



Anna Warzocha

ORCID: 0000-0003-2351-8286

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Filozoficzne szczeliny w prozie ucznia pierwszego etapu edukacyjnego – zarys kategoryzacji tekstów

Philosophical Cracks in Readings of a Student of the First Educational Stage – Overview of the Categorization of Texts

KEYWORDS ABSTRACT

contemporary prose for children, philosophy, philosophicalness, children's literature, audiovisual literature, common literature, reading, literary education, philosophical education, pedagogy, early school education

In the face of a brutal war in Europe, there is an even more urgent human need to take fundamental questions seriously, to establish some points of reference, and to search for the nature and meaning of existence. This applies not only to mature people, but also to non-adult society, including younger students. At the same time, we need to redefine pedagogy, which, particularly now, has to emphasize the necessity to view education and upbringing from the point of view of a philosophical triad: axiology, ontology and epistemology. The opportunity for implementing such an approach is offered by a modified first literary communication that highlights texts that do not give up their literary uniqueness and are characterized by a latent philosophical code. In particular, I am thinking of prose which contains works the structure of which is rooted in the literary tradition, and which, in addition, fall within the category of audiovisual literature or common literature. The center of interest of such texts is philosophical thought that leads to the necessary reflection of the recipient and to the metaphorical reading of the world, as well as a non-obvious grasp of the key questions.

The main subject of the article is the attempt to categorize philosophical literature for children, the ordering of which will be carried out analogously to the study of musicality and audiovisuality in literature. The text highlights a group of works in which philosophical questions appear as contexts, and for which the didactic model is based on a conversation as understood by Zofia Agnieszka Kłakówna (Kłakówna: 2016).

SŁOWA KLUCZE

współczesna proza dla dzieci, filozofia, filozoficzność, literatura dla dzieci, literatura audiowizualna, literatura wspólna, lektura, kształcenie literackie, edukacja filozoficzna, pedagogia, edukacja wczesnoszkolna

ABSTRAKT

W sytuacji, gdy w Europie trwa brutalna wojna, poważne traktowanie pytań dotyczących spraw fundamentalnych, odnajdywanie punktów odniesienia, poszukiwanie istoty i sensu istnienia, staje się jeszcze bardziej pilną ludzką potrzebą, niż dotychczas. Taka sytuacja dotyczy nie tylko osób dojrzałych, ale także społeczeństwa niedorosłego, w tym także młodszych uczniów. Jednocześnie uwypukla się konieczność redefinicji pedagogii, która teraz w sposób szczególny powinna zwracać uwagę na wymóg traktowania kształcenia i wychowania przez pryzmat filozoficznej triady: aksjologii, ontologii i epistemologii. Szansę na takie działanie daje zmodyfikowana pierwsza komunikacja literacka, podkreślająca teksty nie rezygnujące ze swoistości literackiej i charakteryzujące się utajonym filozoficznym kodem. Myślę przede wszystkim o prozie, w której odnaleźć można utwory o strukturze utrwalonej w tradycji literackiej, dodatkowo kwalifikujące się do kategorii literatury audiowizualnej czy literatury wspólnej. Centrum zainteresowania takich tekstów stanowi prowadzący do koniecznej refleksji odbiorcy i metaforycznego czytania świata filozoficzny namysł, nieoczywiste uchwycenie kluczowych zagadnień.

Przedmiotem artykułu jest przede wszystkim próba skategoryzowania filozoficznej literatury dla dzieci, której uporządkowanie zostało zaproponowane *per analogiam* do badań nad muzycznością i audiowizualnością w literaturze.

Tekst akcentuje grupę utworów, w których filozoficzne zagadnienia pojawiają się na prawach kontekstu i dla których dydaktyczny model oparty jest na rozmowie w rozumieniu Zofii Agnieszki Kłakówny (2016).

Wprowadzenie

Kryzys wartości wywołany hedonistyczną kulturą wizualną został ostatnio spotęgowany i zwielokrotniony w wyniku brutalnej wojny na Ukrainie. W takiej sytuacji rozważanie fundamentalnych zagadnień, poszukiwanie sensu istnienia, odnajdywanie prawdy, staje się bezsprzecznym, pilnym działaniem także w pracy z młodszym dzieckiem szkolnym. I choć apele i kierunki dla tego typu działania były podejmowane

przez badaczy już wcześniej, to jednak dzisiaj bardziej niż kiedykolwiek uwypuklona zostaje konieczność redefinicji pedagogii, która w sposób szczególny powinna zwracać uwagę na wymóg kształcenia i wychowania przez pryzmat filozoficznej triady: aksjologii, ontologii i epistemologii.

Warto zatem raz jeszcze zwrócić uwagę na naukową analizę Marii Szczepskiej-Pustkowskiej, której pytania dotyczące choćby zawartości, ilości i jakości istnienia społeczno-politycznego świata w dziecięcych doświadczeniach siłą rzeczy aktualnie przybierają na sile (Szczepka-Pustkowska 2011: 9). Wciąż obowiązujące są także teoretyczno-praktyczne wskazówki, które w książce „Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach” omawiał Hans-Ludwig Freese (2008). Wypada jednocześnie przypomnieć o działaniu Łukasza Krzywonia (2019), Heleny Diduszko (Diduszko, Piłat 2004) czy Anny Buły (2010), którym zawdzięczamy metodyczną obudowę szkolnych dociekań filozoficznych

Tymczasem dzieci, których rozwój związany jest z naturalną ciekawością, eksploatacją świata i zadawaniem pytań, potrafią rozmyślać nad różnymi zagadkami tego świata, dotykając zagadnień, nad którymi biedzili się wybitni myśliciele (Fresse 2008). Na takie zainteresowania czasem odpowiada fizyka, psychologia, teologia, filozofia i jak píše Zofia Agnieszka Kłakówna „ma się rozumieć literatura, która bez końca poddaje obróbce wyobraźni podróże w czasie, wyprawy do źródeł czasu czy idee budowania utopii” (Kłakówna 2016: 268). W szkolnych spotkaniach z lekturą oznacza to modus, który opiera się w pierwszej kolejności na starannym doborze konkretnego tekstu literackiego, dającego możliwości rozważania fundamentalnych zagadnień i jednocześnie respektującego czytanie na prawach literatury (Kłakówna 2016). Pod wpływem tak zorganizowanej edukacji literackiej dziecko przyjmuje rolę przedstawiciela *homo philosophus*, refleksyjnego, rozumnego człowieka zastanawiającego się nad pytaniami zasadniczymi, dotyczącymi istoty bytu, czasu, śmierci oraz innymi pytaniami, stawianymi przez ludzkość od zarania dziejów (Leszczyński 2006, Ungeheuer – Gołąb 2011).

Mowa zatem o prozie pisanej przede wszystkim z myślą o uczniach i jak się wydaje, równoległe – o dojrzałym odbiorcy, który towarzyszy dziecku jako pośrednik lektury. Jego zadaniem jest pomoc niedorośtemu czytelnikowi w coraz mocniejszym zaangażowaniu się w dekodowanie ambiwalencji terminów znajdujących się w tekście, ale także wsparcie w rozjaśnianiu meandrów życiowych zagadnień w odniesieniu do prawdy. „Młody człowiek – mówił Jan Paweł II – jest wrażliwy na prawdę, sprawiedliwość, piękno oraz inne wartości duchowe, szuka prawdziwych wartości i ceni tych, którzy ich nauczają i według nich żyją” (Adamek 2016: 180).

Lektura tekstów stanowiących przedmiot artykułu dowodzi, że są one tworzone z nadzieją na konkretny sposób czytania, które łączy pokolenia i daje możliwość opartych na dziecięcej naiwności i doświadczeniu dorosłego: dywagacji, wywodu, analizy, jednocześnie pozwalając na refleksję, wyobrażenia i tworzenie kolejnych zagadnień.

Taką literaturę proponuję skatalogować i przyporządkować do dwóch obszarów, które mogłyby przybrać numeryczne oznaczenie: filozoficzność I i filozoficzność II. Usystematyzowanie jest związane z metodologią podjętych przeze mnie badań, która została oparta na procedurze badawczej wywiedzionej z toku analizy muzyczności w dziele literackim i zaproponowanej przez Andrzeja Hejmeja (2012) oraz na rozważaniu nad audiowizualnością w literaturze, wprowadzonej do naukowej refleksji przez Adama Regiewicza.

Kategorie filozoficzności w literaturze dla dzieci

Filozoficzność I stanowić zatem będą książki, w których odniesienie do filozofii jest jawne, bezpośrednie. Składają się na nią najczęściej opowiadania, które przybierając literacką postać, wyjaśniają modne lub ważne teorie, przybliżają tezy wybitnych myślicieli, rozszyfrowują fundamentalne pojęcia. Powstają w celu zwrócenia uwagi młodego czytelnika na filozofię jako naukę, a ich autorami są niejednokrotnie przedstawiciele dziedziny. Tak oznaczony rodzaj filozoficznej literatury jest powszechnie dość znany. Chodzi bowiem o umocnione w literaturze, kulturze i edukacji teksty np. Leszka Kołakowskiego *13 bajek z królestwa Lailonii dla dużych i małych oraz inne bajki* (Kołakowski 2015), serię *Bajek filozoficznych* Michaela Piquemala (2011), tomik Sophie Boizard *Filozofowie dla dzieci* (2011) czy choćby wydane w 2017 roku *Elizje* Elizy Kąckiej. Są to zatem utwory mające swoich zwolenników i posiadające dość obszerny katalog omawiającej je literatury.

Wydaje się zatem, że na potrzeby dalszego wywodu naukowy reflektor powinien być skierowany na kategorię, która charakteryzuje się nieoczywistymi wątkami filozoficznymi. Jej teksty nie zostały jak dotąd opisane przez pryzmat filozoficznych możliwości w zorganizowanej pierwszej edukacji literackiej.

Filozoficzność II mieścić zatem będzie utwory, których konstrukcja kwalifikuje je do utrwalonych w tradycji literackiej odmian prozy dla dzieci. Mogą one przynależeć do kategorii literatury audiowizualnej i literatury wspólnej, szczególnie przeze mnie omawianych w monografii *Wychowanie do lektury 2.0* (Warzocha 2019). Jednak centrum ich zainteresowania stanowi literacki namysł filozoficzny, nieoczywiste uchwycenie zagadnień filozoficznych, prowadzące do koniecznej refleksji odbiorcy. Pisarz wpłata zasadnicze, ontologiczne pytania w fabułę w formie utajonej lub zwerbalizowanej, wywołując dywagacje uczestników lektury.

Wypełniają ją utwory, które, gdyby przyjąć ustalenia Krystyny Zabawy w sprawie charakteru aktualnie tworzonych książek dla dzieci i młodzieży, wpisują się w zakres prozy fantastyczno-baśniowej i realistycznej (Zabawa 2016: 204), ale także należą do literatury krzyżującej narrację literacką z medialną. (Warzocha 2019).

Jednak zasadniczą, konstytutywną cechą tego typu tekstów są filozoficzne szczeliny, dające asumpt do refleksyjnego analizowania kluczowych pytań w odniesieniu do teorii poznania, wartości, estetyki, języka *etc.* Myślę zatem o tekstach literackich, które niczym bytowe „szczeliny istnienia” Jolanty Brach-Czainy (Brach-Czaina 1999), zawierają fundamentalny namysł zapisany w słowach, ale także pomiędzy wierszami, w nadbudowanej treści, ilustracji, analogowym lub cyfrowym znaku, dołączonej aplikacji czy hiperlinku.

W takiej literaturze filozoficzny głos, na wzór egzystencjalnego konkretności u Brach-Czainy, nie jest taki oczywisty, jest przesłonięty, niewymuszony, ale także bezinteresowny i jakby mimochodem czeka na odkrycie. Stąd, jeśli istnieje mobilizacja uwagi odbiorców: dziecka i pośrednika lektury w jego stronę, która „zaowocuje zrozumieniem i porozumieniem, jeśli choć częściowo usłyszą odpowiedzi na pytanie, kim jesteśmy i jeśli osiągną to w tak nieegocentryczny sposób, jakim jest zwrócenie ku temu, co obok nas – wysiłek nie powinien być stracony” (Brach-Czaina 1999: 21).

Chodzi zatem o literackie imponderabilia, symptomatyczne prześwity, o których niedawno pisał Marek Bieńczyk: „Co do książek zaś: chodziłoby o delikatne promieniowanie wydostające się z zakamarków skrytych na takiej czy innej stronie. Nagromadzonej masy słów nie da się zbawić, ostatecznie czuję się kretynistą, lecz czasem, gdy tak wpatruję się w półki, dociera do mnie światło zakamarków. Widzę prześwit: nieokreślone majaczenie jakiegoś drobiazgu, jakiegoś słowa, sytuacji, akapitu. Tamto jedno zdanie Chandlera, tamten jeden obraz w wierszu Frosta i ten drugi w powieści Coetzee. Przez prześwit przychodzi dotyk, ciepło, którego nie da się zredukować do nicności” (Bieńczyk 2021: 87).

Jednocześnie są to takie utwory, które charakteryzują się specyficznym kodem prowadzącym do stale ponawianego dialogu w trakcie lektury, dzięki któremu istnieje możliwość rozszyfrowywania i odnajdywania siebie i swojego miejsca w świecie. Teksty wielowarstwowe, dające dziecku możliwość komentowania, wydawania opinii, hierarchizacji znaczeń, porządkowania myśli, ale także zadawania kolejnych pytań.

Jest to w końcu kategoria książek, których treść wyróżnia ukierunkowanie na konkretny problem z widoczną zakładaną przez autora misją. Stanowią ją zatem wyjątkowe literackie opowieści włączające w fabułę, korzystając z tytułu jednej z książek Leszka Kołakowskiego, „mini wykłady o maxi sprawach” (Kołakowski 2009).

W filozoficznej przypowieści *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca*, napisanej w 1966 roku dla swojej sześciolatniej córki, Leszek Kołakowski analizuje poważne zagadnienia dotyczące tożsamości i odkrywania istoty relacji międzyludzkich (Kołakowski 2005). Podejmuje temat samodzielnego myślenia, odwagi w zachowaniu indywidualności, nawet, gdy ceną jest chwilowe niepowodzenie, niezadowolenie i niezrozumienie własne i innych. „Tekst – jak zauważa Ilona Lasota – skonstruowany jest tak, by mały czytelnik miał okazję pytać, wątpić, nie zgadzać się, dyskutować.

W opowieści zaprojektowano dorosłego dyskutanta – jest on wyraźnie w utworze obecny. Odzwierciedla to szczególny układ akapitów zakładający «przystanki» w czytaniu – czas na rozmowę i przemyślenia. Narrator odtwarza rozumowanie głównego bohatera, ale frazy te mają charakter prowokacyjny – oczekuje się, że czytelnicy zdziwią się, wyrażą sprzeciw – tu właśnie niezbędny wydaje się udział w lekturze dorosłego. Nie po to, by pouczał – opowieść w ogóle nie zawiera takich intencji, ale by, czytając na przykład głośno i z wykorzystaniem szczególnej retoryki tekstu, skłaniał do postawy filozoficznej – stał się partnerem dziecięcych poszukiwań w tym zakresie” (Lasota 2006: 5).

Warto zauważyć, że zagadnienie dotyczące tożsamości jest jednym z najczęściej spotykanych tematów w niedawno powstałych literackich tekstach dla dzieci. Taka sytuacja może być związana z wieloznacznością pojęcia, z ciągłym wywoływaniem i rozpatrywaniem go przez ludzi nauki, dla których humanizm jest „postawą ideową” (Suchodolski, Wojnar 1988: 12) i dla których istotnym odniesieniem są wartości utrwalone i wywiedzione z najlepszego dziedzictwa kulturowego, filozoficznych i religijnych refleksji (Suchodolski, Wojnar 1988: 11–19). Można także przypuszczać, że dzisiejsza literacka analiza wizji samego siebie jest odbiciem najczęściej powtarzanego od dłuższego czasu twierdzenia na temat współczesności, które mówi o kryzysie tożsamości człowieka, a nawet jego zagubieniu. Taki stan dotyka charakteru ponowoczesnych czasów globalnej kultury audiowizualnej (Hopfinger 2003; Burszta 2015), jest skutkiem niepohamowanego rozwoju cyfrowego i zawłasczeń nowych mediów (Hopfinger 2010; Bodzioch-Bryła, Pietruszewska-Kobiela, Regiewicz 2015; Kasprzak, Kłakówna, Kołodziej, Regiewicz, Waligóra 2016; Warzocha 2019;), ale także społecznej aktywności w bieżącej epoce świeckiej (Bielak, Tischner 2020).

Tymczasem we wstępie do książki *Filozofia, najpiękniejsza historia*, jej autorzy, Luc Ferry i Claude Capelier w toku dialogu konkludują: „W świecie ogarniętym kryzysem, który z właściwą globalizacji logiką totalnej konkurencji wydaje się pędzić na oślep tak, że nikt, ani szefowie wielkich mocarstw, ani prezesi międzynarodowych koncernów, nie jest w stanie uchwycić jego kursu, filozofia z pewnością budzi rosnące zainteresowanie, a być może również nadzieję na odnalezienie jakiś punktów odniesienia i sensu naszego istnienia” (Ferry, Capelier 2017: 5).

Zatem w definiowanej drugiej kategorii literackich opowieści, podejmowana przez autorów tematyka może być pragnieniem odnalezienia się w sytuacji charakteryzującej się poczuciem wydziedziczenia z przeznaczenia, w którym ideały czy budzące natchnienie teksty (duchowe, patriotyczne), które inspirowały do sublimowania naszego życia, straciły moc przekonywania. Równoległe zadają egzystencjalne pytania, podnoszą kwestie związane z ludzką kondycją, różnicami światopoglądowymi, snując niejednokrotnie wizję świata czy poszukując jego lepszej odmiany.

Wzorcem dla tak rozumianej filozoficzności II współczesnej literatury dla dzieci jest *Pelikan. Opowieść z miasta* (Krohn 2016) – utwór, który urzeka treścią, kompozycją, wielowarstwowością, metaforycznością oraz wyzwała potrzebę filozofowania indywidualnego lub w dialogu. Jego autorka, finlandzka pisarka Leena Krohn, stworzyła literacki świat, w którym wykreowała przestrzeń do poszukiwania mądrości, prawdy i piękna. Tekst, przybierając fantastyczno-przygodowy charakter, opowiada o człowieku i świecie, w którym człowiek żyje. Tłem dla rozważań staje się fabuła, która powołuje dwóch głównych bohaterów. Pierwszym jest chłopiec przeżywający i jednocześnie próbujący zrozumieć rozpad rodziny. Drugi to dorosły ptak zafascynowany człowiekiem, który za wszelką ceną usiłuje się nim stać. Czytelnik obserwuje zmagania dziecka z problemami dotyczącymi trudności życiowych i emocjonalnych, ale także poznaje jego wrażliwość, dobroć i chęć bezinteresownej pomocy. Opisuując etapy ucłowieczenia pelikana autorka ustawia literacki reflektor i jednocześnie oświetla społeczne aktywności, ale i ludzkie niedoskonałości.

- Czy zechciałby pan poinformować mnie [...], jak udało się panu dowiedzieć o moich o (tu pelikan zawahał się przez chwilę) korzeniach?
- Jak to? – zdziwił się chłopiec. – Przecież tu się nie ma czego dowiadywać. To widać.
- Ludzie nie widzą – stwierdził ptak. – Ludzie mają o tyle dziwne oczy, że widzą nimi tylko pozorne. Ale pan może wcale nie jest człowiekiem (Krohn 2014: 24).

Historia przyjaźni Emila i pelikana jest poruszającą przypowieścią o samotności i akceptacji, wolności i jej braku, zakotwiczeniu w kulturze i cywilizacji. Pisarka dostrzega mądrość dziecka, opisuje relacje człowieka z samym sobą i innymi, analizuje przyjęte normy, dostrzega społeczne nawyki, zwraca uwagę na egzystencjalne potrzeby, deliberuje nad złożonością ludzkich trosk, a nawet prowadzi krótkie wykłady na tematy ważne, zasadnicze, znane z tradycji filozoficznej. Autorka przeznaczona na nie osobne rozdziały, zaznaczając ich specyfikę tytułami, np.: *Parę słów o snach*, *Rozmowy o czasie i aniołach* czy *Smutny pan*.

Emil zaciągnął zasłony i włączył światło.

Gdy był mały, unikał snów i bał się ciemności. Ale teraz już nie. I tak nie można długo od niej uciekać, zawsze go w końcu dosięgła, tak jak wszystkich. Ryby też spały nocami, nawet jerzyk wysoko na niebie, mrówki i jeże całą zimę. Tego, co nazywa się rzeczywistością i czuwaniem, nie dawało się wytrzymać bez przerwy nawet przez jedną dobę. Sen, taki prawdziwy i mocny, odbierał człowiekowi wszystko, zupełnie wszystko, ale było to wielkie odciążenie.

Odchodziły światła, kolory i dźwięki, oddalał się dom tam, daleko, który Emil nosił ze sobą, znikwały pola wokół domu i ciemny las za nim. Nie było już mamy i taty, nie było książek ani rzeczy. [...]

A potem nadchodziły sny. Wszystko powracało, ale trochę w innej postaci. Nie potrzebował oczu, nie potrzebował światła, a mimo to widział.
Dobrze.

(Krohn 2016: 18-20).

Takie części tekstu przyjmują funkcję wprowadzającą do filozoficznej dyskusji na tematy istotne, ciekawe i takie, o które pytają dzieci oraz dorośli, bez względu na wiek kalendarzowy. W tym przypadku chodzi o sen, tajemnicze zjawisko, które zajmowało Platona czy Kartezjusza (Freese 2008: 121), ale także interesowało i nadal interesuje zwykłych ludzi. Ci najczęściej zastanawiają się nad jego znaczeniem, niejednokrotnie ciesząc się lub bojąc ich wyimaginowanych wyjaśnień. Tymczasem przywołany fragment skłania odbiorców do namysłu, motywuje do dialogu wewnętrznego, ale i rozmowy wspólnotowej, która prowadząc interlokutorów drogą filozoficznych dociekań, doprowadza do próby wyjaśnienia konkretnego pojęcia w odniesieniu do naukowych ustaleń. Można zatem ów tekst literacki zestawić z naukowym, by wskazać rezultaty badań, jak choćby ten, który opisuje sen jako „formę wyobrażania sobie czegoś lub nawet myślenia podczas snu (Windt 2016). Takie zderzenie w przypadku dzieci, których refleksja na temat snów może zacierać granicę tego, co nierzeczywiste z jawą, przyjmuje funkcję ilustracji, która zainteresowanym pomaga wyjaśnić problem.

Z kolei rozdział *Rozmowy o czasie i aniołach* przywołuje na myśl niezliczoną ilość rozważań, które od lat towarzyszą wielkim filozofom. Filozoficzne rozumienie problemu tożsamości człowieka to kwestia jego trwania w czasie, z którą związane jest pytanie o sposób pozostawania przez człowieka sobą, choć zachodzi wokół niego i w nim samym tyle zmian. Pytanie o czas, jak wiemy, jest bezpośrednio związane z kolejnymi zagadnieniami, dotyczącymi śmierci, historii, kultury etc. Jest w końcu przyczynkiem do stawiania jednego z najbardziej istotnych pytań, czyli pytania o to, kim jest człowiek.

W jednej ze swoich najważniejszych prac, *Książeczce o człowieku*, Roman Ingarden pisze:

Istnieje jednak drugi sposób doświadczania czasu, w którym czas wydaje się czymś radykalnie odmiennym niż poprzednio. Prowadzi on do zupełnie odmiennego ujęcia mnie samego. Dochodzi się zaś do tego doświadczenia na dwu drogach: 1. przez uświadomienie sobie niszczycielskiej dla mego istnienia roli czasu; 2. przez dojście do przekonania, że ja jako osoba sam się dopiero konstytuuję w różnorodnych przeżyciowych perspektywach czasowych (Ingarden 2003: 49).

W *Pelikanie* autorka wydaje się iść tym tropem rozważań, dbając o to, by czytelnik definiował swoje pojęcie o człowieku za pośrednictwem estetycznego, literackiego przeżycia, w zgodzie z przekonaniami ugruntowanymi w nauce. Takie założenie

może prowadzić rozwijającego się ucznia do refleksyjnego poszukiwania prawdy z zachowaniem obiektywizmu. Jest to pewna forma kształcenia czytania kontekstowego, prowadzącego do rozszyfrowywania metaforycznej komunikacji w świecie. Wymaga niejednokrotnie podbudowy w postaci rozmowy dziecka z dorosłym, która ma służyć do odkrywania w czytanim i nadawaniu czytaniem głębszych znaczeń (Kłakówna 2016: 283).

– Kiedy byłem ptakiem – mówił – nigdy nie myślałem o czasie. Wiedziałem, rzecz jasna, że kiedy zachodzi słońce, zapalają się gwiazdy i księżyc, a gdy gasną i księżyc odchodzi, powraca słońce. Ale nigdy nie liczyłem czasu za pomocą ciał niebieskich, nie mówiłem „jutro” ani „wczoraj w nocy”, ani „w przyszłym tygodniu”. Kiedy rodziły się moje pisklęta, szukałem dla nich jedzenia i je karmiłem, bo należało tak robić. Ale nie myślałem o tym, że dzięki jedzeniu staną się kiedyś duże i silne. A gdy już wyrosły, nie pamiętałem, że kiedyś były małe jak moje błony pławne... Nie wiedziałem, że istnieje Historia. Nie miałem perspektywy, otóż to. Perspektywa to ważna rzecz i teraz ją mam.

– Co to jest perspektywa? – zapytał Emil. [...]

– To znaczy, że się patrzy trochę dalej. I bardziej z wysoka. Kiedy jest się zbyt daleko, wszystko wygląda tak, jakby było na tym samym poziomie i znaczyło równie wiele albo nic. Trzeba patrzeć najpierw z bliska, a potem z daleka. Albo odwrotnie. Najpierw na rzecz, a potem obok niej. Najpierw na to, co jest teraz, a potem na to, co było wczoraj i co może będzie jutro. W ten sposób zyskuje się perspektywę (Krohn 2016: 158–159).

Rozumienie czasu jest w tekście pojmowane jako konstituowanie siebie w perspektywie doświadczeń, przeżyć, zdarzeń, radości i trosk, które bezpośrednio mogą kojarzyć się z wywołaniem pojęcia tożsamości. L. Krohn opowiada o perspektywie czasowej, o relacji człowieka i czasu. Takie Ingardenowskie definiowanie czasu pozwala na prowadzenie rozważań, które przedstawiają człowieka w odniesieniu do historii, jego relacji z innymi, ze światem natury i rzeczy. Jednocześnie lektura przywołanego fragmentu może stać się przyczynkiem do kolejnych nauczycielskich działań, które nie pozwolą mu na „traktowanie wiedzy dzieci na temat mierzenia czasu jako wskaźnika rozumienia przez nie fundamentalnych aspektów pojęcia czasu albo ich metafizycznej wrażliwości na zjawisko czasu (Freese 2008: 129).

Pelikan. Opowieść z miasta jest tekstem zawierającym wiele innych ważnych i niepodważalnych punktów odniesień. Kolejnym jest np. zagadnienie śmierci, którą ponowoczesne, spektakularne czasy kultury blichtru próbowały unieważnić. Tymczasem, jak pisała Chantal Delsol w książce *Nienawiść do świata. Totalitaryzmy i ponowoczesność*, warunkiem konstituowania własnej tożsamości jest zakorzenienie, dla którego zrozumienie skończoności i śmiertelności jest kwestią zasadniczą (Delsol 2017: 174–175).

Odpowiedzią na takie stanowisko w referowanej lekturze są rozważania definiujące śmierć przez pryzmat istoty człowieczeństwa, religii i nadziei.

[...] Sama śmierć, które to słowo mężczyzna w czerni ustawicznie powtarzał, była dla mnie pojęciem nieznanym. Bo wśród naszych śmierć w takiej postaci, o jakiej on mówił, właściwie nie istnieje. Mężczyzna opowiadał o niej jako o nieuniknionym końcu wszelkiego ziemskiego życia. Oczywiście, my także widywaliśmy zmarłych znajomych, których zabił człowiek albo jakieś inne zwierzę, ale była to kwestia przypadku, nie zasady. Ja sam nigdy nie myślałem, że umrę, ale gdy to się stało – jak przyszło na myśl po raz pierwszy teraz, w moim ludzkim życiu – nie wierzę, że jeszcze wzlecę na własnych skrzydłach (Krohn 2016: 172).

Problem śmierci jest w książce obecny najsilniej w rozdziale *Smutny pan*, kiedy pisarka decyduje się mówić o nim czytelnikowi wprost, opisując ceremonię pogrzebową i równocześnie prowadząc go do pewnych uogólnień. Śmierć jest tu epizodem ludzkiego życia, jego zasadą, która wiąże się z człowieczą kruchością i słabością. Ale jednocześnie, podobnie jak u Ch. Delsol, śmierć związana jest z nadzieją, która łączy i buduje społeczne więzi, ale także pozwala na dokonywanie wyborów i ryzyka oraz wymaga wzięcia odpowiedzialności za przyszłość. Takie rozumienie nadziei jest w konsekwencji związane z Tisznerowską myślą, która bezpośrednio prowadzi do dywagacji na temat wolności (Tischner 2014).

Cytowany fragment referowanej lektury jest zatem skarbnicą filozoficznych wątków. Zestawiony z innymi tekstami kultury i jednocześnie obudowany przemyślaną rozmową powoduje, że trudny temat śmierci nie tylko może zostać oswojony przez młodszych uczniów. Jednocześnie tekst pozwala w subtelny sposób wprowadzać w horyzont dziecięcych odczuć i myśli zagadnienia z rzadka podejmowane we wczesnoszkolnej przestrzeni.

Tak czy inaczej, fiński utwór, dla którego *leitmotivem* jest pytanie o to, kim jest człowiek, intryguje filozoficznymi szczelinami, zachwyca sposobem prowadzenia wywodu, logiką w podejmowaniu tematów, które wskazują czytelnikowi kierunek do odnajdywania sensu życia i dekodowania istoty człowieczeństwa. Pozwala rozwijać wyobrażenie i wizję lepszego świata, ale także swojego w nim miejsca. Jest utworem, który kształci kompetencje czytania świata w rozumieniu Umberto Eco.

Poetycki, baśniowy świat porywa swoistością literacką, pamiętając o wartościach estetycznych przypisanych dobrej literaturze. Miesza prozę z poezją, dając odbiorcy możliwość pocucia rytmu, który porządkuje i uspokaja emocje wywołane lekturą. Tak zorganizowany utwór powoduje, że wywołane przez nią obrazy na długo pozostają w pamięci czytelnika.

Warto zwrócić także uwagę na fakt, że *Pelikan* należy do kategorii literatury audiowizualnej, która korzysta z hybrydowej narracji, łączy wypowiedź o rodowodzie tradycyjnym z technologicznym, umożliwiając tym samym audiowizualnemu dziecku korzystanie z jego doświadczeń kulturowych. Tym samym ułatwia sam akt lektury.

Ilustracja rozwiązań praktycznych dla literackich tekstów filozoficznych

„Każde dogłębne czytanie tekstu [...] stanowi wieloraki akt interpretacji” – pisze George Sterner (2000: 490) – dlatego w przypadku referowanych tekstów warto zwrócić uwagę na czytanie głośne, które pozwala na bezpośrednią obserwację reakcji uczniów, będących przyczynkiem do organizowania przerw w czytaniu. Pauzy są potrzebne do zadawania pytań i szukania odpowiedzi, wątplenia i przekonywania, wyjaśniania i zapętlenia problemu. Tak zakładana metodyka i tak wpisana w teksty sposobność przerywania lektury na rzecz wymiany wrażeń o podejmowanych w niej sprawach stanowi o indywidualności, odrębności, ale i szczególnej wartości takiego tekstu i takiego czytania.

Potrzebna jest rozmowa, która jednak nie polega na przepytывaniu czy indoktrynowaniu podopiecznych. Chodzi o dialog, który włącza literaturę w szerszy, kulturowy kontekst, pozwalając tym samym na szukanie odniesień w innych utworach kultury. Zatem istotny jest sposób odkrywania znaczenia czytanej literatury. Polega on między innymi na starannym wyborze kolejnych literackich dzieł sztuki, ale także analogicznych tekstów, malarskich, audiowizualnych, filmowych. Takie zderzenie wymaga od pedagoga interdyscyplinarnej wiedzy i lekkości w poruszaniu się po kulturowym dziedzictwie. Jednocześnie, jak zauważa Zofia Agnieszka Kłakówna „trzeba się przy tym bardzo pilnować, aby nie nadużyć swej pozycji do instrumentalnego wykorzystywania literatury, zacierania jej swoistości” (Kłakówna 2016: 283).

Utwór można czytać w edukacji wczesnoszkolnej w całości lub wybrać jego fragmenty, pamiętając jednak, że kierunek takiego czytania i jego jakość są zależne od nauczycielskiej świadomości oraz znajomości teorii i poetyki literatury. Niepodważalną kwestią jest rozpoznanie poziomu odbiorczego uczniów, ich możliwości rozumienia symboliki.

Dorosły pośrednik lektury – nauczyciel pełni tutaj rolę aktywnego odbiorcy, który uczestnicząc we wspólnocie czytelniczej autentycznie jest w nią zaangażowany, czerpie z niej prawdziwą radość, współprzeżywa. Poszukiwanie mądrości odbywa się bez jego pedagogicznej dominacji. Działanie nauczyciela staje się subtelną moderatorską aktywnością, wnoszącą doświadczenie, wiedzę i dystans. W tak zorganizowanej literacko-filozoficznej komunikacji uczeń jest dawcą twórczej naiwności, autentyczności, niezmaconej wyobraźni i delikatności. W dialogu, o którym mowa, powinien być pełnowartościowym partnerem, nie skazanym z góry na przyjmowanie arbitralnych rozwiązań, jak to czasem w zorganizowanym kształceniu wygląda.

Podsumowanie

Współczesna literatura dziecięca jest sztuką, która coraz częściej rezygnuje z pedagogizacji na rzecz refleksyjnej analizy rzeczywistości. Przyjmując postać fantastyczno-baśniową umożliwia młodemu człowiekowi spotkania z poważną filozofią i zderzenie z fundamentalnymi pytaniami. Skłania do refleksji nad tym, co być może bez literackiego spoiwa byłoby zbyt trudne do zrozumienia. Dogłębna interpretacja artystycznego utworu powoduje – jak mówił Steiner – „oryginalne przetworzenie” i autonomiczne zaistnienie świadomości (Steiner 2000: 59). Stąd między innymi pojawia się konieczność częstych spotkań ucznia z estetyką literatury filozoficznej, zwłaszcza, gdy przyjmujemy tezę, że „nasze dzieci są filozofami” (Freese 2008).

Wydaje się, że referowana organizacja komunikacji literackiej powinna przybrać formę często wybieranej przez nauczycieli metody kształcenia dziecka w młodszym wieku szkolnym. Chodzi o integracyjne działanie wspomagające całościowy rozwój ucznia, który dorasta w unieważniających autorytet i naukę hedonistycznych, a ostatnio także wojennych czasach.

Bibliografia

- Adamek I. (2016). *Pedagogika wczesnoszkolna. Kluczowe problemy*, Kraków: Libron.
- Bieńczyk M. (2021). *Prześwity*, [w:] „Czas literatury”, nr 4 (16), s. 86–87.
- Bielak A., Tischner Ł. (red.). (2020). *Literatura a religia. Wyzwania epoki świeckiej*, tom II: *Literatura polska po 1945 roku – kierunki, idiomy, paradygmaty*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Buła A. (2010). *Dydaktyczne możliwości zastosowania dociekań filozoficznych w kształceniu zintegrowanym*, [w:] Z. Melosik Z., B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Kraków: Impuls.
- Bodzioch-Bryła B., Pietruszewska-Kobiela G., Regiewicz A. (2015). *Literatura – nowe media. Homo irretitus w kulturze literackiej XX i XXI wieku*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Boizard S. (2011), *Filozofowie do dzieci*, tłum. T. Skowroński, Warszawa: Muchomor.
- Brach-Czaina J. (1999). *Szczeliny istnienia*, Kraków: eFKa.
- Burszta W. (2015). *Preteksty*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Diduszko H., Piłat R. (2014). *Mysli na podium. Materiały pomocnicze do programu „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą” (temat: sport)*, Warszawa: Stowarzyszenie Edukacji Filozoficznej „Phronesis” i Fundacja Centrum Edukacji Olimpijskiej.
- Ferry L., Capelier C. (2017). *Filozofia, najpiękniejsza historia*, tłum. E. i A. Aduszkiewiczowie, Warszawa: Czarna Owca.
- Fresse H.L. (2008). *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, tłum. U. Poprawska, Kraków: WAM.
- Hejmej A. (2012). *Muzyczność dzieła literackiego*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Hopfinger M. (2003). *Doświadczenia audiowizualne. O mediach w kulturze współczesnej*, Warszawa: Sic!
- Ingarden R. (2003). *Książeczka o człowieku*, Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

- Kasprzak P., Kłakówna Z.A., Kołodziej P., Regiewicz A., Waligóra J., *Edukacja w czasach cyfrowej zarazy*, Toruń: Adam Marszałek.
- Kącja E. (2017). *Elizje*, Kraków: Lokator.
- Kołąkowski L. (2005). *Kto z was chciałby rozweselić pechowego nosorożca?*, Warszawa: Muchomor.
- Kołąkowski L. (2009). *Mini wykłady o maxi sprawach. Trzy serie*, Kraków: Znak.
- Kołąkowski L. (2015). *13 bajek z królestwa Lilonii dla dużych i małych oraz inne bajki*, Kraków: Znak.
- Krohn L. (2016). *Pelikan. Opowieść z miasta*, I. Kosmowska, Warszawa: Dwie Siostry.
- Lasota I. (2006). *Pocieszenie nosorożca...*, „Nowa Poliszczyzna” nr 5, s. 3.
- Leszczyński G. (2006). *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w II połowie XIX i XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Wydziału Polonistyki UW.
- Piquemal M. (2004), *Bajki filozoficzne*, tłum. H. Sobieraj, Warszawa: Muchomor.
- Piquemal M. (2012), *Bajki filozoficzne. Jak żyć razem?*, tłum. M. Braunstein, M. Krasicki, Warszawa: Muchomor.
- Steiner G. (2016). *Poezja myślenia. Od starożytnych Greków do Celena*, tłum. B. Baran, Warszawa: Aletheia.
- Steiner G. (2000). *Po wieży Babel. Problemy języka i przekładu*, tłum. O. i W. Kubińscy, Kraków: Universitas.
- Suchodolski B., Wojnar I. (1988). *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór tekstów*, Warszawa: WSiP.
- Tischner J. (2014). *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków: Znak.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011). *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Rzeszów: Wydawnictwo SBP.
- Warzocha A. (2019). *Wychowanie do lektury 2.0*, Częstochowa: Wydawnictwo UJD.
- Windt J. M. (2016). *Sny, świadomość i jaźń: perspektywa filozoficzna*, tłum. M. Klajn, „Teksty drugie. Teoria literatury, krytyka, interpretacja”, 5, <<https://journals.openedition.org/td/>> [dostęp: 03.08.2022].
- Wittgenstein L. (2022), *Dociekania filozoficzne*, tłum. B. Wolniewicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zabawa K. (2013). *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków: Akademia Ignatianum. Wydawnictwo WAM.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Anna Warzocha
Uniwersytet Humanistyczno – Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie
Wydział Nauk Społecznych
e-mail: a.warzocha@ajd.edu.pl