



Nadesłano: 18.05.2020  
Zaakceptowano: 22.07.2020

Sugerowane cytowanie: Warzocha A. (2020). *Od wykluczenia do inkluzji. Tożsamościowa literatura audiowizualna młodszego ucznia*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 15, nr 3(57), s. 113-124. DOI: 10.35765/eetp.2020.1557.08

Anna Warzocha

ORCID: 0000-0003-2351-8286

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

## Od wykluczenia do inkluzji. Tożsamościowa literatura audiowizualna młodszego ucznia

### SŁOWA KLUCZE

lektura młodszego ucznia, literatura tożsamościowa, literatura audiowizualna, komunikacja literacka, pandemia

### ABSTRAKT

Sytuacja związana z aktualnym czasem pandemii spowodowanym wirusem COVID-19, czas odizolowania, trudnych sytuacji zdrowotnych, niejednokrotnie rodzinnych i społecznych, wywołuje ze zwiększoną siłą przemyślenia dotyczące literatury, która jest proponowana uczniom w wieku wczesnoszkolnym. Chodzi o teksty literatury audiowizualnej korzystające z kodu nowych mediów i jednocześnie koncentrujące się wokół tematyki związanej z problemem dysfunkcji domu rodzinnego, który dodatkowo w tym trudnym momencie może być zwielokrotniony. Mówię zatem o samotności dziecka, jego lekceważeniu i niezrozumieniu przez dorosłych, przemocy domowej, ale także o potrzebach osób dotkniętych upośledzeniem umysłowym oraz sytuacji ich krewnych, w tym szczególnie najmłodszych. Warto zauważyć, że ministerialnie konstruowane wytyczne dla początkowej komunikacji literackiej nie suponują rozmów z dziećmi zgłębiających przywołane wyżej zagadnienia. Tymczasem literatura definiowana między innymi jako swoiste laboratorium myślowe stoi na stanowisku *a contrario* do urzędniczego i wspólnie z dzisiejszą rzeczywistością upomina się o utwory, które za pośrednictwem medialnej poetyki, do której współczesny uczeń jest przyzwyczajony, własnej treści i refleksyjnego nauczyciela pozwoli dziecku dokonać rozpoznania w świecie i jednocześnie uporać się z troskami.

Artykuł akcentuje zatem teksty literatury audiowizualnej tożsamościowej, które w budowaniu narracji wpisują się w zaproponowane przez Adama Regiewicza kategorie audiowizualności oraz traktują o przywołanych problemach.

## Wprowadzenie

Zmieniająca gruntownie rzeczywistość światowa sytuacja związana z rozprzestrzenianiem się wirusa COVID-19 powołuje do życia kolejne socjologiczne zdarzenia. Istnieje przypuszczenie, że po czasie wielkiej ekspansji ekonomicznej, po erze wielkiej zabawy i cywilizacji spektaklu (Debord 1998; Delsol 2017; Llossa 2015; Postman 2002; Pułka 2004; Szlendak 2004; Sztompka 2012), stajemy z jednej strony w obliczu gospodarczego kryzysu, a z drugiej – społecznego zwrotu, mogącego skutkować ponownymi przeszerzgowaniami w ludzkich dążeniach, celach i potrzebach.

Wydaje się jednocześnie, że aktualny czas odizolowania i trudnych sytuacji zdrowotnych, rodzinnych i ponadindywidualnych, paradoksalnie proponuje nowe możliwości, stwarzając choćby większą przestrzeń na filozoficzne rozmyślenia, naukowe dysputy, czy edukacyjne zmiany. Mając na uwadze młodszego ucznia i jego szkolną lekturę, pozwala na przykład na realne dywagacje na temat pierwszej zorganizowanej komunikacji literackiej, która w czasie zdalnego nauczania z jeszcze większym natężeniem upomina się o posługujące się poetyką nowych mediów teksty audiowizualne. Odpowiadają one wywodzącym się z dorastania w stechniczowanym świecie przyzwyczajeniom ucznia *pokolenia iGen* (Twenge 2019) i jego audiowizualnym możliwościom poznawczym. Narracja krzyżująca architekturę literacką i np. filmową, polisemiotyczna struktura znakowa, umożliwiają także dzisiejszemu czytelnikowi kultury uczestnictwa twórczy udział w akcie lektury, zwracając się w kierunku jego doświadczeń wywiedzionych z kultury cyfrowej.

Artykuł akcentuje lekturę audiowizualną, niepodporządkowaną nadrzędnym celom dydaktycznym, skłaniającą do rozmowy na tematy trudne, dotąd niepodjęwane w zorganizowanym wczesnoszkolnym kształceniu. Traktuje o utworach, które opowiadają o problemach w rodzinie: samotności dziecka wśród najbliższych, codzienności w życiu z człowiekiem dotkniętym problemami umysłowymi, odrzuceniu oraz o przemocy fizycznej i psychicznej. Jednocześnie zaproponowane niżej teksty prowadzą czytelnika do dobrego rozwiązania, dając w efekcie możliwość przepracowania własnych trosk w rozumieniu Margaret Archer (Archer 2013). Oznacza to, że suponowane utwory są tekstami tożsamościowej literatury audiowizualnej (Warzocha 2019).

## Młodszy uczeń w czasach pandemii i jego lektura

W polu tak postawionych założeń warto zwrócić uwagę na fakt, że w sytuacji globalnej epidemii, podczas której zatrzymane zostały niemal wszystkie formy współczesnego ludzkiego funkcjonowania, to cyfryzacja i korzystanie z jej narzędzi nie uległa wyhamowaniu. Przeciwnie, nowe media nabrały bardziej niż kiedykolwiek życiowego znaczenia, natomiast technologiczne protezy, o których profetycznie mówił Marshall MacLuhan (MacLuhan 2004), przybrały niemal realną formę. Za pośrednictwem internetu zostały zorganizowane właściwie wszystkie dziedziny społecznej aktywności, co zaowocowało spektakularnie wydłużonym czasem przebywania człowieka on-line. Zostały zatarte granice między tym, co realne, a tym, co wirtualne, natomiast rzeczywistość przybrała fantomatyczną postać, która pozwalała na przypominający śnienie i refleksyjną jaźń dualny odbiór (Hopfinger 2003).

W takim środowisku znalazł się także młodszy uczestnik społecznego życia. Zamknięty w domu, patrzył na świat przez pryzmat internetowych portali, niespójnych medialnych przekazów, subiektywnych relacji, korzystał z myśli innego, czerpał dane z *inforvis* (Manovich 2012: 443) i refleksyjnych możliwości najbliższych, ale przede wszystkim kształcił się w wyniku innych niż był do tego przyzwyczajony, dość krótkich cyfrowych spotkań z nauczycielami. „Całość nie jest obecnie niczym innym jak prowizoryczną wizualizacją, którą można modyfikować i podług własnej woli unieważniać, powracając do pojedynczych składników, by następnie, odkrywszy inne jeszcze, nowe narzędzia, regrupować owe elementy w nowy zbiór (Manovich 2012: 443).

Krótko mówiąc, przymusowa społeczna alienacja mocno ograniczyła szanse na bezpośredni sposób percypowania świata przez dziecko i równocześnie w miarę równy i refleksyjny jego rozwój. Wydaje się, że mogły także powstać dysproporcje w efektach edukacji uczniów, uwypuklając uprzywilejowaną sytuację dzieci pochodzących z rodzin, w których dominuje miłość, wzajemne zaufanie i troska oraz możliwości intelektualne rodziców. Z drugiej strony, pojawia się hipoteza o trudniejszym niż kiedykolwiek położeniu najmłodszych, których nie omijają konkretne domowe problemy. Raporty urzędnicze informują o zagrożeniu przemocą fizyczną i psychiczną, a nawet utratą życia. Wypada uwagę objąć ucznia, którego w takiej sytuacji dotyczą kwestie niezrozumienia siebie samego, pozostawionego bez odpowiedzi na nurtujące go pytania, nieumiejącego poradzić sobie z codziennością, napływającymi medialnymi wiadomościami i wyzwaniem. I choć szkoła zna rozmaite tego typu bolesne historie, to jak dotąd, zwłaszcza na pierwszym etapie zorganizowanego kształcenia, nie zdecydowała się podjąć rozmów z dziećmi na przywołane tematy.

Tymczasem upomina się o nie tylko dzisiejsza rzeczywistość, ale także sama literatura, z założenia skłaniająca do dywagacji, na którą, jak pisał Paul Ricoeur w *Filozofii osoby*, „można patrzeć jako na laboratorium eksperymentów myślowych, które

za pośrednictwem lektury możemy zastosować wobec siebie” (Ricoeur 1992: 40-41). Literackie opowieści dają doświadczenie *per procura* i „pozwalają na możliwość ogarnięcia i przeżycia pewnego ciągu zdarzeń w kondensacji oraz wgląd w ich konsekwencje” (Kłakówna 2016: 212). Oznacza to, że czytanie zamkniętych historii daje możliwość dotarcia do głębokich zakamarków „ja”, pozwalając tym samym na analizę siebie. Pojawia się zatem przestrzeń na dostarczenie nowej energii życiowej, która umożliwi odnalezienie antidotum na problemy.

Chodzi o teksty literatury audiowizualnej, czerpiącej z poetyki nowych mediów, posługującej się architektonicznym modelem tekstów audiowizualnych, jak również zajmującej się sprawami i zdarzeniami rozpatrywanymi i dyskutowanymi w medialnej przestrzeni (Regiewicz 2015).

Taka hybrydowa lektura, krótko rzecz ujmując, często czerpie z języka filmu, posługując się słowem w ślad za ruchem kamery, stosuje architektoniczną strategię reklamy, przekazów medialnych, telewizyjnych newsów, internetowych memów czy hipertekstu. Rozwija i komentuje tematy aktualnie rozpatrywane w środowisku medialnym, powołuje do życia bohatera, którego wzorcem jest wybrany celebryta. Niejednokrotnie przemawia do odbiorcy wieloma znakami: typografią słowa, topografią tekstu, obrazem, kolorem, pustką, rozmiarem książki, okładką. Można także w niej dostrzec tendencję do transformacji semiotycznej, która według Mike Sandbothe’a jest charakterystyczna dla komunikacji tekstowej w sieci. Następuje zatem w utworach audiowizualnych upiśmiennienie mowy, ikonizacja i oralizacja pisma oraz upiśmiennienie obrazu, który jest odczytywany jako znak (Sanbothe 2001).

Literatura audiowizualna tworzy zatem formy, które w wydaniu książkowym (analogowym) wykorzystują strukturę, kompozycję i język opowiadania audiowizualnego, a nawet cyfrowego, stając się niejako jego adaptacją lub mimetycznym odzwierciedleniem. Zachowuje formę literacką w tradycyjnym jej rozumieniu, ale i poszerza jej ontyczne granice. Takie zjawiska są możliwe dzięki językowi, który wynosi rozpoznanie na poziom meta – i przygląda się samej konstrukcji tekstu. Wywiedzione z audiowizualności rytmy i schematy, nowe historie lub w znane dotychczas literackie struktury – opowieści „z życia wzięte”, także te, którymi zajmują się nowe media” (Warzocha 2019: 117).

Warto zaryzykować stwierdzenie, że tak konstruowane utwory literackie odpowiadają na aktualne polimedialne możliwości poznawcze dzisiejszego młodszego ucznia, który dorasta wraz z rozwojem technologicznym. Proponują dziecku „odczytywanie sensów zapisanych w strukturze hybrydalnego dzieła literackiego, które swoją tożsamość i literackie światy konstituuje na wzór audiowizualnych i cyfrowych mechanizmów” (Warzocha 2019: 117). „Inaczej mówiąc, audiowizualny typ przekazu literackiego, wymuszający intermedialną strukturę narracyjną determinowaną przez audiowizualne przekazy: telewizyjne, kinowe, komputerowe i inne, wymaga takiego

modelu odbioru, który stał się symptomatyczny i naturalny dla współczesnego, audiowizualnego ucznia pierwszego etapu edukacyjnego” (Warzocha 2019: 236).

Zatem o konieczności wprowadzenia do lektury szkolnej na pierwszym etapie wybranych tekstów literackich skomponowanych schematem audiowizualnym decyduje nie tylko sposób ich czytania, który łączy umiejętność skokową z linearną, dodatkowo ćwiczoną wyjątkowo intensywnie w ostatnim czasie zdalnej nauki właściwie przez każdego ucznia, ale także fakt, że opowiadają one historie, w takiej formie, która może konkurować z grami komputerowymi czy przedstawieniami medialnymi.

Ponadto literatura od zawsze reagująca na bieżące potrzeby odbiorców (Hopfinger 2010), proponuje współcześnie historie, które wybrani, przyzwyczajeni do dydaktyczno-wychowawczych powiastek nauczyciele i rodzice, mogliby określić jako kontrowersyjne. Literaturoznawcy natomiast nazywają je „zbójceckimi”, mogącymi „młodego czytelnika zachwycić, poruszyć, rozbawić, dać materiał do przemyśleń lub asumpt do śmiechu” (Leszczyński 2007: 8). Autorzy takich tekstów, analogicznie do pisarzy literatury kierowanej do dojrzałego odbiorcy, „pokazują zachowania ludzi w najrozmaitszych sytuacjach życiowych i kontekstach, zmieniają w porównaniu z literaturą sposoby przedstawiania człowieka i jego relacji z innymi, ze światem rzeczy i światem natury. Odślawiają złożoną składnię zachowań i interakcji” (Hopfinger 2010: 15). Podejmują zatem starania, by pełnić rolę przewodnika po meandrach ludzkiej psychiki i człowieczych troskach.

W kontekście literatury pisanej z myślą o niedojrzałym odbiorcy, audiowizualną literaturę, która tka ludzkie historie i opowiada o relacjach w świecie, pozwalając czytelnikowi na prowadzenie wewnętrznej konwersacji i rozpoznanie własnych uczuć, nazywam „tożsamościową” (Warzocha 2019: 221-236). Takie emocjonalne przepracowanie, a następnie nazwanie osobistych trosk w rozumieniu brytyjskiej profesor M.S. Archer, prekursorki socjologii humanistycznej (Archer 2013; Domecka 2013: 47), prowadzi do kształtowania najpierw tożsamości osobistej, a następnie społecznej. Tożsamość osobista, budowana w procesie redefinicji i reafirmacji, reguluje relacje człowieka na wszystkich poziomach rzeczywistości, zakorzenienia w świecie i gwarantuje indywidualność.

## *Exemplum* audiowizualnej literatury tożsamościowej

Wzorcem literatury audiowizualnej tożsamościowej jest szeroko opisany w skierowanej do druku rozprawie doktorskiej (Warzocha 2019: 220-230) wzruszający i znakomity utwór *Książki wszystkich rzeczy*, którego autorem jest laureat wielu nagród, holenderski pisarza Guus Kuijer (Kuijer 2014). Charakteryzujący się swoistością literacką (Chrzastowska 1987) i wykorzystujący język filmu tekst wywołuje szeroki

wachlarz emocji zarówno u odbiorcy dziecięcego, jak i dorosłego, zapada na długo w pamięć, wywołuje silną potrzebę rozmowy na tematy bolesne i trudne, stawia pytania wymagające bezpośredniej odpowiedzi. Jednocześnie nie rozpieszcza czytelnika, nie przenosi go w krainę wyimaginowanego świata, którego nie dotyka udręka. Daje natomiast, w wyniku artystycznej kompozycji słowa i stworzonych przez pisarza i tłumacza kunsztownych i mistrzowskich literackich obrazów, szansę na wyjaśnienie dziesięcioletniemu dziecku nieprawidłowości życia rodzinnego, z którymi, jeśli nie zetknęło się osobiście, to najprawdopodobniej za sprawą permanentnego obcowania z powszechnie dostępnymi medialnymi informacjami i produktami.

*Książka wszystkich rzeczy* opowiada o dziewięcioletnim troskliwym, opiekuńczym i inteligentnym chłopcu, którego jedynym pragnieniem jest najpierw szczęście rodziny, a potem swoje własne. Oparta na faktach historia portretuje rodzinną codzienność z despotycznym i sadystycznym ojcem, który pod religijnym szyldem doprowadza w domu do przemocy fizycznej i psychicznej. Autor nie szczędzi czytelnikowi opisów zdarzeń bolesnych: ataków złości agresywnego ojca, rodzinnych awantur, scen bicia, ale także bezsilności i uległości pozostałych domowników.

Ojciec milczał. Uroczystym ruchem odłożył na talerz nóż i widelec. Powoli uniośł się z krzesła. Robił się coraz wyższy, aż jego głowa sięgała ponad lampę wiszącą nad stołem. Cała ziemia wstrzymała oddech. Wróble na parapecie zachłysnęły się przy swoich trąbkach. Słońce się zaćmiło, a niebo skurczyło.

– Co chcesz zrobić? – krzyknęła piskliwie mama.

Jednym susem przyskoczyła do Thomasa i schowała go za siebie.

– Odejdź kobieto – ryknął ojciec. – Rozmawiam z twoim synem.

Ale mama odciągnęła Thomasa jeszcze dalej od stołu i położyła mu dłonie na ramionach. Naraz ręka ojca uniosła się i wymierzyła mamie policzek, aż klasnęło. A ona zachwiała się i puściła Thomasa.

– Tato – szepnęła Margot.

– Cisza! – Zagrzmiął ojciec. – Thomas, marsz na górę! I nie zapomnij wziąć warząchwi (Kuijjer 2017: 17).

Wypada zaznaczyć, że przywołany fragment nie jest najtrudniejszym, jednak mistrzowska narracja przeplata wątki przenikliwe z artystycznymi, uduchowionymi, które za sprawą spotkań głównego bohatera z muzyką, aniołami i Jezusem przenoszą czytelnika w przestrzeń łagodniejszą. Dzieje się tak również w wyniku działań dorosłej sąsiadki Thomasa, dającej chłopcu schronienie, wytchnienie, a za sprawą własnej odwagi, dodatkowo siłą do podjęcia walki o siebie. Jej postać może być drogowskazem dla poszukującego pomocy, wskazówką mówiącą o tym, że jednak istnieje możliwość dobrego zakończenia.

Ważną rolę w lekturze utworu odgrywa jego audiowizualna konstrukcja, ułożona na wzór scenariusza filmowego (Russin, Downs 2005; Hunter 2013), korzystająca

z języka filmu (Plisiecki 2005; Płazewski 2008) z wyraźnym akcentem na ścieżkę dźwiękową. Muzyka widoczna jest w opisach, rytmicznym ułożeniu słowa, topografii tekstu. Uwypukla i niweluje, uspokaja i podnieca.

Utwór kończy się bardzo szczęśliwie, daje odbiorcy ukojenie i jednocześnie pozwala na przejście, jak pisała Archer, „od tego, co niewyrażone, do tego, co wyartykułowane, od mniej adekwatnej do bardziej adekwatnej charakterystyki, od wstępnej oceny do przewartościowania” (Archer 2013: 227).

W przypadku pierwszej komunikacji literackiej tekst ten można czytać z dziesięciolatkami we fragmentach, w toku lektury wspólnej (Lasota 2011), gdy jest możliwość rozmowy, wyjaśnień, stawiania pytań, które nie pozostaną bez odpowiedzi, w sytuacji, gdy nauczyciel ma możliwość obserwacji reakcji uczniów. Jednak w przypadku pracy z dzieckiem uwikłanym w zdarzenia podobne do sportretowanych przez G. Kuijera, lektura jego całości jest z nim obligatoryjna jako oczyszczająca. Patrząc przez pryzmat sytuacji wirusowego zagrożenia, można wysnuć przypuszczenie, że gdyby takie utwory istniały we wczesnoszkolnym i szkolnym literackim środowisku, być może byłyby teraz w stanie pomóc dotkniętemu omawianym problemem dziecku.

Innymi rodzinnymi problemami i dziecięcymi troskami zajmuje się niemiecki utwór *Różowe środy albo podróż z ciotką Huldą*, autorstwa Sylvii Heinlein (Heinlein 2017). Opowieść obrazuje relacje rodzinne w sytuacji, gdy jedna z najbliższych osób wykazuje szczególne zdolności. Jednocześnie z uwagi na swoje umysłowe upośledzenie, mimo serdeczności i pogodnego charakteru jest dla dorosłych ciężarem, powodem do wstydu, zakłopotania czy drwin. Oparty na fikcji literackiej tekst przemawia do czytelnika nad wyraz sugestywnie, bowiem powstał w konsekwencji autentycznych spotkań autorki z grupą ludzi dotkniętych intelektualnymi dysfunkcjami (Heinlein 2017: 147).

Główna bohaterka książki, empatyczna Sara, wychowuje się w rodzinie pozbawionej bliskości, uczucia, ciepła czy jakiegokolwiek zainteresowania sobą nawzajem. Ojciec nieprzerwanie telefonicznie konwersuje, natomiast matkę, typową przedstawicielkę społeczeństwa kultury wizualnej (Sztompka 2012), bez reszty pochłania praca wizażystki. Sara różni się od swoich rówieśniczek i najbliższych. Pozostaje wierna swoim zainteresowaniom i jest skupiona na spotkaniach z siostrą matki, upośledzoną umysłowo Ciotką Huldą.

Równorzędnie z główną postacią, Heinlein powołała do życia refleksyjną dorosłą bohaterkę, która mimo swoich ograniczeń nie chce być ośmieszana, walczy o swoje prawa, w tym do samodzielnego życia, upomina się o godność, ale także o uczucia własnej siostry i jej męża. Utwór opowiada o zmaganiach kobiety z własnymi atakami złości, nieradzeniem sobie w sytuacjach emocjonalnie trudnych, o jej potrzebie rodzinnego ciepła i akceptacji. Jednocześnie akcentuje mądrość dziecka, które walczy z własnymi rodzicami o dostrzeżenie uczuć i człowieczeństwa ciotki oraz o nawiązanie

z nią prawdziwie rodzinnych więzi. Dziewczynka nie godzi się na jej przedmiotowe traktowanie i jest tak naprawdę jedyną osobą, która dobrze czuje się w jej towarzystwie, rozumie jej przyzwyczajenia, możliwości, pragnienia, smutki i radości. Oznacza to, że mimo młodego wieku stara się przywrócić jej godność i potrafi sprostać wyzwaniom, jakie przynosi choroba.

– Wychodź! – nakazała podniesionym głosem. – Nie mam czasu tu stać!

Sara pociągnęła ją za rękaw.

– Mamo – powiedziała ostrożnie – ciotka Hulda nie lubi, kiedy ktoś krzyczy.

Miała rację. Ciotka Hulda nie znosiła hałasu. Hałas ją przerażał. Zaczynała wtedy drżeć i wpadała w panikę. (...)

Matka Sary jęknęła i wyczerpana stanęła oparta o ścianę.

– Ciociu Huldo – zapytała Sara przez drzwi – czy mogłybyśmy wejść? Nie będzie żadnej bury. Obiecuję!

Matka Sary odkleiła głowę od ściany i próbowała coś powiedzieć. Klaus pokręcił głową i ostrzegawczo położył palec na ustach.

– W środy będę mogła znów do ciebie przychodzić! – zawołała Sara. Chciałam ci tylko to powiedzieć.

– Saro! – syknęła matka.

Sara to zignorowała.

– Wyjdź, to będziesz mogła zapalić papierosa w ogrodzie.

– Palenie jest zabronione! – odezwał się głos z pokoju.

– Możesz zapalić w tajemnicy – zaproponowała Sara.

– K a! – oburzył się Willi.

Chwilę później drzwi się lekko uchyliły i przez szparę wyjrzała ciotka Hulda (Heinlen 2017: 36-37).

Sara stara się dać ciotce bezpieczeństwo, miłość, niwelować krzywdzące ją opinie, próbuje neutralizować powstałe na tym tle rodzinne waśnie i spory, nie godzi się na jej alienację. Heinlen kieruje literacki reflektor na tezę, którą wypowiada podwójnie, ustami obu bohaterek: „Ciotka Hulda często mówiła, że najchętniej zamieszkałaby u Sary i jej rodziców. Rodziny powinny być razem – powtarzała – a ja mogłabym wam pomagać w wielu rzeczach. Umieć dobrze zmywać i chętnie odkurzam, a każdego wieczora moglibyśmy dawać sobie buzi na dobranoc” (Heinlen 2017: 61-62).

Autorka silnie domaga się miłości rodzinnej, uczciwości wobec osób, których przedstawicielem jest tytułowa bohaterka, równoległe kreśląc rzeczywisty obraz. Nie koloryzuje, prezentuje wysiłek w opiece nad upośledzonym umysłowo człowiekiem, wskazuje na jego blaski i cienie. Jednocześnie analizując sytuację, umożliwia czytelnikowi uporanie się z konkretnymi problemami, uczuciami, emocjami i troskami.

Tekst skonstruowany, podobnie do utworu G. Kuijera, korzysta z formy przypisanej scenariuszowi filmowemu i posiada wyraźny podział na trzy akty, wraz z charakterystycznymi dla nich punktami (Wärzocha 2019: 113-115) i stanowi *exemplum* literatury audiowizualnej tożsamościowej.



Książkę Heinlein można traktować jako uniwersalną i filozoficzną, dającą asumpt do stawiania pytań o tolerancję i normalność, które pojawiają się także ostatnio w związku sytuacją zagrożenia zaraziem wirusem COVID-19. Takie dyskusje daje się zaobserwować na rozmaitych portalach społecznościowych, w rozważaniach paranaukowych, naukowych czy podszytych politycznym zaangażowaniem felietonach (Sławek 2020).

Tak czy inaczej, referowany powyżej tekst, niepozbawiony również dość szczegółowo opisanych momentów kryzysowych i trudnych dla człowieka ze szczególnymi możliwościami umysłowymi i jego rodziny, jest lekturą, która w inny sposób niż to jest przyjęte w szkole oswaja czytelnika z problemami niepełnosprawności, dając jednocześnie odpowiedź na wiele pytań.

## Zakończenie

Literatura audiowizualna tożsamościowa jest hybrydą reagującą na zmiany wynikające z audiowizualnych doświadczeń dziecka, a jednocześnie pozwala mu na nazwanie nieznanych trosk, uczuć i zjawisk oraz dokonania rozpoznania w świecie.

W edukacji literackiej młodszego ucznia przede wszystkim chodzi o wychowanie refleksyjnego, świadomego czytelnika i rozumnego człowieka. Zatem włączenie do przestrzeni edukacyjnej literatury będącej subiektywną konwersacją endogenną, która stara się pozwolić dziecku rozprawić z natłokiem złożonych informacji, wydaje się sprawą pilną. Tym bardziej, że pozwala czytać audiowizualnością, która nie tylko wpisuje się w zakładaną przez medialne i cyfrowe systemy logikę, ale także bierze pod uwagę sposobności audiowizualnego młodszego odbiorcy. Równocześnie oscyluje wokół dominujących narracji tekstów kultury oraz zwraca uwagę na język – życiowe *modus operandi*. Ogarnia literackość w ujęciu Jerzego Cieślukowskiego (Cieślukowski 1981), o której Ryszard Waksmund pisał, że „nawet w najszerszej formule pojęciowej, obejmuje dziś zjawiska estetycznie wyklarowane i historycznie sprawdzone” (Waksmund 1985). Dodatkowo charakteryzuje się *novum*, o które upominał się badacz w tekście: *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży w okresie kształtowania się jej modelu* – mówi nawet o drastycznych rzeczach, z którymi aktualny młodszy uczeń, jeśli nie osobiście, to za sprawą powszechności i dostępności do internetu i telewizji, mógł się zderzyć. Dzięki temu otwiera perspektywę ich analizy i toruje drogę poznania.

W praktyce sugerowanej w artykule literatury kluczową jest postać towarzysza lub pośrednika lektury. Myślę o kontemplatywnym nauczycielu, skłonny do filozoficznych dywagacji, niezbywającym pytań, prawdziwie zainteresowanym tym, co czyta z uczniem, rozumiejącego sztukę oraz pracę z literackim tekstem i lekturą wspólną.

Proponowane teksty nie są podporządkowane „względnie ustabilizowanym celom pozaestetycznym, uniwersaliom dydaktyki i moralności” (Waxmund 1985: 17). Korzystając ze słów Ireny Wojnar, „literatura ta pobudza i niepokoi, zmusza do myślenia, działa na umysł, uczucia i wyobraźnię, równocześnie zaostrza ciekawość zarówno w stosunku do świata, jak i w stosunku do samego siebie, wymaga samodzielności, krytycyzmu, wrażliwości, towarzyszy samokształceniu i samopoznaniu człowieka” (Wojnar 1984: 12).

Zatem włączenie jej do edukacji literackiej, zwłaszcza w kontekście pandemicznego czasu, wydaje się jak najbardziej właściwe.

## Bibliografia

- Archer M.S. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Bodzioch-Bryła B. (2011). *Ku ciału post-ludzkiemu. Poezja polska po 1989 roku wobec nowych mediów i nowej rzeczywistości*, Kraków: WAM.
- Debord G. (1998). *Spółczesność Spektaklu. Rozważania o społeczeństwie spektaklu*, przeł. A. Ptaszkowska, Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Delsol C. (2017). *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, przeł. M. Chojnacki, Warszawa: PAX.
- Cieślowski J. (1981). *Przedmiot, sposoby istnienia i metody badania literatury dla dzieci*, „Prace Literackie”, XXI, s. 3-34.
- Chrzęstowska B. (1987). *Lektura i poetyka. Zarys problematyki kształtowania pojęć literackich w szkole podstawowej*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Heinlein S. (2017). *Różowe środy albo podróż z ciocią Huldą*, przeł. T. Ososiński, Warszawa: Dwie Siostry.
- Hopfinger M. (2010). *Literatura i media. Po 1989 roku*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hunter L. (2013). *Kurs pisania scenariuszy. Od pomysłu, przez treatment po pierwszą wersję*, przeł. T. Szafranski, Myślenice: Wyd. Filmowe.
- Kłakówna Z.A. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki. Akademicki podręcznik myślenia o zawodzie szkolnego polonisty*, Kraków: Impuls.
- Kuijper G. (2014). *Książka wszystkich rzeczy*, przeł. J. Jędryas, Warszawa: Dwie Siostry.
- Lasota I. (2011). *Czytanie i oglądanie z dzieckiem. Wybrane problemy ilustracji we współczesnych książkach dla dzieci*, [w:] M. Nęcka (red.), *Studia de Arte et Educatione VI. Wokół słowa, obrazu i edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Leszczynski G. (2007). *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*, Warszawa: Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej.
- Llosa M.V. (2015). *Cywilizacja spektaklu*, przeł. M. Szafranska-Brandt, Kraków: Znak.
- MacLuhan M. (2004). *Zrozumieć media. Przedłużenia człowieka*, przeł. N. Szucka, Warszawa: WNT.

- Manovich L. (2006). *Czym jest wizualizacja?*, [w:] P. Sztompka, M. Boguni-Borowska (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków: Znak.
- Plisiecki J. (2005). *Film i sztuki tradycyjne*, Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej.
- Plaźewski J. (2008). *Język filmu*, Warszawa: Wyd. Książka i Wiedza.
- Postman N. (2002). *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, przeł. L. Niedzielski, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA.
- Pułka L. (2004). *Kultura mediów i jej spektakle na tle przemian komunikacji społecznej i literatury popularnej*, Wrocław Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szczęśna E. (2018). *Cyfrowa semiopoetyka*, Warszawa: Wyd. Instytut Badań Literackich PAN.
- Regiewicz A. (2015). *O niemożliwości literatury lokalnej. Przypadek narracji audiowizualnej*, „Rocznik Komparatystyczny”, nr 6, s. 291-312.
- Ricoeur P. (1992). *Filozofia osoby*, przeł. M. Frankiewicz, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii.
- Russin R.U., Downs W.M. (2005). *Jak napisać scenariusz filmowy*, Warszawa: Wyd. Wojciech Marzec.
- Sandbothe M. (2001). *Transwersalne światy medialne. Filozoficzne rozważania o Internecie*, [w:] A. Gwóźdź (red.), *Widzieć, myśleć, być. Technologie mediów*, Kraków: Universitas.
- Szlendak T. (2004). *Supermarketyzacja. Religia i obyczaje seksualne młodzieży w kulturze konsumpcyjnej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sztompka P. (2012). *Wyobrażenia wizualna i socjologia*, [w:] M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka (red.), *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*, Kraków: Znak.
- Twenge J.M. (2019). *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości, i co to oznacza dla nas wszystkich*, przeł. O. Dziedzic, Sopot: Smak Słowa.
- Waksmund R. (1985). *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży w okresie kształtowania się jej modelu*, [w:] J. Papuzińska, B. Żurkowski (red.), *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*, Warszawa- Poznań: PWN.
- Warzocha A. (2019), *Sposoby czytania przez młodszych uczniów. Wychowanie do lektury*, Częstochowa: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Wojnar I. (1984). *Sztuka jako „podręcznik życia”*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

## Netografia

- Sławek T., [http://www.designalive.pl/prof-tadeusz-slawek-jedna-z-lekcji-pandemii-jest-to-ze-zaczynamy-pytac-o-to-czym-jest-normalnosc/?fbclid=IwAR21mggkORJ6PhqlwC6Ap45tQak\\_yQLZCjheT8YHiMaWkVJxoZDWff9sko](http://www.designalive.pl/prof-tadeusz-slawek-jedna-z-lekcji-pandemii-jest-to-ze-zaczynamy-pytac-o-to-czym-jest-normalnosc/?fbclid=IwAR21mggkORJ6PhqlwC6Ap45tQak_yQLZCjheT8YHiMaWkVJxoZDWff9sko)

**ADRES DO KORESPONDENCJI**

---

Anna Warzocha

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

email: [a.warzocha@ajd.edu.pl](mailto:a.warzocha@ajd.edu.pl)