwowanych z żelazną konsekwencją przez rodziców zasad, które mają pomóc młodym ludziom w osiągnięciu odpowiedniego szczybla kariery zawodowej i dobrobytu.

Agnieszka Grabowska w recenzji tej książki, podkreślając znaczenie dobrych relacji międzypokoleniowych, pisze:

Młodzież wnosi do domu opieki radość, pozytywną energię, miłą odmianę, ich wizyty są oczekiwane, przerywają nudę i stagnację.

²⁴ A. Grabowska, *SZPIEG W KSIĘGARNI: „Stan Splątania” Roksana Jędrzejewska-Wróbel – Recenzja Przedpremierowa*, Życie i pasje, 6 października 2021 roku, <https://zycieipasje.net/2021/10/szpieg-w-ksiegarni-stan-splatania-roksana-jedrzejewska-wrobel-recenzja-przedpremierowa/> (dostęp: 30.11.2022).

Dla Jarminy, Elodii i Bertrama to szansa na odrobinę „szaleństwa” i normalności. Oni, choć mają swoje przypadłości związane z wiekiem, są nadal młodzi duchem, potrafią cieszyć się życiem, co nieraz udowodnią – podczas Wigilii, spontanicznego obiadu u rodziców Marii, buntu w ośrodku, wreszcie – brawurowej wyprawy nad morze. Wspólne doświadczenia bohaterów wpłyną na istotne zmiany u wszystkich²⁵.

KONKLUZJA – W STRONĘ SPOŁECZNEGO ZAANGAŻOWANIA

We współczesnych polskich powieściach dla młodzieży coraz częściej pojawiają się obrazy dziewcząt dążących do zachowania własnej tożsamości, niezależnej od statusu społecznego, wyraźnie widać w nich jednak także psychologiczną odrębność i społeczną inność nastolatków, ich samotność, a także specyficzny, konfrontacyjny charakter podejmowanych przez nie działań, co w zasadzie stawia te bohaterki w roli społecznych outsiderów. Istotny staje się również wygląd protagonistki, który uwypukla dylematy związane z akceptacją rówieśniczą (na przykład w powieści *Panna Nikt* Marysia pochodzi z biednej, wiejskiej rodziny, więc jej niemodny ubiór zwraca uwagę w klasie i jest wyśmiewany przez koleżanki z bogatych domów, których liderką jest luksusowo ubrana Ewa; z kolei Tosia, bohaterka *Fanfika*, kiedy przechodzi wewnętrzną (psychiczną) przemianę płciową, staje się chłopcem o imieniu Tosiek, zaczyna otwarcie nosić chłopięce ubrania i nabiera pewności siebie).

Obok bogatego kontekstu psychologicznego i poszukiwania dziewczęcej tożsamości literackie obrazy nastoletnich bohaterek uwikłanych w egzystencjalne i etyczne dylematy (*Jak ziarnka piasku*) ukazują także konflikty rodzinne związane z rozwarstwieniem społecznym (*Ma być czysto*), różnice w światopoglądzie i podejściu do kwestii religijnych (*Panna Nikt*) oraz wyraźny brak porozumienia międzypokoleniowego (*Pozłacana rybka*).

²⁵ Tamże.

Kluczowym zagadnieniem, które pojawia się w analizach i interpretacjach omawianych tutaj powieści, staje się nie tylko określanie podmiotowości, alienacja i samotność bohaterek, ale także aspekt dominacji i kwestia posiadania władzy. Roberta Seelinger Trites podkreśla, że:

dorastanie zawsze odbywa się w kontekście władzy – kto ją ma, kto nie, i co musi zostać wynegocjowane, aby nastolatek mógł zdobyć władzę w obrębie swojej kultury. Badając relacje nastoletniego bohatera wobec różnych instytucji społecznych (np. szkoły), a także w zestawieniu z biologicznymi wyznacznikami zagadnień związanych np. z seksem, [można postrzegać – D.M.] literaturę dla nastolatków jako swoistą inscenizację/teatr walki o władzę, której wyniki określa poziom etyczny, determinujący i ograniczający możliwości działania młodego dorosłego, traktowanego jako aktor żyjący w swoim świecie²⁶.

Jak pokazują wszystkie analizowane w niniejszym tekście polskie powieści dla młodzieży, nastolatki i nastolatki muszą zmierzyć się ze światem dorosłych i instytucjami publicznymi, które, regulując zasady funkcjonowania w społeczeństwie i działając systemowo, w różny sposób ograniczają autentyczność i indywidualizm postaci oraz ich wolność dorastania. Wiele trudnych życiowych momentów wymaga zatem od młodych bohaterów społecznego zaangażowania, interwencji i realnego działania.

BIBLIOGRAFIA

- A. Cieplak, *Ma być czysto*, Warszawa 2016.
Anna Cieplak, Culture.pl, Twórcy, <https://culture.pl/pl/tworca/anna-cieplak> (dostęp: 15.06.2021).
D. Bühler-Niederberger, *The Radicalization of the Self – From „Trotzkopf” to „Julia Nobody”. Individualization and aestheticalisation*,

²⁶ R. Seelinger Trites, *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*, University of Iowa Press 2000, cyt. za: K. Coats, *Young Adult Literature – Growing up*, dz. cyt., s. 319.

- the Change of the Self Ideal in the Children's Literature*, w: *Metodyka a nauka o literaturze i nauka o języku*, red. D. Michulka, K. Bakula, Wrocław 2004.
- P. Czaplinski, *Poetyka afektywna i powieść o rodzinie*, w: *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Warszawa 2015.
- B. Gromadzka, *Anty-Jeżycjada? Jakie są najnowsze powieści dla dziewcząt i o dziewczętach na przykładzie Fanfika (2016) Natalii Osińskiej*, „Filoteknos” 2020, nr 10, s. 225–239.
- B. Gromadzka, *Obcość i swojskość w przestrzeni szkoły i domu. Obrazy nastoletnich imigrantów i reemigrantów w wybranych powieściach dla młodzieży z początku XXI wieku (po roku 2004)*, „Porównania. Czasopismo poświęcone zagadnieniom komparatystryki literackiej” 2017, vol. 20, s. 157–172.
- Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, ed. Shelby A. Wolf et al., Routledge 2011, https://about.illinoisstate.edu/kscoat2/Documents/growing_up_coats.pdf (dostęp: 20.04.2018).
- J. Jagiello, *Jak ziarnka piasku*, Warszawa 2018.
- R. Jędrzejewska-Wróbel, *Stan splątania*, Kraków 2021.
- B. Kosmowska, *Pozłacana rybka*, Warszawa 2007.
- A. Kruszewska-Kudelska, *Polskie powieści dla dziewcząt po 1945 roku*, Wrocław 1972.
- G. Leszczyński, *Bunt czytelników. Proza inicjacyjna netgeneracji*, Warszawa 2010.
- R. MacCallum, *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: The Dialogic Construction of Subjectivity*, New York 1999.
- A. Martuszevska, *Powieść i prawdopodobieństwo*, Kraków 1992.
- D. Michulka, *Little Women: Contemporary Polish Novels for Girls as an Example of Engaged Literature*, „Bookbird: A Journal of International Children's Literature” 2022, vol. 60 (1), s. 4–15.
- D. Michulka, *No Way Out? On Communicative and Axiological Confusion of Protagonists in Books for Young Readers in late 20th and Early 21st Century (in Poland)*, w: *Understanding Misunderstanding*, vol. 2, *Artistic Practices*, eds. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, M. Rembowska-Pluciennik, B. Śniecikowska, Berlin 2019.
- D. Michulka, *W poszukiwaniu dziewczęcej tożsamości, czyli jeszcze raz o literackiej i filmowej „Pannie Nikt” (w perspektywie edukacyjnej)*, „Kształcenie Językowe” 2010, nr 8 (18), s. 81–90.

- C. Miłosz, *O Marysi, co straciła siebie*, „Gazeta Wyborcza” (dodatek „Gazeta o książkach”), wrzesień 1994.
- R. Nycz, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych spostrzeżeń, konieczności, refutacji*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 18–40, <https://journals.openedition.org/td/1814> (dostęp: 30.11.2022).
- N. Osińska, *Fanfik*, Warszawa 2016.
- M. Pomirska, *Szkoła narzeczonych: opowieści dla dziewcząt w dwudziestoleciu międzywojennym*, Gdańsk 2006.
- R. Seelinger Trites, *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*, University of Iowa Press 2000.
- G. Skotnicka, *Jaka jesteś polska rodzino we współczesnej beletrystyce dla dzieci i młodzieży. Rekonesans tematyczno-problemowy*, w: *Kultura literacka dzieci i młodzieży na początku XXI wieku*, red. J. Papuzińska, G. Leszczyński, Warszawa 2002.
- M. Szabat, *Filozoficzny potencjał podmiotowości w świetle koncepcji Jacques’a Lacana*, „Teksty Drugie” 2017, nr 4, s. 96–114.
- T. Tryzna, *Panna Nikt*, Warszawa 1995.
- M. Urbanek, *Zostanę dzieckiem*, „Polityka” 1995, nr 8.
- M. Wójcik-Dudek, *Czytająca dziewczyna. O przemianach współczesnej powieści dla dziewcząt*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008.

ANNA JANUS-SITARZ

Nie bądź bierny. Literackie poprawianie świata
w książkach Marcina Szczygielskiego, Anny
Piwkowskiej i Katarzyny Ryrych

ETYCZNA REFLEKSJA

Jak przekonuje Martha Nussbaum¹, dzięki czytaniu, czyli swoistemu trenowaniu empatii, możemy stać się lepszymi ludźmi. Wiara w ten potencjał ma oczywiście swoje ograniczenia – o jednym z nich pisał Wayne Booth², dowodząc, że literatura nie jest etycznie neutralna i od czytelnika wymagać należy krytycznego dystansu, aby mógł ocenić, czy przekazywane wartości powinny być interioryzowane.

W takim kierunku idą również rozważania badaczki literatury dziecięcej Marii Nikolajewej, która podkreśla, że młodzi

¹ M. Nussbaum, *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, Oxford 1990.

² W.C. Booth, *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley 1988.

odbiorcy nie mają wystarczającego doświadczenia, aby móc osądzić etyczne (bądź nie) zachowanie fikcyjnych postaci, mogą nawet nie mieć świadomości, że właśnie taki osąd jest od nich oczekiwany, jednak wiele utworów przeznaczonych dla niedoroślego czytelnika stawia pytania, które mają wpływ na pojmowanie przez niego kluczowych kwestii etycznych, na przykład tego, czym jest społeczna sprawiedliwość.

Nikolajewa dowodzi, że etyczny potencjał literatury zależy między innymi od typu literatury, znacznie mocniej oddziałują więc te utwory, których dziecięcy protagoniści mają więcej poczucia sprawczości i dlatego stoją przed poważnymi wyborami. Kiedy bohater dokonuje wyboru, daje to czytelnikowi okazję do uruchomienia własnych emocji i kompetencji poznawczych, aby ocenić, czy wybór jest słuszny. Dokonuje on takiej ewaluacji niekoniecznie świadomie, często po prostu utożsamia się z postacią lub sytuacją, w jakiej się ona znajduje, i zadaje sobie pytania: „Jak ja bym się czuł?”, „Jakiego wyboru bym dokonał?” lub dotyczące bohatera pytania, na które bezpośrednich odpowiedzi nie znajduje w tekście: „Jak on się czuł?”, „Czy żałował swojej decyzji?”, „Jakie mogły być jej konsekwencje?”, „Czy bohater był ich świadom?”, a może także pytania świadczące o jeszcze głębszym rozumieniu konfliktu moralnego: „Skąd wiemy, który wybór był słuszny?”³.

Kiedy wszystkie „za” i „przeciw” są w utworze szczegółowo wyjaśnione, wówczas nie pozostaje dla czytelnika wiele miejsca, aby uruchomić swoje percepcyjne możliwości. Zatem jeśli dzieci mają wyciągać moralne nauki z fikcji literackiej, to musi ona dawać im przestrzeń do zadawania pytań i formułowania własnych opinii. Tymczasem – jak twierdzi Nikolajewa – większość literatury dziecięcej operuje przeciwstawnymi kategoriami: dobro/zło, szlachetny/niegodziwy, sprawiedliwość/niesprawiedliwość, zaleta/wada, nie pozostawiając odbiorcy szansy na własną refleksję.

Książki trójki polskich pisarzy, które chcę przywołać, należą do tej pierwszej grupy utworów – czytelnik może w nich odnaleźć przestrzeń do podjęcia etycznego dialogu z tekstem. Postawy fikcyjnych postaci nie są jednoznaczne, bohaterom daleko do

³ Zob. M. Nikolajewa, *Ethical Knowledge*, w: tejsze, *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Childrens' Literature*, Amsterdam–Philadelphia 2014, s. 180–181.

ideału, łamią zakazy dorosłych i prawa przez nich ustanowione, takie jak na przykład „nie kłam”, „szanuj starszych”, „nie kradnij”, ale dzięki temu odbiorcy łatwiej jest się z nimi utożsamić. Pomimo niejednoznaczności zachowań literackich protagonistów do młodego odbiorcy płynie przekaz dotyczący pożądanых postaw wobec słabszych, ubogich, odrzucanych przez swoją inność, czy wobec problemów codzienności, na przykład niesprawiedliwości społecznej lub dewastacji środowiska. Wyłaniają się z niego imperatywy: nie bądź obojętny, bierny, głuchy na zło; bądź odważny i zaangażowany, naprawiaj świat.

INKLUZYJNY ŚWIAT SZCZYGIELSKIEGO. CZARNY MŁYN – KAŻDY Z NAS JEST WAŻNY

Świat od ekologicznego kataklizmu ratują młodzi bohaterowie *Czarnego młyna* Marcina Szczygielskiego. Opuszczony młyn przyciąga setki elektrycznych przedmiotów – symboli konsumpcjonizmu i wyniszczenia środowiska – tworzy z nich groźne potwory, wielki śmietnik, a ich dorosłych użytkowników, sprawców klimatycznej katastrofy (której przejawem w powieści jest choćby pomieszenie pór roku), zamienia w niebezpieczne roboty, manekiny. Wobec apatii, bezradności i obojętności tych, którzy jeszcze pozostali, to dzieci odczuwają wewnętrzny moralny nakaz ratowania swoich bliskich, swojej miejscowości. I to wśród nich znajduje się gotowa do poświęcenia swojego życia dla mieszkańców niepełnosprawna Melka.

Wybór kalekiej dziewczynki na wybawicielkę nie jest przypadkowy. W powieści mocno skontrastowana jest postawa dorosłych wobec Melki ze stosunkiem wobec niej dzieci. Dla dorosłych jest ciężarem, to między innymi prawdopodobnie zbyt duża odpowiedzialność wiążąca się z wychowaniem niepełnosprawnego dziecka była powodem opuszczenia rodziny przez jej ojca. Babka dziewczynki właśnie jej kalectwo wini za decyzję swojego syna o emigracji. Nieobecni ojcowie, pozostawiający swoich bliskich w trudnych życiowych sytuacjach, to stały motyw powieści Szczygielskiego, w *Czarnym młynie* bez ojca wychowują się

Iwo i Melka, ale emigrują także rodzice ich przyjaciela Pawła. Zostawiają swoje rodziny również ojcowie bohaterów *Za niebieskimi drzwiami czy Omegi*. Z kolei matki w tych powieściach (opuszczone, samotne, pozostawione z koniecznością radzenia sobie z problemem utrzymania rodziny), są również w pewien sposób matkami nieobecnymi – pochłonięte pracą i własnym bólem nie okazują matczynego ciepła, nie są skore do czułych gestów czy szczerych rozmów. Dla matki niepełnosprawna Melka jest obowiązkiem, dla babki – przyczyną rozpadu rodziny, dla innych dorosłych – odmieńcem. Traktowanie przez dorosłych niepełnosprawności jako czegoś wstydliwego zauważalne jest także w powieści *Za niebieskimi drzwiami*. Widać to na przykład w scenie, kiedy główny bohater Łukasz wychodzi ze szpitala o kulach, z krótszą nogą, a napotkani przechodnie unikają z nim kontaktu wzrokowego i z zażenowaniem odwracają głowy.

Zupełnie inaczej wyglądają relacje między młodymi bohaterami *Czarnego młyna*. Jedenastoletni Iwo bardzo kocha swoją młodszą siostrę, chociaż ma ona zdeformowaną twarz i kręgosłup. Uważa, że „kiedy [Mela] się śmieje, jest najpiękniejsza na całym świecie”⁴. Pozostałe dzieci z paczki przyjaciół akceptują w pełni Melkę, bronią jej, traktują jak jedną z nich, tłumacząc: „My z Młynów trzymamy się razem”⁵. Doceniają troskę Iwa o siostrę, co więcej, właśnie jego opiekuńczość sprawia, że wyrasta on na lidera grupy: „Kiedy ty jesteś, to się nie boję. (...) – mówi Natałka. – Wszystko umiesz wytłumaczyć. I opiekujesz się Melą. Chciałabym mieć takiego brata”⁶.

Idea naprawiania świata, wyznawana i praktykowana przez dziecięcą wspólnotę, wiąże się tu przede wszystkim z naprawianiem ludzkich relacji, opartych na dbałości o to, co wspólne, akceptacji odmienności, szacunku wobec inności. Iwo tłumaczy tę zasadę współistnienia, mówiąc o Meli: „Jest inna, to prawda, ale wcale nie gorsza. (...) Myśli inaczej niż my (...), ale z jej punktu widzenia to my jesteśmy inni, a nie ona”⁷.

Przekaz Szczygielskiego jest zgodny ze światowymi trendami w literaturze dla dzieci i młodzieży. Badaczki takie jak Jean

⁴ M. Szczygielski, *Czarny młyn*, Warszawa 2015, s. 25.

⁵ Tamże, s. 29.

⁶ Tamże, s. 112.

⁷ Tamże, s. 185.

Webb czy Beverley Brenny⁸ dowodzą, że konieczna jest bowiem zmiana akcentu w literackiej prezentacji podejścia do ludzi niepełnosprawnych.

Brenna wskazuje na nowe przesunięcie uwagi w ramach *disability studies* w kierunku społecznego konstruktywizmu. Przejawia się on przede wszystkim tym, że we współczesnej literaturze bohaterowie z niepełnosprawnością nie przyjmują biernej pozycji, a dotychczasowe zgłębianie ich emocji zostaje zastąpione przez pokazanie, jak starają się wyciągnąć z życia, co się da najlepszego. Główny przekaz jest taki, że nie powinno się ich traktować z litością, ale z pełną akceptacją. Co istotne, zanika narracja, w której kalectwo czy choroba są konsekwencją nieodpowiedniego zachowania, swoistą karą, nie pisze się także o wierze w uleczenie czy zanik niepełnosprawności. Literatura pokazuje ją po prostu jako nieodłączny element otaczającej nas „normalnej” rzeczywistości⁹.

Tak właśnie dzieje się w powieści Szczygielskiego, w której to nie kaleka dziewczynka jest dziwna. Dziwaczny, groteskowy i groźnie zdeformowany jest tworzony przez nas świat.

W Młynach – zamienionych w śmietnik przez ludzi biernych, niedbających o własne środowisko i siebie nawzajem – otoczeni oschłymi dorosłymi, niepotrafiącymi sprostać odpowiedzialności za dobro własnych dzieci i kolejnych pokoleń i nieumiejącymi porozumieć się między sobą, to młodzi bohaterowie – kochający swoich bliskich mimo ich niedoskonałości, dbający o wspólnotę i akceptujący odmienność – ratują świat.

⁸ J. Webb, *Health, Sickness and Literature for Children*, w: *The Edinburgh Companion to Children's Literature*, eds. C. Beauvais, M. Nikolajeva, Edinburgh 2017, s. 281–288.

⁹ W polskiej literaturze przedmiotu zob. więcej na ten temat: A. Fidowicz, *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku*, Kraków 2020; M. Wróblewski, *Doświadczenie dzieciństwa, studium z antropologii literatury*, Toruń 2019, rozdziały *Między wykluczeniem a akceptacją niepełnosprawnego ciała* oraz *Społeczna produkcja obrazów odmienności*, s. 254–292.

PRZECIW NIERÓWNOŚCIOM I PRZEMOCY – *FRANCISZKA*

Ważny wątek naprawiania świata opartego na nierównościach, nietolerancji inności oraz obojętności wobec krzywdy zadawanej słabszym pojawia się we *Franciszce* Anny Piwkowskiej¹⁰. Kiedy do klasy głównej bohaterki przybywa nowa uczennica, czarnoskóra Soraya, młodzi ludzie reagują różnie. Nastoletni odbiorca książki ma szansę poczuć się częścią klasowej społeczności i doświadczyć dylematu wyboru. Fikcyjność tej sytuacji daje mu jednak komfort uruchomienia kompetencji poznawczych i dokonania oceny, która droga jest słuszna. Część uczniów bowiem, wyposażona w wyniesione z domów rodzinnych stereotypy i uprzedzenia, ale też osobiste frustracje, stara się ośmieszyć i poniżyć nowo przybyłą dziewczynę, drwią z jej wyglądu, obrażają ją, porównują do mitologicznego potwora, prowokują jej gniew. W sytuacji rzeczywistej w grupie rówieśniczej pod wpływem emocji, wpływu lidera i obawy, aby samemu nie stać się ofiarą, wielu młodych ludzi postąpiłoby tak jak literaccy bohaterowie – dołączając do mimowolnych prześladowców dziewczynki. W sytuacji bezpiecznej lektury odbiorca ma czas na etyczną refleksję i ewaluację zachowań. Z pewnością staje po stronie grupy przyjaciół Franciszki, która nie tylko wstydzi się zachowania rówieśników, ale – nie zgadzając się na własną początkową bezradność – natychmiast przystępuje do działań naprawczych. Ta grupa oferuje Sorai swoją przyjaźń, życzliwość i wsparcie, ale także konkretną, codzienną pomoc w nauce języka polskiego i innych przedmiotów. Młodzi ludzie starają się być konstruktywni i skuteczni, aby działania nie oznaczały jedynie poprawy ich własnego samopoczucia.

Na uwagę zasługuje szczególnie interwencja jednego z bohaterów, Maćka, przyjaciela Franciszki, który – zaniepokojony podejrzanym smutkiem Sorai i jej milczeniem o domu rodzinnym – łamie utrwalane w naszym społeczeństwie zasady niewtrącania się w cudze życie prywatne i dowiadyuje się prawdy o sytuacji życiowej dziewczynki. Kiedy okazuje się, że urodzona

¹⁰ A. Piwkowska, *Franciszka*, Warszawa 2014.

w Rwandzie, mocno doświadczona przez los, trafiła do polskiej rodziny zastępczej traktującej ją jak „czarną przybłądę”, Maciek skutecznie mobilizuje dorosłych – swoich rodziców i dyrekcję szkoły – do natychmiastowej pomocy. Zasada: „Nie bądź bierny, nie bądź obojętny na cudzą krzywdę, działaj!” – odmienia życie młodej migrantki.

Czytelnik ma szansę trenować empatię i rozważać konsekwencje przynależności do jednej z klasowych grup: tej, która usiłuje zbudować swoją pozycję na wywyższaniu się wobec innych, lub tej, która podejmuje niepopularną decyzję stania przy słabszych.

POPRAWIANIE ŚWIATA STWORZONEGO PRZEZ DOROSŁYCH – KRÓL

Z nieco inną sytuacją mamy do czynienia w *Królu* Katarzyny Ryrych. Tu dla głównego bohatera naprawianie świata oznacza poprawianie osobistej, trudnej sytuacji, wzięcie swojego losu we własne ręce. Patryk doświadcza traumatycznych przeżyć – przemocy ze strony ojca, pograżającego się coraz bardziej w alkoholizmie i szaleństwie, braku poczucia bezpieczeństwa, ogromnej samotności, bankructwa rodziny, skutkującego drastycznym pogorszeniem się warunków życia, przeprowadzką do miejskich slumsów, utratą kontaktu z dotychczasowym środowiskiem rówieśniczym. Pozbawiony autorytetu, na którym mógłby się wzorować, nieposiadający oparcia w nikim, nawet w niepotrafiącej sobie poradzić z problemami matce, zaczyna sam budować swój świat wartości.

Tym, co wyróżnia ten nowo budowany świat, jest nienarzekanie, nadzieja na zmianę, która zależy tylko od niego, prawo do marzeń i gotowość do ich realizacji. Patryk czerpie siłę do przetrwania tych ciężkich okoliczności z książek, własnej wyobraźni, otwartości na lekcje życia. Takie nauki pobiera od napotkanego przypadkowo tajemniczego Celestyna, który prawdopodobnie jest bezdomnym, otaczającym chłopca niemal ojcowską troską, a może jedynie wytworem jego wyobraźni, uosabiającym

jego ukochanego literackiego bohatera – Wiedźmina z powieści Andrzeja Sapkowskiego. To dzięki niemu Patryk nie tylko uczy się samodzielności (na przykład odnawia podarowany mu przez złomiarza rower, robi przetwory ze śliwek), ćwiczy swoje ciało, aby nie bać się ojca, kiedy ten wróci i będzie terroryzował syna i żonę, ale przede wszystkim przyswaja nieznane mu wcześniej prawa moralne, dojrzewa do dorosłości, podejmuje decyzję, że nie będzie taki, jak rodzice lub inni sąsiedzi z osiedla – przegrany i bierny.

Mądrości, których uczy go Celestyn, nie pozostają tylko pustymi słowami. Każdą z nich chłopiec przekłada na swój język, wciela we własny system wartości, interioryzuje. Dzięki temu rozumie, że przemoc rodzi przemoc, złe emocje powinno się kontrolować, a życie trzeba szanować, cieszyć się nim, korzystać z każdego dnia i z każdej możliwości.

– Śmierci nie należy się bać – ciągnął Celestyn. – Trzeba tylko uważać, żeby nie umrzeć w głupi sposób.

Dlatego postanowiłem jeszcze nie wypływać na środek jeziora. Jadąc na rowerze, patrzyłem w lusterko. Przechodząc przez ulicę, starannie rozglądałem się na boki. I robiąc sobie herbatę, pilnowałem, by wyłączyć gaz¹¹.

Celestyn zachęca chłopca do spełniania marzeń, ale ostrzega: „Zastanów się, które warte są zrobienia, a które będą stratą czasu”¹². Co ważne, ten bezdomny „król” nie ingeruje w życie Patryka, nie kieruje nim, nie kontroluje go, nie daje rad. Raczej skłania do refleksji, pozostawiając chłopcu wolność w podejmowaniu decyzji, kierowaniu własnym życiem, braniu odpowiedzialności za swoje czyny.

¹¹ K. Ryrych, *Król*, Łódź 2015, s. 42.

¹² Tamże, s. 58.

POCZUCIE SPRAWCZOŚCI

Postawy i zachowania Patryka nie są jednoznaczne w sytuacjach moralnego wyboru. Jego lekceważący stosunek do matki może budzić wątpliwości. Nie jest grzecznym, posłusznym dzieckiem. Buntuje się, nie mówi prawdy, wychodzi z domu pomimo zakazu, zabiera pieniądze z parkowego stawu, nie chce się bawić z synem przyjaciółki matki, ostro sprzeciwia się babci. Te przewinienia nie są drastyczne, Patryk nie robi nikomu krzywdy, ale właśnie dzięki temu, że daleko mu do ideału, może stać się bliższy przeciętnemu odbiorcy opowieści, a budowany przez niego system wartości może być postrzegany jako bardziej wiarygodny. Podobnie odbierani są bohaterowie Szczygielskiego, nieposłusznym wobec nakazów starszych, czy Franciszka z powieści Piwkowskiej – widząca w swej babci „babsko”, używająca niecenzuralnych słów w obecności szkolnej dyrektorki, wymierzająca policzek koleżance, zawieszona w prawach ucznia, rzucająca niesłuszne oskarżenie o kradzież pod adresem nielubianej koleżanki. Nieidealna, niemieszcząca się w kategoriach „greczna” czy „posłuszna”, ale przez to mająca więcej szans na uwiarygodnienie w oczach nastoletnich czytelników swoich dylematów i przekonań moralnych, w tym przede wszystkim stania przy słabszym.

Cechą, która w głównej mierze łączy wymienionych bohaterów, jest poczucie sprawczości. Nie czekają, aż ktoś pokieruje ich losem. Biorą sprawy w swoje ręce i albo zmieniają siebie oraz swoją sytuację życiową, jak to ma miejsce w przypadku Patryka, albo – jak w powieściach Szczygielskiego i Piwkowskiej – zmieniają na lepsze zastaną rzeczywistość czy losy innych ludzi potrzebujących pomocy. Takie poczucie sprawstwa nie jest typowe dla młodocianych bohaterów, którzy na ogół poddani są działaniom innych i dokonują słusznych wyborów dopiero dzięki interwencji dorosłych lub nauczyciela za niewłaściwe uczynki.

Patryk, Franciszka i grupa jej przyjaciół czy Iwo wraz z dziećmi z Młynów kierują się zasadą: „Nie bądź bierny. Sam napraw ten świat!”, którą usłyszał bohater *Króla* w formie rady od bezdomnego Celestyna: „Człowiek nie powinien prosić Boga o to, co może zdobyć samemu”¹³.

¹³ Tamże, s. 48.

BIBLIOGRAFIA

- W.C. Booth, *The Company We Keep. An Ethics of Fiction*, Berkeley 1988.
- M. Nikolajeva, *Reading for Learning. Cognitive Approaches to Childrens' Literature*, Amsterdam–Philadelphia 2014.
- M. Nussbaum, *Love's Knowledge. Essays on Philosophy and Literature*, Oxford 1990.
- A. Piwkowska, *Franciszka*, Warszawa 2014.
- K. Ryrych, *Król*, Łódź 2015.
- M. Szczygielski, *Czarny młyn*, Warszawa 2015.
- J. Webb, *Health, Sickness and Literature for Children*, w: *The Edinburgh Companion to Children's Literature*, eds. C. Beauvais, M. Nikolajeva, Edinburgh 2017.

KAROLINA KWAK

Czy (nie)prawda ocala? O rewersach kłamstwa w kilku książkach dla młodzieży

DEFINICJE I REWERSY KŁAMSTWA

Kłamstwo jest zwykle wielowarstwowe i ma szereg połączeń. Wywołuje negatywne skutki, zarówno jednostkowe, jak i społeczne. Wpływa destrukcyjnie na osobę kłamiącą i okłamywaną. Niszczy więzi społeczne, powoduje zamęt w psychice winowajcy. Bywa przyczyną i skutkiem, narzędziem, unikiem, uwikłaniem. Jest antywartością, zagrożeniem¹. Rewersy kłamstwa to wszystko, z czym musi się zmagać osoba kłamiąca oraz za kłamstwo odpowiedzialna (odrzućcie, poczucie niezrozumienia, zaburzenie czy brak relacji, przemoc). W wybranych przeze mnie powieściach tworzą one wielowymiarowe przestrzenie semantyczne i rezonują w różnych wymiarach i niejednakowym natężeniu.

¹ W tym kontekście o kłamstwie pisze Marta Filipowicz, *Kłamstwo jako zagrożenie współczesnego społeczeństwa*, „Interdyscyplinarne Studia Społeczne” 2016, nr 1 (1), s. 59–72.

PUNKTY WSPÓLNE WYBRANYCH POWIEŚCI

Książki, o których będzie mowa, wydają się zupełnie różne, jednak łączy je kilka elementów. Po pierwsze, **sposób prowadzenia narracji** – to narracja personalna, pokazująca świat z perspektywy nastoletniego bohatera (w książce Dąbrowskiej w dwóch miejscach przerwana dodatkową opowieścią prowadzoną przez narratora auktorialnego; w niektórych tekstach Ainsworth z fragmentami mowy pozornie zależnej, prezentującymi przedakcją i pozwalającymi wydobyć z równoległe opisywanej przeszłości przyczyny stanu psychicznego głównych bohaterów). Po drugie, wysuwająca się na pierwszy plan **funkcja kompensacyjna literatury** – wszystkie utwory poruszają tematy umieszczone, z różnych powodów, w sferze tabu. Dostarczają wiedzy, wskazują rozwiązania. Oparty na introspekcji sposób konstruowania bohaterów pozwala czytelnikowi na utożsamienie się z nimi, umożliwia internalizację, poprzez częściową lub pełną identyfikację z bohaterem/bohaterką, sprzyja zastępczemu zaspokojeniu potrzeb i wewnętrznemu wzmocnieniu², przynosi złagodzenie poczucia niezrozumienia, potencjalnych lęków, cierpienia. Po trzecie w końcu, wszystkie teksty traktują o ważnych problemach moralnych, wszystkie dotyczą **tematu kłamstwa**. Różne są jednak tego kłamstwa wymiary, inne natężenie, przyczyna, rewers.

BAJKI, CZYLI KŁAMSTWA, W KTÓRE DZIECI NIE WIERZĄ

Główny bohater książki Agnieszki Dąbrowskiej (Agnorszki Błoskiej) Waldek jest „za duży na bajki”. Tytuł wydaje się określać nie tylko temat, ale także wiek bohatera, rozumiany przede

² O roli identyfikacji w kontekście terapeutycznego oddziaływania literatury pisze między innymi Maria Molicka, *Terapeutyczne oddziaływanie literatury*, w: *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Poznań 2012, s. 9–18.

wszystkim jako pewien stopień dojrzałości (nota wydawcy informuje, że książka jest przeznaczona dla czytelników w wieku 9–13 lat, w tym przedziale znajduje się również główny bohater). Słowo „bajki” nawiązuje do zabawnych, metaforycznych historii, opowydanych chłopcu przez mamę, sprzyjających budowaniu więzi, jednak nietrudno zauważyć, że – w kontekście całego utworu – należy je rozumieć przede wszystkim jako nieprawdy powtarzane dzieciom przez dorosłych.

Waldek ma dobrą relację z matką, która uczy go patrzeć na świat bez uprzedzeń, stara się nie zakłamywać otaczającej chłopca rzeczywistości. Co więcej, wydaje się, że również nie narzuca mu własnego widzenia świata. W jednym z fragmentów czytamy:

Wielu moich znajomych z klasy, szkoły i podwórka (może nawet większość) w niedzielę chodzi do kościoła, a w tygodniu, każdego poranka i wieczora – modli się. Tak ich wychowują rodzice. Moja mama nie chodzi do kościoła, więc nie chodzę do niego i ja. Nie chodzę też na religię i nie modłę się. Mama jest ateistką i chyba w związku z tym ateistą jestem i ja, ale mam czas – tak mówi mama – żeby wybrać swoją duchową ścieżkę³.

Okazuje się jednak, że mimo panującej w domu atmosfery otwartości, są jednak tematy przez matkę tabuizowane. A Waldek nie wierzy w bajki. Chłopiec wychowuje się bez ojca i nie ma złudzeń, że „tata marynarz, żeglarz, podróżnik...” wróci. Swoje rozczarowanie ujmuje w następujących słowach:

Jak się mama w opowieściach rozpęda, to tata prawie bohater wojenny! Zaraz zaraz... jakiej wojny? „Tata świetnie gotował. Wspaniale! Potrafił przyrządzić doskonałą kaczkę w jabłkach, ale i ciasta fantastyczne pieki!” No super... jakoś ich smaku nie pamiętam. (...) Powiem szczerze, że uczucie, że twój stary ciebie i twoją mamę po prostu porzucił, jest strasznie kijowe i nikomu nie życzę. Dlatego właśnie, przez to kijowe uczucie lubiłem wierzyć opowieściom mamy, że tata był najlepszy na świecie i bardzo się cieszył, kiedy się urodziłem, tylko coś tam się między nimi

³ A. Bloska, *Za duży na bajki*, Kraków 2017, s. 81.

popsuło i był zmuszony pojechać na drugi koniec świata. Ale teraz jestem za duży, za stary na takie bzdury⁴.

W szczerzej rozmowie z mamą przekonuje ją, by traktowała go poważnie: „Jestem już na tyle silny, żeby nie musieć wciskać sobie takich bzdur. Prawda bolała, ale okłamywanie się jest bez sensu”⁵.

Jest jeszcze jeden temat, na który się w domu nie rozmawia – najważniejszy, najbardziej bolesny. Choroba matki. Bo „mama jest silna i słaba jednocześnie. Silna na tyle, by walczyć z chorobą, ale za słaba, by móc odważnie (...) o tym mówić”⁶. Na szczęście Waldek ma dziadka, który wiele spraw mu wyjaśnia. W filmie Kristoffera Rusa nakręconym na podstawie tej książki to właśnie on podejmuje temat kłamstwa, wskazując trzy jego rodzaje: ze strachu, z głupoty i z miłości, podkreślając również, że to ostatnie najbardziej boli osobę, która się do niego ucieka. Mama kłamie z miłości. I chyba także ze strachu. Nie potrafi otwarcie powiedzieć synowi o tym, że może umrzeć. Wydaje jej się, że odbierze Waldkowi beztrudne dzieciństwo, że przez nią będzie cierpiał. Nie rozumie, że on martwi się i tak, a brak rozmowy, szansy na udzielenie wsparcia, sprawia, że czuje się pominięty, bezradny, samotny w „strachu, który dusi w gardle, zabiera oddech”⁷. Bo tę pustkę można wypełnić tylko w jeden sposób – dzieląc strach i cierpienie na pół. W książce z miłości kłamie również sam Waldek. Oddaje przyjacielowi ulubionego gekona, twierdząc, że się nim znudził, a tak naprawdę robi to dlatego, że patrzenie na jaszczurkę sprawia mamie ból, bo „z białą jak papier skórą, łysa, bez brwi i rzęs, bez swojej superczapki na głowie”⁸, czuje się do niej podobna. Mimo że Waldek tęskni za jaszczurką, wie, że „czasem trzeba wybrać i ten wybór nie zawsze jest łatwy, a jego skutki często nie są całkiem bezbolesne”⁹.

Książka ma optymistyczne zakończenie. Leczenie przynosi efekty i „wszystko powinno być dobrze”.

⁴ Tamże, s. 70–71.

⁵ Tamże, s. 106.

⁶ Tamże, s. 20.

⁷ Tamże, s. 148.

⁸ Tamże, s. 95.

⁹ Tamże, s. 96.

GDY ŚWIAT SIĘ KOŃCZY... DLACZEGO TRZEBA UDAWAĆ?

Temat choroby, choć przede wszystkim śmierci bliskiej osoby i radzenia sobie z nią, podejmuje również Eve Ainsworth w książce pt. *Strata. Gdy świat się kończy*¹⁰.

Gdy nastoletni Alfie traci matkę, nie wie, jak dalej żyć. Chciałby normalnie, ale nie potrafi. Otaczający go ludzie nie pomagają mu w tym. Czuje się jak w kokonie. Troskę innych odczytuje jako przeszkodę na drodze do odzyskania równowagi. Wydaje mu się, że jest taktowany jak chore zwierzę, dla którego wszyscy starają się być mili. Nie potrafi żyć dalej w nibyświecie, w którym wszyscy zachowują się inaczej niż zwykle. Inni udają i on też zaczyna. Tylko on próbuje pokazać, że nic się nie zmieniło, że wszystko jest tak jak zawsze. Udawanie wychodzi mu coraz lepiej, niszczy go jednak od środka. Alfie analizuje krok po kroku czas spędzony z mamą i ten, którego nie wykorzystał, zajęty własnymi sprawami. Choć robi to nieświadomie, chce się ukarać za niesprawiedliwą śmierć. Przestaje grać w piłkę, choć zdaniem trenera jest bardzo utalentowany, interesuje się nim kilka dużych klubów i prawdopodobnie czeka go „świetlana przyszłość”¹¹.

W przedstawianiu stanu psychicznego, kreślonego ostrym, pełnym bólu i cynizmu, wewnętrznym, samoudręczającym się głosem, w narracji personalnej Ainsworth wchodzi w traumę bohatera dużo głębiej niż Dąbrowska; z pewnością możliwość tę stwarza fakt, że Alfie jest dużo starszy od Waldka, bardziej świadomy. I przede wszystkim – doświadcza straty. Ból chłopca jest wręcz namacalny:

I nagle ta szczęśliwa rutyna została zniszczona. Może mieliśmy za dobrze? Może trzeba nam było dać nauczkę? I to nie raz, tylko dwa? Zesłać na mamę raka i pozwolić jej go pokonać. Dać nam kilka lat spokoju, żeby uśpić naszą czujność, a potem zaszerwować nam nokaut, morderczy cios. Zaatakować mamę znowu. Ale tym

¹⁰ E. Ainsworth, *Strata. Gdy świat się kończy*, przeł. E. Kleszcz, Warszawa 2020.

¹¹ Tamże, s. 47.

razem umieścić raka naprawdę głęboko. Zanurzyć go jej w kościach, pogrzebać w wątrobie. I patrzeć, jak sobie z tym poradzi. Patrzeć, co się stanie ze szczęśliwą rodziną, gdy zniknie jedyna rzecz, która trzymała ją razem. Cóż, powiem wam, co się stało: szczęśliwa rodzinka się rozpadła¹².

Alfie cierpi, ale z nikim nie potrafi o tym rozmawiać. Chciałby z tatą, potrzebuje go, ale ojciec przeżywa żalobę jeszcze intensywniej i jeszcze bardziej skrycie. Pustka po stracie, którą powinny wypełnić zrozumienie, współodczuwanie, okazuje się dziurą w relacji, zgrabnie opakowaną w pozorną, codzienną rutynę. Bo udawanie jest łatwiejsze od szczerości. Tylko nie przynosi ukojenia. Udawanie to jedna z tych odmian kłamstwa, która niszczy relacje powoli, lecz skutecznie. Skoro nie pozwalamy, by ktokolwiek zobaczył nasze cierpienie, stwarzamy pozory jednostki niepotrzebującej pomocy, odpornej na wszelkie zło, niezniszczalnej. Z tego powodu również niedostępnej. Jak bowiem okazać słabość wobec osoby radzącej sobie ze wszystkim, silnej? Bezpieczniej jest przecież sprawiać wrażenie człowieka równie twardego. W tę pułapkę błędnego koła pozorów wpadli Alfie i jego ojciec. Na szczęście w porę udało im się to zauważyć, przyznać, naprawić:

– (...) Przez tych kilka ostatnich miesięcy byłeś jak skała. Dzielnie brnąłeś przed siebie. (...) Nie wiem... naprawdę nie wiem, jak sobie radziłeś tak dobrze od śmierci mamy, bez spotkania z psychologiem, bez żadnej pomocy... jesteś taki silny...

Radziłem sobie? Silny? Czy on mówi serio?

Ale tata jeszcze nie skończył. (...) Byłeś silny wtedy, gdy ja nie potrafiłem. Wstyd mi Alfie. (...) Ale potem zacząłem zauważać, że wcale tak dobrze sobie nie radzisz. Prawda? Że budujesz mur wokół siebie. Że od wszystkich się odcinasz. Przestałeś grać w piłkę, odepchnąłeś przyjaciół. Robisz tyle głupich rzeczy, żeby uciec przed rzeczywistością, przed prawdą. (...)

¹² Tamże, s. 184–185.

– A wiesz, skąd to wiem? – zapytał. – Bo ja robię to samo. Nie mogę znieść faktu, że twoja mama odeszła, więc duszę to w sobie. (...) Próbuję udawać, że wszystko jest wciąż okej, i to mnie dobija...¹³

Jak się okazuje, wystarczyła szczerłość, by wszystko powróciło na właściwe tory. Reszty dopełnił czas.

KRZYWDA W PAJĘCZYNI UNIKÓW

W pajęczynie kłamstw, przemilczeń i niedomówień tkwi również Gabi – bohaterka innej książki Eve Ainsworth pt. *Krzywda. Historia moich blizn*¹⁴. Rodzice dziewczyny od lat prowadzą pub. Częścią ich pracy jest „sprawić, by ludzie poczuli się ważni i szczególnie, choć na chwilę. Zwłaszcza mama jest dobra w udawaniu rozbawionej. Przyklejony uśmiech jest niemal częścią jej stroju”¹⁵. Relacja Gabi z matką jest „skomplikowana”, niszczona przez grę pozorów, ukrywanie emocji, kłótnie, brak zrozumienia. Gdy, w niewyjaśnionych do końca okolicznościach, umiera ukochany dziadek dziewczyny (ojciec matki – alkoholik), sytuacja jeszcze się pogarsza. Nastolatka obwinia o tę śmierć matkę, ale przede wszystkim siebie. Nie potrafi się z tą stratą uporać, nie chce o niej rozmawiać (nawet z najlepszą przyjaciółką). Przed innymi udaje, że wszystko jest w porządku. Pierwszoosobowa, introspektywna narracja umożliwia jednak czytelnikowi wniknięcie w ogrom i niebezpieczeństwo jej rozpacz i desperacji:

Myśli przelatują mi przez głowę. Złe myśli. Trudno mi opisać mój stan. Jest mi ciężko, bardzo ciężko, jakbym dźwigała w sobie wszystkie moje łzy. Czuję w żołądku wodę, która ciąży mi, napiera. Obrzydliwe uczucie. Mam ochotę zwymiotować¹⁶.

¹³ Tamże, 233–234.

¹⁴ E. Ainsworth, *Krzywda. Historia moich blizn*, przeł. M. Mortka, Warszawa 2018.

¹⁵ Tamże, s. 12–13.

¹⁶ Tamże, s. 26.

Im większy bohaterka dostrzega dysonans pomiędzy wewnętrznym bólem, zagubieniem, odczuwaną przez siebie prawdą a maską siły i pewności, którą przywdziewa na co dzień, tym okrutniej traktuje swoje ciało. Próbuje zagłuszyć wewnętrzny krzyk coraz mocniejszymi bodźcami zewnętrznymi. Tylko że próg bólu się przesuwają, a rewery kłamstw pozostawiają coraz bardziej przerażające, niezatarte blizny. „Moje ciało zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz przypomina wielką ranę”¹⁷ – czytamy. Stajemy się także świadkami samookaleczenia:

Nacinam teraz zdrową skórę na udzie. Ukrytą, niewidoczną skórę. Czuję palący, wściekły ból, od którego robi mi się niedobrze. Kręci mi się w głowie, a ręka zaczyna drżeć. Muszę się skupić na każdym ruchu, nie wolno mi się spieszyć. Pracuję powoli, ostrożnie, aby ten głos przycichł. Słysząc go jeszcze, ale nie przeszkadza aż tak bardzo. Krew ścieka. Poklepuję lekko ranę. Rozcięta skóra piecze, szłochą czerwienią, ale kotłowanina w moim wnętrzu uspokaja się.

„Tylko na jak długo?” – szepcze cichy głos¹⁸.

Przyznaje przed sobą, że jest „wielką raną”, a jednak, mimo braku samoakceptacji, codziennie (jak wszyscy jej znajomi) wrzuca na portal społecznościowy nowe zdjęcie nieprawdziwej, wykreowanej siebie, bo boi się odrzucenia, bo ponad wszystko potrzebuje akceptacji innych:

Przyglądam się zdjęciu wrzucanemu na Facebooka. Uśmiechnięta, beztroska, pewna siebie Gabi. Naprawdę tego nie cierpię, ale chcę być znów w porządku. Chcę, by ludzie widzieli moje zdjęcie, by je lajkowali, by widzieli, że jestem tą samą osobą co kiedyś. Że nic się nie zmieniło¹⁹.

Ma grupę przyjaciół (?), z którymi spotyka się w skateparku. Uwielbia jazdę na desce i jest w tym naprawdę dobra. Na rampie czuje się całkowicie sobą, zdana na własne siły, wolna. Kiedy cięcia stają się zbyt bolesne, by poprawnie wykonywać skoki,

¹⁷ Tamże, s. 27.

¹⁸ Tamże, s. 93–94.

¹⁹ Tamże, s. 40.

zaczyna do niej docierać, że wszystko zmierza w złym kierunku. Szuka pomocy w sieci. Znajduje stronę z relacjami osób, które mają lub miały ten sam problem. Otrzymuje słowa wsparcia. Wie, że musi skończyć się okaleczać, że musi z kimś o tym porozmawiać. A potem znowu czuje się winna.

Ostatecznie pomoc przychodzi z bliska. Od mamy, która zauważa cięcia i przestaje udawać, że śmierć ojca nic dla niej nie znaczyła. Odkrywa przed córką tajemnicę traumatycznej relacji z rodzicami, uwalnia emocje. W końcu ją znowu przytula. Gdy to robi, w jednej chwili przestaje być „uśmiechniętą lalą”. Pokazuje, że z bólem można sobie poradzić, jeśli ma się wokół siebie życzliwe, kochające osoby. Nawet jeżeli nie udaje się uwolnić emocji, wyplakać cierpienia, trzeba próbować je jakoś z siebie wyrzucić, przepracować. Na końcu książki Gabi już wie, że wybór należy do niej. I chce o siebie walczyć. Chce sobie wybaczyć.

OSTATNI REWERS MA NA IMIĘ PRZEMOC

Jeszcze inaczej rewery kłamstw rezonują w ostatnich dwóch powieściach, które zestawiam razem, ponieważ w ich centrum znajduje się wątek dziewczęcej przemocy rówieśniczej. W książce Lauren Wolk pt. *Rok, w którym nauczyłam się kłamać*, przetłumaczonej z wielkim wyczuciem przez Sebastiana Musielaka, kłamstwo jest następstwem doświadczanej agresji, ale też poczucia bezsilności i odpowiedzialności za drugiego człowieka. W powieści Wolk kłamstwo pojawia się już w tytule, natomiast w pierwszych zdaniach *Prologu* czytamy:

Tamtego roku, kiedy skończyłam dwanaście lat, nauczyłam się kłamać. Nie mówię tu o niewinnych kłamstewkach, które zdarzają się dzieciom. Mówię o prawdziwych kłamstwach wyrosłych z prawdziwego strachu – o słowach i czynach, które wyrwały mnie z dotychczasowego życia i bez pardonu wrzuciły w zupełnie nową rzeczywistość²⁰.

²⁰ L. Wolk, *Rok, w którym nauczyłam się kłamać*, przeł. S. Musielak, Warszawa 2019, s. 7.

Annabelle – główna bohaterka – boi się z kilku powodów. Obawia się wojny (wydarzenia rozgrywają się w 1943 roku w Pensylwanii), zwłaszcza gdy tata uświadamia jej, czym są obozy koncentracyjne (wcześniej wierzyła, że do tych miejsc ludzie jeżdżą, by rozmyślać), i tego, że jej bracia będą musieli walczyć z nazistami. Martwi się o schorowane serce babci, przeraża ją myśl, że może jej zabraknąć. Te obawy dzieli jednak z innymi. Natomiast lęk przed Betty – „dziewczynką o mrocznym sercu”²¹, która „dźwiga na barkach ciężar ponad siły”²² – jest jej własnym, sama musi sobie z nim poradzić. Tak jej się przynajmniej wydaje. Mieszkająca z dziadkami Betty Glengarry, odesłana na prowincję za karę z powodu chuligańskich występków, od pierwszego dnia w szkole budzi respekt wśród rówieśników. Annabelle szybko staje się jedną z jej ofiar. Betty najpierw żąda od niej przyniesienia czegoś cennego, grożąc, że jeśli komuś o tym powie, któryś z jej młodszych braci pożałuje. Annabelle milczy, jednak to nie pomaga. Betty, by uświadomić jej, że nie żartuje, dotkliwie bije ją kijem, a potem w jej obecności skręca łebek przepiórcę. Dziewczynka cierpi, ale nikomu nie wyjawia swojej tajemnicy. Gdy pewnego dnia ktoś rzuca kamieniem, który trafia w twarz przyjaciółki Annabelle, pozbawiając ją oka, a nieco później – pomiędzy drzewami, na drodze ze szkoły – rozpina cienką stalową linkę, widoczną tylko z bliska, która przecina szyję jednemu z jej braci, Annabelle zaczyna rozumieć, jak bardzo się myliła, wierząc, że poradzi sobie ze złością koleżanki. Mówi o wszystkim rodzicom. Betty jednak nie przyznaje się do żadnego z czynów. Co więcej, oskarża o wszystko budzącego społeczną niechęć miejscowego samotnika („dziwaka”) Toby’ego, a następnie w niewyjaśnionych okolicznościach znika. Annabelle próbuje pomóc mężczyźnie, chronić go. Organizuje dla niego ubrania i jedzenie, a także bezpieczne miejsce, w którym może się ukryć. I na początku znowu nie mówi rodzicom prawdy.

W kontekście tego, co dzieje się później (Betty umiera z powodu obrażeń odniesionych w wyniku nieszczęśliwego wypadku; Toby zostaje zastrzelony, a po śmierci zrehabilitowany), nasuwa się pytanie, czy prawda zawsze ocala. Czy jest jedynym

²¹ Tamże.

²² Tamże, s. 22.

słusznym wyborem? A co, jeśli tkwiące w ludziach uprzedzenia bronią do niej dostępu? Lauren Wolk nie daje prostych odpowiedzi. Szanuje młodego czytelnika. Pozwala mu razem z bohaterką przeżywać lęk i niepewność. Budowany przez nią świat jest chwilami realnie brutalny, autorka go nie infantyлізуje. Pokazuje zło drzemiące w człowieku. Nie poucza, ale odkrywa i uświadamia destrukcyjną siłę społecznego odrzucenia, niebezpieczeństwo ludzkiej pogardy i bierności. Nie moralizuje, choć nie pozostawia wątpliwości:

nauczyłam się mówić prawdę, zanim skończyłam 12 lat: prawdę o tym, przed czym nie da się uciec. A nawet uciekać nie wolno. Choćby nie wiadomo jak silna była pokusa, by tak właśnie zrobić²³. Nie ma bowiem ucieczki przed prawdą...

W *Siedmiu dniach* Eve Ainsworth sprawa wygląda nieco inaczej. Przemoc jest przyczyną i konsekwencją. Główne bohaterki są dwie, to prawie dorosłe nastolatki: Jess i Kez. Narracja jest prowadzona z dwóch perspektyw, czytelnik poznaje więc stopniowo obie dziewczyny, ich przemyślenia, sposób postrzegania świata i siebie, relacje rodzinne, tajemnice. Na początku wydaje się, że jedna jest ofiarą, druga odgrywa rolę kata.

Jessika – nastolatka wychowana w zamożnym domu, kiedyś mieszkająca w bogatej dzielnicy, szczęśliwa i nieznaną trosk dziewczynka, po odejściu ojca jest zmuszona do opieki nad młodszą siostrą w czasie, gdy matka wykorzystuje każdą okazję, by zrobić na utrzymanie rodziny. Nie ma modnych ubrań. Nie akceptuje swojego ciała, czuje się gorsza i brzydka. Uważa, że nie zasługuje na nic dobrego. Tęskni za ojcem, z którym ostatni raz widziała się trzy lata wcześniej, kiedy powiedział jej, że zaczyna nowy etap w życiu i nie może się z nią dłużej spotykać. Gdy koleżanka-agresorka każe jej na kolanach przeprosić za coś, czego tak naprawdę nie zrobiła, nie ma siły, by się jej sprzeciwić. Godzi się na niesprawiedliwe i złe traktowanie, na publiczne ośmieszanie, internetowy hejt, a w końcu nawet fizyczną przemoc, bo nie wierzy, że może być dla kogoś ważna. Ocalają ją rówieśnicy, którzy, widząc niesprawiedliwość, zdecydowanie

²³ Tamże, s. 260.

się jej przeciwstawiają, wykluczają oprawczynię z grupy, uświadamiają też samej Jess, że jest wartościowa, że musi o siebie zawalczyć.

Kez nienawidzi. Przepelnia ją cierpienie, niezgoda na bycie ofiarą. Jest uwikłana w relacje, z którymi sama nie potrafi sobie poradzić. Ponieważ jednak gardzi matką, która godzi się na przemoc, nie potrafi zdobyć się na to, by przyznać, że potrzebuje pomocy. Nienawidzi ojca, który od lat stosuje przemoc domową, nienawidzi matki za to, że ta pozwala, by mąż ją poniżał i nie reaguje na złe traktowanie dzieci, nienawidzi Jess, która nie potrafi jej się sprzeciwić, wydaje się słaba, przyjmuje wszystkie jej obelgi. Nienawidzi samej siebie, bo patrząc w lustro, dostrzega, jak bardzo jest fizycznie do matki podobna. Jest okrutna, bo cierpi. Gdy świat odwraca się od niej, zaczyna rozumieć:

Aż do tej chwili nigdy nie bałam się samotności. Tego wieczoru czuję lęk. Jest późno i nie podoba mi się to. Udaje mi się złapać jakiś autobus. Siadam z tyłu i kulę się w kącie. (...) Może mogłabym zostać w tym autobusie i jechać przed siebie? Dokąd bym dotarła? Dałabym sobie radę sama? Skupię materiał siedzenia, wydziubując małą dziurkę, przez którą mogę przełożyć palec. Dobra w tym jestem. Umieć niszczyć. Jestem moim ojcem²⁴.

Obie bohaterki nie potrafią dostrzec prawdy o sobie. Obie cierpią z powodu braku miłości ojca, ale udają, że wszystko jest w porządku. Jest jednak pewna różnica – samoocena Jess jest wyraźnie zaniżona, Kez czuje się lepsza od innych. To sprzyja przyjęciu przez nie ról osoby krzywdzonej i krzywdzącej. Przyczyny powstawania tych nieprawdziwych wyobrażeń własnej osoby są jednak te same – zaburzona relacja rodzinna, niezgoda na zaistniały stan, brak poczucia bezpieczeństwa, wypieranie własnych potrzeb. Ciekawe jest to, jak zmienia się postrzeganie samych siebie przez bohaterki pod wpływem grupy rówieśniczej oraz siebie nawzajem, gdy w dramatycznych okolicznościach udaje im się szczerze porozmawiać:

²⁴ E. Ainsworth, *Siedem dni*, przeł. M. Mortka, Warszawa 2018, s. 219.

– Mamy więcej wspólnego niż ci się wydaje – mówię jej. – Mnie również trafił się beznadziejny ojciec. (...) Nie jest to łatwe, ale powoli się przyzwyczajam do tego, że przypuszczalnie zniknie z mojego życia na dobre... To nic wielkiego. Mam natomiast świetną mamę.

– Jesteś silniejsza niż sądziłam – mówi Kez. (...) – A jak ty dawałaś radę, gdy wszyscy na ciebie wsiadali? – pyta. (...) – Wydawało mi się, że jesteś słaba, a tymczasem okazuje się, że to ja jestem tchórzem. Boję się wszystkiego.

– Nie mam magicznych sposobów. Po prostu próbuję przebrnąć przez każdy kolejny dzień²⁵.

Nie zawsze jednak jest szansa na szczerą rozmowę, a presja grupy rówieśniczej i konformizm, powodowany potrzebą społecznej akceptacji, często wykluczają prawdę. Bo udawać jest prościej, wygodniej i bezpieczniej.

KTO JEST WINNY?

Młodzi ludzie kłamią z różnych powodów, najczęściej ze strachu przed konsekwencjami własnych czynów, dezaprobatą dorosłych, odrzuceniem ze strony rówieśników. Udają, by siebie chronić, gdy się wstydzą, nie widzą sensu angażowania sił w jakąś sprawę lub gdy nie wierzą w korzystne dla siebie rozwiązanie problemu. A jednocześnie potępiają nieuczciwość, wśród pożądanых zalet przyjaciół wymieniają szczerłość. Cóż jednak począć, skoro umiejętność stwarzania pozorów, elastyczność poglądów, zdolność dostosowania się do sytuacji stają się współcześnie coraz bardziej powszechne i cenione? Dorośli uczą dzieci kłamać, wpajając im zasady dla samych zasad, udając, że coś nie jest takie, jakie naprawdę jest, jeśli uważają, że w danej sytuacji nie powinno takie być. To dorośli często stają się przyczyną uników i uwikłań, kłamstw i ich rewersów, nie traktując młodych ludzi poważnie, nie wsłuchując się w ich potrzeby, nie słysząc

²⁵ Tamże, s. 240–241.

krzyku (a czasem tylko szeptu) o pomoc, oceniając ich postępowanie według innych standardów niż własne. Zamykając w relacji przestrzeń dla prawdy, relatywizując ją, łamią podstawowe prawa moralne, a tym samym ponoszą pełną odpowiedzialność za zło, które się wydarza.

BIBLIOGRAFIA

- E. Ainsworth, *Krzywda. Historia moich bliźni*, przeł. M. Mortka, Warszawa 2018.
- E. Ainsworth, *Siedem dni*, przeł. M. Mortka, Warszawa 2018.
- E. Ainsworth, *Strata. Gdy świat się kończy*, przeł. E. Kleszcz, Warszawa 2020.
- A. Błoska, *Za duży na bajki*, Kraków 2017.
- M. Filipowicz, *Kłamstwo jako zagrożenie współczesnego społeczeństwa*, „Interdyscyplinarne Studia Społeczne” 2016, nr 1 (1), s. 59–73.
- M. Molicka, *Terapeutyczne oddziaływanie literatury*, w: *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Poznań 2012.
- L. Wolk, *Rok, w którym nauczyłam się kłamać*, przeł. S. Musielak, Warszawa 2019.

AGNIESZKA HANDZEL

Kiedy matka nie zna wszystkich odpowiedzi...
Trudna relacja z matką jako źródło postaw
i wartości w życiu bohaterek powieści dla młodzieży

MACIERZYŃSTWO – REFLEKSJE, PROPOZYCJE,
PRZEMIANY

(...) urodzenie się kobietą przesądza – we wszystkich kulturach, miejscach i czasach – o biografii i możliwościach życiowych jednostki (...) a macierzyństwo to jedna z najważniejszych ról społecznych kobiety¹.

Konstatacja Agnieszki Gromkowskiej-Melosik wprowadza specyficzną perspektywę rozważania zjawiska macierzyństwa jako doświadczenia uniwersalnego – wspólnego dla kobiet wszystkich kultur, obciążonego jednak ogromnym ciężarem

¹ A. Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013, s. 33.

oczekiwań i presji wywieranych przez społeczeństwo zarówno na kobiety będące matkami, jak i na te świadomie rezygnujące z podjęcia tej roli. Dyskusje o etycznych aspektach decyzji o urodzeniu dziecka rozbudzają emocje osób o rozmaitych poglądach, stając się nawet początkiem ruchów społecznych. Naturalnym następstwem decyzji o urodzeniu dziecka powinna być indywidualna refleksja o roli matki, idei macierzyństwa i wyobrażeniach na ten temat. Edyta Bartkowiak zauważa, że samo macierzyństwo należy do zjawisk uznawanych za oczywiste i naturalne. Podlega przy tym silnemu wartościowaniu pozytywnemu, a w jego zakres włącza się zazwyczaj występowanie silnych uczuć macierzyńskich². „Oczywistość” macierzyństwa utrudnia podjęcie rzetelnej refleksji nad psychologicznymi i emocjonalnymi aspektami tego zjawiska zwłaszcza głównym zainteresowanym – matkom.

Zagadnieniu bycia matką i związanych z tym uczuć, doznań i powinności³ uwagę poświęcali już antyczni myśliciele, określając wzory, które mogłyby służyć przykładami dla poszukujących właściwej drogi kobiet. Celem upowszechniania jednolitego sposobu myślenia o macierzyństwie było kształtowanie jak największej liczby „dobrych obywateli”.

W myśli starożytnych filozofów matka postrzegana była jako podstawa rodziny, ale także jako swoisty standard moralności. Już w I wieku Plutarch z Cheronei formułował zalecenia podkreślające rolę relacji z matką w kształtowaniu całokształtu psychiki dziecka. Właściwa relacja miała powstawać poprzez sprawowanie osobistej opieki w pierwszych latach życia dziecka, bliski kontakt z nim i okazywanie miłości⁴. Seneka, którego pismami inspirował się później między innymi Jean-Jacques Rousseau, „czynił matkę odpowiedzialną za kształt postawy emocjonalnej dzieci”⁵. W jego poglądach badacze dostrzegają

² Por. E. Bartkowiak, *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. XII (2), s. 273.

³ W ten sposób *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* definiuje macierzyństwo, włączając w zakres znaczeniowy pojęcia znacznie więcej niż tylko wydanie potomstwa na świat. Por. E. Górnikowska-Zwolak, *Macierzyństwo*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. E. Różycka, Warszawa 2004, s. 9.

⁴ Por. E. Bartkowiak, *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania*, dz. cyt., s. 277.

⁵ Tamże, s. 278.

swoistą gloryfikację miłości macierzyńskiej, ukazywanej jako bezwarunkowa i niezastąpiona. Uznawał konieczność celowego i świadomego organizowania procesu wychowania. Kierował swoje pisma do rodziców w przekonaniu, że dostarczenie im właściwych kompetencji pozwoli wpłynąć na ich metody wychowawcze⁶.

Ewolucja myślenia o macierzyństwie zachodziła równoległe do zmian w poglądach na rolę kobiety w społeczeństwie. Starożytni przyznawali kobietom i dzieciom (zgodnie z obyczajami swoich czasów) prawo do autonomii i poczucia godności. W wiekach średnich zainteresowanie wczesnym okresem rozwoju człowieka zanikło, a dziecko nie miało statusu równego dorosłym. W okresie odrodzenia zmiana w postrzeganiu roli matki i jej relacji z dzieckiem przejawiała się głównie w powrocie do apeli myślicieli starożytnych o naturalne karmienie dziecka, które miało mieć zbawienne skutki dla jego rozwoju fizycznego (ochrona przed chorobami) i psychicznego (przejmowanie cnót rodziców). Rolą matki było wskazywanie dziecku dobrych wzorców. Ta perspektywa została rozwinięta przez Rousseau w *Emilu*, a najważniejszą zmianą było przyznanie wychowankowi pełnej autonomii, traktowanie go jako kogoś, kto jest tu i teraz⁷.

Johann Pestalozzi w XVIII wieku zakładał istnienie „miłości myślącej”, która może determinować wszelkie podejmowane przez matkę wysiłki wychowawcze. By zapewnić dziecku szczęście, powinna przede wszystkim kochać je i nauczyć kochania. Przyjmuje na siebie także rolę nauczycielki, by „przekazywać dziecku wiedzę na temat otaczającego je świata, na temat przedmiotów i zjawisk z najbliższego otoczenia”⁸. Jej zadaniem było również wprowadzenie dziecka w świat pojęć i słów. Dziecko pod opieką matki uczyło się nazywać, określać, oswajać świat. Co istotne, pedagog podkreślał konieczność organizowania uczącemu się dziecku okazji do kontaktu z nowymi zjawiskami – w rzeczywistości lub za pośrednictwem ilustracji.

Etyka pozytywizmu wprowadziła zagadnienia związane z rodziną i rodzicielstwem do szerszej świadomości. Herbert Spencer dostrzegał w prokreacyjnej i socjalizacyjnej funkcji

⁶ Por. tamże, s. 279.

⁷ Por. tamże, s. 283.

⁸ Tamże, s. 286.

rodziny podstawy porządku społecznego i warunek konieczny rozwoju ludzkości. Wczesne wychowanie stało się w tym modelu drogą do rozwoju i trwania społeczeństw, powinno zatem być otaczane szczególną troską⁹. Z tego nurtu wywodzi się także opinia polskiego pedagoga, Aleksandra Świętochowskiego, który pisał o macierzyństwie: „To wszak zadanie, które polega na powolnym, nieprzerwanym urabianiu i kształtowaniu młodych organizmów”¹⁰. Świętochowski podkreślał też konieczność oddziaływania na wychowanków poprzez przykład, konsekwentnego trzymania się ustalonych zasad i zgody między tym, co nakazane, a czynami dorosłych¹¹.

Ewolucja refleksji o roli matki w rozwoju psychicznym i emocjonalnym dziecka zatoczyła krąg, wracając w czasach współczesnych do poglądów starożytnych filozofów. Rozwój psychologii pozwolił na odkrycie elementów relacji z rodzicem odpowiedzialnych za zachowania i decyzje podejmowane przez dzieci nawet w dorosłym życiu. W latach czterdziestych XX wieku zaobserwowano trzy rodzaje więzi i określono skutki ich występowania dla późniejszego rozwoju dzieci. Najważniejsze stało się potwierdzenie roli bezpiecznego stylu przywiązania w rozwoju, zwłaszcza w zakresie zdolności regulacji emocji i nawiązywania relacji. Dziecko, które w sytuacji rozłąki z matką ma pewność, że ona wróci i odpowie na jego potrzeby, będzie w przyszłości samodzielnie eksplorować świat, poszukiwać nowych doznań i nawiązywać trwałe relacje¹². Inne opisane typy przywiązania skutkują zaburzeniami rozwoju emocjonalnego dzieci i negatywnie wpływają na jakość ich dorosłego życia. Co istotne, dziecięca potrzeba nawiązania relacji z opiekunem jest tak silna, że może dotyczyć także osoby, której reakcje nie są życzliwe¹³. Okazuje się zatem, że miłość do rodziców także jest „bezw warunkowa”, a jej wpływ na rozwój – psychiczny i społeczny – niezwykle silny.

⁹ Por. tamże, s. 288.

¹⁰ A. Świętochowski, *Pedagogika pozytywizmu warszawskiego*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965, s. 549.

¹¹ Por. tamże, s. 551.

¹² Por. A. Słaboń-Duda, *Wczesna relacja matka – dziecko i jej wpływ na późniejszy rozwój emocjonalny dziecka*, „Psychoterapia” 2011, nr 2 (157), s. 14.

¹³ Por. J. Bomba, *Przywiązanie a rozwój mózgu*, „Przegląd Lekarski” 2004, nr 61 (11), s. 1273.

„W DOMU WIEM, JAK RZECZY SIĘ NAZYWAJA”¹⁴

W literaturze pięknej zdecydowanie łatwiej odnaleźć własne doświadczenia – dlatego wydaje się niezastąpiona w zrozumieniu fenomenu moralności; odnajdujemy w niej zresztą nie tylko doświadczenia, lecz również wzory, zmagania, portrety...¹⁵

Każdy czytelnik sięga po literaturę po to, by dowiedzieć się więcej o sobie samym, zadać pytania, które, bez wsparcia doświadczeń, wzorów, zmagania i portretów nie mogłyby się pojawić. Dotyczą one często kwestii najważniejszych, zwłaszcza jeśli pytającym jest młody człowiek, stojący w obliczu ważnych życiowych decyzji, poszukujący swojej tożsamości. „Moralność jest fenomenem doświadczanym i przeżywanym; przeżywanym zawsze w jakimś kontekście. Do przekazania tego doświadczenia potrzeba zatem narracji”¹⁶. Narracja staje się, zwłaszcza w dobie kryzysu wartości, swoistym „uziemieniem” dla etyki – osadza reguły i prawa moralne w określonych kontekstach, ułatwiając ich oswojenie.

Takie dylematy towarzyszą nieustannie czytelnikowi dwutomowej powieści Kimberly Brubaker-Bradley *Wojna, która ocaliła mi życie* (cz. I) i *Wojna, którą w końcu wygrałam* (cz. II). Towarzysząc bohaterce w jej wojennych doświadczeniach, zadajemy sobie pytania o kwestie najważniejsze i obserwujemy jej szukanie odpowiedzi. W pierwszych rozdziałach wraz z dziesięcioletnią Adą widzimy świat przez okno pokoju nad londyńskim pubem wychodzące na ulicę jednej z najbiedniejszych dzielnic miasta. Dziewczynka – narratorka powieści, żyjąc w czasach II wojny światowej, toczy swoje wojny. Pierwszą – o towarzystwo. Matka nie pozwala jej opuszczać pokoju, Ada usiłuje więc zmusić młodszego brata, by dotrzymywał jej towarzystwa jak w czasach, gdy był zbyt mały, by wychodzić na cały dzień. Tę walkę przegrywa, dostrzegając cierpienie w oczach chłopca, którego zatrzymała siłą. Podejmuje więc kolejną – o wolność.

¹⁴ K. Brubaker-Bradley, *Wojna, która ocaliła mi życie*, przeł. M. Bregiel-Pant, Warszawa 2017, s. 90.

¹⁵ B. Chyrowicz, *Doświadczenia, wzory, zmagania i portrety*, „Znak” 2007, nr 7–8, s. 11.

¹⁶ Tamże, s. 12.

– Ada! Odejdź od okna!

Głos mamy, krzyczy. Ręka mamy chwyta moją, szarpie tak, że spadam z krzesła i uderzam ciężko o podłogę. (...) Mama uderzyła mnie. Mocno. Huknęłam głową o nogę krzesła i przez chwilę zobaczyłam gwiazdy.

– Jamie tam jest – wymamrotałam.

– A dlaczego nie miałby tam być? – odparła. – Nie jest kaleką. Nie to, co ty¹⁷.

Dziewczynka w ukryciu uczy się chodzić, mimo bólu powodowanego przez zniekształconą stopę. Kiedy matka odmawia wysłania jej na wieś podczas ewakuacji dzieci z Londynu, Ada kradnie buty i ucieka wraz z młodszym bratem, dołączając do transportu. Sąsiedzi ze zdumieniem odkrywają, że nie jest „upośledzona”. Dzieci trafiają pod opiekę Susan, która mieszka samotnie w pięknym domu na wsi. Mimo początkowego oporu, Susan otacza uciekinierów troską, uczy podstawowych pojęć, pomaga nawiązać kontakt z własnymi emocjami. W jej domu Ada znajduje przyjaciół i odkrywa, że jest pełnowartościowym człowiekiem, mimo tego, co przez lata usiłowała jej wmówić matka. W chwili, kiedy wszystko wydaje się układać pomyślnie, matka zabiera dzieci z powrotem do Londynu, zamykając Adę w czterech ścianach mimo stałego zagrożenia bombardowaniem. Dzieci uciekają z ostrzeliwanego miasta, by wrócić do swojej opiekunki na wieś.

Relacja z matką jest jednym z najmocniej zarysowanych w tej powieści problemów. Wsuwa się na pierwszy plan dlatego, że ukształtowała sposób postrzegania świata małej bohaterki. W perspektywie tego związku Ada będzie formować wszystkie kolejne relacje, jakie nawiąże. Kiedy w tajemnicy uczy się chodzić, marzy o tym, by zdobyć uznanie matki: „Może mama uśmiechnęłaby się do mnie. Może powiedziała by: A jednak jesteś bystra!”¹⁸. Dziecięca potrzeba przywiązania łączy się z „oczywistością” macierzyństwa – Ada, mimo przemocy doświadczanej od pierwszych dni życia, wciąż ma nadzieję, że zdobędzie uznanie mamy:

¹⁷ K. Brubaker-Bradley, *Wojna, która ocaliła mi życie*, dz. cyt., s. 7.

¹⁸ Tamże, s. 16.

Kiedy po ciężkim dniu opierałam nogę na łóżku i drżałam z powstrzymanego płaczu, wyobrażałam sobie mamę, jak bierze mnie za rękę i pomaga zejść po schodach, jak prowadzi mnie na ulicę i mówi do wszystkich: „To jest Ada. To jest moja córka. Spójrzcie, nie jest tak beznadziejna, jak myśleliśmy”.
Była przecież moją matką¹⁹.

Ta nadzieja towarzyszy bohaterce niemal przez cały czas, podczas wszystkich dramatycznych wydarzeń, w jakich przyjdzie jej uczestniczyć – bombardowania, pomocy rannym żołnierzom spod Dunkierki, pojmania niemieckiego szpiega i żmudnej wojennej codzienności. Potwierdzeniem nieudolności matki są także braki dzieci w podstawowej wiedzy o świecie. Ada dopiero podczas podróży na wieś dowiaduje się, czym jest trawa, konie, liście na drzewach i samochody. Luki w wykształceniu dzieci podsumowuje dramatyczne wyznanie sześciolatniego Jamiego, który swoją tęsknotę za domem tłumaczy potrzebą poczucia bezpieczeństwa: „W domu wiem, jak rzeczy się nazywają”²⁰.

Lekarstwem na problemy dzieci okazuje się żmudnie i powoli budowana relacja z nową opiekunką. Wykształcona w Oksfordzie Susan jest ciekawą postacią. Subtelnie zarysowana historia bohaterki wskazuje na to, że żyła w homoseksualnym związku. Po śmierci przyjaciółki odziedziczyła piękny dom i drogocenne konie, których sprzedaż zapewniła jej stabilność finansową. Kobieta, mimo nawracających epizodów depresji, podejmuje trud opieki nad dwójką dzieci, stając się dla nich matką, jakiej nigdy nie miały. Pomaga Jamiemu odnaleźć się w szkolnej rzeczywistości, organizuje operację stopy Ady, co pozwoli dziewczynce odzyskać wiarę we własną godność, ale przede wszystkim uczy dzieci nazywać świat dookoła nich i rozpoznawać emocje, jakich doświadczają. Po ataku paniki, który mała bohaterka przeżywa podczas wigilijnego wieczoru, Ada, przepraszająca za to, że była niedobra, słyszy od niej: „Nie niedobra, Ado. Smutna, Rozgniewana. Przeżażona. Ale nie niedobra”²¹. Dziewczynka myśli jednak: „Przecież smutna, rozgniewana, przeżażona znaczyło

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże, s. 90.

²¹ Tamże, s. 228.

«niedobra». Bycie taką nie było w porządku²². Wszystkie komunikaty kierowane przez Susan do dzieci stanowią realizację idei bezpiecznego przywiązania – są odpowiedzią na ich emocje, wyrażają akceptację i zgodę na ich odczuwanie. Mały Jamie bardzo szybko akceptuje ten stan, krótko po śmierci biologicznej matki, uznając opiekunkę za swoją „mamę”. Ada, której przeżycia były znacznie bardziej traumatyczne, jeszcze przez długi czas boryka się z dylematem – kogo można nazwać matką i jak przyjąć oferowaną jej troskę dorosłego, kiedy od najmłodszych lat musiała sama troszczyć się o siebie i brata. Spór o to, kto w tej relacji będzie „opieką” – troszczącym się „dorosłym” – trwa między bohaterkami aż do ostatnich rozdziałów powieści. Stopniowo jednak dziewczynka, dzięki pomocy kolejnych życzliwych osób, przyjmuje relację z przybraną matką jako bezpieczny punkt odniesienia i pozwala sobie na poczucie więzi z Susan.

Obserwowanie działań innych dorosłych pomaga Adzie wypracować umiejętność rozróżniania dobra i zła, chociaż jej decyzje często wynikają z potrzeby „bycia przydatną” lub działania zgodnie z przewidywanymi oczekiwaniami dorosłych. Zgadza się na operację, chociaż nie rozumie informacji przekazanych przez lekarza, włącza się w dyżury ogniowe na wieży kościelnej mimo lęku wysokości... Postawa bohaterki jest ilustracją teorii stylów przywiązania – pozbawiona bezpiecznej relacji z matką dziewczynka nie umie zaufać, nigdy nie czuje się w pełni bezpieczna, sądzi, że nie zasługuje na życzliwość ze strony innych ludzi. I chociaż Ada nigdy nie zrozumie, dlaczego jej biologiczna matka tak się zachowywała, dramatyczne zerwanie tej niszczącej relacji wyzwoli dziewczynkę i pozwoli jej w końcu pojąć, że można wierzyć w coś, czego się nie mówi – że życie wewnętrzne, mimo swojej nieokreśloności i niewyraźności, stanowi integralny składnik doświadczenia wszystkich ludzi, a troska o innych i pomaganie bliskim mogą wynikać z uczuć. Słowa i stojące za nimi zjawiska także są istotną częścią świata Ady. Dziewczynka nie rozumie wielu rzeczy, dlatego często boi się nieznanego. Dopiero słownik подарowany przez przyjaciół pozwala jej w spokoju poznawać świat i godzić się z tym, że nie wszystkie odpowiedzi da się wyrazić słowami.

²² Tamże.

„ (...) UWAŻAJ, CZEGO SOBIE ŻYCZYSZ”²³

Apple, trzynastoletnia bohaterka powieści Sarah Crossan, także musi sobie poradzić z trudną relacją z matką. Kobieta zostawiła córkę pod opieką babci, by rozwijać za oceanem karierę aktorską. Apollonia (bo tak brzmi pełne imię dziewczynki) przez dziesięć lat niecierpliwie czeka na powrót matki, starając się pogodzić wyzwania okresu dojrzewania z surowym charakterem wymagającej Baby. Idealizuje matkę, której ponowna obecność jawi się jako rozwiązanie wszystkich dręczących dziewczynkę kłopotów – surowa babcia nie pozwala jej na swobodne kontakty z rówieśnikami. Niespodziewany powrót matki wywraca życie dziewczynki do góry nogami, stawiając ją przed koniecznością podjęcia trudnych decyzji. Okazuje się, że Apple ma młodszą siostrę, o której nikt nie wiedział. Dziesięcioletnia Rain nie może się odnaleźć wśród ludzi, a na dodatek opiekuje się lalką, którą traktuje jak żywego człowieka. Apple decyduje się zamieszkać z matką. Wtedy w pełni pojmuje znaczenie poważnych słów babci: „Uważaj, czego sobie życzysz”. Okazuje się bowiem, że idealizowana przez lata nieobecności matka nie potrafi sobie poradzić z opieką nad dwójką dzieci. Wychowywana dotychczas w stabilnym, bezpiecznym domu Apple musi błyskawicznie dorosnąć, kiedy zostaje sama z młodszą siostrą na wiele dni. Powtarzające się w mieszkaniu matki suto zakrapiane imprezy, podczas których trzynastolatka próbuje alkoholu i ogląda rozrywki dorosłych, także są mniej przyjemne, niż mogłoby się wydawać. Czarę goryczy przelewa moment, w którym obiekt westchnień Apple okazuje się bardziej zainteresowany jej matką. Bohaterka doświadcza narastających trudności w relacjach z dorosłymi – mimo tego, że chce kochać i podziwiać wyidealizowaną matkę, racjonalizuje część jej zachowań i tłumaczy je artystyczną duszą kobiety, coraz mocniej czuje, że nie tak powinien zachowywać się odpowiedzialny dorosły. Ucieczka młodszej siostry z domu stanowi punkt zwrotny. Apple uświadamia sobie, że prawdziwą „matką” jest ta osoba, która pomaga dziecku rozwiązać jego

²³ S. Crossan, *My dwie, my trzy, my cztery*, przeł. M. Glasenapp, Warszawa 2021, s. 92.

kłopoty, zamiast je pogłębiać. Dziewczynka zwraca się po pomoc do ukochanej babci, która staje na wysokości zadania i przyjmuje pod swój dach obie siostry.

Powieść Crossan w przejmujący sposób ukazuje moc wyobrażeń i potrzebę relacji dziecka z matką. Przedstawia także dylematy okresu dojrzewania, kiedy to opór wobec zasad postrzeganych przez młodych ludzi jako zagrożenie dla ich autonomii może doprowadzić do destrukcyjnych decyzji. Przyczyną zachowania Apple jest też w dużej mierze potrzeba akceptacji: „Gdybym była odważniejsza, już dawno bym to wygarnęła mojej mamie. Ale tego nie zrobiłam. Wiesz dlaczego? (...) Bo chciałam, żeby myślała, że jestem fajna. Czy to nie żalosne?”²⁴.

Dopiero silna, bezpieczna relacja z przyjacielem daje dziewczynce siłę, by sprzeciwić się destrukcyjnym zachowaniom matki. Przyczynia się do tego także refleksja o życiu, wartościach i potrzebach każdego człowieka, jaką Apple podejmuje pod wpływem swojego nauczyciela języka angielskiego i organizowanych przez niego spotkań z poezją. Wątpliwości, pytania i odpowiedzi, jakie pojawiają się w jej głowie po kontakcie z literaturą, są drogą do odnalezienia własnej tożsamości i samoakceptacji. Postawiona w samym środku konfliktu dziewczynka zadaje dramatyczne pytanie: „Dlaczego muszę być czyjaś? Nie mogę należeć po prostu do siebie?”²⁵. Jest ono wyrazem osiągnięcia kolejnego etapu – kiedy dziecko oddziela poczucie własnej wartości od przywiązania do dorosłych.

Historia Apple, choć kontrowersyjna, ma uniwersalny charakter. W dobie kryzysu rodziny coraz więcej dzieci boryka się z trudnościami życia w rozbitych rodzinach. Stają przed wyzwaniem opisanymi przez irlandzką autorkę i muszą sobie z nimi radzić – często samodzielnie. Samotnie. Spotkanie z bohaterką, która – mimo dramatycznych przeżyć – przewyciężyła największe trudności i postanowiła walczyć o autonomię, zachować szacunek dla wspierających dorosłych i samodzielnie podjęła tak ważne decyzje, może stanowić dla młodych czytelników oczyszczające doświadczenie.

²⁴ Tamże, s. 233.

²⁵ Tamże, s. 284.

Relacja z matką jest nie tylko podstawą dla rozwoju systemu wartości. Może być punktem odniesienia dla wszelkich życiowych decyzji – jak w przypadku Ady Smith. Może okazać się rozwiązaniem problemów, odzierając człowieka ze złudnych wyobrażeń i przy pomocy gorzkiego rozczarowania pomagając mu podjąć właściwe decyzje. Relacja z matką jest wstępem do wieloaspektowego rozwoju człowieka, a jej obserwacja i podjęcie refleksji nad wzajemnymi stosunkami młodych bohaterek powieści i ich matek czy opiekunek mogą stanowić doskonały materiał do rozmowy z uczniami na wiele trudnych tematów. I choć czasami bez pomocy doświadczonego terapeuty uporządkowanie rzeczywistych relacji z matką może być wyzwaniem ponad siły, warto proponować uczniom takie lektury i refleksje, by literatura skłaniała czytelników do stawiania pytań, których inaczej nie mieliby okazji postawić.

BIBLIOGRAFIA

- E. Bartkowiak, *Obraz matki i macierzyństwa w przekazach źródłowych z historii wychowania*, „Wychowanie w Rodzinie” 2015, t. XII (2), s. 271–294.
- J. Bomba, *Przywiązanie a rozwój mózgu*, „Przegląd Lekarski” 2004, nr 61 (11), s. 1272–1274.
- K. Brubaker-Bradley, *Wojna, która ocaliła mi życie*, przeł. M. Bręgiel-Pant, Warszawa 2017.
- B. Chyrowicz, *Doświadczenia, wzory, zmagania i portrety*, „Znak” 2007, nr 7–8, s. 11–18.
- S. Crossan, *My dwie, my trzy, my cztery*, przeł. M. Glasenapp, Warszawa 2021.
- Gromkowska-Melosik, *Kobieta epoki wiktoriańskiej. Tożsamość, ciało, medykalizacja*, Kraków 2013.
- A. Słaboń-Duda, *Wczesna relacja matka – dziecko i jej wpływ na późniejszy rozwój emocjonalny dziecka*, „Psychoterapia” 2011, nr 2 (157), s. 11–18.

IV

PRAWA MORALNE A WOJNA
W LITERATURZE DLA DZIECI

AGNIESZKA KANIA

Zadanie domowe o Zagładzie. Dylematy moralne młodych bohaterów powieści Lizy Wiemer

Dla wielu pokoleń Polaków synonimem słowa „wojna” była do-
tąd ta, która rozpoczęła się 1 września 1939 roku i, jak mogło
się wydawać, na tyle wstrząsnęła światem, a przede wszystkim
Europą, że podobna sytuacja miała się już więcej nie powtórzyć.
Wiemy jednak o tym, że w ostatnich latach, a szczególnie od
24 lutego 2022 roku, nowa wojna podchodzi do nas bardzo bli-
sko, zagląda nam do okien, stawia w sytuacjach różnorodnych wy-
borów. Z pewnością i na temat konfliktu zbrojnego wywołanego
przez Rosję w Ukrainie powstaną utwory literackie, opisujące
różne postawy ludzi wobec zła, ukazujące bohaterские działania
czy nikczemne akty terroru.

Jako ludzie jesteśmy skazani na dokonywanie nieustannych
wyborów. W związku z tym warto mieć świadomość, na jakie
wartości nastawiony jest nasz moralny kompas i według jakich
kryteriów (lub ich braku) podejmujemy decyzje w trudnych,
skomplikowanych czy granicznych sytuacjach. Taka wiedza
i samoświadomość nie gwarantuje zachowań heroicznych, nie-
mniej pozwala wyciągać wnioski, gdy z powodu swojej postawy
czujemy niesmak lub mamy wyrzuty sumienia.

Zanim uniwersalne przykłady postępowania w czasie zagrożenia życia oparte na dramatycznych wydarzeniach w Ukrainie zostaną opisane i wydane, można przyjrzeć się temu, jak wydarzenia sprzed osiemdziesięciu lat uobecniają się w życiu współcześnie żyjących nastolatków i przed jakimi dylematami stawiają tych, dla których II wojna światowa to – jak pozornie można by sądzić – tylko zamknięte wydarzenie historyczne.

JAK NIE UCZYĆ O ZAGŁADZIE? NAUCZYCIELE

Zagłada Żydów to na tyle wstrząsające doświadczenie ludzkości, że w XXI wieku w różnorodny sposób, nie bez oporów i kontrowersji, nadal stanowi istotny element kształcenia historycznego, społecznego lub literackiego na całym niemal świecie. Choć pozornie doskonale wiemy, że działania niemieckich nazistów i postawy części przedstawicieli europejskich społeczeństw były moralnie naganne, media co jakiś czas donoszą, że w edukacji szkolnej lub nieformalnej dochodzi do zdarzeń, które stawiają ich młodych uczestników przed poważnymi dylematami i budzą ogromne wątpliwości w kontekście uznawanego za ogólnie pożądane wychowania moralnego. Co warte zauważenia, konieczność oceny sytuacji i dokonania wyboru przez młodzież zostaje paradoksalnie wykreowana przez tych, którzy powinni stanowić autorytet – samych nauczycieli i edukatorów. Spójrzmy na kilka przykładów.

Amerykańska nauczycielka kazała przeczytać swoim uczniom *Dziennik Anny Frank*. Po lekturze mieli udawać, że są członkami Gestapo, którzy aresztowali ukrywające się rodziny, i wyjaśnić swoje czyny. Sądziła, że dzięki temu jej uczniowie nabiorą wrażliwości i współczucia wobec ofiar Zagłady. Cel okazał się chybiony, a dodatkowo kilku siódmoklasistów ubliżyło młodszej żydowskiej uczennicy, mówiąc, że ona i jej rodzina zasługują na śmierć¹.

¹ L. Wiemer, *Zadanie domowe*, przeł. R. Oślizło, Białystok 2021, s. 127. Wszystkie cytaty pochodzą z tego wydania, w nawiasach podaję numery stron.

W jednym z popularnych czasopism dla nauczycieli polonistów pojawiły się kilka lat temu scenariusze lekcji do opowiadań Idy Fink, przybliżające uczniom ówczesnego gimnazjum tematykę Zagłady². Zgodnie z ideą autorki tej pomocy dydaktycznej młodzi ludzie mieli między innymi przygotować się do nakręcenia filmu i ułożyć dokładny scenopis do opowiadania pt. *Wiosenny poranek*. Jego treścią jest pochodź żydowskich mieszkańców miasteczka na miejsce kaźni i zastrzelenie małej dziewczynki, którą ojciec próbuje uratować i wpycha w przel gapiów.

Szwedzka Narodowa Agencja Edukacji (Skolverket), rządowa agencja nadzorująca system szkół publicznych w Szwecji, zarekomendowała, by nauczyciele przeprowadzali z uczniami zajęcia, w czasie których próbowaliby oni udowodnić, że Holocaust nigdy się nie wydarzył. Zajęcia te miały pomóc uczniom w zrozumieniu problemu teorii spiskowych. Rekomendacja znalazła się w opublikowanych wytycznych dla nauczycieli szkół średnich. Jedno z poleceń brzmiało: „Znajdźcie trzy argumenty za tym, że Holocaust nigdy się nie wydarzył, wykorzystując informacje znalezione w Internecie”³.

Nauczycielka szkoły podstawowej w Waszyngtonie powiedziała trzecioklasistom podczas lekcji bibliotecznej, aby odtworzyli sceny z Holocaustu. Poleciała im kopanie masowych grobów swoich kolegów z klasy i symulowanie strzelania do ofiar. Jeden z uczniów musiał udawać, że jest w pociągu do obozu koncentracyjnego, a potem zachowywać się tak, jakby umierał w komorze gazowej⁴.

Podobnej sytuacji, która wydarzyła się kilka lat temu w Stanach Zjednoczonych, dotyczy fabuła powieści *Zadanie domowe Lizy Wiemer*. Klasa maturalna w liceum otrzymuje na lekcji historii z lubianym i cenionym przez wielu uczniów nauczycielem opatrzone czerwoną adnotacją „ściśle tajne”

² B. Surdej, *O okrucieństwie wojny – opowiadania Idy Fink w roli szkolnej lektury*, „Język Polski w Gimnazjum” 2016/2017, nr 3, s. 82–93.

³ Zob. *Szwecja: Uczniowie mają dowodzić w szkole, że Holocaust się nie wydarzył*, „Rzeczpospolita”, 26 października 2001 roku, <https://www.rp.pl/spoleczenstwo/art19048251-szwecja-uczniowie-maja-dowodzic-w-szkole-ze-holokaust-sie-nie-wydarzyl> (dostęp: 10.05.2022).

⁴ N. Asbury, *D.C. Third-Graders Were Made to Reenact Episodes from the Holocaust*, <https://www.washingtonpost.com/education/2021/12/19/holocaust-reenactment-watkins-school-dc/> (dostęp: 10.05.2022).

polecenie przygotowania się do debaty odwzorowującej konferencję w Wannsee i napisania eseju:

Przewracam stronę, czytam wymogi do pisemnej części zadania i kryteria za udział w debacie. Żołądek podchodzi mi do gardła. Na piątkę trzeba przedstawić przekonujące argumenty za wysyłaniem Żydów do komór gazowych, odpierając opcję uśmiercania ich poprzez tortury, głodzenie i zmuszanie do niewolniczej pracy. Tak czy owak, pan Bartley wymaga, żebyśmy opowiadali się za morderstwem. (s. 9)

Nauczyciel wydaje się przygotowany na wątpliwości uczniów i mimo że kilkoro z nich salutuje jak naziści⁵, podtrzymuje i wyjaśnia cel zadanej pracy:

Nie proszę, żebyście sympatyzowali z nazistami. Wręcz przeciwnie. Tu chodzi o poważne przestudiowanie wydarzenia historycznego. Wyciągnijmy z niego naukę i pamiętajmy o zachowaniu szacunku. (...) Poprzez skupienie się na tych punktach widzenia zyskacie okazję do dyskusji i prezentacji tematu, który zmusi was do wyjścia poza własne ograniczenia. Dlaczego jest to takie ważne? Dlatego, że w życiu wielokrotnie znajdziecie się w sytuacjach, w których ludzie będą wyrażali opinie różne od waszych pod względem egzystencjalnym i filozoficznym. W internecie zdarza się to codziennie. To samo czeka was na kampusie. (...) Chodzi o to, by zrozumieć wszystkie strony i być gotowym do dyskusji. Obiecuję, że dzięki temu zadaniu poprawicie swoją umiejętność odnajdywania i przedstawiania przekonujących argumentów. (s. 19)

Joe'owi Bartleyowi zależy na prowadzeniu ciekawych lekcji historii, jest przeciwnikiem testów, opowiada się za uczeniem przez doświadczenie i wyrabianiem nawyku krytycznego myślenia u swoich uczniów. Mimo protestów dwojga uczniów, a potem monitów organizacji pozarządowej, brnie w swoim uporze i podtrzymuje nietrafnie sformułowane zadanie. Wydaje się, że i temu z życia wziętemu bohaterowi, podobnie jak niestety wielu nauczycielom eksperymentującym na lekcjach o wydarzeniach

⁵ Zob. tamże, s. 17.

historycznych bez precedensu w dziejach ludzkości, zabrakło właśnie krytycznego podejścia do swojego pomysłu. Pseudonowatorstwo i pseudoinnowacyjność potrafią być równie złe i nietrafione jak nuda i sztampa.

POSTAWY NASTOLATKÓW WOBEC MORALNIE WĄTPLIWEGO ZADANIA

Dwoje uczniów, Logan i Cade, instynktownie sprzeciwia się poleceniu przygotowania debaty z głosami za „ostatecznym rozwiązaniem kwestii żydowskiej”. Zadają sobie wiele pytań, przeżywają wątpliwości:

Mam jedno pytanie: czy to chory żart? Nie mogę się jednak zmusić, by zadać je na głos. Pan Bartley to nie jakiś tam nauczyciel. To świetny nauczyciel, mój ulubiony. (s. 9)

W czasie drugiej wojny światowej alianci pokonali nazistowskie Niemcy. Dlaczego miałbym udawać, że jestem nazistą? Pan Bartley chce, żebyśmy poszerzyli swój punkt widzenia. Serio? Niby jak ktokolwiek mógłby pomyśleć, że wymordowanie milionów ludzi było okej? Prosta sprawa. Zabijanie jest złe. Koniec debaty. To absurd. „Pogarda” z ledwością opisuje mój stosunek do tych zajęć. (s. 12)

Okazuje się, że dla większości uczniów z klasy nie ma nic nieodpowiedniego w tak sformułowanym zadaniu. Wybierają oni bezpieczną bierność pomiędzy protestującymi Logan i Cadem oraz klasowymi przywódcami, skrywającymi rasizm pod płaszczem układności i dowcipu. Troje uczniów – Mason, pozostający pod silną presją ojca-despoty, Daniel, który doświadczył wykluczenia z powodu swojej orientacji seksualnej, oraz Heather, chcąc uciec od wyidealizowanych wyobrażeń rodziców na swój temat – powoli dojrzewa do poparcia protestujących koleżanki i kolegi, ale zajmie im to trochę czasu.

Sytuacja zaczyna się jednak wymykać spod kontroli i zaczyna przypominać eksperyment Milgrama. Niektórzy uczniowie

(zwłaszcza w szkolnej drużynie hokejowej) coraz śmielej pozwalają sobie na rasistowskie i dyskryminujące reakcje słowne oraz zachowania wobec innych, słabszych czy mających odmienne zdanie. Rusza lawina skrywanych dotąd uprzedzeń i dochodzi do wykorzystywania symboli nienawiści sprowokowanych zadaniem o nazistach. Oto jeden z przykładów:

Cade chwyta za drzwi szafki i otwiera je na oścież. Tak samo jak moje są pokryte zdjęciami i karteczkami samoprzylepnymi z krwistoczerwonymi swastykami i nienawistnymi napisami. (...) Odwracam się twarzą do szafki. Na dolnej półeczce leży karma dla psów i karteczka ze słowami: „Psom i żydofilom wstęp do stołówek wzbroniony”.

Wijmuję telefon z kieszeni i robię zdjęcie, żeby pokazać je panu Bartleyowi. Chciałabym, żeby mi wyjaśnił, w jaki sposób jego zdanie domowe propaguje szacunek i tolerancję. (s. 172)

Logan długo wierzy w swojego ulubionego nauczyciela:

Chyba wiem, dlaczego pan Bartley wymyślił nam to zadanie. (...) Nie ma żadnego zadania. Nie może być, bo przecież nie będzie prawdziwej debaty. On czeka, aż ktoś zwróci na to uwagę. To próba dotycząca podejmowania moralnych decyzji i ich wpływu na ludzkość. (...)

Założę się, że chciał, aby zadanie wyglądało na wiarygodne, więc ułożył tak szczegółowe instrukcje, żeby zmusić nas do myślenia. A teraz pewnie czeka, aż ktoś powie, że to niemoralne. Spójrzmy na fakty. (...) Takie lipne zadanie jest w jego stylu. Niektóre lekcje prowadzi bardzo niekonwencjonalnie.

Może to zadanie ma nam pokazać, jak łatwo jest skłonić kogoś do wykonywania rozkazów? (s. 56–57)

Wszelkie nadzieję, że polecenie było tylko próbą moralności, okazują się płonne. Ponieważ nauczyciel i dyrektor podtrzymują decyzję o wykonaniu zadania, Logan i Cade nie ustają w próbach doprowadzenia do anulowania debaty. Chłopak przywołuje autorytet zmarłego dziadka, jak się wkrótce okazuje – Ocalałego z Zagłady, który głosił konieczność brania spraw w swoje ręce i odpowiedzialnego działania, gdy wymaga tego sytuacja:

„Z całym szacunkiem. Nie zrobimy tego zadania. Nie chodzi tylko o to, że czyny nazistów były niemoralne. To zadanie jest niemoralne. Chcemy, aby je anulowano” (s. 93).

Dziewczyna w obecności dyrekcji szkoły i swojego nauczyciela wygłasza płomienną przemowę:

Rezultaty procesów norymberskich, które odbyły się drugiej wojnie światowej, dowodzą słuszności naszego stanowiska. Obroncy argumentowali, że ci naziści wykonywali tylko rozkazy swoich dowódców. Jednak Międzynarodowy Trybunał Wojskowy uznał, że w myśl prawa międzynarodowego moralność przewyższa każdy rozkaz wydany przez rząd bądź dowódcę. To, co zrobili naziści, było czystym złem. Nie ma mowy o debacie. Moralność przewyższa to zadanie domowe! (s. 95)

Kiedy dorośli w szkole nie rezygnują z zaplanowanej debaty, nastolatkowie nawiązują kontakt z działaczką pozarządową, która popiera ich postawę i dzięki której kontaktują się z dziennikarką lokalnego czasopisma. Dokonanie jednego wyboru pociąga za sobą konieczność podejmowania kolejnych decyzji w obliczu możliwych strat czy wręcz katastrof. Moralny kompas wciąż jednak wskazuje ten sam kierunek. Nie wolno akceptować zła, poddawać się i wykonywać niewłaściwych poleceń. Logan przeżywa rozterki w związku z oskarżeniami, że popsowała reputację porządnemu człowiekowi. Cade musi się zmierzyć z perspektywą utraty źródeł dochodu przez rodziców, a może nawet z koniecznością zamknięcia rodzinnego zajazdu – niektórzy współpracujący z jego rodziną mieszkańcy wycofują swoje zlecenia. W internecie na forum pod artykułem pojawiają nienawistne komentarze, a nawet groźby. Młodzi bohaterowie ledwie wytrzymują falę hejtu, choć na szczęście wielu ludzi popiera i ich decyzję, i determinację.

REAKCJE RODZICÓW I INNYCH DOROSŁYCH

Protagoniści mają szczęśliwie poparcie w swoich rodzinach. Zarówno ojciec Logan, jak i rodzice oraz babunia Cade'a wspierają

działania młodych ludzi. Inaczej dzieje się w przypadku Masona, którego ojciec, sam stosując przemoc psychiczną wobec domowników, akceptuje rasizm w prowadzonej przez siebie drużynie hokejowej i oskarża sprawiedliwie postępującego syna o głupotę i działanie na szkodę reputacji zespołu.

Dyrektor szkoły, postać warta pogłębionej dyskusji podczas lekcji, najpierw akceptuje niewłaściwe zadanie i zbywa uczniów, proponując polubowne rozwiązanie, w obliczu rozgłosu niczym Piłat umywa ręce, a wreszcie zwalnia z pracy nauczyciela historii. Podobnie zachowuje się kurator okręgu szkolnego – właściwe kroki podejmuje dopiero w obliczu groźby utraty stanowiska.

Osoby zaangażowane w sprawę, postępujące uczciwie i zgodnie z prawem, to działaczka społeczna i dziennikarka, dzięki którym szkolne zadanie zyskuje rozgłos i doczeka się właściwej oceny moralnej. Niestety pozostali nauczyciele nie zajmują w tej sprawie jasnego stanowiska, tracąc przez to wiele w oczach zdeterminowanych uczniów broniących się przed obcowaniem ze złem.

Joe Bartley pozostaje uparty niemal do końca, nie panuje nad swoją urażoną dumą nowoczesnego dydaktyka i ignoruje nieposłusznych uczniów. Choć składa samokrytykę, młodzi ludzie już w nią nie wierzą, nauczyciel przestał być dla nich autorytetem i wzorem. Nie potrafił przyznać się do błędu, gdy jeszcze można było zapobiec złu i podziałowi społeczności szkoły oraz miasteczka.

Wobec nagłośnienia sprawy przez media głos zabierają potomkowie Ocalałych oraz weterani. Jeden z nich pojawia się w szkole i na lekcji historii, po odwołaniu debaty, opowiada o swoim doświadczeniu pobytu w obozie koncentracyjnym i wielokrotnym zagrożeniu śmiercią.

Opowiadam wam o tym, bo bardzo ważne jest, aby zrozumieć, że nienawiść może dojść do punktu, w którym człowiek nie czuje wstydu za swoje czyny. (s. 317).

Robienie tego, co słuszne, moralne, odpowiedzialne, nie czyni mnie bohaterem. Czyni mnie przyzwoitym człowiekiem. (s. 319)

Wskazania porucznika Petera Franklina, podobnie jak apel Ocalałego Mariana Turskiego: „Jedenaste: Nie bądź obojętny!”

to jasne nazywanie postawy moralnej i stosunku do wszelkiego zła. W kwestii mówienia o Zagładzie jakiegokolwiek niuansowanie musi być bowiem natychmiast odrzucone.

KOMPOZYCJA I ZAMYŚŁ PISARKI

Powieść składa się z kilkudziesięciu rozdziałów oznaczonych imionami bohaterów, z których perspektywy przedstawiane są wydarzenia. Główną rolę odgrywają Logan i Cade, prowadzący pierwszoosobową narrację. W posłowniu autorka nawiązuje do swoich doświadczeń z antysemityzmem, a zwracając się do swoich czytelników, nie ukrywa prawdy i daje im czytelne wskazówki:

W naszym złożonym globalnym środowisku wszyscy będziemy musieli mierzyć się z dylematami etycznymi. Jak postępować? Iść owczym pędem? Bronić tego, co niewybaczalne? Czy może mówić otwarcie? (...)

Otwarte występowanie przeciw niesprawiedliwości, zwłaszcza kiedy wymaga stawienia czoła dorosłym, może być dla uczniów deprymujące. Taka postawa jest jednak konieczna i może zmienić, a nawet uratować czyjeś życie. (...)

W mroku bądź światłem. Niechaj Twój blask opromienia świat, kieruj się swym niezmaconym kompasem moralnym i niech Cię prowadzą odwaga, współczucie i miłość. Spraw, aby w Twoim domu, Twojej szkole, Twojej społeczności KAŻDY człowiek był mile widziany. (s. 338)

Powieść *Zadanie domowe* ma przede wszystkim charakter dydaktyczny, autorka nie próbuje zrozumieć postaw akceptujących zło, te bowiem muszą zostać określone kategorycznie i bez cienia wątpliwości. Bo, jak zauważył Grzegorz Pyszczyk:

w obszarze dzieła literackiego to, co konkretne i szczegółowe, współwystępuje z tym, co abstrakcyjne, ogólne. Nigdzie indziej jak właśnie w domenie obrazu literackiego ujrzyć możemy

autentyczną dynamikę życia moralnego. Literatura powinna być więc traktowana jako trzecia sfera wychowania moralnego⁶.

Pewien dydaktyzm wymowy utworu i jego wychowawczy charakter nie są jednak w żadnej mierze nachalne. Postaci są wielowymiarowe i skonstrastowane, zmieniają się pod wpływem wydarzeń, zdobywają na szczerość czy odwagę, szukają własnej tożsamości. Zadanie domowe staje się zadaniem życiowym w kontekście moralności i postaw. Autorka zadbała także o to, by w swoją opowieść wpleść subtelny wątek miłosny i odkrycie tajemnic z przeszłości. Nie brakuje tu także odniesień do sytuacji Polski w czasie II wojny światowej, bo takie korzenie mają dziadkowie głównego bohatera.

W tekst główny wplecione są zapisy z rozmów odbywających się za pośrednictwem mediów społecznościowych czy na forach internetowych. Pojawiają się wiadomości mailowe i stenogram rozmowy z połączenia konferencyjnego. Te zabiegi urozmaicają narrację i zbliżają sposób jej prowadzenia do świata nastolatków.

KU REFLEKSJI

W powieści niemieckiego pisarza Hansa Petera Richtera pt. *Friedrich* pojawia się scena, kiedy pod sklep opatrzony przez nazistów napisem: „Nie kupuj od Żydów” podchodzi starsza kobieta. Przed wejściem stoi młody aktywista i broni wstępu, po drugiej stronie zgromadził się różnie reagujący na zakaz i niepewny sytuacji przeł. Starsza pani próbuje przejść obok nazisty, w końcu prosi, aby ją przepuścił. Ten skanduje słowa widniejące na trzymanym w rękę kawałku tektury i nie zwraca uwagi na prośbę. Wówczas klientka prześlizguje się pomiędzy nim a ścianą i wchodzi do sklepu. Po chwili wychodzi z zakupionym niebieskim papierem, znów przepycha się obok stojącego młodzieńca

⁶ G. Pyszczek, *Spoleczne swiaty wychowania moralnego*, „Filozofuj” 2017, nr 5 (17), s. 22.

i z uśmiechem przechodzi przez grupę gapiów. Nic złego jej nie spotyka⁷.

Rodzące się w Niemczech lat trzydziestych XX wieku zagrożenie mogło zostać powstrzymane. Bo czyniący zło, stosujący przemoc i siejący nienawiść mają to do siebie, że początkowo sprawdzają, na ile mogą sobie pozwolić, gdzie jest granica, za którą napotkają opór. Eugeniusz Cezary Król, analizując powstanie narodowego socjalizmu w Niemczech, zauważa:

Przesłanki światowego nieszczęścia zarysowały się dużo wcześniej przed organizacyjnymi narodzinami narodowego socjalizmu, a potem nie było już siły, zdolnej powstrzymać staczenie się ludzi i państw w otchłań prawdziwej apokalipsy. Oby udało się wyciągnąć nauki z tego dojrzewania zła, zwłaszcza użycia i nadużycia do niecných celów mechanizmów i instrumentów demokratycznego państwa⁸.

W 2022 roku jesteśmy świadkami wojny, odradzających się tendencji nacjonalistycznych, z przejawami codziennego zła spotykamy się w różnych przestrzeniach, także w szkole. Książka Lizy Wiemer nie stanowi antidotum na społeczne problemy, ale dyskusja nad jej treścią to dobry wstęp i do rozmów na temat „historii i teraźniejszości”, i lektury tekstów opartych na przeżyciach ich autorów w czasie II wojny światowej, jak choćby Mariana Turskiego *XI Nie bądź obojętny*, Władysława Bartoszewskiego *Warto być przyzwoitym* czy wywiadu Michała Wójcika z Zofią Posmysz *Królestwo za mgłą*⁹.

Wydaje się, że w coraz bardziej złożonej rzeczywistości, w której funkcjonują dzisiaj młodzi ludzie, książki o II wojnie światowej i o tym, jak uczyć i nie uczyć na jej temat, jak podchodzić do tez formułowanych przez nazistów i jak bronić ich ofiar, okazują się coraz bardziej potrzebne, mogą bowiem wspomagać

⁷ H.P. Richter, *Friedrich*, New York 1993, s. 29–31.

⁸ E.C. Król, *Narodowy socjalizm – narodziny zła*, w: *Jak rodzi się zło. Sprawcy, wykonawcy, pomocnicy*, red. A. Bartuś, Oświęcim 2018, s. 36.

⁹ M. Turski, *XI Nie bądź obojętny*, Wołowiec 2021; W. Bartoszewski, *Warto być przyzwoitym*, Poznań 1988; Z. Posmysz, M. Wójcik, *Królestwo za mgłą*, Kraków 2017.

budowanie świadomości moralnej także wobec wydarzeń, których młodzież jest naocznym świadkiem.

Lektura *Zadania domowego* przydałaby się także adeptom zawodu nauczycielskiego. Autorka pokazuje postawy nauczycieli pewnych swoich racji i przedstawia oczekiwania nastolatków wobec tych, w których chcieliby widzieć swoich sprzymierzeńców, partnerów, a może nawet autorytety, w każdym razie kogoś, kto nie tylko kieruje się moralnością, ale także potrafi przyznać się do błędu i wycofać z niefortunnej decyzji. Zadanie domowe pana Bartleya spotkało się ze zdecydowanym odrzuceniem, ale także intrygująco brzmiące polecenie, które daje uczniom weteran, wymagałoby krytycznego namysłu nauczyciela, gdyby chciał się nim zainspirować. Goszczący na lekcji historii starszy człowiek poleca uczniom, by zastanowili się nad najgorszą, najstraszniejszą rzeczą, która mogłaby się przydarzyć im lub ich bliskim. Prosi najpierw, by wyobrazili sobie, że mogą sprawić, by nigdy nie wydarzyła, później, by pomyśleli, że nie mają takiej możliwości i nieważne od ich starań to, co potworne i tak nadejdzie. Puentą ćwiczenia są słowa: „Właśnie to, moi przyjaciele, spotkało każdą ofiarę Holokaustu. I właśnie to spotyka każdą ofiarę nienawiści” (s. 319).

Gdzie kończy się drama, a zaczyna dramat wchodzenia w trudną rolę?

BIBLIOGRAFIA

- E.C. Król, *Narodowy socjalizm – narodziny zła*, w: *Jak rodzi się zło. Sprawcy, wykonawcy, pomocnicy*, red. A. Bartuś, Oświęcim 2018.
- G. Pyszczyk, *Společné světy výchovy morálního*, „Filozofuj!” 2017, nr 5 (17), s. 22–24.
- H.P. Richter, *Friedrich*, New York 1993.
- L. Wiemer, *Zadanie domowe*, przeł. R. Oślizło, Białystok 2021.

KAROLINA WAWER

Wojna: daleko – blisko. *Kot Karima i obrazki*
Liliany Bardijewskiej oraz *Wojna w Kuropatkach*
Katarzyny Ryrych w edukacji polonistycznej

„To tylko książka, książkom może być wszystko jedno, jak się kończą opisane w nich historie. Ale ludziom nie powinno”¹ – wymowny epilog powieści Małgorzaty Strękowskiej-Zaremby przypomina, że czytamy nie tylko, by poznać, doświadczyć i poczuć, ale również po to, by działać.

Przedmiotem tego artykułu są obrazy wojny i uchodźstwa na przykładzie dwóch książek należących do gatunku literatury dziecięcej. *Kot Karima i obrazki* (2016) opowiada o ucieczce dziewięcioletniego Karima wraz z rodziną i kotem Bissem z ogarniętego wojną Damaszku, zaś *Wojna w Kuropatkach* (2022) odnosi się do zjawiska wywózek (ang. *push-back*) na pograniczu polsko-białoruskim, które trwa od miesięcy letnich 2021 roku. Oba teksty, przybliżające sytuację uchodźców z Bliskiego Wschodu i pokazujące różne reakcje polskiego społeczeństwa wobec nich, usytuować można w ramach dyskursu o inności. Nabierają

¹ M. Strękowska-Zaremba, *Dom nie z tej ziemi*, ilustr. D. de Latour, Warszawa 2017, s. 239. Wielokrotnie nagradzana powieść w sposób metaforyczny opowiada o przemocy domowej wobec dzieci.

one również nowego znaczenia w kontekście rosyjskiej napaści wojennej na Ukrainę 24 lutego 2022 roku, zadając fundamentalne pytania o poszanowanie praw człowieka, o empatię i solidarność z potrzebującymi. W ramach artykułu zaprezentowane zostaną propozycje dydaktyczne pracy z fragmentami książek w klasach cztery do sześć (*Kot Karima i obrazki*) oraz siedem i osiem (*Wojna w Kuropatkach*) szkoły podstawowej z wykorzystaniem nowoczesnych narzędzi dydaktycznych – schematów myślenia krytycznego.

Książki te są szczególnie ważne również dla polonisty – pedagoga i wychowawcy, ponieważ opowiadają o uchodźcach z Bliskiego Wschodu, obcych – kulturowo, religijnie, różniących się od nas wyglądem i kolorem skóry. Literackie exempla pozwalają poruszyć kontrowersyjny temat, który domaga się przemyślenia i dyskusji², zwłaszcza w obliczu braku systemowej edukacji międzykulturowej w polskiej szkole. W książce Liliany Bardijewskiej bohaterem jest „czarniawy”³ Karim z Syrii oraz niebieski kot absyiński Biss – *porte parole* uchodźczego dziecka. W *Wojnie w Kuropatkach* Katarzyny Ryrych głównymi bohaterami są polscy nastolatki – pochodzący z Kuropatek Franek oraz Mela, przyjezdna z dużego miasta, która prowadzi śledztwo w sprawie niewidocznej wojny. Poszukiwania doprowadzą parę przyjaciół do Sharo – ich rówieśnika, który z siostrą, rodzicami, dziadkami i kotem uciekł przed wojną, a teraz wszyscy ukrywają się w przygranicznym lesie. Fabuła nie określa ich narodowości (być może pochodzą z Afganistanu, jak grupa kilkudziesięciu uchodźców otoczona kordonem policji i przetrzymywana w Usnarzu Górnym⁴). Wiemy natomiast, że chłopiec różni się kolorem skóry i zwyczajami – nie wstydzi się płakać ze wzruszenia

² W prowadzeniu takiej dyskusji, opartej na faktach i argumentach, pomagającej w wyrażaniu opinii oraz kształtującej postawy, pomaga od 2015 roku Centrum Edukacji Obywatelskiej, prowadząc portal „Edukacja o migracjach”, gdzie nauczyciele znajdują powiększającą się bazę wiedzy o migracjach oraz materiały dydaktyczne i konspekty lekcji, w tym scenariusz bazowy „Rozmowa o uchodźcach w Polsce”, który w 2021 roku został uzupełniony o informacje na temat kryzysu na granicy polsko-białoruskiej, <https://migracje.ceo.org.pl/materialy/scenariusze> (dostęp: 25.07.2022).

³ L. Bardijewska, *Kot Karima i obrazki*, ilustr. A. Sędziwy, Łódź 2016, s. 16.

⁴ Zob. relacje Kaliny Czarnóg z Fundacji Ocalenie, 21 września 2021 roku, <https://ocalenie.org.pl/aktualnosci/usnarz-gorny-rozmowy-z-uchodzcami> (dostęp: 25.07.2022) oraz A. Pałeczkiej, *Przemoc państwa i działania oddolne. Raport Funda-*

i radości, gdy dowiaduje się, że jego kot znalazł bezpieczną przystań w domu babci Meli. Oba utwory – nie odwracając oczu od istniejących stereotypów kulturowych oraz uprzedzeń powstających na przykład na tle koloru skóry – pomagają zainicjować rozmowę o inności oraz o naturalnym lęku przed obcymi. Jednocześnie uwydatniają to, co wspólne i uniwersalnie zrozumiałe, niosąc przesłanie o przekraczaniu barier dzielących języki, religie i wspólnoty etniczne. Książki te kształtują postawę empatii, otwartości, wspierają ponadczasowe, wyzbyte granic wartości i zasady moralne, takie jak humanitaryzm.

Kryzys migracyjny w Europie przybiera różne oblicza od 2015 roku. Kształtują go przede wszystkim konflikty zbrojne, między innymi wojna domowa w Syrii, trwająca od 2011 roku (pochłonęła do 2021 roku życie ponad 300 tysięcy cywilów⁵, zaś wraz z żołnierzami między 500 a 600 tysięcy osób⁶, stając się jednym z najpoważniejszych konfliktów zbrojnych po drugiej wojnie światowej), konflikty w Sudanie oraz Sudanie Południowym jątrzące się od ponad pięćdziesięciu lat, wojna domowa w Iraku (2014–2017) i obecne do dziś zagrożenie zamachem terrorystycznym w tym kraju, przejęcie władzy przez talibów w Afganistanie w sierpniu 2021 roku, wreszcie – inwazja rosyjska na Ukrainę w lutym 2022 roku. Do trwających obecnie na świecie wojen oraz funkcjonujących reżimów naruszających prawa człowieka już dołączają poważne problemy klimatyczne i migracje wywołane ekstremalnymi zjawiskami klimatycznymi, a także konflikty o dostęp do zasobów⁷. Włączenie w dyskurs edukacyjny narracji migracyjnej jest z tej perspektywy koniecznością. Ważne, by wprowadzać

cji Ocalenie z kryzysu humanitarnego na pograniczu polsko-białoruskim, Warszawa 2022, s. 14–23.

⁵ Dane Biura Praw Człowieka ONZ, 28 czerwca 2022 roku, <https://www.ohchr.org/en/press-releases/2022/06/un-human-rights-office-estimates-more-306000-civilians-were-killed-over-10> (dostęp: 27.07. 2022).

⁶ Dane Syrian Observatory for Human Rights, 15 marca 2022 roku, <https://www.syriaahr.com/en/243125/> (dostęp: 27.07. 2022).

⁷ Przykłady zależności między zmianami klimatu a czynnikami społeczno-ekonomiczno-politycznymi, w tym nierównościami płciowymi, podaje w swoim tekście Beata Kowalska, *Klimat i pleć*, w: *Za pięć dwunasta koniec świata. Kryzys klimatyczno-ekologiczny głosem wielu nauk*, red. K. Jasikowska, M. Pałasz, Kraków 2022, s. 233–257. O nieuchronności zmian klimatycznych zob. M. Popkiewicz, A. Kardaś, S. Malinowski, *Nauka o klimacie*, Warszawa 2018.

nową wiedzę, korzystając z różnorodnych strategii, łącząc krytyczny namysł nad sprawdzonymi danymi oraz dyskusję z empatią, rozumianą jako uważna obecność, gotowość do wysłuchania i zrozumienia cudzej historii – na taką właśnie umiejętność otwiera literatura. Informacje na stronach Uchodźcy.info, Migracje.gov.pl czy w materiałach edukacyjnych na portalu Migracje.ceo.org.pl pozwolą nauczycielowi na zebranie danych niezbędnych, by odpowiedzieć na pytania odwołujące się do wiedzy, między innymi: kim jest uchodźca, jakie są przyczyny uchodźstwa, a także jakie są współczesne kierunki i powody migracji (wiadomości z zakresu geopolityki i historii); zdobyć podstawową wiedzę na temat praw człowieka i poznać (polską) procedurę nadania statusu uchodźcy. Natomiast książki literackie, o których mowa w niniejszym tekście, jak i inne, poruszające tematykę uchodźstwa i migracji⁸, pozwolą poddać namysłowi ważne pytania z dziedziny emocji i psychologii. Jakich emocji doświadczają ludzie, którzy musieli opuścić swój dom? Jakie mają problemy, a jakie marzenia? Jak my zachowalibyśmy się na ich miejscu? Jakiej pomocy i wsparcia możemy im udzielić? Jak wspierać i wzmacniać siebie, gdy pomagamy osobom doświadczającym kryzysu? Wybór i lektura książki poświęconej przymusowym migracjom jako jednym z największych wyzwań współczesności powinny połączyć cele edukacyjne z dziedziny poznawczej, afektywnej i aksjologicznej.

„NIE JESTEM ŻADNYM PRZYBŁĘDĄ! JESTEM UCHODŹCĄ!”⁹

Dobrym wyborem lektury uzupełniającej dla klas piątych i szóstych szkoły podstawowej będzie *Kot Karima i obrazki* Liliany Bardijewskiej, poświęcony uchodźcom z Syrii. To wyjątkowa książka, ze względu na pomysł fabularny organizujący kształt

⁸ Zob. na przykład Rafał Witek, *Chłopiec z Lampedusy* (2016), Jarosław Mikolajewski, *Wędrowka Nabu* (2016), Ewa Nowak, *Kot, który zgubił dom* (2016), Barbara Gawryluk, *Teraz tu jest nasz dom* (2016), Renata Piątkowska, *Hebanowe serece* (2017), Michael Roher, *Wędroune ptaki* (2017), Issa Watanabe, *Migranci* (2022).

⁹ L. Bardijewska, *Kot Karima i obrazki*, dz. cyt., s. 18.

opowieści, a także z uwagi na walory literackie. Bohaterem autorka uczyniła kota, szaroniebieskiego Bissa, który przybrał rolę *porte parole* swojego opiekuna – Karima z Damaszku. Dziecko w opowieści milczy, ale komunikuje się ze światem poprzez tekst ikoniczny. Tworzone przez niego rysunki – tytułowe obrazki – stanowią zapis ucieczki małego uchodźcy z ogarniętego wojną miasta. Wędrownik Karim i jego najbliższych obejmuje kilka etapów – ucieczkę ze strefy wojennej, przeprawę przez góry i zieloną granicę do portu, podróż morską, tułaczkę po europejskich bezdrożach i przygranicznych obozach zakończoną nielegalnym zbiegnięciem jednego z nich pod osłoną nocy i przemytem w ciężarówce chłodni, wreszcie rejestrację i pobyt w obozie uchodźców w Niemczech, na końcu przyjazd do Polski. Wszystkie etapy łączą obecność pośredników – szmuglerów, którzy za każdy odcinek ucieczki pobierają kolejną opłatę. Uzależniony jest od niej ludzki los. Czytelnicy domyślają się, że bariery – językowa i kulturowa – stanowią przeszkodę w skutecznej komunikacji, która służyłaby ujęciu traumatyzującego dziecko doświadczenia ucieczki przed wojną w strukturę narracyjną. Opowieść, którą można podzielić się z innymi, z nami – odbiorcami. Interesującym zabiegiem formalnym jest zatem nie tylko przedstawienie trudności i ograniczeń komunikacyjnych w warstwie tematycznej, ale uczynienie ich osią konstrukcyjną utworu. Kolejne obrazki, namalowane przez Karima, relacjonuje kot Biss. Wykorzystanie zwierzęcego bohatera otwiera kontekst świata bajek i baśni, a tym samym nadaje opowieści symbolicznego i uniwersalnego charakteru. Tymczasem język ekfraz Bissa, czyli przekład obrazu na słowo, jest charakterystyczny dla relacji reporterskiej, nastawionej na uchwycenie świata w pewnym *momentum*. Cechuje go niezwykły dynamizm, tworzony dzięki krótkim zdaniom, pełniącym funkcję informatywną; uzyskany także za sprawą wykrzyknień i elips, niosących ładunek emocjonalny oraz rytmizujących tekst paralelizmów składniowych, jak w poniższym fragmencie:

Zabierzcie tylko najcenniejsze rzeczy – przykazuje. – Żadnych zabawek, żadnych zwierząt. Mama chowa do kieszeni rulonik, babcia chowa do kieszeni łańcuszek, Karim chowa do kieszeni Bissa. Tylko najcenniejsze rzeczy! Grupa uchodźców jest już gotowa do wymarszu. (...) Na czele grupy staje przewodnik. On ich

zaprowadzi w bezpieczne miejsce. Mama ściska Karima za rękę, babcia ściska walizkę, Karim ściska Bissa. Ruszają w noc¹⁰.

Bohaterowie książki trafiają do bezpiecznej przystani, jaką staje się dla nich Polska. Oryginalny to pomysł o charakterze parenetycznym, jako że polskie władze administracyjne w 2017 roku udzieliły ochrony międzynarodowej zaledwie 261 osobom z Syrii...¹¹ Książka zdaje się przygotowywać czytelników na scenariusz europejskiego kryzysu migracyjnego, który się nie wypełnił (Polska odmówiła relokacji uchodźców, proponowanej przez Unię Europejską). Do rodziny z Damaszku (Karimowi towarzyszyły w ucieczce mama i babcia) dołącza również ojciec lekarz, sprawiając, że opowieść domyka się szczęśliwie. Profesja głowy rodziny ma wpływ na przezwycięzenie obcości przybyszów z Bliskiego Wschodu – pomoc medyczna udzielona sąsiadom z piętra wyżej przelamuje opór, jaki do tej pory żywił wobec nich polski pan domu. Opowiadanie Liliany Bardijewskiej stanowi ważne dopełnienie innej, bezkompromisowej książki na temat wojny w Syrii dla młodego (i starszego) czytelnika. *Moje cudowne dzieciństwo w Aleppo* Grzegorza Gortata – o nim mowa – odważnie i szczerze opisuje realia miasta oblężonego oraz pokazuje, jak trwanie w stanie wojny wpływa na codzienność zwykłej rodziny z trójgiem dzieci. Nie szczędzi odbiorcy trudnych przeżyć, jako że syryjska rodzina doświadcza sytuacji granicznych – zastraszenia, głodu, lęku, wreszcie śmierci dziecka. W tej historii nie ma dobrych zakończeń – zamiast nich są łzy i konieczna po lekturze rozmowa o utracie, śmierci, strachu i ocaleniu. *Kot Karima i obrazki* kierowany jest dla młodszego czytelnika, ale może być również wstępem do książki Gortata i związanych z nią niewygodnych uczuć oraz trudnych rozmów.

Podczas lekcji wokół fragmentu utworu, przeprowadzonych w klasie czwartej¹², zależało mi przede wszystkim na rozbudzeniu ciekawości czytelniczej uczniów oraz na zainicjowaniu procesu aktywnej i dialogicznej lektury, w której tekst

¹⁰ Tamże, s. 11.

¹¹ Dane ze strony migracje.gov.pl: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/> (dostęp: 23.08.2022).

¹² Lekcje odbyły się 2 czerwca 2022 roku w czwartej klasie Szkoły Podstawowej nr 16 w Krakowie.

można potraktować jako przestrzeń do rozmowy. Wykorzystałam w tym celu dwie strategie: ukierunkowanie czytania oraz schemat myślenia krytycznego *Widzę – Myślę – Zastanawiam się* (ang. *I see – I think – I wonder*)¹³ zaadaptowany do treści nauczania i potrzeb uczniów. Na tydzień przed lekcją uczniowie otrzymali fragmenty tekstu wraz z pustym miejscem i poleceniem: „Zapisz tu swoje pytania do tekstu. Co cię zaciekało? Czego chciałabyś/chciałbyś się dowiedzieć?”. Zastosowanie bezpośredniego zwrotu do odbiorców miało na celu umieszczenie ich indywidualnego trybu czytania w centralnym punkcie oraz uświadomienie im sprawczości własnych działań: czytelniczych i interpretacyjnych. Pytania tych uczniów, którzy podjęli się lektury, oraz rozmowy – z tekstem i z nauczycielką – świadczyły o ciekawości odbiorców, wskazywały na ich osobiste zainteresowania, a także odsłaniały problemy ze zrozumieniem tekstu, które następnie mogły być wyjaśniane w toku lekcji. Poniżej zamieszczam przykłady:

„Kim był Karim? Z kim zabronił się bawić tata dziewczynki? Dlaczego zwierzęta odpychały kota? Co chciał dzieciom powiedzieć Karim przez swój rysunek? Co się wydarzyło, że Karim i kot mieszkają w innym miejscu? Czy kot abisyński jest niebieski? Zaciekało mnie to, że Biss bardzo troszczył się o obrazek Karima. Chciałbym się dowiedzieć, gdzie się wybierała rodzina Karima”.

Rozpoczęcie lekcji od rytualnych „wrażeń z lektury”, czyli umiejętności wpisanej w podstawę programową z języka polskiego („Uczeń (...) nazywa wrażenia, jakie wzbudza w nim czytany tekst; (...) wyraża własny sąd o postaciach i zdarzeniach”¹⁴), miało w tym wypadku mocny fundament (uczniowie czuli się przygotowani, mieli możliwości zainicjowania rozmowy wokół

¹³ Zestaw schematów/rutyn myślenia krytycznego (widocznego uczenia się, z ang. *visual thinking routines*) znajdziemy na stronie Project Zero, przygotowanej przez Harvardzką Szkołę Edukacji: <http://www.pz.harvard.edu/resources/see-think-wonder> (dostęp: 17.08.2022). Wybrane przykłady zastosowania technik: A. Gholam, *Visual Thinking Routines: Classroom Snapshots*, „Athens Journal of Education” 2019, vol. 6 (1), s. 53–76. Zob. ilustracje 1–2 na wklejce po s. 212.

¹⁴ Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych – rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku (Dz. U. poz. 356 ze zm.), załącznik nr 2, Treści nauczania – wymagania szczegółowe, klasy IV–VI, pkt I.1.14 i I.1.19.

pytań, które zadali tekstowi). Młodzi czytelnicy poczuli się również zaproszeni do wspólnej rozmowy, w której ich zdanie jest ważne, interesujące i brane pod uwagę w toku lekcji. Świadczyło o tym zaangażowanie większości uczniów oraz pozytywna informacja zwrotna po zajęciach. Ćwiczenie z wykorzystaniem schematu krytycznego myślenia *Widzę – Myślę – Zastanawiam się* (ang. *I see – I think – I wonder*) służy do uważnego obserwowania, opisywania i interpretowania oraz wzbudzania ciekawości poznawczej. Szczególnie polecane jest na rozpoczęcie lekcji lub otwarcie nowego działu. Warto do tych wstępnych spostrzeżeń i refleksji powrócić podczas domykania cyklu czy podsumowania materiału. Ponieważ w pracy nad *Kotem Karima...* zależało mi na uruchomieniu emocji (oraz wdrażaniu elementów edukacji o emocjach i wzmacnianiu świadomości uczniów na tym polu), odpowiednio dostosowałam pytania skierowane do czwartoklasistów: „Co widzisz? Co czujesz? O co chcesz zapytać?”.

Ilustracje Anny Sędziwy, oddziałując perspektywą, symboliką i kolorem, wywołały emocje, zaangażowanie, i co najważniejsze – wiele pytań (nie tylko tych dotyczących treści utworu, ale także technik przedstawiania w sztukach pięknych). Potrzebną chwilę wytchnienia dało młodym czytelnikom tworzenie ilustracji do fragmentu utworu (zob. ilustrację 3 na wklejce po s. 212). Zgodnie z duchem książki Bardijewskiej doskonalili się w najstarszym na świecie piśmie – obrazkowym.

„JAKIE TAM WILKI. LUDZIE PO LASACH SIEDZĄ”¹⁵

Katarzyna Ryrych w *Wojnie w Kuropatkach* ponownie korzysta ze schematu gatunkowego, który sprawdził się w *Malej wojnie* – stylizowanej na kryminał opowieści o II wojnie światowej, której akcja toczy się we Lwowie. Tam siostry, nastoletnia Janka i młodsza Lilka, od kilku lat funkcjonujące w uniwersum wojennym (akcja toczy się latem 1941 roku, w czasie pogromów lwowskich), w którym ich opiekunki – mama i babcia – na co dzień

¹⁵ K. Ryrych, *Wojna w Kuropatkach*, Łódź 2022, s. 24.

z wysiłkiem podtrzymują pozory normalności (codzienna nauka w domu, lekcje gry na skrzypcach u Maestro), są na tropie tajemnicy. Dziewczynki odkrywają, że w mieście dzieje się coś dziwnego – znikają ludzie, żydowska inteligencja i handlarze, a także ich szkolne koleżanki – Sara, Cyrla, Bluma... Dziecięca perspektywa zmienia fabułę o grozie wojny w kryminalny thriller, w którym tajemnicy docieka się obserwacją i dedukcją, a zagadka zostaje rozwiązana dzięki ciekawości, inteligencji i sprytowi bohaterek. Odkrywają one, że tuż obok nich toczy się w milczeniu tytułowa „mała wojna”, w której zwykli ludzie (ich bliscy – babcia, Maestro) wykazują się męstwem godnym bohaterów – ukrywają prześladowanych Żydów i zapewniają im środki niezbędne do przeżycia. Autorka *Małej wojny* przeniosła stworzony przez siebie schemat fabularny do współczesnego opowiadania osnutego na kanwie wydarzeń dziejących się *hic et nunc* na polsko-białoruskiej granicy. Analogiczne są: gatunkowe ukształtowanie fabuły o cechach detektywistycznych, układy bohaterów, w tym silna pozycja niezależnych kobiet (figura babci) oraz docieklivość nastoletnich bohaterek, a także ich otwartość wobec tego, co nieznanne, i umiejętność przyjęcia prawdy. Katarzyna Ryrych wskazuje w tych książkach na hipokryzję dorosłych, którzy chroniąc dzieci przed złem tego świata, ukrywają przed nimi fakty. Wyparcie – nawet w dobrych intencjach – nie jest skuteczną strategią radzenia sobie z problemami, czego dowodzi dojrzała postawa dziewczynek (Janeczki z *Małej wojny* i Meli z *Wojny w Kuropatkach*) czujących i obserwujących, że coś się przed nimi ukrywa, przekraczających (informacyjne) zapory ochronne, budowane przez dorosłych. W obu przypadkach pod przykrywką czytanego dla przyjemności, popularnego kryminału przed młodym odbiorcą odsłania się ważna treść moralna. Książki niosą przesłanie solidarności, empatii, pomocy potrzebującym, wskazują na „zwyyczajne” bohaterstwo, w którym najwyższą wartością, za Markiem Edelmanem, uznaje się życie drugiego człowieka i odpowiedzialność za niego.

Wojna w Kuropatkach szczególnie wpisuje się w dyskurs o inności, w nawiązaniu do koncepcji etycznych Emmanuela Lévinasa czy Józefa Tischnera. Przedstawia spotkanie z absolutnie Innym, który wymyka się naszym kategoriom kulturowym: „Brak wspólnej ojczyzny sprawia, że Inny jest Obcym; Obcym, który zakłóca moje «u siebie». Ale Obcy znaczy też wolny.

W stosunku do niego nie mogę «móc», nie mogę mieć żadnej władzy¹⁶. Spotkanie z nim twarzą w twarz ma charakter epifanii, uświadamiającej podobieństwo Innego do nas oraz wspólnotę, której rdzeniem jest człowieczeństwo. Niezbędnym członem tego odkrycia jest uznanie i poszanowanie dla jego odmienności (i niepoznawalności), nad którymi nie mamy prawa zapanować. Stanowiące kulminacyjny moment opowiadania spotkanie bohaterów *Wojny w Kuropatkach* – Meli i Franka z Sharo, ukrywającym się w lesie chłopakiem, rówieśnikiem polskich nastolatków, spełnia kryteria Lévinasowskiego metafizycznego spotkania – spojrzenie, twarz i mowa ustanawiają relację z Innym, w której znika lęk, a rodzi się odpowiedzialność za drugiego człowieka.

Trudno pominąć paralelę, jaką kreśli Katarzyna Ryrych poprzez odpowiedniość, komplementarność (również powtarzalność i wtórność) *Wojny w Kuropatkach* wobec *Małej wojny*. Ukrywający się w lasach uchodźcy z krajów muzułmańskich stają się nieoczekiwaną, powracającą po siedemdziesięciu pięciu latach od zakończenia drugiej wojny światowej figurą osób wykluczonych i dyskryminowanych, skazanych na cierpienie, a nawet śmierć w sercu cywilizowanego świata. Podobieństwo to dostrzegają socjologowie, piszący reportaż uczestniczący o stanie wyjątkowym na Podlasiu:

Pierwszego wieczoru, po powrocie na kwaterę trudno nam było zasnąć. Czuliśmy smutek i rozczarowanie. Skojarzenia i gęste emocje przelatowały przez nasze ciała i głowy, przed oczami sceny jakby wyjęte z Holocaustu. Ludzie po lasach, ukrywanie się, donosy, aresztowania, wojna. Uderza nas bezosobowy, dehumanizujący język, którym opisuje się przechodzących przez granicę ludzi. Praktycznie nikt nie mówi „uchodźcy”. Najczęściej „oni”, „ci”, „im”, „ich”, „grupy”. Albo „przekraczający”, „nielegalni”. Tylko czasami ktoś, jednak bardzo rzadko, nazwie ich „imigrantami”. Rozpoznajemy techniczny, służbowy żargon posługujący się uogólnieniami. Taki, który stawia mur przed historią każdej z przechodzących osób¹⁷.

¹⁶ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnątrzności*, przeł. M. Kowalska, Warszawa 1998, s. 26.

¹⁷ P. Sadura, S. Urbańska, *Obcy w naszym kraju. Gniew, żal i strach podlaskiego pogranicza*, „Krytyka Polityczna”, 17 września 2021 roku, <https://krytykapoli->



Co widzę?

niszczone miasto które jest
na brzo^{śmiu} ^{niebezpiecznym} miejscu i ludzie
bombardowane i uderzeni przez
ludzi którzy chcą rządzić.

Co czuję?

smutek, strach, niemiłość
ludzi.

O co chcę zapytać?

czyemy jest wojna?
kto ja rozetał
czemu ludzie są tak niemiłymi



Co widzę?

Ysaak jak śpi na dachu
kotol gigantol i niezła, gwiazdy
kiszyc i szczt lwyk i kłoz i palczony
przyje ma, oltwas fone i mprze
w smiechy

Co czuję?

pekaj, szczęście, radość i
zadobrowie, wdzi, miłość, bezp-
iecznictwa, strach że dach się zdmknie

O co chcę zapytać?

co się stało nie jest dokerce
czemu kot mał myce nalskiew i
mucha, czemu kot śpi na dachu

1-2. Ćwiczenie z wykorzystaniem schematu krytycznego myślenia Widzę
– Myślę – Zastanawiam się



3. Rysunki czwartoklasistów do fragmentu książki *Kot Karima i obrazki*

przywiązanie, strach, nadzieja

3 słowa

niepewność

ciepło

obawa

Bliiskość. Zaufanie. Wsparcie

zimno

bliiskość

strach

niepewność

lęk

zagrożenie

konflikt

2 pytania

Czy będą musieli znów się rozstać?

skąd przyszli?

Czy dziewczynce uda się uratować kota?

1 metafora, porównanie, aforyzm

Kot człowiekowi bratem

miej serce i patrzaj w serce!

Co się stało?

Czy dziewczynka i kot mają gdzie nocować?

Czy bliscy pomogą nam przetrwać trudne chwile?

Czy ktoś im pomoże?

Po co maseczka?

Twoje miejsce jest tam, gdzie są bliscy twemu sercu

Milocić jest tym, co pozwoli nam przetrwać.

Ramiona dziecka całym światem

"Umieć - tego się nie robi kotu. Bo co ma poznać kot w pustym mieszkaniu!"

"Zi ludzie nie trzymają kotów, to zwierzęta bardzo wycofane nie fałsz!" - Andrzej Piłpiak, "Apariusz"

Uchodźstwo to dobra wrażliwość - ludzie przetrwali uchodźczym tylko dzięki wrażliwości starobypański

4. Technika 3-2-1 Most wokół fotografii z Usnarza Górnego, 20 sierpnia 2021 roku, fot. Michał Kość, Forum. Jamboard z zajęć ze studentami Wydziału Polonistyki UJ

Tekst reportażu wykorzystałam jako materiał źródłowy do dyskusji ze studentami polonistyki, traktując go jako wprowadzenie do lektury *Wojny w Kuropatkach*. Przybliży on realia przedstawione w opowiadaniu Katarzyny Ryrych i pozwala na poszerzenie perspektywy wokół kryzysu humanitarnego na polsko-białoruskiej granicy. Zaletą reportażu jest jego polifoniczność – odnajdziemy w nim wiele głosów i różne, często sprzeczne poglądy (oraz uzasadniające je doświadczenia życiowe i wartości) jego bohaterów. Dla przedstawienia złożoności problemu warto skorzystać ze schematu myślenia krytycznego *Krag perspektyw* (ang. *Circle of viewpoints*)¹⁸, służącego przedstawieniu różnych punktów widzenia. Polecany jest on wówczas, gdy chcemy pokazać i zrozumieć odmienne postawy; gdy eksplorujemy skomplikowany problem, dylemat społeczny, kontrowersyjny temat. Należy wyodrębnić punkty widzenia, a po rozdzieleniu poszczególnych ról, spróbować wcielić się w nie, wykorzystując następujące frazy napisane w pierwszej osobie: *Z mojego punktu widzenia myślę o tej sprawie/ tym problemie...; Pytanie, jakie chciałabym/ chciałbym zadać z tego punktu widzenia...*¹⁹.

W przypadku reportażu Przemysława Sadury i Sylwii Urbańskiej będą to cztery grupy, z których najważniejszą i najbardziej złożoną stanowią mieszkańcy przygranicznych wsi. Wylaniają się wśród nich dwie wyraziste frakcje: pierwsza z nich, postawa *antemurale christianitatis*, bardziej lub mniej radykalnie sprzeciwia się obecności bliskowschodnich migrantów w Polsce. Autorzy tekstu łączą tę niechęć z osobistymi doświadczeniami imigracji zarobkowej we Francji, Belgii czy Szwecji, obawą przed tworzeniem się etnicznych gett, w których europejskie wartości cywilizacyjne nie są respektowane: „Doświadczenie migracyjne, ogromne wśród przygranicznych społeczności, nie wznosi

tyczna.pl/kraj/obcy-w-naszym-kraju-podlasie-uchodzczy-stan-wyjatkowy-reportaz-badanie/ (dostęp: 12.08.2022).

¹⁸ Opis ćwiczenia: <http://www.pz.harvard.edu/resources/circle-of-viewpoints> (dostęp: 17.08.2022).

¹⁹ Pytania, jakie zadały studentki w imieniu mieszkańców: „Czy nam nie zagrażają? Czy nie zagrażają naszej kulturze i religii? Kto ich tutaj przysłał? Co będą robić po przybyciu do Polski? Czy nie odbiorą nam dobrobytu? Dlaczego prześlizgują się przez zieloną granicę zamiast korzystać z legalnych przejść? Czy mają coś na sumieniu? Czy moralne jest nieudzielenie pomocy?“, zapis za Microsoft Teams, 14 czerwca 2022 roku.

mostów empatii. Raczej hierarchizuje i dzieli²⁰. Obaw tych nie wolno lekceważyć²¹, Zachód Europy zmaga się z trudnościami w asymilacji uchodźców z odmiennych kręgów kulturowych, jednak te problemy są cenną informacją o konieczności zmian w polityce migracyjnej i systemie integracji kulturowej, a nie o zaprzestaniu udzielania azylu i pomocy humanitarnej. Druga frakcja jest reprezentowana przede wszystkim przez kobiety, przyjmujące postawę empatyczną:

Część z nich to wdowy, które pamiętają wojnę i związane z nią traumy. Nie postrzegają uchodźców przez kategorie narodowe, etniczne czy religijne, zastanawiają się, czy idą „źli, czy dobrzy ludzie”, „czy im tam zimno po lasach”, „co będzie, jak przyjdą chłody?”. Martwią się o matki przekraczające granicę wraz z dziećmi, o młodych chłopców, czyichś synów²².

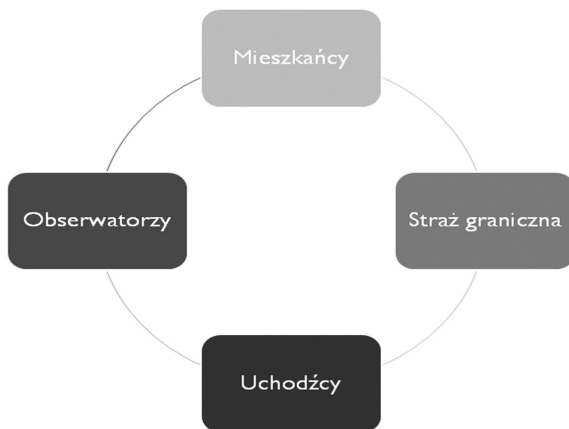
Ich perspektywa przełożyła się na działanie, jak pokazuje przykład przygranicznego Michałowa. Podczas nadzwyczajnej sesji rady miasta (w której na piętnaście miejsc zasiada osiem kobiet) pod przewodnictwem Marii Ancypiuk powołano do życia Help Point, gdzie uchodźcy mogą się ogrzać, wykąpać, zjeść²³.

²⁰ P. Sadura, S. Urbańska, *Obcy w naszym kraju*, dz. cyt.

²¹ Zob. P. Musiałek, *Migranci? Tak, ale tylko za społeczną zgodą*, Magazyn „Kontakt”. Spieć 2018, nr 12, <https://magazynkontakt.pl/migranci-tak-ale-tylko-za-spoleczna-zgoda/> (dostęp: 19.08.2022); H. Frejlak, P. Cywiński, *Jak sprostać legendarnej polskiej gościnności?*, Magazyn „Kontakt”. Spieć 2018, nr 12, <https://magazynkontakt.pl/jak-sprostac-legendarnej-polskiej-goscinnosci/> (dostęp: 19.08.2022).

²² P. Sadura, S. Urbańska, *Obcy w naszym kraju*, dz. cyt.

²³ Zob. P. Siegień, *Myśmy nic takiego nie zrobili* [reportaż z Michałowa], „Krytyka Polityczna”, 15 grudnia 2021 roku, <https://krytykapolityczna.pl/kraj/mysmy-nic-takiego-nie-zrobili-reportaz-z-michalowa/> (dostęp: 19.08.2022); K. Surmiak-Domańska, *Małe dzieci do lasu na mróz? W naszym mieście takie rzeczy? Jak Michałowo ratuje honor Polski*, „Gazeta Wyborcza. Duży Format”, 8 listopada 2021 roku, <https://wyborcza.pl/duzyformat/7,127290,27769988,małe-dzieci-do-lasu-na-mroz-w-naszym-miescie-takie-rzeczy.html> (dostęp: 19.08.2022).



Schemat. Krąg perspektyw. Schemat myślenia krytycznego²⁴

MIESZKAŃCY	STRAŻ GRANICZNA
<ul style="list-style-type: none"> • nieświadomość, co dzieje się z ludźmi ukrywającymi się w lasach; niewiedza o nielegalnym procedurze push-backu, • współpraca ze służbą graniczną, zgłaszanie uchodźców, • legalizm: pierwszeństwo dla przepisów, • wiara w obronę polskich granic, • obawa przed wojną z Białorusią i Rosją, • poirytowanie kontrolami, wstrzymaniem turystyki, zakazem polowań itp. • dwie wyraziste i sprzeczne postawy: obronna (<i>antemurale christianitatis</i>) i empatyczna 	<ul style="list-style-type: none"> • poczucie, że nikt ich nie chce wysłuchać, że są pionkami w rękach polityków, maszyny państwowej, • tracą szacunek ludzi, • pracują w bardzo trudnych warunkach, nie byli do tego przygotowani, • praca w straży miała być awansem społecznym, ale przywileje zostały odebrane (wcześniejsza emerytura), • uchodźcy są ubrani w markowe ciuchy, mają dobrej jakości telefony – wyższy status społeczny niż strażnicy, • wysoki koszt psychiczny nowych obowiązków: brak pomocy psychologicznej, ucieczka w alkohol

²⁴ Więcej informacji o kondycji służb mundurowych znajdziemy w drugiej części reportażu, zatytułowanej *Tam, gdzie ich zabierają i „gonią” z powrotem*, „Krytyka Polityczna”, 5 listopada 2021 roku, <https://krytykapolityczna.pl/kraj/reportaz-badawczy-sadura-urbanska-granica-uchodzczy-wojsko-polisja-straz-graniczna/> (dostęp:18.08.2022).

UCHODŹCY

- nieobecni, nie mają reprezentacji w reportażu. Wiedzę o nich czerpiemy tylko pośrednio, z opowieści: mieszkańców, samorządowców, mundurowych, autorów tekstu,
- można wyluskać z tekstu fragmenty historii poszczególnych ludzi: chorego starszego mężczyzny, matki z małym dzieckiem złapanej w nocy przez strażników, reprezentanta dużej grupy, który miał tylko kupić kartę sim w lokalnym sklepie; pięciu klęczących na poboczu mężczyzn skutych kajdankami,
- oni nie mówią, mówi się o nich,
- brak, pustka – w miejsce ludzkich historii, brakującej perspektywy – budzą ciekawość, skłaniają czytelnika do zadawania pytań

OBSERWATORZY

- skojarzenia z łapankami, donosami, obawa przed kolejnym Holokaustem,
- wysłuchanie wielu stron, oddanie im głosu bez oceniania,
- nastawienie na zrozumienie przyczyn niechęci wobec uchodźców, łączenie faktów,
- ich zasobem jest wiedza o uchodźcach i powodach podjęcia ryzyka migracji, mogliby pełnić funkcję mediatorów,
- bliska jest im postawa pomocy i respektowania praw człowieka

Przedstawicielką tej grupy jest także fikcyjna babcia z *Wojny w Kuropatkach* – emerytowana nauczycielka i wdowa po leśniczym o nieposzlakowanej opinii, która nigdy nie spina włosów w koczki i zawsze chodzi w spodniach... Ona jest organizatorką pomocy, jakiej mieszkańcy Kuropatek udzielają na co dzień ludziom ukrywającym się w lasach, chcącym przedostać się przez zieloną granicę do lepszego świata. Traktuje swoje zaangażowanie jako formę spłacenia długu wobec obcych, którzy niegdyś pomogli jej matce, gdy jako dziecko zawieruszyła się podczas wojennej tułaczki w Związku Radzieckim i wraz z armią Andersa trafiła do przytułku dla polskich dzieci w Balachadi w Indiach²⁵. Logikę transferu dobra zastosowała pisarka również w zakończeniu książki. Ojciec Meli, prawnik specjalizujący się w prawie międzynarodowym – a niegdyś emigrant zarobkowy, pracujący nielegalnie na budowach w Szwecji – pomaga rodzinie Sharo

²⁵ Ośrodek uchodźczy dla polskich sierot działał w latach 1942–1946 dzięki osobistemu zaangażowaniu i wsparciu finansowemu maharadży Jam Saheb Digvijaysinhji. Na podstawie tej historii powstała powieść Joanny Puchalskiej *Wszystkie dzieci maharadży* wydana w 2022 roku.

przygotować dokumentację, dzięki czemu znajdzie się dla nich miejsce w ośrodku dla uchodźców.

Technikę *krag perspektyw* z powodzeniem można zastosować z uczniami, bazując wyłącznie na tekście literackim *Wojny w Kuropatkach* – odkryjemy w nim odmienne postawy i różne motywacje (rodziny Meli i Franka – zaangażowani w pomoc; mieszkańcy wsi, którzy wolą udawać, że nie wiedzą, co się dzieje wokół nich; wrogo nastawieni mężczyźni w kominiarkach; wreszcie Sharo i jego rodzina uciekająca przed wojną i represjami). Mimo że nie zawsze odnajdziemy detale niezbędne do pogłębienia danego punktu widzenia, ćwiczenie może stać się punktem wyjścia do dyskusji na temat przyczyn konkretnej postawy. Warto również skupić się na głównych bohaterach, dzięki którym wspólnie zbudujemy argumentację, dlaczego warto przyjąć postawę empatyczną. Podczas lekcji w klasie siódmej²⁶ sprawdziło się przytoczenie obowiązujących fragmentów aktów prawnych: Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, Konwencji genewskiej oraz Ustawy o cudzoziemcach, które gwarantują zapewnienie bezpieczeństwa uchodźcom, a także wyprzelaczenie, w jaki sposób służby państwowe łamią to prawo na polsko-białoruskiej granicy²⁷.

Omawiając tekst Katarzyny Ryrych czy sięgając po reportaż uczestniczący warszawskich socjologów, nie ominiemy trudnych emocji. Zamiast ich unikać, można sprawić, by stymulowały zaangażowanie oraz inicjowały samodzielne myślenie. Technika, która szczególnie tym procesom sprzyja, jest *3-2-1 Most* (ang. *3-2-1 Bridge*)²⁸. Polega ona na tym, by na wskazany temat stworzyć określone skojarzenia: trzy słowa (słowa-klucze), dwa pytania, jedną metaforę lub porównanie. Wedle pierwotnych za-

²⁶ Lekcje odbyły się 23 maja 2022 roku w klasie siódmej w Szkole Podstawowej nr 16 w Krakowie.

²⁷ Zob. *Po stronie prawa. Analiza sytuacji na granicy polsko-białoruskiej*, Helsińska Fundacja Praw Człowieka, <https://www.hfhr.pl/po-stronie-prawa-analiza-sytuacji-na-granicy-polsko-bialoruskiej/> (dostęp: 20.08.2022); M. Chrzczonowicz, *Wywózki na drut, karanie za pomoc, wojsko na ulicy. Łamanie prawa na granicy polsko-białoruskiej (raport)*, OKO.Press, 30 kwietnia 2022 roku, <https://oko.press/wywózki-na-drut-karanie-za-pomoc-wojsko-na-ulicy-lamanie-prawa-na-granicy-polsko-bialoruskiej-raport/> (dostęp:20.08.2022).

²⁸ Opis techniki: <http://www.pz.harvard.edu/resources/3-2-1-bridge> (dostęp: 23.08.2022).

łożeń należy zastosować ją przed wprowadzeniem określonej partii materiału oraz po procesie uczenia się, by porównać różnicę w rozumieniu danego zagadnienia (stąd w nazwie most, łączący stany *przed* uczeniem się i *po* nim). Ćwiczenie stanowi alternatywę dla *Widzę-Myślę-Zastanawiam się* podczas zaznajomienia uczniów z nowym zagadnieniem czy analizy tekstu kultury lub gdy pracujemy z bardziej zaawansowanymi uczestnikami zajęć. Warto, zgodnie ze wskazówkami autorów rutyny, wrócić do niej w ramach podsumowania. Z mojego doświadczenia wynika, że pojawia się wówczas więcej pomysłów na metaforyczne ujęcie problemu. Technika doskonale sprawdzi się również podczas zajęć zdalnych, w formule „rozmowy w milczeniu”²⁹.

Na zdjęciu widzimy Mariam, szesnastoletnią dziewczynkę uwięzioną między granicami, trzymającą w ramionach szarego kota (zob. ilustrację 4 na wklejce po s. 212). Jest to zdjęcie-wstrząs, Barthesowskie *punctum*. Jak to możliwe, że zabrania się jej prawa wstępu do bezpiecznego życia, normalności i szczęścia? Kalina Czwarzonóg z Fundacji Ocalenie działającej na rzecz uchodźców na polsko-białoruskiej granicy w swej bezradności oddaje głos dziecku:

Pamiętam, że to pytanie po raz pierwszy tak mocno uderzyło mnie właśnie w Usnarzu. Wtedy zadała je mała dziewczynka, Polka, przyjechała z tatą, który usłyszał o nas i chciał jakoś pomóc. Ta dziewczynka też pytała w kółko „dlaczego tym ludziom nie można zanieść wody? Dlaczego żołnierze nie mogą dać im jedzenia? Dlaczego nie przepuszczają do nich lekarza?”. I wtedy, i dziś nie potrafię na to odpowiedzieć³⁰.

To, co oczywiste dla dziecka, przestało być normą w naszym świecie. Literatura dla dzieci i młodzieży przywołana w tym tekście jest odezwą przeciwko znieczuleniu na zło. Woła również do nauczyciela, by uczyć – działał.

²⁹ Agnieszka Kania za: Karen Shawn, zob. A. Kania, *Lekcja (nie)obecności. Dziezictwo polsko-żydowskie w edukacji polonistycznej*, Kraków 2017, s. 115.

³⁰ K. Czwarzonóg, P. Bystrianin, *Pamiętacie o Usnarzu? Tkwili uwięzieni na granicy ponad dwa miesiące. Wiecie, co się z nimi stało?*, rozmowę przeprowadziła D. Borodaj, OKO.press, 16 stycznia 2022 roku, <https://oko.press/pamietacie-o-usnarzu-tkwili-uwiezieni-na-granicy-wiecie-co-sie-z-nimi-stalo/> (dostęp: 23.08.2022).

BIBLIOGRAFIA

- L. Bardijewska, *Kot Karima i obrazki*, ilustr. Anna Sędziwy, Łódź 2016.
- E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrznosci*, przeł. M. Kowalska, Warszawa 1998
- K. Ryrych, *Mała wojna*, ilustr. J. Rusinek, Łódź 2019.
- K. Ryrych, *Wojna w Kuropatkach*, ilustr. S. Szyrszeń-Jaskierska, Łódź 2022.
- Sadura Przemysław, Urbańska Sylwia, *Obcy w naszym kraju. Gniew, żal i strach podlaskiego pogranicza*, „Krytyka Polityczna”, 17 września 2021 roku, <https://krytykapolityczna.pl/kraj/obcy-w-naszym-kraju-podlasie-uchodzcy-stan-wyjatkowy-reportaz-badanie/>.
- Project Zero's Thinking Routine Toolbox (Zbiór schematów krytycznego myślenia Projektu Zero), <http://www.pz.harvard.edu/thinking-routines>.

ANNA SAŁATAROW

Relacje pomiędzy dziecięcymi bohaterami utworów poświęconych Zagładzie we współczesnej polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży

W obliczu problemów dotyczących obecnie społeczeństwo, czyli wojny i związanego z nią kryzysu migracyjnego, bardzo istotne jest przygotowanie dzieci i młodzieży do empatycznych spotkań z Innym. Jednym z narzędzi, którymi może posłużyć się nauczyciel, opiekun lub rodzic, jest lektura. Wynika to z faktu, że ważnym elementem literatury dla młodych czytelników jest funkcja wychowawcza dzieła literackiego, czyli oddziaływanie utworu na ideową i moralną świadomość odbiorcy, wpływ na kształtowanie jego przekonań, wyrabianie nawyków. Dzięki kontaktom z lekturami młody człowiek formuje własną hierarchię wartości, może także przygotować się na pojawienie się analogicznych sytuacji w rzeczywistości i w konsekwencji lepiej sobie z nimi radzić.

W literaturze dla dzieci można odnaleźć wiele opisów dziecięcych spotkań z szeroko rozumianą innością, a także rozmaite ujęcia tego problemu – próbuje się otwierać czytelników na inność kulturową, religijną, narodowościową, ale też wynikającą

z niepełnosprawności¹. W powojennej literaturze dziecięcej i młodzieżowej czyniono na przykład znaczące próby rewizji stereotypów związanych z ludnością romską, o czym wspomina między innymi Joanna Papuzińska. Badaczka zwraca przy tym uwagę, że jedną z form zwalczania negatywnych przekonań było wprowadzanie na karty opowieści dla najmłodszych schematu „przyjaźni dziecka cygańskiego z niecygańskim”². Także samo pojęcie Innego uzyskuje w literaturze, ale też szerzej – w całej humanistyce – wiele znaczeń. Kwestia inności i obcości podejmowana jest często w utworach poświęconych drugiej wojnie światowej, kiedy to kryzys migracyjny występował na globalną skalę, a ludność na ziemiach polskich musiała na co dzień mierzyć się z dylematami moralnymi związanymi z podejściem do obcych i do tych, którzy jeszcze do niedawna obcy nie byli, ale ze względu na narastające podziały takimi się wobec siebie stali. Jak pisała Hanna Gosk: „Takie przypadki, w których inność łączy się z obcością, potocznie nabierają nacechowania negatywnego. Inny, jawiący się jako nieznan, a więc często niezrozumiały, może wydawać się groźny”³, dlatego też ważnym zadaniem jest oswojenie obcości oraz zrozumienie inności, aby dostrzegać w niej wartość, nie zaś zagrożenie.

We współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży znajdują miejsce zagadnienia stosunków na linii dorosły – dziecko, będące podstawą do budowania społecznie oczekiwanych postaw i kreowania przekonań o świecie i jego funkcjonowaniu. Ukazywane są także relacje dzieci i zwierząt, co może wpływać na promowanie postaw ekologicznych, współodczuwających. Jednak w literaturze nie brakuje również obrazów dziecięcej wspólnoty lub jej braku, postaw dzieci w stosunku do innych dzieci, a w utworach kierowanych do młodych odbiorców najczęściej właśnie w tych

¹ Inność narodowościowa jest na przykład przedmiotem książki Ewy Grętkiewicz *Szczekająca szczeka Saszy* (Warszawa 2005). Na problemy osób niepełnosprawnych zwrócono z kolei uwagę między innymi w powieści *Czarny Młyn*, której jedną z bohaterek jest niepełnosprawna Mela (M. Szczygielski, *Czarny Młyn*, Warszawa 2011).

² J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996, s. 108.

³ H. Gosk, *Bohater literacki o cechach Innego/Obcego*, w: tejeże, *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej. Wybrane zagadnienia*, Izabelin 2002, s. 65.

relacjach ujawniona i skonfrontowana z normami zostaje inność bohaterów. Co więcej, jak wykazuje Weronika Kostecka:

proces literackiego uwrażliwiania młodych czytelników na różnorodność kulturową może się odbywać wielorako: poprzez zacieranie lub podkreślanie różnic między określonymi grupami, prezentowanie rozmaitych modeli relacji międzykulturowych, kreowanie wewnętrznej lub zewnętrznej perspektywy oglądu wielokulturowej społeczności, konstruowanie „Innego” lub dekonstrukcję egocentrycznej percepcji świata i tak dalej⁴.

Interesującym przykładem lektury pokazującej dziecięcą wspólnotę ponad podziałami wyznaczonymi przez politykę dorosłych i wprowadzane prawa ograniczające wolność jednostki jest książka Doroty Combrzyńskiej-Nogali *Bezsenność Jutki*. Tytułowa bohaterka książki, spolonizowana Żydówka, przyjechała z Warszawy do dziadka Dawida Cwancygiera i wraz z nim oraz ciotką Esterą mieszka w getcie łódzkim. Utwór porusza liczne kwestie związane z wyborami moralnymi, między innymi wyboru pomiędzy pragmatyzmem a wiernością w stosunku do pewnych idei. Natomiast wspólnota dziecięca widoczna jest we wspomnianej opowieści na dwóch płaszczyznach. Po pierwsze, pomiędzy dziećmi żydowskimi umieszczonymi razem w getcie, znajdującymi pocieszenie i normalność w swoim towarzystwie w brutalnej rzeczywistości. W książce dostrzegamy też wspólnotę pomimo podziałów – tych niewidzialnych, czyli różnic kulturowych, religijnych i narodowościowych, oraz tych namacalnych, wyznaczonych granicami getta.

Występujący w utworze spór o wywieszanie chleba z margaryną dla ptaków i opiekę nad jednym z nich, gawronem Wawelskim, który stał się zwierzęcem towarzyszem Jutki, wystawił na próbę przyjaźń głównej bohaterki i Joska – chłopca z getta. Część bohaterów książki jest przeciwna dokarmianiu zwierząt, nawet udomowionego gawrona, gdyż w getcie chleb to towar niezwykle cenny i pożądanym. Z kolei dziadek Jutki nawet w tak trudnej sytuacji decyduje się na pocziwy gest, aby nauczyć

⁴ W. Kostecka, *Czym jest wielokulturowa literatura dziecięca i młodzieżowa i jak ją badać? Propozycje metodologiczne z perspektywy literaturoznawczej w kontekście polskim*, „Wielogłos” 2021, nr 1 (47), s. 146.

wnuczkę szlachetnych zachowań, wykształcić w niej etyczne odruchy, mając nadzieję na to, że uda jej się przetrwać wojnę. Josek, cierpiąc głód, początkowo nie może pogodzić się z praktyką, która w jego ocenie jest równoznaczna z marnotrawstwem, i nazywa Cwancygiera szalonym, co wywołuje poważną kłótnię pomiędzy dziećmi. Zmienia jednak zdanie, kiedy dziadek Jutki oferuje jedzenie także i jemu. Opisana sytuacja to dla dziecięcych czytelników ważna lekcja moralności. Wynika z niej, że nawet w ekstremalnych sytuacjach można i warto zachować szlachetność, człowieczeństwo i wyznawać pewne wartości. Jednocześnie uwagę zwraca wiarygodne i naturalne przedstawienie relacji dziecięcych bohaterów, które w przypadku Jutki i Joska nie są wyidealizowane, przez co zyskują większy potencjał oddziaływania na czytelników, a jednocześnie niosą ze sobą wartości konieczne dla realizacji funkcji formacyjnych tekstów literackich.

Godna uwagi w omawianym utworze jest także postać innej koleżanki z podwórka w getcie – Jany. Rodzina dziewczynki została deportowana z Czech, Jana nie знаła więc polskiego, przyjaciółki porozumiewały się zatem po niemiecku. Maciej Skowera zauważa, że w *Bezsensowności Jutki* Żydzi austriaccy i czescy są grupami trudnymi do zdefiniowania pod względem tożsamościowym – proste, dziecięce rozróżnienia opierające się na używanym przez kogoś języku nie mają tutaj zastosowania; „dla małych bohaterów taka sytuacja jest niezrozumiała – okazuje się bowiem, że Żydami stają się podczas wojny nawet ci, których wcześniej dzieci uznawałyby – po prostu – za Niemców”⁵. Mimo to Jana jest towarzyszką zabaw Jutki i innych dzieci w getcie, nie zostaje przez nie wykluczona. Dzieci zdają się szukać raczej tego, co je łączy, a nie tego, co dzieli, zaś wspólne zabawy stają się okazją do odpoczynku od trudnej rzeczywistości. Obnażona w ten sposób zostaje również niesłuszność dzielenia i kategoryzowania ludzi na podstawie sztucznych i arbitralnie ustanowionych wyznaczników. Bohaterowie utworu, analizując sytuację Jutki i jej dziadka, próbują dociec, gdzie znajduje się linia podziału między byciem Polakiem a Żydem, dzięki dziecięcej per-

⁵ M. Skowera, *Polacy i Żydzi, dzieci i dorośli. Kto jest kim w „Kotce Brygidy” Joanny Rudniańskiej i „Bezsensowności Jutki” Doroty Combrzyńskiej-Nogali*, „Konteksty Kultury” 2014, nr 1 (11), s. 66.

cepcji czytelnik z łatwością może zaś zauważyć, że rzeczywistość i tożsamość ludzi jest zbyt złożona, by przy jej określaniu można było operować jednoznacznymi kategoriami.

W kontekście niniejszych rozważań bardzo istotna jest także postać Basi, dziewczynki z drugiej strony getta⁶. Jest to polskie dziecko, które pomaga swojej żydowskiej koleżance. Oprócz heroicznych gestów Basi, takich jak przerzucanie przez ogrodzenie czy przynoszenie jedzenia do getta, warte odnotowania są gesty przyjaźni zawiązującej się pomiędzy dziećmi bez względu na zagrożenie, jakie mogły tym na siebie spowodować. Już ich pierwszy kontakt, podczas którego wymieniły zaledwie parę zdań i zauważyły łączący je szczegół, sprawił, że „poczuły do siebie sympatię, wręcz głębokie braterstwo szczerbatych”⁷. Koleżanki znajdowały różne sposoby na utrzymanie kontaktu, a swoimi postawami prezentowały otwartość i chęć poznania tego, co inne i obce. Dla Jutki świat Basi był niesamowity, dzięki niej poznawała elementy życia jej niedostępnego, spoza getta. Jednak druga z dziewczynek także była zainteresowana przyjaciółką i jej wyjątkowym zwierzęciem – gawronem. Dzieci mimo dzielącej ich granicy darzyły się sympatią, zauważały między sobą liczne podobieństwa, podkreślając przez to absurdalność sztucznych podziałów.

Kolejną książką, o której warto wspomnieć w kontekście inności i relacji pomiędzy dziecięcymi bohaterami, jest *Ostatnie piętro* Ireny Landau, opowiadające prawdziwą historię żydowskiej dziewczynki Cyrli, która po ucieczce z getta warszawskiego ukrywała się przez pewien czas w niewielkim schowku w mieszkaniu polskiej rodziny. W domu, do którego przyjęto Cyrkę, czyli książkową Cesię, mieszkała już polska dziewczynka, Krysia. Rzeczywistość getta, z której przeniosła się Cesia, jej doświadczenia i przeżycia sprawiały, że inność i obcość nowej koleżanki była dla Krysi bardzo widoczna. Początkowo trudno było jej zrozumieć realia wojenne oglądane z perspektywy osoby, która

⁶ Interesująca perspektywę polskiego dziecka obserwującego losy żydowskich mieszkańców, w tym dzieci, przedstawia również *Kotka Brygidy*, utwór Joanny Rudniańskiej. Główną bohaterką tej opowieści jest Helena, dziewczynka mieszkająca w Warszawie, która patrzy na getto i dramat jego mieszkańców niejako z zewnątrz. Por. J. Rudniańska, *Kotka Brygidy*, Lasek 2007.

⁷ D. Combrzyńska-Nogala, *Bezsennosc Jutki*, Łódź 2014, s. 55.

doświadczyła prześladowań i została zamknięta w getcie, a sam początek ich znajomości był trudny ze względu na wyraźne różnice w wyglądzie:

Z pokoju do korytarza weszła dziewczynka w wieku Cesi, spojrzała na nią i zaczęła się śmiać.

– Niech ja wezmę i skonam – pisnęła. – Mama mówiła, że przyjdzie koleżanka, ale nie wiedziałam, że kopnięta! (...) Wygląda jak ciocia Ficia!⁸

Jednak pomimo początkowej niezręczności i konfuzji Krysia coraz lepiej rozumiała sytuację nowej lokatorki oraz towarzyszące jej emocje, próbowała jej więc pomóc. Mimo że dziewczynki nie spędzały ze sobą dużo czasu, ponieważ Cesia nie mogła wychodzić z domu ani nawet zbliżyć się do okien, a długie godziny była zamknięta w kryjówce ze swoją myślą przyjaciółką Pliszką, zdołały jednak zaprzyjaźnić się, a ich relacja przetrwała wiele lat, aż do starości. Obie wspomniane książki – *Ostatnie piętro* i *Bezszenność Jutki* – wskazują, że inność, a nawet obcość nie musi prowadzić do stygmatyzacji i odrzucenia, a otwarta postawa i wzajemne zrozumienie decydują o możliwości porozumienia.

Wart uwagi jest także epilog książki – Cyrla, mimo że przeżywała wojnę między innymi dzięki schronieniu w domu Krysi, po wielu latach nie chce odwiedzać starej przyjaciółki w tym miejscu – „Nie, starsza pani absolutnie nie chciała oglądać swojej wojennej kryjówki. Słabo jej się robiło na samo wspomnienie godzin, które musiała tam spędzić”⁹. Wspomnienia uciekinierki z getta są zbyt traumatyzujące. Wątek ten pokazuje młodym czytelnikom, że pewne zachowania mogą wyglądać irracjonalnie z perspektywy człowieka niedotkniętego traumą, ale są uzasadnione głębokimi przeżyciami drugiej osoby, do których nie mamy dostępu. Jest to lekcja empatii, która w obliczu obecnych częstych kontaktów dzieci z uchodźcami wojennymi wydaje się szczególnie ważna. Pokazuje, że nie zawsze trzeba lub jest

⁸ I. Landau, *Ostatnie piętro*, Łódź 2015, s. 29.

⁹ Tamże, s. 100.

się w stanie w pełni zrozumieć przeżycia drugiego człowieka, ale mimo to można budować z nim wartościową relację.

W kontekście pojęcia obcości warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden jego aspekt, a konkretnie na podejście zakładające obcość dziecka w stosunku do dorosłego. Według tej koncepcji – ze względu na różnice w odgrywanych rolach społecznych, pozbawienie mocy sprawczej, odmienne zdolności poznawcze i komunikacyjne – dziecko zawsze jest w pewnym sensie obcym dla dorosłego. Już w tekstach Janusza Korczaka można znaleźć myśl, że sfera doświadczeń dziecka, dziecięcy świat zawsze pozostaje czymś niedostępnym dla dorosłych¹⁰ i w zasadzie na tym zasadza się przekonanie o odrębności i autonomii najmłodszych, na którym bazuje Korczakowska filozofia. Jak pisała Małgorzata Chrobak: „Korczak nie miał złudzeń, że w relacjach dorośli – dzieci możliwe będzie kiedykolwiek zniwelowanie podziałów. Odrzucał jednak stanowczo postawę lekceważącej pobłażliwości wobec niedorosłych, zamiast której postulował szacunek oraz życzliwe przewodnictwo”¹¹. Musimy mieć świadomość, że w zhierarchizowanym adultocentrycznie świecie dzieci wciąż znajdują się na uboczu i pozostają wyobcowane, odgraniczone.

W konsekwencji wyobcowania dzieci ze świata dorosłych tworzy się dziecięca wspólnota wyznaczona linią podziału między dorosłymi a niedorosłymi. Wielu badaczy, tak jak na przykład Małgorzata Jacyno i Alina Szulżycka, podkreśla nawet, że przypisywane dziecku cechy prowadzą do „zredukowanej formy uczestniczenia we *wspólnym świecie*, a więc mechanizmów marginalizacji i wykluczania”¹². Natomiast w relacjach dziecko – dziecko możliwa jest równość, braterstwo i zrozumienie wynikające z pozostawania w jednakowej sytuacji społecznej. Co istotne, dzieci mogą się razem beztrudno bawić, nieograniczone rygorami logiki dorosłych. Literatura dziecięca poświęcona Zagładzie silnie eksponuje potrzebę bliskości, zrozumienia, zabawy i możliwości zwierzania się ze swoich przeżyć u dzieci w sytuacji

¹⁰ Por. na przykład J. Korczak, *Momenty wychowawcze*, Warszawa 2017.

¹¹ M. Chrobak, *Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dziecięco-młodzieżową*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2014, nr 14, s. 202.

¹² M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999, s. 17.

zagrożenia, a równocześnie pokazuje, że nie pod każdym względem dorośli mogą zastąpić dzieciom kontakty z rówieśnikami.

Zapewne także i z tego powodu w literaturze dziecięcej dotyczącej Zagłady, a konkretnie przestrzeni getta, znalazło się dużo obrazów przyjaźni dzieci i zwierząt. Badaczka nurtu *children studies*, Jolanta Sztachelska, wymienia między innymi takie kulturowe wymiary obrazu dziecka, jak jego dzikość, niemota, czyli brak rzeczywistego głosu, cielesność¹³. Natomiast badacze nurtu *animal studies* oraz związków między dziećmi a zwierzętami w literaturze, na przykład Ewelina Rąbkowska, zwracają uwagę, że wspólnota dzieci i zwierząt wynika nie tylko z podziałów między dziećmi a dorosłymi, ale też z pewnych społecznie zakorzenionych podobieństw, a konkretnie z możliwości przypisania wymienionych wcześniej kategorii obu grupom – niedorosłym i zwierzętom. Do szeregu wspomnianych cech należy dodać jeszcze jedną, bardzo istotną – potrzebę oraz gotowość do zabawy¹⁴. W tym kontekście należy zauważyć, iż bohaterki Combrzyńskiej-Nogali i Landau oprócz dążenia do kontaktów rówieśniczych angażują się także w relacje ze zwierzętami – Jutka z oswojonym gawronem, a Cesia z myszą.

Interesujące związki pomiędzy dziecięcymi bohaterami występują również w opowieści *Wszystkie moje mamy* Renaty Piątkowskiej. Główny bohater, Szymon Bauman, wspomina nie tylko przyjaźń z kolegą z podwórka, Dawidem, ale także ze swoją starszą siostrą. Więzi między rodzeństwem są szczególnym przypadkiem przyjaźni pomiędzy dziećmi, gdyż bracia lub siostry mogą odgrywać jednocześnie role koleżeńskie i rodzinne. Oprócz zrozumienia i wspólnoty łączącej grupy rówieśnicze występuje w tych relacjach – w przypadku obrazów niedysfunkcyjnego rodzeństwa – jeszcze silniejsza bliskość i zażyłość. Chana, książkowa siostra Szymona, chociaż sama jest jeszcze dzieckiem i odczuwa strach, roztacza opiekę nad bratem w taki sposób, do

¹³ J. Sztachelska, „Dziwność” dziecka. Rzecz o imaginariu społecznym, w: *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*, red. J. Sztachelska, K. Szymborska, Białystok 2014, s. 5.

¹⁴ E. Rąbkowska, *Dzieci, zwierzęta i wielka zabawa. Przekształcenia wątków zwierzęcego folkloru w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie kulturowych studiów nad zwierzętami (cultural animal studies)*, „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 5, s. 86.

którego jest zdolna. Stara się wyjaśniać mu niecodzienne okoliczności, jak na przykład obowiązek noszenia stygmatyzującej opaski, uspokajać go w sytuacjach zagrożenia. Wyjaśnienia, które Chana kieruje do brata, formułowane są w prostym, dziecięcym języku, przez co skuteczniej komunikują treści zarówno bohaterowi literackiemu, jak też dziecięcemu czytelnikowi. Dziewczynka jednocześnie potrafi uczestniczyć w zabawach z bratem, oddawać się wraz z nim fantazjowaniu, posiada przy tym pełniejszą wiedzę o realiach. Niestety, jej historia kończy się tragicznie, a utrata siostry jest dla Szymona niezwykle traumatyzującym przeżyciem.

Dawid pojawia się na początku i na końcu opowieści – przed wojną i po jej zakończeniu. Chłopcy spędzali razem czas przede wszystkim na zabawie, dzięki której mogli czuć się beztrosko, puszczać wodze fantazji – „kto by się tam przejmował sznurówkami, kiedy trzeba było kryć się za śmietnikiem, bo najlepszy kolega Dawid ostrzeliwał mnie spod trzepaka”¹⁵. Wzajemnie zaspokajali też potrzebę uznania, demonstrując swoje zabawki i chwalać się przeżyтыми przygodami.

Należy wspomnieć także o grupie dzieci, w którą wszedł Szymon podczas pobytu w Otwocku. Poznał tam rówieśników, przed którymi mógł się otworzyć i podzielić swoją historią, dzięki czemu zrozumiał, że mają oni za sobą podobne przeżycia. Za pośrednictwem dzieci, które opowiadały, jak udało im się wyostać z getta, w utworze przedstawione zostały dokonania Ireny Sandlerowej, dzięki której opisane wydarzenia mogły mieć miejsce. Szymon, poznając te historie, czuł się akceptowany i bezpieczny w grupie innych dzieci, a tymczasowy dom wydawał mu się przyjazny. Uwagę zwraca fakt, że na kartach opowieści chłopiec otwiera się tylko przed rówieśnikami i siostrą, ze swoich przeżyć lub obaw nie zwierza się dorosłym. Zdaje się to potwierdzać rozważaną wcześniej tezę o swobodzie komunikacji, pełniejszym zrozumieniu i wspólnocie występującej w relacjach pomiędzy dziećmi.

Oprócz przyjaźni pomiędzy dwojgiem bohaterów w utworach z omawianego kręgu taktycznego można zatem znaleźć również opisy funkcjonowania grup rówieśniczych, tworzenia

¹⁵ R. Piątkowska, *Wszystkie moje mamy*, Łódź 2020, s. 3.

dziecięcych wspólnot. We wspomianej wcześniej *Bezsenności Jutki* opisana jest wspólnota dzieci zamieszkujących getto, a ich spotkania sprowadzają się głównie do wspólnych zabaw i rozmów. Na pierwszym planie znajdują się jednak indywidualne, pogłębione relacje między Jutką a Joskiem oraz główną bohaterką a Basią. *Wszystkie moje mamy* eksponują zarówno relacje indywidualne, jak i grupowe. Jednak z racji niezbyt rozbudowanego fragmentu oraz zogniskowania narracji na postaci i czynach Ireny Sendlerowej, a nie na motywie przyjaźni, trudno klasyfikować opis pobytu Szymona w Otwocku jako obraz dziecięcej wspólnoty.

Nieco odmiennie sytuacja przedstawia się w książce *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*. W utworze autorstwa Marcina Szczygielskiego dostrzec można silnie zaakcentowaną rolę grupy rówieśniczej, przyjaźni wewnątrz grona dzieci. Główny bohater książki, Rafał, po zamknięciu w getcie warszawskim spędzał czas głównie ze swoim dziadkiem lub czytając książki – „gdy zaczęła się wojna, a wreszcie powstała Dzielnica, rzadko wychodziłem z domu. Ludzie bez przerwy wprowadzali się i wyprowadzali, co chwilę pojawiał się ktoś nowy, jakieś inne dzieci – widywałem je od czasu do czasu, wciąż inne. Spędzałem więc zazwyczaj czas tylko sam ze sobą albo z Dziadkiem”¹⁶. Dzieci w sąsiedztwie często się przeprowadzały, więc chłopcu trudno było nawiązać stałą relację z rówieśnikami. Nie jest to przypadek jedynie Rafała, gdyż w przestrzeni getta lub w kryjówkach często niełatwo było o towarzystwo rówieśnicze, a problem ten pojawia się na kartach wielu opowieści dla dzieci o czasie Zagłady¹⁷. Pierwsze próby zabaw głównego bohatera *Arki czasu* z koleżanką Lidką

¹⁶ M. Szczygielski, *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*, Warszawa 2015, s. 33.

¹⁷ Samotny jest na przykład główny bohater książki *Wyspa na ulicy Ptasiej*, który brak towarzystwa kompensuje sobie przyjaźnią z oswojoną myszą (U. Orlev, *Wyspa na ulicy Ptasiej*, przeł. L.J. Kern, Warszawa 1990). W przypadku bohatera utworu *Czika, piesek w getcie* brak jest jakiegokolwiek grupy rówieśniczej czy rodzeństwa, a chłopiec znajduje pocieszenie w ukochanym psie (B. Dagan, *Czika, piesek w getcie*, przeł. S. Raczyńska, Oświęcim 2012). Osamotniona jest także bohaterka opowieści często zaliczanej do kręgu literatury dla dzieci, ale z wielu względów wyłamującej się z niego – *Mama zawsze uraca* (A. Tuszyńska, *Mama zawsze uraca*, Warszawa 2020).

na podwórku w getcie kończą się fiaskiem – „Dzielnica”, jak w książce nazywane jest getto – zdaje się przestrzenią blokującą żywioł zabawy i wyobraźni. Dzieci albo nie mogą znaleźć odpowiadającej im obojgu gry, albo ich zabawa, wykorzystująca fantazję, zostaje brutalnie przerwana.

Dopiero po opuszczeniu getta, kiedy bohaterowie spotykają się w pobliżu kryjówek w ZOO, ich relacja nabiera pełniejszego kształtu, pocieszają się nawzajem, dbają o siebie i potrafią się wspólnie śmiać. Rafał, Lidka i Emek wzajemnie się akceptują i tworzą małą wspólnotę, w której udaje im się utrzymywać względne poczucie bezpieczeństwa; uczą się także samodzielności, gdyż z dala od bliskich są skazani wyłącznie na siebie. Mimo że wywodzą się z różnych rodzin i mają różne osobiste historie, nie tworzą podziałów, ale jednoczą się w obliczu wspólnych problemów, a przyjaźń pozwala im zachować nadzieję na lepszą przyszłość, znaleźć siłę, by podjąć walkę o własny los. Młodych bohaterów łączy sytuacja życiowa, ale także pewne uniwersalne cechy dziecięcego świata i postrzegania rzeczywistości, które sprzyjają łączeniu się najmłodszych w grupy. Jest to między innymi „dziecięce myślenie utopijne, konstruujące idealne rozwiązania najważniejszych problemów”¹⁸. W utworze Szczygielskiego jest ono reprezentowane przez plan zbudowania tratwy-arki, która pozwoli na przedostanie się w rejony odległe od Warszawy, a tym samym w ocenie dzieci na uwolnienie się od dręczącej ich sytuacji. Książka prowokuje do namysłu nad istotną funkcją grupy rówieśniczej w procesie dorastania, potrzebnej do prawidłowej socjalizacji i ukształtowania własnego ja, ale też uczenia się emocji i zaspokajania potrzeby akceptacji. *Arka czasu* ukazuje braterstwo, dziecięcą wspólnotę oraz jej walory i eksponuje te wartości bez mówienia o nich wprost, dzięki czemu unika nachalnego dydaktyzmu.

Współczesna polska literatura dziecięca dotycząca Zagłady może zatem stanowić odpowiedź na aktualne problemy, z którymi mierzy się świat, a w nim dzieci. Jak pisała Katarzyna Krasoń: „Współczesne realia nacechowane są wielokulturowością. Konieczność zaakceptowania odmienności, osvajanie jej przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości – to zagadnienia

¹⁸ J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, dz. cyt., s. 28.

konieczne w oddziaływaniach wychowawczych, także tych realizowanych za sprawą kontaktu literackiego¹⁹. Przeznaczone dla dzieci utwory podejmujące temat Holokaustu, mimo że traktują o zdarzeniach z przeszłości, pokazują uniwersalne, moralnie pożądane wartości, a co niezwykle istotne w obecnej sytuacji – uczą empatii, otwierają na inność oraz pokazują, że obcość może być oswojona. Literatura ta uświadamia, jak ważne jest wsparcie udzielane przez dzieci sobie nawzajem, eksponuje braterstwo i dzięki temu uczy, jak istotna i potrzebna jest dziecięca wspólnota ponad podziałami i pomimo różnic. Podkreśla ponadto znaczenie grupy rówieśniczej dla rozwoju i emocji oraz samopoczucia dziecka, a także akcentuje przyjaźń jako ponadczasową wartość.

Warto mieć na uwadze, że sposób dobierania książek dla dzieci przez dorosłych pośredników jest subiektywny, a ostatecznie proponowany najmłodszym czytelnikom kanon „staje się limitowanym wyborem opartym na cudzej optyce oraz waloryzacji znaczeń i wartości sprzężonych z formą i treścią tekstu literackiego”²⁰. Natomiast to od propozycji literackich dorosłych zależy kształtowanie się dalszych wyborów młodych odbiorców, a także uwrażliwienie na wartości zapośredniczone w literaturze – zarówno estetyczne, jak też etyczne. Ważne jest zatem przemyślenie oferty czytelniczej kierowanej do młodzieży pod kątem jej potrzeb emocjonalnych i poznawczych, a także kształtowania pożądanych postaw moralnych. Pamiętając, że liczba tekstów kultury, z którymi może w okresie adolescencji zapoznać się człowiek, jest ograniczona, powinno się proponować dzieciom te utwory, które nie tylko wprowadzą je w szersze konteksty historyczne czy kulturowe, ale jednocześnie będą stanowiły odpowiedź na bieżące wyzwania stojące przed społeczeństwem jako całością, a także przed najmłodszymi.

¹⁹ K. Krasoń, *Wychowanie przez poezję*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008, s. 232.

²⁰ E. Śmiechowska-Petrovskij, *Wezwanie do własnej aktywności w kontekście doboru literatury dla dzieci przez pedagogów*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2011, nr 2, s. 294.

BIBLIOGRAFIA

- M. Chrobak, *Obcość jako kategoria interpretacyjna w badaniach nad dzieciństwem i literaturą dziecięco-młodzieżową*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis. Studia Historicolitteraria” 2014, nr 14, s. 195–214.
- D. Combrzyńska-Nogala, *Bezszenność Jutki*, Łódź 2014.
- H. Gosk, *Bohater literacki o cechach Innego/Obcego*, w: tejże, *Bohater swoich czasów. Postać literacka w powojennej prozie polskiej o tematyce współczesnej. Wybrane zagadnienia*, Izabelin 2002.
- M. Jacyno, A. Szulżycka, *Dzieciństwo. Doświadczenie bez świata*, Warszawa 1999.
- J. Korczak, *Momenty wychowawcze*, Warszawa 2017.
- W. Kostecka, *Czym jest wielokulturowa literatura dziecięca i młodzieżowa i jak ją badać? Propozycje metodologiczne z perspektywy literaturoznawczej w kontekście polskim*, „Wielogłos” 2021, nr 1 (47), s. 123–149.
- K. Krasoń, *Wychowanie przez poezję*, w: *Literatura dla dzieci i młodzieży (po roku 1980)*, red. K. Heska-Kwaśniewicz, Katowice 2008.
- I. Landau, *Ostatnie piętro*, Łódź 2015.
- J. Papuzińska, *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa 1996.
- R. Piątkowska, *Wszystkie moje mamy*, Łódź 2020.
- E. Rąbkowska, *Dzieci, zwierzęta i wielka zabawa. Przekształcenia wątków zwierzęcego folkloru w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie kulturowych studiów nad zwierzętami (cultural animal studies)*, „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 5, s. 85–102.
- M. Skowera, *Polacy i Żydzi, dzieci i dorośli. Kto jest kim w „Kotce Brygidy” Joanny Rudniańskiej i „Bezszenności Jutki” Doroty Combrzyńskiej-Nogali*, „Konteksty Kultury” 2014, nr 1 (11), s. 57–72.
- M. Szczygielski, *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od kiedyś przez wtedy do teraz i wstecz*, Warszawa 2015.
- J. Sztachelska, „Dziwność” dziecka. *Rzecz o imaginarium społecznym*, w: *Children studies jako perspektywa interpretacyjna. Studia i szkice*, red. J. Sztachelska, K. Szymborska, Białystok 2014.
- E. Śmiechowska-Petrovskij, *Wezwanie do własnej aktywności w kontekście doboru literatury dla dzieci przez pedagogów*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2011, nr 2, s. 281–301.

ALEKSANDRA KULIG

Uczynki miłosierdzia na kartach książek z serii „Wojny dorosłych. Historie dzieci”

Seria książek „Wojny dorosłych. Historie dzieci” to cykl, w którym autorzy opowiadają najmłodszym czytelnikom o różnych konfliktach zbrojnych w sposób zrozumiały, dostosowany do ich możliwości percepcyjnych, a zarazem skłaniający do refleksji nad tym, czym jest wojna oraz nad wszystkim tym, co w sobie ona zawiera, a więc między innymi strachem, heroizmem, zdradą, przemocą, głodem, stratą czy śmiercią.

Na przestrzeni ostatnich lat cykl ten doczekał się analiz i interpretacji prowadzonych z różnych perspektyw, badacze chętnie wykorzystują te książki jako egzemplifikacje w tekstach dotyczących postpamięci, wielokulturowości oraz szeroko pojętych przeobrażeń zachodzących w literaturze dla dzieci i młodzieży, a także w artykułach skupiających się na konkretnych motywach pojawiających się w literaturze dla niedorosłych czytelników. Publikacje te stwarzają różnorodne możliwości interpretacyjne. Kolejną propozycją klucza lekturowego, umożliwiającą nieco inne spojrzenie na książki z serii „Wojny dorosłych. Historie dzieci”, może być skupienie się na uczynkach miłosierdzia pojawiających się na kartach poszczególnych książek z serii.

Akcja powieści wchodzących w skład wspomnianego cyklu dzieje się w różnych momentach dziejowych, bo właściwie od początku XX wieku aż po najnowszą historię. Publikacje te łączy jednak fakt, iż tłem wydarzeń w nich przedstawianych są najczęściej polskie realia. Co za tym idzie większość kreowanych w tych tekstach bohaterów wywodzi się z chrześcijańskiego kręgu kulturowego i jest w założeniach tej wiary zanurzona. Zatem, świadomie czy nie, bohaterowie ci poddani są wpływom prawa moralnego obowiązującego katolików. Spis uczynków miłosierdzia znajduje się w Katechizmie Kościoła Katolickiego (KKK), który jest oficjalną wykładnią doktryny wiary i zasad moralności katolików. Jak czytamy, są to dzieła miłości, przez które przychodzimy z pomocą naszemu bliźniemu w potrzebach jego ciała i duszy (KKK 2447). Wyróżniamy dwa typy uczynków miłosierdzia – co do duszy i co do ciała. Na potrzeby tego artykułu użyteczna będzie druga z wymienionych kategorii, a więc wskazania, aby głodnych nakarmić, bezdomnym dać dach nad głową, nagich przyodziać, chorych i więźniów nawiedzać, umarłych grzebać.

Tematyka taka ma ścisły związek z aksjologią oraz łączy się z różnymi nurtami w filozofii, zwłaszcza z myślami jednego z czołowych przedstawicieli filozofii dialogu – Emmanuela Lévinasa, a także z dorobkiem Józefa Tischnera. Obaj filozofowie byli zgodni co do tego, że spotkanie z drugim człowiekiem jest zasadniczą formą doświadczenia etycznego. Pierwszy jest człowiek, wartości i przykazania są zaś względem niego wtórne¹. „Cała tajemnica etyki zawiera się w zarodku w umiejętności właściwego widzenia człowieka i jego ludzkich spraw”². Dlatego tak bardzo jest nam potrzebna wrażliwość na drugiego człowieka.

Bohaterowie książek z cyklu „Wojny dorosłych. Historie dzieci” często są konfrontowani z innością. W powieściach osadzonych w realiach II wojny światowej tym „innym” są Żydzi, z kolei w książkach inspirowanych wydarzeniami z ostatnich lat

¹ Por. J. Rynkiewicz, *Uzasadnienie w etyce Emmanuela Lévinasa*, „Kultura i Wartości” 2014, nr 3 (11), s. 66 oraz K. Jasiński, *Doświadczenie wartości przez człowieka w myśli Józefa Tischnera*, „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych”, t. XX, Białystok 2008, s. 81–95.

² J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001, s. 22.

rola, znów w cudzysłowie, „obcego” przypada w udziale uchodźcom z Bliskiego Wschodu i Afryki. W obu wariantach mamy więc do czynienia z ofiarami jakiegoś zła. Wydawać by się mogło, że naturalnym zachowaniem człowieka jest pomaganie potrzebującemu, wymagające czasem dużej otwartości na potrzeby „obcych”, jak piszą bowiem teoretycy zwrotu etycznego: „Spotkanie z innym – jako relacja – domaga się transformacji naszych przeświadczeń: nie tylko wobec tego, co inne, ale przede wszystkim wobec nas samych”³. Jednak w trakcie wydarzeń ekstremalnych, a do takich niewątpliwie należy wojna, ludzie zaczynają mieć trudności z nazywaniem rzeczy, jasnym określaniem tego, co dobre, a co złe. Każdy musi zmierzyć się ze skutkami dynamicznie zmieniającego się wokół świata, dochodzi do redefinicji wielu pojęć i wywrócenia na nice dotychczas obowiązujących zasad moralnych. Jak pokazują historie opisane w książkach z serii „Wojny dorosłych. Historie dzieci”, w niespokojnych czasach dochodzi do dużej polaryzacji postaw i trudno oceniać ludzkie zachowania kategoriami znanymi nam z czasów pokoju i stabilizacji. Bowiem: „Człowiek (...) doznaje potrzeby, a nawet odczuwa konieczność posiadania i poznawania wartości, tudzież ich realizowania, o ile jest to możliwe w ogóle i w szczególności w otaczającym świecie”⁴.

Z opisem realizacji uczynków miłosierdzia spotkać możemy się między innymi w książce *Wszystkie moje mamy* autorstwa Renaty Piątkowskiej. W tekście tym poznajemy losy Szymona Baumana, kilkuletniego chłopca, który wraz ze swoją rodziną trafia do warszawskiego getta, gdzie z pomocą jemu i jego rodzinie przybywa siostra Jolanta. Jak relacjonuje bohater książki:

nie wiem, co by się z nami stało, gdyby nie siostra Jolanta. (...) Wszyscy tak się do niej zwracali, a siostra Jolanta każdemu próbowała pomóc. Miała specjalną przepustkę, dzięki której mogła przekraczać bramy getta nawet kilka razy dziennie⁵.

³ M.P. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2000, nr 1, s. 243.

⁴ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972, s. 22–23.

⁵ R. Piątkowska, *Wszystkie moje mamy*, ilustr. M. Szymanowicz, Łódź 2015, s. 23.

Początkowo kobieta odwiedza Baumanów co jakiś czas, przynosząc im ubrania, jedzenie i medykamenty, w końcu, z pomocą zaprzyjaźnionego szofera, wywozi Szymona z getta, a następnie oddaje go pod opiekę rodzinie żyjącej po aryjskiej stronie.

Dzięki pomocy siostry Jolanty, która w toku opowieści okazuje się znaną nam wszystkim Ireną Sendlerową, a także dzięki wielu innym kobietom, tytułowym mamom, chłopcu udaje się przetrwać II wojnę światową. Podobne doświadczenia mają inne żydowskie dzieci, które pod zmienioną tożsamością ukrywają się razem z Szymonem w Otwocku. Gdy pewnego razu wyjawiają sobie nawzajem swoje pochodzenie, na co dzień ukrywane z obawy przed niemieckim okupantem, ale też Polakami, którzy mogliby ich wydać, okazuje się, że każde z nich uciekło z getta, co było możliwe dzięki poświęceniu wielu osób. W przypadku tych kilkorga dzieci pomoc przyszła za sprawą Ireny Sendlerowej, która we współpracy z innymi, przeważnie anonimowymi bohaterami z narażeniem życia pomagała małym Żydom wydostać się zza murów getta oraz organizowała dla nich nowe domy na wolności. Miłosierne czyny tych wszystkich osób mogą wydawać się czymś naturalnym, jednak należy mieć na względzie, że w czasie wojny, gdy za ukrywanie Żydów całej rodzinie, w której domu ich znaleziono, groziła śmierć, postawa taka była czymś heroicznym i przez to wcale nie oczywistym.

Innym przykładem osoby niosącej pomoc Żydom w trakcie II wojny światowej jest Tadeusz Pankiewicz, tytułowy Pan Apteker z książki Katarzyny Ryrych. Apteka pod Orłem, którą prowadził mężczyzna, znalazła się w murach krakowskiego getta. Pankiewicz, mimo że był Polakiem, postanowił pozostać w swoim miejscu pracy. Dzięki temu stworzył przestrzeń, w której Żydzi, wbrew wrogiej atmosferze panującej wokół, mogli liczyć na życzliwość – udzielana im była podstawowa pomoc medyczna, przekazywane potrzebne leki, a czasami także jedzenie. Dla Blumy, kilkuletniej Żydówki, która jest narratorką w książce autorstwa Ryrych, Apteka pod Orłem stała się azylem, oazą normalności, miejscem, w którym zawsze mogła liczyć na wsparcie i zrozumienie:

Apteka stała się moim drugim domem, podobnie jak dla innych, którzy przychodzili do niej porozmawiać, pouskarżać się na swój

ciężki los (...). A Pan Apoteker słuchał i kiedy nowiny były dobre, na jego twarzy pojawiał się uśmiech. Zaś kiedy wieści były niewesołe, smucił się razem z nami⁶.

Co ciekawe, z początku dziewczynka była zdziwiona przyjazną postawą aptekarza, a to dlatego, że nie był on Żydem, tymczasem mała Bluma, obserwując wydarzenia wokół, doszła do wniosku, że przyzwoici ludzie to wyłącznie Żydzi. Jednak szybko zweryfikowała swoją opinię, z jednej strony dlatego, że poznała pana Apotekera, który mimo braku żydowskiego pochodzenia okazał się bardzo przyjaznym człowiekiem, a z drugiej, ponieważ dostrzegła, że również wśród Żydów znajdują się nieprzyzwoici ludzie, na przykład Pacanower, który kolaborował z nazistami. Relacja z aptekarzem była więc dla bohaterki lekcją tolerancji i otwartości na inność, która doprowadziła ją do zrozumienia ważnej prawdy, że nie należy oceniać ludzi ze względu na ich wyznanie czy pochodzenie, gdyż o człowieku świadczą jego czyny, a nie jakiegokolwiek przynależności czy deklaracje.

Zarówno we wspomnianych książkach, jak i w kilku innych publikacjach dotyczących tematyki II wojny światowej, oprócz bohaterów, którzy pomagają Żydom, są też także postaci, których mali bohaterowie się obawiają, nie przez przypadek bowiem uciekinierzy z getta muszą się ukrywać. Gdy któremuś z nich zdarza się zdradzić swoje pochodzenie, jak to miało miejsce w przypadku Szymona Baumana, który stojąc w sklepowej kolejce wraz ze swoją przyszywaną mamą, wspomniął, że kiedyś nosił na ramieniu gwiazdę Dawida, muszą oni kolejny raz zmieniać tożsamość i miejsce pobytu. Warto kierować uwagę najmłodszych czytelników serii „Wojny dorosłych. Historie dzieci” także na ten aspekt. Jednocześnie należy podkreślać, jak wielką wagę mają wartości w życiu człowieka, ponieważ:

Gdy świat jest oglądany przez pryzmat intelektu, to przemoc może się jawić jako wyrównywanie rachunków, wybieranie mniejszego zła czy też jako walka o własne dobro. Traci ona wtedy znaczenie „krzywdy”, a staje się jednym ze zdarzeń⁷.

⁶ K. Ryrych, *Pan Apoteker*, ilustr. K. Ryrych, Łódź 2018, s. 107.

⁷ J. Rynkiewicz, *Uzasadnienie w etyce Emmanuela Lévinasa*, dz. cyt., s. 66.

Również jedna z najnowszych książek z serii „Wojny dorosłych. Historie dzieci”, mianowicie *Wojna w Kuropatkach* autorstwa Katarzyny Ryrych, jest ciekawym przykładem pozwalającym na analizę uczynków miłosierdzia. Jest to opowieść o wydarzeniach spowodowanych kryzysem uchodźczym⁸, które rozgrywają się na granicy polsko-białoruskiej od 2021 roku. Historię tę poznajemy za pośrednictwem Meli, która wraz z siostrą przyjeżdża na wakacje do swojej babci mieszkającej w przygranicznej wiosce. Dziewczynka dowiaduje się od swojego kolegi, Franka, że w Kuropatkach trwa wojna, lecz nikt o niej nie mówi, nie ma też wystrzałów ani innych oznak toczącego się konfliktu zbrojnego.

Dorośli, mimo że, jak się później okazuje, są zaangażowani w pomoc uchodźcom, czynią z tego tematu tabu, ponieważ wspieranie przybyszów z Bliskiego Wschodu, którzy znaleźli się w pobliskim lesie, nie jest legalne, ze względu na fakt, iż osoby te przekraczały granice w sposób nieuregulowany prawnie. Mela, gdy tylko poznaje prawdę o wydarzeniach w Kuropatkach, bez zastanowienia angażuje się w pomoc potrzebującym – przekazuje im swoje zabawki, bierze udział w zakupie produktów spożywczych, z których później wraz z rodziną przygotowuje kanapki. Dziewczynka ma żal do dorosłych, że nie podejmują działań systemowych mających na celu pomoc przybyszom z daleka, stwierdza: „Dla mnie to wszystko było proste, jasne i oczywiste. I skoro ja, mając lat dwanaście, myślałam w ten sposób – jaki problem mieli z tym dorośli?”⁹. Dziecięca niewinność zderza się tutaj ze światem dorosłych, w którym oprócz elementarnych praw moralnych na postępowanie ludzi wpływają także interesy – zarówno te osobiste, jak i polityczne.

Podobną historię przedstawił Rafał Witek w książce pt. *Chłopiec z Lampedusy*. Główna bohaterka tej opowieści to dziewczynka o imieniu Andżelika, Polka, która wraz ze swoją mamą mieszka we Włoszech. Pewnego razu dziewczynka spotyka nad brzegiem morza chłopca, który... kradnie jej chleb. W toku historii okazuje się, że jest to Tandżin, kilkuletni chłopiec, który

⁸ Więcej o współczesnej literaturze dla dzieci i młodzieży poruszającej tematykę emigracyjną i uchodźczą przeczytać można w artykule M. Wójcik-Dudek, *Homo migrans. Miejsce literatury dla dzieci i młodzieży w edukacji empatii*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2 (24), s. 31–50.

⁹ K. Ryrych, *Wojna w Kuropatkach*, ilustr. S. Szyszeń-Jaskierska, Łódź 2022, s. 5.

o własnych siłach dopłynął na Lampedusę, gdy łódź, którą przeprował się do Europy wraz z innymi uchodźcami, zatonięła. Oczywiście początkowo dziewczynka jest zła na tajemniczego przybysza, sądzi, że zabrał jej pieczywo złośliwie, toteż chce go ukarać, dać mu nauczkę. Jednak gdy spotyka chłopca po raz kolejny i uświadamia sobie, że jest on imigrantem¹⁰, bez wahania postanawia mu pomóc. W końcu dochodzi do tego, że dziewczynka daje chłopcu dach nad głową w mieszkaniu, które wynajmuje wraz z mamą, zaś wcześniej, aby zapewnić jakąkolwiek ochronę bosym stopom Tandżina, kradnie parę butów z czyjegoś otwartego garażu.

Ta sytuacja może dać asumpt do rozmowy z najmłodszymi czytelnikami książki na temat tego, czy cel uświęca środki, czy pomaganie innym usprawiedliwia nieprawość i legitymizuje złe uczynki. Oczywiście dziewczynka finalnie zwraca buty zabrane z czyjegoś domu bez pytania, a co jeszcze ważniejsze, jej odważna postawa względem małego uchodźcy staje się inspiracją dla dorosłych, którzy również biorą w obronę Tandżina. W losy chłopca angażuje się nie tylko mama Andżeliki, ale także właścicielka ich wynajmowanego lokum. Signora Ragusa, zwykle zrzędliva i krytyczna starsza kobieta, poruszona historią chłopca, uruchamia swoje znajomości, dzięki czemu trafia on do państwa Pallaferich, gdzie w bezpiecznym i przyjaznym środowisku doczeka się dnia, w którym odnajdują się jego rodzice. Jak pokazuje ta opowieść, czasami ufność, empatia i otwartość najmłodszych pozwalają przełamać bariery, które powstrzymują dorosłych przed udzieleniem pomocy potrzebującym.

Zarówno w książce *Chłopiec z Lampedusy*, jak i w *Wojnie w Kuropatkach* zjawisko migracji przedstawione jest z dwóch perspektyw. Z jednej strony czytelnicy poznają losy osób przybywających do Europy z Bliskiego Wschodu i Afryki, z drugiej, gdzieś na dalszym planie, pojawia się także zagadnienie migracji zarobkowej. Bowiem mama Andżeliki pracuje na Lampedusie w hotelu, aby móc wraz z tatą dziewczynki (kierownicą samochodu

¹⁰ O wielokulturowości w literaturze adresowanej do (naj)młodszych czytelników i sposobach jej badania traktuje między innymi artykuł W. Kosteckiej, *Czym jest wielokulturowa literatura dziecięca i młodzieżowa i jak ją badać? Propozycje metodologiczne z perspektywy literaturoznawczej w kontekście polskim*, „Wielogłos” 2021, nr 1 (47), s. 123–149.

ciężarowego, również pracującym poza granicami Polski) wybudować w ojczyźnie dom dla ich rodziny. Z kolei, jak dowiadujemy się z kart najnowszej powieści autorstwa Katarzyny Ryrych, tata Meli w czasach młodości wyjechał za chlebem do Szwecji, aby – mimo że pochodził z niezamożnej rodziny – zapewnić swoim najbliższym dach nad głową i środki do życia. Najpewniej poprzez przywołanie tego typu przykładów autorzy próbują oswoić temat migracji, która, choć w nieco innym wymiarze, często dotyczy także Polaków, niejednokrotnie wyjeżdżających poza granice ojczystego kraju w celach zarobkowych. Może to też prowadzić do wzrostu otwartości na osoby przybywające do naszego państwa, poprzez stworzenie swego rodzaju wspólnoty doświadczeń z uchodźcami. Dobrze ten proces obrazują słowa Meli konkludujące jej opowieść o wojnie w Kuropatkach:

Sharo i jego rodzina znaleźli się w ośrodku dla uchodźców. Podobnie „zmyślona” przyjaciółka Ady. **Mieli szczęście, bo mój tata chyba zrozumiał, że też ma do spłacenia jakiś dług** [wyróżnienie – A.K.]¹¹.

To tylko kilka przykładów tego, jak bohaterowie książek z serii „Wojny dorosłych. Historie dzieci” realizują miłosierne postawy wobec bliźnich. Ze względu na poruszaną w tych powieściach tematykę oraz ich przynależność do „literatury antropologicznie wrażliwej”¹² niemal w każdym tomie cyklu można znaleźć podobne historie. Z pewnością warto pokazywać najmłodszym takie opowieści, aby postawa towarzyszenia i bliskości z tymi, którzy potrzebują pomocy, od najmłodszych lat stawała się czymś naturalnym, ponieważ, jak zostało to ujęte w *Leksykonie literatury dla dzieci i młodzieży* pod redakcją Stanisława Fryciego:

Literatura dla dzieci i młodzieży spełnia w życiu młodego pokolenia doniosłą rolę. Z jednej strony może być wykorzystywana (...) **do kształtowania norm moralnych dzieci** [wyróżnienie – A.K.],

¹¹ Tamże, s. 70.

¹² Nawiązuję do terminu użytego w tekście D. Świerczyńskiej-Jelonek, *Baśnio-wość i antropologiczna wrażliwość współczesnej obyczajowej i psychologicznej literatury młodzieżowej*, w: *Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*, red. G. Leszczyński, Poznań 2011.

(...) rozwijania ich wrażliwości estetycznej, bogacenia wewnętrznych przeżyć, wreszcie w celach ludycznych, kompensacyjnych i terapeutycznych¹³.

Dzięki takim lekturom być może dziecięca ufność małych czytelników, tak naturalna w pierwszych latach życia, nie zniknie w miarę ich dorastania, co pozwoli im zachować wrażliwość na krzywdę i potrzeby innych ludzi wokół nich, również tych, do których zwykle przykleja się krzywdzącą łatkę „innego” czy „obcego”. Zwłaszcza, że „dzięki wartościom «widzimy» nie tylko to, co jest, ale i to, co może być, co być powinno”¹⁴.

Gdy towarzyszymy w lekturze najmłodszym, powinniśmy pamiętać, że dzieci mają inną wrażliwość, inny poziom wiedzy na temat otaczającego je świata, przez co ich lektura tekstów o tematyce wojennej może wymagać szczególnego wsparcia od nas, dorosłych. Choć pewnie może to też działać w drugą stronę – podobnie jak w omawianych książkach, to my, dorośli, wiele możemy się nauczyć, korzystając z dziecięcych cech i braku utartych schematów myślenia. W każdym razie lista uczynków miłosierdzia zaczerpnięta z Katechizmu Kościoła Katolickiego może być dobrym punktem wyjścia do refleksji nad kategoriami dobra i zła, może także stać się kluczem towarzyszącym lekturze książek z serii „Wojny dorosłych. Historie dzieci”, który pozwoli lepiej przyglądać się zarówno postawom szlachetnym, jak i tym niechlubnym.

Jest to tym ważniejsze, że czytelnicze doświadczenia mogą wpływać na postawy dzieci i młodzieży w rzeczywistości – rozwijać empatię, zwiększać otwartość, uczyć tolerancji, pociągać do dobra, co pozostaje niezwykle aktualne, gdyż, jak podsumowuje swoją opowieść bohaterka książki Katarzyny Ryrych, kilkuletnia Mela: „Babcia, Franek i jego ojciec nadal palą zielone światełka. Bo wojna w Kuropatkach jeszcze się nie skończyła”¹⁵.

¹³ S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, W. Bojda, *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Piotrków Trybunalski 2007, s. 199.

¹⁴ J. Tischner, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1996, s. 164.

¹⁵ K. Ryrych, *Wojna w Kuropatkach*, dz. cyt., s. 70.

BIBLIOGRAFIA

- S. Frycie, M. Ziółkowska-Sobecka, W. Bojda, *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Piotrków Trybunalski 2007.
- R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1972.
- M.P. Markowski, *Zwrot etyczny w badaniach literackich*, „Pamiętnik Literacki” 2000, nr 1, s. 239–244.
- R. Piątkowska, *Wszystkie moje mamy*, ilustr. M. Szymanowicz, Łódź 2015.
- J. Rynkiewicz, *Uzasadnienie w etyce Emmanuela Lévinasa*, „Kultura i Wartości” 2014, nr 3 (11), s. 63–80.
- K. Ryrych, *Pan Apoteker*, ilustr. K. Ryrych, Łódź 2018.
- K. Ryrych, *Wojna w Kuropatkach*, ilustr. S. Szyszeń-Jaskierska, Łódź 2022.
- D. Świerczyńska-Jelonek, *Baśniowość i antropologiczna wrażliwość współczesnej obyczajowej i psychologicznej literatury młodzieżowej*, w: *Sztuka dla dziecka. Tradycja we współczesności*, red. G. Leszczyński, Poznań 2011.
- J. Tischner, *Etyka wartości i nadziei*, w: J. Tischner, J.A. Kłoczowski, *Wobec wartości*, Poznań 2001.
- J. Tischner, *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków 1996.
- R. Witek, *Chłopiec z Lampedusy*, ilustr. J. Rusinek, Łódź 2016.

V

EMOCJE I POSTAWY

ELŻBIETA PIĄTEK

Psychologiczne koncepcje rozwoju moralnego

JAK BYĆ DOBRYM?

Paul Bloom w książce *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła* stawia niełatwe pytanie o to, jak być dobrym. Udzielając na nie odpowiedzi, w pierwszej kolejności dostrzega potencjał w obserwowaniu dobroci innych osób. Autor przywołuje badania, w których sześciolatnie i jedenastoletnie dzieci przyglądały się temu, jak zachowują się dorośli, którzy mieli do wyboru wymienić część otrzymanej nagrody na upominek lub oddać ją na cele charytatywne. Okazało się, że kiedy dorośli zdecydowali się wrzucać pieniądze do puszki z przeznaczeniem dla ubogich, dzieci postępowaly tak samo. Badacze dostrzegli, że im większą część wygranej oddawał dorosły, tym większą część oddawało także dziecko. Co więcej, okazało się również, że doświadczenie polegające na obserwowaniu innej osoby silniej oddziaływało na dobre uczynki dzieci niż bezpośrednie nawoływanie do wspierania

organizacji¹. Zasada ta działała jednak także w drugą stronę i dzieci mogły przejmować od dorosłego również te zachowania, które były mniej szlachetne.

Innym spostrzeżeniem Blooma było zwrócenie uwagi na oddziaływanie na moralność opowieści, które poznajemy w ciągu życia, a które uczą empatii i identyfikowania się z ludźmi, których punkt widzenia czy tożsamość są nam odległe². Badacz zauważa wpływ literatury na kształtowanie postaw moralnych, rozważa, czy to literatura czyni ludzi wrażliwymi, czy raczej to wrażliwi ludzie sięgają po literaturę, i zastanawia się, jak zakwalifikować teksty, które zasadniczo zmieniły przekonania moralne ludzi (nie zawsze w dobrym kierunku). Wyjaśniając wcale nie jednoznaczną rolę opowieści, Bloom konkluduje, że mimo wszystko „właściwy tekst we właściwym czasie może zdziałać cuda”³, ponieważ historia dostarcza wielu dowodów na to, że literatura, filmy, programy telewizyjne i inne dzieła wpłynęły na przebieg ludzkich dziejów. Dodaje, że naziści, którzy uchodzili za odczytanych, wprawdzie „czytali dużo książek, ale nie tych, co trzeba”⁴, i przekonuje o sile opowieści, sięgając po przykłady:

Wydana w 1852 roku bestsellerowa powieść Harriet Beecher Stowe *Chata wuja Toma* pomogła białym wyobrazić sobie niewolnictwo tak, jak widzieli je niewolnicy. Książka miała ogromny wpływ na zmianę postaw Amerykanów wobec tej instytucji. *Oliver Twist* Dickensa spowodował zmiany w traktowaniu dzieci w dziewiętnastowiecznej Wielkiej Brytanii. Dzieło Aleksandra Sołżenicyna uświadomiło ludziom grozę życia w sowieckich łagrach. Filmy takie, jak *Lista Schindlera* czy *Hotel Ruanda*, poszerzają naszą wiedzę na temat ciężkiego położenia ludzi (niekiedy żyjących w innych krajach lub innych czasach), których możemy nigdy nie spotkać w naszym codziennym życiu⁵.

¹ P. Bloom, *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, przeł. E. Wojtych, Sopot 2015, s. 188–190.

² Tamże, s. 191.

³ Tamże, s. 193.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 193–194.

Postawione przez Paula Blooma pytanie o to, jak być dobrym, zachęca do rozważań nad tym, czym jest moralność i jakie są jej źródła. Badacze, w zależności od reprezentowanych dziedzin (psychologia, socjologia, filozofia i inne), przyglądają się różnym aspektom moralności. Współcześnie coraz większego znaczenia nabiera tak zwana neuroetyka, czyli nauka, która ma na celu objaśnienie związków pomiędzy aktywnością mózgu a dyspozycjami moralnymi człowieka⁶.

W badaniach nad rozwojem moralnym, który w tym opracowaniu interesuje nas najbardziej, powracają pytania o to, czy moralność ma charakter biologiczny i jest wpisana w naturę dziecka od urodzenia, czy może kształtuje się pod wpływem oddziaływań środowiskowych⁷. Warto dłużej zatrzymać się nad kwestią rozwoju moralnego oraz jego przebiegiem i przypomnieć sobie podstawowe teorie z nim związane, ponieważ od zrozumienia możliwości dziecka zależy to, czego będziemy od niego wymagać i w jaki sposób będziemy z nim pracować.

MORALNOŚĆ I ROZWÓJ MORALNY

Moralność w kontekście psychologicznym możemy rozumieć jako zestaw zasad lub ideałów, które pomagają danej osobie rozróżnić dobro od zła, działać zgodnie z tym rozróżnieniem oraz odczuwać dumę ze szlachetnego zachowania i winę lub inne nieprzyjemne emocje, kiedy to zachowanie jest niezgodne z jej standardami⁸. Rozwój moralny obejmuje zatem zmiany, jakie dokonują się zarówno w sferze poznawczej (wiedzy moralnej

⁶ Por. P. Przybysz, W. Dziarnowska, *Emocje i dylematy moralne z perspektywy neuroetyki*, „Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu” 2012, nr 6 (1), s. 3–62; P.S. Churchland, *Moralność mózgu. Co neuronauka mówi o moralności*, przekład i przedmowa. M. Hohol, N. Marek, Kraków 2013.

⁷ R. Vasta i in., *Rozwój moralny*, w: R. Vasta, M.H. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch, A. Ciechanowicz, E. Czerniawska, A. Matczak, A. Piotrowska, Z. Toeplitz, Warszawa 2004.

⁸ Na podstawie: D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, przeł. P. Sorensen, M. Wojtaś, Gdańsk 2015, s. 558.

o tym, co jest dobre i złe), emocjonalnej (w ustosunkowaniu), jak i behawioralnej (w postępowaniu).

W psychologii odnajdziemy kilka podejść do rozwoju moralnego (między innymi psychoanalityczne, behawioralne, poznawcze, humanistyczne), z których każde skupia się na innych aspektach moralności. By zobrazować, w jaki sposób może przebiegać rozwój moralny dziecka oraz, co może bardziej wartościowe, jak zmiany te będą wyrażały się w jego funkcjonowaniu w konkretnych latach, sięgnijmy po dwie najczęściej przywoływane teorie: teorię poznawczo-rozwojową oraz teorię społecznego uczenia się. Ich analiza nie wyczerpie poruszanego zagadnienia, ale pozwoli uzmysłwić sobie konkretne procesy, zmiany, jakie w tym obszarze zachodzą w biegu życia człowieka.

TEORIE POZNAWCZO-ROZWOJOWE

To, co odróżnia koncepcje poznawczo-rozwojowe od pozostałych, to założenie, że rozwój moralny związany jest z rozwojem poznawczym człowieka. Badacze w tym nurcie w mniejszym stopniu przyglądają się zachowaniu moralnemu dziecka, a bardziej skupiają się na sądach moralnych. Zgodnie z tym podejściem rozwój moralny przebiega etapami: dziecko przechodzi od uproszczonego myślenia o problemie do bardziej rozwiniętego rozumowania moralnego. Wśród teorii poznawczo-rozwojowych najbardziej popularne są dwa podejścia – Jeana Piageta oraz Lawrence’a Kohlberga, który rozwinął myśl poprzednika.

Piaget, który był także autorem koncepcji rozwoju poznawczego⁹, zakładał, że rozwój moralny ma charakter ciągłego

⁹ Zgodnie z koncepcją Jeana Piageta człowiek rozwija się w czterech stadiach: od sensoryczno-motorycznego (do drugiego roku życia), przez stadium przedoperacyjne (od drugiego do siódmego roku życia), operacji konkretnych (od siódmego do jedenastego roku życia), po stadium operacji formalnych (od jedenastego do piętnastego roku życia). Dziecko na drodze asymilacji dołącza to, co nowe do posiadanego już doświadczenia poznawczego i następnie, w procesie akomodacji, następuje zmiana jego dotychczasowego schematu poznawczego lub powstanie nowego (por. J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, przeł. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966).

procesu i wraz z wiekiem następuje pewna ewolucja w rozumieniu przez dziecko pojęć moralnych. Prowadząc badania, przyglądał się dzieciom w różnym wieku podczas gry w kule. Interesowało go to, jak tworzą do niej reguły, jak je modyfikują i jak ich przestrzegają. Oprócz tego przedstawiał badanym krótkie historie, na podstawie których mieli wybrać, które dziecko, ich zdaniem, jest bardziej niegrzeczne. Przykładem może być historia o dwóch chłopcach, z których jeden (Jean), wychodząc z pokoju, niechcący rozbił piętnaście filiżanek postawionych za drzwiami, a drugi (Henri) zbil jedną filiżankę, ale w momencie kiedy kradł мамie konfitury. Oceniając zachowanie chłopców, dzieci w wieku od pięciu do dziewięciu lat częściej uznawały, że bardziej niegrzeczny był Jean ze względu na wielkość wyrządzonej szkody. Dopiero dzieci po dziesiątym roku życia zwracały uwagę na intencje sprawcy i dostrzegały większą winę Henri'ego¹⁰.

Proces rozwoju moralnego, zdaniem Piageta, polega na przejściu dziecka od stanu przedmoralnego, anomii moralnej, do stanu moralności heteronomicznej, po osiągnięciu poziomu autonomii moralnej. Jego istotą jest stopniowy proces interioryzacji norm moralnych przez jednostkę.

Stan anomii moralnej trwa do około piątego roku życia. Dzieci nie są wówczas jeszcze świadome norm i nie respektują społecznie zdefiniowanych zasad. W czasie gry można zauważyć, że nie przestrzegają wprowadzonych ustaleń, za to chętnie wymyślają własne.

W kolejnym okresie, heteronomii moralnej, tak zwanego stadium realizmu moralnego, który trwa do około dziesiątego roku życia, dziecko przestrzega norm przede wszystkim ze względu na autorytet rodziców. Samo nie zastanawia się nad tym, czy reguły są słuszne, czy nie, nawet wówczas, kiedy ich nie rozumie. Jest przekonane, że naruszenie reguł wiąże się z nieuchronną karą (jest to tak zwana immanentna sprawiedliwość), i wierzy, że wszyscy mają taki sam pogląd na to, co jest dobre lub złe. W tym czasie dzieci oceniają czyjeś postępowanie na podstawie konsekwencji działania, a nie intencji sprawcy. Dopiero około

¹⁰ Na podstawie: D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju*, dz. cyt., s. 560–562. Por. J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, przeł. T. Kolakowska, Warszawa 1967.

siódmego roku życia dziecko zaczyna patrzeć na czyny przez pryzmat norm wymaganych przez otoczenie społeczne.

W ostatnim stadium, autonomii moralnej, kształtuje się już racjonalna świadomość moralna. Dziecko zaczyna kierować się wówczas własnymi wartościami i zasadami, czuje, że zasady można łamać, jeśli miałyby to służyć ważnej sprawie. W przeciwieństwie do etapu heteronomii, kiedy normy mają charakter zewnętrzny w stosunku do jednostki, autonomia moralna – jak sugeruje nazwa – wiąże się z pojawieniem się wewnętrznego poczucia obowiązku moralnego. W tym stadium, zwanym także stadium relatywizmu moralnego¹¹, dziecko postrzega reguły jako możliwe do zmiany, przestaje patrzeć na zachowanie innych jedynie przez pryzmat skutków ich działań, lecz bierze pod uwagę także motywy i intencje postępowania¹².

Mysł Piageta, skupiającego się przede wszystkim na rozumowaniu moralnym dzieci, rozwinął Lawrence Kohlberg, którego zdaniem proces ten jest bardziej złożony i nie kończy się w dzieciństwie, lecz trwa także w dorosłości. Kohlberg zaproponował trzy poziomy rozwoju moralnego: moralność przedkonwencjonalną, moralność konwencjonalną i moralność postkonwencjonalną. W ich obrębie wyróżnił sześć stadiów (po dwa na każdym etapie), których nazwy wydają się sygnalizować kierunek zachodzących zmian: 1) orientacja posłuszeństwa i kary (moralność unikania kary)¹³, 2) orientacja naiwnie egoistyczna (moralność własnego interesu), 3) orientacja dobrego chłopaka/dziewczyny (moralność interpersonalnej harmonii), 4) orientacja praw i porządku (moralność prawa i porządku społecznego), 5) orientacja umowy społecznej (moralność umowy społecznej), 6) orientacja uniwersalnych zasad sumienia (moralność uniwersalnych zasad etycznych). Zdaniem Kohlberga kolejność

¹¹ R. Vasta i in., *Rozwój moralny*, dz. cyt., s. 537.

¹² Za: J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2003, s. 114.

¹³ Nazwy stadiów podano za: D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju*, dz. cyt., s. 563. W nawiasach zamieszczono, jak się wydaje, bardziej sugestywne nazwy, za: J. Trempała, *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz 1992, s. 46–47.

stadiów jest niezmienna, a każdy następny poziom powstaje na bazie poprzedniego¹⁴.

Na poziomie przedkonwencjonalnym, który dotyczy wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego do dziesiątego roku życia, dzieci kierują się postępowaniem swoich autorytetów, zazwyczaj rodziców. Można uznać, że wówczas ocena poprawności lub naganności czynu ma źródło zewnętrzne, a nie wewnętrzne. W stadium pierwszym dziecko ocenia, co jest dobre, a co złe na podstawie tego, za co jest karane. Jest ono posłuszne rodzicom, którzy są od niego silniejsi. W stadium drugim, zwanym także naiwnym hedonizmem, dziecko uznaje, że dobre jest to, co daje miłe rezultaty. Swoje sądy uzasadnia z punktu widzenia nagród i przewidywanych korzyści, zaczyna więc robić rzeczy, które zostają nagrodzone, a unika tych, które narażają je na karę.

Na poziomie moralności konwencjonalnej, przypadającej na połowę okresu dorastania aż do dorosłości, dzieci kierują się przede wszystkim sądami opartymi na regułach i normach grupy, do której należą (rodziny, grupy rówieśniczej, kościoła)¹⁵. W przypadającym na tym etapie trzecim stadium moralne jest dla dziecka takie działanie, które cieszy innych ludzi, dlatego szczególnie ceni sobie ono szacunek, lojalność, troskę o wzajemne stosunki. Odnosi się do wyobrażeń o idealnym, grzecznym chłopaku lub dziewczynie. W ocenie zachowania dziecko bierze pod uwagę nie tylko widoczne działanie, ale także intencje drugiej osoby. W kolejnym, czwartym stadium, istotną rolę zaczynają odgrywać prawo i porządek. Osoba uważa za moralne to, co zostało za takie uznane przez grupę społeczną lub społeczeństwo. Wypełnianie obowiązku, przestrzeganie reguł i praw stają się ważniejsze niż własna przyjemność.

Ostatni poziom rozwoju to poziom postkonwencjonalny. Istotna zmiana, jaka ma miejsce na tym etapie, dotyczy źródła wiedzy na temat tego, co jest moralne¹⁶. Teraz jednostka dokonuje tego wyboru według własnych zasad. Pierwszy etap tego poziomu, stadium piąte, to początki indywidualnie dobranych zasad. Reguły, prawa są ważne, ale jednostka zauważa, że niektóre z nich mogłyby zostać zmienione. Dostrzega ich

¹⁴ Za: J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny*, dz. cyt.

¹⁵ Tamże, s. 351.

¹⁶ Tamże.

względność, choć oczywiście istnieją takie zasady, które mają wartość bezwzględną (na przykład wolność, troska o życie). Stadium szóste – uniwersalnych zasad etycznych – to czas przyjmowania przez dorosłych odpowiedzialności za własne czyny w myśl jasno określonych, przemyślanych i zintegrowanych zasad oraz systemu wartości. Zdaniem Kohlberga poziom ten pojawia się nie wcześniej niż około dwudziestego, dwudziestego piątego roku życia, ale osiąga go niewielka część dorosłych.

Zarówno w koncepcji Piageta, jak i Kohlberga rozwój poznawczy jest kluczowym, ale nie jedynym czynnikiem wpływającym na rozwój rozumowania moralnego. Według Piageta duże znaczenie mają także interakcje rówieśnicze. Badacz podkreślał rolę stosunków koleżeńskich, które – inaczej niż relacje z rodzicami – charakteryzuje równość statusów, co ma zapewniać uczniom wzajemne respektowanie praw i zobowiązań. Janusz Trempała wyjaśnia, że dziecko, dzięki konfrontacji różnych poglądów z rówieśnikami, musi nauczyć się argumentować swoje stanowisko, ale także rozumieć stanowisko partnera i motyw jego postępowania¹⁷. Podobnie wypowiadał się Kohlberg, zgodnie z koncepcją którego przejście między stadiami następuje wówczas, gdy dziecko nie może dłużej dopasować nowej informacji do własnej analizy świata, kiedy nowa sytuacja nie pasuje do jego dotychczasowego sposobu myślenia. To, co istotnego wynika z tego faktu dla edukacji, to spostrzeżenie, że rozwój moralny dziecka jest możliwy dzięki powtarzającym się kontaktom z problemami moralnymi oraz możliwością podejmowania decyzji i wymiany poglądów na kwestie moralne na przykład z rówieśnikami. W czasie takiej pracy odmienne punkty widzenia wywołują u dzieci konflikt poznawczy, który można rozwiązać jedynie poprzez przeorganizowanie myślenia w bardziej zaawansowane stadium rozwojowe. Fakt funkcjonowania na różnych stadiach dziecka i dorosłego powoduje także, że dziecku częściej łatwiej jest zrozumieć i posłuchać rówieśnika niż rodzica.

¹⁷ Tamże.

TEORIA SPOŁECZNEGO UCZENIA SIĘ

O ile teoria poznawcza skupia się na rozumowaniu moralnym, o tyle zwolennicy teorii społecznego uczenia się zwracają większą uwagę na postępowanie moralne. Kluczowe w tej koncepcji jest stwierdzenie, że nabywanie zachowań moralnych dokonuje się za pomocą tych samych zasad, co większość zachowań, a więc w procesie tym znaczące są typowe dla warunkowania klasycznego i instrumentalnego mechanizmy: wzmocnienia, karania¹⁸ oraz uczenia się przez obserwację¹⁹. Istotną rolę w rozwoju moralnym odgrywa wpływ środowiska społecznego oraz osobiste doświadczenia każdego dziecka. Teoria zakłada, że wzorce postępowania nie są nabywane etapami, ale całościowo, zaś procesom poznawczym przypisuje się drugorzędną rolę.

Jak zaznaczał Albert Bandura, prawdopodobieństwo i częstotliwość wystąpienia u dzieci zachowań tak prospołecznych, jak i aspołecznych, wzrasta, kiedy są chwalone lub nagradzane i zmniejsza się, kiedy są ignorowane lub karane²⁰. Badania sugerują, że stanowcze konsekwencje, wprowadzone od razu po zdarzeniu (nie odraczone) przez serdecznego (nie zimnego, surowego) dorosłego najskuteczniej powstrzymują niepożądane zachowania dziecka²¹. Skuteczność tych metod może dodatkowo zwiększyć wyjaśnienie dziecku powodów, dla których nie powinno postępować w dany sposób. Zdaniem Schaffera taki komentarz jest istotny, ponieważ podaje dziecku informację, dlaczego dane zachowanie jest niepożądane i dlaczego powinno ono odczuwać poczucie winy lub wstyd, gdyby je powtórzyło. W efekcie, w przyszłości, będąc w podobnej sytuacji, dziecko może odczuć skrępowanie przed popełnieniem danego czynu, wstrzymać się przed nim ze względu na wewnętrzne pobudzenie („Czułbym się winny, bo wyrządziłbym komuś krzywdę”) i odczuwać satysfakcję z dojrzałej i odpowiedzialnej postawy²².

¹⁸ Rozumianego tutaj jako każda konsekwencja, która zmniejsza pojawienie się niepożądanego zachowania w przyszłości.

¹⁹ R. Vasta i in., *Rozwój moralny*, dz. cyt., s. 541.

²⁰ Tamże.

²¹ Za: D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju*, dz. cyt., s. 569.

²² Tamże, s. 569–570.

Jeżeli dzieciom nie przedstawi się powodów, dlaczego dane zachowanie jest złe albo skupi się jedynie na jego negatywnych konsekwencjach, mogą one przypisywać swojemu stanowi emocjonalnemu zewnętrzną przyczynę („Denerwuję się, że zostanę nakryta i ukarana”), co – jak wyjaśnia Schaffer – może sprawić, że będą przestrzegać zasad jedynie w obecności autorytetu, z lęku przed wykryciem i ukaraniem, ale nie kiedy w okolicy nie będzie nikogo, kto byłby świadkiem ich zachowania²³.

W opinii Bandury w rozwoju moralnym osoby istotną rolę odgrywa proces naśladownictwa, czyli nabywania zachowań moralnych na drodze obserwowania innych osób – modeli²⁴. W swojej koncepcji badacz zaznaczał, że w uczeniu się obserwacyjnym bierze udział tak zwane modelowanie abstrakcyjne. Dzięki niemu jednostka uczy się nie tylko obserwowanych u modelu zachowań, ale także reguł leżących u jego podstaw, dzięki czemu to, czego się nauczyła, może zastosować w nowych, nieznanych sytuacjach²⁵. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się dzieci w sposób naturalny będą nabywać nowe zachowania pod wpływem obserwacji między innymi rodziców, nauczycieli, rówieśników, programów telewizyjnych czy popularnych osób.

Modelowaniu mogą podlegać zarówno zachowania agresywne, jak i altruistyczne. Badania pokazują, że dzieci, które obserwują pomocne i szczodre modele, same stają się takie, szczególnie jeśli łączy je z modelem serdeczna relacja i jeśli ten wyjaśnia powody swojego postępowania. Zaobserwowano także, że kiedy przekonywano dzieci w wieku od sześciu do ośmiu lat, by same były modelami przestrzegającymi zasad dla innych dzieci, stały się one później bardziej posłuszne od swoich rówieśników²⁶.

²³ Tamże.

²⁴ Por. A. Badura, *Teoria społecznego uczenia się*, przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 2007.

²⁵ Por. tamże, s. 53.

²⁶ Za: D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju*, dz. cyt., s. 570–571.

EMOCJE MORALNE. MOTYWACJA DO ZACHOWAŃ MORALNYCH

Zgodnie z przytoczonymi analizami wśród teorii dotyczących moralności znajdują się takie, które koncentrują się na roli moralnego rozumowania (na przykład omówiona teoria Kohlberga), jak i te, które skupiają się na zachowaniu moralnym (teoria społecznego uczenia się).

Oprócz wskazanych koncepcji rozwoju moralnego coraz bardziej popularne staje się podejście podkreślające także rolę emocji moralnych, takich jak empatia, poczucie winy oraz wstydu. Emocjom moralnym przypisuje się istotne znaczenie, ponieważ – jak zauważa Martin L. Hoffman²⁷ – abstrakcyjnym zasadom moralnym, które nabywamy na przykład w trakcie wykładów czy kazań, nadają one siły motywującej do moralnego działania²⁸, przy czym, o ile wyższy poziom empatii sprzyja zachowaniom prospołecznym dzieci, młodzieży i dorosłych²⁹, o tyle narastające poczucie winy lub wstydu mają zniechęcać do niemoralnego zachowania.

Rozwój empatii rozpoczyna się już we wczesnych okresach życia i – co istotne – zmienia się w kolejnych latach. Początkowo, mniej więcej w pierwszym roku życia, niemowlę prezentuje tak zwaną empatię globalną, co oznacza, że ma tendencję do całościowego dostosowywania się do silnych emocji okazywanych przez innych ludzi (na przykład uśmiecha się na widok uśmiechniętego taty). W drugim roku życia, kiedy dzieci mają już wykształcone poczucie odrębności, pojawia się empatia egocentryczna, co można dostrzec, kiedy dziecko zaczyna pocieszać innych i robi to w taki sposób, w jaki samo chciałoby być pocieszone – na przykład ofiarowując pluszową zabawkę. Empatia wobec czyichś uczuć rozwija się od trzeciego roku życia, przez

²⁷ Por. M.L. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006.

²⁸ Tamże.

²⁹ N. Eisenberg, P.A. Miller, *The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors*, „Psychological Bulletin” 1987, vol. 101, s. 91–119, za: S.A. Hardy, G. Carlo, *Identity as a Source of Moral Motivation*, „Human Development” 2005, vol. 48 (4), s. 232–256.

okres przedszkolny i wczesny szkolny. W tym czasie dzieci uczą się odczytywać emocje innych osób, nazywać je, reagują na nie już bez charakterystycznego dla wcześniejszego etapu egocentryzmu. W środkowym wieku szkolnym i okresie dorastania kształtuje się empatia wobec czyjejs sytuacji życiowej. Dziecko potrafi już nie tylko odczytać emocje innych osób w danej sytuacji, ale także dokonywać uogólnień – wyciągać wnioski, jak doszło do danej sytuacji, jaki jest mechanizm powstawania tej, a nie innej emocji³⁰.

Poczucie winy i wstydu często występują w czasowej bliskości (poczucie winy może generować wstyd, rzadziej wstyd wzbudza poczucie winy), dlatego mogą być mylone. Powołując się na koncepcję Helen Lewis, Ryszard Stach wyjaśnia, że

wstyd pojawia się wówczas, gdy następuje negatywna ocena własnego „ja”, podczas gdy poczucie winy jest związane z negatywną oceną jakiegoś konkretnego zachowania. Innymi słowy, wstydzimy się tego, jacy jesteśmy lub jakimi się oceniamy, natomiast doświadczamy poczucia winy ze względu na to, co zrobiliśmy³¹.

Poczucie winy może motywować do zachowań moralnych choćby poprzez fakt, że odczucie to, przykre dla osoby doświadczającej, skłania ją do działań mających na celu naprawę skutków złego zachowania, a nawet wyeliminowania podobnych zachowań w przyszłości. Znaczenie wstydu dla działań moralnych jest mniej oczywiste (raczej generuje on próby ukrycia się i ucieczki), ale można przypuszczać, że „doświadczenie wstydu z powodu własnej złośliwości może się stać przyczyną starań o zmianę tej cechy i dzięki temu doświadczony wstyd nabiera znaczenia jako emocja moralna”³².

Analizowane w tym artykule podejścia do rozumowania moralnego, zachowania moralnego oraz emocji moralnych miało przybliżyć zagadnienie rozwoju moralnego oraz czynników, które oddziałują na postępowanie moralne jednostki. Chociaż

³⁰ Na podstawie: M. Rękosiewicz, P. Jankowski, *Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny*, w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, red. A. I. Brzezińska, seria I, t. 4, s. 30.

³¹ R. Stach, *Sumienie i mózg. O wewnętrznych regulatorze zachowań moralnych*, Kraków 2012, s. 36.

³² Tamże, s. 37.

przedstawione w zarysie rozważania wskazują na złożoność problemu oraz jego pojemność, dokonując dalszej eksploracji tematu, warto mieć na uwadze, że dla odkrycia reguł rządzących rozwojem moralnym nie wystarczy badać samego zachowania, lecz należy także poszukiwać motywów leżących u jego podłoża, ponieważ to samo zachowanie może wynikać z różnej motywacji, a poziom dojrzałości moralnej może być w każdym przypadku inny³³. Podobnie znajomość zasad moralnych nie gwarantuje jeszcze, że jednostka będzie postępowała moralnie. Zdaniem Heliodora Muszyńskiego relacje pomiędzy moralnym poziomem celów, które przyświecają człowiekowi, a moralnym poziomem jego zachowań bywają różne, a celom moralnym niekoniecznie muszą towarzyszyć moralne zachowania i odwrotnie³⁴.

BIBLIOGRAFIA

- A. Badura, *Teoria społecznego uczenia się*, przeł. J. Kowalczevska, J. Radzicki, Warszawa 2007.
- H. Bee, *Teoria Lawrence'a Kohlberga*, w: H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. A. Wojciechowski, Poznań 2004.
- P. Bloom, *To tylko dzieci. Narodziny dobra i zła*, przeł. E. Wojtych, Sopot 2015.
- P.S. Churchland, *Moralność mózgu. Co neuronauka mówi o moralności*, przekład i przedmowa M. Hohol, N. Marek, Kraków 2013.
- N. Eisenberg, P.A. Miller, *The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors*, „Psychological Bulletin” 1987, vol. 101, s. 91–119.
- S.A. Hardy, *Identity as a Source of Moral Motivation*, „Human Development” 2006, vol. 48 (4), s. 232–256.
- L.M. Hoffman, *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk 2006.
- H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1983.

³³ J. Szymoła, *Uwarunkowania rozwoju moralnego młodzieży*, „Teologia Praktyczna” 2005, t. 6, s. 127–136.

³⁴ H. Muszyński, *Rozwój moralny*, Warszawa 1983, s. 89.

- J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Warszawa 1967.
- P. Przybysz, W. Dziarnowska, *Emocje i dylematy moralne z perspektywy neuroetyki*, „Studia z Kognitywistyki i Filozofii Umysłu” 2012, nr 6 (1), s. 37–62.
- M. Rękosiewicz, P. Jankowski, *Rozwój dziecka. Środkowy wiek szkolny*, w: *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, red. A. I. Brzezińska, seria I, t. 4.
- D.R. Schaffer, K. Kipp, *Psychologia rozwoju. Od dziecka do dorosłości*, tłym. P. Sorensen, M. Wojtaś, Gdańsk 2015.
- R. Stach, *Sumienie i mózg. O wewnętrznym regulatorze zachowań moralnych*, Kraków 2012.
- J. Szymoła, *Uwarunkowania rozwoju moralnego młodzieży*, „Teologia Praktyczna” 2005, t. 6, s. 127–136.
- J. Trempała, *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz 1992.
- J. Trempała, D. Czyżowska, *Rozwój moralny*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2003.
- R. Vasta i in., *Rozwój moralny*, w: R. Vasta, M.H. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, przeł. M. Babiuch, A. Ciechanowicz, E. Czerniawska, A. Matczak, A. Piotrowska, Z. Toeplitz, Warszawa 2004.

AGNIESZKA HANDZEL

Czytanie wzmacnia empatię

Współzależność literatury i etyki jest zjawiskiem wielopłaszczyznowym. Funkcjoniści twierdzą, że literatura może być „wehikułem refleksji moralnej” i poszukują w sztuce przesłania, traktując ją jako medium dydaktyczne. Z kolei zwolennicy dyskursu parabolicznego uznają oddziaływanie siły opowieści za skuteczne wtedy, gdy wymaga ona interpretacji i pobudza do zadawania pytań, poszukiwania sensów¹. Colin McGinn wskazuje, że „olbrzymia część naszego myślenia moralnego odbywa się właśnie podczas czytania powieści i poezji, a także oglądania filmów”². Realizacja wychowawczej i emancypacyjnej funkcji szkoły wymaga zatem uwzględnienia niewątpliwego związku literatury z rozwojem moralnym młodych ludzi. Istnieje jednak kolejna zależność wiążąca literaturę – proces czytania – z emocjonalną sferą człowieka. Pojawiają się doniesienia o ważnej roli literatury w budowaniu umiejętności rozumienia emocji i doświadczeń innych, co stanowi jedną z podstawowych kompetencji przyszłości – empatię.

¹ Por. A. Głąb, *Dlaczego etyka potrzebuje literatury*, w: *Etyka i literatura. Antologia tekstów*, red. A. Głąb, Lublin 2014, s. 9–10.

² Tamże, s. 11.

Związek między literaturą a empatią od lat badają David C. Kidd i Emanuele Castano³. W 2013 roku opublikowano wyniki pięciu eksperymentów, podczas których badani czytali fragment tekstu – literackiego lub nieliterackiego⁴, a następnie wypełniali test *Reading the Mind in the Eyes*, polegający na rozpoznawaniu emocji w prezentowanych wyrazach twarzy, test poziomu znajomości literatury oraz określali poziom zaangażowania w czytany tekst. Badacze stwierdzili istotne różnice w zdolności rozpoznawania emocji między osobami, które czytały tekst literacki a czytającymi tekst faktograficzny. Kontakt z literaturą piękną predysponował do większej trafności odczytywania stanów emocjonalnych. W kolejnym z eksperymentów zaobserwowano także zależność między przynależnością czytane go w badaniu tekstu do „literatury wysokiej” a zdolnością odczytywania emocji innych⁵. Powtórzone w 2018 roku badania potwierdziły postawioną w 2013 roku tezę o związku zdolności rozpoznawania i rozumienia emocji z czytaniem literatury pięknej⁶ i popularnej⁷.

³ Zob. D.C. Kidd, E. Castano, *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, „Science” 2013, vol. 342 (6156), <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1239918> (dostęp: 21.02.2022).

⁴ Definicja literackości tekstu była jedną z trudności zaznaczonych podczas opracowywania metodologii badania. Autorzy dążyli do zdiagnozowania wpływu tekstu „literackiego” na czytelników. Ostatecznie zdecydowali o rozróżnieniu na literaturę „piękną” i „popularną”, biorąc pod uwagę recenzje krytyczne i nagrody literackie otrzymane przez dany utwór wybrany do wykorzystania w eksperymencie. Por. D.C. Kidd, E. Castano, *Reading Fiction Improves Theory of Mind*, dz. cyt., s. 377.

⁵ Tamże, s. 379.

⁶ Por. I. van Kuijk, P. Verkoeijen, K. Dijkstra, R.A. Zwaan, *The Effect of Reading a Short Passage of Literary Fiction on Theory of Mind: A Replication of Kidd and Castano*, 2013, 2018; preprint <https://psyarxiv.com/ht2ej> (dostęp: 21.02.2022), s. 18. Podobne potwierdzenia wniosków z badań znalazły się w pracach: R.A. Mar, K. Oatley, J. Hirch, J. de la Paz, J.B. Peterson, *Bookworms Versus Nerds: Exposure to Fiction Versus Non-Fiction, Divergent Associations with Social Ability and the Simulation of Social Worlds*, „Journal of Research in Personality” 2006, vol. 40 (5), s. 694–712; R.A. Mar, K. Oatley, J.B. Peterson, *Exploring the Link Between Reading Fiction and Empathy: Ruling out Individual Differences and Examining Outcomes*, „Communications” 2008, vol. 34, s. 407–428.

⁷ Por. D.C. Kidd, E. Castano, *Reading Literary Fiction and Theory of Mind: Three Preregistered Replications and Extensions of Kidd and Castano*, *Social Psychological and Personality Science*” 2013, vol. 10 (4), <https://www.semanticscholar.org/doi/10.1177/1948550613506111>.

Dążąc do potwierdzenia swoich hipotez, Kidd i Castano przeprowadzili kolejne eksperymenty. Pierwszym krokiem było rozróżnienie literatury pięknej (ang. *literary fiction*) od literatury rozrywkowej (ang. *genre fiction*), dla którego wykorzystano kryteria teoretyczne oparte na sposobach konstruowania fabuły i budowania postaci literackich. Badacze przyjęli, że literatura rozrywkowa skupia się na prostych, schematycznych fabułach, akcja prowadzona jest w sposób łatwy do przewidzenia, a postaci nie mają charakterologicznej głębi. Celem czytelników dzieł reprezentujących literaturę kryminalną, obyczajową, fantastykę czy romans jest przede wszystkim rozrywka i „oderwanie się od rzeczywistości”. Schematy fabularne nie odbiegają od oczekiwań wobec gatunków, a odbiór tego typu literatury nie wymaga głębszej refleksji. Z kolei *literary fiction* to dzieła o wyższych walorach estetycznych, w których schematyzm fabuły nie jest oczywisty lub został wykorzystany w twórczy sposób. Język cechuje się figuratywnością, co odpowiada oczekiwaniom czytelników skupiających się na refleksyjnym odbiorze i subtelnych grach z autorem. Postaci konstruowane są z większą starannością, a odczytanie ich intencji wymaga od czytelnika wysiłku intelektualnego⁸.

Uwzględnienie takiego rozróżnienia literatury badanej pod kątem wpływu na empatię czytelników ma szczególne znaczenie dla praktyki szkolnej, bowiem uzasadnia korzyści z kontaktu z dziełami zaliczanymi do klasycznego kanonu nie tylko poprzez ich wartości kulturotwórcze, ale także jako czynniki oddziałujące bezpośrednio na osobowość i społeczne funkcjonowanie czytelników. Badania Kidda i Castano stają się zatem podstawą do poszukiwania wartościowej literatury pięknej, której czytanie i rozumienie stanowią istotne elementy rozwoju młodych ludzi.

Wnioski z eksperymentu są jednoznaczne – dowiedziono, że kontakt z literaturą piękną oraz znajomość autorów i tekstów

org/paper/Reading-Literary-Fiction-and-Theory-of-Mind%3A-Three-Kidd-Castano/1c6eb97d081b40352b6d53342df2c95cfdd42d43#extracted (dostęp: 18.09.2021).

⁸ Por. D.C. Kidd, E. Castano, *Different Stories: How Levels of Familiarity with Literary and Genre Fiction Relate to Mentalizing*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts” 2017, vol. 11 (4), 474–486, <http://dx.doi.org/10.1037/aca0000069> (dostęp: 18.09.2021), s. 2.

zaliczanych do tej grupy korelują pozytywnie w znaczącym stopniu z wynikami testu rozpoznawania emocji na podstawie ekspresji twarzy⁹. Ta zdolność uznawana jest za podstawowy aspekt empatii. Istotny jest również fakt, że silniejszą zależność zaobserwowano u osób, które były świadome istnienia podziału reprezentowanych w badaniu próbek literatury na *literary fiction* i *genre fiction*¹⁰.

Kontakt z literaturą może wpływać także na decyzję jednostki o podjęciu działania na rzecz innych. Potwierdzenia tej tezy szukał Dan R. Johnson w eksperymencie przeprowadzonym w 2011 roku. Prosząc badanych o przeczytanie fragmentu tekstu literackiego lub informacyjnego oraz określenie poziomu zaangażowania emocjonalnego w historię, Johnson badał związek czytania z empatią. Dodatkowym elementem badania był moment, w którym członek zespołu Johnsona upuszczał kilkanaście długopisów. Okazało się (wynik eksperymentu udało się zreplikować), że osoby, które czytały tekst literacki (ang. *fiction*) i czuły się zaangażowane emocjonalnie w czytaną treść, znacznie chętniej decydowały się pomóc badaczowi, mimo braku świadomości, że scena z długopisami jest częścią eksperymentu¹¹. Dodatkowym efektem badania było zaobserwowanie związku między czytaniem literatury a częstszym okazywaniem empatii wobec osób odczuwających strach¹².

Wnioski Johnsona i jego zespołu powinny mocno ukierunkować działania nauczycieli literatury i wszystkich, którzy stają przed szansą wprowadzania innych w świat słowa pisanego. Jeśli kontakt z książką może mieć tak znaczący wpływ na zachowanie ludzi, odpowiedzialni wychowawcy powinni dłożyć wszelkich starań, by wykorzystać ten potencjał. Z perspektywy edukacji polonistycznej istotnym elementem eksperymentu Johnsona jest przede wszystkim kwestia zaangażowania w czytany tekst i jego wpływu na chęć pomocy innym. Może to oznaczać, że dobór odpowiednio angażujących lektur oraz ich

⁹ Por. tamże, s. 10.

¹⁰ Por. tamże.

¹¹ Por. D.R. Johnson, *Transportation Into a Story Increases Empathy, Prosocial Behavior, and Perceptual Bias Toward Fearful Expressions*, „Personality and Individual Differences” 2012, vol. 52 (2), s. 152.

¹² Por. tamże, s. 154.

wprowadzanie do codziennej rzeczywistości uczniów będzie okazją do wzmacniania postaw altruistycznych.

Czytanie wpływa również na poziom teorii umysłu¹³ u małych dzieci. Badając zależność między orientacją rodziców w tytułach książeczek dla dzieci, deklarowanym czasem spędzonym na czytaniu pociechom a wynikami dzieci w testach sprawdzających poziom teorii umysłu, Raymond Mar i jego współpracownicy odkryli, że dzieci, którym czytano więcej, lepiej sobie radzą z rozpoznawaniem i interpretowaniem stanów emocjonalnych innych ludzi¹⁴. Kolejne dowody na znaczący wpływ kontaktu z literaturą na kształtowanie tych aspektów osobowości, które odpowiadają za skuteczne funkcjonowanie w społeczeństwie, podkreślają rolę i funkcję, jaką lektura powinna pełnić w procesie kształcenia.

Mechanizm oddziaływania literatury na osobowość analizowano w wielu kontekstach. Keith Oatley, badając przyczyny wpływu czytania na empatię, porównuje literaturę do symulatora lotów: „Fikcja literacka to symulacja osobowości w interakcjach. Ludzie, którzy czytają, wzmacniają swoje rozumienie innych. Ten efekt jest związany zwłaszcza z literaturą piękną, która pomaga ludziom się zmieniać”¹⁵. Wyjaśnienie tego zjawiska ma, według Oatley’ a dwoiste podłoże związane z procesem wnioskowania oraz poziomem zaangażowania w tekst (ang. *transportation into a story*). Po pierwsze, procesy myślowe dokonywane w celu zrozumienia motywów działania postaci literackich są bardzo zbliżone do tych, które jednostka wykonuje w realnych sytuacjach komunikacyjnych, co pozwala na swoisty „trening empatii poznawczej”. Badani lepiej rozpoznawali stany emocjonalne postaci na podstawie ich wypowiedzi niż w obliczu bezpośredniego określenia emocji. Drugim predyktorem postaw empatycznych jest poziom zaangażowania emocjonalnego

¹³ Teoria umysłu to konstrukt zakładający świadomość jednostki, że inni posiadają umysł podobny do jej umysłu oraz zdolność rozpoznawania i interpretowania stanów umysłowych i emocjonalnych.

¹⁴ Por. R.A. Mar, J. Tackett, Ch. Moore, *Exposure to Media and Theory-of-Mind Development in Preschoolers*, „Cognitive Development” 2009, vol. 25 (1), s. 7, <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.11.002> (dostęp: 19.09.2021).

¹⁵ K. Oatley, *Fiction. Simulation of Social Worlds*, „Trends in Cognitive Sciences” 2016, vol. 20 (8), s. 618, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002> (dostęp: 19.09.2021).

w tekst. Oatley twierdzi, że zaangażowanie zależy od poziomu obrazowości tekstu. Okazuje się, że im wyraźniejsze wyobrażeniowe reprezentacje tekstu u badanych, tym silniejsza reakcja zbliżona do empatii¹⁶. To potwierdza konieczność obecności literatury pięknej w lekturze młodych czytelników. Dodatkowy aspekt zależności poziomu „literackości” tekstu i wywołanych przez niego zachowań empatycznych skłania ku pogłębionej refleksji nad poziomem walorów artystycznych literatury, po którą sięgają młodzi czytelnicy, oraz stanem wiedzy nauczycieli na temat oferty wydawniczej dla dzieci i młodzieży. W tym miejscu okazuje się, że nie chodzi już tylko o to, by młodzi ludzie czytali cokolwiek. Celem edukacji polonistycznej powinno być wykształcenie w nich nawyku sięgania po literaturę wartościową zarówno w warstwie treściowej, jak i formalnej.

Frank Hakemulder, przedstawiając przegląd badań nad wpływem literatury na stereotypy, postrzeganie społeczne i samoświadomość moralną jednostki, stwierdza już w tytule opracowania, że literatura jest swoistym „laboratorium moralności”. Dzięki swojej narracyjnej konstrukcji i możliwości zaangażowania czytelnika w przeżycia bohaterów, ich decyzje i myśli, pozwala jednostce „trenować” swoje zdolności rozumienia innych i komunikacji przed spotkaniem z podobnymi trudnościami w prawdziwym życiu¹⁷. To podsumowuje poszczególne eksperymenty sprawdzające zależności w mniejszych obszarach.

Aby mogło dojść do doskonalenia postaw empatycznych, konieczne jest najpierw osiągnięcie takiego poziomu kompetencji językowych, który pozwoli swobodnie czytać i rozumieć przeczytany tekst. Okazuje się bowiem, że poziom empatii może być skorelowany także z występowaniem specyficznych trudności w uczeniu się, zwłaszcza w aspekcie językowym. Yafit Gabay wraz z zespołem zaobserwowali niższy poziom empatii badanej testem IRI Davisa u studentów ze zdiagnozowaną dysleksją lub zaburzeniami o charakterze dysleksji. Potwierdzono zależność między kompetencją czytelniczą (umiejętnością i płynnością czytania, poziomem analizy i syntezy fonemowej

¹⁶ Por. tamże, s. 621–622.

¹⁷ Por. F. Hakemulder, *The Moral Laboratory: Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-Concept*, Utrecht 2000.

oraz rozumienia i parafrazowania czytanego tekstu) a poziomem empatii, zwłaszcza w jej poznawczym aspekcie. Im dłużej trwało czytanie fragmentu tekstu, tym niższe były wyniki badanych studentów w teście empatii, co wskazuje na związek podstawowych, nabywanych we wczesnej edukacji umiejętności z postawami prospołecznymi w przeszłości¹⁸. Badacze upatrują przyczyn związku podstawowych kompetencji językowych i czytelniczych z empatią w funkcjonowaniu mózgu. Prawdopodobnie dysfunkcje tych samych ośrodków odpowiadają za dysleksję i ograniczenie możliwości wglądu w emocje i intencje innych. Na obydwie sfery wpływa także ich współwystępowanie – osoby o zmniejszonej kompetencji językowej i czytelniczej mają słabsze wyniki edukacyjne, co przekłada się bezpośrednio na jakość kontaktów społecznych i nawiązywanych relacji. Wobec braku skutecznych relacji, ich zaangażowanie w osiąganie sukcesów szkolnych jest mniejsze, co skutkuje pogarszającą się kompetencją językową¹⁹.

Ten mechanizm, mimo iż w pewnej mierze zależy od czynników neurologicznych, stanowi wyzwanie dla nauczycieli nie tylko w zakresie doskonalenia kompetencji językowych i czytelniczych uczniów poprzez realizację treści przedmiotowych. Wnioski izraelskich badaczy wskazują na to, że dbałość o relacje społeczne w środowisku szkolnym może mieć kluczowe znaczenie w złożonym procesie kształtowania empatii poprzez wzmacnianie umiejętności komunikacji, czytania, pisanie i rozumienia tekstów. Uczeń funkcjonujący w bezpiecznym, włączającym i wspierającym środowisku będzie mniej zagrożony utratą kompetencji komunikacyjnych (i językowych), a wprowadzenie go na poziom metarefleksji o relacjach i procesie uczenia się będzie dodatkowym walorem ugruntowującym językową sprawność prowadzącą do empatii. Wprowadzenie tych elementów do procesu kształcenia wymaga systemowego podejścia metodycznego, które stanowi duże wzywanie. Funkcjonujące skutecznie

¹⁸ Por. Y. Gabay, S.G. Shamay-Tsoorry, L. Goldfarb, *Cognitive and Emotional Empathy in Typical and Impaired Readers and its Relationship to Reading Competence*, „Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology” 2016, vol. 38 (10), s. 1138, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27355259/> (dostęp:19.09.2021).

¹⁹ Por. tamże, s. 1139.

systemy edukacyjne mające na celu kształtowanie empatii są dowodem na słuszność podejmowanego wysiłku.

Historie uczyniły gatunek ludzki miłszym – pisze Suzanne Keen, podsumowując rozważania filozofów i teoretyków literatury nad pozytywnym wpływem doświadczeń czytelniczych na społeczeństwa. Wielkie narracje doprowadziły do rozwoju cywilizacji, mniejsze w znaczącym stopniu wpływają na codzienne życie każdego z ludzi²⁰. Moc storytellingu odkrywana jest na nowo przez świat biznesu i marketingu, potwierdzając, że historie mają moc²¹. Keen zwraca jednak uwagę entuzjastów, którzy chcieliby zmieniać świat, wykorzystując historie, na społeczną odpowiedzialność, jaką niesie ze sobą ta możliwość. Wszak to odpowiednio opowiedziane i potwierdzone narracje o przewadze jednych narodów nad innymi doprowadziły do ludobójstw i wojen²². Stąd konieczność uruchomienia szczególnej wrażliwości nauczycieli, która pozwoli im tak czytać z uczniami literaturę, by na pierwszy plan wysuwał się jej wymiar oddziaływania indywidualnego na każdego z czytelników, które prowadzić będzie do uznania uniwersalnych potrzeb wszystkich ludzi.

MOC HISTORII – WYOBRAŹNIA LITERACKA I JEJ WPŁYW

Koncepcja wyobraźni literackiej stworzona przez Marthę Nussbaum opiera się na przyjęciu za cel edukacji stworzenia prawdziwie demokratycznego społeczeństwa. Stawiając za wzór „obywatela świata” kreowanego przez stoików, autorka

²⁰ Por. S. Keen, *Empathy and the Novel*, Oxford 2007, s. 25.

²¹ Por. koncepcję siedmiu kroków skutecznej opowieści, która według autora książki *Model Story Brand – zbuduj skuteczny przekaz dla swojej marki* Donalda Millera ma przyciągnąć nowych klientów. Zob. *Storytelling w biznesie – 7 kroków do niezapomnianej opowieści*, <https://rosnijwsile.pl/storytelling-w-biznesie-jak-opowiadac-dobre-historie/> (dostęp: 25.09.2021). Wyczerpująco ideę i schematy tworzące idealne przykłady storytellingu w działaniach marketingowych dla wszystkich chcących tworzyć historie z mocą oddziaływania na odbiorców zbliżoną do manipulacji opisuje Paweł Tkaczyk, *Narratologia*, Warszawa 2017.

²² Por. S. Keen, *Empathy and the Novel*, dz. cyt., s. 25.

ta wskazuje cechy i zachowania pożądane także w społeczeństwach XXI wieku dążących do ideału demokracji. Osadza w ten sposób ideę edukacji wielokulturowej w antycznej tradycji. Przywołuje Diogenesa, który określał siebie jako „obywatela świata” – zamieszkującego równocześnie lokalną społeczność oraz wielką i powszechną wspólnotę ludzkich myśli i aspiracji. Filozof apelował o szacunek dla fundamentalnych wartości moralnych i uznawanie wszystkich istot ludzkich za naszych współobywateli i współmieszkańców. Nussbaum podkreśla także rolę Sokratejskich pytań i krytyki zastanego porządku w kształtowaniu kosmopolitów²³. Idee demokratycznej edukacji poprzez empatię wyraża jasno w słowach afrykańskiego filozofa Kwame Anthony’ego Appiaha: „Tylko wówczas będziemy zdolni do rozwiązania naszych problemów, gdy uznamy je za swoiście ludzkie, niezależnie od konkretnej sytuacji”²⁴.

Te słowa stanowią bezpośredni apel o wprowadzenie do edukacji myślenia poszukującego uniwersalnej płaszczyzny porozumienia między ludźmi oraz narzędzi umożliwiających harmonijny kontakt.

Istnienie kulturowego zróżnicowania świata staje się zatem zobowiązaniem. Znając sytuację przedstawicieli innych kultur, jednostka może uświadomić sobie, że to, co jej bliskie, nie musi wcale być uznawane za lepsze²⁵. Najistotniejszą rolę w budowaniu takiej świadomości odgrywa kontakt ze sztuką, zwłaszcza z literaturą. Słowo pisane staje się źródłem informacji o innych, która nie jest dostępna nawet w bliskim kontakcie między ludźmi. Literatura uruchamia wewnętrzną niezgodę na społeczeństwo odmawiające innym bycia widzialnymi²⁶. W ten sposób czytanie powieści jest swoistym treningiem komunikacji, wprowadzając czytelników do procesu interpretacji otaczającego nas świata. Wnikliwa i czuła interpretacja powinny stać u podstaw wszelkich działań, a edukacja ma budować postawę wrażliwego i rozumiejącego interpretatora²⁷. Empatyczne nastawienie,

²³ Por. M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008, s. 62.

²⁴ Tamże, s. 63.

²⁵ Por. tamże, s. 73.

²⁶ Por. tamże s. 99.

²⁷ Por. tamże, s. 74.

cehujące obywatela świata, jest konieczne, bo: „Gdy nie będziemy uważać swoich adwersarzy za osoby całkowicie od nas odmienne i obce, lecz za ludzi realizujących podstawowe ludzkie dążenia i cele, (...) złagodzi to nasz gniew oraz stanie się początkiem realnej dyskusji”²⁸.

Istotną rolę odgrywa w tym procesie dobór odpowiedniej lektury, poprzez intymny kontakt z czytelnikiem wpływającej na jego świadomość. Wayne Booth podkreśla, że to dzięki spotkaniu z wartościową książką czytający wchodzi w kontakt ze znakomitym umysłem. W dobrych książkach wspaniali ludzie mówią bezpośrednio do czytelników, dzieląc się swoimi cennymi myślami, ofiarując im fragmenty swojej duszy²⁹. Tak rozumiana lektura jest źródłem empatycznej wrażliwości, wyobraźni wychodzącej poza sam akt czytania, rozszerzającej swoje działanie na codzienność i relacje z innymi ludźmi.

BIBLIOGRAFIA

- W. Booth, *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*, Berkeley 1989.
- A. Głąb, *Dlaczego etyka potrzebuje literatury*, w: *Etyka i literatura. Antologia tekstów*, red. A. Głąb, Lublin 2014.
- F. Hakemulder, *The Moral Laboratory: Experiments Examining the Effects of Reading Literature on Social Perception and Moral Self-Concept*, Utrecht 2000.
- S. Keen, *Empathy and the novel*, Oxford 2007.
- D.C. Kidd, E. Castano, *Reading Fiction Improves Theory of Mind*, „Science” 2013, vol. 342 (6156), <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1239918> (dostęp: 18.09.2021).
- D.C. Kidd, E. Castano, *Reading Literary Fiction and Theory of Mind: Three Preregistered Replications and Extensions of Kidd and Castano*, „Social Psychological and Personality Science” 2013, vol. 10 (4), <https://www.semanticscholar.org/paper/>

²⁸ Tamże, s. 75.

²⁹ Por. W. Booth, *The Company We Keep: An Ethics of Fiction*, Berkeley 1989, s. 172.

Reading-Literary-Fiction-and-Theory-of-Mind%3A-Three-Kidd-Castano/1c6eb97d081b40352b6d53342df2c95cfdd42d43#extract ed (dostęp:18.09.2021).

- M. Nussbaum, *W trosce o człowieczeństwo. Klasyczna obrona reformy kształcenia ogólnego*, przeł. A. Męczkowska, Wrocław 2008.
- K. Oatley, *Fiction. Simulation of Social Worlds*, „Trends in Cognitive Sciences” 2016, vol. 20 (8), <http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2016.06.002> (dostęp: 19.09.2021).

NATALIA BROŻEK, PATRYCJA PILCH,
KAROLINA RACHWAŁ, JUSTYNA ZAJĄC

Jak motywować dzieci do czytania? Escape
room inspirowany *Opowieściami z Narnii*.
Lew, czarownica i stara szafa

Nauczyciel polonista, rozpoczynając przygodę, jaką jest nauczanie w szkole, podejmuje ogromne wyzwanie. Powinien znaleźć takie formy pracy, które zainteresują ucznia i jednocześnie mieć na uwadze to, jak bardzo bogaty, różnorodny świat oferują dzieciom współczesne media. Konkurencja o uwagę ucznia z interaktywnymi grami oraz zaawansowanymi graficznie filmami nie można określić mianem prostego zadania. Dzięki udziałowi w projekcie „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”, realizowanym na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, spróbowałyśmy zmierzyć się z tym wyzwaniem.

Jednym z elementów projektu jest opracowanie pomysłów studenckich, dających możliwość praktycznego zastosowania stworzonych przez nas narzędzi dydaktycznych. Tak narodziła się idea wykorzystania grywalizacji do zainteresowania dzieci lekturą. Monika Złotek pisze, że

grywalizacja to nowe zjawisko, które cieszy się ogromną popularnością i zainteresowaniem, gdyż okazała się mieć pozytywny wpływ na ludzi. Grywalizacja wykorzystuje mechanizmy z gier

w świecie realnym do zmieniania ludzkiego zachowanie na lepsze. Grywalizacja zmienia czynności, które są trudne lub nieprzyjemne dla ludzi (takie jak nauka, sprząatanie, żmudne ćwiczenia) w aktywności, które zachęcają do zaangażowania, tworząc dobrą zabawę z czegoś, co jej nie przypomina¹.

Koncepcja ta może więc zostać wykorzystana do stworzenia narzędzi zachęcających młodego czytelnika do zmierzenia się z lekturą, która niejednokrotnie kojarzy mu się z nudnym obowiązkiem.

W ramach realizacji projektu stworzyliśmy escape room, czyli pokój wypełniony zagadkami, którego motywem przewodnim jest pierwszy tom cyklu *Opowieści z Narnii* C.S. Lewisa, zatytułowany *Lew, czarownica i stara szafa*. Co ważne, po rozwiązaniu zagadki uczeń nie będzie zupełnie zaznajomiony z fabułą, co mogłoby przynieść efekt odwrotny do oczekiwanego i poprzez zdradzenie najważniejszych wydarzeń zniechęcić uczestników do lektury. Dzięki takiemu rozwiązaniu może być ona z sukcesem wykorzystana chociażby jako wstęp do cyklu lekcji, przyciągając tym samym uwagę młodego czytelnika do nowej książki. Na tej samej zasadzie można stworzyć podobne scenariusze, oparte na fabułach innych utworów. Poniżej zaprezentowany zostanie proces tworzenia koncepcji oraz realizacja pomysłu, zwrócimy także uwagę na ewentualne trudności i elementy kluczowe dla danego zadania. Oprócz części przedstawiającej cele projektu oraz etapy jego tworzenia, w tekście znaleźć można także dokładny opis każdego z czterech modułów składających się na całościową formę naszego pokoju zagadek.

CZYTANIE KSIĄŻEK – EKSCYTUJĄCA PRZYGODA CZY NUDNY OBOWIĄZEK?

Współczesna szkoła w wielu przypadkach nie jest przygotowana na przyjęcie dzisiejszych uczniów, tak zwanych *digitalnych*

¹ M. Złotek, *Grywalizacja – wykorzystanie mechanizmów z gier jako motywatora do zmiany zachowania ludzi*, Kraków 2017, s. 12.

*tubylców*², którzy zupełnie inaczej przyswajają informacje. Trzeba zatem poszukiwać nowych sposobów zachęcania ich do czytania książek.

Najnowsze badania czytelnictwa wśród uczniów wskazują, że literatury nie czyta około 13% spośród nich. Jak twierdzi Zofia Zasacka, „prawdopodobieństwo trafienia do grupy nastolatków, która konsekwentnie nie czyta książek, jest powiększane nie tylko przez płeć, ale także przez brak transmisji wzorców praktyk czytelniczych i słabą obecność lub brak kultury czytelniczej w najbliższym otoczeniu społecznym”³.

Lekcje języka polskiego dają możliwość rozbudzenia pasji czytania. Jednym ze stosowanych w tym celu narzędzi może być właśnie escape room, który nie tylko posłuży jako metoda zaciekawienia uczniów daną pozycją książkową, ale stanie się również sposobem na sprawdzenie umiejętności i zdolności, jakimi uczeń będzie miał możliwość pochwalić się przy wykonywaniu zadań.

DLACZEGO I PO CO? CELE ORAZ IDEA

Chciałyśmy udowodnić, że przez wspólną zabawę, opartą na zasadach grywalizacji, a więc dążenia do zaangażowania uczestników w atrakcyjne, ciekawe działania, dające przyjemność z samej aktywności oraz satysfakcję z pokonywania trudności, można osiągnąć wiele pozytywnych rezultatów. Wśród nich szczególnie istotne są: zainteresowanie młodych ludzi czytaniem literatury pięknej, doskonalenie umiejętności krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów. Wspólne rozwikływanie łamigłówek sprzyja również pogłębianiu kompetencji socjalizacyjnych, tak cennych oraz przydatnych w codziennym życiu.

² Termin został użyty przez Marzenę Żylińską w artykule *Szkoła szkodzi na mózg*, „Polityka” 2010, nr 37.

³ Z. Zasacka, *Lektury w wieku adolescencji – wybory i oczekiwania czytelnice nastolatków*, w: *Lektury w ręku nauczyciela. Perspektywa polska i zagraniczna*, red. A. Janus-Sitarz, M. Szumał, Kraków 2019, s. 19.

Czuwając nad zmaganiem naszych uczestników z postawionymi przed nimi wyzwaniami, mogliśmy zaobserwować, w jaki sposób współpracują w grupach – czy to rówieśniczych, czy rodzinnych – jak dzielą zadania na mniejsze części i ustalają między sobą, kto skupi się na jakim obszarze, jak dyskutują nad strategią czy przy pomocy burzy mózgów próbują odkryć dalszy trop i dotrzeć do następnego etapu. Mierzenie się z kolejnymi modułami, a także sukcesy w rozwiązywaniu zagadek budziły u uczestników pozytywne emocje, takie jak zadowolenie z siebie i zaciekawienie książką. Na koniec drużyny mogły zapisać swoje wrażenia na przygotowanej w tym celu tablicy.

Zależało nam na tym, by osoby chcące wziąć udział w wyzwaniu nie musiały się wcześniej w żaden sposób przygotowywać. Jedyne warunki, który należało spełnić, był taki, aby przynajmniej jeden z członków każdego zespołu potrafił czytać. Nie wymagałyśmy też znajomości treści książki *Lew, czarownica i stara szafa*. Staraliśmy się wprowadzić uczestników w świat przedstawiony utworu w taki sposób, by nie zdradzać szczegółów przebiegu wydarzeń opisanych na kartach książki, lecz zachęcić do sięgnięcia po nią i odkrycia samemu tego, co jedynie zaszyfrowaliśmy w naszych zagadkach.

STWORZENIE ESCAPE ROOMU – PRZYGOTOWANIA

Przygotowania do stworzenia gry można podzielić na trzy etapy. Pierwszy, merytoryczno-rozwojowy, polegał na zapoznaniu się między innymi z koncepcją escape roomu w edukacji polonistycznej, a także poznaniu metod wykorzystujących krytyczne i kreatywne myślenie na lekcji języka polskiego. Uczestniczki projektu wzięły udział w kursach online prowadzonych przez Inspirownię Edukacyjną: *Escape Room w Genially* oraz *Kreatywne i krytyczne myślenie w edukacji*. Pierwszy pozwolił zapoznać się nie tylko z narzędziami oraz sposobami tworzenia pokoi zagadek, ale również innymi interesującymi możliwościami wykorzystania platformy Genially na gruncie edukacji szkolnej.

Drugi natomiast był cenną inspiracją w kontekście tego, jakie rodzaje zadań można opracować w poszczególnych modułach.

Każda z członkiń grupy przygotowała własny moduł escape roomu, których opisy znajdują się w dalszej części artykułu. Praca indywidualna została oczywiście poprzedzona wspólną dyskusją na temat spójnej koncepcji gry, a także pomysłów na realizację zadań. Kolejny etap polegał głównie na przygotowaniu pomocy i rekwizytów, które później zostały wykorzystane przy realizacji gry w warunkach stacjonarnych na *Rabka Festival – Międzynarodowym Festiwalu Literatury Dziecięcej* w lipcu 2021 roku.

ESCAPE ROOM POSZUKIWANIA W DOMU PROFESORA – MODUŁY⁴

Pierwszy moduł

Moduł pierwszy miał dwa kluczowe założenia – po pierwsze, chodziło o wprowadzenie uczestników w reguły gry, w tym wyprzelaczenie, jaki rodzaj escape roomu mają przed sobą – zabawa kończy się bowiem otwarciem skrzyni z nagrodą, a nie wydostaniem się z zamkniętego pomieszczenia, co proponuje klasyczna wersja. Co więcej, pozwala uczestnikom zaznajomić się ze schematem poszczególnych modułów. Każdy z etapów zaczyna się listem z poleceniem bądź poleceniami, a kończy cyfrą, którą następnie uczestnicy mają wybrać na kłódce zabezpieczającej skrzynię.

Drugie założenie jest już związane z tematyką pierwszego polecenia, podczas wykonywania którego grupa rozwija umiejętności takie jak rozumienie czytanego tekstu i myślenie dedukcyjne. Zadania w głównej mierze skupiają się zatem na rozwiązaniu zagadki poprzez szukanie oraz zestawianie ze sobą znalezionych tropów, co wymaga od biorących udział w wyzwaniu między innymi uważności oraz koncentracji.

Przebieg pierwszego modułu wygląda następująco: uczestnik zapoznaje się z listem wprowadzającym go w założenia escape

⁴ Zdjęcia ilustrujące niektóre etapy zabawy znajdują się na wklejce po s. 280.

roomu, a także otrzymuje pierwsze polecenie w formie krótkiej rymowanki:

W liście słów brakuje
Może światło je odkryje?

Żółtych jajek poszukajcie
Tam litery są ukryte

Gdy ułożycie je poprawnie
Jasne stanie się
Który stwór z obrazków rozwiązanie zaraz zje!

Dzięki temu uczestnicy zwracają uwagę na znajdujące się w liście luki i z pomocą latarki UV odkrywają cztery brakujące słowa. Należy pamiętać o tym, aby wybrać takie wyrazy, które nie utrudnią zrozumienia podstawowych informacji z listu.

Następnie, w wyznaczonym do tego obszarze (to jest w części pokoju przeznaczony na realizację modułu pierwszego), uczestnicy odszukują żółte jajka (wykorzystałyśmy popularne jajka z niespodzianką), do których przyklejono karteczki z ukrytymi w rymowance słowami. Oczywiście dla utrudnienia warto przygotować kilka dodatkowych schowków ze słowami, które nie pojawiły się w tekście, a w środku z niepasującymi do hasła literami. Skrytki mogą mieć inną formę, wszystko zależy od dostępnych zasobów – dobrze sprawdzą się również koperty czy ozdobione pudełka po zapałkach. Ukryte w jajkach litery – w każdym znajduje się jedna – tworzą hasło. Ważne jest to, aby ułożyć je poprawnie, a należy to zrobić zgodnie z pojawianiem się brakujących słów w liście. Gdy uczestnicy ułożą wyraz, dowiedzą się, przy której ilustracji znajduje się pierwsza cyfra kodu.

Warto w tym miejscu wyjaśnić, z jakimi trudnościami mierzyli się uczestnicy oraz zaproponować możliwe rozwiązania dla tych problemów.

Po pierwsze, potrzebowali czasu, aby zauważyć odniesienie brakujących słów w liście do tych przyklejonych na żółtych jajkach. Jednak dzięki temu utrudnieniu gra jest bardziej angażująca i łatwiej utrzymać zaniepokojenie dzieci oraz ich motywację.

Ważne jest zatem to, aby dać uczestnikom potrzebny czas i nie interweniować zbyt wcześnie, podając koło ratunkowe.

Następnym problemem, który wiąże się po części z poprzednim, okazało się ułożenie nazwy stwora z umieszczonych w jajkach liter. Na początku realizowanej na festiwalu gry w środku skrytek znajdowały się małe, kwadratowe drewnienka (przypominające wyglądem scrabble), a na nich napisane były poszczególne.

Uczestnicy często postępowali spontanicznie oraz instynktownie – najpierw szukali jajek (otwierali je i wyciągali litery), a dopiero potem świecili latarką UV po treści listu. W związku z tym, że trudno im było ustalić, która z pomieszanych liter odpowiadała której skrytce, pokonanie tego etapu bez pomocy z zewnątrz było wręcz niemożliwe. Podczas festiwalu została zatem wprowadzona modyfikacja polegająca na tym, aby zamiast wkładać coś do skrytek, w środku zapisać literę, co pozwoliło uczestnikom bez problemu poradzić sobie z ułożeniem nazwy postaci i kontynuować zabawę.

Drugi moduł

Do drugiego modułu przystępują uczestnicy już wdrożeni w schemat działania escape roomu oraz w jego tematykę, trzeba więc podtrzymać ich zainteresowanie, wprowadzić głębiej w fabułę książki i zachęcić do dalszego rozwiązywania przygotowanych zagadek. Tutaj konieczne było zaplanowanie dwóch aspektów – z jednej strony należało zróżnicować formę zadania w porównaniu z modulem pierwszym, z drugiej dopasować ją do tematu przewodniego gry.

Drugi moduł rozpoczyna się w momencie odnalezienia koperety z listem o następującej treści:

GA-DE-RY-PO-LU-KI

Drodzy poszukiwacze!

*Jestem pod wrażeniem waszego SOYRTL, zostawiam wam więc
WSIGZÓWIĘ.*

*Cóż, nie myśleliście chyba, że zupełnie ułatwię wam rozwiązanie?
Musicie ułożyć MGOE, która zaprowadzi was do kolejnej cyfry
na kłódce.*

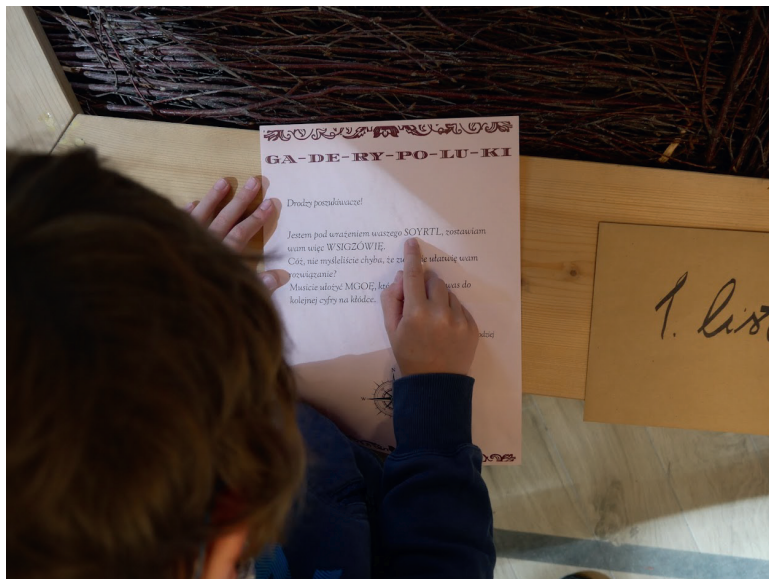
Zły Czarodziej

Tajemniczy napis u góry kartki jest w rzeczywistości wskazówką do odkodowania tekstu. W liście wykorzystano metodę szyfrowania polegającą na podmienianiu liter w wyrazie. Każdą kolejną literę zamieniamy na tę, która stoi z nią w parze, tworząc sylabę. Litery nieuwzględnione w schemacie pozostają bez zmian. Przykładowo – wyraz *przygoda* po zastosowaniu szyfru brzmiałby *oyzrapeg*. W powyższym liście mamy do odkodowania kolejno słowa: *sprytu*, *wskazówkę* i *mapę*.

To właśnie mapa stanowi następny, a zarazem główny etap drugiego modułu. Układanka została stworzona w następujący sposób: najpierw narysowano mapę Narnii na kartonie, z uwzględnieniem nazw poszczególnych miejsc występujących w książce i oznaczeniem niektórych z nich cyframi od jeden do siedem. Następnie przygotowany rysunek został pocięty na dwadzieścia fragmentów o różnych wielkościach i kształtach, a każdy z nich osobno zabezpieczono poprzez laminację. Taka forma znajduje uzasadnienie przede wszystkim w trwałości – biorąc pod uwagę liczbę grup uczestniczących w grze, niezabezpieczone kartonowe puzzle szybko uległyby zabrudzeniu, a papier by się postrzępił. Laminat można ponadto śmiało dezynfekować. Dodatkowo pocięty papier bardziej pasuje do motywu mapy uszkodzonej przez Złego Czarodzieja niż fabrycznie przygotowane puzzle.

Kolejnym krokiem jest odnalezienie umieszczonego w pobliżu mapy szablonu, umożliwiającego poznanie następnej cyfry, którą należy wpisać na kłódce. Ma on postać przezroczystej folii, na której zostały narysowane wodoodpornym markerem kontury odpowiadające rzekom i linii wybrzeża na mapie. Dodatkowo za pomocą znaku X zaznaczono miejsce, gdzie po naniesieniu szablonu na mapę znajduje się wodospad oznaczony cyfrą cztery, która stanowi rozwiązanie zagadki, umożliwiające przejście do kolejnego etapu.

Poziom trudności modułu uzależniony jest od wieku uczestników. Konieczna może okazać się pomoc w odczytaniu zaszyfrowanych w liście słów, szczególnie w przypadku osób, które nigdy wcześniej nie miały do czynienia z podobną formą zapisu. Warto także zadbać o to, aby rozsypane elementy mapy nie znajdowały się zbyt blisko listu – w takim przypadku uczestnicy mogą od razu przejść do układanki, porzucając próby odkodowania wiadomości.



1. *Escape room* moduł drugi – rozkodowanie szyfru, fot. M. Waclawik



2. *Escape room* moduł drugi – mapa, fot. N. Brożek



3. Escape room moduł trzeci – list, fot. N. Brożek



4. Escape room nagroda za przejście pokoju zagadek, fot. J. Zając

Trzeci moduł

Kolejny moduł składa się z poleceń wymagających od uczestników ruchu i podejmowania zróżnicowanych działań – korzystania ze skanera oraz lustra i szukania ukrytej szkatułki. Cele dydaktyczne tej części skupiają się przede wszystkim wokół umiejętności czytania ze zrozumieniem, logicznego myślenia i spostrzegawczości. Zadania miały także stanowić inspirację i zachęcić uczniów do sięgnięcia po lekturę, dzięki ukazaniu fragmentów książkowej rzeczywistości w zamieszczonych w module listach. Przebieg trzeciego modułu wygląda następująco: po znalezieniu koperty z listem numer trzy i zapoznaniu się z nim na uczestników czeka zapisana wspak zagadka. Dzieci odczytują treść zadania za pomocą znajdującego się obok koperty lustra. Przy odpowiedziach, pod tekstem zagadki, znajdują się kody QR. Po zeskanowaniu kodu umieszczonego pod poprawnym rozwiązaniem przenosi on uczestników do strony z rebusem. Jego rozwiązanie (szkatułka) wskazuje miejsce, w którym znajduje się ostatnia część zadania. Rozpoczyna się ona wiadomością od Złego Czarodzieja:

O nie! Dotarliście już prawie do końca. Teraz mam dla Was trudniejsze zadanie! Profesor Digory Kirke to właściciel domu, w którym się znajdujecie. Dawno temu napisał list do chłopca, który mieszkał u niego przez jakiś czas. Tekst skrywa trzecią cyfrę kodu, gdy ją zdobędziecie, będziecie o krok bliżej do rozwiązania zagadki. Podpowiedź: wyróżnione litery skrywają polecenie. Pamiętajcie, że koniec jest początkiem.

Dalsza część zawiera list, którego nadawcą jest profesor Digory Kirke:

Drogi Piotrze!

U mnie wszystko jest w jak najlepszym porządku. Jedna z gospodyń – Marta sześć tygodni temu odeszła z NAszego domu. Z powodu braku innego zajęcia wnikliwie analizuję książki. Czy jeśli będziesz w pobliżu, przyjedziesz dO nas? Możesz zabrać ze sobą Łucję I Zuzannę.

Zobaczymy się w odpowiednIM czasie,

Digory Kirke

P.S. LICZYMY, że spotkamy Cię w tym tygodniu.

Po połączeniu wyróżnionych wyrazów, sylab i liter powstaje polecenie: „liczymy imiona”. Po zastosowaniu się do niego drużyna otrzymuje kolejną cyfrę kodu do kłódki.

Warto wspomnieć o istotnych kwestiach, które mogą unieemożliwić lub utrudnić uczniom dotarcie do wszystkich kopert. Ustawienie punktów z listem i szkatułki jest bardzo istotne. Gdyby znalazły się zbyt blisko siebie, mimo numeracji listów podekscytowani uczestnicy mieliby problem z ustaleniem kolejności wykonywanych zadań. Kiedy szkatułka jest odsunięta i (w miarę możliwości) ukryta, gra staje się ciekawsza, wymaga ruchu, a także spostrzegawczości, co szczególnie lubią młodszymi dziećmi.

Kolejną wskazówką, która może wspomóc organizatorów przy możliwych utrudnieniach (w przypadku trudności z wykorzystaniem generatora kodów QR), jest przygotowanie trzech woreczków (A, B i C) z odpowiedziami. Organizator gry miałby je przy sobie, a uczestnicy po podejściu do niego musieliby podać poprawną według nich literę stanowiącą rozwiązanie zagadki.

Czwarty moduł

Ostatni moduł ma na celu wzmocnienie i utrzymanie zainteresowania uczestników książką *Lew, czarownica i stara szafa*. Próbuje się to osiągnąć poprzez wykorzystanie jej fragmentów w zadaniach – po to, aby zachęcić do przeczytania całego utworu. Etap ten rozpoczyna się, kiedy uczestnicy odnajdą kopertę oznaczoną cyfrą cztery. Znajduje się w niej list ze wskazówką o następującej treści:

Zostawiam dla Was pewną przepowiednię. Przyjrzyjcie się jej uważnie. Czy wszystkie wyrazy zostały poprawnie zapisane? Jeśli odnajdziecie niewłaściwie, czyli błędnie, wstawione litery i wypiszcie je po kolei na kartce, być może powstanie z nich jakieś słowo. Ha, ha! Teraz sobie szukajcie tego, kto jest słowem-kluczem.

*Zło zostanie naprawione,
Gdy w tę Aslan przyjdzie stronę;
A gdy głośno on zaryczy,
Znikną smutki i gorycze,
A gdy zębem wkoło błysnió,*

*Zimę nagła śmierć uściśnie,
A gby grzywą złotą wstrząśnie
Da początek wiecznej wiośnie.
Gdy ciało z ciała Adama i kość r jego kości
W Ker-Paravelu na tronie zagości,
Przeminą złe czasy niegodziwości.*

Do korespondencji dołączono przepowiednię, a niewłaściwie wpisane w niej litery, które należy zauważyć – b, ó, b, r, – tworzą słowo „bóbr”. Uczestnicy powinni na tym etapie wydedukować, że trzeba rozejrzeć się wokół i odnaleźć podobiznę bobra. Należy podczas przygotowań umieścić gdzieś ramkę ze zdjęciem tego zwierzęcia, a z drugiej jej strony zamocować kopertę z numerem pięć.

Treść listu piątego:

*O nie! Jeśli to czytacie, to znaczy, że naprawdę daleko zaszliście!
Jak udało Wam się pokonać tyle przeciwności i... niech no dorwę
bobra – obiecał dopilnować byście nie dowiedzieli się, że ostatnią
cyfrę szyfru uzyskacie, kiedy policzycie fantastyczne postaci z Narnii,
ale tylko te, które pojawiają się we fragmentach książki o lwie,
czarownicy i starej szafie. Dobrze je ukryłem, więc samo szukanie
zajęłoby Wam cały dzień i noc. Jeśli jednak chcecie, próbujcie.*

Zły Czarodziej

W pobliżu powinna znajdować się butelka, a w niej zwinięte w rulony i przewiązane sznurkiem karteczki z wydrukowanymi fragmentami, w których mowa o różnorodnych postaciach ze świata Narnii. Aby zadanie było ciekawsze, warto dodać też rulony-zmyłki, a więc takie cytaty, w których nie ma mowy o żadnych tajemniczych postaciach, ale sama ich treść jest interesująca i pozwala zyskać wgląd w treść utworu. Rozwiązaniem zagadki jest cyfra sześć (faun, cztery centaury, jednorożec), którą trzeba wybrać jako ostatnią na kłódce. Wówczas zabezpieczenie ustępuje, uczestnicy podnoszą wieko skrzyni, a ich oczom ukazuje się skarb – książki oraz słodczyce. Zwykle w tym momencie obserwowaliśmy na twarzach dzieci radość, entuzjazm oraz satysfakcję z pokonania trudności. Zwycięzcy mogą też,

aby wydostać się ze świata Narnii, przejść przez szafę-portal (jeden z rekwizytów) i poczuć się przez to jak bohaterowie książki C.S. Lewisa.

CZY ESCAPE ROOM MA ZASTOSOWANIE W DYDAKTYCE SZKOLNEJ?

Grywalizacja w formie cyfrowej i stacjonarnej nie tylko otwiera wiele nowych możliwości kształcenia, ale umożliwia także zwiększenie zainteresowania czytelnictwem wśród dzieci. Projekt escape roomu miał przede wszystkim zachęcić najmłodszych do częstszego obcowania z lekturą. Zamierzony cel osiągnięto – uczniowie poznali świat książki C.S. Lewisa i zostali zainspirowani do jej przeczytania. Dodatkowo zwycięzcy, którym udało się otworzyć skrzynię, wracali do domów z nagrodami książkowymi. Zazwyczaj otwierali je i przeglądali jeszcze przed wyjściem z pokoju zagadek. Był to celowy zabieg, dzięki któremu od razu po wyjściu z escape roomu uczniowie mogli zacząć czytać.

Jakie wnioski nasuwają się po zakończeniu projektu escape roomu? Dzieci, aby zaangażować się do nauki poprzez zabawę, potrzebują wielu bodźców. Gra nie może być monotonna, musi wymagać pracy umysłowej, ruchu i kreatywnego myślenia. Z tego względu projekt pokoju zagadek nie powinien być zbyt łatwy. Nie może także zawierać zbyt trudnych dla zaplanowanej grupy wiekowej zadań, aby dzieci się nie zniechęcały. Z tego względu najważniejszym punktem podczas przygotowania escape roomu powinno być określenie grupy uczestników i dostosowanie do niej poziomu trudności planowanych zadań. Drugim ważnym punktem na etapie przygotowywania zabawy jest ustalenie chronologii poleceń. Zadania ruchowe oraz te wymagające koncentracji powinny być ułożone naprzemiennie. W ten sposób uczniowie nie zniechęcą się zbyt szybko, a ich uwaga będzie utrzymana przez dłuższy czas. Należy także pamiętać, że dzieci, które uczestniczą w zabawie, bardzo często są już gotowe, aby móc samodzielnie rozwiązywać polecenia. Powinno się pozwolić na to, pozostawiając jak największą swobodę działania.

Jeśli uczniowie będą wyręczeni, mogą bardzo szybko znudzić się zabawą.

Podczas wprowadzania tego rozwiązania na lekcjach języka polskiego problemem może być brak odpowiedniej ilości miejsca oraz zbyt duża liczebność grupy, nieproporcjonalna do liczby zadań. W takiej sytuacji większość uczniów przyjmie rolę obserwatorów, przez co nie zaangażują się w aktywne działanie. Można rozwiązać ten problem, tworząc pokój zagadek samodzielnie na platformie internetowej (na przykład Genially), wówczas uczniowie będą mogli przejść go indywidualnie. W takim przypadku zadanie przesłane uczestnikom w wiadomości z terminem omówienia książki mogłoby stanowić formę jej zapowiedzi. Jest to również dobra alternatywa na czas pandemii i zdalnego nauczania. Z tego powodu zdigitalizowałyśmy nasz pomysł i stworzyłyśmy na platformie Genially pokój zagadek, który zawiera wszystkie wspomniane wcześniej moduły⁵. W internetowej wersji gry uczniowie mieli zebrać cyfry kodu, które ostatecznie przekierowały ich do tekstu inspirowanego fragmentem książki, w którym Łucja po raz pierwszy przechodzi przez szafę do Narnii.

Śmiało stwierdzamy, że escape room ma zastosowanie w rzeczywistości szkolnej i w dydaktyce polonistycznej. Może posłużyć jako zapowiedź pracy z lekturą, a nawet (po dobraniu odpowiednich poleceń) stać się sposobem podsumowania lekcji czy sprawdzenia wiedzy o przeczytanej przez uczniów książce. Jest to forma ciekawa dla dzieci, budująca ich zaangażowanie i umożliwiająca wykorzystanie wiedzy w praktyce. Należy pamiętać, że promowanie czytelnictwa wśród dzieci i młodzieży jest ważnym zadaniem w pracy nauczyciela polonisty. Escape room wydaje się pomocnym w realizacji tego celu narzędziem.

⁵ Link do cyfrowej wersji escape roomu: <https://view.genial.ly/616fbc693813b90e334fb11a/interactive-content-escape-room-poszukiwania-w-domu-profesora> (dostęp: 4.12.2022).

Indeks osób

- Ainsworth Eve 164, 167—171, 173—175
Alcott Louisa May 135
Alexander Jeffrey C. 110
Ancipiuk Maria 214
Antas Jolanta 93
Appiah Kwame Anthony 269
Asbury Nicole 193
Asher Jay 101, 144, 147
Attridge Derick 114
- Babiuch Małgorzata 249
Bakuła Kordian 136
Bandura Albert 255—256
Barbaro Natalia de 89, 99
Bardijewska Liliana 204, 206—210
Barthes Roland 218
Bartkowiak Edyta 178
Bartmiński Jerzy 89
Bartoszewski Władysław 201
Bartuś Alicja 201
Bauman Zygmunt 53, 54
Bąk Edgar 22
Bąkiewicz Grażyna 23
Beauvais Clémentine 157
Bednarek Joanna B. 17
Beecher Stowe Harriet 248
Bennet Jill 111
- Beręsewicz Paweł 22
Bian Lin 120
Biedrzycki Krzysztof 34, 35, 37
Bieniasz Józef 78, 81—82, 84
Bilczewski Tomasz 111
Bloom Paul 247—249
Bobko Aleksander 62
Bogunia-Borowska Małgorzata 15
Bojarska Katarzyna 111
Bojda Wioletta 243
Bolecki Włodzimierz 22
Bomba Jacek 180
Booth Wayne C. 11, 114, 153, 270
Borkowska Grażyna 71
Borodaj Dorota 218
Borucka Anna 52
Bourdieu Pierre-Félix 22
Brenna Beverley 157
Bręgiel-Pant Marta 181
Brubaker-Bradley Kimberly
181—184
Brzechwa Jan (właśc. Jan Wiktor
Lesman) 51—62
Brzezińska Izabela 258
Brzostowska-Tereszkiewicz Tama-
ra 136
Budrewicz Tadeusz 71
Budrewicz Zofia 69, 71, 73, 79, 111

- Budziszewska Magdalena 53
 Bühler-Niederberger Doris 136
 Bunsch Karol 23
 Burdziej Stanisław 111
 Burke Carolyn 49
 Burton Tim 108
 Bystrianin Piotr 218
 Bzymek Agnieszka 52
- Carlo Gustavo 257
 Castano Emanuele 262–264
 Chłosta-Zielonka Joanna 20
 Chmielewska Iwona 23
 Chodkowska Maria 94
 Chrobak Małgorzata 227
 Chrzczonowicz Magdalena 217
 Churchland Patricia S. 249
 Chutnik Sylwia 130
 Chyrowicz Barbara 181
 Ciechanowicz Anna 249
 Cieplak Anna 138, 144–145
 Cimpian Andrei 120
 Coats Karen 145–146, 150
 Combrzyńska-Nogala Dorota 19,
 21, 22, 28–30, 223–225, 228
 Copenhaver Joby 49
 Crossan Sarah 185–186
 Curran Claire M. 128
 Cymbrowski Borys 17
 Cywiński Paweł 214
 Cyzman Marzenna 31
 Czabanowska-Wróbel Anna 57
 Czapliński Przemysław 16–17, 18,
 21, 25, 28, 137
 Czarnota Wanda 95, 97
 Czechowska Justyna 164
 Czerniawska Ewa 249
 Czernik Jakub 114
 Czwarnóg Kalina 204, 218
 Czyżowska Dorota 252, 253
- Dagan Batszewa 230
 Dahle Gro 122–123, 128
- Dauksza Agnieszka 30, 137
 Dąbrowska Agnieszka (Agnorszka
 Blosska) 164–166, 167
 Dąbrowski Mieczysław 25, 27, 28
 Deszcz-Tryhubczak Justyna 113
 Díaz Reguera Raquel 127
 Dickens Charles 35, 248
 Digvijajsinhji Jam Saheb 216
 Dijkstra Katinka 262
 Diogenes z Synopy 269
 Domańska Ewa 19, 27
 Drzewucki Janusz 86
 Dukaj Jacek 26
 Dunin Kinga 33, 37–38
 Durczak Joanna 76
 Dyakowski Bohdan 71, 76
 Dziarnowska Wioletta 249
- Edelman Marek 211
 Eisenberg Nancy 257
 Emerson Ralph Waldo 110
- Fałtynowicz Zbigniew 86
 Ferenc Teresa 23
 Fiedorczuk Julia 67
 Fidowicz Alicja 157
 Filipowicz Marta 163
 Fink Ida 193
 Fiszer Franciszek 58
 Frejlik Hanna 214
 Freud Sigmund 109
 Fromm Erich 97
 Frycie Stanisław 242–243
 Frydryczak Beata 83
- Gabay Yafit 266–267
 Gaiman Neil 108
 Garbol Tomasz 114
 Garczyńska Helena 122
 Gawryluk Barbara 206
 Gądecki Jacek 111
 Gholam Alain 209
 Gilligan James 121, 126

- Glazenapp Małgorzata 185
Gloger Zygmunt 70
Głąb Anna 261
Goldfarb Liat 267
Gombrowicz Witold 55
Gomóła Anna 34, 40, 121, 124
Gortat Grzegorz 24, 208
Gosk Hanna 22, 222
Górnikowska-Zwolak Elżbieta 178
Górska Aleksandra 101
Green John 144
Gregory Marshall W. 114
Grętkiewicz Ewa 222
Gromadzka Beata 136–137, 146,
147
Gromkowska-Melosik Agnieszka
128, 177
Groński Ryszard Marek 31
- Haith Marshall M. 249
Hakemulder Frank 266
Halbwachs Maurice 20
Hanson Forrest 52
Hanson Rick 52
Harasimowicz Cezary 19, 28, 30–31
Hardy Sam A. 257
Harwas-Napierała Barbara 252
Hertz Benedykt 71, 74
Heska-Kwaśniewicz Krystyna 20,
40, 136, 232
Hirsh Jacob 262
Hoffman Martin L. 257
Hoffmann Krzysztof 28
Hogan Patrick C. 10
Hohol Mateusz 249
Hołyst Brunon 103
- Ingarden Roman 237
- Jacyno Małgorzata 227
Jagiello Joanna 101, 138, 147
Janion Maria 33
Janko Anna 23
- Jankowski Andrzej 126
Jankowski Paweł 258
Jansson Tove 123–126
Janus-Sitarz Anna 120, 275
Jarzyna Anita 31
Jasikowska Katarzyna 205
Jasiński Karol 236
Jaskółowa Ewa 110
Jaworska-Witkowska Monika 56
Jędrzejewska-Wróbel Roksana 87–
104, 138, 148–149
Johnson Dan R. 264
- Kafka Franz 54–55
Kania Agnieszka 218
Kardaś Aleksandra 205
Karwatowska Małgorzata 93, 94
Keen Suzanne 268
Kern Ludwik Jerzy 230
Kidd David 262–263
Kilarski Jan 78
Kipp Katherine 249, 251, 252, 255,
256
Kleszcz Ewa 167
Kłoczowski Jan Andrzej 236
Kobielska Marta 26
Kohlberg Lawrence 250, 252–254,
257
Kolbuszewski Jacek 69
Kołąkowska Tamara 251
Komeński Jan Amos 61
Kopaliński Władysław (właśc. Wła-
dysław Sterling) 89
Kopeć Urszula 21
Koprowska Karolina 30
Korczak Janusz (właśc. Henryk
Goldszmit) 60, 227
Korsak Włodzimierz 71, 72–73, 74,
79–81
Korta Alina 23
Kosmowska Barbara 138, 143–144
Kostecka Weronika 223, 241
Kotowski Robert 71

- Kowalcze-Pawlik Anna 111
 Kowalczevska Joanna 256
 Kowalska Beata 205
 Kowalska Małgorzata 212
 Kozaczuk Franciszek 103
 Koziel-Nowak Magdalena 29
 Koziółek Krystyna 11
 Koziółek Ryszard 53–54, 56, 60
 Krasoń Katarzyna 231–232
 Kristeva Julia 112
 Król Eugeniusz Cezary 201
 Król Marcin 20
 Kruszewska-Kudelska Anna 136
 Kubica-Heller Grażyna 43, 44
 Kuijk Iris van 262
 Kur Małgorzata 28
 Kurska Anna 71
 Kwak Karolina 120
 Kwaśniewicz Jan 40
 Kwiatkowska Agnieszka 30–31
 Kwieciński Zbigniew 56
- Landau Irena 26, 225–226, 228
 Latour Bruno 31
 Latour Daniel de 203
 Lenart Jolanta 94–95
 Lerner Gerda 38
 Leslie Sarah-Jane 120
 Leszczyński Grzegorz 138, 140, 242
 Lévinas Emmanuel 211, 212, 236
 Lewis C.S. (Clive Staples) 108, 113, 273–285
 Lewis Helen 258
 Ludorowski Lech 71
- Łebkowska Anna 22, 137
 Łuskińska Ewa 69
- MacCallum Robyn 137, 146
 Makarska Renata 25
 Makuszyński Kornel 137
 Malewska Hanna E. 94
 Malicki Jan 58
- Malinowski Szymon 205
 Maliszewski Krzysztof 53, 55, 56
 Mar Raymond A. 262, 265
 Marek Natalia 249
 Markowski Michał Paweł 40, 237
 Matczak Anna 249
 Mazanowski Mikołaj 71, 73–74
 McGinn Colin 261
 Mead Margaret 27
 Melosik Zbyszko 128
 Mendel Maria 58
 Męczkowska Astrid 269
 Michalik Grzegorz 145
 Michulka Dorota 79, 110, 136, 138, 142
 Mikołajewski Jarosław 24, 206
 Mikołuszko Wojciech 27, 28
 Milenkowicz Łukasz 17
 Miller Donald 268
 Miller Paul A. 257
 Miller Scott A. 249
 Miłosz Czesław 33, 142
 Molicka Maria 164
 Moore Chris 265
 Moore Jason W. 28
 Mortka Marcin 169, 174
 Mortkowicz Hanna 71, 75, 76–78
 Mościcki Paweł 114
 Musiałek Paweł 214
 Musielak Sebastiana 171
 Musierowicz Małgorzata 33–40, 137
 Muszyński Heliodor 94, 259
 Mytych Beata 80
- Nawrocki Radosław 68
 Nussbaum Martha 114, 153, 268–269
 Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława 89
 Niemyska-Rączaszekowa Czesława 23
 Niesporek-Szamburska Bernadeta 20

- Nikolajeva Maria 10, 11, 153–154, 157
Nogaś Michał 113
Nowak Ewa 206
Nyhus Svein 122–123, 128
Nycz Ryszard 18, 28, 111, 137, 141
- Oatley Keith 262, 265–266
Olech Joanna 22
Olkusz Ksenia 112
Olszewska Bożena 69
Orlev Uri 230
Orlińska Zuzanna 23
Osiatyński Wiktor 52
Osińska Natalia 138, 139–140, 145–147
Ossendowski Ferdynand Antoni 71–72, 75, 86
Ostaszewski Krzysztof 52
Ostrowicka Beata 23
Oślizło Ryszard 192
Oziewicz Marek 109, 113
- Pajączkowski Olaf 69
Pałęcka Alicja 204
Pałasz Michał 205
Pankiewicz Tadeusz 238
Papuzińska Joanna 26, 57–58, 140, 222, 231
Pasek Zbigniew 43
Pawlikowski Jan Gwalbert 69
Paz Jennifer dela 262
Pestalozzi Johann Heinrich 179
Peterson Jordan B. 262
Piaget Jean 250–252, 254
Piątkowska Renata 206, 228–230, 237–238
Piotrowska Anna 249
Pilch Jerzy 43
Pindel Tomasz 127
Piwowska Anna 153, 158–159, 161
Plutarch z Cheronei 178
- Pomirska Monika 136
Popkiewicz Marcin 205
Posmysz Zofia 201
Przanowska Małgorzata 62
Przetacznikowa Maria 250
Przybysz Piotr 249
Puchalska Joanna 216
Pyszczek Grzegorz 199–200
- Raczyńska Szoszana 230
Radzicki Józef 256
Raszewski Zbigniew 33
Raychaudhuri Alok 10
Rąbkowska Ewelina 228
Rembowska-Pluciennik Magdalena 136, 140
Rembowski Józef 144
Renzetti Daniel J. 128
Reszke Robert 109
Rękosiewicz Małgorzata 258
Richter Hans Peter 200–201
Riggs Ransom 107–115
Roher Michael 206
Rousseau Jean-Jacques 178–179
Rowling J.K. (właśc. Joanne Murray) 108
Różycka Ewa 178
Rudniańska Joanna 31, 225
Rusinek Joanna 22, 24
Rusinek Michał 22
Rychlewski Marcin 22
Ryrych Katarzyna 19, 26, 153, 159–160, 203, 204, 210–218, 238–240, 242, 243
Rynkiewicz Justyna 236, 239
Ryszka Elżbieta 52
- Sachse Joanna 61
Sadecki Artur 138
Sadura Przemysław 212–214
Saint-Exupéry Antoine de 96–97, 98
Sapkowski Andrzej 160

- Sawicka-Chrapkowicz Anna 52
 Schaffer David R. 249, 251, 252,
 255–256
 Scheler Max 95
 Schmitt Éric-Emmanuel 23
 Seelinger Trites Roberta 146, 150
 Sendlerowa Irena 229, 230, 238
 Sendyka Roma 111
 Seneka Młodszy 178
 Setterfield Diane 119
 Sędziwy Anna 204, 210
 Shamay-Tsoory Simone G. 267
 Shawn Karen 218
 Siegień Paulina 214
 Sienkiewicz Henryk 71
 Siesicka Krystyna 137
 Skotnicka Gertruda 23, 140
 Skowera Maciej 224
 Skowrońska Anna 27
 Słaboń-Duda Agnieszka 180
 Sławek Tadeusz 53, 54–55, 59, 60,
 61, 62, 115
 Smuniewski Cezary 22, 36
 Smykowski Mikołaj 30
 Socha Piotr 27
 Sochańska Bogusława 164
 Sokolowski Marian 69
 Sokrates 269
 Solżenicyn Aleksandr Isajewicz 248
 Sorensen Patricia 249
 Spencer Herbert 179–180
 Sporek Paweł 22
 Stala Marian 33, 43
 Staroń Przemysław 115
 Surdej Beata 193
 Schroeder-Polak Marta 40
 Stach Ryszard 258
 Strękowska-Zaremba Małgorzata
 203
 Sumińska Dorota 27
 Surmiak-Domańska Katarzyna 214
 Szabat Marta 146
 Szaj Patryk 28
 Szancer Jan Marcin 57
 Szargot Barbara 35, 37
 Szargot Maciej 35, 37
 Szczygielski Marcin 153, 155–157,
 161, 222, 230–231
 Szulżycka Alina 227
 Szmigielska Barbara 119–120
 Sztachelska Jolanta 228
 Szuch-Wyszomirska Irena 123
 Szumał Marianna 275
 Szwebs Weronika 28
 Szwykowski Jan 97
 Szymańska Marta 36
 Szymański Wiktor 71, 73
 Szyborska Karolina 228
 Szymoń Jerzy 259
 Szyszeń-Jaskierska Sylwia 240
 Śmiechowska-Petrovskij Emilia 232
 Śniecikowska Beata 136
 Środa Magdalena 53
 Świerczyńska-Jelonek Danuta 242
 Świętochowski Aleksander 180
 Świrszczyńska Anna 23
 Tackett Jennifer L. 265
 Talairach Laurence 48
 Tałuc Katarzyna 20
 Terakowska Dorota 108, 112
 Tischner Józef 62, 70, 211, 236, 243
 Tischner Łukasz 114
 Tkaczyk Paweł 268
 Toeplitz Zuzanna 249
 Toffler Alvin 52
 Tolkien J.R.R. (John Ronald Reuel)
 113
 Tolpa Stanisław 71, 74, 75
 Tokarczuk Olga 27, 51, 61, 113
 Tomaszek Marta 119–120
 Tomczok Marta 21, 25
 Tomczok Paweł 17
 Topol Olga 40
 Trempała Janusz 252, 253, 254

- Tryzna Tomek 138, 142
Turski Marian 198, 201
Tuszyńska Agata 230
- Uberman Marta 94
Ungeheuer-Gołąb Alicja 21
Urbańska Sylwia 212–214
Urych Ilona 36
- Vargas Witold 25–26
Vasta Ross 249, 252, 255
Verkoeijen Peter 262
- Waksmund Ryszard 79
Wakula Paweł 23
Walc Krystyna 112
Waśkiewicz Olena 257
Watanabe Issa 206
Wądołny-Tatar Katarzyna 21
Webb Jean 157
Weber Max 94
Węc Klaudia 62
White Hayden 17
Wiemer Liza 191–202
Wierciński Andrzej 62
Witek Rafał 206, 240–241
Witkowski Lech 56
Wojtaś Martyna 249
Wojtych Ewa 248
- Woldańska-Płocińska Aleksandra 27
Wolf Shelby A. 146
Wolk Lauren 171–173
Wolski Paweł 17
Wołoszyn Stefan 180
Woydyłło-Osiatyńska Ewa 52
Wójcik Michał 201
Wójcik-Dudek Małgorzata 16, 20,
57, 110, 136, 137, 240
Wróblewski Maciej 31, 157
Weysenhoff Józef 80
- Zabawa Krystyna 57
Zabrodzka Julia 51
Zamojski Piotr 59
Zamojski Jan 23
Zamoyska Róża (z Żółtowskich) 23
Zasacka Zofia 275
Zielińska Edyta 53
Ziemilski Jan Andrzej 97
Ziółkowska-Sobecka Marta 243
Złotek Monika 273–274
Zok-Smoła Aleksandra 20
Zwaan Rolf A. 262
Zwiernik Jolanta 58
- Żabski Tadeusz 112
Żylińska Marzena 275

Tomy wydane:

- Tom I: POLONISTA W SZKOLE.
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom II: PRZYGOTOWANIE UCZNIA DO ODBIORU
RÓŻNYCH TEKSTÓW KULTURY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom III: DOSKONALENIE WARSZTATU
NAUCZYCIELA POLONISTY
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom IV: Jadwiga Kowalikowa
NARODZINY NAUCZYCIELA POLONISTY.
SZKICE EDUKACYJNE
- Tom V: Patrycja Huget
OD DZIECIŃSTWA KU MŁODOŚCI.
PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE
PODSTAWY KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VI: Anna Włodarczyk
STYL TERAPEUTYCZNY
W PRACY NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom VII: SZKOLNE SPOTKANIA Z LITERATURĄ
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom VIII: WARTOŚCIOWANIE A EDUKACJA POLONISTYCZNA
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom IX: Anna Janus-Sitarz
PRZYJEMNOŚĆ I ODPOWIEDZIALNOŚĆ W LEKTURZE.
O PRAKTYKACH CZYTANIA LITERATURY W SZKOLE
- Tom X: W TROSCE O DOBRĄ EDUKACJĘ. PRACE
DEDYKOWANE PROFESOR JADWIDZE KOWALIKOWEJ
Z OKAZJI 40-LECIA PRACY NAUKOWEJ
red. Anna Janus-Sitarz

- Tom XI: EDUKACJA POLONISTYCZNA
WOBEC TRUDNEJ WSPÓŁCZESNOŚCI
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XII: SZKOLNA LEKTURA BLIŻEJ TERAŹNIEJSZOŚCI
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XIII: Witold Bobiński
TEKSTY W LUSTRZE EKRANU.
OKOŁOFILMOWA STRATEGIA
KSZTAŁCENIA LITERACKO-KULTUROWEGO
- Tom XIV: TWÓRCZOŚĆ I TWORZENIE
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XV: DOŚWIADCZENIE LEKTURY.
MIĘDZY KRYTYKĄ LITERACKĄ
A DYDAKTYKĄ LITERATURY
red. Krzysztof Biedrzycki, Anna Janus-Sitarz
- Tom XVI: Iwona Kołodziejek, Agnieszka Guzik
KLASA SZKOLNA – PRZESTRZEŃ DZIAŁANIA
NAUCZYCIELA POLONISTY
- Tom XVII: EDUKACJA POLONISTYCZNA WOBEC INNEGO
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XVIII: Ewa Nowak
STWORZYĆ TEKST.
UCZNIOWSKA KOMPETENCJA TEKSTOTWÓRCZA
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XIX: POLONISTYKA SZKOLNA ZANURZONA W JĘZYKU
red. Anna Janus-Sitarz, Ewa Nowak
- Tom XX: POLONISTYKA DZIŚ – KSZTAŁCENIE DLA JUTRA,
TOMY 1–3
red. Krzysztof Biedrzycki, Witold Bobiński,
Anna Janus-Sitarz, Renata Przybylska i in.

- Tom XXI: TRUDNE LEKCJE JĘZYKA POLSKIEGO.
KU ROZWIĄZANIOM PRAKTYCZNYM
red. Anna Janus-Sitarz, Agnieszka Handzel,
Agnieszka Kania, Agnieszka Kulig
- Tom XXII: Ewelina Strawa-Kęsek
METODA PROJEKTU
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XXIII: Agnieszka Kania
„POLAK MŁODY” NA LEKCJACH JĘZYKA POLSKIEGO.
EDUKACJA POLONISTYCZNA A KSZTAŁTOWANIE
POCZUCIA TOŻSAMOŚCI NARODOWEJ
- Tom XXIV: TWÓRCZE PRAKTYKI POLONISTYCZNE
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XXV: Anna Janus-Sitarz
W POSZUKIWANIU CZYTELNIKA.
DIAGNOZY, INSPIRACJE, REKOMENDACJE
- Tom XXVI: Witold Bobiński
WYKSZTAŁCIĆ WIDZA.
SZTUKA OGLĄDANIA
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XXVII: KAŻDY UCZEŃ JEST WAŻNY.
INDYWIDUALIZACJA NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO
red. Anna Janus-Sitarz
- Tom XXVIII: Agnieszka Kania
LEKCJA (NIE)OBECNOŚCI.
DZIEDZICTWO POLSKO-ŻYDOWSKIE
W EDUKACJI POLONISTYCZNEJ
- Tom XXIX: Agnieszka Kulig
FACEBOOK W SZKOLNEJ ŁAWCE.
MEDIA SPOŁECZNOŚCIOWE
A EDUKACJA POLONISTYCZNA

- Tom XXX: HISTORIA NAJNOWSZA W LITERATURZE
I KULTURZE A EDUKACJA POLONISTYCZNA
red. Anna Janus-Sitarz, Agnieszka Kania
- Tom XXXI: Karolina Kwak
CZY KOPCIUSZEK MUSI BYĆ DZIEWCZYNA?
EDUKACJA POLONISTYCZNA
BEZ SCHEMATÓW RODZAJOWYCH
- Tom XXXII: LEKTURY W RĘKU NAUCZYCIELA.
PERSPEKTYWA POLSKA I ZAGRANICZNA
red. Anna Janus-Sitarz, Marianna Szumał
- Tom XXXIII: PERSONALIZACJA W AKADEMICKIEJ I SZKOLNEJ
DYDAKTYCE POLONISTYCZNEJ
red. Anna Janus-Sitarz

TOWARZYSTWO AUTORÓW I WYDAWCÓW
PRAC NAUKOWYCH
UNIVERSITAS



REDAKCJA

ul. Sławkowska 17, 31-016 Kraków
tel./fax 12 423 26 05 / 12 423 26 14 / 12 423 26 28
www.universitas.com.pl

PROPOZYCJE WYDAWNICZE

Kontakt: janek@universitas.com.pl

WSPÓŁPRACA PROMOCYJNA

Kontakt: marketing@universitas.com.pl

DRUK NA ŻYCZENIE

Kontakt: redtech@universitas.com.pl

DYSTRYBUCJA oraz KSIĘGARNIA WYSYŁKOWA

ul. Żmudzka 6B, 31-426 Kraków
ksiegarnia@universitas.com.pl
tel./fax 12 413 91 36 / 12 413 91 25

ZAMÓW NASZ BEZPŁATNY KATALOG

tel. 12 423 26 05 / 12 418 23 75

www.universitas.com.pl



www.facebook.com/Wydawnictwo.Universitas

Jakie wartości przyswoi sobie obecne młode pokolenie czasu pośpiechu, anonimowości kontaktów, wirtualnych relacji, gry z awatarem i rozmowy z botem? Jaką rolę może odegrać w procesie rozwijania etycznej wrażliwości literatura? Jak sprawić, by była czytana?

W tym zbiorze podejmujemy próbę spojrzenia na świat wartości przedstawiony w literaturze dla niedorośłego czytelnika. Zadajemy pytania o etykę wspólnoty i jednostki, o prawa moralne, jakimi kierują się młodzi literaccy bohaterowie, a także przyczyny ich buntu przeciw zasadom panującym w grupie lub wyznawanym przez starsze generacje. Przedstawiamy współczesną literaturę dla młodzieży, opisującą wybory moralne nastolatków poszukujących prawdy i gotowych naprawiać świat. Dociekamy, w jaki sposób dylematy etyczne czasów szczególnie trudnych – wojny i Zagłady – prezentowane są w utworach dla młodszych odbiorców. Wierząc, że opowieści mają moc, ale tylko wtedy, gdy są uważnie czytane i stanowią inspirację do głębszych refleksji, dzielimy się pomysłami na zmotywowanie młodych ludzi do lektury oraz zachęcamy do wykorzystania wybranych propozycji w edukacji polonistycznej.



Książka dostępna
także jako e-book



www.universitas.com.pl

ISBN 978-83-242-3907-8



9 788324 239078