



Weronika Kisiel¹

orcid.org/0000-0002-6518-9284
e-mail: weronika.kisiel@now.uni.lodz.pl
Uniwersytet Łódzki

Magdalena Kaliszewska-Henczel²

orcid.org/0000-0003-1308-8235
e-mail: magdalena.henczel@now.uni.lodz.pl
Uniwersytet Łódzki

Powieki Michała Rusinka w świetle dziecięcych interpretacji

Eyelids by Michał Rusinek in the Light of Children's Interpretations

KEYWORDS ABSTRACT

picture book,
interpretative
knowledge, visual
literacy, competences
of preschool
children, taboo in
children's literature

The aim of this article is to identify children's ways of understanding and interpreting the book *Eyelids* by Michał Rusinek (2012). The material for the study (preceded by an analysis of the iconotext) was provided by educational classes, and it was conducted in a preschool department in one of the community primary schools in Łódź. The study was set in a qualitative paradigm (participatory observation), and the researchers put themselves in the role of interpretively engaged observer-as-participants. By analysing the workshop, statements and artistic concretisations, it was possible to identify children's interpretations of the categories of characters, the relationships between them and the world in which they live. During the session with Rusinek's work, interpretative potential was revealed, referring primarily to the emotional and social dimension. The participants

¹ Udział autorki w przygotowaniu tekstu, w tym planowanie koncepcji badań, poszukiwanie odniesień teoretycznych, realizacja warsztatu, analiza ikonotekstu książki oraz wypowiedzi i rysunków dzieci, sformułowanie wniosków, wynosi 50%.

² Jw.

also suggested alternative plot solutions on the basis of excerpts from the story about mice in distress, thus reducing the tensions created by dealing with emotionally charged topics. The organisation of educational situations based on the book *Eyelids* is part of the discussion on how to confront children with challenging issues that are on the edge of cultural taboos. The way in which the text is received makes it possible to believe that it may be revisited in early childhood education.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

książka
obrazkowa, wiedza
interpretacyjna,
alfabetyzacja
wizualna,
kompetencje
dzieci w wieku
przedszkolnym,
tabu w literaturze
dla dzieci

Celem niniejszego artykułu uczyniono identyfikację dziecięcych sposobów rozumienia i interpretowania książki *Powieki* Michała Rusinka (2012). Materiał do badania (poprzedzonego analizą ikonotekstu) zapewniły zajęcia edukacyjne przeprowadzone w oddziale przedszkolnym w jednej ze społecznych szkół podstawowych w Łodzi. Badanie zostało osadzone w paradygmacie jakościowym (obserwacja uczestnicząca), a badacze przyjęli rolę interpretacyjnie zaangażowanych obserwatorów-jako-uczestników. Analizując przebieg warsztatu, wypowiedzi i konkretyzacje plastyczne, udało się zidentyfikować dziecięce interpretacje kategorii bohaterów, relacji między nimi oraz świata, w którym żyją. Podczas spotkania z pracą Rusinka ujawnił się potencjał interpretacyjny, dotyczący przede wszystkim wymiaru emocjonalno-społecznego. Uczestnicy proponowali również alternatywne rozwiązania fabularne na podstawie fragmentów historii o myszach będących w niebezpieczeństwie, dzięki czemu zredukowane zostały napięcia powstałe w wyniku obcowania z obciążającą emocjonalnie tematyką. Organizowanie sytuacji edukacyjnych wokół książki *Powieki* wpisuje się w namysł nad sposobami konfrontowania dzieci z wymagającymi zagadnieniami, będącymi na krawędzi kulturowego tabu. Sposób przyjęcia omawianego tekstu otwiera drogę do ponownego sięgnięcia po niego na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Wprowadzenie

Niezwykle istotną kompetencją współczesnego człowieka jest alfabetyzacja wizualna (ang. *visual literacy*), dlatego też od wczesnego dzieciństwa należy zadbać o jakość wizualizacji, z którymi mają do czynienia najmłodszy. Ważne, by wspierać ich w gromadzeniu zasobu kodów wizualnych, które będą niezbędne do interpretowania niedosłownej sfery ilustracji (Cackowska, 2014, s. 276–277). Zarówno alfabetyzacja wizualna, jak i czytanie obrazów (*reading images*) są niezwykle istotne w praktyce pedagogicznej, przede wszystkim na etapie edukacji elementarnej. Najmłodszy uczą się odczytywania relacji występujących między obrazem a słowem, rozpoznawania ukrytych w obrazach znaczeń oraz ich krytycznego wartościowania.

Rozwijaniu alfabetyzacji wizualnej oraz kompetencji interpretacyjnych sprzyja, zapośredniczony przez refleksyjnego nauczyciela (Cackowska, 2010, s. 354–355), kontakt z książką obrazkową. W picturebookach nośnikiem informacji jest nie tylko tekst, ale również inne elementy, takie jak: wizualizacje, typografia, gramatura papieru, okładka, tytuł i format książki. Całość postrzegana jest jako integralny wytwór estetyczny (Nikolajeva i Scott, 2006, s. 241–257). Zachodnia literatura prezentuje picturebook jako jedność obrazu i słowa, tzw. ikonotekst (Hallberg, 1982), i kategoryzuje go jako wytwór sztuk multisensorycznych (Cackowska, 2010, s. 342–343). Czytanie książek obrazkowych prowadzić może do tworzenia nowych interpretacji poprzez osobisty charakter ich odbioru. Odbiorca wypełnia swoimi interpretacjami luki w tekście i w obrazie. Istotne są przeżycia czytelnika/słuchacza, jego doświadczenia i wiedza, które pozwalają na odbiór dzieła na różnych szczeblach. Książki obrazkowe zyskują sens w momencie ich lektury i interpretacji. Picturebooki wyzwalają wolność dziecka, jego podmiotowość, nie ukrywają przed czytelnikami realnych problemów, nie infantylizują swoich odbiorców. Są okazją do zetknięcia dziecka ze sztuką, stanowiąc wyraz poszanowania dla dziecięcej indywidualności i potencjału interpretacyjnego

Wiedza interpretacyjna ma ogromne znaczenie w rozwoju dzieci. Posiada istotne walory kształcące, dzięki niej najmłodszy uczą się interpretowania zdarzeń społecznych, formułowania argumentów uzasadniających ich punkt widzenia. Wspomniana wiedza interpretacyjna przejawia również walory wychowawcze, dzięki niej dzieci z odwagą głoszą swoje zdanie i mają szacunek do poglądów prezentowanych przez innych. Projektowanie i prowadzenie zajęć uruchamiających dziecięce interpretacje może mieć wpływ na kształtowanie się otwartych, wielowymiarowych, refleksyjnych i poszukujących dzieci (a wreszcie dorosłych). Niestety, rozwijanie myślenia refleksyjnego i interpretacyjnego jest marginalizowane na zajęciach dla dzieci w wieku przedszkolnym (Sławińska, 2010, s. 165). Należy pamiętać, że fundamentem edukacji jest dzielenie się wiedzą oraz wzajemne konstruowanie znaczeń. Nauczyciele i dzieci powinni nawiązywać relacje dialogowe. Zadaniem dorosłych jest otwarcie się na dziecięcą perspektywę (Śliwowski, 2007). Chcąc wspierać rozwój wiedzy interpretacyjnej u dzieci, należy organizować problemowe sytuacje dydaktyczne. Podsumowując – „rozmowy nie zastąpi nic” (Kłakówna, 2016, s. 423–430).

Książka obrazkowa jako medium umożliwiające rozwijanie owego potencjału interpretacyjnego (Arizpe i Styles, 2016) nie odzęgkuje się od poruszania tematów trudnych, pozostających również w kulturowo-społecznej sferze tabu. Choć współcześnie tabu w literaturze dziecięcej sukcesywnie zmniejsza swój zakres (Baszewska, 2016, s. 146–172), to organizowanie sytuacji edukacyjnych wokół utworów poruszających tematykę śmierci generuje wiele wątpliwości i problemów wśród zamkniętych w zinstytucjonalizowanej szkole nauczycieli. U podstaw tych problemów często leży postrzeganie dzieci w kategorii „słodkich elfów” (Klus-Stańska, 2014), brak wiary

w dziecięce możliwości interpretacyjne, chęć roztoczenia nad nimi społeczno-kulturowego parasola ochronnego. W wyniku takich działań infantylizowane są zatem nie tylko poszczególne tematy, konkretne teksty kultury, ale przede wszystkim dzieci.

Zorganizowanie sytuacji edukacyjnej wokół książki *Powieki* (której warstwę tekstową i obrazową poddano uprzedniej analizie) wpisuje się w namysł nad konfrontowaniem dzieci z tekstami, które dotyczą tematów trudnych. Wybór literatury, która godzi zobowiązania etyczne z wysokim poziomem artystycznym oraz psychologicznymi aspektami odbioru (por. Wiśniewska-Kin, 2019), uczynić może książkę obrazkową medium, pozwalającym na uruchomienie dziecięcego namysłu nad znaczeniem tekstu oraz wizualizacji.

Powieki jako punkt wyjścia do konstruowania komunikatów werbalnych i wizualnych przez dzieci

Praca autorstwa Michała Rusinka, zilustrowana przez Olę Cieślak, została wydana jako dodatek do programu musicalu „Korczak” z muzyką Chrisa Williama i librettem Nicka Stimsona (wystawionego w reżyserii Roberta Skolmowskiego w Operze i Filharmonii Podlaskiej w 2012 roku). To opowieść o polnych myszach, których trudna i monotonna egzystencja zostaje przerwana, gdy pewnego dnia nad łąką zaczyna unosić się dziwny zapach. Jedna z myszy, wdrapawszy się na uschłe drzewo, dostrzega nadchodzący ogień, przed którym ucieczka będzie niemożliwa. Zwierzątko traci równowagę, spada z gałęzi, a w wyniku upadku – po raz pierwszy w życiu spogląda w górę. Zachwycona widokiem nieba, zachęca swoje przerażone towarzyszkę do położenia się na plecach i spoglądania w chmury, by ich widok mógł zostać pod ich powiekami na zawsze.

W opisie warstwy wizualnej i werbalnej książki warto zwrócić uwagę na następujące komponenty³:

Bohaterowie

Myszy – obok królików – są najczęściej pojawiającymi się zantropomorfizowanymi ssakami w książkach obrazkowych dla dzieci (Hara i Koda, 2020, s. 311). Jako bohaterki opowieści Rusinka zwierzęta te mają potencjał symboliczny, podobny zabieg zastosował Art Spiegelman w powieści graficznej *Maus: A Survivor's Tale* (Maus. Opowieść ocalałego; 2001), gdzie zwierzęta reprezentują osoby różnych narodowości,

³ Analiza ikonotekstu uporządkowana została według kategorii, które ujawniły się podczas dziecięcej pracy z książką. Część badawcza dotycząca dziecięcych poszukiwań została opisana w dalszej części artykułu.

m.in.: myszy – Żydów, koty – Niemców. Myszy, tradycyjnie postrzegane jako strachliwe, w *Powiekach* przełamują ten stereotyp, dowodząc, że w konfrontacji z nieuchronnym zagrożeniem można rozwinąć w sobie nowe zdolności (Dymel-Trzebiatowska, 2016, s. 125). Przedstawienie bohaterek w warstwie tekstowej jest bliskie postrzeganiu zwierząt z perspektywy dziecka, na co wskazują użyte zdrobnienia („Miały długie ogonki, szarobure futerka i były bardzo wychudzone”) oraz element wzmacniający antropomorfizację („nigdy nie jeździły na wakacje”). Graficzne reprezentacje myszy, nawiązujące do rysunku dziecięcego, wyróżniają się brakiem narysowanych ust. W formie małego łuku, którego ułożenie sugeruje uśmiech, pojawiają się one jedynie na ilustracji na stronie dwunastej (mysz z zamkniętymi oczami unosi się w stronę zbioru łuków, przypominających obłok). Oczy stają się elementem wyznaczającym stan emocjonalny bohaterek.

Z oczami wiązać można również drukowane łuki, pojawiające się trzykrotnie na twarzach mysich bohaterek. Mogą być uznane za symbol powiek:

[...] na poziomie metaforycznym powieki, rozpięte w tej zwięzłej opowieści jak kłamry, pozwalają myszom odciąć się od rzeczywistości i przenieść w sferę fantazji, co stanowi odniesienie do pedagogicznych zabiegów Korczaka, zachęcającego osierocone dzieci do wykorzystania fantazji w działaniach eskapistycznych w obliczu zbliżającej się Zagłady (Dymel-Trzebiatowska, 2016, s. 124–125, tłum. własne).

W warstwie słownej poza tytułem ujętym w łukach, obecnym na okładce i grzbiecie książki, o powiekach mówi myszka przewodniczka w ostatniej scenie historii, gdy myszy wiedzą, że zginą, jednak podziwiają niebo: „– A kiedy już się napatrzycie – powiedziała szeptem bura mysz – zamknijcie oczy. Zachowacie te obrazy pod powiekami, na zawsze”. Małgorzata Wójcik-Dudek dostrzega w tekście Rusinka obecność rytuału przejścia, będącego ostatecznym wyzwoleniem i trafnie wskazuje budowanie narracji wokół słów: „powieki” oraz „po wieki”. Ta gra znaczeń znajduje swój finał w symbolu nieskończoności (Wójcik-Dudek, 2016, s. 121), który umieszczono pod cytowanym fragmentem książki.

Relacje między bohaterami

Bez wątplenia opowieść Rusinka traktuje o pewnej zbiorowości – myszach, które doświadczają trudów życia codziennego, egzystując bardziej obok siebie niż ze sobą. Bohaterki nie są w stanie odpowiedzieć na pytanie, co zrobić w obliczu nadchodzącego niebezpieczeństwa, szybko poddają się panice: „Niby jak ma odpowiedzieć na te pytania ktoś, kto przez całe życie tylko biegł z nosem przy ziemi, polując na jedzenie? Myszy wpadły w panikę: piszczwały i biegały w kółko, potracając się nawzajem. Wszystkie – oprócz jednej”. Dzięki postaci myszy przewodniczki *Powieki* można czytać nie

tylko jako opowieść o zbiorowości. Dorosły odbiorca, dostrzegający oczywiste powiązania tekstu z życiorysem Janusza Korczaka, identyfikuje zachowanie przewodniczki jako postępowanie Starego Doktora, który „w 1942 roku zginął w niemieckim obozie zagłady w Treblince wraz ze swoimi podopiecznymi, których nie chciał opuścić aż do końca” (Lorek i Zatorska, 2016, s. 18). Myśląc o tej opowieści, znając przywołany kontekst historyczny, niezbyt trafnym określeniem zdaje się wykorzystane powyżej pojęcie zbiorowości, czyli grupy ludzi, przebywających razem na określonym obszarze. Bardziej adekwatne będzie pojęcie wspólnoty – społeczności, w której istnieją ściślejsze, bardziej osobiste relacje. Wspólnotowość to pojawiająca się zdolność do poświęceń, ale również wzrost poczucia odpowiedzialności, wzmacniającego postawę wzajemnej solidarności. Bez znajomości historii Korczaka trudno oczekiwać zanurzenia się odbiorcy w prezentowany fenomen życia wspólnotowego.

Ujawnioną zależność między mysimi bohaterkami należy dopełnić spojrzeniem na innych mieszkańców łąki – pojawiających się wyłącznie w warstwie wizualnej. Jedna z ilustracji dostarcza bowiem informacji o obecności owadów. Ich przedstawienie ma, w przeciwieństwie do zantropomorfizowanych gryzoni, charakter realistyczny. Owady, podobnie jak (w większości przypadków) myszy, narysowane w formie konturów, przyjmują walor kolorystyczny tła. Unoszą się nad trzema bryłami pustych domów (nie jest jasne, do kogo należą). Cztery owady przedstawiono ponad łuną pożaru (jedynie chrząszcz pozostaje w obrębie czerwono-brązowej plamy). Nie wchodzi one jednak w relacje z myszkami, należąc jakby do innego porządku świata.

Świat, w którym żyją bohaterowie

Świat, w którym dzieje się opowieść Rusinka, jest mały, generujący poczucie zamknięcia. Łąkę są w stanie opuścić tylko wspomniane wcześniej owady – przedstawione w locie, co uwypuklać może zamknięcie w przestrzeni zagrożenia, którego doświadczają myszy. Koresponduje to ze spostrzeżeniami Anity Jarzyny, przywołującej utwory dla dzieci, w których z jednej strony przedstawieni są skazani na niewolę ludzie, z drugiej – ptaki, mogące opuszczać żydowską dzielnicę (Jarzyna, 2016, s. 246).

Przestrzeń, którą przemierzają zwierzęcy bohaterowie, przedstawiona zostaje w porządku wertykalnym. Na pierwszej ilustracji wzrok skupiony przy ziemi pozwala dostrzec pojedyncze źdźbła trawy. W miarę rozwoju fabuły, perspektywa staje się szersza, a wzrok myszy zostaje przeniesiony na obiekty ukazane coraz dalej i wyżej: przewodniczka „przypomniała sobie, że na środku łąki wznosi się pagórek, a na nim – uschłe drzewo [...]. To, co zobaczyła z góry, gdy wdrapała się na najwyższą gałąź drzewa, przeraziło ją: ze wszystkich stron zbliżał się do nich pożar”. Śmierć myszy dokonuje się na pagórku, wzrok zwierząt skupia się na niebie. Na tylnej okładce widać krążące wśród chmur samoloty (owa wertykalna wędrówka, zakończona śmiercią, przywodzi

na myśl perypetie przedstawione w Andersenowskiej *Dziewczynce z zapalkami* – także osadzonej w świecie, który nie przychodzi cierpiącym z pomocą).

Kolory, w jakich jawi się przestrzeń, nawiązują mimetycznie do przedstawionych przedmiotów: czerwień towarzyszy pożarowi, niebieski jest ściśle związany z niebem, natomiast końcowe chmury dymu są szare (Dymel-Trzebiatowska, 2016, s. 125). Pole reprezentujące siedlisko myszy na początku jest szarobrazowe, a gdy „pewnego popołudnia coś się jednak zmieniło” i myszy zaczynają wyczuwać dziwny, niepokojący zapach – łąka staje się żółta. W kontekście konstruowania pamięci wizualnej Holokaustu w książkach dla dzieci Rima Shikhmanter uznaje obecność żółtych detali (nie tylko trójkątów lub gwiazd noszonych w obozach koncentracyjnych przez Żydów, ale też dziecięcych zabawek, włosów, ubrań, elementów krajobrazu), tel jako jedną z praktyk ilustratorskich, za pomocą której przedstawia się losy Żydów w czasie II wojny światowej. Żółte tło pojawia się m.in. w książce Batszewy Dagan *Czika, piesek w getcie* (Shikhmanter, 2021). W *Powiekach* ta barwa, dominująca na ilustracji (wypełniająca również sylwetki myszy), uzupełniona oszczędnym sygnałem werbalnym „Bez wątpienia zbliżało się niebezpieczeństwo. Ale jakie? Skąd? Co robić?”, może zostać odczytana symbolicznie i stać się znakiem wojennym o nieoczywistym charakterze. Podobnie jak żółte plamy umieszczone na fragmencie tekstu opisującym wrażenie myszy po zobaczeniu pięknego nieba oraz na sylwetkach zwierząt w finale opowieści.

Świat, w którym zamknięte zostają myszy, naznaczony problemami utrudniającymi egzystencję („żyły akurat w takim miejscu i czasie, że z trudem znajdowały coś do jedzenia”), rozbudowano o komunikaty wizualne, świadczące o wojennym kontekście prezentowanej historii. Wspomniane sygnały wizualne różnią się od siebie pod względem stopnia czytelności. Według Hanny Dymel-Trzebiatowskiej elementy wyraźnie sygnalizujące tematykę wojenną pojawiają się w postaci dwóch paratekstów: wizualnego (ilustracja dwóch samolotów na tylnej okładce książki) oraz werbalnego (zawarty na przedniej okładce krótki tekst wydrukowany pionowo małymi literami na prawej „powiece”: „Dedykowane pamięci Janusza Korczaka”). Znaki wojenne o subtelnym charakterze, przeznaczone dla bardziej doświadczonych czytelników, zawiera z kolei układ graficzny. Wykorzystana czcionka może kojarzyć się w Polsce z językiem i kulturą niemiecką, a ornamenty tła nawiązują do gotyckich wyobrażeń (Dymel-Trzebiatowska 2016, s. 125). W książce ukryta jest trzykrotnie Gwiazda Dawida, mająca szczególne znaczenie na karcie wypełnionej czerwono-czarnym gotyckim wzorem, na której białą czcionką zapisano słowa myszy: „Nie było dokąd uciekać”.

Dziecięce czytanie Powiek

Celem przeprowadzonego badania, w którym przyjęta została perspektywa interpretacyjnie zaangażowanego obserwatora-jako-uczestnika (Angrosino, 2010), była próba identyfikacji dziecięcych sposobów rozumienia i interpretowania kategorii przedstawionych w wizualnej i werbalnej warstwie książki *Powieki*. W trzygodzinnym warsztacie uczestniczyli uczniowie (dziesięć dziewcząt i sześciu chłopców) oddziału przedszkolnego jednej ze społecznych szkół podstawowych w Łodzi. Przeprowadzone zajęcia nawiązują w swoich założeniach do proponowanych ścieżek postępowania badawczego: „*book talk*” (Chambers, 1993) oraz „*storybook picture walk*” (Paris i Paris, 2001). Charakterystyczną cechą warsztatu było nieujawnianie na początku treści książki, a zaprezentowanie kolejno trzech wizualizacji, będących punktem wyjścia dla dziecięcych rozważań. Dobrane zostały w sposób umożliwiający stworzenie między nimi ciągu przyczynowo-skutkowego, przy jednoczesnym pozostawieniu przestrzeni do tworzenia zindywidualizowanych interpretacji. Na późniejszym etapie dzieci zapoznano z treścią całej opowieści, dzięki czemu miały szansę zweryfikować sformułowane wcześniej hipotezy. W ostatniej części zajęć uczestnicy wykonywali pracę plastyczną, będącą dopełnieniem wizualizacji numer 2 (przy czym nauczyciel zaznaczył, aby dzieci nie odtwarzały rozwiązania fabularnego wykorzystanego w tekście). Tworzenie sztuki jako odpowiedź na kontakt z książką obrazkową uzasadnić można faktem, że 1) niektórym dzieciom trudno jest sformułować interpretację werbalną, 2) słowa mogą okazać się niewystarczające do podsumowania doświadczeń estetycznych (Arizpe i Styles, 2016). Dzięki tej aktywności zredukowane zostać mogły napięcia powstałe w wyniku obcowania z obciążającą emocjonalnie tematyką. Przed rozpoczęciem zajęć dzieci wyraziły zgodę na rejestrowanie ich wypowiedzi, a te zostały poddane transkrypcji i późniejszej analizie (wraz z pracami plastycznymi). Z uwagi na istotną rolę, jaką odgrywa nauczyciel – profesjonalny pośrednik między dziećmi a książką (Cackowska, 2012, s. 74) – warsztaty odbyły się po jego uprzedniej ocenie i ośmiomiesięcznym okresie pracy z wybraną grupą przedszkolną. Na uwagę zasługuje fakt, że dzieci uczestniczą we wdrożeniu innowacyjnej metody nauki czytania i pisania „Skuteczne zdziwienie” (Wiśniewska-Kin, 2020), której istotnym elementem jest analizowanie wizualizacji graficznych autorstwa Marty Ignerskiej, zaprojektowanych wokół konkretnych głosek. Przywołane ilustracje pozostają w dynamice i ruchu, prowokując do uzupełniania luk w figurach i dostrzegania figur niepełnych jako kompletnych. Wizualizacje zachęcają do rozmowy o warstwie przedstawieniowej oraz znaczeniach niedosłownych, uaktywniają skojarzenia o zwizualizowanych gestach, które materializują dźwięk. Dzieci podczas zajęć rozwijają swoje zdolności interpretacyjne oraz dialogowe. W związku z tym w grupie nie było dzieci, które nie podjęły prób interpretacji prezentowanego ikonotekstu.



Rysunek 1. Wizualizacja ze stron 2–3 książki *Powieki*.



Rysunek 2. Wizualizacja ze strony 6 z książki *Powieki*.



Rysunek 3. Wizualizacja ze strony 12 z książki *Powieki*.

W czasie analizy przebiegu prezentowanych w artykule zajęć, wypowiedzi i konkretyzacji plastycznych (wytypowanych spośród wszystkich prac w celu zobrazowania różnorodności dziecięcych interpretacji) wyłoniły się trzy główne kategorie, wokół których dzieci budowały swoje werbalne i niewerbalne wypowiedzi:

Bohaterowie

Dzieci podczas interpretowania ilustracji z *Powiek* (patrz rys. 1) zwróciły uwagę na wygląd bohaterek, który identyfikowały z ich stanem emocjonalnym:

N: Zwróciliście uwagę, że wszystkie myszy są w podobnej pozycji. Co one mogą robić?

D1: Patrzą w niebo.

D2: Jakby tam była burza. Boją się.

N: Być może. Widać lekki niepokój, prawda? Co jeszcze tutaj może świadczyć o tym, że są zaniepokojone?

D: Oczywiście!

N: Oczywiście? A co z tymi oczami?

D3: Ja widzę, że one mają bardzo otworzone.

N: Tak, one są wpatrzony w jedno miejsce. Czy uważacie, że są skoncentrowane na tym pięknym miejscu, które je otacza?

D: Nie!

N: Na czym się skupiają?

D1: Na niebie.

Dzieci przywoływały potencjalne zagrożenia, które mogłyby wywoływać w myszach strach i powodować skupianie wzroku w jednym punkcie. Analizując ilustrację numer 3, dzieci przypisywały zamkniętym oczom stan fizyczny, w którym znajdują się bohaterowie:

N: Spójrzcie na oczy teraz. Jakie one są?

D: Zamknięte.

N: Kiedy mamy zamknięte oczy?

D10: Jak śpimy.

N: Tylko wtedy?

D6: Jak umieramy.

D12: Nie, jak umieramy możemy mieć otwarte oczy.

D9: Jak się źle czujemy.

Analizie poddano również sposób wizualizowania myszy przez dzieci. Poszczególne prace charakteryzował spójny styl rysowania zwierząt. Wszystkie wyglądały podobnie, żadna nie wyróżniała się niczym szczególnym – były podobnych rozmiarów, w zbliżonych kolorach.

Na uwagę zasługuje również ułożenie ciał myszek na dziecięcych konkretyzacjach. Na dwóch pracach zauważyć można myszy unoszące ręce. Ten gest oznacza rozpaczliwe błaganie o pomoc (tonąca mysz wyciąga ręce ku górze – rys. 5) lub (na drugiej wizualizacji) ten sam gest jest oznaką radości (rys. 7). Myszy cieszą się, że udało im się uratować przez ogromnym tsunami. Odważnie prezentują gest zwycięstwa, nie krępując swojego zadowolenia.

Pojawiający się na pracach dzieci gest zakrywania oczu dłońmi (które jednak cały czas są widoczne, jakby ręce były przezroczyste) był interpretowany wielowymiarowo. Część dzieci przyjęła, że mysz zasłania oczy, bowiem nie chce patrzeć na cierpienie, które dotyka jej bliskich (a jednak czasami zerka, w nadziei, że być może ktoś przeżył lub można mu jeszcze pomóc). Dzieci zauważały, że gest zasłaniania oczu towarzyszy również niespodziankom. Nie patrzę, bo nie powinnam podglądać, jednak nieco zerkam, bo już nie mogę się doczekać. „Myszy urządziły tej myszy piknik. Ona nie może patrzeć, bo to jest niespodzianka” (patrz rys. 6). W tym wypadku przywoływany gest był wyrazem niepoohamowanej ciekawości. Kolejne interpretacje traktują zakrywanie oczu jako próbę odgradzenia się od nadchodzącego niebezpieczeństwa. Myszy mimo wszystko podglądają, by mieć rozeznanie, jak daleko od nich znajduje się zagrożenie.

Kotwicą wzrokową podczas czytania tekstu okazały się wyjątkowe twarze myszy: „Mnie się wydaje, jak tak patrzę na te myszki, to nie widzę żadnej miny. Tak mi się wydaje, że widzą jakąś burzę i że na przykład są poważne” (komentarz do rys. 1). Takie rozwiązanie plastyczne dzieci wykorzystywały również w swoich wizualizacjach. Pojawiają się jednak prace, w których poprzez ułożenie ust postaci autorzy sygnalizują emocje odczuwane przez myszy: łuk smutku lub usta okręgi jako wyraz strachu

(rys. 4). Na żadnej z szesnastu wizualizacji nie „dodano” ust stojącej na gałązce myszy. Autorka rysunku 4 „przypisuje” jednak przewodniczcze narysowaną po lewej stronie schematyczną twarz, przypominającą emotikon: „A to jest taka buźka, że myszka wie, co się stanie”.

Relacje między bohaterami

W interpretacjach relacji, które urzeczywistniają się między bohaterami przedstawionymi w narracjach i konkretyzacjach plastycznych, wyłania się wyraźna tendencja do postrzegania zwierzątek jako wspólnoty. Dzieci sygnalizują ją poprzez wprowadzenie pojęcia rodziny (które nie wystąpiło w tekście Rusinka): „Tu są myszki, które boją się, bo już ptaki odleciały, a zaczęła się burza. Ale jedna myszka weszła na drzewo i zobaczyła, co się dzieje, jak jej rodzina umiera” (rys. 4); „Myszki... Zaczyna się powódź. Myszki toną. Myszka próbuje je uratować, ale ratowała też siebie. Spadła, spadła na skałę, ale tylko ona umiała pływać. Poszła na dół i zobaczyła umierającą jej rodzinę. Wypłynęła na ląd, powiedziała: »Dlaczego rodziceeee?!«”. Wspólnotowość przedstawiono także w sytuacjach o innym niż dramatyczny charakterze. W jednej z dziecięcych konkretyzacji ujawnił się wątek wspólnego celebrowania, które cementuje więzi łączące członków wspólnoty (patrz rys. 7). Wyraźne jest tu odejście od postrzegania bohaterek jako zbioru jednostek, które jedynie egzystują w swojej obecności, na rzecz identyfikowania ich jako rodziny, silnej wspólnoty, która wzajemnie się wspiera i razem próbuje stawić czoła niebezpieczeństwom.

W *Powiekach* autor buduje relacje tylko w obrębie jednego gatunku zwierząt, pozostawiając poza nawiasem tragedii owady. U dzieci pojawiają się w tym kontekście ptaki, które „zdażyły odlecieć, a była powódź”, czy koń – wypasający się na łące (ze względu na swoją wielkość niedoświadczający dyskomfortu z powodu obfitego deszczu). Nie wszyscy mieszkańcy tej samej przestrzeni mierzą się z tymi samymi problemami. Jedna z autorek wprowadziła jednak do mysiego świata zwierzątko o podobnej wielkości i cechach, doświadczające identycznego co bohaterki niebezpieczeństwa: „A tu obok jest chomik, który jest przyjacielem myszek”.

Inne wprowadzane zwierzęta stanowią zagrożenie dla malutkich myszy. Dzieci już na etapie interpretacji wizualizacji z książki nawiązywały do naturalnych relacji między gryzoniami a drapieżnymi ptakami („może myszy widzą, że jakiś ptak, na przykład sowa, wzięła jedną myszkę”, „ptaki złapały myszki i włożyły do ciemnego gniazda”) lub kotami („ta myszka może je przywoływać na drzewo przed jakimś kotem”). Sposób wprowadzania innych zwierząt w konkretyzacjach plastycznych nie zawsze miał jednak charakter realistyczny – koty pikujące z nieba w stronę myszy potęgują wrażenie niespodziewanego ataku, przed którym ucieczka jest wyjątkowo trudna.

Związki pomiędzy przewodniczką a innymi myszami owocują w interpretacjach dzieci skutecznym ratunkiem. Podczas gdy na etapie interpretowania wizualizacji była to próba ratunku, która nie mogła się powieść („Ja myślę, że ta mysz, która skacze, próbuje zejść na dół do krzaka, ostrzec inne, ale nie zdążyła”; „Ten dym chce się dostać do norki. Jedna mysz to zauważyła, skacze z gałęzi, by ostrzec inne, ale zobaczyła, że one już się zatruiły”). Pomysłowość i determinacja przewodniczki w konkretyzacjach plastycznych są odzwierciedleniem dziecięcej niezgody na cierpienie małych i bezbronnych. Autorzy kierują zatem swoich bohaterów na ścieżkę nadziei, wiodącą ku życiu.

Świat, w którym żyją bohaterowie

Interpretując przestrzeń widoczną na rysunku 1, dzieci początkowo nie dopatrywały się potencjalnego niebezpieczeństwa. Koncentrowały się na elementach występujących w otoczeniu, próbując je zidentyfikować. W wypowiedzi jednej z dziewczynek widoczne na ilustracji rośliny określone zostały „domami myszy”:

D12: Ja myślę, że te krzaki to domy dla myszy.

N: Dla każdego domem może być coś innego, prawda?

D12: Bo ja karmię myszkę w krzakach.

N: Właśnie, ty zawsze opowiadasz, że chodzisz do parku karmić myszki. Myślicie, że to jest taki wymarzony, dobry dom dla tych myszek? Jak one mogą się czuć w tym domu?

D12: Dobrze.

N: A dlaczego uważasz, że czują się dobrze?

D12: Bo koty ich nie znajdują.

N: Jak jeszcze mogą czuć się w domu?

D2: Bezpiecznie.

D8: Nie boją się i ukrywają się tam cały czas, jak chodzą tam koty.

Przestrzeń przedstawiona na rysunku 3 (po odkryciu przez dzieci, że myszy narażone są na niebezpieczeństwo, którego jeszcze nie zidentyfikowały) postrzegana była na przykład jako zagrożenie ze strony żywiołu:

D2: Mi się wydaje, że tak na początku jakby się zbliżały fale i sztorm, a potem jakby mysz uciekała przed tym sztormem i jakby już tak były pod wodą i takie utopione. Bo te jakby chmury to takie odbicia, a te białe to są takie fale.

N: Rozumiem, a niebieski kolor co według ciebie tutaj oznacza?

D2: No właśnie tę wodę i jakby piasek, który się unosi czasem w morzu.

Światom wykreowanym przez dzieci po uprzednim wysłuchaniu książki *Powieki* grozi nadchodzące z zewnątrz niebezpieczeństwo (podobnie jak w oryginalnej historii) lub kilka niebezpieczeństw naraz: na przykład połączenie powodzi, burzy i ataku

drapieżników. Grozę sytuacji potęgują ciemne barwy i mocna, dynamiczna kreska (w przedstawieniach burzowych, czarnych chmur lub fali powodzi). W *Powiekach* ucieczka ze świata jest niemożliwa, myszy odchodzą z niego dopiero w momencie śmierci. Niebezpieczeństwa jednak w rozumieniu dzieci mijają, udaje się je odegnać, można przed nimi umknąć (choć bywa, że nie wszystkim się to udaje). Mali autorzy wprowadzają do opowieści miejsca szczęśliwe lub przynajmniej bezpieczne. Udaje się im zatem po cichutku przycupnąć w bezpiecznej norce lub odważnie wyruszyć w drogę w poszukiwaniu nowego domu – przykładem takiej topofilii (por. Bachelard, 1976; Baluch, 2008; Kotaba, 2015) jest wyspa wykreowana przez jedną z autorek: „Sztorm przyszedł i był taki wysoki aż do gałęzi, i jeszcze myszka moim zdaniem dała radę uciec, i popłynęły na szczęście na inną wyspę, a przy okazji jeszcze, jak miały podróż, padał deszcz i była tęcza. Te myszki trochę były smutne, że płyną, ale jak zobaczyły to wszystko i tę tęczę, to się rozweseliły” (rys. 5).

Wyjątkową narracją jest ta autorstwa chłopca, która wprowadza do świata przedmiot o magicznym działaniu (to jedyny przypadek, w którym myszy przewodnicze dodano element na konkretyzacji plastycznej). Opowieść dzięki temu zyskuje rys kojarzący się z porządkiem świata baśni, kiedy myszy – malutkiej, słabej protagonistce – udaje się okiełznać żywioł za pomocą wyjątkowego przedmiotu (na którego posiadanie w rozumieniu dziecka w naturalny sposób zasługuje): „Ja mam bardzo głupią, dziwną historię. Wykorzystałem dwie strony kartki. Najpierw przyszło nagle tsunami, a ta mysz nagle wpadła na jakiś patyk, zasłoniła sobie oczy rękami, ale trochę podglądała. Miała mieczo-wiadro i ostrzegła inne myszy, bo były przed nią i tak się te inne myszy przestraszyły, że się tak wystraszyły, że się tak bały, że znieruchomiały. A ta mysz tym swoim mieczo-wiadrem złapała to całe tsunami. A na końcu impreza, bo udało się zatrzymać tsunami. No i to jest konfetti na tej imprezie. Mysz zwyciężyła” (rys. 7).



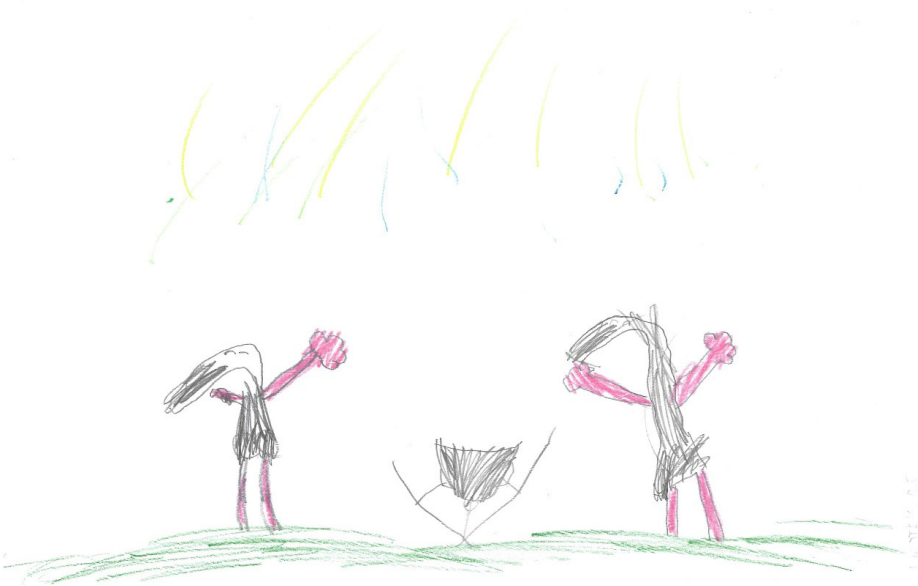
Rysunek 4.



Rysunek 5.



Rysunek 6.



Rysunek 7.

Konkluzja

Podczas spotkania z pracą Rusinka ujawnił się potencjał interpretacyjny dzieci, dotyczący przede wszystkim wymiaru emocjonalno-społecznego. Już na etapie rozkodowywania znaczenia trzech wizualizacji dzieci swobodnie znajdowały elementy, którym nadawały znaczenie, były otwarte na różne punkty widzenia. Komponenty te przynależały zarówno do kategorii bohaterów (twarze, gesty myszy), ich działań i relacji, w których ze sobą pozostają (poszukiwanie ratunku, wspólnotowy wymiar istnienia), czy świata, w którym żyją (postrzeganie drukowanych łuków jako chmur, gór, fal, dymu, ptaków). Interpretacje powyższych kategorii rozszerzały narracje wokół konkretyzacji plastycznych.

Dziecięce ilustracje i wypowiedzi na ich temat nie zawsze dotyczyły tematyki śmierci i cierpienia, którą sugerować mogła przedstawiona uczestnikom warsztatów opowieść. Wizualizacje i dopełniające je narracje uporządkować można pod względem stopnia doznawanej przez bohaterów krzywdy lub odczuwanego strachu. Wyjściem z sytuacji zagrożenia najczęściej w rozumieniu dzieci okazywała się ucieczka („najlepiej było uciec”), wymagająca jednak odwagi czy szybkości. Myszy są małe – nie mają zasobów do podjęcia walki fizycznej, mają jednak spryt, decydują się na aktywną zmianę miejsca, w którym przebywają, by ustrzec się przed niebezpieczeństwem. Walka fizyczna jest działaniem wyjątkowym i udaje się dzięki magicznemu niemalże przedmiotowi (godna dzierżenia go myszka przewodniczka okiełznała niszczycielskie siły przyrody).

Praca z *Powiekami* nie miała na celu wprowadzania dzieci w tematykę Holocaustu – polscy nauczyciele wychowania przedszkolnego nie mierzą się w tym kontekście z problemami i dylematami, które stoją przed pedagogami izraelskimi (por. Ziv i in., 2015). Szkoły i przedszkola mogą jednak szukać wsparcia w instytucjach kultury przy realizowaniu tematów związanych z: pamięcią historyczną, konfliktami (również aktualnymi) i możliwością niesienia pomocy w trakcie ich trwania, tolerancją. Bogata oferta warsztatów o wskazanej tematyce, zaprojektowanych z myślą o najmłodszych odbiorcach, prowadzona jest przez Muzeum Historii Żydów Polskich Polin (to między innymi akcja społeczno-edukacyjna „Żonkile”, warsztaty opracowane wokół opowiadania *Strasznie straszne* Pawła Beręsewicza czy spacer po wystawie o historii polskich Żydów, z elementami gier i zabaw).

Sposób przyjęcia przez czytelników omawianego tekstu otwiera drogę do ponownego sięgnięcia po niego na etapie edukacji wczesnoszkolnej. W materiałach edukacyjnych pojawiają się bowiem nie tylko fragmenty twórczości Janusza Korczaka czy traktującego o życiu w Domu Sierot *Pamiętnika Blumki* autorstwa Iwony Chmielewskiej, ale również informacje biograficzne na temat Starego Doktora. „W 1942 roku zginął w niemieckim obozie zagłady w Treblince wraz ze swoimi podopiecznymi, których nie chciał opuścić aż do końca” – to ostatnie zdanie Korczakowskiej noty

w ministerialnym podręczniku *Nasza szkoła* dla klasy trzeciej mogłoby zostać dopełnione symboliczną opowieścią dedykowaną pamięci człowieka „po wieki” oddanego dzieciom.

Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Arizpe, E. i Styles, M. (2016). *Children reading picturebooks. Interpreting visual texts*. Routledge.
- Bachelard, G. (1976). Wstęp do poetyki przestrzeni (W. Błońska, tłum.). W: H. Markiewicz (red.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą. T. 2: Strukturalno-semiotyczne badania literackie, literaturoznawstwo porównawcze, w kręgu psychologii głębi i mitologii* (s. 342–366). Wydawnictwo Literackie.
- Baluch, A. (2008). *Od form prostych do arcydzieła. Wykłady, prezentacje, notatki, przemyślenia o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Baszewska, M. (2016) Odkrywanie i detabuizowanie ukrytego w picture bookach Iwony Chmielewskiej. W: Chymkowski R. i Koprowicz A. (red.), *Pongo, t. 8: Ukryte w kulturze* (s. 146-172). Grupakulturalna.pl, Stowarzyszenie Katedra Kultury.
- Batszewa, D. (2012) *Czika, piesek w getcie* (S. Raczyńska, tłum.). Państwowe Muzeum Auschwitz-Birkenau.
- Cackowska, M. (2010). O pojęciu i pojmowaniu książki obrazkowej na świecie i w Polsce. W: M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz i A. Koźczkowska (red.), *Przestrzeń terażniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory* (s. 341–355). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cackowska, M. (2012). Ideologie dzieciństwa a tabu w książkach obrazkowych dla dzieci. W: B. Sochańska i J. Czechowska (red.), *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci* (s. 55–75). Duński Instytut Kultury i Media Rodzina.
- Cackowska, M. (2014). Wzrastać radośnie w przedszkolnym i szkolnym kiczu. Pytania o współczesną alfabetyzację wizualną dzieci. W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (s. 274–287). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading and talk – how adults help children talk well about books*. Thimble Press.
- Dymel-Trzebiatowska, H. (2016). Visual representations of war in Polish and Scandinavian picturebooks. A metaphorical perspective. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 34(3), 118–131.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3–4, 163–168.
- Hara, K. i Koda, N. (2020). Quantitative analysis of anthropomorphic animals in picture books: Roles and features of animals. *International Journal of Literature and Arts*, 8(6), 308–315. <https://doi.org/10.11648/j.ijla.20200806.11>

- Jarżyna, A. (2016). Szlemiele. Zwierzęta wobec Zagłady w literaturze dla dzieci. *Narracje o Zagładzie*, 2, 235–256. <https://journals.us.edu.pl/index.php/NoZ/article/view/6779>
- Klus-Stańska, D. (red.). (2014). *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kłakówna, Z.A. (2016). *Język polski. Wykłady z metodyki*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kotaba, K. (2015). Czy wojna jest dla dzieci? O obrazach wojny w literaturze dla najmłodszych. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis | Studia Historicolitteraria*, 15, 184–192. <https://doi.org/10.24917/3934>
- Lorek, M. i Zatorska, M. (2016). *Nasza szkoła. Podręcznik do edukacji zintegrowanej. Klasa III, część 1A*. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Nikolajewa, M. i Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Paris, A.H. i Paris, S.G. (2001). *Children's comprehension of narrative picture books*. Center for the Improvement of Early Reading Achievement. <https://files.eric.ed.gov/full-text/ED452515.pdf>
- Rusinek, M. (2012). *Powieki. Bajka dedykowana pamięci Janusza Korczaka*. Opera i Filharmonia Podlaska – Europejskie Centrum Sztuki w Białymstoku.
- Shikhmanter, R. (2021). *Beyond the yellow badge: Reconstructing a visual memory of the Holocaust in Israeli picturebooks*. W: Picturebooks in Time. The 8th International Conference of The European Network of Picturebook Research. 3-4 October, 2021. Tel Aviv University.
- Sławińska, M. (2010). *Konstruowanie wiedzy na zajęciach w przedszkolu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Spiegelman, A. (1991). *Maus: A survivor's tale*. Pantheon Books.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wiśniewska-Kin, M. (2019). „Momenty wychowawcze” w projektowaniu procesu kształcenia kulturowej kompetencji dzieci. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 46(3), 37–46. <https://doi.org/10.26881/pwe.2019.46.04>
- Wiśniewska-Kin, M. (2020). *Skuteczne zdziwienie. Wyzwalająca myślenie nauka czytania i pisanie*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wójcik-Dudek, M. (2016). *W(y)czytać Zagładę. Praktyki postpamięci w polskiej literaturze XXI wieku dla dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ziv, Y., Golden, D. i Goldberg, T. (2015). Teaching traumatic history to young children: The case of Holocaust studies in Israeli kindergartens. *Early Education and Development*, 26(4), 520–533. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1000719>