



EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

*Ikonoteksty wobec współczesnych
kryzysów społecznych*

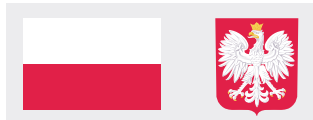
EETP Vol. 18, 2023/4 No. **71**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

październik–grudzień / Data publikacji: 31.12.2023

Wydawca Kwartalnika EETP

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków



Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (NR RCN/SN0336/2021/1)

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelna: Barbara Surma (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)
Zastępca redaktor naczelnej: Katarzyna Szewczuk, Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)
Sekretarz: Renata Spyrka-Chlipała (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Członkowie zespołu redakcyjnego

Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Natalia Machyńska (Ivan Franko National University of Lviv, Ukraina); Anna Królikowska, Isaak Papadopoulos (UNICaf Cyprus University, Cypr); Eugenia Maria Pasca (“George Enescu” National University of Arts, Iasi, Rumunia); Olena Protsenko (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Jolanta Staniek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Martyna Szczotka (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Redaktor tematyczny numeru

Małgorzata Cackowska (Uniwersytet Gdański)

Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovská univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK, (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr Laszlo Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Redaktorzy językowi: Dariusz Piskulak (jęz. pol.); Laura Bigaj, Aeddan Show (jęz. ang.)

e-ISSN 2353-7787

Skład: Piotr Druciarek

Deklaracja: od roku 2022 czasopismo jest wydawane tylko on-line

Projekt okładki: Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

Informacje dla Autorów i Recenzentów:

<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

System antyplagiatowy: weryfikacja artykułów w systemie iThenticate.com

Lista Recenzentów artykułów z 2023:

<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/eetp/reviewers/2023>

SPIS TREŚCI

CONTENTS

7 MAŁGORZATA CACKOWSKA

Wprowadzenie

Introduction

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

THEMATIC ARTICLES

11 MAŁGORZATA CACKOWSKA

Książka obrazkowa o wojnie jako kulturowy artefakt
o politycznym potencjale. Analiza przypadku

A Picture Book About War as a Cultural Artifact

With a Political Potential. Case Study

25 WERONIKA KISIEL

MAGDALENA KALISZEWSKA-HENCZEL

Powieki Michała Rusinka w świetle dziecięcych interpretacji

Eyelids by Michał Rusinek in the Light of Children's

Interpretations

45 JUSTYNA WOJCIECHOWSKA

Literackie teksty edukacji wczesnoszkolnej wobec wyzwań
epoki antropocenu

*Literary Texts of Early School Education Against
the Challenges of the Anthropocene Era*

- 55 HELENA GARCZYŃSKA
Ikonotekst a ochrona środowiska. Ekokrytyczna analiza wybranych norweskich książek dla dzieci
Iconotext and Environmental Protection. Ecocritical Analysis of Selected Norwegian Books for Children
- 69 HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA
Zielony aktywizm. Wizerunek Greta Thunberg w książkach obrazkowych na szwedzkim rynku wydawniczym
Green Activism. The Image of Greta Thunberg in Picture Books in the Swedish Book Market
- 81 MAGDALENA PODLASKA
Wszechobecna różnorodność. *Minä ja uusi vauva (Boken om att få syskon)* Marii Frensborg i Maiji Hurme, czyli skąd się biorą dzieci i czy wszystkie są takie same?
Diversity is Everywhere. *Minä ja uusi vauva (Boken om attfåsyskon)* by Maria Frensborg and Maija Hurme, or Where Do Babies Come from and are They All the Same?
- 89 ALEKSANDRA WIERUCKA
Mitologia Shuar w perspektywie postkolonialnej na przykładzie książki *Etsa*
Shuar Mythology in Postcolonial Perspective on the Basis of *Etsa* Picturebook
- 103 PAWEŁ ŁAPIŃSKI
Postapokalipsa w Krótkich Gatkach, czyli jak przygotować dzieci na (każdą) katastrofę
Postapocalypse in Shorts or How to Prepare Kids For (Each) Catastrophe
- 115 ALEKSANDRA SUCHAŃSKA
Kreacje bohaterów w komiksie edukacyjnym dla dzieci a identyfikacja i przekaz wiedzy
Creations of Characters in Educational Comics for Children Versus Identification and Transmission of Knowledge
- 127 JOANNA ANTOSIK
Problemy rodzinne zobrazowane we współczesnych bajkach animowanych
Problems of the Family Depicted in Contemporary Animated Movies
- 145 MAGDALENA SASIN
Obrazem o dźwięku. Książki obrazkowe dla dzieci kształtujące aktywną postawę wobec audiosfery
With Pictures About Sounds. Picture Books For Children Shaping Active Attitude Towards Audiosphere

VARIA

163 ANDRZEJ GRUDZIŃSKI

Wychowanie „dzieci trudnych” w koncepcji Jana Kuchty

Upbringing of “Difficult Children” in the Concept of Jan Kuchta

Małgorzata Cackowska

orcid.org/0000-0002-6855-4646

e-mail: malgorzata.cackowska@ug.edu.pl

Uniwersytet Gdański

Wprowadzenie

Introduction

Pojęcie kryzysu oznacza trudną, często długotrwałą, dramatyczną sytuację, która niesie za sobą odczuwanie nasilającego się niepokoju przeobrażającego się w lęk, zagrożenie. Utrzymywane głównie w przestrzeni medialnej pojawianie się śmiertelnych konsekwencji kryzysów wojennych, ekologicznych w różnych miejscach świata dalszego i bliższego to codzienność współczesnych dzieci. Najchętniej uchronilibyśmy je przed wszelkim pojawiającym się złem w alternatywnej fikcji, schowali, przeczekali. Tak się jednak nie da, jeśli chcemy traktować dzieci poważnie. W sferze współczesnej kultury dla dzieci od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku funkcjonują książki obrazkowe i inne ikonoteksty, będące niezwykle idiosynkratycznym gatunkiem sztuki, który za cel stawia sobie uwrażliwienie już najmłodszych odbiorców na kwestie szeroko rozumianych współczesnych kryzysów i nowych wyzwań, z którymi mierzy się nasz świat. Ich dobrodziejstwo pozwala na rozumienie otaczającego świata, zanurzenie w nim, niekiedy także zaangażowanie w możliwą zmianę jego warunków.

Trzon niniejszego tomu stanowią teksty stworzone przez badaczy ikonotekstów, które nie tylko odsłaniają warsztat teoretyczny i metodologiczny (głównie oparty na teoriach krytycznych, postkolonializmie, posthumanizmie, ekokrytyce), ale także znawstwo eksplorowanej tematyki w analizowanych książkach obrazkowych (wojna, ekologia, pandemia, migracje ludności, różnorodność, seksualność, śmierć). Są one otwarciem dyskusji o możliwych (często kontrowersyjnych) przedstawieniach i interpretacjach kryzysów obejmujących świat obecnych we współczesnych książkach obrazkowych dla dzieci. Mamy nadzieję, że staną się inspiracją do wszelkich polemik, wymiany myśli i poglądów. Zapraszamy!

ARTYKUŁY TEMATYCZNE

•
THEMATIC ARTICLES



Małgorzata Cackowska

orcid.org/0000-0002-6855-4646

e-mail: malgorzata.cackowska@ug.edu.pl

Uniwersytet Gdański

Książka obrazkowa o wojnie jako kulturowy artefakt o politycznym potencjale.

Analiza przypadku

A Picture Book About War as a Cultural Artifact With a Political Potential. Case Study

KEYWORDS ABSTRACT

picture book, war in Ukraine, Critical Content Analysis, postcolonialism

In the article, I provide a case study of the book by Ukrainian artists: Romana Romanyshyn and Andriy Lesiv entitled *Війна, що змінила рондо* (How War Changed Rondo), originally published in 2015 in Lviv, using the Critical Content Analysis approach and secondary data analysis. The book, which is a part of a larger socio-historical-cultural-political context (Russia's invasion of Ukraine), is what I consider to be a cultural text (artifact) with political significance and the voice in the information warfare. Historicism and postcolonialism (in Mykola Riabchuk's version) are the theoretical perspectives for the investigation and interpretation of meanings generated by the book in a multimodal manner (by means of image and text, and the interaction between them) and by its epitexts. The research reveals that, in the imperial discourse, this picture book is a vivid example of the ambivalence between the voice of Ukrainian freedom from Russian cultural control and, at the same time, it reflects the trend of Western universalism.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

książka obrazkowa,
wojna w Ukrainie,
krytyczna
analiza treści,
postkolonializm

W artykule, wykorzystując metodę krytycznej analizy treści (*critical content analysis*), dokonuję studium przypadku książki obrazkowej dla dzieci *Wojna, która zmieniła Rondo* autorstwa ukraińskich artystów Romany Romanyszyn i Andrija Łesiwa wydanej w oryginale w 2015 roku we Lwowie jako artystyczną odpowiedź na inwazję Rosji na Ukrainę i aneksję Krymu. Książkę postrzegam jako tekst kulturowy (artefakt) o politycznym znaczeniu (element wojny informacyjnej), osadzony w szerszym społeczno-historyczno-kulturowo-politycznym kontekście. Analizowany jest nie tylko sam utwór, ale także liczne epiteksty wytworzone wokół niego (zamieszczone w internecie wywiady z artystami, blogi, recenzje i opinie). Perspektywą teoretyczną analiz i interpretacji znaczeń wytwarzanych multimodalnie w samym utworze (za pomocą obrazu i tekstu oraz relacji między nimi) oraz wykorzystanych danych wtórnych jest historycyzm i postkolonializm (w wersji używanej przez Mykołę Riabczuka). Analiza pokazuje, że w dyskursie imperialnym utwór (i jego założenie) jest egzemplifikacją ambiwalencji pomiędzy głosem emancypacji Ukraińców z rosyjskiej hegemonii kulturowej i jednocześnie włączania się w nurt uniwersalizmu zachodniego.

Wprowadzenie i zadanie badawcze

Współczesne kryzysy społeczne będące konsekwencją toczących się na świecie wojen, coraz częściej dających o sobie znać efektów katastrofy klimatycznej stanowią tematy wszechobecnych debat publicznych, obejmujących także coraz młodszych członków społeczeństw. W ostatnich latach można zaobserwować liczne reprezentacje tych problemów w książkach dla dzieci, szczególnie w artystycznych książkach obrazkowych, które treścią i formą podejmują wyzwania odnoszące się do tematów czasu, miejsc i kultur ich powstawania, a także wieku i pozycji odbiorców, które Sandra L. Beckett (2013) określa jako *crossover picturebooks*. Możliwe, że ich obecność w przestrzeni publicznej to wyraz troski dorosłych o świadomość i dobrostan dzieci, które tu i teraz muszą żyć, współdzielić i przeżywać lęki i tragedie, co stanowić by mogło dyskurs edukacyjny: informacyjno-pedagogiczno-terapeutyczny. Możliwe też, że są pewną strategią bezradnych dorosłych wobec realnych problemów świata, ich nadzieją i oczekiwaniem na rozwiązanie ich w przyszłości za sprawą „potężnego dziecka”, które ma nad dorosłym władzę, jeśli patrzeć na czas, który jeszcze przed nim (Beauvais, 2015) z jednej strony, z drugiej być może – wykorzystując książkę obrazkową jako narzędzie (władzy) – dorośli biorą sobie dzieci za zakładników „lepszego jutra” (Szkudlarek, 2012, s. 337). Możliwe też, że zaangażowane książki obrazkowe (lub tzw. *challenging picturebooks*) powstają (i dawane są dziecku) w geście politycznego aktu,

co pozwala je uznać za teksty kulturowe (artefakty) o politycznym potencjale, wytwarzane jako głos w dyskursie społecznym i reprezentacja narracji osadzonej w szerszym, społeczno-historyczno-kulturowo-politycznym kontekście.

W artykule spróbuję przyjrzeć się egzemplifikacji ostatniej z wymienionych możliwości, analizując książkę obrazkową *Wojna, która zmieniła Rondo* (oryg. *Війна, що змінила рондо*), autorstwa pary ukraińskich artystów Romany Romanyszyn i Andrija Łesiwa (wyd. oryg. Art Studio Agrafta, Wydawnictwo Starego Lwa 2015, Ukraina, w Polsce Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2016¹). Jest to jedna z rosnącej liczby książek dla dzieci, w których wojna jest tematem pierwszoplanowym, stanowiącym wyzwanie zarówno dla młodego, jak i dorosłego odbiorcy (w tym także badacza), zajmujących wyraźne, polityczne stanowisko w sprawie aktualnego problemu społecznego (tu wojny postrzeganej nie tylko lokalnie). Książka zyskała duże uznanie krytyków, otrzymała wyróżnienie Bologna Ragazzi Award w 2015 roku w kategorii New Horizons. Jak dotąd została wydana jeszcze we Francji, Chinach, Korei Południowej, Słowacji i USA, wpisano ją także na listę białych kruków Międzynarodowej Biblioteki Młodzieżowej w Monachium. Od 2021 roku jest dostępna w globalnych sieciach sklepów w języku angielskim.

Poniższe studium przypadku dotyczy wskazanej książki postrzeganej przeze mnie jako kulturowy artefakt, którego koncept, czas i miejsce zaistnienia jest pewnym politycznym aktem w praktyce dyskursywnej. Celem badania jest krytyczna analiza i interpretacja multimodalnie (werbalnie i wizualnie) konstruowanych w książce znaczeń i identyfikacja reprezentowanych dyskursów w jej treści i epitekstualnych dookreśleniach.

Metoda badania

Przyjęta w badaniu perspektywa studiów kulturowych pozwala na wykorzystanie zarówno metodologii krytycznej analizy treści (KAT) (Johnson i in., 2016, 2019) w jakościowym ich wariacie, jak i studiów nad książką obrazkową (i teorii z nimi związanych (Nikolajewa i Scott, 2006), multimodalnych analiz dyskursu (Painter i in., 2015; Painter, 2018) w połączeniu z wątkami wybranych koncepcji literaturoznawczych, tj. strukturalizmem i narratologią (Genette, 1987). Książka obrazkowa wytwarza znaczenia multimodalnie (głównie za pomocą tekstu i obrazu oraz w intersemiotycznych relacjach między nimi), co oznacza, że dyskursy, które analizuję, mają swe reprezentacje w obu tych formach (modalnościach) semiotycznych, nie są zatem

¹ Ciekawe, że w dniu 9 maja.

zdominowane wyłącznie przez tekst (język) (zob. Hodge i Kress, 1988; Kress i van Leeuwen, 2006; Moerdisuroso, 2014; Johnson i in., 2019).

Jednostką analizy jest całościowy koncepcyjnie i narracyjnie ikonotekst obejmujący 17 pełnych kompozycyjnie rozkładówek, wyklejki, okładki oraz stronę tytułową i redakcyjną wraz z paratekstami. Posłużyłam się również bardzo licznymi epitekstami wytworzonymi wokół książki (zamieszczonymi w internecie wywiadami z artystami, blogami, recenzjami i opiniami, które dotyczyły utworu) jako danymi do wtórnej analizy. Wieloznaczeniowość tego materiału badawczego kodowałam głównie jakościowo w wielokrotnych, hermeneutycznych odczytaniach opartych na lekturach tekstów teoretycznych i szerokich analizach kontekstowych. Perspektywą teoretyczną, która daje możliwość krytycznego jego zrozumienia i odczytania znaczeń w kontekście powstania i zaistnienia, wraz z tym dyskursów, które reprezentuje, jest historycyzm i postkolonializm. Historycyzm pozwala na badanie procesów zmian i sposobów, w jakie poszczególne okresy lub kultury wytwarzają znaczenia, dzięki którym mogą określić i zrozumieć siebie, jakie konstruują systemy władzy, moralności, wartości w danym kontekście historycznym, wymagając od badaczy także świadomości swoich ustaleń w zależności od kontekstowych uwarunkowań (Malpas, 2013, s. 63–65). Dzięki krytycznej soczewce postkolonializmu używanego do analizy postkomunizmu (Moore, 2001; Riabczuk, 2015) przywołam dyskursy ambiwalentnej (między Wschodem a Zachodem) emancypacji nowoczesnego społeczeństwa Ukrainy i postaram się zanalizować ich pracę w badanym tekście kulturowym. Lektura zbioru esejów Mykoły Riabczuka – ukraińskiego badacza i literaturoznawcy *Ukraina. Syndrom postkolonialny* daje szersze kulturowo-politologiczne analizy *insidera*, wnikliwie prowadzone w języku postkolonializmu i historycyzmu, w którym charakteryzuje problemy tożsamościowe Ukraińców oraz stosunki rosyjsko-ukraińskie, wykraczając znacznie poza czas aktualny, co pomaga lepiej zrozumieć interesujący nas kontekst. Badanie terażniejszości staram się prowadzić ze świadomością obarczenia ryzykiem nadużyć interpretacyjnych i etycznych. Wydaje się, że w sytuacji trwającej wojny, wiążącej się z dramatycznymi rezultatami krytyczne badanie narracji dla dzieci na jej temat, zwłaszcza będącej dziełem osób ze społeczności objętej tragedią jest jedyną bezpieczną strategią, która nie wywołuje problemów etycznych na miarę badania ofiar (w tym dzieci) wojny.

Pragnę tu jeszcze określić moją pozycję jako badaczki zagadnienia, której najbliższy jest klucz krytyczny w badaniach edukacyjnych (Freire, 1970; Szkudlarek, 1993), podobnie jak w badaniach treści (książek) dla dzieci, zwłaszcza gdy są one mitologizowane jako neutralne i niewinne teksty kulturowe (zob. McCallum i Stephens 2011, s. 359; Nodelman, 2008). Sądzę (podobnie jak Kim i Short, 2019; Short, 2019), że tylko krytyczne odczytania książek dla dzieci, w których zagłębia się głębiej i odślania, demistyfikuje i denaturalizuje reprezentowane w nich dyskursy, dają szansę badaczom,

studentom, nauczycielom pracującym z uczniami na uchwycenie ich potencjału, rozpoznanie ideologii, zrozumienie ich sensów.

Analiza treści i próba interpretacji

Kontekst i idea książki

Analiza kontekstu (jak wymagałaby metodologia KAT), ograniczając się tu nawet do opisu samej wojny aktualnie toczącej się w Ukrainie w wyniku inwazji Federacji Rosyjskiej (wyłącznie taką narracją przyjmuję) i związanych z nią makro-, mezo- i mikrodiscursów znacznie przekraczałyby ramy artykułu. Czytanie współczesnej Ukrainy przez analizy Riabczuka (2015, 2022) daje satysfakcję jej rozumienia. Zakładam, że choćby z uwagi na bliskość terytorialną polscy Czytelnicy zainteresowani życiem społecznym i politycznym świadomi są jej genezy, przebiegu i konsekwencji, a od 24 lutego 2022 roku mogą niejako w sposób uprawniony czuć się w nią osobliwie, także emocjonalnie włączyć, zatem przyjmuję tu względną znajomość kontekstu.

Twórcy książki – zaledwie trzydziestoletni wówczas wrażliwi artyści, ale także ich przyjaciele, odważni właściciele oficyny wydawniczej, w odpowiedzi na zbrojny atak Rosji w 2014 roku w wywiadach wspominają swoją determinację wydania jej w roku kolejnym. Mówią: „Nie byliśmy pewni, czy ludność ukraińska jest gotowa do rozmów o wojnie. Nie chcieliśmy nikogo skrzywdzić” (VIII International..., b.d.). Było to dla artystów naturalne, że muszą zadbać o najmłodszych członków swego społeczeństwa, którzy od tego momentu zostali w nią włączeni, którzy pełni autentycznego lęku nie rozumieli, dlaczego muszą chować się do schronu, dlaczego i dokąd znikali ich rodzice. By wspomóc dzieci i ich najbliższych (rodziców, dziadków, rodzeństwo) w rozmowach o tym, czym jest wojna, zdecydowali się wprowadzić w książce czytelne formy treściowe, konwencję bajkową z ostatecznie pozytywnym rozwiązaniem i ocaleniem odważnych, choć na pierwszy rzut wydawałoby się, że słabych bohaterów. Wybrali możliwy do uchwycenia język symboli i analogii wizualnych (kwiatów, czołgów, czerni) z wyraźnym określeniem dobra i zła, światła i ciemności (Łesiw i Romanyszyn, 2015). Można zatem uznać tę aktywność artystyczną za przejaw troski o dotkniętych traumą potencjalnych czytelników, ale – jak zobaczymy – treść książki wskazuje na osobiste, głośne w swym wymiarze zaangażowanie w wojnę pod sztandarem ideologii antywojennej i antyrosyjskiej, jest tym samym pewną strategią obronną w wojnie hybrydowej. Naturalnie więc książka stała się swego rodzaju artefaktem kulturowym i politycznym, elementem wojny informacyjnej.

Rondo i Wojna

Tytuł książki *Wojna, która zmieniła Rondo* oszczędnie zapowiada jej treść. To historia miasta Rondo (niemal idealnego na planie koła, przypominające cyferblat, z jedną małą wypustką u dołu – niczym półwysep Krymski – gdzie w utopijnej harmonii czasoprzestrzennej żyją pełni miłości, zgody i uwielbienia dla sztuki² mieszkańcy. Tak jest do chwili, w której niespodziewanie wkracza (właściwie najezdza, używając czołgów i rakiet) WOJNA (zapisana wersalikami już na okładce, powtórzona jako znaczące słowo potężnym krojem pisma na stronie tytułowej i wewnątrz książki) budząca trwogę i chaos, siejąca zniszczenie. Niweczy harmonię przestrzennego ładu, okazałych, klasycyzujących budowli i rozkwitających, wielobarwnych, śpiewających kwiatów o ludzkich twarzach w wyjątkowej oranżerii – największej chluby (w której codziennie śpiewały ku słońcu hymn miasta, a okazjonalnie popisywały się wokalnym wykonaniem *Ronda alla Turca* Mozarta), zmienia miasto w mroczne, dystopijne pogorzelsko: rozsiewa czarne, martwe chwasty i przynosi ciemność, śmierć. To archetypowe spotkanie ewidentnego dobra z ewidentnym złem ucieleśnia projekt graficzny: harmonijne Rondo i jego bohaterowie przedstawieni są na pięciu wielobarwnych rozkładówkach, zaś Wojna ze swoją szaroczną szatą³ zajmuje aż dziesięć rozkładówek. Wraz z jej pojawieniem się dosłownie wali się świat, co odczuwać można jako silną dysharmonię dzięki obecności wielu przeciwstawnych linii diagonalnych, także w układzie skośnych bloków tekstu. Powojenny, ponownie barwny krajobraz rezyliენტnego miasta wraca na ostatnie dwie rozkładówki.

Tak jak Rondo ma swój charakter, tak też antropomorfizowana jest Wojna (użycie wielkiej litery wskazywałoby na personifikację), choć wizualnie zdaje się polimorficzna (jest hybrydowa jak trwająca wojna). Nie ma oblicza (ale jej czołgi z oczyma są niczym maski pozwalające obserwować otoczenie), jest wielką kukłą (marionetką zewnątrzsterowalną), której masywna, męska ręka wbija w miasto ogromny pocisk (widoczne na centralnej części rozkładówki). Porusza się za pomocą hałaśliwych i przerażających maszyn powietrznych i czołgów, do tego nie ma serca (o czym mówi tekst). Wizualnie jest amalgamatem klisz broni konwencjonalnej, znanej z historii ostatnich wojen światowych i aktualnie używanej przez Rosję w atakach na Ukrainę – jest bliżej rzeczywistości zatem aniżeli jakiegokolwiek fikcji. Zdawałoby się, że nie wiadomo, skąd przychodzi,

² Takimi indywidualistycznymi cechami z podkreśleniem odrębności językowej charakteryzują siebie sami Ukraińcy (Riabczuk, 2015, 2022).

³ Na kulturowe konotacje koloru w koncepcie graficznym w tej książce zwraca uwagę filozof edukacji Gregory Maughn, twierdząc, że wartościowanie koloru czarnego (Wojna jest czarna i przerażająca), ciemnych i szarych barw kojarzonych zwyczajowo ze strachem, smutkiem, niemoralnością (zwłaszcza w kontekście jasnych) może mieć wpływ na to, jak nieświadomie myślimy o ludzkiej skórze. Uważliwiał więc czytelników na ten aspekt książki z metatekstowych i filozoficznych rozmowach z dziećmi (Maughn, 2022).

kto nią steruje. Biorąc jednak pod uwagę znaczenie otwartych kompozycji na trzech rozkładówkach ukazujących Wojnę, usytuowana jest w ruchu od lewych marginesów⁴ (głównie górnego, ale także dolnego), przez centrum kroczy ku prawej, co za gramatyką wizualną Kressa i van Leeuwen (2006, s. 197) możemy określić jako dane ideowe, które można interpretować jako abstrakcyjny koncept czegoś nieuchronnego, a od dołu dane realne, stale istniejące, silnie zakorzenione, coś, co jest znane od zawsze. Tym „czymś” zdają się terytorialne pretensje Rosji do Ukrainy, wyraźne w poglądach rosyjskich konserwatystów, np. Sołżenicyna, a dziś obecne w wypowiedziach Putina, że twórcą Ukrainy jest Lenin (Riabczuk, 2015, Krzemień, 2022). Jej zadaniem jest zniszczyć to, co przedstawione jest u dołu prawej strony – oranżerię (serce i duszę miasta – kulturę suwerennego kraju). Jeszcze więcej do analizy dyskursu pochodzenia Wojny i jej statusu dokłada następna rozkładówka, na której w lewym dolnym marginesie (czyli tym, co dane realne), w miejscu ilustracji drogi, po której po wprowadzających niepokój liniach diagonalnych porusza się czołg (ku centrum), widnieje intraikoniczny tekst zapisany kaskadowo wersalikami „WORLD IN TOTAL WAR”, a na skrzydłach przedstawionej tu w lewym górnym rogu jednej z trójki bohaterów – zranionej Gwiazdki wykonanej z papieru gazetowego – umiejscowiono słowa „ПРАВДА” i „AT WAR”. Wprowadzenie intraikonicznego tekstu, w pewnym sensie alternatywnego w książce obrazkowej (tu dodatkowo w globalnym języku angielskim i rosyjskim) ma charakter metafikcyjny, jest poza narracją główną, a jego zadaniem jest wtrącenie i podjęcie z nią dialogu (Nikolajewa i Scott, 2006, s. 235). To wtrącenie zdaje się przejawem obecności dyskursu realnej wojny na całym świecie, wojny między Zachodem a Wschodem. Słowo „Prawda” należałoby konotować ze słynnym dziennikiem jako orężem rosyjskiej propagandy. Rondo (jak Ukraina) jest tu ambiwalentnym pograniczem (zob. Riabczuk, 2015, s. 13–33).

Bohaterowie. Chwała bohaterom!

Ta „Wojna dotknęła każdego” (co zapisano wyrazistym krojem pisma), zmieniła wszystko, ale też wywołała ostrą reakcję głównych bohaterów opowieści. Są nimi trzej zaprzyjaźnieni aktywiści (w tej historii mieszkańcami Ronda w większości są postaci humanoidalne⁵, zoomorficzne, ale ci najważniejsi to szczególne personifikowane obiekty): Danek – świecąca, przezroczysta żaróweczka z wyekspozowanym „gorącym”

⁴ Dyskusyjne jest, czy w tworzeniu tej kompozycji tak silnie działał zachodni sposób narracji od lewej do prawej wielokrotnie analizowany przez Kressa i van Leeuwen a i jak można by ją czytać, gdyby ruch był przeciwny? Możliwe, że artyści nie zamierzali zbyt dosłownie wprowadzać obrazu ruchu wojsk rosyjskich.

⁵ W polskim przekładzie mieszkańcy nazywani są ludźmi, w oryginale, także w wersji angielskiej nie ma takiego określenia. Uważam to za pewne nadużycie tłumaczki.

sercem (naukowiec, artystyczna dusza, czuły strażnik miejscowych kwiatów), Fabian – balonikowy, delikatny piesek z trzymającym go przy ziemi medalionem (detektyw o doskonałych zmysłach) oraz Gwiazdka⁶ – papierowa ptaszyna origami (latająca podróźniczka, rysownicza). Proweniencja protagonistów, którą sami artyści uważają za ważną i wyjaśniają w wywiadzie dla radia (Łesiw i Romanyszyn, 2015), nadając każdemu z nich konkretny sens, jest również znacząca, gdy przyjrzymy się wewnątrz-narodowej ukraińskiej walce dyskursów tożsamościowych i emancypacyjnych, objawiających się m.in. w identyfikacjach prozachodnich, neokolonialnym zniewoleniu (zob. Riabczuk, 2015, s. 147–200).

Danek – przedstawiany w opowieści jako pierwszy, który jako jedyny z trójki zajmuje całą jedną stronę rozkładówki, według artystów jest niczym biologiczny robot (efekt bidesignu), według mnie jest spotkaniem sztuki, nauki i nowoczesnej technologii⁷, artystą-naukowcem, jest liderem, optymistą w pełnym znaczeniu tego słowa, ma nieść i niesie światło (oświecenie), możliwą przyszłość.

Fabian – stworzony jest na wzór popularnej na całym świecie dziecięcej zabawki wykonywanej ręcznie, bardzo łatwo *ad hoc* z podłużnego, nadmuchanego balonu. Jest także aluzją do kultowej, osiągającej zawrotną cenę pop-kulturowej rzeźby amerykańskiego artysty Jeffa Koonsa *Balonowy pies* (1994), stworzonej w ogromnym rozmiarze ze stali nierdzewnej pokrytej błyszczącym chromem, sprawiającej wizualne wrażenie lekkości, następnie reprodukowanej jako seria metalicznie szklwionych miniatur z emalii limuzyjskich. W opowieści o Rondzie Fabian jest istotą żywą, a już Jeff Koons o swoich rzeźbach powiedział: „Zawsze lubiłem balonowe zwierzęta, ponieważ są podobne do nas. Jesteśmy balonami. Bierzesz oddech i wdychasz, to jest optymistyczne. Wydech jest swego rodzaju symbolem śmierci” (zob. Taggart, 2020).

Papierowa Gwiazdka (Zirka) – w postaci żurawia symbolizującego w kulturze Wschodu wiarę i nadzieję na długie życie – najbardziej popularnego na świecie modelu origami dzięki legendzie, według której osoba, która złoży tysiąc takich żurawi, może sformułować jedno życzenie, które z pewnością się spełni. Została wybrana przez artystów właśnie jako znak nadziei na pokój, bowiem znacząca wydała im się historia czynu japońskiej dziewczynki Sadako Sasaki (ur. 1943 r.) cierpiącej na białaczkę z powodu choroby popromiennej w wyniku zrzućenia bomby atomowej na Hiroszimę, która podjęła taką próbę ratowania siebie (Lewkova, 2015). Sadako zmarła w połowie wykonywanego zadania, resztę dopełnili jej przyjaciele, przekuwając żurawie i jej pragnienie życia w antywojenne przesłanie.

⁶ Podobnie jak w poprzednim przypisie – tylko w polskim tłumaczeniu bohaterka zmienia swe imię. W oryginale to Зірка (Zirka), po ukraińsku ‘gwiazdka’. W innych językach pozostaje Zirka.

⁷ Zob. np. wystawy głównie zachodnich artystów prezentowane w ramach projektu Art+Science Meeting realizowanego od 2011 roku przez Centrum Sztuki Współczesnej ŁAŻNIA w Gdańsku.

Styl przedstawiania postaci (małe, „dzieciopodobne”, uśmiechnięte, np. Danek z dużą głową, wpatrujący się w odbiorcę z uniesioną ręką w geście powitania i wyeksponowanym sercem) jest środkiem wywołania u czytelnika afektu sympatii od pierwszego spojrzenia, bliskości, poczucia familiarności (zob. Nikolajeva i Scott, 2006; Painter i in., 2015). Wszyscy bohaterowie są romantycznie skonstruowanymi postaciami, drobnymi, kruchymi, narażonymi na wszelkie zranienia istotami i są jednocześnie atrybutami dziecięcości. Tak jak intencją artystów była kreacja postaci uniwersalnych, które mają swoją historię ulokowaną w domenie dziecięcości, tak też zależało im na stworzeniu istot ze świata fikcji, nieludzi, z którymi mogłyby się identyfikować dzieci (Lewkowa, 2015), i przydzielili im baśniowe moce do walki ze złem, do pokonania wroga i ocalenia ich świata. Znaczenie i cel takiej koncepcji heroicznych i fantastycznych bohaterów literatury dla dzieci obrazującej fikcyjną walkę potwierdzają analizy Kirsten Miller, w których wykazuje (za tropem Grahama Greene’a), że pomaga ona czytelnikom konstruktywnie myśleć o niszczeniu świata (może nawet ekscytować się tym), zamiast oferować ucieczkę od przemocy i – dodałabym – horror realizmu (Miller, 2009, s. 273). Mali, mocarni bohaterowie Ronda toczą nie tylko jedną bitwę z konkretną Wojną, ale trwającą archetypową bitwę między dobrem a złem. Problem polega na tym, że – jak zauważają krytycy literatury dla dzieci – pokonanie zła, nadzieja na lepszy świat i szczęśliwe zakończenie są „formą szlachetnego kłamstwa” w tkance dydaktycznego dyskursu książek dla dzieci (Beauvais, 2015, s. 46–49). Zakończenie konfliktu zbrojnego w Ukrainie również nie rozwiąże sprawy pokoju ani w tym miejscu, ani tym bardziej na świecie.

Walka, zwycięstwo i blizny

Starcie bohaterów Ronda z Wojną jest kilkietapowe. Najpierw podejmują działania obronne: próbują pokojowego dialogu, ale po dotkliwych zranieniach, które właściwie mogłyby odebrać im możliwości dalszej walki (Danek został trafiony w pierś, gdy swym kruchym ciałkiem bronił kwiatów w oranżerii, Gwiazdce nadpaliły się skrzydełka, a Fabiana chwast zranił w łapkę), w gniewie odpowiadają Wojnie jej językiem, rzucając w nią kamieniami i gwoździami. Scena, w której rozłuszczony Danek rzuca kamieniem w Wojnę (na rozkładówce Danek jest w centrum, ale jego postać jest malutka w stosunku do okalających go chwastów), ukazuje dramat niemożliwego, ale oczekiwanego od tak kruchej istoty wobec złej siły (walka Dawida z Goliatem?). Według autorów jest to swego rodzaju fotografia przypominająca o wielu ofiarach wśród protestujących obywateli w licznych starciach z uzbrojonymi w miotacze ognia czarnymi kompaniami Berkutu na Majdanie (Łesiw i Romanyszyn, 2015). Podejmowane przez nich strategie rozmowy i używanie przemocy do obrony własnej okazują

się bezskuteczne – Wojna „rujnuje ich kruchy świat”, mieszkańcy giną lub ukrywają się, Rondo pustoszeje (na rozkładówce o ciemnoszarym tle przedstawiono ponownie plan miasta, które tym razem jest szare, opuszczone i zniszczone, widoczne są nadpalone granice i zrujnowane budowle). Znikają mieszkańcy, ale nie bohaterzy. Danek – wynalazca i nieustraszony opiekun kwiatów, znajduje możliwe sposoby, by je ocalić. Jego ulubiony rower z małą lampką, którą kieruje na rośliny, pomaga mu wytworzyć światło niezbędne do ratowania ostatnich kwiatów. Pedaluje z całych sił, aż kwiaty cudownie ożywają i podejmują zaintonowany przez niego hymn miasta⁸. Moc się odradza. Wiedza i inwencja Danki stają się przełomem w walce z Wojną, którą przypadkiem dotknął refleks wytworzonego światła i siła wspólnotowej pieśni, pod których wpływem struchlała na chwilę, przestraszyła się, bo jak potwierdza narrator, „nawet najdelikatniejszy promyczek światła pokonuje ciemności”. Stało się jasne, że „[a]by zatrzymać Wojnę, wszyscy mieszkańcy miasta muszą zbudować wielką maszyną Światła, która rozproszy mrok i uratuje śpiewające kwiaty!”. Na głównym placu miasta wszyscy mieszkańcy pod kierownictwem uczonego Danki pracownicy rozpoczęli budowę (cała rozkładówka wypełniona jest widokiem wielu pełnych werwy istot, które niczym mrówki toczą okrągłe trybiki maszyny). Przywołany wcześniej kontekst Euromajdanu i siły protestów społecznych ma swoją znaczącą reprezentację w tej części książki: mieszkańcy Ronda w społecznym zrywie wspólnie konstruują maszynę antywojenną (ukazani na pełnej rozkładówce toczą okrągłe trybiki niczym Ukraińcy opony na kijowskim Placu Niepodległości), a przewodzą im aktywiści – główni bohaterowie historii, przede wszystkim Danek. Plan rozkładówki jest otwarty, co oznacza, że to, co widzimy, jest zaledwie kadrem, poza którym można sobie wyobrazić setki tysięcy mieszkańców (niczym protestujących na Majdanie). Wyjątkowe kompetencje bohaterów pomogły w gromadzeniu informacji o obozach nieprzyjaciela (pokazane jako punkty dokładnie przedstawione na rozpostartych skrzydłach Gwiazdki) i wynajdywaniu części do urządzenia (zasługa tropiącego Fabiana). Gotowa machina napędzana siłą wszystkich mieszkańców poruszających tysiące rowerów wytworzyła światło i wraz z natężeniem mocy wspólnotowo wybrzmiewającego hymnu unicestwiła Wojnę, roziała wszelką ciemność⁹. „I to było ZWYCIĘSTWO!”

⁸ Brak tu miejsca na opis znaczenia hymnu państwowego jednoczącego naród, zwłaszcza zaatakowany przez wroga. Warto przypomnieć, jak ważną rolę odegrał hymn (*Szcze ne umierła Ukrajinny i sława, i wola*) w 2022 roku i jak bardzo rozślawił tym siłę tego narodu.

⁹ Kusi mnie, aby skojarzyć ten projekt ze strategicznym celem internetu rzeczy (zwłaszcza biorąc pod uwagę materialność pochodzenia Danko i jego przyjaciół) – tu sprzężonych dla zmiany (życia), pokonania wspólnie wytworzoną mocą innej wielkiej struktury. Rondo to osobliwa egzemplifikacja foucaultowskiego urządzenia edukacyjnego, którego efektem działania jest społeczeństwo zmotywowane do zmiany swego położenia, wspólnego działania wedle wizji miasta (państwa) kultury, narodu kultury i nauki, a także wizji strategicznej broni świetlnej (oświeceniowego projektu) zapewniającej mu trwanie (zob. Chutorński, 2015).

Dla zobrazowania spektakularnego zwycięstwa mieszkańców Ronda oryginalny jest zabieg kompozycyjny ilustracji obejmującej dwie kolejne rozkładówki: pierwsza przedstawia jakby anatomię tej maszyny, która wytwarza światło i dźwięk (to, że mieszkańcy śpiewają, widać po ich szeroko otwartych ustach), a cały prawy margines wypełniony jest snopami światła, którego niszczycielskie uderzenie w Wojnę można zobaczyć po odwróceniu strony – na verso kolejnej rozkładówki. W teorii książki obrazkowej taki dynamiczny zabieg projektowy określany jest mianem *pageturner* i ma za zadanie zwykle eskalowanie stopnia zaangażowania odbiorcy w czasoprzestrzeń w narracji (Nikolajewa i Scott, 2006, s. 152). W tym przypadku pokazuje również, jak wielka musi powstać siła połączonych rzeczy, by dać moc światła (zajmuje to całą rozkładówkę), by pokonać wroga (przedstawionego na jednej stronie, wyglądającego jak implodujący, kapitulujący kolos, z ręką uniesioną w górę w geście poddania).

Życie do Ronda powoli powróciło. Na miejscu czarnych cierni wyrosły czerwone maki, w oranżerii ponownie zakwitły codziennie śpiewające hymn kwiaty. Na rozkładówce z planem miasta, umożliwiającej ponowne porównanie z poprzednimi odsłonami, widnieją ślady pozostawione przez Wojnę, ale dominują przedstawienia scalania, re-konstrukcji (doszywania), ponownego ubarwienia, ukwiecenia. Bohaterowie zwyciężyli, przeżyli i wygrali, ale podobnie jak inni mieszkańcy miasta noszą jednak widoczne (potłuczenia, wypalone dziury, bandażę) i schowane w pamięci rany spowodowane Wojną, która „na zawsze zmieniła Rondo”.

Zakończenie

Na ostatniej rozkładówce pojawia się przypis wyjaśniający znaczenie maku jako symbolu pamięci o poległych w pierwszej wojnie światowej. Warto tu wspomnieć, że czerwony mak jest w Ukrainie także symbolem pamięci Dnia Zwycięstwa nad Nazizmem w drugiej wojnie światowej, ustanowionego w 2015 roku w miejsce zawłaszczonego przez Rosję Dnia Zwycięstwa (9 maja). W przypisie artyści świadomie wyświetlili okrągłą, setną rocznicę Wielkiej Wojny sprzed stulecia w nawiązaniu do daty rosyjskiej inwazji, by ukazać, jak historia może się powtarzać (Łesiw i Romanszyn, 2015). To jedyny w książce paratekst wyjaśniający sens znaku kulturowego spośród wielu wypełniających całą książkę. Ukazanie maków w książce w takiej obfitości (w tej samej kompozycji już na okładce będącej pierwszym, ważnym komunikatem dla odbiorcy), zdaje się także ucieleśnieniem i upełnomocnieniem zarazem dyskursu dekomunizacji i desowietyzacji Ukrainy, zwłaszcza gdy bierzemy pod uwagę drugi ze wskazanych symboli tego kwiatu.

Ponadto, co zostało już przywołane wyżej (Ukraina jako pierwowzór miasta Rondo, społeczny ruch Euromajdanu), Łesiw i Romanszyn w wywiadach mówią jeszcze

o intencjonalnym nawiązaniu do ukraińskiej artystki Mariji Prymaczenko – jej sztuki naiwnej, ale zaangażowanej (w wielobarwnych kwiatach, czarnych chwastach i antywojennym przesłaniu) oraz bryły oranżerii, której prototyp znajduje się ogrodzie botanicznym we Lwowie – mieście zamieszkania autorów. Cechy te wyraźnie wskazują na indywidualizm obywateli Ronda (Ukrainy), umiłowanie własnego języka (sztuki, wyzwalającego moc hymnu), znaczące miejsca (instytucje), wreszcie najważniejsze – oryginalne miasto Rondo (państwo) niezbędne dla powodzenia realizacji idei niepodległej, niezależnej Ukrainy, z której Wojna zostanie przegnana.

Można zapytać, co może oferować dziecięcemu i dorosłemu odbiorcy tak wykreowany artefakt kulturowy. Czego chce w gruncie rzeczy fikcyjna książka obrazkowa od świata rzeczywistego, w którym żyją jej odbiorcy? Zwykle książki obrazkowe o wojnie dla dzieci egzemplifikują ideologię osadzoną w dyskursie o tym, jak to wojna dzieli ludzi, a pokojowe porozumienie może nastąpić w wyniku poznania się, dialogu, zrozumienia drogi do drugiego. W utworze Romanyszyn i Łesiewa dialog nie wchodzi w grę. Wojna to walka z imperium zła – jak sami mówią – w ich Rondzie chodzi raczej o to, że pewien naród staje się męczennikiem w walce z wielkim złem (Łesiw i Romanyszyn, 2015; Lewkowa, 2015). W dyskursie imperialnym ta książka to być może prowokacyjny głos o wyzwolenie Ukraińców z rosyjskich utożsamień i kulturowej hegemonii oraz (politycznej) (post)zależności, pokonanie zła. Używając metafory wybitnego ukraińskiego intelektualisty (zob. Riabczuk 2015, s. 91), jest to gest emancypacji Piętaszka od Robinsona. Jednakże umocowany w treści książki uniwersalizm to także egzemplifikacja pewnej ambiwalencji, dyskursu dążenia do włączenia się w nurt zachodniej podległości.

Bibliografia

- VIII International Literature Festival Odesa. (b.d.). *Romana Romanyszyn and Andriy Lesiv [Ukraine]*. <http://litfestodessa.com/andriy-lesiv-and-romana-romanyshyn>
- Beauvais, C. (2015). *The mighty child: Time and power in children's literature*. John Benjamins Publishing Company.
- Beckett, S. (2013). *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. Routledge
- Chutorański, M. (2015). Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie. *Tęrażniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(72), 4–21.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Bergin & Garvey.
- Genette, G. (1987). *Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Hodge, R. i Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Polity.
- Johnson, H., Mathis, J. i Short, K. (red.). (2016). *Critical content analysis of children's and young adult literature*. Routledge.
- Johnson, H., Mathis, J. i Short, K. (red.). (2019). *Critical content analysis of visual images in books for young people*. Routledge.

- Kim, H.Y. i Short, K. (2019). A picturebook as a cultural artifact: The influence of embedded ideologies. W: H. Johnson, J. Mathis i K. Short (red.), *Critical content analysis of visual images in books for young people* (s. 245–264). Routledge
- Kress, G. i van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Krzemień, E. (2022, 25 czerwca). *Jak Lenin „tworzył” Ukrainę, Stalin niszczył, a Putin zjednoczył. Meandry imperialnej polityki*. OKO Press. <https://oko.press/lenin-tworzyl-ukraine-stalin-niszczyl-a-putin-ja-zjednoczyl>
- Lewkowa, A. (2015, 8 kwietnia). *Романа Романишин і Андрій Лесів: «Ілюстрації мають розвивати мислення»*. Видавництво Старого Лева [Romana Romanišin i Andriy Lesiv: «Ілюстраціїмаут’ розвивати мислення». Vidavnictvo Starogo Leva]. <https://starylev.com.ua/news/romana-romanyshyn-i-andriy-lesiv-ilyustraciyi-mayut-rozvyvaty-myslennya>
- Łesiw, A. i Romanyszyn, R. (2015). *Інтерв’ю Романи Романишин та Андрія Лесіва (Творча майстерня „Аграфка”) для „Громадського радіо”*. Видавництво Старого Лева VSL [Romana Romanišin i Andriy Lesiv: «Ілюстраціїмаут’ розвивати мислення». Vidavnictvo Starogo Leva]. [Wywiad]. <https://soundcloud.com/vsl-2/smmmqxawopcr>
- Łesiw, A. i Romanyszyn, R. (2016). *Wojna, która zmieniła Rondo* (A.A. Oranż, tłum.). Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Malpas, S. (2013). Historicism. W: P. Wake i S. Malpas (red.), *The Routledge companion to critical and cultural theory* (s. 62–72) Routledge.
- Maughn, G. (2022, 26 czerwca). *Review: How war changed Rondo*. Montclair State University. <https://www.montclair.edu/iapc/review-how-war-changed-rondo/>
- McCallum, R. i Stephens, J. (2011). Ideology and children’s books. W: W. Shelby, K. Coats, P. Enciso i Ch. Jenkins (red.), *Handbook of research on children’s and young adult literature* (s. 359–371). Routledge.
- Miller, K. (2009). Ghosts, gremlins, and “the war on terror” in children’s blitz fiction. *Children’s Literature Association Quarterly*, 34(3), 272–284. <https://doi.org/10.1353/chq.0.1920>
- Moerdisuroso, I. (2014). Social semiotics and visual grammar: A contemporary approach to visual text research. *International Journal of Creative and Arts Studies*, 1(1), 80–91. <http://dx.doi.org/10.24821/ijcas.v1i1.1574>
- Moore, D. (2001). Is the post- in postcolonial the post- in post-soviet? Toward a global postcolonial critique. *PMLA*, 116(1), 111–128. <https://doi.org/10.1632/pmla.2001.116.1.111>
- Nikolajeva, M. i Scott C. (2006). *How picturebooks sork*. Routledge.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Deining children’s literature*. Johns Hopkins University Press.
- Painter, C. (2018). Multimodal analysis of picturebooks. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 420–428). Routledge.
- Painter, C., Martin, J.R. i Unsworth, L. (2015). *Reading visual narratives: Image analysis of children’s picture books*. Equinox.
- Riabczuk, M. (2015). *Ukraina. Syndrom postkolonialny*. Wydawnictwo Kolegium Europy Wschodniej

- Riabczuk, M. (2022). *Czternasta od końca. Opowieści o współczesnej Ukrainie* (K. Kotańska i in., tłum.). Znak.
- Short, K. (2019). Extending a critical lens into our classrooms: W: H. Johnson, J. Mathis i K. Short (red.), *Critical content analysis of visual images in books for young people* (s. 267–276). Routledge.
- Taggart E. (2020, 13 września). *6 Jeff Koons sculptures that have helped define his pop culture-inspired career*. My Modern Met. <https://mymodernmet.com/jeff-koons-art/>
- Szkudlarek, T., (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szkudlarek, T. (2012). Tożsamość. W: M. Cackowska i in., *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury* (s. 303–356). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.



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 odżegnuje 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 towarzyski 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 biegał 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 oczywistości. 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 rozwiązań 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 wpatrzone 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).



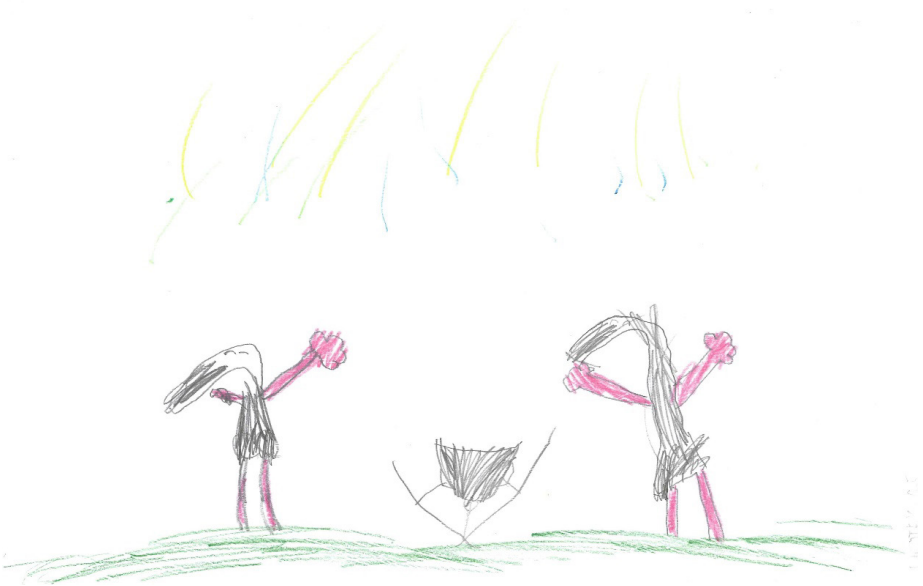
Rysunek 4.



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>

- Jarzyna, 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 pąjdocentryzmu*. 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>



Justyna Wojciechowska

orcid.org/0000-0003-0768-9173

e-mail: jwojciechowska@ubb.edu.pl

Uniwersytet Bielsko-Bialski

Literackie teksty edukacji wczesnoszkolnej wobec wyzwań epoki antropocenu

Literary Texts of Early School Education Against the Challenges of the Anthropocene Era

Rozumiemy, o czym jest tekst, o ile go doświadczamy; potrafimy go doświadcząć, o ile reaktywuje w nas i zmienia przyswojone struktury rozumienia.

Ryszard Nycz (2010, s. 12)

KEYWORDS

child, children's literature, Anthropocene, language, elementary education, education for the climate

ABSTRACT

The contemporary social crisis requires deep reflection and making the right decisions to counteract the effects of the changes that have taken place. The Anthropocene, as the time when man became the force responsible for the transformations taking place on Earth, poses specific challenges to us, living in the present times. The aim of the article is to indicate the reason for the actions taken to prevent climate change by presenting specific literary texts that fulfill this requirement. For the needs of the analyses, the document analysis method was used. Bruce's experience began with defining the concept of social crisis. In the next part, the climate crisis was pointed out as a contemporary existential threat. The opinion of the European Union in this regard was quoted. The role of education as a guarantee of changes in the process of transforming the ecological awareness of modern man was emphasized. As a result of the analysis of documents, the rank of Polish language education in this area was indicated: with full conviction and responsibility, a literary text was established as a modulator

of awareness attitudes; methods supporting the development of ecological attitudes in the education process were presented. The essence of creative work with a literary text was also emphasized. Specific, selected literary texts from the suggested reading list for grades 1–3 of primary school were recommended, the content of which develops pro-ecological and cognitive competences, taking into account the challenges of the Anthropocene.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dziecko, literatura
dziecięca,
antropocen,
język, edukacja
elementarna,
edukacja dla
klimatu

Współczesny kryzys społeczny wymaga głębokiego namysłu oraz podjęcia właściwych decyzji zmierzających do przeciwdziałania skutkom zmian, które zaszły. Antropocen jako czas, w którym człowiek stał się siłą odpowiadającą za przekształcenia zachodzące na Ziemi, stawia konkretne wyzwania nam – współcześnie żyjącym. Celem artykułu jest wskazanie uzasadnienia dla podejmowanych działań mających na celu zapobieganie zmianom klimatycznym poprzez przedstawienie konkretnych tekstów literackich spełniających to zadanie. Zastosowano metodę analizy dokumentów. Rozważania rozpoczęto od zdefiniowania pojęcia społecznego kryzysu. W dalszej części wskazano na kryzys klimatyczny jako współczesne zagrożenie egzystencjalne. Przywołano stanowisko Unii Europejskiej w tym zakresie. Podkreślono rolę edukacji jako gwaranta zmian w procesie przekształcenia ekologicznej świadomości współczesnego człowieka. W wyniku analizy dokumentów wskazano rangę edukacji polonistycznej w tym obszarze: z pełnym przekonaniem i odpowiedzialnością ustanowiono tekst literacki jako modulator postaw świadomościowych; przedstawiono metody wspierające kształcenie ekologicznych postaw w procesie edukacji. Podkreślono również istotę twórczej pracy z tekstem literackim. Zarekomendowano konkretne, wybrane teksty literackie z proponowanej listy lektur dla klas 1–3 szkoły podstawowej, których treść kształci kompetencje proekologiczne i poznawcze z uwzględnieniem wyzwań antropocenu.

Kryzysy jako wyzwania dla antropocenu. Wprowadzenie

Antropocen jako nowy czas w geologii rozpoczął się około 160 tysięcy lat temu¹. Najbardziej charakterystyczną cechą tego okresu jest fakt, że „człowiek stopniowo stał się siłą geologiczną przekształcającą planetę” (Bińczyk, 2018, s. 77).

¹ Ewa Bińczyk podaje, że pierwszą osobą, która użyła terminów „antropocen” oraz „antropogen” był żyjący w latach 1854–1929 geolog Aleksiej P. Pawłow. Analizując literaturę przedmiotu, Bińczyk wskazuje, że w latach 80. XX wieku Eugene F. Stoermer użył wymienionych kategorii pojęciowych w jednym ze

Stawienie czoła największym wyzwaniom współczesnego czasu wymaga wieloaspektowych zmian o szerokim zasięgu wnikających w różne obszary ludzkiego życia (Gajda, 2021, s. 95). Rzeczywistość, w której żyjemy, oczekuje od osób świadomych zachodzących zmian głębokiej refleksji nad złożonym procesem poszukiwania działań zapobiegających postępowaniu kryzysów o różnorodnym charakterze. Wspólnota, środowisko naturalne oraz złożony proces poznania budują różnorodną przestrzeń, która doświadcza najmocniej kryzysu właśnie w tych trzech zakresach (Michalski, 2022, s. 19). Kryzys społeczny rozumiany jako zachwianie porządku w społecznym systemie, jako problemy współczesnego świata, napięcia i społeczne konflikty (Nowak i in. 2023) jest jednym z podstawowych wyzwań dla wielu środowisk. Fundamentalnym działaniem w zakresie dbałości o jakość bezpiecznego życia jest między innymi zmniejszanie i niwelowanie skutków zmian klimatycznych. Kryzys środowiska naturalnego, w tym ekologii i klimatu, staje się coraz bardziej uciążliwy (Michalski, 2022, s. 27), dlatego wymaga uwagi i przeciwdziałania w różnej formie. Ruch ekologiczny, jak podkreśla Anthony Giddens, skupia różne stanowiska, perspektywy i koncepcje podejmujące stawiane wyzwania (Giddens, 2009, s. 59–60). U podstaw tych rozważań leżą przekonania o: zabezpieczającej roli państwa, zgodnie z którą państwo odpowiada za monitorowanie społecznych celów, a także podejmowanie ich realizacji w godny sposób; politycznej konwergencji; ekonomicznej konwergencji; uznania kryzysu klimatycznego za priorytet w działaniu; wskazanie pozytywów zmiany klimatycznej, dzięki czemu możliwe jest skuteczne angażowanie ludzi przeciwko ociepleniu; działanie ponad podziałami politycznymi; zestawienie bilansu zagrożeń i korzyści; uznanie imperatywu rozwoju w odniesieniu światowym; podejmowanie zagadnień zrównoważonego rozwoju oraz proaktywne adaptacja, która umożliwi przygotowanie planu zmierzającego do niwelowania kryzysu (Giddens, 2009, s. 78–82). Katarzyna Górczyńska-Sady i Wojciech Sady podkreślają, że wiedza naukowa przekazywana przez wysokiej klasy specjalistów jest trudna do zrozumienia i przyswojenia przez ogół społeczeństwa, a jednocześnie nie niweluje ona naszych obaw i lęków (Górczyńska-Sady i Sady, 2023, s. 169–171). Również w takim kontekście zadaje pytanie Patryk Szaj: Jak uprawiać literaturoznawstwo w czasach planetarnego kryzysu środowiskowo-klimatycznego? Szaj podkreśla, że nie jest prawdą, iż literaturoznawstwo unika motywów związanych ze zmianą paradygmatyczną w antropocenie, ale wskazuje jednocześnie, że interpretacja antropocentrycznych tekstów polega niekiedy na unikaniu odpowiedzialności za treść (2021, s. 12).

swoich artykułów, natomiast Andrew C. Revkin rozpowszechniający najnowsze ustalenia nauk o środowisku w podobnym kontekście stosował pojęcie antropocenu. Narracja antropocenu zwróciła uwagę geologów około 2007 roku. Był to czas wzmocnienia badań mających na celu ustalenie kryteriów końca holocenu (por. Bińczyk, 2018, s. 77).

Zmiana klimatu bez radykalnych kroków ze strony ludzkości nie zostanie powstrzymana. Przeciwdziałanie zmianom klimatycznym to kluczowy element zewnętrznej polityki państw członkowskich Unii Europejskiej oraz innych podmiotów spoza niej. Zgodnie z zaleceniami z Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE):

Zagrożenie egzystencjalne, które stwarza zmiana klimatu, wymaga od Unii i państw członkowskich zwiększenia poziomu ambicji i zintensyfikowania działań w dziedzinie klimatu. [...] należy się [...] zająć związanymi z klimatem coraz większymi zagrożeniami dla zdrowia, w tym coraz częstszymi i coraz bardziej intensywnymi falami upałów, pożarami lasów i powodzią, zagrożeniami dla bezpieczeństwa żywności i wody oraz bezpieczeństwa żywnościowego i wodnego, a także pojawianiem się i rozprzestrzenianiem chorób zakaźnych. Zgodnie z zapowiedzią zawartą w komunikacie z 24 lutego 2021 r. zatytułowanym „Budując Europę odporną na zmianę klimatu – nowa Strategia w zakresie przystosowania do zmiany klimatu” Komisja uruchomiła europejskie obserwatorium ds. klimatu i zdrowia w ramach europejskiej platformy przystosowania się do zmiany klimatu Climate-ADAPT, aby lepiej zrozumieć, przewidywać i minimalizować zagrożenia dla zdrowia spowodowane zmianą klimatu (Rozporządzenie..., 2021, s. 1–2).

Przywołany fragment wskazuje na skalę zjawiska kryzysu klimatycznego oraz na pilną potrzebę integralnego przeciwdziałania.

Edukacja jako gwarant zmian

Jak słusznie wskazują Bernadeta Niesporek-Szamburska i Olga Przybyła, „badacze symptomatologii kryzysu ekologicznego podkreślają konieczność pracy nad zmianą świadomości ekologicznej ludzi” (2021, s. 2). Edukacja jest w tym zakresie podstawowym narzędziem. Anna Guzy i Magdalena Ochwat na podstawie przeprowadzonych badań² dobitnie podkreślają, że:

Edukacja w zakresie kryzysu klimatycznego powinna być podstawowym elementem programów nauczania wszystkich przedmiotów, nie powinna i nie może być zatem spychana na margines. Powinna być umieszczona w centrum tego, czego nauczamy i czego się uczymy, zwłaszcza w krajach, które są w większym stopniu odpowiedzialne za ten kryzys, tak aby mogła ona prowadzić do przebudowy społeczeństw i starej cywilizacji (Guzy i Ochwat, 2022).

² Badania prowadzono w ramach projektu wyszehradzkiego pt. „Edukacja Humanistyczna V4 dla Klimatu. Rozpoznania – dobre praktyki – rekomendacje”, realizowanego przez Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach we współpracy z EUROPE DIRECT Śląskie (Uniwersytet Śląski, 2022).

Ministerstwo Edukacji i Nauki jasno precyzuje, że każdy uczeń w zakresie obowiązkowych przedmiotów poznaje treści edukacji ekologicznej, ponieważ dbałość o środowisko powinna charakteryzować każdego (MEiN, 2020). Codzienne nawyki determinują sposób życia człowieka. Wpisując się w te zalecenia, Piotr Skubała (2010, s. 18–39) sformułował dziesięć tez dotyczących edukacji ekologicznej:

1. Edukacja środowiskowa powinna przedstawiać świat jako całość, powinna ukazywać świat jako zespół powiązanych ze sobą istot.
2. Edukacja ekologiczna powinna kształtować przekonanie, że każdy organizm jest wyjątkowy, potrzebny i odgrywa ważną rolę w przyrodzie.
3. Człowiek jest integralną częścią przyrody.
4. Nadzędnym założeniem edukacji ekologicznej powinna być etyka ekologiczna oparta na przekonaniu o konieczności okazywania szacunku życiu w każdej postaci w otaczającym środowisku.
5. Edukacja powinna przedstawiać prawa rządzące w świecie istot żywych.
6. Wychowanie ekologiczne nie powinno być budowane na strachu.
7. Personifikacja to ważny element edukacji ekologicznej.
8. Każde działanie człowieka, w którym brak poszanowania dla środowiska, powinno być poddawane ocenie moralnej.
9. Edukacja ekologiczna ma charakter interdyscyplinarny.
10. W ramach edukacji ekologicznej uczniowie powinni zdobywać przekonanie, że każde najmniejsze działanie, które przeciwdziała kryzysowi ekologicznemu, służy Ziemi, jest ważne i potrzebne.

Edukacja polonistyczna w sposób szczególny jest uprzywilejowana w procesie kształtowania postaw ekologicznych. Dobitne i słuszne jest stwierdzenie Macieja Michalskiego (2021, s. 4), że kryzys ekologiczny jest poznawczym wyzwaniem, które jest bardziej złożone od pozostałych dydaktycznych zadań. Fakt ten decyduje o tym, że pedagogika proekologiczna narzuca wręcz postępowania o charakterze innym niż dotychczasowe. Michalski (2021, s. 13) precyzuje w tym zakresie konkretne postulaty dla edukacji:

1. Złożoność poznawcza edukacji proekologicznej wymaga respektowania przez nią złożoności dydaktycznych zagadnień. Część kształcenia w tym zakresie powinna odwoływać się do kształtowania i ugruntowywania prawidłowych nawyków poznawczych, w tym również wiedzy o błędach, a także nauki krytycznego myślenia. Ta ostatnia jest szczególnie przydatna w zetknięciu z fake newsami.
2. Edukacja proekologiczna powinna być zintegrowana z innymi edukacjami, szczególnie z tymi, które mają zbliżone poznawcze założenia. To powinno być fundamentem dla wspólnej zintegrowanej przestrzeni edukacyjnego oddziaływania.

3. Każda edukacja przedmiotowa powinna przekazywać zaufanie do nauki, a przede wszystkim wyjaśniać sposoby jej oddziaływania.

Mając na uwadze zdecydowane stanowisko Ryszarda Nycza (2010), który uważa, że tekst jako sensowna całość dyskursywna istnieje w połączeniu z doświadczeniem i ucieleśnieniem w wypowiedzeniu (reartykulacji), wydaje się uzasadnione rozbudowanie powyższych postulatów o:

4. Edukacja proekologiczna, mająca na celu zmianę postaw ukierunkowaną na przeciwdziałanie kryzysom współczesnego świata, powinna zakładać twórczą pracę w odniesieniu do tekstualizmu.

Nowoczesne poznanie bierze udział w złożonym procesie widzenia świata, zdobywaniu wiedzy o nim i krytycznej jej weryfikacji w warunkach poznawczego kryzysu (Michalski, 2021, 2022). Tekstualizm przekonujący, że świat jest tekstem, że ma tekstowy charakter, zakłada realność tekstu jako charakterystyczną dla istniejącej rzeczywistości. W takim rozumieniu tekst jest odczytywany jako paradygmat kultury. Jego analiza i interpretacja wymaga wyboru metod czytania, w której szczególną rolę odgrywa kontekst. Tekstualizm wypracował własną metodologię analizy tekstu. Zakładając „utkanie” z tropów i figur, dekodował znaczenia poprzez odkrywanie kolejnych ich warstw. Analiza semiotyczna mająca u podłoża odczytanie znaków i symboli zakodowanych w kulturze obok analiz dyskursywnych została przedstawiona jako podstawowa w tej perspektywie badawczej (Nycz, 1993; Domańska, 2012).

Literatura ekologiczna stawia sobie za cel przedstawienie proekologicznych działań człowieka, które są podejmowane w epoce antropocenu po to, by ratować Ziemię – wspólny wszystkim dom. Czerpie ona z literatury antropocenijskiej, ekofenomenologicznej, ekokrytyki oraz ekomelancholii, przez co stwarza miejsce i możliwość „dla różnych interpretacji i analiz wzajemnego przenikania się słów, sztuki, ekologii i przyrody” (Đurđević i in., 2022).

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla klas 1–3 szkoły podstawowej zakłada, że:

Szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka, kształtuje postawę szacunku dla środowiska przyrodniczego, w tym upowszechnia wiedzę o zasadach zrównoważonego rozwoju, motywuje do działań na rzecz ochrony środowiska oraz rozwija zainteresowanie ekologią (*Podstawa programowa...*, 2017).

Tekst jako modulator postaw. Metodyczne rozwiązania

Proponowana w zakresie edukacji polonistycznej lista lektur³ uwzględnia potrzeby współczesnej rzeczywistości, której jednym z wielu zadań jest stawianie czoła kryzysom. Kryzys ekologiczny, kryzys klimatyczny zajmują w tej przestrzeni szczególnie miejsce.

Anna Janus-Sitarz podkreśla, że interpretacja zapewniająca wydobycie sedna problemów podjętych w treści tekstu lektury na miejsce wówczas, kiedy czytelnik daje zgodę na szersze odczytanie z uwzględnieniem wybranych perspektyw (2023, s. 39), w tym również ekologicznej. Wnikliwość lektury zakłada gotowość negocjowania znaczeń treści, przez co wydobyte zostają wartości stanowiące swoiste przygotowanie do zajmowania w życiu zaangażowanej postawy, a także mediacyjnego podejścia w rozwiązywaniu ewentualnych problemów (Janus-Sitarz, 2023, s. 40). Analiza wszystkich lektur ujętych w podstawie programowej wymaga podejmowania rozmów nauczyciela z uczniami, jak również z rodzicami. Rozmowy te powinny dawać odpowiedzi na następujące pytania:

[...] dlaczego teksty wymagają interpretacji? Jaki ma związek rozumienie tekstu z relacją z człowiekiem, który go wypowiada (autorem, aktorem, współromówcą)? Co ma wpływ na różne interpretacje tych samych tekstów? Jaki jest związek między wiedzą (ubogą, szeroką) a interpretacją (błędną, powierzchowną, pogłębioną)? Dlaczego ważna jest w komunikacji umiejętność werbalizowania swojego rozumienia przekazu? (Janus-Sitarz, 2023, s. 47).

Lektury proponowane uczniom mają za zadanie przedstawić otaczający najbliższy świat człowieka z uwzględnieniem jego wrażliwości. Opisanie przyrody, świata zwierząt, świata roślin i miejsca człowieka wśród nich pokazuje uczniom, jak ważna jest odpowiedzialna postawa człowieka wobec wszystkich istot żyjących na świecie. Teksty odwołują do etycznych zachowań człowieka, uczą proekologicznych postaw. Zadaniem nauczyciela jest zaciekawienie, zainteresowanie uczniów treścią publikacji oraz nauczenie interpretacji w odniesieniu do naturalnych rzeczywistych warunków. Claire Kramsch (2008) wskazuje na metodyczne rozwiązania wspierające ekologiczną postawę w procesie nauczania. Magdalena Steciąg (2021) podkreśla ważność ich zastosowania. Co prawda założenia dotyczą nauczania języka obcego, jednak – ponieważ bazują na odniesieniu do tekstu – są jak najbardziej właściwe również do aplikacji w twórczej pracy z tekstem literackim. Zgodnie ze wskazaniem nauczyciel powinien

³ W tekście odniesiono się wyłącznie do tekstów literackich zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej dla klas 1–3. Autorka ma pełną świadomość wielości motywów związanych z edukacją ekologiczną w polskiej literaturze dziecięcej.

stworzyć przestrzeń rozumienia tekstów, powinien pozwolić interpretować treść z własnego punktu widzenia ucznia uwarunkowanego osobistym doświadczeniem oraz wiedzą kulturową. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do refleksji nad tym, co ma znaczenie w procesie rozumienia tekstów, na ile zdjęcia, obrazy czy multimedialne środki dydaktyczne, jak również forma przekazu, a także własne uczucia wpływają na sposób przyswajania treści. Ważnym działaniem w procesie rozumienia tekstu i kształcenia sprawności językowej uczniów jest tworzenie parafraz. Odślaniają one indywidualny sens rozumienia treści poprzez subtelne różnicowanie osobistych znaczeń z nich wynikających. Świadomość faktu, że znaczenia są subiektywne, powinna ugruntować w nauczycielach przekonania, że w procesie interpretacji tekstów ważne są: intonacja, akcentowanie, sposób formułowania wypowiedzi poprzez stosowanie określonych dźwięków mowy. Nauczyciel powinien wprost pytać uczniów, co jest dla nich ważne w treści przeczytanego tekstu, jakie uczucia wywołuje tekst czy być może nasuwa skojarzenia, coś przypomina. Ważną rolę będą odgrywały wyjaśnienia metajęzykowe, metadykursywne, metastylistyczne. O znaczeniach należy rozmawiać (Kramsch, 2008; Steciąg, 2021) i uświadamiać możliwe pole interpretacji. Takie podejście w twórczej pracy z tekstem literackim z całym przekonaniem pozwoli zrozumieć sensy opisywanej treści.

Treści wybranych lektur w edukacji wczesnoszkolnej pozwalają na klasyfikację postaw współczesnego człowieka wobec wyzwań antropocenu. Literatura dziecięca z tego etapu edukacji szkolnej uświadamia i kształtuje wrażliwość w zakresie relacji człowieka z przyrodą, ze zwierzętami oraz z wybranymi zasobami w środowiskowych świata. Dokonując ogólnej charakterystyki treści wybranych lektur na podstawie analizy znaczeń, ustalono, które z nich w sposób szczególnie kształcą w ramach edukacji polonistycznej w zakresie nabywania kompetencji proekologicznych i poznawczych z uwzględnieniem wyzwań antropocenu. Spośród proponowanych tekstów w sposób szczególnie wskazaną funkcję spełniają: Aleksandra i Daniel Mizielińscy, *Którędy do Yellowstone? Dzika podróż po parkach narodowych*; Łukasz Wierzbicki, *Afryka Kazika*; Rossana Bossu, *Jak drzewo*; Zofia Kossak, *Kłopoty Kacperka górskiego skrzata. Baśń*; Maria Terlikowska, *Drzewo do samego nieba*; Tom Justyniarski, *Psie troski*; Agnieszka Frączek, *Rany Julek! O tym jak Julian Tuwim został poetą*; Julita Grodek, *Mania, dziewczyna inna niż wszystkie*. Literacki dyskurs o antropocenie zgodnie z twierdzeniem Małgorzaty Wójcik-Dudek włączył do literatury gatunki popularne. Teksty uwrażliwiają odbiorców na zachodzące w środowisku zmiany i proponują poszukiwanie metodologicznych rozwiązań zapobiegających powiększaniu kryzysu. Ekologiczna humanistyka i ekokrytyka odnoszą się do sposobów interpretacji, ale również przede wszystkim proponują nowe sposoby odczytywania tekstów, zapobiegając tym samym antropocentrycznemu rozumieniu świata z perspektywy nieantropocentrycznej, która nie powinna dominować w badaniach nad kulturą współczesnego człowieka (Wójcik-Dudek, 2021, s. 84–85).

Należy podkreślić, że szczegółowe omówienie motywów przewodnich podejmowanych w tekstach literackich zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej dla klas 1–3 jest zagadnieniem bardzo obszernym, stanowiącym przedmiot rozważań dla odrębnych publikacji. Niemniej jednak wskazanie powyższych ikonotekstów podejmujących wyzwanie zmniejszania skutków kryzysów środowiskowych poprzez zmianę postaw i światopoglądu dowodzi podniosłej roli edukacji wczesnoszkolnej, w tym szczególnie edukacji polonistycznej, która warunkuje rozumienie treści również z zakresu innych przedmiotów. Umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisanie jest podstawą szkolnych sukcesów. Zmiana postaw i świadomości jest możliwa dzięki poznaniu treści literatury dziecięcej. Ikonoteksty operujące oprócz słowa także obrazem przemawiają do dziecięcej wyobraźni, tłumaczą zawile sensy świata, odwołując się do doświadczenia. Sekwencyjność, narracyjność, dialogowość, ikonotekstowość (Suchańska, 2021) gwarantują osiągnięcie dydaktycznego celu.

Reasumując, można podkreślić, że „w lekturze niepokojący jest tylko jej brak, na przykład odrzucenie z obawy przed niezrozumieniem lub obojętność, będąca wynikiem bylejałości wcześniejszych kontaktów z literaturą” (Janus-Sitarz, 2023, s. 43).

Bibliografia

- Bińczyk, E. (2018). *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Đurđević, G., Marjanić, S. i Pieniążek-Marković K. (2022). Eko, eko... ekopoetyka, ekopsychologia: światy literackie i psyche. *Poznańskie Studia Slawistyczne*, 22, 9–16.
- Domańska, E. (2012). *Historia egzystencjalna. Krytyczne studium narratywizmu i humanistyki zaangażowanej*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gajda, S. (2021). Lingwoekologia – ochrona języka przed człowiekiem i człowieka przed językiem. *Poradnik Językowy*, 782(3), 85–98.
- Giddens, A. (2009). *Klimatyczna katastrofa* (M. Głowacka-Grajper, tłum.). Wydawnictwo Prószyński i S-ka.
- Górczyńska-Sady, K. i Sady, W. (2023). *Antropocen. Szanse i zagrożenia*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guzy, A. i Ochwat, M. (2022). *Uczniowie wobec zmian klimatu. Raport z badań*. Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną. <https://www.prosilesia.pl/resources/upload/PDF/Uczniowie%20wobec%20zmian%20klimatu.pdf?t=1641542636>
- Janus-Sitarz, A. (2023). *Książki zadające pytania. Pogranicza literatury dla dorosłych i niedorośli*. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Kramersch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), 389–408.

- MEiN. (2020, 22 czerwca). *Treści dotyczące edukacji ekologicznej obecne w polskich szkołach*, Ministerstwo Edukacji i Nauki. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/tresci-dotyczace-edukacji-ekologicznej-obecne-w-polskich-szkolach>
- Michalski, M. (2021). Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności – próba diagnozy i propozycje rozwiązań. *Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego*, 30, 21–44. <https://doi.org/10.31261/TPDJP.2021.30.03>
- Michalski, M. (2022). *Polonistyka końca świata. Edukacja literacka wobec wyzwań współczesności*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Niesporek-Szamburska, B. i Przybyła, O. (2021). Edukacja ekologiczna/klimatyczna w podstawie programowej i w seriach podręczników szkolnych do nauczania języka polskiego (jako ojczystego). *Postscriptum Polonistyczne*, 28(2), 1–30. https://doi.org/10.31261/PS_P.2021.28.02
- Nowak, D., Sordyl-Lipnicka, B. i Wojtanowicz, K. (2023). *Wprowadzenie*. W: D. Nowak, B. Sordyl-Lipnicka i K. Wojtanowicz (red.), *Kryzys jako wyzwanie XXI wieku* (s. 5–7). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Jana Pawła II w Krakowie. <https://doi.org/10.15633/9788363241926.00>
- Nycz, R. (1993). *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*. Wydawnictwo IBL PAN.
- Nycz, R. (2010). Tekstowe doświadczenia. *Teksty Drugie*, 1–2, 6–12.
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. (2017). <https://podstawa-programowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>
- Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2021/1119 z dnia 30 czerwca 2021 r. w sprawie ustanowienia ram na potrzeby osiągnięcia neutralności klimatycznej i zmiany rozporządzeń (WE) nr 401/2009 i (UE) 2018/1999 (Europejskie prawo o klimacie). (2021). Dz. Urz. UE, 9.07.2021. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2021/1119/oj>
- Skubała, P. (2010). Dekalog kompetentnego nauczyciela i ucznia – edukacja środowiskowa we współczesnej szkole. W: P. Skubała i I. Kukowka, *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad, jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych* (s. 5–40). Pracownia na Rzecz Wszystkich Istot.
- Steciąg, M. (2021). Glottodyaktyka w ujęciu ekolingwistycznym. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*, 21, 51–62.
- Suchańska, A. (2021). Komiks w perspektywie edukacyjnej, czyli o formalnej budowie komiksu. *Edukacja Elementarna w Teorii i w Praktyce*, 16(62), 93–106. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1662.07>
- Szaj, P. (2021). Czas, który wypadł z ram. Antropocen i ekokrytyczna lektura tekstów literackich. *Forum Poetyki*, 24, s. 6–25.
- Uniwersytet Śląski. (2022, 10 stycznia). *Uczniowie wobec klimatu. Konieczne systemowe zmiany w edukacji. Raport badaczy z UŚ*. Uniwersytet Śląski. <https://us.edu.pl/uczniowie-wobec-klimatu-konieczne-systemowe-zmiany-w-edukacji-raport-badaczy-z-us/>
- Wójcik-Dudek, M. (2021). *Horror i troska w antropocenie*, W: M. Wójcik-Dudek, *Po lekcjach* (s. 83–100). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Helena Garczyńska

orcid.org/0000-0001-8100-6428
e-mail: helena.garczyńska@ug.edu.pl
Uniwersytet Gdański

Ikonotekst a ochrona środowiska. Ekokrytyczna analiza wybranych norweskich książek dla dzieci

Iconotext and Environmental Protection. Ecocritical Analysis of Selected Norwegian Books for Children

KEYWORDS

ecocriticism,
climate crisis,
Norwegian picture
books, children's
literature, developing
ecological awareness
among children

ABSTRACT

The aim of the article is to examine how environmental issues are presented from an ecocritical perspective in Norwegian children's picture books. Using the presented theory, I address the following research questions: What philosophical stance is presented in the selected books? What is the portrayal of nature in the iconotexts? How can the described environmental threat and its reasons be defined? How are the relationships between people and nature presented? Is the environmental crisis depicted in the books possible to mitigate? What future do the authors envision for humanity? The material for the analysis consists of *Blekkulf. Hval i trøbbel* by Bente Roestad, Jerzy Olszak and Magdalena Markiewka, *Under polarisen* by Line Renslebråten, and *Hva er greia med klima?* by Ole Mathismoen and Jenny Jordahl. The analysis shows that the books are dominated by the anthropocentric mindset; the image of nature and the relationship between humans and nature are diverse; the crisis exists and results from human activity, although its scope is presented differently. The different ways of featuring the crisis may or may not be related to the genre of the analysed books. The pastoral narrative is predominant, suggesting the possibility of returning to a pristine state of nature, although an apocalyptic narrative present in one text indicates irreversible climate change.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

ekokrytyka, kryzys klimatyczny, norweskie książki obrazkowe, literatura dziecięca, rozwój świadomości ekologicznej wśród dzieci

Celem artykułu jest zbadanie, w jaki sposób zagadnienia związane z ochroną środowiska są przedstawione z perspektywy ekokrytycznej w norweskich książkach obrazkowych dla dzieci. Korzystając z zaprezentowanej teorii, odpowiadam na następujące pytania badawcze: Jaka postawa filozoficzna jest przedstawiona w wybranych książkach dla dzieci? Jaki jest obraz natury ukazany w ikonotekście? Jak można zdefiniować opisywane zagrożenie dla środowiska i jego powody? Jak wyglądają relacje człowiek – natura? Czy przedstawiony w książkach kryzys dotyczący środowiska jest według autorów możliwy do zażegnania? oraz Jaka przyszłość ma luje się przed ludzkością wg autorów? Materiału do analizy dostarczają *Blekkulf. Hval i trøbbel* autorstwa Bente Roestad, ilustrowana przez Jerzego Olszaka i Magdalenę Markiewkę, *Under polarisen* Line Renslebråten oraz *Hva er greia med klima?* Olego Mathismoena i Jenny Jordahl. Z analizy wynika, że w książkach dominuje postawa antropocentryczna, obraz natury i relacja człowiek – natura są zróżnicowane, kryzys istnieje i jest skutkiem działalności człowieka, choć jego zasięg jest różnie przedstawiony. Odmienny sposób przedstawiania kryzysu może, choć nie musi, wiązać się z gatunkiem analizowanych książek (książka obrazkowa, książka obrazkowa będąca literaturą faktu, komiks). Dominuje narracja pastoralna, wskazująca na możliwość powrotu do stanu pierwotnego natury, choć obecna w jednym tekście narracja apokaliptyczna wskazuje na nieodwracalne zmiany klimatyczne.

Wprowadzenie

Ostatnie dziesięciolecia to wspaniały rozkwit dziecięcej literatury obrazkowej w Skandynawii. Na specyfikę tej literatury składa się bez wątpienia wcześniej wypracowane nowatorskie spojrzenie na dziecko oraz liczne eksperymenty formalne, podkreślone zarówno przez takie tradycyjne cechy, jak parodiowanie, intertekstualność czy metafikcja, jak i przez „ponowoczesną” intermedialność, materialność, interwizualność, dwuadresowość literatury dziecięcej czy udział czytelnika w kreowaniu znaczeń (Dymel-Trzebiatowska, 2017 s. 205–207). Nic więc dziwnego, że dzieła wpisujące się w ten nurt zasłużyły sobie na nazwę „flagowych okrętów Północy” (Dymel-Trzebiatowska, 2010 s. 2).

Do rozwoju dziecięcej literatury obrazkowej w Skandynawii przyczyniły się bez wątpienia też kwestie pozaliterackie: stypendia i nagrody dla twórców, obniżenie podatku na książki, obowiązkowy zakup książek przez biblioteki i tantiemy za wypożyczanie książek oraz liczne badania naukowe nad książką obrazkową, ułatwione dzięki wsparciu instytucji, umożliwiającym współpracę i wymianę myśli między naukowcami i twórcami (Dymel-Trzebiatowska, 2017, s. 215).

Ten rozkwit dotyczy również Norwegii – wystarczy wymienić nazwiska autorów i ilustratorów książki dziecięcej, znanych bardzo często również poza granicami Norwegii. Svein Nyhus, Gro Dahle, Akin Düzakin, Per Dybvik, Øyvind Torseter, Stian Hole czy Małgorzata Piotrowska to twórcy wielokrotnie wyróżniani za swoje dzieła. Warto jednak wspomnieć, że w Norwegii na szczególną uwagę zasługuje, oprócz wyróżników już wymienionych, artystyczna wolność eksperymentowania zarówno w zakresie estetyki, jak i tematyki (uzyskana dzięki wspomnianym rozwiązaniom ekonomicznym, wspierającym twórców), co skutkuje podejmowaniem nieraz tematów trudnych, kontrowersyjnych, tabuizowanych (Tunkiel, 2020, s. 32). Takim tematem może być samotność, przemoc, choroba rodziców, śmierć, a także zanieczyszczenie środowiska i zbliżająca się katastrofa, choć wydawałoby się, że te ostatnie tematy nie są aktualne w Norwegii – kraju pięknej, pozornie nieskażonej natury.

Norwegia w imponujący sposób radzi sobie z ochroną środowiska naturalnego, stosując zarówno rozwiązania prawne (np. utworzenie pierwszego w Europie Ministerstwa Ochrony Środowiska w 1972 (Tveterås, 1991, s. 824) oraz zapisanie w konstytucji prawa do czystego środowiska (Kongeriket..., 2023, rozdz. 3), organizacyjne (organizacje na szczeblu państwowym, gminnym oraz liczne społeczne), jak i ekonomiczne (dotacje, obowiązek ponoszenia kosztów zanieczyszczenia) (Statens forureningsstilsyn, 1990).

Taki stosunek do środowiska nie bierze się jednak znikąd, lecz jest rezultatem wielowiekowej tradycji i współczesnych działań. Norwegowie od zawsze są uzależnieni od przyrody, uprawiając takie gałęzie gospodarki, jak rolnictwo, rybołówstwo, żegluga, wydobywanie ropy naftowej, leśnictwo, hodowla; również ukształtowanie terenu wymusza na nich szacunek do natury. Ale to nie wszystko, gdyż sposób spędzania wolnego czasu to przede wszystkim przebywanie na świeżym powietrzu, wędrowki, wyjazdy na łono natury. Taki wypoczynek jest m.in. możliwy dzięki istnieniu *Allemannsretten* (Eriksen i Reusch, 2023), kiedyś prawa zwyczajowego, teraz ustawowego, które daje wszystkim możliwość korzystania z natury, lecz wymaga jej poszanowania, jak i szacunku do innych ludzi, podkreślając kwestię równowagi człowiek – środowisko. Podsumowując – można być Norwegiem i nie czytać norweskich klasyków, ale związek z naturą współtworzy norweską tożsamość narodową.

W tym samym duchu wychowywane są dzieci. Hasłem obowiązującym w szkołach i przedszkolach jest *outdoor education*, dzięki któremu wprowadza się dzieci i młodzież w ten norweskimi obyczaj. Ale to tylko jeden z planowanych efektów, gdyż poza tym częste przebywanie na powietrzu utrzymuje młodych ludzi w dobrej kondycji, umożliwia naukę o przyrodzie „na żywo”, a nie w szkolnej ławce, podkreśla ważność relacji człowiek – natura i uczy szacunku do środowiska, również do drugiego człowieka jako elementu tego środowiska (Mańkowska, 2009, s. 84–85). Jak pisze Józefa Bałachowicz: „Szkoła norweska od lat 80. XX w. stopniowo zaczęła odchodzić od

edukacji transmisyjnej, opartej na behawioralnym modelu nauczania, a kierunek tej zmiany był wyznaczony przez transformatywny model edukacji nastawionej na wsparcie holistyczne rozwoju człowieka w relacjach ze światem” (2017, s. 32)¹. Nie można też zapomnieć o roli literatury w kształtowaniu świadomości ekologicznej u dzieci².

Założenia metodologiczne

Celem poniższego artykułu jest odpowiedź na pytanie, w jaki sposób z perspektywy ekokrytycznej zagadnienia związane z ochroną środowiska są właśnie przedstawione w wybranych norweskich książkach dla dzieci³. Po zaprezentowaniu podstawowych pojęć związanych z ekokrytyką poddaję analizie wybrane trzy książki dla dzieci zawierające tekst i obraz, a następnie formułuję płynące z analizy wnioski.

Ekokrytyka jest szerokim pojęciem, różnie definiowanym przez badaczy. Przytoczę tu jedną z definicji: „Simply put, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment” (Glotfelty i Fromm, 1996, s. xvii). Przez ekokrytykę rozumiemy więc najczęściej taką praktykę interpretacyjną, która wysuwa na pierwszy plan kwestię relacji pomiędzy ludźmi a ich środowiskiem naturalnym oraz sposoby przedstawiania tej relacji w tekstach (literackich i innych) (jfg, b.d.). Szczególne zainteresowanie dzisiaj tą praktyką jest odpowiedzią na kryzys ekologiczny, a więc wyrasta z troski o środowisko naturalne, a także o naszą przyszłość jako gatunku. Jest wielce prawdopodobne, że to zainteresowanie może przełożyć się na naszą praktykę życiową, uświadamiając konieczność zmian w relacji do środowiska, otwierając oczy na konkretne wyzwania i zaniedbania.

Wspomniany kryzys ekologiczny to skutek działalności człowieka. Dzisiaj coraz częściej stosuje się pojęcie antropocenu, kiedy mówi się o czasach, w których żyjemy.

¹ Józefa Bałachowicz zajmuje się ideą zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka. Jej wnikliwe rozważania są między innymi skutkiem współpracy z norweskimi pedagogami w ramach projektu „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w perspektywie wyzwań społeczeństwa wiedzy”. Bałachowicz wskazuje na potrzebę odejścia od edukacji jako tylko przekazywania wiedzy, w zamian wskazując na możliwości rozwoju człowieka, lecz przy poszanowaniu środowiska naturalnego. Autorka czerpie ze wspomnianych powyżej norweskich wzorców edukacji (Bałachowicz, 2017).

² Norweskie książki, które bezpośrednio dotyczą środowiska, to między innymi książki obrazkowe, encyklopedie dla dzieci, kryminały ilustrowane (np. seria *Klodeklubben* autorstwa Ruth Lillegraven i Jensa Kristensena), książki podręcznikowe (*Klima – hva skjer? a. Morsomme fakta og gøyale eksperimenter* Steinara Myhra i Bjørna Gjefsen oraz aktywizujące (np. *Hjelp kloden! Hva kan du gjøre for miljøet, Miljøagentene*). Powyższe informacje pochodzą ze strony nordyckiej księgarni internetowej Adlibris – <https://www.adlibris.com/no/kampanje/barnebok-klima>.

³ O powadze tego zagadnienia nie tylko w Norwegii, ale w całej Skandynawii świadczy poświęcenie mu w całości drugiego tomu trzytomowej publikacji *På tværs af Norden* (Goga i Eskebæk, 2021). Publikacja ta była efektem spotkań i wymiany doświadczeń skandynawskich badaczy literatury dziecięcej i młodzieżowej.

Zostało ono użyte pierwszy raz przez Eugene'a Stoermera w latach 80., a później przez Paula Crutzena w 2000 roku (Rafferty, 2023). Pojęcie wskazuje na znaczny wpływ człowieka w skali globalnej na środowisko, które od dawna było zmieniane – i nadal jest – przez człowieka. Teraz w rewanżu środowisko fundamentalnie zmienia naszą egzystencję jako gatunku, choćby przez susze, podtopienia, tajfuny, topnienie lodowców.

Z pojęciem ekokrytyki związane są dwie przeciwstawne postawy filozoficzne: antropocentryzm i ekocentryzm⁴. Pierwsza z nich podkreśla uprzywilejowane miejsce człowieka w świecie, równocześnie nakładając na niego odpowiedzialność za środowisko; z kolei druga wyklucza owo uprzywilejowanie, a podkreśla wartość biosfery samej w sobie⁵.

Pierwotnie ekokrytyczną analizę stosowano jedynie do tekstów o samej naturze. Dopiero później zaczęto otwierać się na wszystkie teksty, wychodząc z założenia, że każdy tekst w jakiś sposób dotyka spraw związanych z relacją człowiek – środowisko, nawet przez nieobecność opisu owej relacji. Owa „ekologiczna nieświadomość” stała się kolejnym hasłem umożliwiającym ekokrytyczne spojrzenie na każdy tekst. W konsekwencji może spowodować większe zaangażowanie w sprawy środowiska (Buell, 2001, s. 18–27).

Przeprowadzając ekokrytyczną analizę, nie sposób pominąć narracji. Można w niej dostrzec dwa przeciwstawne nurty – narrację apokaliptyczną i pastoralną. Pierwsza sugeruje niemożność odwrócenia zmian i wskazuje na dalszy dramatyczny rozwój zapoczątkowanych procesów, prowadzący do apokaliptycznej katastrofy. Pozytywną cechą tej narracji może być zachęta do działania, by do takiej apokalipsy nie dopuścić, bo, jak pisze Lawrence Buell: „Apocalypse is the single most powerful master metaphor that the contemporary environmental imagination has at its disposal” (1995, s. 285). Z kolei narracja pastoralna unika opisów negatywnych skutków działalności człowieka lub wskazuje na możliwość powrotu do stanu sprzed kryzysu, czyli perspektywę rozwiązania wszystkich dramatycznych problemów ekologicznych. Pozytywną cechą tej narracji jest bez wątpienia postawienie natury w centrum (Fiedorczyk, 2015,

⁴ Ze względu na objętość artykułu pomijam postawę biocentryczną, gdyż pojęcia biocentryzmu i ekocentryzmu bywają nieraz stosowane wymiennie, gdyż terminologia ekokrytyczna nie jest do końca ustandaryzowana (Fiedorczyk, 2015, s. 53).

⁵ Świadomie pomijam tutaj zagadnienia wiążące się z nieantropocentryczną pedagogiką, chociaż nie trudno będzie dostrzec pewne zbieżności w podejściu do relacji człowiek – natura. Maksymilian Chutorzański wprawdzie twierdzi, że: „Pedagogika nie(tylko)ludzka, o której piszę, jest próbą odpowiedzi na wyzwania związane z kondycją postludzka. Punkt wyjścia obejmuje zmiany dotyczące rozwoju nowoczesnych technologii, kryzysów środowiskowych, rosnącej złożoności świata etc.” (2020, s. 211–212) oraz „Pedagogika, o której marzę, stara się dostrzec w aktach pedagogicznych to, czym one są. Zachwycać się stowarzyszeniami ludzi, zwierząt, rzeczy i wszystkich bytów, przyglądać się ich działaniom (dodawaniu do świata)” (2020, s. 215), ale analizowane przeze mnie książki reprezentują typową postawę antropocentryczną, więc nie wpisują się bezpośrednio w takie rozważania o pedagogice.

s. 74–75). Należy też wspomnieć możliwość stworzenia zakończenia otwartego, które zezwala na różne interpretacje, często w zależności od założonych wyborów bohaterów.

Korzystając z zaprezentowanej teorii, chcę odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

- jaka postawa filozoficzna jest przedstawiona w wybranych książkach dla dzieci,
- jaki jest obraz natury ukazany w ikonotekście,
- jak można zdefiniować opisywane zagrożenie dla środowiska i jego powody,
- jak wyglądają relacje człowiek – natura,
- czy przedstawiony w książkach kryzys dotyczący środowiska jest według autorów możliwy do zażegnania,
- jaka przyszłość maluje się przed ludzkością wg autorów.

Metodą, którą pragnę się posłużyć, jest analiza jakościowa ikonotekstu w wybranych norweskich książkach obrazkowych. Przez ikonotekst natomiast rozumiem za Kristin Hallberg „prawdziwy tekst” książki obrazkowej, który ujawnia się dopiero przy czytaniu, a stanowi swoistą grę, interakcję czy syntezę tekstu i obrazu (Hallberg, 1982, s. 165). Oba elementy nie są więc traktowane jako sobie przeciwstawne, ale łącznie próbujące nadać znaczenie światu. W analizie zamierzam się przyjrzeć obu elementom ikonotekstu, by móc odpowiedzieć na zaprezentowane powyżej pytania.

Materiału do analizy dostarczają trzy książki dla dzieci: *Blekkulff. Hval i trobbel* autorstwa Bente Roestad (2021), ilustrowana przez Jerzego Olszaka i Magdaleny Markiewkę, *Under polarisen* Line Renslebråten (2020) oraz *Hva er greia med klima?* autorstwa Olego Mathismoena i Jenny Jordahl (2020). Analizowany materiał jest z jednej strony jednolity, ze względu na zawarty w nim ikonotekst, z drugiej strony jednak reprezentuje różnorodność, składając się z książki obrazkowej, książki obrazkowej należącej do literatury faktu oraz komiksu, a to z kolei stawia nas przed pytaniem, czy zagadnienie zostaje poruszone w podobny sposób we wszystkich gatunkach.

Analiza

Pierwsza pozycja to *Under polarisen* [Pod lodem polarnym]⁶ (Renslebråten, 2020) z 2018 roku, należąca do serii prezentującej dzieciom różne ekosystemy. To literatura faktu, przedstawiająca za pomocą tekstu i obrazu dokładne informacje dotyczące ekosystemu Arktyki, głównie tego, który znajduje się pod lodem polarnym. Książka liczy 90 stron. Język opisu jest wyważony i naukowy, równocześnie jednak dopasowany do poziomu dziecka. Zwracają uwagę pełne nazwy zwierząt w wersji zarówno norweskiej,

⁶ Książki nie są tłumaczone na język polski, podaję ich tytuły w moim przekładzie, ponieważ znaczenie tytułu jest ważne dla treści książki i analizy.

jak i po łacinie. Dominujący jest jednak nie tekst, ale obraz, odmalowany najczęściej w spokojnych kolorach.

Przyglądając się relacji człowiek – natura możemy wyróżnić jej cztery etapy.

Pierwszy etap jest pozytywny – w tekście dominuje opis ekosystemu niezakłóconego przez czynniki zewnętrzne, podkreśla się istnienie „równowagi od milionów lat”⁷ (Renslebråten, 2020, s. 5⁸) dotyczącej życia wszystkich istot pod lodem. Ale to nie tekst, lecz obraz jest dominujący. Wspaniale zarysowana morska głębia, pełna żyjących tam ryb, skorupiaków, ssaków, roślin fascynuje różnymi odcieniami niebieskiego. Choć pojawiają się również inne kolory, to właśnie ów niebieski, połączony z delikatnym szarym i bielą buduje nastrój wyciszenia i wieczności. Kontrastem dla spokojnej, arktycznej przyrody staje się człowiek i jego artefakty (statek badawczy, płetwonurek, ręka z próbką) odmalowane za pomocą mocnych kolorów, jednak tutaj człowiek pełni jedynie funkcję obserwatora, nie zakłócając w niczym spokoju podwodnego świata (s. 3–27, 32–75).

Drugi etap jest neutralny, gdyż wskazuje na fakt czerpania przez człowieka z bogactw morza – w tekście pojawia się informacja o wielkości połowów krewetek, porównywana do wagi samochodów osobowych, prawdopodobnie by ułatwić dziecku zrozumienie danych (s. 28). O korzystaniu z zasobów morza mogą też pośrednio świadczyć przedstawiane na kolejnych stronach ryby, znane czytelnikom ze stołów. Nie ma jednak żadnego sygnału, że wspomniane połowy – prawdopodobnie umiarkowane – są za dużym obciążeniem dla środowiska. W obrazie dominuje statek rybacki ciągnący sieci, w których znajduje się skromna ilość krewetek (s. 28–29).

Trzeci etap zajmuje osiem stron i przedstawia zdecydowanie negatywny obraz zakłócenia równowagi w przyrodzie (s. 76–83). Tekstu, wyjaśniającego trudne zagadnienia, jest więcej niż do tej pory, ale nadal dominuje obraz. Opowieść jest stosunkowo dynamiczna: topnienie lodu w Arktyce to konsekwencja ocieplenia klimatu, spowodowanego przez zanieczyszczenia pochodzące z fabryk oraz samochodów i prowadzi do poważnych skutków nie tylko lokalnych, ale i globalnych. Dla Arktyki oznacza to wymieranie wielu gatunków zwierząt i roślin oraz wypieranie starych gatunków przez nowe; topnienie lodów arktycznych z kolei umożliwia tworzenie nowych szlaków komunikacyjnych dla statków, umożliwiając intensyfikację połowów oraz zwiększając zanieczyszczenia, między innymi plastikiem. Z kolei dla świata skutkiem topnienia lodów w Arktyce jest susza i również wymieranie gatunków. Obraz także sygnalizuje problem – wprawdzie nadal dominujący jest kolor niebieski, ale odbiorca zauważy o wiele mniej zwierząt i lodu. Mocne kolory, charakterystyczne głównie dla człowieka oraz jego działalności, są intensywniejsze i pojawiają się częściej, a obrazy ukazują

⁷ O ile nie podano inaczej, cytaty w moim przekładzie.

⁸ Z powodu braku paginacji numerację rozpocynam od strony tytułowej.

wiele negatywnych stron owej działalności – śmieci na dnie morza oraz skutki zmian klimatycznych i rabunkowego rybołówstwa – prawie puste sieci (s. 82–83). Szczególnie dramatyczna jest rozkładówka ukazująca suszę: żółć pustyni i szkielet drzewa (s. 80–81).

Ostatni etap w relacji można nazwać pozytywnym, gdyż zawiera konkretne propozycje rozwiązań (s. 84–87). Tekst wskazuje na współpracę naukowców i polityków, ale podaje też wiele pomysłów na walkę z zanieczyszczeniem środowiska, które są możliwe do wprowadzenia dla zwykłego człowieka, również dziecka. Odpowiedzią na pytanie, co my możemy zrobić, jest prośba o wspieranie organizacji ekologicznych, ale przede wszystkim życie ekologiczne (używanie roweru czy pociągu, redukcja bezmyślnej konsumpcji, sortowanie śmieci, zachęcanie innych do ekologicznego myślenia itp.). Zaproponowane hasło: „Nikt nie może zrobić wszystkiego, ale wszyscy mogą coś zrobić” (s. 84) jest dobrą zachętą do wyjścia z bierności. Z kolei obraz przypomina pierwsze strony, gdyż na tle niebieskiego, morskolodowego krajobrazu widzimy statek badawczy i pracujących naukowców. Jaką drogę wybierze czytelnik, zależy już od niego, należy mieć też nadzieję, że wspomniana współpraca naukowców i polityków dojdzie do skutku, widzimy więc, że zakończenie jest otwarte, jednak pełne nadziei.

Odpowiadając na wyżej postawione pytania i podsumowując analizę, należy stwierdzić, że w *Under polarisen* obraz natury to obraz harmonii, choć nie jest to sielski, przesłodzony wizerunek; korzystanie człowieka z dóbr natury jest możliwe, o ile nie staje się gospodarką rabunkową. Człowiek więc z tych dóbr korzysta, ale we własnym interesie musi dbać o środowisko. Zagrożenie dla natury istnieje i autorka je definiuje jednoznacznie – to emisja gazów cieplarnianych. Z powodu emisji już teraz mamy do czynienia z sytuacją krytyczną, a jeśli ilość gazów nie ulegnie zmniejszeniu, to kryzys będzie się powiększał. Na szczęście istnieją sposoby zażegnania tej sytuacji, i to zarówno odgórne, jak i oddolne, lecz nie wiadomo, czy będą wprowadzone w życie, ale to w większości wypadków zależy już od czytelnika.

Druga analizowana pozycja to trzydziestokilkustronicowa książka obrazkowa *Blekkulf. Hval i trobbel* [Kałamarek. Wieloryb ma kłopoty] (Roestad, 2021) z 2020 roku, należąca do serii opowiadającej o przygodach spersonifikowanych zwierząt morskich, zachowujących się jak rozbrykane dzieci. Przywoździ im tytułowy Blekkulf. Dynamicznie tocząca się akcja opowiada o dramatycznych wydarzeniach, dotyczących zaśmiecania morza. Język opowieści jest potoczny, zdania proste, a w tekście dominują dialogi. Na pierwszy rzut oka widać równowagę między tekstem a obrazem, w którym zresztą dominują jaskrawe kolory.

Relacja człowiek – natura ma tutaj dwa etapy.

Dominuje w książce część negatywna, znajdująca się na początku książki, zajmując prawie 90% objętości. Tekst jest opowieścią o zabawie w chowanego morskich stworzków, ukrywających się wśród najróżniejszych śmieci w morzu. Zabawa dość szybko

przekształca się z beztroskiego zajęcia w niebezpieczne, a później nawet w śmiertelne zagrożenie, kiedy to tytułowy wieloryb zaczyna dławić się plastikiem, od którego boli go brzuch. Na szczęście udaje się go uratować dzięki współpracy przyjaciół. Kolorowy, nawet zbyt jaskrawy obraz pokazuje nie tylko zwierzątka, ale mnóstwo śmieci widocznych zarówno w wodzie, na dnie, jak i na powierzchni. To takie śmieci, które bardzo dobrze są znane dzieciom, gdyż przeważają opakowania spożywcze. Bardzo interesujący natomiast jest brak kontrastu między śmieciami a naturą, której częścią są przecież bohaterowie – wszystko jest przedstawione w tych samych barwach, co może świadczyć o tym, że według autorów śmieci stały się najzwyczajszą częścią ekosystemu morskiego (s. 3–27).

Etap drugi w relacji jest pozytywny. Tekst informuje czytelników, że bohaterowie nie chcą mieć w swoim środowisku – morzu – śmieci, więc wyrzucają je na brzeg, gdzie stoją dzieci w rękawiczkach i je sortują, umieszczając w odpowiednich pojemnikach. Przy okazji czytelnik się dowiadyuje, co ze śmieci można zrobić, a to wszystko zostaje podsumowane: „Śmieci stają się śmieciami wtedy, gdy wylądują w złym miejscu” (s. 33). Praca kończy się wspólną zabawą dzieci i stworków morskich, podczas której padają inne ważne hasła – znane już z poprzedniej książki „Nikt nie może zrobić wszystkiego, ale wszyscy mogą coś zrobić” (s. 29) oraz: „Użyj głowy, mamy tylko jedną ziemię” (s. 29). W obrazie natomiast nie można dostrzec zmian w stosunku do części poprzedniej, nadal używane są te same jaskrawe kolory, tylko na twarzach widać wyraźnie zadowolenie – no i oczywiście w morzu nie ma już jaskrawych, rozpoznawalnych śmieci (s. 28-33).

Podsumowując analizę *Blekkulf. Hval i trobbel* (2021), trzeba stwierdzić, że w książce dominuje obraz natury już skażonej przez człowieka, z wyraźnymi śladami jego działalności; żeby zmienić sytuację, żeby wrócić do stanu naturalnego, należy wykonać pewną pracę. Nie ma wątpliwości, kto jest winny zanieczyszczenia – obecność śmieci w morzu to dzieło człowieka, brak sortowania śmieci też jest konsekwencją jego bezczynności. Z treści książki nie wynika, że kryzys może się powtarzać, przynajmniej nie w opisywanej rzeczywistości. Istnieje też proste, oddolne rozwiązanie kryzysu – śmieci należy uprzątnąć i posegregować. Robią to ludzie – dzieci, przy pomocy stworków. Potem morze staje się czyste. Oferowane zakończenie jest idyllicznym przedstawieniem przyszłości.

Kolejna, ostatnia już pozycja to komiks *Hva er greia med klima?* [O co chodzi z tym klimatem?] (Mathismoen i Jordahl, 2020) z 2019 roku, należąca do serii prezentującej różne zagadnienia związane z ekologią. Komiks ma ponad 70 stron i opowiada o podróży dwójki bohaterów przez czas i przestrzeń, obrazując zjawiska klimatyczne w różnych okresach i w różnych miejscach na świecie. Bohaterowie rozmawiają ze sobą, stawiają pytania i dają na nie odpowiedzi, wyjaśniając zjawiska klimatyczne. Podobnie jak i w innych częściach serii w tym komiksie dominuje ton dydaktyczny.

Język samych dialogów jest dość prosty, ale wprowadzane są trudne pojęcia i skomplikowane treści, więc jest niejednorodny. Zarówno tekst, jak i obraz charakteryzuje duże nasycenie: słowa, zdania oraz różne szczegóły wizualne wypełniają, a nawet przepełniają kadry komiksu. Między obrazem a tekstem istnieje równowaga – ani jeden, ani drugi element nie dominuje kadrów i stron. Interesujące są również pewne próby odróżnienia kolorem treści bezpiecznych, a mianowicie naturalnych zjawisk, od opisywanych lub sygnalizowanych niebezpieczeństw klimatycznych.

Także i w tej pozycji można wyróżnić dwie części, ale konstrukcja jest jednak odmienna od tych wcześniej omawianych. Część pierwsza stanowi mieszankę etapów pozytywnych, neutralnych i negatywnych, składając się z pojedynczych opowieści, bardzo podobnie skonstruowanych, w których po opisie bogactwa ekosystemu przedstawiono zmiany klimatyczne, co z kolei prowadzi do katastrofy. Liczba opowieści jest ustalona przez typ narracji, gdyż omówione zmiany dotyczą wszystkich ekosystemów, a zmiany zachodzą przez cały czas, bohaterowie zabierają nas więc w podróż po całej kuli ziemskiej i różnych czasach historycznych, poruszając się za pomocą cudownego wehikułu. Wiele kadrów jest zajętych przez naukowe dane bądź rozmowy z literackimi naukowcami. Cały tekst zawiera bardzo drobiazgowo omówienie przyczyn i skutków zmian klimatycznych. Obraz także jest bardzo intensywny, nasycony wieloma szczegółami – w tej części brak wyraźnego rozgraniczenia szczegółów pozytywnych i negatywnych, choć przy negatywnych dostrzeżemy jednak trochę więcej ciemnej kolorystyki (s. 3–59⁹).

Trudno jest jednoznacznie scharakteryzować część drugą, gdyż znajdujące się w niej znowu elementy pozytywne, negatywne, jak i neutralne ukazują się w pewnym chaosie (s. 60–71). Wspólne dla ostatnich około dziesięciu stron jest ukazanie dwóch alternatywnych miast. Jedno z nich to miasto tych, którzy nie dbają o środowisko – liczne reklamy zachęcają do zakupów, spożywania mięsa, podróży samolotem; teksty informują o dużym zużyciu energii i wody. Ten czarny scenariusz teraźniejszości i może przyszłości jest przedstawiony za pomocą wyraźnie negatywnych, brudnych kolorów – dominuje szarość, czerni, brudne odcienie brązów (s. 62–63). Alternatywą jest inne miasto przyszłości. Teksty na rozkładówce wskazują na ekologiczne środki transportu, recykulację, oszczędzanie, ograniczanie zakupów i podróży, ekologiczne źródła energii itp. Także i kolorystyka obrazu podkreśla odmiennosć tego miasta od poprzedniego – oba w rysunku i dużej ilości detali są prawie identyczne, kadry są skonstruowane w ten sam sposób, ale tu dominuje zieleń i niebieski (2020, s. 64–65).

Proponowane zakończenie jest otwarte, choć pesymistycznie patrząc, nie wiadomo, ile da się zrobić. Z jednej strony szarobure miasto teraźniejszości i przyszłości przytłacza swoim realizmem, a zachętą do podjęcia jakichkolwiek działań jest wspomniany los dinozaurów, który czeka ludzi, jeśli nic się nie zmieni. Z drugiej strony

⁹ Z powodu braku paginacji numerację rozpoczynam od strony tytułowej.

jednakże wizja zielonego miasta zostaje nakreślona, podana jest też informacja, że konieczne do osiągnięcia celu jest przestrzeganie umów klimatycznych, ale celem jest spowolnienie zmian, a nie powrót do sielskiej, pastoralnej przeszłości (s. 69).

Podsumowując analizę komiksu, należy zwrócić uwagę na to, że dominuje w nim opis procesów klimatycznych, i to zarówno tych naturalnych, jak i spowodowanych przez człowieka, choć te drugie zdecydowanie dominują. Autorzy wskazują na zachwianą równowagę natury teraz – mamy do czynienia z potężnym kryzysem klimatycznym i będzie się on pogłębiać; jedyne, na co mamy wpływ, to tempo zmian. Żeby zmiany klimatu nie zachodziły tak szybko, potrzebne są głównie rozwiązania odgórne – przestrzeganie umów klimatycznych, projektowanie miast przyszłości, ale i oddolne – świadomość ekologiczna (sortowanie śmieci, zmniejszona konsumpcja, używanie rowerów i kolektywnych środków transportu, mniej dalekich podróży, więcej zieleni itp.). To człowiek jest odpowiedzialny za środowisko i tylko on może wprowadzić korzystne zmiany. Jednak z powodu już istniejącej katastrofy klimatycznej jakiegokolwiek podjęte prace nie budzą nadziei na powrót do sielskiej przeszłości, proponowane zakończenie jest więc dość pesymistyczne, choć otwarte.

Wnioski z badań

Wnioski, które wynikają z analizy tekstu i obrazu wybranych norweskich książek dla dzieci, należałoby rozpocząć od określenia postawy filozoficznej. Wszędzie dominuje antropocentryzm, czyli człowiek zajmuje w świecie miejsce uprzywilejowane, co jednak nakłada na niego odpowiedzialność za środowisko. W pierwszej książce (Renslebråten, 2020) natura wprawdzie istnieje od milionów lat, ale człowiek o nią ma dbać i myśleć o przyszłości. Podobnie w drugiej książce (Roestad, 2021) – człowiek korzysta z przyrody i dla własnego dobra powinien ją szanować. W trzeciej książce – komiksie (Mathismoen i Jordahl, 2020) uprzywilejowanie człowieka i konieczność planowania jego przyszłości również wskazują na antropocentryzm.

Kolejne pytanie dotyczyło obrazu natury. We wszystkich książkach jej obraz jest zróżnicowany, gdyż oscyluje od czystego środowiska do zanieczyszczonego w pierwszej książce, w komiksie podobnie, natomiast w drugiej kolejność jest odwrotna. Jednak wspólny dla wszystkich pozycji jest zmieniający się obraz natury. Do odmalowania jej w pierwszej książce służy głównie obraz, w drugiej tekst odgrywa coraz większą rolę, a w komiksie zarówno tekst, jak i obraz przedstawiają wizerunek środowiska.

Zagrożenie, które jest opisywane, spowodowała działalność człowieka, choć nie zawsze jest on wymieniony – w pierwszej książce zdecydowanie jest on wspomniany jako przyczyna zanieczyszczeń, w drugiej książce nie jest nazwany, lecz z ilustracji można mieć pewność, że to także człowiek. W komiksie i obraz, i tekst wskazują na

człowieka, ale wspomniane są inne, wcześniejsze katastrofy odmiennego, bo naturalnego pochodzenia (kometa, wybuchy wulkanów itp.). Wszędzie też zagrożenie jest zdefiniowane – w pierwszej i trzeciej książce są to zmiany klimatyczne, natomiast w drugiej – zaśmiecenie morza.

Następna kwestia wiąże się z przedstawieniem relacji człowiek – natura. Wszystkie książki łączy wieloetapowa relacja, choć różnaita jest liczba i kolejność etapów. Warto też zwrócić uwagę na to, że o ile w dwóch pierwszych książkach etapowość jest wyraźnie skonstruowana, a przez to przejrzysta, o tyle w komiksie relacje są przedstawione w sposób zagmatwany. Łączy je jednak antropocentryczne postrzeganie tychże relacji.

W żadnej książce nie neguje się istnienia kryzysu, jest on tylko mniej lub bardziej rozbudowany, ukazuje więcej bądź mniej szczegółów – w książce numer 1 i 3 szczegółowo są omówione przyczyny i skutki zmian klimatycznych, w książce nr 2 kryzys jest bardzo prosty, to tylko zaśmiecenie morza. W książce nr 3 opis procesów jest w pewnym stopniu zagmatwany w przeciwieństwie do przejrzystej narracji w pierwszej i drugiej książce. Analizowane pozycje łączy możliwość zażegnania kryzysu.

Mimo zdefiniowania kryzysów dominuje narracja pastoralna, stawiająca na powrót do stanu dziewiczego natury; tylko w komiksie pada stwierdzenie, że od istniejącego kryzysu nie ma drogi powrotu, jedynie można spróbować zwolnić tempo dramatycznych zmian klimatycznych. Ta narracja apokaliptyczna zezwala jednak na równie otwarte zakończenie jak w pierwszej książce, nakładając na czytelników decyzję, co będą robili bohaterowie i sami czytelnicy. W książce nr 2 kryzys jest jednorazowy, a zakończenie to sielska wizja przyszłości.

Na koniec należy stwierdzić, że kwestia środowiska jest przedstawiona w podobny sposób w dwóch z trzech pozycji: w pierwszej i drugiej. Wprawdzie kryzys, jego konsekwencje i zakończenie są większego kalibru w pierwszej niż w drugiej książce, ale może to wynikać z innego wieku potencjalnych czytelników (nie ma informacji w książkach, jaka grupa docelowa ma być czytelnikiem). Natomiast komiks przedstawia kryzys wszechstronnie, lecz bardzo drobiazgowo i dość chaotycznie, a dodatkowo pesymistycznie, co również może wynikać z wieku potencjalnych czytelników albo z decyzji twórców. Niezależnie od podobieństw i różnic należy mieć nadzieję, że książki o takiej tematyce będą kształtować świadomość ekologiczną dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Bałachowicz, J. (2017). Idea zrównoważonego rozwoju w edukacji dziecka. *Prima Educatione, 1*, 21–38.
- Buell, L. (1995). *The environmental imagination: Thoreau, nature writing, and the formation of American culture*. Harvard University Press.

- Buell, L. (2001). *Writing for an endangered world: Literature, culture, and environment in the U.S. and beyond*. Harvard University Press.
- Chutorafiński, M. (2020). *Nie(tylko)ludzkie wymiary edukacji. W stronę pedagogiki nieantropocentrycznej*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Dymel-Trzebiatowska, H. (2010). Flagowe okęty Północy. O książce obrazkowej w Skandynawii. *Ryms. Kwartalnik o książkach dla dzieci i młodzieży*, 10, 2–3.
- Dymel-Trzebiatowska, H. (2017). *Książka obrazkowa w Skandynawii dawniej i dziś. Od drzeworytów po medium dla wszystkich*. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak, *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (s. 191–234). Instytut Kultury Popularnej.
- Eriksen, G. i Reusch, M. (2023, 12 czerwca). *Allemannsretten*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/allemannsretten>
- Fiedorczuk, J. (2015). *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*. Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Glotfelty, C. i Fromm, H. (1996). *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. The University of Georgia Press.
- Goga, N. i Eskebæk, M. (red.). (2021). *På tværs af Norden 2. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*. Nordisk Ministerråd.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3–4, 163–168.
- jfg. (b.d.). *Krytyka ekologiczna (ekokrytyka)*. Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. <https://ia.uw.edu.pl/instytut/struktura/zaklad-literatury-amerykanskiej/badania-literaturoznawcze-w-zakladzie-literatury-amerykanskiej/krytyka-ekologiczna-ekokrytyka>
- Kongeriket Norges Grunnlov. (2023). Norwegia. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17>
- Mańkowska, A. (2009). *Przemiany nauczania obowiązkowego w Norwegii*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Mathismoen, O. i Jordahl, J. (2020). *Hva er greia med klima? Ena – Vigmostad & Bjørke*.
- Rafferty, J.P. (2023, 2 października). *Anthropocene epoch*. Britannica. <https://www.britannica.com/science/Anthropocene-Epoch>
- Renslebråten, L. (2020). *Under polarisen*. Cappelen Damm.
- Roestad, B. (2021). *Blekkulf. Hval i trøbbel*. Egmont.
- Statens forurensningstilsyn. (1990). *Framtiden er nå. Et sammendrag av SFTs langtidsplanlegging 1990–1993*. Statens forurensningstilsyn.
- Tunkiel, K. (2020). Ti år med norske bildebøker i Polen. Noen betraktninger fra et litteraturformidlingsperspektiv. *Folia Scandinavica Posnaniensia*, 29, 30–41.
- Tveterås, E. (red.). (1991). *Bokklubbens tobindsleksikon*. T. 2. Kunnskapsforlaget.



Hanna Dymel-Trzebiatowska

orcid.org/0000-0002-7753-5463

e-mail: hanna.dymel-trzebiatowska@ug.edu.pl

Uniwersytet Gdański

Zielony aktywizm. Wizerunek Greta Thunberg w książkach obrazkowych na szwedzkim rynku wydawniczym

Green Activism. The Image of Greta Thunberg in Picture Books in the Swedish Book Market

KEYWORDS

climate activism,
Greta Thunberg,
picture book,
ecocriticism, Sweden

ABSTRACT

In the article, I focus on the image of the Swedish climate activist, Greta Thunberg, in two picture books from the Swedish book market in 2020: the informative one: *Småmänniskor, storadrömmar: Greta Thunberg (Greta Thunberg. Little People, Big Dreams)* by Maria Isabel Sánchez Vegara and Anke Weckmann; and the fictional book: *Greta och jättarna. Inspirerad av Greta Thunbergs kamp för klimatet (Greta and the Giants: Inspired by Greta Thunberg's Stand to Save the World)* by Zoë Tucker and Zoe Persico. My analysis aims to discuss and compare these books from the perspective of the third wave of ecocriticism that urges for taking up remedial actions. I attempt to evaluate the means of artistic expression that have been employed to implement these actions in both the iconotexts. I also confront the third wave agenda with ideas about contemporary literature for children, which, since the twentieth century, has been renouncing offensive didactic activities in favour of aesthetics and entertainment. The conclusion is that the picture books represent a similar degree of light didacticism, and their hybridity blurs clear-cut genre boundaries between fiction and reality.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

aktywizm
klimatyczny,
Greta Thunberg,
książka obrazkowa,
ekokrytyka, Szwecja

W artykule skupiam się na obrazie szwedzkiej aktywistki klimatycznej, Greta Thunberg, w dwóch książkach obrazkowych obecnych na szwedzkim rynku wydawniczym: informacyjnej *Små människor, stora drömmar: Greta Thunberg* (Mali ludzie, wielkie marzenia. Greta Thunberg) Marii Isabel Sánchez Vegary i Anke Weckmann z 2020 r. oraz fikcyjnej *Greta och jättarna. Inspirerad av Greta Thunbergs kamp för klimatet* (Greta i olbrzymy. Zainspirowane walką Greta Thunberg o klimat) Zoë Tucker i Zoe Persico z 2020 r. Celem analizy jest omówienie i porównanie tych książek z perspektywy hasła trzeciej fali ekokrytyki, nawołującego do działań zaradczych. W badaniu staram się ocenić środki artystycznego wyrazu, które zostały wykorzystane, aby implementować te działania w ikonotekstach obu utworów. Postulat trzeciej fali ekokrytyki konfrontuję z wyobrazeniami o współczesnej literaturze dla dzieci, która od XX wieku odżegnuje się od działań ofensywnie dydaktycznych na rzecz estetyki i rozrywki. W badaniu została wykorzystana metodologia z zakresu narratologii oraz badań książki obrazkowej. Wnioski wskazują, że obie książki reprezentują podobny stopień lekkiego dydaktyzmu, a ich hybrydalność zaciera granice genologiczne między fikcją a rzeczywistością.

Kryzys klimatyczny a literatura dla dzieci w Szwecji

Literatura postrzegana jako soczewka ogniskująca problemy świata wyraźnie ilustruje eskalację kryzysu klimatycznego. Daje temu wyraz publikacja Rady Nordyckiej *På tvärs af Norden*¹ (Goga i Eskebæk, 2021), której drugi z trzech tomów poświęcony jest ekokrytycznym nurtom w skandynawskich książkach pisanych z myślą o młodych czytelnikach. Ten kluczowy dla przyszłości planety problem wybrzmiewa też, gdy prześledzimy ostatnie raporty SBI – Svenska barnboksintitutet (Szwedzkiego Instytutu Książki Dziecięcej) – dotyczące rynku literatury dla dzieci i młodzieży. W publikacji zatytułowanej *Bokprovning 2019* (Badania rynku książki 2019), omawiającej poprzedni rok 2018, zagadnienia te widnieją we wspólnej kategorii „Activism” (Aktywizm). Kolejny raport *Bokprovning 2020* wyodrębnia już osobną sekcję tematyczną „Miljöfrågan i barn- och ungdomslitteraturen 2019” (Zagadnienia związane ze środowiskiem w literaturze dla dzieci i młodzieży w 2019), wskazując na fakt, że waga problemu oraz jego literacka reprezentacja zasługują na odrębne omówienie:

¹ Literalny przekład tytułu tej antologii to „W poprzek Północy”. Publikacja jest jednym z elementów projektu pod egidą Rady Nordyckiej, zaplanowanego na trzy lata (2019–2021) i obejmującego również coroczne seminaria poświęcone najnowszym trendom w literaturze dla dzieci i młodzieży. Jego celem była konsolidacja badań i stworzenie przestrzeni do dyskusji i wymiany opinii w całej Skandynawii.

Już od lat 60. XX wieku problemy środowiska były częścią literatury dla dzieci i młodzieży, a dziś są one bardziej aktualne niż kiedykolwiek wcześniej. W ubiegłorocznym raporcie określono tę tematykę jako bardzo istotną i to samo można powiedzieć o książkach wydanych w 2019 r. Zmiany klimatyczne, ochrona środowiska, zwierzęta zagrożone wyginięciem oraz ekstremalne zjawiska pogodowe są centralnymi tematami i powracają we wszystkich formach literatury: od książek obrazkowych i powieści dla nastolatków po zbiory wierszy i literaturę faktu (SBI, 2020, s. 9).

Nie dziwi, że wiele pozycji z tej kategorii zostało zainspirowanych postacią i aktywizmem ekologicznym Greta Thunberg. Zainteresowanie Gretą rozpoczął w sierpniu 2018 tzw. klimatyczny strajk szkolny², a reakcja w świecie książki nastąpiła już po kilku miesiącach. Jak donosi SBI w sprawozdaniu z roku 2019, publikacje na temat dziewczynki przybrały różne formy: przemówienie Thunberg na forum ONZ weszło w skład wieloautorskiego zbioru esejów zatytułowanego *Vad håller ni på med? En antologi om klimatet* (Co robicie? Antologia o klimacie) (Östnäs i in., 2019), sama nastolatka została zaprezentowana w książkach faktograficznych *Sveriges historia. Från stenytta till smartphone* (Historia Szwecji. Od drewnianej siekiery po smartphone'a) Björna Höglunda (2019) oraz *Fakta om Greta Thunberg* (Fakty o Grecie Thunberg) Tomasa Dömstedta (2020), a Valentina Camerini (2019) napisała jej biografię *Gretas historia. Ingen är för liten för att göra något stort* (Historia Greta. Nikt nie jest za mały, aby zrobić coś dużego). W ofercie wciąż brakowało propozycji dla najmłodszych czytelników.

Kolejny raport SBI, *Bokprovning 2021*, omawiający książki wydane w Szwecji w roku 2020, prezentuje ekokrytyczne zagadnienia również w odrębnym podrozdziale, tym razem nieco inaczej zatytułowanym „Miljöfrågor och miljöförstöring” (Kwestie środowiska i jego zanieczyszczenia) i już na wstępie dowiadujemy się, że problematyka ta nadal jest równie popularna jak w 2019 r. Wymieniane są tu przykłady z literatury faktu i literatury pięknej, zarówno uczące zrównoważonego stylu życia, jak i prezentujące wizje katastroficzno-dystopijne. W raporcie czytamy ponadto, że szwedzki rynek książki wzbogacił się o nowe tytuły na temat Thunberg, tym razem obrazkowe i skierowane do najmłodszej grupy wiekowej: informacyjną – *Greta Thunberg* z serii „Små människor, stora drömmar” (Mali ludzie, wielkie marzenia) Marii Isabel Sánchez Vegary i Anke Weckmann (2020) oraz fikcyjną – *Greta och jättarna. Inspirerad av Greta Thunbergs kamp för klimatet* (Greta i olbrzymy. Zainspirowane walką Greta Thunberg o klimat) Zoë Tucker i Zoe Persico (2020). Co ciekawe, obie pozycje są przekładami, odpowiednio z hiszpańskiego i angielskiego. Zważywszy na bogatą ofertę literatury ikonotekstowej, którą oferują twórcy skandynawscy, fakt, że

² Jest to dosłowny przekład szwedzkiej nazwy *Skolstrejk för klimatet*. W języku polskim akcja została nazwana Młodzieżowym Strajkiem Klimatycznym.

nie stworzyli książki obrazkowej o bohaterce, która rozślawiła imię Szwecji na całym świecie, może nieco dziwić. Trudno jednak udzielić odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się stało. Rynek książki dziecięcej w Szwecji w tym samym roku 2020 zaoferował dzieciom w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dwa przekłady książek obrazkowych o Grecie Thunberg i najprawdopodobniej kolejny tytuł reprezentujący ten gatunek uznano za zbyteczny.

Cel oraz ramy koncepcyjne

Celem analizy jest omówienie i porównanie książek obrazkowych – *Greta Thunberg* oraz *Greta och jättarna* – z perspektywy hasła trzeciej fali ekokrytyki, czyli proekologicznych działań zaradczych, wraz z próbą oceny środków artystycznych, które zostały wykorzystane, aby owo hasło implementować w przestrzeni literatury dla najmłodszych dzieci. Jest to interesujące z perspektywy wyobrażeń o współczesnej literaturze dziecięcej, która odżegnuje się od działań zbyt ofensywnie pedagogicznych czy dydaktycznych na rzecz estetyki i rozrywki. Postaram się ocenić starania autorów słów i obrazów w kwestii wypracowania balansu pomiędzy tymi dwoma celami, biorąc pod uwagę to, że jedna reprezentuje literaturę faktu, druga fikcję.

Przejmując od feminizmu model fal, możemy założyć, że pierwszą falę ekokrytyki charakteryzuje skupienie na naturze, w drugiej następuje przekierowanie uwagi na środowisko, a trzecia, w duchu antropocenu, postrzega „ekokrytykę jako prąd komentujący nie tylko aktualną sytuację, w jakiej znalazł się człowiek i do której doprowadził całe środowisko, ale też jako na narzędzie, pozwalające postulować zasadniczą zmianę: przywrócenie zachwianej jedności” (Tabaszewska, 2018, s. 10). Choć trudno w środowisku badaczy o konsensus odnośnie do tego, czy należy trwać przy akademickim dyskursie opisu, czy wykorzystywać literaturę do propagowania aktywistycznego postulatu zmian, to analizując dane z raportów SBI, wyraźnie widzimy, że autorzy książek dla dzieci i młodzieży reprezentują głównie drugie z tych stanowisk i uczą proekologicznych form zachowania. Interesujące jest, szczególnie gdy przyglądamy się literaturze pięknej, jak owa edukacja w duchu trzeciej fali jest realizowana, aby nie przekroczyć delikatnej granicy dzielącej ją od indoktrynowania, przy jednoczesnym unikaniu straszenia dzieci nieuniknionym kresem życia na Ziemi, które coraz częściej prowadzi do lęku klimatycznego³.

³ Dowodzą tego wyniki szeroko zakrojonego badania (Hickman i in., 2021), przeprowadzonego przez zespół specjalistów wśród 10 tysięcy młodych osób (16–25 lat) na całym świecie. Opublikowano je w roku 2021 w *The Lancet Planetary Health* i wynika z nich, że 59% młodych ludzi bardzo poważnie martwi się klimatem, a 84% w sposób umiarkowany. Z kolei 50% respondentów twierdzi, że zostali zdradzeni przez rządy ich krajów, a 39% z powodu klimatycznego zagrożenia nie planuje potomstwa. Dotąd nie opublikowano badania o podobnym zakresie, które dotyczy młodszych dzieci.

O dylematach literatury dziecięcej poprzez wyznaczenie jej celów pisał w roku 2000 Torben Weinreich⁴ w monografii *Children's Literature: Art or Pedagogy?*, konstatując, że każda książka dla młodego czytelnika jest inherentnie pedagogiczna, czyli w mniejszym lub większym stopniu wychowawcza. Dydaktyczna zaś staje się, gdy jej główną strategią jest pedagogika, ale i to nie klasyfikuje jej jako złej literatury. Badacz podkreśla, że dopiero zbyt „ciężka”, autorytarna pedagogika odstrasza czytelników i ocenia ją po prostu jako złą literaturę. Co więcej, Weinreich jest niechętny rozróżnieniu pedagogiki od sztuki i uważa, że często formy ekspresji pedagogicznej i artystycznej są ze sobą ściśle zespolone (2000, s. 109–110). Należy podkreślić, że w swych analizach duński badacz nie brał pod uwagę książki obrazkowej jako medium, które w kreowaniu fabuły w zasadniczym stopniu wykorzystuje ilustracje i tym samym jeszcze mocniej łączy przestrzenie pedagogiki i estetyki. Uwzględniając te spostrzeżenia, zastanowię się nad formą ekologicznej pedagogiki w ikonotekście obu analizowanych utworów. Ponadto w analizach wykorzystam pojęcia z zakresu narratologii oraz badań książki obrazkowej.

Aktywizm w książce informacyjnej

Greta Thunberg Marii Isabel Sánchez Vegary (tekst) i Anke Weckmann (ilustracje) jest częścią serii „Små människor, stora drömmar” (Mali ludzie, wielkie marzenia)⁵, której programowym założeniem jest zaprezentowanie najmłodszym czytelnikom, w dwóch przedziałach wiekowych 0–3 i 3–6, inspirujących życiorysów znanych ludzi. *Greta Thunberg* plasuje się w drugim tych przedziałów, a w Szwecji napotyka marketingowe opisy, w których sugerowany wiek czytelników podwyższony jest do 9 lat. Książka ta została przełożona na język szwedzki przez Elsie Formgren i Stena Sundströma i wydana w Szwecji w tym samym 2020 roku, co w rodzimej Hiszpanii. Reprezentuje odmianę literatury nazywaną biograficzną książką obrazkową, *biographical picturebook* (Lierop-Debrauwer, 2018, s. 83), której popularność wzrasta od lat 90. XX wieku.

W jej tekście wybrzmiewa głos narratora hetero-intradiegetycznego, czyli niebędącego bohaterem świata przedstawionego oraz snującego osadzoną w chronologicznym porządku opowieść o życiu tytułowej bohaterki. Na pierwszej rozkładówce

⁴ W Polsce podobne badania prowadził wcześniej Eugeniusz Czaplejewicz (1990).

⁵ Seria wydawana przez Smart Books nosi w języku angielskim tę samą nazwę co w szwedzkim, „Small People, Big Dreams”. W Polsce została nazwana „Mali Wielcy”. Autorką kilkunastu już tytułów jest pochodząca z Barcelony Maria Isabel Sánchez Vegara, a ilustracje do nich tworzyli i tworzą różni artyści. Pierwsze tomy ukazały się w Hiszpanii w roku 2014, ale dopiero w kolejnych latach międzynarodową sławę przyniosły serii jej angielskie przekłady. Dotąd książka o Grecie nie ukazała się w Polsce.

dowiadujemy się, że dziewczynka we wczesnym dzieciństwie nauczyła się od rodziców, że należy wyłączać lampy i nie wyrzucać żywności. Informacji tej towarzyszy spadowa ilustracja ogrodowej sceny, w której dwie postaci dorosłych oraz dziewczynka sadzą w towarzystwie psa kwiaty. Wizualny narrator, ukazując na obrazku protagonistkę, współbrzmi z trzecioosobowym narratorem werbalnym, co uznawane jest za łatwiej percypowane przez młodego odbiorcę (Nikolajeva i Scott, 2006, s. 125). Postaci na obrazku, oddane w konwencji sztuki naiwnej w fowistycznej palecie barw, zdają się statyczne, jak gdyby zastygły w bezruchu. Ich twarze są niczym odlane z tej samej formy – okrągły kształt, mocno zarysowane wyraziste ciemne oczy, linia nosa stanowiąca przedłużenie jednej z brwi. Wyróżniają je jedynie pewne dystynktywne cechy: Greta ma brązowe warkocze, mama ma jasne włosy, a tato ma małą bródkę – atrybuty, które w pewnym uproszczeniu charakteryzują autentyczne pierwowzory tych postaci.

Kolejna, ważna dla rozwoju fabuły informacja dotyczy pewnego przełomowego dnia w szkole, kiedy bohaterka obejrzała film o zmianach klimatycznych. Ilustracja na tej rozkładówce po raz pierwszy wykorzystuje binarny podział informacji: na lewej stronie widzimy grupę opuszczających klasę dzieci, które – jak czytamy – od razu „zapomniały o problemie”⁶ (Sánchez Vegara, 2020), na stronie prawej widnieje zmarzwiona Greta, siedząca samotnie przy jednej ze szkolnych ławek. Choć obserwator widzi, że jest to ta sama przestrzeń (łokieć jednego z uczniów i torba innego przekraczają podział stron), to jednak rozdzielenie treści wizualnych daje w symboliczny sposób wyraz dystansowi, który narasta pomiędzy otoczeniem a dziewczynką.

Jak wynika z dalszej lektury, Greta zamartwia się zmianami klimatycznymi i niemal przestaje mówić, a lekarze diagnozują u niej mutyzm wybiórczy oraz zespół Aspergera. I tym razem na rozkładówce dostrzegamy pozornie tę samą przestrzeń, w której mieszczą się dwa mentalne światy: na prawej stronie widzimy zatroskanych rodziców oraz panią doktor, na lewej – samotną Gretę, siedzącą na fotelu i odwróconą do pozostałych plecami. Kolejne otwarcie to moment przełomowy tej historii, gdy dowiadujemy się z tekstu, że problemy te jedynie ułatwiły dziewczynce skupienie na tym, co jest obecnie najważniejsze, czyli na zatrzymaniu procesu ocieplenia Ziemi. Ilustracja, która towarzyszy tej wiadomości, odbiega od realistycznej konwencji poprzednich i przedstawia lecącą ponad emitującymi dym kominami bohaterkę – w pozie Supermana i z literą G na koszulce.

Od tego momentu przytaczane w narracji werbalno-wizualnej wydarzenia ściśle związane będą ze strajkiem, którym Greta pragnie wyrzucić presję na decyzje polityków. Dołączają do niej inne dzieci, a charakterystyczne dla ikonicznej eskalacji tego wydarzenia są towarzyszące im tablice z hasłami – najpierw widzimy na nich napisy

⁶ Wszystkie cytaty w artykule, z języka szwedzkiego i angielskiego, podaję w przekładzie własnym. W odsyłaczu brak odniesienia do stron, ponieważ książka nie jest paginowana.

w języku szwedzkim i angielskim, potem w wielu innych. Rozkładówka wieńcząca ten fragment fabuły ponownie ma rys fantastyczny: przedstawia twarz Greta i jej okalane zielonymi listkami, rozwiane na wietrze włosy, w które wkomponowane są kolejne tablice z kolejnymi ekologicznymi hasłami strajku.

Przedostatnia rozkładówka informuje o podróży Greta do USA, gdzie zwróciła się do przywódców światowych, aby nie ignorowali problemów związanych z klimatem i podejmowali stosowne decyzje, zanim będzie za późno. Ilustracja ponownie została tu podzielona na stronę lewą, z Gretą stojącą przed mównicą z kartką w dłoni, i prawą – z siedzącymi w rzędach dorosłymi. Są skierowani twarzą do czytelnika, co sugeruje, że tak właśnie widzi ich Greta. Narrator wizualny nie tylko wiele dopowiada, ale też zmienia na tej stronie punkt widzenia i fokalizując bohaterkę, wysłał wyraźny sygnał, że stanęła twarzą w twarz ze światem dorosłych, którzy dość sceptycznie podeszli do jej słów – twarze słuchaczy nie są uśmiechnięte i swą statyczną obojętnością dają raczej wyraz dystansowi.

Ostatnia rozkładówka ma optymistyczny wydźwięk zarówno w słowach, jak i w obrazie: „Zaczęło się od samotnej dziewczynki, która ręcznie wypisała plakat, a protest rozprzestrzenił się po całej planecie. Światowe ocieplenie jest największym wyzwaniem, przed którym stanęła ludzkość, ale teraz Greta nie jest sama w swej walce...” (Sánchez Vegara, 2020). Tekst ten umieszczony jest na tle spadowej, typowej dla kompozycji tej książki ilustracji pokrywającej całą rozkładówkę. Widzimy na niej Gretę, za którą podążają jedno za drugim – zróżnicowane pod względem wieku, płci i koloru skóry – dzieci. Mają ze sobą „ekologiczne atrybuty”: pierwszy chłopiec niesie doniczkę z zieloną rośliną, dziewczynka, która idzie za nim, prowadzi rower, a ostatnie najmłodsze dziecko je marchewkę. Kroczą niczym w karnawałowym pochodzie (skaczący pies Greta ma typowe dla przebrań w karnawale okulary) i wszyscy (nie wyłączając czworonoga) mają na sobie peleryny supermenów. Symbolika sceny sugeruje jej karnawałowe odczytanie: również dzieci powinny mieć władzę nad światem, bo to one będą w nim w przyszłości żyć.

Ów otoczony bordiurą z kwiatów i liści orszak wieńczący opowieść o Grecie Thunberg stanowi szczęśliwe zakończenie, dające do zrozumienia, że to zielony aktywizm, a nie negatywistyczna rezygnacja czy lęk klimatyczny jest najlepszym rozwiązaniem. Jest sugestywną, werbalno-wizualną afirmacją działań, które nie są uwarunkowane wiekiem czy pozycją, ale uosabiają słynne słowa Greta: „Du är aldrig för liten för att göra stor skillnad” (Nigdy nie jesteś za mały, aby wprowadzać duże zmiany). Ostatecznym zamknięciem książki jest rozkładówka z paratekstem w postaci biograficznej noty o życiu Greta, której treść pokrywa się z wydarzeniami z książki.

Aktywizm w książce fantastycznej

Książka *Greta och jättarna. Inspirerad av Greta Thunbergs kamp för klimatet* została wydana w Szwecji w przekładzie Marie Helleday Ekwurtzel w roku 2020, a jej oryginał *Greta and the Giants. Inspired by Greta Thunberg's Stand to Save the World*⁷ zadebiutował na rynku amerykańskim rok wcześniej. Opowieść, dedykowaną dzieciom w wieku 3–6 lat, otwiera baśniowa formuła, wygłoszona znów przez narratora hetero-intradiegetycznego w czasie przeszłym „Była sobie raz dziewczynka, która mieszkała w sercu cudownego lasu” (Tucker, 2019). Tekst ten wkomponowany jest w sielankową ilustrację ukazującą małą stylizowaną na postaci z mangi dziewczynkę z brązowymi warkoczami i w żółtej, przeciwdeszczowej kurtce. Stoi otoczona przez majestatyczne, górujące nad nią zwierzęta. Ma wielkie oczy i pełną ekspresji twarz.

Już na drugiej rozkładówce czytamy, że pewnego dnia przyszły do niej zaniepokojone zwierzęta i poprosiły o pomoc, ponieważ „olbrzymy” niszczą las, pozbawiając ich domu. Hybrydalny świat przedstawiony, wykreowany na bazie ludzi i personifikowanych zwierząt wydaje się tu zamierzonym działaniem, z którego chętnie korzystają autorzy. Zwraca na to uwagę Reinhard Hennig (2021), który badając obraz zmian klimatycznych w skandynawskiej literaturze obrazkowej, zastanawia się na tym, jak nierzadko trudne i potencjalnie generujące lęk klimatyczny problemy prezentowane są dzieciom tak, aby ucząc aktywistycznych postaw, uniknąć generowania lęku przed nieuchronnym kresem planety. Pierwszym rozwiązaniem, które badacz omawia, jest właśnie osadzanie zwierząt w roli głównych bohaterów (Hennig, 2021, s. 53).

Jak dowiadujemy się na pierwszych stronach książki, olbrzymy zawsze istniały, ale teraz stały się znacznie groźniejsze. Tę werbalną informację dopowiada ilustracja ukazująca potężną postać męską na pierwszym planie i żeńską na drugim. Są nienaturalnie wielcy, mają bardzo małe głowy i galopują przez las, który sięga im do kolan. Nie wyglądają tu jednak tak diabolicznie jak na okładce, na której wychylają się zza drzew niczym dwa czarne, potężne trolle z małymi, świecącymi na żółto złowrogimi oczami.

Dalsze rozkładówki dostarczają werbalnej informacji o destrukcyjnej działalności gigantów, którzy wycinają lasy, budują domy, miasta i fabryki, zapominając w swej chciwości o cudownej florze, ptakach, motylach i innych zwierzętach... Tym zawartym w tekście wiadomościom towarzyszą ilustracje, na których zieleń lasu stopniowo zastępuje industrialna szarość i czerń zięjącego z kominów dymu. Okazuje się, że nikt nie ma odwagi powstrzymać olbrzymów, ponieważ wszyscy się ich boją i... dopiero Greta wpada na pewien pomysł. Staje pośrodku lasu i czeka na nich z wielkim znakiem „STOP!”. Wkrótce dołączają do niej zarówno dzieci, jak i zwierzęta,

⁷ Analizę przeprowadzam na podstawie amerykańskiego wydania książki. *Greta och jättarna* została wysprzedana na rynku szwedzkim i w chwili pisania artykułu była niedostępna. Ze względu na długość tytułu dalej przytaczam jego pierwszą część.

dzierżący w dłoniach i łapkach transparenty, które „krzyczą” w ich imieniu: „Kto nam pomoże?!”, „Ratujcie nasz las!”, „My tu mieszkamy!”. Tłum narasta, aż dochodzi do konfrontacji strajkujących z gigantami i do możliwego tylko w baśni przeobrażenia ich postawy. Na przełomowej ilustracji widzimy na pierwszym planie kolorowy tłum dzieci, zwierząt i transparentów, a na drugim – niewielką, skuloną trójkę siedzących na ziemi, zawstydzonych już-nie-olbrzymów, oddanych w tonacji fioletowo-brunatnej. Ilustratorka operuje perspektywą oraz paletą barw, wyrażając symboliczne treści zarówno dotyczące przebiegu wydarzeń, jak i wartościujące ich uczestników. Giganci wydają się zawstydzeni, skonfundowani, nie wiedzą, co zrobić – czują się okropnie i obiecują poprawę.

Tę idylliczną opowieść z życzeniowym happy endem wieńczy rozkładówka, w której znów wielkie postaci olbrzymów w kolorowych ubraniach i w końcu o ludzkich twarzach siedzą na leśnej polanie wraz z dziećmi i zwierzętami. Kobieta robi na drutach jedną skarpetkę, mężczyzna przymierza drugą, a dystopijne drapacze chmur w tle porasta zielenią. Scenie przygląda się siedząca na wzgórzu Greta, za której plecami siedzi potężny wilk⁸ – ten sam, który na początku opowieści zwrócił się do niej o pomoc.

Porównanie i wnioski

Przy pierwszym kontakcie obie ikonotekstowe opowieści o Grecie znacznie się od siebie różnią. Werbalna narracja w książce *Greta Thunberg* jest bliska faktom, a dydaktyczny ton, który propaguje działania zaradcze w świetle trzeciej fali ekokrytyki, wybrzmiewa w niej wyraźniej. Świadczy o tym już pierwsza strona, na której czytamy, jak Greta uczy się od rodziców gasić światła i nie wyrzucać żywności, a potem rozkładówka, na której dziewczynka uczy rodziców, aby zrezygnowali z latania samolotem. Tego typu wskazówki reprezentują – jak pisał Weinreich – eksplicitny wariant dydaktyki.

Narracja wizualna współgra ze słowami i w przeważającej mierze trwa przy konwencji realistycznej. Twarz Greta jest poważna, niemal pozbawiona mimiki i zdaje się kopiowana na większości ilustracji, co można odczytać jako nawiązanie do zespołu Aspergera oraz do jej autentycznych wizerunków, na których zwykle się nie uśmiecha i jest skupiona. Maria Nikolajewa, omawiając wkład krytyki kognitywnej w rozwój badań nad książką obrazkową, przekonuje, że zarówno wyraz twarzy bohatera, jak i postawa jego ciała są sposobami ekspresji uczuć o wiele mocniejszymi niż opis werbalny, ponieważ natychmiast wysyłają silny sygnał do mózgu (Nikolajewa, 2018, s. 114).

Greta w książce *Greta and the Giants* jest zwizualizowana w odmienny sposób – jako zdecydowana, pełna energii i na początku historii uśmiechnięta. Postawa jej ciała

⁸ Odczuwalny jest tu rys interwizualności – scena przywołuje analogiczne ujęcie z filmu *Król Lew*.

jest na obrazkach ucieleśnieniem dynamiki, która zdaje się współgrać z jej aktywizmem. Narracja, tak werbalna jak i wizualna, czerpie z fantastyki i autentyczny strajk klimatyczny roku 2018 osadzony zostaje w świecie baśni. Inne elementy z biografii dziewczynki są usunięte, nie ma w niej mowy ani o jej rodzinie, ani o problemach ze zdrowiem. Konstrukcja tego fantastycznego utworu opiera się głównie na metaforach oraz na grze wyobraźni. Zarówno figura lasu, jak i zagrażający wróg – olbrzymy-giganci – odgrywają w nim podwójną rolę. Odbierany dzieciom i zwierzętom las można odczytać na poziomie metaforycznym jako planetę, ale równolegle uzasadniona jest jego dosłowna interpretacja jako przestrzeni bezwzględnie dewastowanej w celu zdobywania drewna i pozyskiwania nowych terenów. Olbrzymi to dorośli, z natury więksi od dzieci i decydujący o ich losach oraz o losach „ich lasu”, a ta relacja władzy zostaje podkreślona na obrazkach poprzez hiperboliczną grę perspektyw. Jednocześnie ci sami giganci mogą być zinterpretowani jako metafora gigantów przemysłowych dokonujących destrukcji środowiska w duchu bezmyślnej eskalacji konsumpcji, afirmacji rozwoju i pragnienia pomnażania zysków. Aspekt dydaktyczny aktywizujący małego czytelnika w myśl trzeciej fali ekokrytyki wybrzmi w tej książce bardziej implicytnie niż w *Grecie Thunberg*, co jednak nie oznacza, że wpływ lektury na małego czytelnika będzie tu mniejszy.

Jednocześnie obie książki łączy wiele podobieństw, na przykład wspólne przesłanie – aktywizowanie młodych ludzi do proekologicznych działań oraz przekonywanie ich, że pomimo wieku mają się włączać do debat społecznych, ponieważ ich głos się liczy. Oba utwory wieńczą też, choć różne w treści i formie, szczęśliwe zakończenia. W realistycznej *Grecie Thunberg* polega ono na przekonaniu, że bohaterka nie jest sama w walce z ociepleniem klimatu i dorosłymi decydentami, jednak konsekwentnie zatroskany wyraz twarzy bohaterki i nakreślona powaga sytuacji klimatycznej na Ziemi sprawiają, że książka ma nieco poważniejszy, w kontekście potencjalnego lęku klimatycznego, wydźwięk. Zakończenie *Greta and the Giants* przybiera bajkową formę: dorośli zrozumieli swe błędy, zmienili się, a środowisko naturalne zaczęło się regenerować. Można oczywiście potraktować je jako życzeniowe czy naiwne, ale na pewno sprawnie wpisuje się ono w pozytywny ton całego utworu i celnie współgra z postulatem przeciwstawiania się lękowi klimatycznemu.

Oba utwory kończą posłowia, które rozpoczynają się opisem pogarszającej się kondycji planety w wyniku globalnego ocieplenia. Dalej w obu narracjach pojawia się Greta jako dziewczynka, która nie chce tego stanu rzeczy zaakceptować i organizuje strajk, do którego dołączają inne dzieci, najpierw w Szwecji, potem na świecie. Sprawa to, że rządzący chcą się z nią spotykać i jej wysłuchać. Dalej jednak parateksty zaczynają się różnić. W informacyjnej *Grecie Thunberg* mowa o tym, że bohaterka inspirowa miliony na całym świecie i że ma syndrom Aspergera, który stał się jej supermocą. Milczy o tym *Greta and the Giants*, w której zaakcentowana jest pozytywna

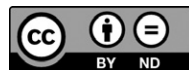
charakterystyka protagonistki oraz jej aktywizm. Jak widać, w obu książkach dochodzi do ciekawych, w świetle wyznaczników genologicznych, przetasowań. W książce fikcyjnej, utrzymanej w konwencji baśni, napotykamy posłowie o silnie dydaktycznej wymowie, które wyjaśnia, że to, co dziecko właśnie przeczytało, było szczęśliwym zakończeniem, ale w prawdziwym świecie Greta wciąż walczy z „olbrzymami”. Co ciekawe, dane te wciąż zobrazowane są twarzą książkowej Greta, a nie jak w *Grecie Thunberg* jest autentycznymi fotografiami.

Wnioski wynikające z analizy tych dwóch książek współbrzmia z obserwacjami auterek rozdziałów *Routledge Companion to Picturebooks*. Helma van Lierop-Debrauwer pisząc o wieloaspektowej hybrydyzacji współczesnych książek obrazkowych, zwraca uwagę na ich mieszanki gatunkowe. Za szczególnie ciekawe uważa książki obrazkowe autobiograficzne oraz biograficzne, ponieważ charakteryzuje je zespalanie elementów faktów i fikcji, interanimacja obrazów i słów oraz integrowanie ze sztuką (Lierop-Debrauwer, 2018, s. 83). Również Nikola von Merveldt, omawiając obrazkowe książki informacyjne, odnotowuje trend ku ich hybrydyzacji: integrują fantasy, literaturę faktu, a nawet metafikcję (Merveldt, 2018, s. 235). Jak widać, autorki obu omówionych tu książek postanowiły stworzyć – w duchu współczesnej hybrydyzacji – ikonotekstowe opowieści, które nieco zbaczą z utartych, gatunkowych ścieżek, aby w bardziej lub mniej dydaktycznym tonie uczyć dzieci zielonego aktywizmu. Oba tytuły są ciekawą, uzupełniającą się ofertą na szwedzkim rynku, umożliwiającą wychowawcom i rodzicom wybór lektury dostosowanej do gustu młodego czytelnika.

Bibliografia

- Camerini, V. (2019). *Gretas historia. Ingen är för liten för att göra något stort* (M. Zetterström, tłum.). Lind Co.
- Czaplejewicz, E. (1990). *Pragmatyka, dialog, historia. Problemy współczesnej teorii literatury*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dömstedt, T. (2020). *Fakta om Greta Thunberg*. Nypon förlag.
- Goga, N. i Eskebæk, M. (red.). (2021). *På tværs af Norden 2. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur*. Nordisk Ministerråd. <http://dx.doi.org/10.6027/nord2021-009>
- Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R.E., Mayall, E.E., Wray, B., Mellor, C. i van Susteren, L. (2021). Young people's voices on climate anxiety, government betrayal and moral injury: A global phenomenon. *The Lancet Planetary Health*, 5, s. e863-e873. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(21\)00278-3](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(21)00278-3)
- Hennig, R. (2021). Fra frykt til fremtidsstro: Klimaendringer i nordiske bildebøker. W: N. Goga i M. Eskebæk, *På tværs af Norden. Økokritiske strømninger i nordisk børne- og ungdomslitteratur* (s. 52–58). Nordic Council of Ministers. <http://dx.doi.org/10.6027/nord2021-009>

- Höglund, B. (2019). *Sveriges historia. Från stenåra till smartphone*. Ordalaget Bokförlag.
- Lierop-Debrauwer, H. (2018). Hybridity in picturebooks. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 81–90). Routledge.
- Merveldt von, N. (2018). *Informational picturebooks*. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 231–245). Routledge.
- Nikolajeva, M. (2018). Emotions in picturebooks. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 110–118). Routledge.
- Nikolajeva, M. i Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Östnäs, E., Geijer, H., Jonsson, M., Söderlund, M., Edelfeldt, I., Johansson, K., Hylander, F., Wiman, B., Thunberg, G., Kornfeldt, T., Wollin, M., Nylén, K., Andersson, K., Yazdi, A., Olofsson, I. i Young, T. (2012). *Vad håller ni på med? En antologi om klimatet*. En bok för alla.
- Sánchez Vegara, M. (2020). *Små människor, stora drömmar. Greta Thunberg* (I.A. Weckmann, ilustr.; E. Formgren i S Sundström, tłum.). Bookmark Förlag.
- SBI. (2019). *Bokprovning 2019*. <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2019/03/Dokumentation-2019.pdf>
- SBI. (2020). *Bokprovning 2020*. <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2020/04/Dokumentation-2020.pdf>
- SBI. (2021). *Bokprovning 2021*. <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2021/04/Dokumentation-2021.pdf>
- Tabaszewska, J. (2018). Ekokrytyczna (samo)świadomość, *Teksty Drugie*, 2, 7–16. <https://doi.org/10.18318/td.2018.2.1>
- Tucker, Z. (2019). *Greta and the giants: inspired by Greta Thunberg's stand to save the world* (Z. Persico, ilustr.). Frances Lincoln Children's Books.
- Tucker, Z. (2020). *Greta och jättarna. Inspirerad av Greta Thunbergs kamp för klimatet* (Z. Persico, ilustr.; M. Helleday Ekwurtzel, tłum.). Ordalaget Bokförlag.
- Weinreich, T. (2000). *Children's literature: Art or pedagogy*. Roskilde University Press.



Magdalena Podlaska

orcid.org/0000-0003-0431-4552

e-mail: magdalena.podlaska@ug.edu.pl

Uniwersytet Gdański

Wszechobecna różnorodność. *Minä ja uusi vauva (Boken om att få syskon)* Marii Frensborg i Maiji Hurme, czyli skąd się biorą dzieci i czy wszystkie są takie same?

Diversity is Everywhere. *Minä ja uusi vauva (Boken om attfåsyskon)* by Maria Frensborg and Maija Hurme, or Where Do Babies Come from and are They All the Same?

KEYWORDS ABSTRACT

diversity,
multiculturalism,
Finnish picture
books, iconotext,
Finnish children's
literature,
informative picture
book

The aim of the article is to analyse which of the topics, listed by the Finnish Institute for Children's Literature (Lastenkirjainstituutti) as the most common topics in children's literature published in Finland in 2020, appear in the book *Minä ja uusi vauva* of Maria Frensborg and Maija Hurme, and how the authors deal with those topics. The book, that might also be seen as an informative (or partially informative) text, is dealing with a problem of belonging to different social groups, but it also shows the young readers, quite explicitly, the secrets of fertility and becoming parents. The article also discusses how multiculturalism and diversity are shown in the book as parts of everyday life. What is worth highlighting is that the authors focus on similarities rather than differences between the representatives of different social groups.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

różnorodność,
wielokulturowość,
fińska książka
obrazkowa,
ikonotekst, fińska
literatura dziecięca,
informacyjna
książka obrazkowa

Niniejszy artykuł ma na celu przeanalizowanie, które z tematów wyodrębnionych przez raport Lastenkirjainstituutti (fińskiego Instytutu Książki dla Dzieci) jako najczęściej poruszane w 2020 r. w literaturze dziecięcej wydanej w Finlandii zostały ukazane w książce szwedzko-fińskiego duetu autorek Marii Frensborg (autorki tekstu) i Maiji Hurme (ilustartorki) *Minä ja uusi vauva* (czy też, w szwedzkim oryginale, *Boken om att få syskon*) oraz to, w jaki sposób zostały one przedstawione. Przedmiotem analizy w artykule są także sposoby przedstawienia przez autorki różnorodności zarówno w tekście, jak i w obrazie oraz próba odpowiedzi na pytanie, jakie są przyczyny coraz powszechniejszego przedstawiania różnorodności jako elementu codzienności przez fińskich autorów książek dla dzieci. Wśród głównych aspektów różnorodności w książce pojawiają się przede wszystkim różnorodność pod względem etnicznym, kulturowym, płciowym, a także przedstawione są rozmaite modele rodzin. Wszystkie te aspekty są jednak ukazane przede wszystkim przez pryzmat równości i podobieństw, nie zaś poprzez podkreślenie różnic pomiędzy członkami odmiennych grup społecznych.

Wprowadzenie

Choć w powszechnym rozumieniu *Minä ja uusi vauva* czy też (w oryginale) *Boken om att få syskon* została by zapewne uznana za pozycję szwedzką, mając na uwadze specyfikę książek obrazkowych czy ikonotekstów, w których tekst i obraz są jednakowo istotne, utwór Marii Frensborg (będącej autorką tekstu) i Maiji Hurme (ilustratorki) można traktować jako publikację szwedzko-fińską. Mając do dyspozycji dane dotyczące bieżącej sytuacji na rynku wydawniczym w Finlandii, których co roku dostarcza nam fiński Instytut Książki dla Dzieci (Lastenkirjainstituutti), w niniejszym artykule postaram się przeanalizować, które z najpopularniejszych tematów literatury dziecięcej wydanej w Finlandii w 2020 roku porusza książka Frensborg i Hurme i w jaki sposób tematy te zostały przedstawione. Przede wszystkim zaś zwrócę uwagę na wszelkiego rodzaju różnorodność, która choć nie stanowi głównego tematu, zajmuje istotne miejsce zarówno w obrazie, jak i w tekście.

Choć zapewne pedagodzy mogliby w tej kwestii dodać wiele od siebie, swoją analizę przeprowadzę z literaturoznawczego punktu widzenia. Na samym początku chciałabym zdefiniować kilka kluczowych dla artykułu pojęć. Przedmiotem analizy jest książka obrazkowa, czyli zgodnie z definicją Kristin Hallberg, „książka dla dzieci z jednym lub większą liczbą obrazków na każdej rozkładówce” (Hallberg, 2017, s. 51). Posługuję się także pojęciem ikonotekstu, rozumianego jako właściwy tekst książki

obrazkowej i będącej interakcją pomiędzy słowem i obrazem (por. Hallberg, 2017, s. 52). W artykule jest mowa o tym, że publikacja Frensborg i Hurme ma po części charakter informacyjny. Jak słusznie zauważa Nikola von Merveldt, będący w powszechnym użyciu termin *nonfiction*, definiujący gatunek poprzez to, czym nie jest, wydaje się dosyć niefortunny. Informacyjna książka obrazkowa jest więc publikacją przedstawiającą fakty, w której ilustracje są równie ważne jak tekst, a więc nie tylko ilustrują informacje, lecz także porządkują je oraz interpretują. Co ważne, książki informacyjne mają także za zadanie dostarczać czytelnikom rozrywki oraz stanowić dla nich inspirację, przez co ich dominującą formą skierowaną do dzieci stały się właśnie książki obrazkowe (por. Merveldt, 2018).

Kirjakori

Dzięki działalności Lastenkirjainstituutti (dalej: LKI), czyli fińskiego Instytutu Książki dla Dzieci, każdego roku mamy możliwość zapoznania się z aktualnymi trendami na fińskim rynku wydawniczym. Publikowany przez LKI coroczny raport pozwala więc spojrzeć nam na wydaną w Finlandii w 2020 roku (a w Szwecji rok wcześniej) książkę z szerszej perspektywy i zwrócić uwagę na to, jak jej tematyka wpisuje się w panujące w ostatnich latach trendy.

Jednym z głównych tematów poruszanych w literaturze dziecięcej wydanej w Finlandii w 2020 roku była szeroko pojęta różnorodność. Warto wspomnieć, że już od kilku lat w fińskiej literaturze dziecięcej tematyka różnorodności (m.in. społecznej, kulturowej czy etnicznej) zajmuje istotne miejsce. Najłatwiejsza do zauważenia na pierwszy rzut oka różnorodność etniczna obecna jest przede wszystkim w warstwie obrazkowej i pojawia się zazwyczaj niejako mimochodem. Wiąże się to z pewnością z wielokulturowością fińskiego społeczeństwa, którego struktura niemalże od zawsze dość niejednorodna, w ostatnich latach, wskutek ruchów migracyjnych, tylko na tej niejednorodności zyskała. Jak zauważają w swoim artykule redaktorzy książki *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (Fińska księga gości, czyli jak się obchodzić z wielokulturowością)¹: „Finlandia nigdy nie była jednokulturowa, choć w debacie publicznej często tak twierdzono”² (Huttunen i in., 2005, s. 16). Od lat bohaterowie książek dla dzieci nie reprezentują typowo fińskiego (w powszechnym rozumieniu) typu urody, są nawet pozycje (jak słynna *Tatun ja Patun Suomi* Aino Havukainen i Samiego Toivonena), w których ilustracje w nowych wydaniach zostały nieco zmienione, aby przedstawione na nich społeczeństwo fińskie stało się, zgodnie

¹ *Vieras* – to po fińsku „gość”, lecz także „obcy”.

² Tłum. autorki.

z aktualną sytuacją, bardziej urozmaicone. Wiąże się to z faktem, o którym również wspominają Huttunen, Löytty i Rastas, że wzrost liczby mniejszości etnicznych i kulturowych w społeczeństwie Finlandii wpłynął również na obraz ulicy, który znacznie różni się choćby od tego z lat osiemdziesiątych (Huttunen i in., 2005, s. 17). W obecnie powstających książkach obrazkowych widoczne na ilustracjach społeczeństwo jest bardzo zróżnicowane.

Raport LKI dotyczący 2020 roku odnotowuje różnorodność (rozumianą jako przynależność człowieka ze względu na swoje cechy oraz role do rozmaitych grup) występującą w książkach dla dzieci przede wszystkim w następujących formach: różnorodność płciowa, etniczna, fizyczna (w tym także ta związana z niepełnosprawnościami), jak również wyrażona poprzez obecność w społeczeństwie licznych modeli rodziny. Są to szczególnie ważne tematy, ponieważ umożliwiają młodym czytelnikom utożsamianie się z bohaterami skierowanych do nich lektur (por. Lastenkirjainstituutti, 2021). Wśród innych zagadnień, które w 2020 roku były najliczniej reprezentowane w wydanych w Finlandii książkach dla dzieci i młodzieży, znalazły się także: ochrona środowiska oraz związana z nią rola samego dziecka w procesie zmian klimatycznych czy śmierć jako element życia dzieci i młodzieży. W roku 2020 wśród istotnych tematów wyróżniały się też sprawczość dziecka i jego wpływ na otaczającą rzeczywistość oraz przedstawienie świata z kobiecego punktu widzenia (por. Lastenkirjainstituutti, 2021).

Minä ja uusi vauva to opowieść o dziecięcym oczekiwaniu na narodziny młodszego rodzeństwa. Choć oczekiwanie to przedstawione jest w sposób fabularny, jak już zostało wcześniej powiedziane, bez wątpienia można uznać, że książka ta ma charakter po części informacyjny. Opis oczekiwania Misy na narodziny młodszego rodzeństwa przeplatany jest faktami dotyczącymi rozmnażania, ciąży, porodu i rozwoju małego dziecka. Mali czytelnicy zapoznają się z tak istotnymi i poważnymi tematami, jak poczęcie, zapłodnienie pozaustrojowe, adopcja czy poród (siłami natury i przez cesarskie cięcie). To, co w nordyckich książkach dla dzieci już od lat niespecjalnie zaskakuje (por. Dymel-Trzebiatowska, 2017), dla polskiego czytelnika może wciąż stanowić pewne novum. Mimo że w XXI wieku dzięki rosnącemu zainteresowaniu literaturą nordycką (także tą skierowaną do dzieci) również w Polsce zaczęły pojawiać się odważniejsze utwory, pewne tematy nadal nie są szczególnie powszechne na naszym rynku wydawniczym. W dalszym ciągu nie jest też typowe przedstawianie tematów uznawanych za tabu na znajdujących się w książkach ilustracjach. Ilustracje w *Minä ja uusi vauva*, będącej mimo wyraźnych cech książki informacyjnej wciąż jednak fabularną opowieścią dla dzieci, ukazują w sposób otwarty wspólnie myjącą się pod prysznicem rodzinę, współżyjących rodziców Misy (na tle tej sceny ukazane jest w znacznym powiększeniu zapłodnienie komórki jajowej) czy też wiszące na ścianie gabinetu lekarskiego rozmaite pozycje porodowe. Obrazki te stanowią dopełnienie tekstu, w którym mowa jest jedynie o części z tych tematów. Z kolei w warstwie tekstowej wyjaśnione

jest, na czym polega zabieg in vitro, proces adopcyjny, jak również jak przebiegają i czym różnią się między sobą konkretne typy porodu. W swojej niepozornej formie jest to więc książka oferująca dziecku solidną dawkę wiedzy o świecie.

Ciekawym aspektem w *Minä ja uusi vauva* jest kwestia płci przedstawionych w niej postaci. W fińskiej wersji książki głównym bohaterem oczekującym na przyjście na świat młodszego rodzeństwa jest Misa. Imię to można nadać w Finlandii dziewczynce lub chłopcu, przy czym chłopców/mężczyzn o tym imieniu jest niemal trzy razy więcej niż dziewcząt/kobiet (por. Nimi lapselle, b.d.). Z uwagi na specyfikę fińskiej gramatyki, czytając książkę w tym języku, nie można jednoznacznie rozstrzygnąć, czy Misa jest chłopcem, czy dziewczynką, do czasu kiedy sam przedstawia się swojemu nowo narodzonemu rodzeństwu jako starszy brat. W języku fińskim nie ma bowiem rodzajów, a nawet zaimek trzeciej osoby jest jeden, wspólny dla osób wszystkich płci. Również w oryginalnej, szwedzkojęzycznej wersji książki główny bohater nosi imię, które może być zarówno żeńskie, jak i męskie – Mika. Nie tylko jednak główny bohater jest postacią, której płeć nie jest do końca jasna. Przez cały okres ciąży mamy Misy mowa jest o tym, że urodzi się *vauva*, czyli bobas, niemowlę. Nie jest powiedziane, że Misa będzie mieć siostrę lub brata. Kiedy dziecko pojawia się na świecie, również ilustracje nie pozwalają jednoznacznie rozstrzygnąć, czy jest chłopcem, czy dziewczynką. Wątpliwości nie rozwiewa także ilustracja dziecka, na której przedstawione zostało bez pieluchy – trudno powiedzieć, czy jego narządy płciowe przypominają bardziej męskie, czy żeńskie, najbliżej prawdy byłoby chyba stwierdzenie, że jest to „coś pomiędzy”. Kiedy w pewnym momencie w fińskiej wersji książki pojawia się wreszcie imię malucha – Venni, kwestia płci nadal pozostaje nierozwiązana. Jest to bowiem po raz kolejny imię odpowiednie zarówno dla kobiety, jak i mężczyzny. Podobnie jest w szwedzkiej wersji językowej – dziecko otrzymuje imię Joni, noszone w Szwecji zarówno przez kobiety, jak i przez mężczyzn.

Kwestia nieokreśloności płci dotyczy również innych bohaterów *Minä ja uusi vauva*. W książce pojawia się także Emma, przedszkolna koleżanka Misy. Kiedy jest mowa o jej rodzeństwie, ani razu nie pojawia się uściślenie, jaka jest płeć tych dzieci, przez cały czas określane są one po prostu mianem rodzeństwa (*sisarukset*). Nieujawianie płci bohatera to praktyka coraz bardziej powszechna w fińskiej literaturze dziecięcej. Choć najnowszy raport LKI (dotyczący książek wydanych w 2022 roku) nie odnotowuje liczby publikacji, w których płeć bohaterów nie jest znana czytelnikowi, we wcześniejszych raportach informacje te się pojawiały, a obecność postaci, których płeć nie została w książce w żaden sposób wyodrębniona, nikogo już w Finlandii nie dziwi. Można uznać, że taki zabieg ma na celu zwrócenie uwagi na to, że w różnorodności (w tym przypadku płciowej, ale, o czym będzie mowa dalej, również różnorodności we właściwie każdym innym aspekcie) ważne jest nie to, co ludzi dzieli, lecz to, co ich łączy. To, że bohaterowie należą do różnych grup społecznych, nie jest w żaden

sposób uwypuklone, kwestia ta pojawia się jedynie mimochodem i niejednokrotnie zupełnie nie zwraca na siebie uwagi.

Różnorodność etniczna

Wzrost liczby książek, w których różnorodność ukazana została jako element codzienności odnotował między innymi raport LKI dotyczący 2021 roku. Mamy więc w nich do czynienia z postaciami pochodzącymi z różnych kręgów etnicznych i kulturowych, posługującymi się rozmaitymi językami, bohaterami należącymi do przeróżnych typów rodzin, jednak ich różnorodne zaplecze ukazane jest przeważnie bardzo subtelnie, często jedynie na ilustracjach.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w utworze Frensborg i Hurme. Sam główny bohater jest dzieckiem ciemnoskórej mamy i białego ojca, o czym jednak w żadnym miejscu w tekście nie ma mowy. Dowiadujemy się tego jedynie z ilustracji. Jeszcze kilkanaście lat temu, kiedy w 2007 roku powstała pierwsza wersja *Tatun ja Patun Suomi* Aino Havukainen i Samiego Toivonena, obecność w książkach dla dzieci postaci o różnych kolorach skóry nie była tak powszechna jak dziś. Ta społeczna zmiana spowodowała, że kiedy w 2017 roku z okazji setnej rocznicy uzyskania przez Finlandię niepodległości na rynku pojawiła się uwspółcześniona wersja książki o Tatu i Patu, autorzy dokonali w niej pewnych zmian, do których należała między innymi edycja ilustracji, mająca na celu zwiększenie na obrazkach liczby osób o różnych kolorach skóry (por. Pesonen, 2017, s. 46).

Prócz Misy i jego rodzeństwa w *Minä ja uusi vauva* pojawia się także kuzynka Misy, Iida, która również czeka na młodsze rodzeństwo. Sytuacja jej różni się jednak o tyle, że Iida wie, że będzie miała siostrę, która na razie mieszka w jakimś odległym kraju. Ilustracje w książce wskazują na azjatyckie korzenie obydwu dziewczynek, próżno jednak szukać informacji na ten temat w tekście.

Różne rodzeństwa, różne modele rodziny

Różnorodność w książce Frensborg i Hurme przejawia się także w ukazaniu młodemu czytelnikowi rozmaitych modeli rodziny. Prócz dość klasycznej, czteroosobowej rodziny Misy, w której dwoje rodzeństwa ze stosunkowo niewielką różnicą wieku ma wspólnych rodziców, czytelnik poznaje również domowników sąsiadów, przedszkolaków z grupy Misy czy jego dalszych krewnych. Kiedy w przedszkolu dzieci siadają w kole i Misa oznajmia wszystkim, że będzie mieć rodzeństwo, pozostałe przedszkolaki opowiadają o własnej sytuacji rodzinnej. Wśród nich pojawiają się siostry bliźniaczki, Emma i jej trójka rodzeństwa, z którym ma wspólnego tatę, ale inne mamy,

przez co mieszkają razem jedynie co drugi tydzień, czy Samir, który ma młodszego brata. W książce jest też mowa o wspomnianej już wcześniej Iidzie, adoptowanej kuzynce Misy, oczekującej na swoją adopcyjną siostrę, po którą razem z mamą i babcią jadą niebawem za granicę. Pojawia się także sąsiadka Hilma, do której rodziny należą „jeden pies, jedna Hilma i dwie mamy” (Frensborg, Hurme, 2020, s. [29]). Jedna z mam jest aktualnie w ciąży. To właśnie przy okazji tej rodziny przedstawione zostaje, w nienachalny zresztą sposób, zapłodnienie pozaustrojowe.

Różni, a jednak tacy sami

Choć autorki przedstawiają młodym czytelnikom cały przekrój sytuacji rodzinnych, w książce nie podkreśla się jednak różnic pomiędzy nimi. Wręcz przeciwnie, uwagę czytelnika zwraca raczej fakt, że choć życiowe sytuacje i modele rodzin mogą znacznie od siebie odbiegać, w rzeczywistości łączy je bardzo wiele. Ta równość czy też wspólnota losów zostaje także podkreślona w kontekście samego przyjścia na świat. Misa dowiaduje się, że każdy człowiek przed narodzinami mieszkał w brzuchu swojej mamy. Podkreślony zostaje fakt, że ten sam los dotyczy osób w każdym wieku i o różnym statusie społecznym. W brzuchu swojej mamy przebywali bowiem nie tylko Misa i jego młodsze rodzeństwo, lecz także ich tata, dziadek, a nawet królowie i prezydenci. Później zaś, kiedy mama Misy zaczyna rodzić, chłopiec dowiaduje się, że również małe kociaki jego wujka przed przyjściem na świat były wszystkie razem w brzuchu swojej mamy.

Podsumowanie

Będąca jednocześnie fabularną opowieścią o oczekiwaniu na młodszego rodzeństwo oraz informacyjną książką o narodzinach nowego życia, *Minä ja uusi vauva* porusza tematykę różnorodności na wielu płaszczyznach, podkreślając jednak nie różnice pomiędzy przedstawicielami odmiennych grup społecznych, lecz ich wspólne cechy i losy. W książce pojawia się więc różnorodność ze względu na aspekty etniczne, kulturowe, płciowe czy społeczne, przede wszystkim jednak ukazane jest zgodne współzycie przedstawicieli wszystkich tych grup. Każda z przedstawionych postaci jest równoprawnym członkiem lokalnej społeczności. Rówieśnicy, z którymi Misa spotyka się na co dzień, pochodzą z całkowicie różnych rodzin, są przedstawicielami rozmaitych kultur czy grup etnicznych, wszystkie jednak zostały przedstawione przede wszystkim jako dzieci, które wiele łączy.

Ze względu na informacyjne aspekty książki, która obok głównej fabuły zapoznaje najmłodszych czytelników z tajnikami powstawania nowego życia ludzkiego (a także zwierzęcego), rozmnażania oraz związanych z nim trudności, można stwierdzić, że lektura ma także charakter dydaktyczny. Wszelkie istotne w książce tematy przedstawione zostały we właściwy dla książki obrazkowej sposób – ilustracje nie powielają treści zawartych w tekście, lecz uzupełniają je, a więc część informacji jest przekazana wyłącznie poprzez obraz.

Biorąc pod uwagę tematykę dominującą w książkach dla dzieci, które ukazały się w Finlandii w 2020 roku, można więc stwierdzić, że *Minä ja uusi vauva* stanowi dość typowy przykład wydawanej w tym roku literatury.

Bibliografia

- Dymel-Trzebiatowska, H. (2017). Książka obrazkowa w Skandynawii dawniej i dziś: od drzeworytów po medium dla wszystkich. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (s. 191–234). Instytut Kultury Popularnej.
- Frensborg, M. i Hurme, M. (2019). *Boken om att få syskon*. Bonnier Carlsen.
- Frensborg, M. i Hurme, M. (2020). *Minä ja uusi vauva*. Lasten Keskus.
- Hallberg, K. (2017). Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*. (s. 49–56). Instytut Kultury Popularnej.
- Huttunen, L., Löytty, O. i Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Paikallisia ja ylirajaisia suhteita. W: A. Rastas, L. Huttunen i O. Löytty (red.), *Suomalainen vieraskirja. Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 16–40). Vastapaino.
- Lastenkirjainstituutti ([2021], 30 marca). *Kirjakori 2020*. Lastenkirjainstituutti. <https://lastenkirjainstituutti.fi/asiantuntijapalvelut/tietoa-ja-tilastoja/kirjakori/kirjakori-2020>
- Lastenkirjainstituutti (2022, 4 kwietnia). *Kirjakori 2021*. Lastenkirjainstituutti. <https://lastenkirjainstituutti.fi/asiantuntijapalvelut/tietoa-ja-tilastoja/kirjakori/kirjakori-2021>
- Lastenkirjainstituutti (2023, 3 kwietnia). *Kirjakori 2022*. Lastenkirjainstituutti. <https://lastenkirjainstituutti.fi/asiantuntijapalvelut/tietoa-ja-tilastoja/kirjakori/kirjakori2022>
- Merveldt von, N. (2018). Informational picturebooks. W: B. Kümmerling-Meibauer (red.), *The Routledge companion to picturebooks* (s. 231–245). Routledge.
- Nimi lapselle (b.d.). *Misa*. Nimi lapselle. <https://nimilapselle.fi/nimi/2984>
- Pesonen, J. (2017). Monikulttuurisuudesta Tatun ja Patun Suomessa: Kansallista tarinaa rakentamassa vai uudenlaista suomalaisuutta tuottamassa? *Avain*, 3(17), 38–55. <https://doi.org/10.30665/av.66380>



Aleksandra Wierucka

orcid.org/0000-0001-8683-4847

e-mail: aleksandra.wierucka@ug.edu.pl

Uniwersytet Gdański

Mitologia Shuar w perspektywie postkolonialnej na przykładzie książki *Etsa*

Shuar Mythology in Postcolonial Perspective on the Basis of *Etsa* Picturebook

KEYWORDS ABSTRACT

Shuar mythology,
postcolonialism,
picture book,
indigenous myths,
Amazon Basin,
Ecuador

Myths presented in the form of picture books can spark an interest in the culture they originate from. They also have an important educational role and can be an effective medium for sharing indigenous perspectives. In this article I analyse and interpret the picture book titled *Etsa*. Its main theme is based on one of the most important myths of the Shuar people – an indigenous group of Ecuador. The book could be adopted in the curriculum in elementary school in order to expose young students to cultural diversity and practices that are specific to the Shuar culture. Postcolonial and perspectivist lenses are used to show that in this book – similarly to many others – indigenous myths that are originally full of meaning are transformed into simple stories that do not convey important local values. One of the most important Shuar myths about the Sun personification became a story about the boy who recklessly follows a demon. The book that was to present a Shuar myth probably should not be used in classroom as fails to fulfil its promise.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

mitologia Shuar,
książka obrazkowa,
mity rdzennych
grup, Dolina
Amazonki, Ekwador

Mity prezentowane w formie książki obrazkowej mogą wzbudzić zainteresowanie kulturą, z której pochodzą. Odgrywają również ważną rolę edukacyjną w zapoznawaniu dzieci i młodzieży z perspektywą rdzennych mieszkańców globu. Niniejszy artykuł zajmuje się analizą i interpretacją książki obrazkowej zatytułowanej *Etsa*, która bazuje na jednym z najważniejszych mitów Shuar – rdzennej grupy z Ekwadoru. Tego typu książka mogłaby być włączona do programu szkoły podstawowej, ponieważ zapoznawałaby uczniów w różnorodnością kulturową i praktykami kulturowymi charakterystycznymi dla grupy Shuar. Postkolonialna i perspektywistyczna analiza pokazuje jednak, że w tej pozycji – tak samo jak w wielu innych – rdzenne mity pełne znaczeń są przekształcone w proste opowiadania nieprzenoszące ważnych wartości kulturowych. Jeden z najważniejszych mitów Shuar o personifikacji Słońca stał się tu historią o chłopcu, który bezwolnie podąża za demonem i nie rozumie rzeczywistości, w jakiej się znalazł. Książka określana jako prezentująca mit Shuar nie powinna być wykorzystywana w nauce szkolonej, ponieważ nie spełnia obietnicy założonej już w tytule.

Wprowadzenie

Książka obrazkowa jest współcześnie obecna w wielu kulturach – stanowi bowiem znakomite narzędzie do przekazania wiedzy, do przełamywania lęków czy uprzedzeń lub do nauki codziennych zachowań. W ostatnich dekadach również na terenie Amazonii ukazują się książki obrazkowe, spośród których interesują mnie te zawierające wiedzę rdzennych mieszkańców tych terenów. Moje rozważania oprę na książce przedstawiającej mit grupy Shuar z Ekwadoru. Wynika to kilku powodów: po pierwsze, grupa Shuar na tle innych grup regionu wyróżnia się silnym poczuciem tożsamości kulturowej; po drugie, wykorzystanie mitu w książce obrazkowej pozwala na interpretację kulturową i postkolonialną. I wreszcie po trzecie, książka została opublikowana na internetowym kanale YouTube jako nieruchome obrazki z tekstem czytany przez narratora (Andarele Casa Editorial, 2018b) – dzięki temu pozycja ma szansę trafić do szerszej publiczności, a tym samym mogłaby stanowić propozycję edukacyjną do wykorzystania w pracy z dziećmi przy realizacji treści dotyczących różnorodności kulturowej. Dotyczyć to może zarówno dzieci w szkole hispanojęzycznej, jak i dzieci w szkołach uczących hiszpańskiego jako drugiego języka (niezależnie od kraju, w którym ma to miejsce).

Celem podjętej analizy i interpretacji jest ukazanie źródeł badanego mitu, jego znaczenia dla kultury Shuar, a także przekształceń, jakim uległ w procesie „udostępniania”

go szerszej publiczności, w tym młodemu czytelnikowi. Zastosowałam przede wszystkim badanie tekstu, ale uzupełniłam je o refleksję perspektywistyczną, co pozwoliło przyrzeć się mitowi z innego punktu widzenia i określić jego rolę dla Shuar. Perspektywa postkolonialna umożliwiła z kolei umieszczenie omawianej książki i zawartego w niej mitu w szerszym kontekście historyczno-kulturowym.

Perspektywa postkolonialna

W roku 2012 Ewa Majewska napisała o perspektywie postkolonialnej, że stała się w Polsce „prawdziwą plagą”, ponieważ jest powszechnie obecna w dyskursie naukowym, literackim i społecznym (Majewska, 2012, s. 335). Jako nurt uwikłany historycznie i politycznie, biorący się z kolonizacji i dekolonizacji, budzi jednak liczne wątpliwości i przybiera różne formy w zależności od tego, kto się nim posługuje. Nie chcę w tym miejscu przedstawiać historii kolonializmu i postkolonializmu, ponieważ zostały one szeroko omówione w licznych źródłach (np. Gandhi, 2008; Hiddlestone, 2009; Young, 2012; Poniat, 2013; Mazurczak, 2016), a ponadto nie należą bezpośrednio do tematyki, którą się tu zajmę. Z licznych definicji najbliższa jest mi ta przedstawiona przez Roberta Younga, który określa postkolonializm jako „zmianę dominujących sposobów postrzegania relacji między ludźmi Zachodu i ludźmi spoza Zachodu, a także relacji między ich światami” (Young 2012, s. 15). Sposobem na osiągnięcie tego (nieuchwytnego) celu powinno być zdaniem autora wypracowanie struktur teoretycznych, które umożliwiłyby inne niż „zachodnie” postrzeganie świata. Trudno wyobrazić sobie, jakie miałyby być te struktury teoretyczne, ponieważ samo przyglądanie się różnemu postrzeganiu świata jest wyzwaniem obciążonym dużym błędem poznawczym. Jedynym wyjściem jest chyba oglądanie obrazów świata prezentowanych przez przedstawicieli nie-Zachodu. Young również podkreśla „niewidzialność” tego, co poza eurocentrycznym sposobem myślenia, i za najważniejsze uważa wniesienie wiedzy mniejszościowej do głównego obiegu (Young, 2012, s. 20). I jest to jeden z celów perspektywy postkolonialnej: oddawanie głosu tym, którzy do tej pory byli uciszani lub niezauważani.

W przypadku Ameryki Łacińskiej postkolonializm budzi jednak wątpliwości innego typu: skoro został rozwinięty w XX wieku jako narzędzie analizy dla zrozumienia brytyjskiej kolonizacji głównie w Indiach i Afryce, to być może nie ma sensu zastosowanie go do kwestii dużo wcześniejszej kolonizacji Ameryki Południowej i Środkowej (Klor de Alva, 1995, s. 264)¹. Jak pisze Lesley Wylie, spór o postkolonialną analizę

¹ Należy pamiętać, że perspektywa postkolonialna została rozwinięta po wycofaniu się mocarstw europejskich z Afryki po II wojnie światowej, natomiast z Ameryki Łacińskiej Europa prawie całkowicie wycofała się pod koniec XIX wieku.

poszedł tak daleko, że zaczął nawet określać ją nową formą kolonizacji – ponownie lokalne konteksty miały być wyjaśniane przy użyciu obcych modeli (Wylie, 2009, s. 5). Jednak skoro sedno postkolonializmu nie leży tylko w chronologii, ale także w naznaczeniu doświadczenia pewnymi kontekstami, to można go przenieść również na Amerykę Łacińską. W eseju *Including America* Peter Hulme nawołuje do takiego używania perspektywy postkolonialnej, która obejmie każde kolonialne doświadczenie, niezależnie od jego chronologii (Hulme, 1995, s. 123).

Mitologie Amazonii

Amazonia zajmuje tak ogromną przestrzeń² i jest tak bogata kulturowo, że na opisanie literatury tworzonej przez jej mieszkańców poświęcono całe tomy (por. Vázquez, 1978; Orjuela, 1986; Sá, 2004; Suárez-Araúz, 2004; Landeo i in., 2006; Pereira, 2007; Relucé, 2018). Mimo to twórczość ta pozostaje w znacznej mierze nieznaną szerszej publiczności, co jest kolejnym dowodem na „niewidzialność” tych, którzy zostali podporządkowani (dawniej politycznie, dziś głównie społecznie i gospodarczo). Sytuacja ta powoli się zmienia, jednak w niewielkim tylko zakresie dotyczy to rdzennych mieszkańców, którzy nawet w niepodległych krajach nadal mają pozycję podporządkowaną – zwykle zarówno ekonomicznie, jak i społecznie. Ważnym wątkiem twórczości tych grup pozostaje mitologia, która jest skarbnicą wiedzy o tradycjach rdzennych mieszkańców, ale która jednocześnie jest zmienna – niektóre „mity” pochodzą z ostatnich dekad, stanowiąc dowód na aktualizację opowieści, aby dopasować je do współczesnych potrzeb. Jednak podstawową rolą mitów amazońskich jest łączenie historii i współczesności (Whitten i Whitten, 1993, s. 337), nadawanie sensu czasom, w których żyjemy. Teksty rdzennych grup bazujące na mitach zawsze borykają się z podstawowym problemem przełożenia tego, co oralne, na to, co spisane – technologia zmienia strukturę wypowiedzi, utrudnia przekazanie treści (Relucé, 2018, s. 248). Mity przekazywane przez pokolenia zmieniają się z czasem, a w momencie ich spisania zostają utrwalone w jakiejś wersji. Zaburzona zostaje również forma – to, co używane w opowieści ustnej, często nie ma już zastosowania w zapisie. Liczne powtórzenia, mnemotechniki czy rytm zostają zagubione, a w opowieści mówionej mogły nieść dodatkowe znaczenia. Mimo to spisywanie lokalnych mitów w mniej lub bardziej literackiej formie jest ważnym elementem rozwoju literatury, a także wyrazem przywiązania do tradycji.

Mity amazońskie różnią się w zależności od grupy – są wynikiem relacji rdzennych mieszkańców z ziemią, z lasem, z innymi ludźmi i innymi istotami (Montalvo, 2007,

² Dolina Amazonki ma ok. 7 milionów km², co odpowiada mniej więcej powierzchni Australii.

s. 49), jednak tak jak w przypadku wszystkich mitów przedstawiają wymagane w danej grupie zachowania i wskazują na te, które nie są pożądane (Eliade, 1970, s. 345). W niniejszym tekście skupię się tylko na kulturze i mitologii Shuar, ponieważ z tej kultury pochodzi mit zawarty w omawianej książce obrazkowej.

Kultura i mitologia Shuar

Rdzenna grupa Shuar liczy ok. 40–100 tysięcy osób (Wray i in., 2003) mieszkających w południowo-wschodnim Ekwadorze i posługujących się językiem shuar chicham. W czasach przed kontaktem z kulturą Zachodu Shuar mieszkali w wioskach rozproszonych na dużym terenie, jednak po zwiększonej aktywności misjonarzy (gł. salezjan) w latach 30. XX wieku utworzono większe osady, co doprowadziło do zmian w strukturze społecznej (Paymal i Sosa, 1993, s. 187). Współcześnie ekonomia Shuar bazuje głównie na polowaniu, uprawie ogrodów i rybołówstwie, a także w mniejszym stopniu na uprawie roli i hodowli bydła.

Kontakt z kulturą Zachodu tak samo jak w przypadku innych grup doprowadził do wielu zmian – w wyniku działalności kolonizatorów i osadników nastąpiło zmniejszenie populacji, utrata ziem i zanikanie tradycji. Jednak w roku 1964 założona została *Federation de Centros Shuar* (Federacja Ośrodków Shuar, FCS; Bodley, 2008, s. 198). Shuar dostrzegli zagrożenie utraty nie tylko swoich ziem, ale także tożsamości kulturowej. Najważniejsze było zabezpieczenie własności ziemi, ale później Federacja zajęła się także edukacją – wcześniej misjonarze prowadzili szkoły z internatem, a Federacja zapewniła edukację dwujęzyczną i prowadzoną przez lokalnych nauczycieli. Działania Federacji na tle całej Amazonii są unikatowe – pozwalają one na zachowanie tożsamości członków kultury, a także na kontrolę ich przyszłości (Bodley, 2008, s. 199). Aktywność społeczna Federacji została również poszerzona o polityczną, od lat należy ona bowiem do *Confederación de Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana* (Konfederacji Tubylczych Nacji Amazonii Ekwadorskiej, CONFENIAE) skupiającej – jak nazwa wskazuje – wszystkie grupy tubylcze tego regionu. Przedstawiciele Shuar aktywnie biorą udział w życiu społecznym i politycznym Ekwadoru.

Ważnym medium wykorzystywanym w edukacji międzykulturowej, kształtującej m.in. postawy wobec Innych i ich tożsamości kulturowej jest literatura. W przypadku Shuar rozpoczęcie pisarstwa (w każdej formie) jest jednoznacznie związane z ewangelizacją. Misjonarze kładli nacisk na poznanie rdzennej kultury i języka (zwykle w celach nawrócenia jej członków na religię chrześcijańską), co przekładało się potem na tłumaczenie Biblii na lokalny język. Misjonarzom potrzebni byli piszący i czytający Shuar, ponieważ ułatwiało to przekazywanie nowej religii. Sami Shuar zaczęli spisywać swoje mity i legendy w drugiej połowie XX wieku wraz z rozpoczęciem dwujęzycznej

edukacji dla dzieci (Buitron i Deshoulliere, 2019, s. 178), a potem również pisać literaturę w szerokim znaczeniu tego słowa. W moich rozważaniach zajmuję się mitami, które niosą w sobie przede wszystkim przekaz tradycyjnych wartości i mają wpływ na podtrzymanie kultury. Z drugiej strony należy pamiętać, że utrwalenie mitów w formie spisanej stanowi też formę ich petryfikacji, uproszczenia i ujednolicenia – omawiana przeze mnie książka będzie tego przykładem.

Mitologia Shuar została przedstawiona w licznych publikacjach (np.: Barrueco, 1985; Rueda, 1987; Pellizzaro, 2005; Ipiak, 2021), ponieważ – jak wspomniałam wcześniej – służyły jako narzędzie do zachowywania tożsamości kulturowej i są wykorzystywane w szkołach Shuar (Deshoulliere i Buitron, 2019, s. 195).

Mity Shuar są zgodne z tradycyjnym sposobem życia – związane są zatem z lasem tropikalnym, fauną i florą, z wodą i z ziemią, która jest połączona z księżycem i słońcem. Mitologia przekazuje relacje materialne i duchowe istotne dla kultury Shuar, opierające się na trzech światach: 1) ziemi (*nunka* w shuar chicham) zamieszkałej przez Shakaim, pana lasu (*ikiam*); 2) nieba (*nuyaimp*) z Etsą, czyli słońcem i panem energii oraz Ayumpum – panem życia i śmierci; towarzyszą im Yaas (gwiazdy), Nantu (księżyc) i Atsut (mityczne kobiety); oraz 3) wody, gdzie mieszka Nunkui, pani wszelkiej obfitości na ziemi oraz Tsunki, pan wody, a także Arutam, czyli dawca mocy i wizji, które są bardzo ważnymi elementami kultury Shuar (Ipiak, 2021, s. 3). Jak pisze Ampam Karakras Ipiak, w mitologicznych czasach rośliny, zwierzęta i ptaki leśne posiadały umiejętność przekształcania się w ludzi, ptaki i rośliny w zależności od potrzeby (Ipiak, 2021, s. 3) – stąd w mitach ważnym elementem jest transformacja i współzależność pomiędzy wszystkimi istotami. Z tego wynika charakter mitycznych zdarzeń – głównym tematem są interakcje pomiędzy mieszkańcami trzech światów, których efektem są obecne z kulturze Shuar zachowania i wartości. Shuar wierzą, podobnie do grup Achuar i Aguaruna, że zostali ukształtowani przez herosów w mitycznych czasach (Rubenstein, 2012, s. 58) i mity oddają tę wiarę, opowiadając wydarzenia związane z kosmogonią. Mity są również źródłem wiedzy dotyczącej relacji Shuar z naturą we wszelkich jej przejawach oraz o zależności pomiędzy wszystkimi istotami (Rubenstein, 2002, s. 147).

Etsa w mitologii i książce obrazkowej

Jedną z głównych postaci mitologii Shuar jest Etsa będący panem wszystkiego, co znajduje się na ziemi. Jego manifestacją jest słońce, ale może także przybrać formę każdego zwierzęcia dziennego (<https://pueblosoriginarios.com>). Etsa nauczył Shuar polowania, a także wszystkiego, co związane jest z przetrwaniem w lesie tropikalnym. Co ciekawe, w niektórych mitach Etsa jest człowiekiem, który dopiero później staje

się kimś więcej, czyli panem ziemi. Mężczyzna spośród innych Shuar wyróżniał się siłą i mądrością, ale także poświęceniem dla swojego ludu – dzięki temu uratował go od pewnej śmierci z rąk Iwii, złego demona pożerającego ludzi. Legenda o Etsie i Iwii jest podawana w różnych wersjach, a najbardziej popularna opowiada historię chłopca, który jako niemowlę zachwyił Iwię na tyle, że demon darował mu życie i wychował go jak swego syna. Etsa codziennie musiał polować na ptaki, które Iwia zjadał – dzięki temu demon nie polował na ludzi. Któregoś dnia chłopiec zorientował się, że nie ma więcej ptaków do upolowania – wszystkie już pożarł demon i w lesie zapadła cisza. W pewnej chwili przyleciał do niego gołąb i zapytał, czy jego także zabije. Etsa zaprzeczył i bardzo się ucieszył z obecności ptaka. Szybko się zaprzyjaźnili i wtedy gołąb wyjawiał chłopcu prawdę: Iwia zabił rodziców Etsy, a jego samego wykorzystywał do przynoszenia sobie jedzenia. Ptak przekazał jeszcze jedną cenną informację: Etsa może przywrócić równowagę w lesie, jeśli zbierze pióra ze wszystkich zabitych wcześniej ptaków, włoży je do swojej dmuchawki i dmuchnie. Chłopiec bardzo się ucieszył z tej możliwości – zebrał pióra, umieścił je w dmuchawce i gdy w nią dmuchnął, kolorowe pióra wylatując, zamieniały się w ptaki. Las znów był pełen życia i świergotu. Etsa odmówił dalszej współpracy z Iwią i od tej pory stali się śmiertelnymi wrogami. W kolejnych mitach Etsa pokonał Iwię i go zabił, mszcząc się tym samym za śmierć swojej matki i ojca.

Inna wersja mitu o Etsie i Iwii opowiada nieco bardziej złożoną historię: demony iwia zaatakowały wioski Shuar i pożerały ludzi. Shuar nie mieli szans na wygraną, choć próbowali walczyć. Wtedy na ratunek przyszedł Etsa, Shuar znany ze swoich umiejętności i siły. Etsa sam poszedł do demonów i wynegocjował z nimi umowę: każdego dnia będzie polował w lesie na dzikie zwierzęta i przynosił je iwia, a te nie będą atakować ludzi. Po powrocie do wioski Etsa wytłumaczył ludziom, że nauczy ich różnych technik polowania, że w lesie będą wspólnie zastawiać pułapki na demony i z czasem je wszystkie zabiją. Gdy tak się stało, Etsa wrócił do swojej osady i dmuchając w swoją dmuchawkę odtworzył zwierzyne, którą zabił, karmiąc demony. Ostatecznie Etsa stwierdził, że jego rola na ziemi się skończyła i dokonał kolejnej transformacji, zamieniając się w słońce (Perkins i Chumpi, 2001).

Można znaleźć również wersje mitu o Etsie rozwijające historię życia chłopca w domu demona – ten ostatni oszukuje go, udając głos jego matki i tym samym uspokajając Etsę, że jego matka żyje; pojawia się również żona Iwii itp. (por. Barrueco, 1985, s. 40; Ipiak, 2021, s. 32)³.

Niezależnie od wersji mitu o Etsie ludzie widzą w tej postaci prototyp idealnego Shuar, który jest znakomitym myśliwym i dba o sprawiedliwość (Ipiak, 2021, s. 33).

³ Marco Vivicio Rueda w swojej książce wyróżnił 13 wersji mitu o Etsie, w tym pięć opublikowanych (1987, s. 30).

Jest to bardzo ważna postać dla kultury Shuar, ponieważ reprezentuje wszystko, co konieczne do przetrwania: las, zwierzęta, techniki łowieckie i rękodzieło, a ponadto wartości niezbędne do bycia członkiem kultury Shuar.

Mity są interesującym materiałem do przedstawienia w książce obrazkowej dla dzieci, a mit o Etsie zawiera w sobie elementy, które czynią tę opowieść szczególnie ciekawą dla młodego odbiorcy: wyraźnie zarysowane charaktery postaci (demon Iwia i posłuszny Etsa), dramatyczne wydarzenia (pożeranie ludzi przez demona, śmierć rodziców Etsy, wychowanie chłopca przez demona, wyginięcie ptaków itp.), utratę i odzyskanie tożsamości (Etsa jako nieświadomy swojego pochodzenia chłopiec, który później dowiaduje się, że nie jest synem demona, tylko ludzi), cudowny ratunek dla lasu (odtworzenie zróżnicowanej populacji ptaków) i wyrwanie się głównego bohatera spod władzy złego demona, a także naukę płynącą z tych wydarzeń.

Książka obrazkowa, w której chciałabym się przyjrzeć tej opowieści, została wydana w Ekwadorze, w języku hiszpańskim, przez Casa Editorial Andarele w roku 2018 jako e-book (Andarele Casa Editorial, 2018a) dostępny również na kanale YouTube (Andarele Casa Editorial, 2018b). Ilustracje wykonał Gabriel Chancay i wykorzystują one pewne elementy kulturowe Shuar (wzory malowane na twarzach czy korona z piór). Stylistyka jest pomyślana tak, żeby była atrakcyjna dla młodego odbiorcy książki – większość ilustracji jest bardzo kolorowa (wyłamuje się z tego scena smutku głównego bohatera, gdy dominują kolory bordowy i pomarańczowy, oraz scena otrzymania złych wiadomości – w tym miejscu są kolory niebieski, turkusowy i zielony), a kreska jest jednoznaczna i dosłowna, zatem nie pozostawia wiele miejsca dla wyobraźni. Styl ilustracji zdecydowanie odbiega od tego, co można zaobserwować w mitach Shuar, które traktowane są jako poważne opowieści, ale jest to zrozumiałe w pozycji adresowanej do dzieci.

Książka przedstawia najbardziej popularną wersję mitu o Etsie, w której chłopiec zostaje wychowany przez demona Iwię i poluje dla niego na ptaki. W dalszej części opowieści giną wszystkie ptaki za wyjątkiem jednego gołębia Yápankama⁴, który zaprzyjaźnia się z Etsą i wyjawia mu prawdę o śmierci jego rodziców oraz radzi, co można zrobić, aby przywrócić ptaki do lasu. Najbardziej charakterystyczna dla opowieści o Etsie scena zamiany piór w ptaki przy użyciu dmuchawki jest jak zawsze bardzo kolorowa i dynamiczna. To najczęściej przedstawiany motyw tego mitu i w ogóle postaci głównego bohatera – pióra wydostające się z dmuchawki trzymanej przez Etsę zamieniają się w locie w różnobarwne ptaki i zapełniają las.

Jednak opowieść przedstawiona w książce jest mocno okrojona w stosunku do oryginału Shuar. Przede wszystkim Etsa jest tu zwykłym chłopcem porwanym przez demona i spełniającym jego życzenia. Od początku do końca książki Etsa jest raczej

⁴ Yápankam to lokalna nazwa dla gołębia górskiego (*Columba rupestris*).

bezwolny i łatwy do zmanipulowania – gdyby nie napotkany ocalony gołąb Etsa nie potrafiłby poradzić sobie w sytuacji, w jakiej się znalazł. Owszem, było mu smutno, że nie ma ptaków (a dokładnie: że zabił wszystkie ptaki), ale dopiero Yápankam uświadomił mu prawdę o Iwii oraz podał sposób na przywrócenie ptaków w lesie. W książce nie mamy również do czynienia z żadnymi konsekwencjami działań chłopca, a na końcu jedynie jest informacja, że nigdy więcej nie polował już dla Iwii. A przecież Etsa to główna postać mitologii Shuar, personifikacja słońca, mocy i wszystkich umiejętności potrzebnych do życia. To główny nauczyciel Shuar, który ocalił ich przed złymi mocami demonów i ostatecznie zabił Iwię (Mader, 1999, s. 81).

W interpretacji perspektywistycznej mit o Etsie jawiłby się w zupełnie innych kontekstach. Perspektywizm próbuje wyjaśniać rdzenne rozumienie świata, które definiuje kultury Amazonii (por. Fausto, 2007) i zakłada, że ludy rdzenne postrzegają rośliny i zwierzęta jako wewnętrzne, a nie zewnętrzne w stosunku do ludzkiej kondycji (Uzendoski, 2012, s. 58), ponieważ rzeczywistość społeczna nie jest ograniczona tylko do ludzi, ale zawiera w sobie także wszelkie nie-ludzkie (*non-human*) istoty – oprócz roślin i zwierząt także rzeki, krajobraz czy wiatr i ciała niebieskie. Różnica pomiędzy istotami wyraża się w perspektywistycznej zmianie formy cielesnej. Do tego dochodzi idea transformacji, ponieważ ciała zwierząt uległy przekształceniu i kryją ich życiową esencję (Uzendoski, 2012, s. 59), będącą taką samą esencją jak ludzka. Zatem wszystkie istoty są ze sobą powiązane, nawet jeśli tych powiązań nie zauważamy na pierwszy rzut oka.

W analizowanej książce obrazkowej tych zależności jednak nie widać. Etsa jest osieroconym chłopcem, który zapewnia demonowi pożywienie – nie zadaje pytań, nie walczy z sytuacją z własnej woli. Gdy Yápankam mówi mu o możliwości odtworzenia populacji ptaków, w opowieści pojawia się jedyny element transformacji – pióra zamieniają się w ptaki. Jednak nie prowadzi to do żadnych dalszych wydarzeń poza tym tylko, że chłopiec nie poluje więcej dla Iwii, a z jakiegoś niewyjaśnionego w tekście powodu demon się na to godzi. Przypomnę, że jest to potwór pożerający ludzi, którego Etsa powstrzymuje przed jedzeniem Shuar tylko dlatego, że oferuje mu do jedzenia ptaki. Nie dowiadujemy się, czy zaprzestanie polowania na ptaki powoduje kolejne ataki na ludzi. W innych, pełniejszych wersjach tego mitu Etsa pokonuje Iwię, a potem dokonuje transformacji i zamienia się w słońce (Perkins i Chumpi, 2002, s. 56). W tych wersjach Etsa jest aktywną postacią, przekazującą ludziom techniki polowania i przetrwania w lesie, wyzwalającą ich spod wpływu demonów – bardzo to jest odległe od postaci ukazanej w książce obrazkowej *Etsa*. Te wersje uwzględniają człowieczeństwo zdefiniowane jako umiejętność zaangażowania się w działania produkujące życiową energię (Etsa zabija demona i jego żonę, dzięki czemu Shuar mogą żyć); ci, którzy uczestniczą w relacjach tego świata poprzez tworzenie i modyfikowanie ciała, ale także poprzez zabijanie, konstruują dzieloną społeczną rzeczywistość, w której funkcjonują

zarówno ludzie, jak i *non-human* (Uzendoski, 2012, s. 59). Mit o Etsie zawiera w sobie te relacje pomiędzy żywym a martwym, pomiędzy dobrem i złem, pomiędzy ludzkim i nie-ludzkim – tego jednak w wersji zaprezentowanej w książce nie ma.

W analizowanej opowieści nie ma również elementów jedności z naturą – to, czy Etsa i demon są częścią czegoś większego i jakie są relacje w przedstawionym świecie w ogóle nie znajduje miejsca w tekście. Mit opowiadający o najważniejszych elementach kultury Shuar został tu uproszczony i sprowadzony do prostej historyjki o osieroconym chłopcu, który dla demona zabił wszystkie ptaki i potem za radą gołębia udaje mu się je odtworzyć. W zasadzie nie wynika z tego żaden element kulturowy – gdyby nie to, że Etsa jest ubrany w tradycyjny strój Shuar i ma na policzkach charakterystyczny malunek, można by go wziąć za przedstawiciela jakiegokolwiek kultury. A przecież ten mit nie jest powszechny – pochodzi z konkretnego miejsca, z konkretnej grupy, która reprezentuje specyficzne tylko dla siebie elementy kulturowe, a relacja z naturą jest ważną cechą i stanowi o porządku kulturowym, o postrzeganiu historii, współczesności i przyszłości.

Pochodzenie mitu z konkretnej kultury i przekazywanie przez niego wartości danej grupy dawałoby szansę na prawdziwie postkolonialną publikację: tekst mógłby być dwujęzyczny (po hiszpańsku i w shuar chicham), lokacja mogłaby być ściśle określona (teren Shuar w ekwadorskim lesie tropikalnym), elementy kulturowe mogłyby być umieszczone w szerszym kontekście, a postać głównego bohatera mogłaby być pokazana zgodnie z jego znaczeniem dla Shuar. Dzięki temu czytelnik mógłby zapoznać się z odmiennym sposobem interpretacji świata, który rozumie jedność człowieka z naturą i dostrzega zależności pomiędzy wszystkimi istotami. Książka obrazkowa zawierająca takie elementy mogłaby przenieść wiedzę lokalną, w tym przypadku wiedzę Shuar, bliżej nurtu ogólnego, być może otworzyć kolejne opcje jej szerzenia, a tym samym lepszego zrozumienia amazońskich kontekstów i pozbawienia ich piętna kolonialnej „dziwności”. Omawiana książka jednak tych oczekiwań nie spełnia. Opublikowana w języku hiszpańskim i prezentująca okrojona wersję mitu pokazuje opowieść mogącą pochodzić z którejkolwiek kultury. Ponadto przedstawiony tekst nie wprowadza żadnych głębszych znaczeń – sam fakt przedstawienia mitu lokalnej grupy nie jest równoznaczny z szerzeniem wartości danej kultury. Raczej utrwała potoczne rozumienie rdzennych praktyk, które zasada się na odmienności i dziwaczności. Oczywiście, z jednej strony to bardzo dobrze, że mit Shuar trafił do Internetu jako e-book, jednak od takiej pozycji należałoby oczekiwać czegoś więcej niż prostej opowiadki bez kontekstu.

W perspektywie postkolonialnej książka obrazkowa *Etsa* jawi się zatem jako niewykorzystana szansa. Owszem, wiedza lokalna została pokazana, ale marginalnie, ponieważ centrum opowieści stanowią wydarzenia podczas dzieciństwa Etsy, a pominięte zostało znaczenie tej postaci dla mitologii i życia Shuar. Pięknie wykonana

strona graficzna książki wnosi pewne szczegóły kulturowe (jak wspomniane wcześniej malunki na twarzy bohatera i charakterystyczny strój czy użycie dmuchawki do polowania – chociaż akurat w tym ostatnim przypadku pokazana jest dmuchawka wykonana z bambusa, co przeczy praktykom Shuar, jak i wszelkich innych grup Amazonii, ponieważ dmuchawki wykonywane są zwykle z drewna palmy *Bactris gasipaes*, a następnie owijane paskami z liści palmowych⁵), jednak te elementy to zbyt mało, aby przekazać złożoność lokalnej rdzennej kultury.

Zaproponowana na samym początku tekstu propozycja wykorzystania tej wersji mitu Shuar (podanego w atrakcyjnej dla dziecięcego odbiorcy formie) jest zatem ograniczona: poznając opowieść o Etsie pozbawioną kulturowych znaczeń, dzieci otrzymałyby zniekształcony obraz tradycji tej grupy. Nauczyciel wykorzystujący tę pozycję w pracy szkolnej musiałby opatrzyć ją wieloma komentarzami dotyczącymi kultury Shuar, wartości przez nią reprezentowanych, a także głębi samego mitu – czyli uzupełnić o wszystko to, czego w niej brakuje.

Wnioski

Michael Uzendoski, opisując tekstualność i mitologię grupy Quichua z Ekwadoru, podkreśla, że mitologia skupia się na spotkaniach i relacjach pomiędzy ludzkim i nie-ludzkim – roślinami, zwierzętami czy istotami duchowymi.

Współreprodukcja życia, cykliczność ofiary i drapieznika [...] są tematami, które manifestują się w micie oraz w codziennym języku i praktykach kulturowych. Takie terytorialne opowiadanie świata pozwala ludziom kreować relacje tekstualne, w których narracja jednoosobowego życia [...] łączy się z narracją wszystkich innych żyć [...] – to ludzka kondycja, w której ludzie są zakorzenieni w konkretnym miejscu i w relacjach z konkretnymi społecznościami roślin, zwierząt i drzew (Uzendoski 2012, s. 60).

Co więcej, powiązanie mitów z miejscami i wydarzeniami specyficznymi dla danej grupy znajduje swoje odbicie w fizycznym terenie: np. mitologiczne transformacje zostawiają ślad w krajobrazie, więc można się do nich odwołać, wskazać konkretne miejsce (Uzendoski, 2012, s. 64) itp. Dlatego tekstualność zawiera w sobie znacznie więcej niż tylko słowa – jest powiązana z terytorium, z praktykami, z językiem czy rytuałem. I między innymi to jest powodem, dla którego mit, który został spisany, jest pozbawiony tej wieloaspektowej lokalnej tekstualności i staje się tylko zlepkiem słów opisujących jakieś wydarzenia. Oczywiście, nie oznacza to, że nie należy spisywać lokalnych mitów, bo z pewnością przyczynia się to do ich upowszechniania, ale

⁵ Spotkałam się także z lśniącymi, czarnymi dmuchawkami pokrytymi żywicą, które były określane jako typowe dla Shuar (informacja z badań terenowych, Oriente, Ekwador, 2018).

należałoby to robić z uwzględnieniem kontekstu, z ukazaniem zależności i wagi danej opowieści dla konkretnej grupy, z której ona pochodzi. E-book *Etsa* tych postulatów nie spełnia, upraszczając i spłycając mit o Etsie, a tym samym pozbawiając go najważniejszych dla Shuar znaczeń.

Bibliografia

- Andarele Casa Editorial. (2018a). *Etsa* (G. Chancay, ilustr.). [E-book]. Andarele Casa Editorial.
- Andarele Casa Editorial. (2018b, 29 września). *Etsa, leyenda shuar. Audiotexto.* (G. Chancay, ilustr.). [Wideo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=q1u5EKmMkNE>
- Barrueco, D. (1985). *Mitos y leyendas Shuar.* Abya Yala.
- Bodley, J.H. (2008). *Victims of progress.* Altamira Press.
- Buitron, N. i Deshoulliere, G. (2019). The Shuar writing boom: Cultural experts and the creation of a “scholarly tradition”. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 16(2), 174–194.
- Deshoulliere, G. i Buitron, N. (2019). Singularity on the margins: Autobiographical writings among the Shuar of Ecuadorian Amazonia. *Tipiti: Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, 16(2), 195–214.
- Eliade, M. (1970). *Sacrum, mit, historia. Wybór esejów* (A. Tatarkiewicz, tłum.). Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Fausto C. (2007). Feasting on people: Eating animals and humans in Amazonia. *Current Anthropology*, 48(4), 497–530.
- Gandhi, L. (2008). *Teoria postkolonialna. Wprowadzenie krytyczne* (J. Serwański, tłum.). Wydawnictwo Poznańskie.
- Hiddlestone, J. (2014). *Understanding postcolonialism.* Routledge.
- Hulme, P. (1995). Including America. *ARIEL: A Review of International English Literature*, 26(1), 117–123.
- Ipiak, A.K. (2021). *Mitologia Shuar.* Centro Shuar Aratsim.
- Klor de Alva, J.J. (1995). The postcolonialism of the (Latin)American experience: A reconsideration of “colonialism”, “postcolonialism” and “mestizaje”. W: G. Prakash (red.), *After colonialism: Imperial histories and postcolonial displacements* (s. 241–278). Princeton University Press.
- Landeo, A.G., Almirón, A.H. i Hoyos, R.N. (2006). *Literatura Amazónica Peruana.* Universidad Nacional de Ucayali.
- Mader, E. (1999). *Metamorfosis de poder: persona, mito y visión en la sociedad shuar y achuar.* Ediciones Abya Yala.
- Majewska, E. (2012). Postkolonializm w Polsce – propozycja feministyczna. *Przegląd Kulturoznawczy*, 4(14), 335–353.
- Mazurczak, W. (2016). Kolonializm – dekolonizacja – postkolonializm. Rozważania o istocie i periodyzacji. *Przegląd Politologiczny*, 3, 131–143.

- Montalvo, C.T. (2007). *Mitología amazónica. Estudio de aproximación desde la diversidad de mitos, leyendas, cuentos maravillosos, mitólogos y compiladores orales de la Amazonia*. W: B. D'Angelo i M.A. Pereira (red.), *Un río de las palabras. Estudios sobre literatura y cultura de la Amazonía* (s. 49–88). Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Orjuela, H. (1986). *Estudios sobre literatura indígena y colonial*. Instituto Caro y Cuervo.
- Paymal, N. i Sosa, C. (1993). *Amazon worlds: Peoples and cultures of Ecuador Amazon region*. Sinchi Sacha.
- Pellizzaro, S.M. (2005). *Arutam. Mitología Shuar*. Abya Yala.
- Pereira, B. (2007). *Un río de las palabras. Estudios sobre literatura y cultura de la Amazonía*. Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- Perkins, J. i Chumpi, S.M. (2001). *Spirit of the Shuar: Wisdom from the last unconquered people of the Amazon*. Destiny Books.
- Poniat, R. (2013). Czy ktoś nie został (spost)kolonizowany? Czyli o pożytku z szerokich pojęć. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 22, 79–90.
- Relucé, G.E. (2018). Literatura indígena amazónica Shipibo-conibo y el kené de la palabra de Lastenia Canayo. *Estudios Filológicos*, 62, 147–167.
- Rubenstein, S.L. (2002). *Alejandro Tsakimp. A Shuar healer in the margins of history*. University of Nebraska Press.
- Rubenstein, S.L. (2012). On the importance of visions among the Amazonian Shuar. *Current Anthropology*, 53(1), 39–79.
- Rueda, M.V. (1987). *Setenta mitos Shuar*. Ediciones Abya Yala.
- Sá, L. (2004). *Rainforest literatures: Amazonian texts and Latin American culture*. University of Minnesota Press.
- Suárez-Araúz, N. (2004). Introduction: Toward a Pan-Amazonian literary vision. W: N. Suárez-Araúz (red.), *Literary Amazonia: Modern writing by Amazonian authors* (s. 2–19). University Press of Florida.
- Uzendoski, M.A. (2012). Beyond orality: Textuality, territory and ontology among Amazonian people. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 2(1), s. 55–80.
- Vázquez, J.A. (1978). El campo de las literaturas indígenas latinoamericanas. *Revista Iberoamericana*, 44(104–105), 313–349.
- Whitten, D.S. i Whitten, N.E. Jr. (1993). Creativity and continuity: Communication and clay. W: D.S. Whitten i N.E. Whitten Jr. (red.), *Imagery & creativity: Ethnoaesthetics and art worlds in the Americas* (s. 309–359). The University of Arizona Press.
- Wray, N., Núñez, M., Loaiza, A. i Cóndor J. (2003). *Nacionalidades y pueblos del Ecuador*. Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador, CODENPE.
- Wylie, L. (2009). *Postcolonial tropes and postcolonial tricks: Rewriting the tropics in the "novella de la selva"*. Liverpool University Press.
- Young, R. (2012). *Postkolonializm. Wprowadzenie* (M. Król, tłum.). Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.



Paweł Łapiński

orcid.org/0000-0003-2220-3485

e-mail: pawel.lapinski@poczta.onet.pl

Stowarzyszenie Tłumaczy Literatury

Postapokalipsa w Krótkich Gatkach, czyli jak przygotować dzieci na (każdą) katastrofę

Postapocalypse in Shorts or How to Prepare Kids For (Each) Catastrophe

KEYWORDS

postapocalypse,
art therapy,
bibliotherapy, comic
book, children's
literature

ABSTRACT

Post-apocalyptic literature, including comic and picture books, is a well-known subgenre of popular culture. However, while the market offers an abundance of works of this kind for adults or young adults, this convention is rarely chosen by the authors of literature aimed explicitly at child readers. One of the few exceptions is the series of eight comic books *Bajka na końcu świata* written and drawn by Marcin Podolec and published in the years 2017–2023 by Kultura Gniewu. The series presents adventures of the girl named Wiktoria and her dog Bajka who wander through the world after the global catastrophe, i. e. through abandoned and destroyed lands full of all kinds of animal, vegetal and physical anomalies. In terms of the plot, the vision presented in the subsequent volumes draws on a wealth of the gloomy repertoire of post-apocalyptic visions familiar from literature or films for adult audiences. The article attempts to trace how the author narrates the adventures of Wiktoria and Bajka in this damaged and dreadful world in a softened form suited to the perception of the child readers.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

postapokalipsa,
arteterapia,
biblioterapia,
komiks, literatura
dziecięca

Literatura postapokaliptyczna, również w wydaniu obrazkowym, od lat stanowi stały podgatunek kultury popularnej. O ile jednak na rynku nie brakuje utworów tego typu skierowanych do dorosłych czy starszej młodzieży (*young adults*), o wiele rzadziej obierają tę konwencję autorzy literatury kierowanej jednoznacznie do młodszego, dziecięcego czytelnika. Jednym z niewielu wyjątków jest autorska, ośmioczęściowa seria komiksowa Marcina Podolca „Bajka na końcu świata” opublikowana w latach 2017–2023 przez Kulturę Gniewu. Jej bohaterkami są dziewczynka Wiktoria i jej psia przyjaciółka Bajka, które wędrują przez „świat po wielkim wybuchu”, czyli wymarłe i zniszczone krainy pełne wszelkiego rodzaju anomalii w zakresie fauny, flory oraz zjawisk fizycznych. Na poziomie fabularnym wizja przedstawiona w kolejnych częściach serii czerpie pełnymi garściami z posępnego repertuaru postapokaliptycznych wizji znanych z literatury czy filmów dla dorosłych odbiorców. W artykule podjęta zostaje próba przesledzenia, w jaki sposób autor scenariusza i rysunków opowiada przygody Wiktorii i Bajki w tym zniszczonym i budzącym grozę świecie w zlagodzonej formie dopasowanej do percepcji dziecięcego odbiorcy.

Wstęp

Lektura komiksu, podobnie do kontaktu z inną formą książki obrazkowej czy ogólnie literaturą, może w odniesieniu do czytelników niedorosłych odgrywać role terapeutyczne i edukacyjne, a także stanowić zarówno okazję do autoterapii poprzez lekturę, jak i materiał do interwencji łączących elementy arteterapii i biblioterapii (por. Tałuc, 2017; Grzymała-Moszczyńska i Różańska-Mglej, 2019). Nie inaczej jest w przypadku gatunku literackiego znanego powszechnie jako fantastyka postapokaliptyczna, zwana też skrótowo „post-apo” (por. Gaska, 2016, s. 13), co wynika niejako już z jego konceptu – zasadniczo bowiem przedstawia się w nim świat po katastrofie, która drastycznie zmieniła realia życia, a to z kolei konfrontuje bohaterów z potrzebą stawiania czoła nieznanym zjawiskom, co często wiąże się z potrzebą różnorodnych redefinicji, również wewnętrznych (por. Błaszowska, 2019, s. 106). W niniejszym artykule chciałbym przyrzeć się na kilku wybranych przykładach, jak konwencja postapokaliptyczna została dostosowana do percepcji niedorosłego odbiorcy w serii komiksów dla dzieci Marcina Podolca „Bajka na końcu świata” (2017a, 2017b, 2018, 2019, 2020, 2021b, 2022, 2023).

Określanie tego cyklu mianem dziecięcego może się wydawać nieco sprzeczne z przyjętym dość powszechnie przekonaniem o ogólnej wieloadresowości literatury dziecięcej (por. Shavit, 1986, s 63; Zabawa, 2013, s. 92). Wybór ten opieram głównie

na podstawie kontekstu wydawniczego, jako że krótka analiza podstawowych paratekstów, za pomocą których wydawnictwo Kultura Gniewu stara się wpłynąć na odbiór poszczególnych albumów (por. Genette, 2002, s. 25), wskazuje na takiego właśnie docelowego odbiorcę. Cała seria ukazała się w linii wydawniczej Krótkie Gatki, która powstała, „by publikować komiksy dla młodych i bardzo młodych czytelników” (Kultura Gniewu, b.d.), a w notkach na czwartej stronie okładki regularnie stosuje się frazę „postapokaliptyczna seria dla najmłodszych” oraz cytuje pozytywne wypowiedzi czytelników serii z podaniem w nawiasie ich wieku, wahającego się od 6 do 8,5 lat.

Przy okazji warto zauważyć, że dla urodzonego w 1991 roku autora, będącego obecnie jednym z wiodących polskich twórców komiksowych, pierwszy tom „Bajki” stanowił wejście na nowe pole działalności. Dotychczas – jako rysownik współpracujący ze scenarzystami oraz twórca autorskich albumów – Podolec tworzył komiksy kierowane do dorosłego czytelnika, jak chociażby uznane przez krytykę, a czasem także tłumaczone na języki obce tytuły, takie jak *Fugazi Music Club* (2013), *Podgląd* (Chmielewski i Podolec, 2014), *Dym* (Pablopavo i in., 2016) czy *Morze po kolana* (Kołodziejczyk i Podolec, 2016). Co ciekawe, od momentu tego „debiutu” twórczość dla dzieci wyraźnie zdominowała jego bibliografię: poza ośmioma częściami „Bajki” oraz wydanym poza serią albumem *Bajka i jej gang* (2021) Podolec narysował także dwuczęściową „Bardzo dziką opowieść” do scenariusza Tomasza Samojlika, natomiast nie opublikował w tym okresie żadnego dzieła skierowanego do dorosłego odbiorcy. Obecnie autor jest zaangażowany w prace nad animowaną wersją „Bajki”.

Postapokalipsa w ośmiu częściach

„Bajka na końcu świata” to cykl ośmiu komiksów, które ukazywały się w latach 2017–2023 (w niniejszym studium nie uwzględniam wydanego poza serią komiksu *Bajka i jej gang*, który opowiada przygody tytułowej suczki Bajki sprzed perypetii opisywanych w „kanonicznym” cyklu). Główną bohaterką jest Wiktoria, dziewczynka w wieku wczesnoszkolnym, która przemierza postapokaliptyczny świat w poszukiwaniu rodziców, z którymi rozłączyła ją tajemnicza katastrofa. Warto tu od razu wspomnieć, że Marcin Podolec łączy w warstwie graficznej na wpeł umowną, a na wpeł realistyczną scenerię z dość cartoonowymi postaciami: Wiktoria ma bardzo rudymen-tarną fizjonomię i ograniczoną mimikę, co z pewnością ułatwia młodym czytelnikom identyfikację z bohaterką poprzez tzw. efekt maskowania (McCloud, 2021, s. 43). Wiktorii towarzyszy napotkana już po wspomnianej apokalipsie suczka Bajka. Para bohaterek podąża za pojawiającym się na niebie co noc świetelkiem (czymś na kształt mocno świecącej gwiazdy), wierząc, że doprowadzi je ono do rodziców dziewczynki – uzasadnienie takiego wyboru nie zostaje nigdy zwerbalizowane, bardzo długo

pozostaje też niekwestionowane. Po drodze bohaterki przeżywają mnóstwo przygód, które w dużej mierze wynikają z konfrontacji ze zmianami, jakie zaszły w postapokaliptycznym świecie.

Sięgnięcie po konwencję fantastyki postapokaliptycznej w serii komiksów dla dzieci wydaje się ciekawe z co najmniej dwóch przyczyn. Po pierwsze narracje utrzymane w tej konwencji są przeważnie kierowane dla starszych odbiorców (młodzieży i dorosłych) z uwagi chociażby na wizję świata zbudowaną na bazie „wyobrażenia mrocznej i nieprzyjemnej człowiekowi przyszłości” (Wierel, 2017, s. 52), a także zawarty w nich często ładunek filozoficzny, który ma na celu zainspirować odbiorcę do „poszukiwania sensu ludzkiej egzystencji i tego, co robi człowiek lub czego powinien zaniechać” (Wierel, 2017, s. 60). Po drugie jest to rodzaj fantastyki z zasady operujący dość wyrazistymi środkami, nieraz bliskimi horrorowi czy opowieści grozy (Wierel, 2019, s. 59). Dlatego też celem poniższego pobieżnego studium będzie opisanie na wybranych przykładach chwytów, jakie zastosował autor serii w celu dostosowania wspomnianych powyżej cech charakterystycznych fantastyki postapokaliptycznej do percepcji młodego odbiorcy, a przy okazji także próba uchwycenia płynącego z całej osmioczęściowej opowieści przekazu terapeutycznego.

Jak pisze Jerzy Szyłak, rysownik komiksowy w swojej pracy nigdy nie oferuje idealnego odwzorowania konkretnego widoku, tylko „swobodnie wybiera pomiędzy większym lub mniejszym uproszczeniem lub groteskowym wynaturzeniem”, zaś każdy z jego wyborów „ma charakter artystyczny, przekształca bowiem świat w opowieść i sprawia, że widzimy go inaczej i rozumiemy lepiej” (2017, s. 157). W przypadku Podolca elementy, z pomocą których buduje on na kolejnych komiksowych planszach fantastyczny świat, można podzielić na zaczerpnięte z typowego repertuaru postapo właściwego głównie literaturze dla dorosłych czy starszej młodzieży (katastrofa „założycielska”, zmiany zachodzące w świecie) oraz bardziej baśniowe czy alegoryczne, bliższe typowo dziecięcym narracjom (uosobienie zwierzęcych postaci, fantastyczne potwory).

Wielki wybuch

Jak wynika niejako z samej nazwy tego podgatunku, specyfikę świata postapokaliptycznego określa jego „założycielska” katastrofa, czyli zdarzenie, które doprowadziło do radykalnej zmiany w dotychczasowym świecie (por. Nijakowski, 2011, s. 252). W przypadku „Bajki” czytelnik jest dość długo trzymany w niewiedzy co do genezy tych zmian. W części drugiej (Podolec, 2017a) przywołane zostaje w retrospekcjach coś na kształt potężnej dezintegracji świata – nazwanej w tomie trzecim (Podolec, 2018) „wielkim wybuchem” – ukazane głównie graficznie i z udziałem obydwu

bohaterek, które doświadczyły jej osobno. Bajka znajduje się wówczas w schronisku, którego podłoga i kraty zaczynają falować, a potem znikają, a suczka unosi się w powietrzu. Wiktoria natomiast spaceruje z ojcem po parku, gdzie również w pewnym momencie odrywają się oboje od ziemi wśród znikającego całkiem pejzażu. W części szóstej (Podolec, 2021b), w wymownie zatytułowanym rozdziale „Bajka i Tajemnica Końca Świata”, pojawiają się też mocno zindywidualizowane domniemania łączące losy poszczególnych postaci z katastrofą – nadal bliżej nieokreśloną – całej planety. Każdy z czworga bohaterów: Detektyw Pies, Ćma, Bajka i Wiktoria łączy w swojej opowieść moment katastrofy z nieprzyjemnym zdarzeniem lub przeżyciem, którego doświadczył tuż przed kataklizmem.

Świat po katastrofie

Niezależnie od dywagacji na temat źródeł kataklizmu jedno jest pewne od pierwszych kadrów: ziemia uległa ogromnej przemianie. Zniszczenia i zmiany w krajobrazie na pierwszy rzut oka przypominają efekt trzęsienia ziemi czy też innej lub innych klęsk żywiołowych. Domy są zniszczone, leżą w gruzach, wszędzie jest pełno śmieci i odpadków. Do tego dochodzi bardzo typowy, wręcz ikoniczny element realiów postapokaliptycznych, czyli wszechobecne opary i unoszące się na horyzoncie dymy. W świecie przemierzonym przez Bajkę i Wiktorię są one tak wszechobecne, że można je nazwać graficznym lejtmotywem, jednym z podstawowych środków, za pomocą których autor kreuje wizję świata po katastrofie. Czasem tajemnicze kłęby parują z dziur w ziemi, kiedy indziej kadry zasnuwa różnokolorowa mgła niesiona wiatrem. Warto tu zaznaczyć, że akurat ten element w „dorostłych” postapokalipsach jest jednym z bardziej sugestywnych środków wzbudzających grozę u odbiorców, a jego korzenie sięgają masowego lęku, jaki rozpowszechnił się w okresie pierwszej wojny światowej w wyniku zastosowania niewyczuwalnych i zabójczych gazów bojowych (Witkowski, 2020). Jednak w przypadku „Bajki” dym, mgła czy opary stanowią niegroźny element krajobrazu, który został pozbawiony swojego niebezpiecznego aspektu. Przez całe osiem części tylko raz zdarza się, żeby wystąpił on w formie zagrożenia: w drugim albumie z serii bohaterki uciekają przed małymi jasnobrazowymi obłoczkami, przypominającymi nieco cirrocumulusy, aż w pewnym momencie jeden z nich wpada prosto w twarz Wiktorii, od czego dziewczynka traci na dłuższą chwilę przytomność.

Kolejnym wszechobecnym efektem bliżej nieokreślonej katastrofy są zmiany, które dotknęły świat roślin – w tym wypadku graficznym lejtmotywem są przerośnięte grzyby wszelkich gatunków wysokie jak drzewa czy krzewy oraz towarzyszące im bliżej niezidentyfikowane gatunki roślin o nietypowych kształtach i kolorach. Warto tu zauważyć, że choć wizualnie elementy te zwracają uwagę czytelnika – choć nie

bohaterek, które rzadko komentują mijane krajobrazy – to na poziomie fabuły nie stanowią nigdy zagrożenia dla Bajki ani Wiktorii. A zatem choć sama mutacja może wzbudzać pewien niepokój, to autor nie rozsądza bynajmniej, czy zmiany, do których doszło po katastrofie, są negatywne czy może pozytywne lub neutralne.

Ogólną koncepcję łagodzenia postapokaliptycznych motywów budzących zazwyczaj (w „dorosłej” wersji) grozę widać wyraźnie w wybranej przez autora kolorystyce. Znaczna liczba kadrów i plansz dziejących się w świecie po katastrofie (część narracji zajmują bowiem retrospekcje) utrzymana jest w ciepłych barwach: głównie przydymionych odcieniach brązu, żółci i pomarańczowego – właśnie takie odcienie ma najczęściej gleba, mijane domy, ale też wspomniane już wszechobecne opary i dymy. W wyniku badań w zakresie percepcji koloru przez człowieka i oddziaływania barw na ludzką psychikę (a szczególnie na emocje) ustalono ogólnie, że brąz może kojarzyć się z bezpieczeństwem, stabilizacją, ciepłem i komfortem, żółty z kolei często określa się jako wesoły i ciepły, konotujący ufność i pogodność, pomarańczowy natomiast jako symbolizujący szczęśliwość i podnoszący na duchu (por. Zeugner, 1965, s. 121–127; Popek, 1999, s. 100–108). A zatem choć różnorakie odcienie powyższych barw spowijają świat zdemolowany katastrofą i ziejący pustką, to mimo wszystko sprawia on wrażenie stosunkowo przytulnego¹. Kiedy w kadrach pojawiają się odcienie barw zimnych, takich jak zieleń czy niebieski, są one jaskrawe, nasycone, roślinne – jak chociażby w scenie z ogrodem botanicznym z pierwszej części. Na koniec warto też dodać, że stosowana przez Podolca najczęściej technika tzw. płaskich kolorów, czyli wypełniania konturów jednolitym odcieniem, z bardzo oszczędnym stosowaniem dodatkowych efektów, takich jak cieniowanie, dodatkowo podkreśla dominację barw wybranych do stworzenia tej zarazem postapokaliptycznej, ale w jakimś sensie przytulnej i przyjaznej scenerii.

Najważniejszą z punktu widzenia dynamiki fabularnej zmianą, jaka zaszła w świecie, a także jedynym jednoznacznie negatywnym efektem apokalipsy jest zupełny brak innych ludzi – Wiktorii i Bajki nie napotyka na swojej drodze żadnych przedstawicieli *homo sapiens*. Samotność bohaterki jest też podkreślana przez kadrowanie: szerokie ujęcia ukazują wówczas dziewczynkę i psa na tle opustoszałego krajobrazu, który wyraźnie dominuje nad dwoma drobnymi postaciami (Podolec, 2017b, 2021b), co jest szczególnie dobitne w przypadku rozrysowania takiego ujęcia na całą rozkładówkę

¹ Mówimy tu oczywiście o odbiorze warstwy wizualnej, który jest znacznie bardziej intuicyjny niż odbiór tekstu, a także dociera do młodego czytelnika szybciej (por. Mazepa-Domagała, 2011, s. 74; Zajac, 2000, s. 22–23). Nadmienimy też, że zarysowana powyżej paleta kolorystyczna nie jest bynajmniej całkiem obca „dorosłemu” imaginarijnym postapo i często pojawia się chociażby w opowieściach, w których „założycielska” katastrofa wynikała z ocieplenia klimatu (np. w tetralogii filmowej *Mad Max*), jednak stosuje się go wtedy głównie w celu stworzenia scenerii niegościnniej dla człowieka, czego w „Bajce” nie doświadczamy.

(Podolec, 2018, 2019), kiedy to dwie bohaterki niemal gubią się w ogromnym pejzażu. To właśnie osamotnienie dziewczynki, która pragnie odnaleźć swoich rodziców, stanowi główny napęd wędrowki głównych bohaterek przez zniszczony świat. Jak wspomina Lech Nijakowski, „wyobrażony świat po apokalipsie nie jest oderwaną fantazją, ale odzwierciedla lęki i nadzieje współczesności” (2011, s. 245). Przyjmując taką perspektywę, można by więc zakładać, że sytuacja Wiktorii stanowi odzwierciedlenie dziecięcych lęków przed samotnością, a szczególnie rozdzieleniem z rodzicami.

Postapokalipsa na baśniowo

Powyższe przykłady pokazują, jak autor skorzystał z elementów typowych dla „dorosłej” postapokalipsy – które wykazują pewną dozę realizmu – odpowiednio łągoczą je na poziomie zarówno fabuły, jak i warstwy wizualnej. Jednak na wykreowany przez niego świat składają się również środki czysto fantastyczne (nierealistyczne), na które rzadko natrafimy w dziełach skierowanych do nastoletnich lub dorosłych odbiorców, typowe raczej dla baśni czy utworów mitologicznych. Najważniejszym z nich jest bez wątpienia personifikacja wszystkich pojawiających się na planszach komiksu zwierząt, które zyskują nie tylko głos, ale też typowo ludzkie cechy czy zachowania – zarówno pozytywne, jak i negatywne. Z jednej strony mamy tu np. tapira z części pierwszej, który podjął się roli naprawiania zniszczonego świata poprzez sadzenie na jałowym terenie roślin pobieranych z dawnego ogrodu botanicznego. Z drugiej dostrzegamy działania, które nietrudno byłoby nazwać propagandowymi, kiedy to gołębie – piszące historię niczym zwycięzcy z popularnej maksymy – przedstawiają Wiktorii i Bajce opowieść o „gołębiej cywilizacji”, która była znacznie bardziej rozwinięta od ludzkiej i której ludzie zawdzięczają wiele ze swojego postępu. Opowieść o tym, jak to gołębie dzieliły się częścią swoich odkryć z zacofanymi ludźmi, przedstawia osobnik, który oficjalnie odgrywa w gołębiej społeczności rolę „ministra propagandy” (Podolec, 2019). To zresztą – podana w uproszczonej i dowcipnej formie – jedna z najczęstszych refleksji zawartych w dziełach z nurtu postapo, a mianowicie zakwestionowanie antropocentrycznej perspektywy i dostrzeżenie, że nowa rzeczywistość może wymagać zmiany hierarchii oraz wyobrażeń na temat tego, kto może „naprawić” świat, który spotkała katastrofa (por. Wierel, 2019, s. 255 i 278).

Wreszcie wśród uosobionych zwierząt dochodzi też do zjawisk jawnie negatywnych, czyli narzuconej siłą hierarchizacji, podporządkowania sobie jednych gatunków przez drugie, jak ma to miejsce w przypadku demonicznego buldoga zwanego Pułkownikiem z części piątej, który sterroryzował lokalne zwierzęce społeczeństwo. Warto przy okazji wspomnieć, że autor nie skorzystał z szeroko stosowanej w komiksach możliwości antropomorfizacji w warstwie graficznej (uczłowieczenia zwierząt),

co wprowadza do świata Bajki dodatkowy motyw komiczny, albowiem zwierzęta dokonują wszystkich powyższych działań wyposażone w swoją „standardową” budowę ciała.

Nietrudno zauważyć, że poza wymową symboliczną tego karnawałowego odwrócenia ról – które można odbierać chociażby jako ekologiczny morał w postaci „skarzenia” człowieka za zniszczenie ziemi – ma ono również istotną rolę dla psychologii postaci. Odciąża bowiem wątek samotności Wiktorii w świecie bez ludzi dzięki możliwości interakcji z napotykanymi zwierzętami (z tytułową suczką Bajką na czele), samotność dziewczynki wydaje się mniej dojmująca i na pewno łatwiejsza do przyswojenia przez młodego czytelnika.

Nietypowi mieszkańcy

Kolejnym typowo baśniowym elementem, który pojawia się rzadko, ale jest wart odnotowania, są osobniki spoza świata zwierzęcego, stanowiące czysty wymysł (kreację) autora. Czasem bywają one przyjazne, jak na przykład przybierający różne formy Zmiennokształtny, przypominający niebieską chmurkę, który wiele razy pojawia się niczym *deus ex machina* i ratuje bohaterki z opresji. W trzeciej części cyklu Wiktorria i Bajka napotykają jednak również potwora, który stanowi dla nich zagrożenie: jest to ożywiona zielona sterta śmieci (nazwana zresztą przez Bajkę „chodzącym wysypiskiem”), posiadająca dwie długie ręce oraz coś na kształt twarzy czy też pyska: oko z koła rowerowego, język z pasiastego szalika oraz wyraźnie zarysowaną paszczę z zębami z patyków i desek. Co ciekawe, bohaterki ratuje przed tym śmieciowym potworem dinozaur-maskotka, który w wyniku działania magicznej (czy też mutującej) kropli deszczu rośnie do rozmiarów prawdziwego tyranozaura. Niezależnie od przebiegu konfrontacji bohaterek z napotykanymi stworami czy potworami należy zauważyć, że nie są to mutanty – czyli typowe potwory spotykane w „dorosłych” opowieściach z nurtu postapo – których zaistnienie w świecie po katastrofie opierało się mimo wszystko na pewnej dozie realizmu i wzorowało na mutacjach obserwowanych w naturze (por. Gąska, 2016, s. 22). Zaliczylibyśmy je zdecydowanie do istot baśniowych, typowych chociażby dla mitologii czy ludowych podań.

Postapokalipsa w kilku kadrach

Jak widać na powyższych przykładach, Marcin Podolec umiejętnie łączy ze sobą i miesza elementy i motywy budzące grozę, lęk i niepokój, ale też śmiech czy rozbawienie, podając je dziecięcemu czytelnikowi w formie i treści dopasowanej do jego

percepcji, korzystając z szerokiej gamy środków, jakie oferuje medium komiksowe. Za kwintesencję tego stylu może posłużyć chociażby przedstawiona w trzeciej części przygoda Wiktorii i Bajki z kwaśnym deszczem, w której bardzo wyraźnie widać zarówno elementy stricte postapokaliptyczne, jak i baśniowe, splecione w śmieszno-straszny ciąg zdarzeń typowy dla sztuki sekwencyjnej, jaką jest komiks. Najpierw wśród padającego deszczu pojawiają się kolorowe krople – jedna z nich, w kolorze pomarańczowym, spada na ziemię i spopiela rosnącą tam roślinkę. Wiktorcia reaguje na to nerwowo, stwierdzając, że „to chyba kwaśny deszcz”, ale Bajka w następnych kadrach wystawia język po niebieską kroplę, przelyka ją z zadowolonym mlaśnięciem, po czym łagodzi niepokój dziewczynki stwierdzeniem „Kwaśny? Smakuje słodko jak malinki w ogrodzie u Tapira”. Na kolejnych planszach okazuje się jednak, że kolorowe krople powodują mutacje: Bajce wyrasta sześć dodatkowych ogonów. Suczka jest tym uradowana, więc zaczyna gonić za innymi kolorowymi kroplami i je łykać, wywołując u siebie szereg kolejnych zmian: najpierw przybiera jaskrawozielony kolor, a jej ciało robi się nienaturalnie kanciaste, następnie powraca do normalnej formy, ale zmienia kolor na zgniłozielony, brązowy, a potem czerwony, a jej pysk coraz bardziej się rozdyma. Na końcu tej sekwencji Bajka dosłownie wybucha, czemu towarzyszy onomatopeja „puff!”, ale na kolejnym kadrze pojawia się z powrotem u boku Wiktorii w swojej oryginalnej formie. Podobne przeżycia są też udziałem dziewczynki, która łyka żółtą kroplę i ulega zmniejszeniu, potem w wyniku działania różowej kropli dostaje chorobliwej wysypki, po niebieskiej nienaturalnie rosną jej stopy, aż wreszcie zielona kropla przywraca ją do normalnego rozmiaru i cofa wszystkie deformacje. W obydwu przypadkach mamy tu więc budzący grozę element zaczerpnięty z „dorosłego” repertuaru postapo (kwaśny deszcz, mutacje), złagodzony graficznym komizmem sekwencji przedstawiającej kolejne zmiany oraz zastosowaniem reguł bliższych realiom baśniowym – kolejne mutacje następują po sobie błyskawicznie, a potem równie szybko znikają niczym czar, który przyska bez śladu. Efekt ten podkreśla dodatkowo zastosowany przez autora montaż kolejnych kadrów, w którym dominują tzw. przejścia „wydarzenie do wydarzenia”, które nadają narracji efektowny i skrótowy charakter (McCloud, 2021, s. 70, 76).

Apokalipsy małe i duże

Historie postapokaliptyczne, przynajmniej w zawężeniu do fantastyki literackiej, często niosą ze sobą spory ładunek terapeutyczny: pozwalają przepracować na modelu fikcyjnego świata i wymyślonych bohaterów prawdziwe i realne lęki związane z rozwojem cywilizacji, destrukcyjnym wpływem człowieka na otoczenie itp. Jak pisze Paweł Gąska:

Celem utworów PA wydaje się rozegranie budzącego lęk scenariusza w celu osłabienia jego wpływu. To, co nieznanne, rozrasta się w naszej wyobraźni do olbrzymich rozmiarów, zaś poznanie przedmiotu lęku ogranicza strach do uchwytnej wielkości. Postapokalipsy wykorzystują ten mechanizm: pokazując zrujnowane światy, pozwalają odbiorcy doświadczyć ich z bezpiecznego miejsca własnego fotela. Nie jest to równoważne z rzeczywistym przeżyciem kataklizmu, jednakże wystarczy, żeby osłabić związany z zagrożeniem niepokój (2016, s. 14).

Nie inaczej jest w przypadku „Bajki”, choć w tym wypadku, co nieco zaskakujące, autor nie skorzystał z potencjału historii postapo do przekazania proekologicznego morału, który podpowiadałby młodym czytelnikom, co zrobić, żeby nie doszło do katastrofy, której skutki możemy obserwować na kolejnych planszach. Zakończenie historii ukazane w ostatnim albumie każe nam spojrzeć na komiksową apokalipsę w nieco bardziej metaforyczny sposób. Oto bowiem okazuje się – poprzez retrospekcje – że do tajemniczej katastrofy doszło w momencie, kiedy zarówno Wiktorię, jak i Bajkę spotkały bardzo nieprzyjemne zdarzenia. Dziewczynka była z ojcem na spacerze w parku, kiedy dowiedziała się od niego, że w związku z awansem zawodowym matka cała rodzina przeprowadzi się do innego miasta, co było dla niej silny wstrząsem, bo nie chciała porzucać życia, które ułożyła sobie w dotychczasowym miejscu. Z kolei Bajka tego samego dnia przeżyła kolejną sobotę – będącą w schronisku „dniem adopcji” (Podolec, 2017a) – kiedy nikt jej nie przygarnął. W obydwu przypadkach możemy więc mówić o „małym końcu świata”, który nie ma nic wspólnego z globalną katastrofą czy kataklizmem, ale w skali dziecięcego postrzegania świata jest co najmniej tak samo tragiczny i bolesny. Na szczęście pod koniec komiksowych perypetii główne bohaterki znajdują sposób na przeniesienie się w czasie i – każda osobno – trafiają z powrotem w dzień, w którym doszło do katastrofy ale, rzecz jasna, ze świadomością, że do niej dojdzie oraz mocnym postanowieniem, żeby temu zapobiec. Jedynym sposobem, by tego dokonać, jest niedopuszczenie do wspomnianych powyżej „małych apokalips”: Wiktorii i Bajce muszą się odnaleźć, żeby dziewczynka mogła namówić ojca na adopcję suczki, co się oczywiście udaje. Ostatecznie świat – zarówno w sensie globalnym, jak i w mikroskali Wiktorii i Bajki – zostaje uratowany i do żadnej katastrofy nie dochodzi.

Kiedy poznajemy to zakończenie, staje się jasne, dlaczego przez całą serię autor nie chciał nam zdradzić źródeł apokalipsy, która zmieniła świat w pełne gruzów pustkowie zamieszkałe przez mówiące zwierzęta. Tak naprawdę chodziło bowiem o wykorzystanie konwencji postapo jedynie jako pewnego scenariusza. W jego ramach młodzi czytelnicy mogą – śledząc przygody i przeżycia bohaterki, z którą jest im się łatwo zidentyfikować – przepracować dotykające ich rozmaite lęki i wątpliwości (np. strach przed samotnością, brak podmiotowości w kontaktach z dorosłymi) oraz przygotować się na mniejsze i większe wyzwania, które czekają ich w życiu (np. potrzebę

dokonywania trudnych wyborów, łączenie osobistej autonomii z przyjaźnią, odnajdowanie się w nowych, nieznanych sytuacjach i środowiskach). A potem, po zamknięciu komiksu, bezpiecznie wrócić do swojego życia tak, jak zrobiła to Wiktoria, podróżując w przeszłość, wzbogaceni o nowe doświadczenia, silniejsi i gotowi na kolejne mniejsze i większe kataklizmy.

Bibliografia

- Błaszowska, M. (2019). *Porządki nierzeczywistości. Koherencja światów przedstawionych w polskiej fantastyce współczesnej*. [Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Łebkowskiej]. Uniwersytet Jagielloński. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/269514/blaszowska_porzadki_nierzeczywistosci_koherencja_swiatow_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chmielewski, D. i Podolec, M. (2014). *Podgląd*. Kultura Gniewu.
- Gąska, P. (2016). Historia rozwoju konwencji postapokaliptycznej jako odbicie lęków kultury zachodniej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio FF – Philologia*, 34(2), 13–32. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ojs-doi-10_17951_ff_2016_34_2_13/c/3783-3391.pdf
- Genette, G. (2002). *Seuils*. Editions Du Seuil.
- Grzymała-Moszczyńska, H. i Różańska-Mgłej, M. (2019). Komiks jako sposób radzenia sobie z traumą uchodźczą. *Relacje Międzykulturowe = Intercultural Relations*, 1(5), 169–185. https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/77000/grzymala-moszczyńska_rozanska-mgłej_komiks_jako_sposob_radzenia_sobie_z_trauma_2019.pdf
- Kołodziejczyk, M. i Podolec, M. (2016). *Morze po kolana*. Wielka Litera, Kultura Gniewu. Kultura Gniewu. (b.d.). *Krótkie Gatki*. Kultura Gniewu. <https://kultura.com.pl/15-krotkie-gatki>
- Mazepa-Domagala, B. (2011). *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- McCloud, S. (2021). *Zrozumieć komiks* (M. Błażejczyk, tłum.). Kultura Gniewu.
- Nijakowski, L. (2011). Popularne postapokalipsy późnej nowoczesności. W: P. Kowalski (red.), *Mit, prawda, imaginacja* (s. 243–269). Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. <https://wuw.pl/cac/article/view/842/814>
- Pablopavo [Sołtys, P.], Flint, M. i Podolec, M. (2016). *Dym. Wywiad graficzny*. Kultura Gniewu.
- Podolec, M. (2013). *Fugazi Music Club*. Kultura Gniewu.
- Podolec, M. (2017a). *Opuszczony dom*. [Seria „Bajka na końcu świata”, 2]. Kultura Gniewu.
- Podolec, M. (2017b). *Ostatni ogród*. [Seria „Bajka na końcu świata”, 1]. Kultura Gniewu.
- Podolec, M. (2018). *Ożywczy deszcz*. [Seria „Bajka na końcu świata”, 3]. Kultura Gniewu.
- Podolec, M. (2019). *Opowieść gołębia*. [Seria „Bajka na końcu świata”, 4]. Kultura Gniewu.
- Podolec, M. (2020). *Odległe krainy*. [Seria „Bajka na końcu świata”, 5]. Kultura Gniewu.
- Podolec, M. (2021a). *Bajka i jej gang*. Kultura Gniewu.

- Podolec, M. (2021b). *Operacja Trufla*. [Seria „Bajka na końcu świata”, 6]. Kultura Gniewu.
- Podolec, M. (2022). *Ognie na niebie*. [Seria „Bajka na końcu świata”, 7]. Kultura Gniewu.
- Podolec, M. (2023). *Otwarte drzwi*. [Seria „Bajka na końcu świata”, 8]. Kultura Gniewu.
- Popek, S. (1999). *Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*, The University of Georgia Press. <http://humanities1.tau.ac.il/segel/zshavit/files/2014/03/poetics-of-childrens-literature.pdf>
- Szylak, J. (2017). Jak czytać komiksy i właściwie po co? *Jednak Książki. Gdańskie Czasopismo Humanistyczne*, 8, 149–168. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-2fa68cf9-1fa0-425c-809e-ec6011c6a786/c/9_Szylak.pdf
- Taluć, K. (2017). Komiks polski dla młodego odbiorcy – tendencje, tematy, wydawcy. W: K. Taluć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży. T. 5* (s. 254–286). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/11505/1/Taluc_Komiks_polski_dla_mlodego_odbiorycy_tendencje_tematy_wydawcy.pdf
- Wierel, K. (2017). Czarny horyzont, czyli śmierć Zachodu. Kultura postapokaliptyczna jako alternatywna wizja przyszłości. W: A. Kisielewska, A. Kisielewski i M. Kostaszuk-Romanowska (red.), *Przyszłość kultury: od diagnozy do prognozy* (s. 47–68). Wydawnictwo Prymat. https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/10819/1/K_Wierel_Czarny_horyzont_czyli_smierc_Zachodu.pdf
- Wierel, K. (2019). *Księga w nie-ludzkim świecie. Motyw Księgi w postapokaliptycznych przekazach, literackich i filmowych przełomu XX i XXI wieku*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/8856/1/K_Wierel_Ksiega_w_nie_ludzkim_swiecie.pdf
- Witkowski, P. (2020, marzec). Apokalipsa instant. Rozmowa z Lechem M. Nijkowskim, *Dwutygodnik*, 278. <https://www.dwutygodnik.com/artukul/8815-apokalipsa-instant.html?print=1>
- Zabawa, K. (2013). *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*. Akademia Ignatianum – Wydawnictwo WAM.
- Zajac, M. (2000). *Promocja książki dziecięcej. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo SBP.
- Zeugner, G. (1965). *Barwa i człowiek* (J. Rogaczewski, tłum.). Arkady.



Aleksandra Suchańska

orcid.org/0000-0003-1974-3480

e-mail: a.suchanska2@student.uw.edu.pl

Uniwersytet Warszawski

Kreacje bohaterów w komiksie edukacyjnym dla dzieci a identyfikacja i przekaz wiedzy

Creations of Characters in Educational Comics for Children Versus Identification and Transmission of Knowledge

KEYWORDS ABSTRACT

hero, comics,
children's literature,
education,
identification,
cartoon

The educational comic book is a popular artistic genre in children's culture: its power of communication and impact lies in the correlation of the verbal and visual layers (iconotextuality). However, not only images and text have a fundamental impact on the reception of the medium: the key element for each comic book is the hero (see Toeplitz, 1985), who, combined with its cartoony character, makes identification easier for young readers. The aim of this article is to examine the relationship between the character of the hero and the transfer of knowledge and identification with the protagonists. The adopted classification is to distinguish four types of heroes present in comic books for young audiences: child, adult, animal and fantastic creature. The analysis showed that the protagonists are constructed in such a way as to reduce the distance between the reader and the book, and this makes it easier for the young readers to identify with the characters. The creations of the characters significantly influence the reader's way of reading and emotions, therefore providing an opportunity to address a variety of topics and convey complex content.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

bohater, komiks,
literatura dziecięca,
edukacja,
identyfikacja,
cartoon

Komiks edukacyjny jest popularnym gatunkiem artystycznym w kulturze dziecięcej, jego siłą przekazu i oddziaływania tkwi w korelacji między warstwą werbalną i wizualną (ikonotekstowość). Jednakże nie tylko obraz i tekst mają decydujący wpływ na odbiór wspomnianego medium. Elementem kluczowym dla każdego komiksu jest bowiem postać bohatera (zob. Toeplitz, 1985), która w połączeniu z cartoonowością wpływa na ułatwienie identyfikacji młodym czytelnikom. Celem niniejszego artykułu jest zbadanie relacji pomiędzy postacią bohatera a przekazem wiedzy i utożsamieniem się z protagonistami. Klasyfikacja, która została przyjęta w rozważaniach, polega na wyróżnieniu czterech typów bohaterów obecnych w komiksach edukacyjnych dla młodych odbiorców: dziecięcego, dorosłego, zwierzęcego i fantastycznego. Analiza wykazała, że protagoniści są konstruowani w taki sposób, aby zmniejszyć dystans pomiędzy czytelnikiem a książką, a tym samym ułatwić młodemu odbiorcy identyfikowanie się z bohaterami. Kreacje postaci w znaczący sposób wpływają na proces lektury i emocje czytelnika, a tym samym dają możliwość poruszania różnych tematów i przekazywania skomplikowanych treści.

Wstęp

Komiks to obrazkowa opowieść narracyjna, która za pomocą sekwencji obrazów – najczęściej ujmowanych w kadry, czyli mniejsze jednostki wydzielone wizualnie – prezentuje historię. Warstwa werbalna – drugorzędna wobec obrazu – w narracji komiksowej składa się zazwyczaj z komentarza narratora, wypowiedzi bohaterów (często umieszczonych w dymkach) oraz onomatopei (Szyłak, 2013, s. 147–148). Komiks podobnie jak książka obrazkowa ma charakter ikonotekstowy, czyli jest komunikatem – składającym się zarówno z warstwy werbalnej, jak i wizualnej – odczytywanym w akcie lektury (Hallberg, 2017, s. 52), można się również spotkać z komiksami beztekstowymi (Szyłak, 2013, s. 148).

Badania komiksów w Polsce stają się coraz popularniejsze (zob. m.in. Szyłak, 2000, 2013; Birek, 2014; Toeplitz, 1985), jednakże zainteresowania badaczy nieczęsto skłaniają się ku komiksom dziecięcym (Birek, 2014, s. 149; Tałuć, 2017, s. 255–257). Tworzy dla najmłodszych często oprócz waloru ludycznego koncentrują się na edukacji młodych odbiorców (zob. m.in. Samojlik, 2017, 2019; Flood, 2019).

Celem niniejszego artykułu jest analiza komiksów oraz literatury przedmiotu, wskazującej na kształtowanie relacji pomiędzy postacią bohatera komiksu a przekazem wiedzy, a także utożsamieniem się dzieci z protagonistami. Dla moich rozważań kluczowe jest wyróżnienie czterech typów bohaterów występujących w komiksach

edukacyjnych dla dzieci, które scharakteryzuję i zinterpretuję w świetle realizacji celu edukacyjnego omawianych przez mnie książek. Zamierzenia edukacyjne odgrywają istotną rolę zarówno w aspekcie psychologicznym, wpływając na emocje, jak i wychowawczym, kształtując postawy.

Bohater w komiksie

Jak stwierdza Krzysztof Teodor Toeplitz, „nieodzownym warunkiem jego [komiksu A.S.] zaistnienia jest stała postać bohatera” (1985, s. 54). To spostrzeżenie jest istotne, gdyż autor zwraca uwagę, że postać bohatera znacząco wpływa na naturę komiksu i jego budowę.

Kreacja bohatera prowadzi również do tak znaczących efektów, jak zainteresowanie czytelnika, wzbudzenie jego sympatii lub antypatii do głównej postaci, a także – co wydaje się kluczowe – umożliwia identyfikację z protagonistą (McCloud, 2015, s. 42). Tendencja ta nie zmienia się także w przypadku komiksu kierowanego do młodego odbiorcy, a moim zdaniem jest jeszcze ważniejsza, ponieważ dziecięca percepcja lektur opiera się w dużej mierze na emocjach i utożsamieniu z bohaterami (Michułka i Gregorowicz, 2018, s. 46–47, 52). Zjawisko identyfikacji może być szczególnie istotne w przypadku literatury, której założeniem jest edukacja, ponieważ nauka oparta jest w dużej mierze na naśladowaniu.

W komiksie postaci kreowane są na dwa sposoby: przez warstwę werbalną oraz wizualną, które – co ważne – pozostają w ciągłej zależności. Jest to inny sposób kreacji bohatera niż w przypadku tradycyjnej literatury, w której czytelnik „spotyka się” z nim za sprawą samego tekstu, ponieważ publikacje pozbawione są zazwyczaj ilustracji.

Odbiór postaci w znacznej mierze zależy od sposobu przedstawienia wizualnego i stylu, w jakim została narysowana. Odnosząc się do podstawowego podziału, bohaterowie mogą być ukazywani w sposób bardziej lub mniej realistyczny, jednak zazwyczaj w przypadku medium komiksowego powszechne jest zjawisko uproszczenia obrazu. Scott McCloud nazywa taki styl rysunku cartoonem i widzi w nim jeden z walorów wpływających pozytywnie na zaangażowanie odbiorców (2015, s. 21, 35–37). Charakteryzując naturę komiksowych obrazków, zwraca uwagę przede wszystkim na uproszczone przedstawienie postaci. Bohater, który nie będzie posiadał cech szczególnych znacznie odróżniających go od reszty, nie reprezentuje jedynie siebie, ale staje się ikoną. Taki zabieg w konsekwencji ułatwia utożsamienie czytelnika z bohaterem: im wygląd postaci jest bardziej uproszczony, tym bardziej staje się ona „przezroczysta” (McCloud, 2015, s. 30–31).

Drugim elementem, który wpływa na percepcję prezentowanego bohatera, jest jego ukształtowanie przez warstwę werbalną: narracyjny komentarz słowny, dialogi oraz – mniej istotne z tego punktu widzenia – onomatopaje.

Każdy komentarz narracyjny dystansuje czytelnika od komiksu, ponieważ narrator dokonuje pewnej interpretacji świata ukazanego w utworze. Jerzy Szyłak (2000, s. 92), używając terminologii Borisa Uspienskiego, odbiera komentarz narracyjny jako zewnętrzny punkt widzenia. Wypowiedź narratora może wydawać się wymodelowana, nie jest bowiem żywym dialogiem, lecz opisem wydarzenia lub postaci. Odczucia czytelnika – jego sympatie i antypatie – są budowane zatem w dużej mierze przez wypowiedź narratora. Narracja pierwszoosobowa w komiksie może być oparta tylko na monologach czy dialogach protagonisty: wtedy jest bliższa wewnętrznemu punktowi widzenia, bohater–narrator narzuca w nim swoją opinię na temat wydarzeń, w których bierze udział. Takie zaprezentowanie postaci zachęca do przyjęcia jej punktu widzenia, a także ułatwia utożsamienie się z nią. Inaczej działa narracja trzecioosobowa pozwalająca na opisowe przedstawienie informacji na temat bohatera i świata przedstawionego, która okazuje się wartościowa zwłaszcza w przekazywaniu treści edukacyjnych. Komentarz słowny w tym wypadku dąży do zobiektywizowania treści i jest przejawem informatywnej funkcji języka. Z takim zastosowaniem wypowiedzi narratora można się spotkać w komiksach z serii „Naukomiks”, np. w *Rekinach* Joego Flooda: „Bogata w tlen woda przepływa przez skrzela i tlen zostaje wchłonięty do układu krwionośnego rekina” (2019, s. 23).

W odróżnieniu od komentarza słownego dialogi w komiksie zawierają natomiast myśli bohaterów przekazane bezpośrednio. Czytelnik w takim wypadku może samodzielnie wyrobić sobie zdanie na temat postaci: tego, czy jest ona sympatyczna, zabawna, dobra lub zła. Wiąże się to ściśle z wyciąganiem wniosków na temat bohatera na podstawie jego wypowiedzi oraz działań i w konsekwencji ułatwia identyfikację z protagonistami.

Bohater dziecięcy

Bohaterowie dziecięcy często pojawiają się w książkach dla młodych odbiorców, zwykle to właśnie rówieśnik czytelnika staje się protagonistą i opowiada swoją historię tak, jakby zwracał się do przyjaciela, którym jest wirtualny odbiorca. Taki zabieg jest istotny, ponieważ zmniejsza dystans pomiędzy czytelnikiem a książką, dzięki czemu przyswajanie treści jest łatwiejsze.

Jak wskazywała Zofia Zasacka (2015, s. 38–39), jednym z czynników wpływających na ocenę książki jako nudnej jest postrzeganie jej przez czytelnika jako odległej, niezrozumiałej. Przyczyny tego to np. duży upływ czasu pomiędzy publikacją a lekturą

i powiązane z tym nagromadzenie archaizmów (2015, s. 38). Wydaje mi się, że książka może być także postrzegana jako odległa, gdy młody czytelnik spotyka się z nieciekawą, mało wiarygodną kreacją bohatera, która nie wzbudza ani sympatii, ani empatii, lecz raczej irytację. Bohater – jako kluczowa postać w komiksie – w znaczący sposób wpływa na zaangażowanie czytelników (czy też jego brak). Publikacja, która posiada walory edukacyjne, ale nie prezentuje interesujących bohaterów, może zostać odrzucona przez młodego odbiorcę właśnie ze względu na odpychającą kreację protagonisty.

Niwelowanie dystansu pomiędzy czytelnikiem a książką umożliwia właśnie obecność bohatera dziecięcego. Postacie te posługują się bowiem językiem potocznym, znanym młodemu odbiorcy, jak w przypadku *Na ratunek Mateczce Ziemi*: „Przecież to bez sensu, zatruwać planetę, na której wszyscy żyjemy” (Samojlik, 2019, s. 12). Często prosty język jest stosowany także przez postacie dorosłe, gdy tłumaczą coś tym dziecięcym, jak w przypadku komiksu *Róża, a co chcesz wiedzieć?* np. „Komputery podłączone do Internetu muszą się rozpoznawać. Robią to za pomocą specjalnych imion, które tak naprawdę są numerami. Nazywamy je numerami IP” (Kurasiński i in., 2019, s. 39). Taki zabieg pomaga w lepszym rozumieniu przekazu i treści naukowych, ponieważ żargon akademicki mógłby być zawiły, a dla dziecięcych czytelników potoczny, zrozumiały język jest zaletą pozwalającą na lepsze przyswojenie treści (Zasacka, 2015, s. 38–39). Nie oznacza to jednak, że komiks jako medium edukacyjne musi dążyć do uproszczenia i unikania terminów specjalistycznych, które często są wyjaśniane w zawartym na końcu publikacji słowniku czy przypisach (zob. m.in. Reed i Flood, 2018, s. 122–123), czasami pojawiają się również w tekście głównym: „Skały metamorficzne powstają pod ziemią pod wpływem wysokiej temperatury i ciśnienia innych skał” (Reed i Flood, 2018, s. 22).

Ciekawym bohaterem dziecięcym jest tytułowa protagonistka książki *Róża, a co chcesz wiedzieć?* (Kurasiński i in., 2019). Komiks prezentuje bowiem informacje na temat programowania i technologii, które stereotypowo kojarzą się jako materia chłopięca czy też męska. Omawiana publikacja zaprzecza temu punktowi widzenia, ponieważ dla Róży świat wirtualny i sztuczna inteligencja są tematami wartymi uwagi. Taki zabieg może pozwolić czytelniczkom, które w swoim otoczeniu spotykają się z segregacją zainteresowań ze względu na płeć, na zwiększenie pewności siebie i podążanie za swoimi marzeniami.

Komiksowi bohaterowie dziecięcy pozwalają ukazać, że dzieci mogą być aktywne, a nie pasywne, a tym samym protagoniści zachęcają czytelników do podobnego zachowania. Z takim przedstawieniem można spotkać się w komiksie *Na ratunek Mateczce Ziemi* Samojlika, w którym autor ukazał głównie postacie dziecięce dbające o planetę i propagujące postawę służącą jej ochronie (Samojlik, 2019).

Jak zauważa Katarzyna Tałuc (2017, s. 265–267), komiksy Samojlika pełnią funkcję dydaktyczno-wychowawczą, tak samo jest w przypadku *Na ratunek Mateczce Ziemi*

(Samojlik, 2019), ponieważ autor za pomocą bohaterów dziecięcych prezentuje bowiem czytelnikom zachowania, które pozytywnie mogą wpłynąć na stan planety. Celem takiej kreacji jest zatem identyfikacja czytelników z bohaterami, tak aby dzieci, zobaczywszy postawy rówieśników ukazanych w komiksie, realizowały je we własnym życiu. Warto dodać, że postacie dziecięce są pełne energii i mają wiele pomysłów oraz chętnie dyskutują również z dorosłymi, aby przekazać im własne racje. Jest to pozytywny przekaz dla odbiorcy, ponieważ obserwuje on działania godne naśladowania i zachęcające go do przyjmowania aktywnej postawy.

Kreacja wizualna bohaterów komiksu *Na ratunek Mateczce Ziemi* Samojlika jest uproszczona, wszystkie postacie dziecięce są do siebie podobne (2019). Mają długie i szczupłe nogi oraz okrągłe twarze, dziewczynki mają duże oczy, chłopcy zaś kropki w ich miejscu. Cechy, które pozwalają odróżnić postaci od siebie, to ubrania i fryzury, można więc uznać to za styl cartoonu opisany przez McClouda (2015, s. 30–31). Postacie są przedstawione w uproszczony sposób, co umożliwia czytelnikowi łatwiejszą identyfikację z nimi, prowadzi bowiem do myśli, że każde dziecko mogłoby być bohaterem komiksu i wszyscy odbiorcy mogą podjąć działania ukazane w komiksowej narracji. Uwidacznia się zatem ważny element charakterystyczny ikonotekstowej formy komiksu – synergia dwóch warstw (werbalnej i wizualnej) pozwala na pełne odczytanie prezentowanych treści.

Bohaterowie dziecięcy dają wiele możliwości w przekazywaniu wiedzy młodym odbiorcom, ponieważ zmniejszają dystans pomiędzy książką a czytelnikiem. Co ważne, postacie dziecięce, podobnie jak dzieci realne, zadają wiele pytań (Redyk, 2008, s. 87–88), które mogą stać się punktem wyjścia do wyjaśniania różnorodnych kwestii.

Bohater dorosły

W komiksach edukacyjnych osoby dorosłe mogą być jedynymi postaciami – choćby wtedy, gdy stają się protagonistami historii, jak w przypadku *Reformatora* (Rzecznik i Nowacki, 2017), w którym tytułowym bohaterem i narratorem jest Marcin Luter opowiadający o swoim życiu. Natomiast w publikacjach, w których to dzieci są głównymi bohaterami, dorosły zazwyczaj jest rodzicem, opiekunem lub nauczycielem, natomiast rzadziej może być przeciwnikiem prezentowanym w opozycji do dzieci (zob. m.in. Kurasiński i in., 2019).

Postać dorosłego jest interesująca z punktu widzenia przekazywania treści edukacyjnych przez komiks, ponieważ może być on uznawany za autorytet w danej dziedzinie i towarzyszyć dzieciom w zdobywaniu nowych informacji, a także zachęcać ich do aktywności.

Dorosły jako mentor wprowadza bohaterów dziecięcych w życie i przekazuje im swoją wiedzę: z taką konstrukcją postaci można spotkać się w komiksie *Róża, a co chcesz wiedzieć?* (Kurasiński i in., 2019, s. 65-66), którego główną bohaterką jest Róża – dziewczynka zdobywająca wiedzę na temat technologii i programowania. W tym wypadku to właśnie rodzice są ważnymi postaciami, przekazują oni bowiem dziewczynce nowe informacje dotyczące funkcjonowania mediów społecznościowych i korzystania z nich w odpowiedzialny sposób.

Warto także przyjrzeć się wycinkowi fabuły komiksowej, który zarysowuje funkcje bohatera dorosłego. Róża za sprawą jednego z serwisów społecznościowych nawiązała kontakt z użytkowniczką o nazwie Klara99 i wysyłała jej śmieszne filmiki. Gdy rodzice dowiedzieli się o tym, że ich córka wysyła zdjęcia i nagrania obcej osobie, zaniepokoiili się i wytłumaczyli dziewczynce, że w Internecie czyhać może na nią wiele niebezpieczeństw. Jak mówi tata Róży, „czasami niestety są też takie [osoby A.S.], które mogą mieć złe intencje. Nie wiesz, kim tak naprawdę jest ta Klara99. To może być dorosła kobieta albo nawet dorosły mężczyzna” (Kurasiński i in., 2019, s. 52).

W analizowanym komiksie dorośli zostali przedstawieni jako postacie przekazujące wartości i próbujące chronić dzieci przed niebezpieczeństwami, jakie można spotkać w prawdziwym życiu. Należy wspomnieć, że umiejętności, jakie zdobywa czytelnik opisywanego komiksu, są różnorakie: od wiadomości na temat robotów i sztucznej inteligencji po porady dotyczące programowania własnej gry. Przedstawienie tych informacji staje się łatwiejsze dzięki bohaterom – w tym wypadku to właśnie dorośli są ukazani jako edukatorzy przekazujący fakty czytelnikom.

Taki zamysł komiksu jest wartościowy pod względem uświadamiania młodych czytelników, ponieważ książka odwołuje się do sytuacji z życia codziennego, a zachowanie rodziców Róży może być uznane za wzorcowe. Co ciekawe, komiks porusza problematykę nowej technologii ważnej dla dzieci w XXI w., są one bowiem nią otoczone od najwcześniejszych lat. Często najmłodsi mają zaawansowane umiejętności techniczne, jednak nie znaczy to, że są świadomi wszystkich zagrożeń, jakie można napotkać w Internecie. Poinformowanie o takich zjawiskach jest istotne i – co pokazuje *Róża* – także komiks może być stosowany jako medium do przekazywania treści tego typu.

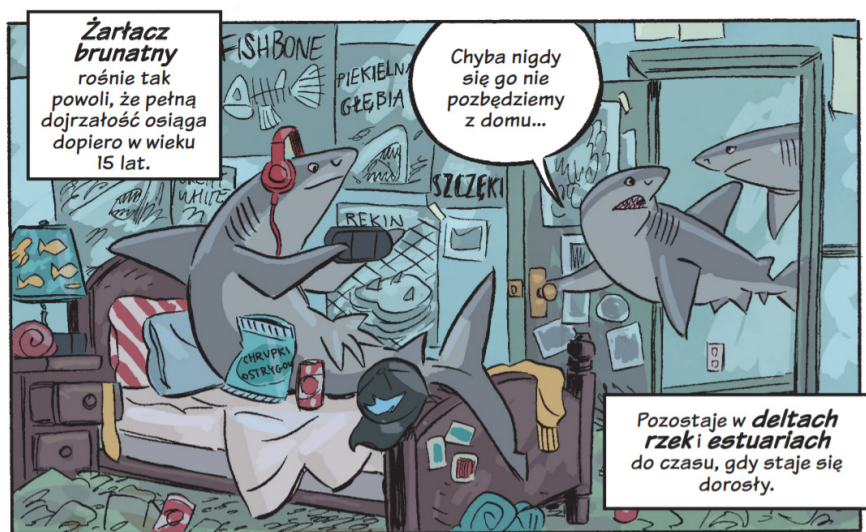
Bohaterowie dorośli w komiksach umożliwiają przekazanie licznych treści edukacyjnych młodym odbiorcom, w prawdziwym życiu są oni bowiem kojarzeni jako autorytety i wzorce zachowań, i taką rolę przyjmują również często w komiksach, w których stają się mentorami. Dodatkowo dorośli bohaterowie często przyjmują funkcje rodziców czy też opiekunów, co umożliwia wzbudzenie sympatii w młodych czytelnikach.

Bohater zwierzęcy

Warci uwagi są zwierzęcy bohaterowie, ponieważ często występują w komiksach mówiących o przyrodzie, w których właśnie zwierzęta stają się najważniejszymi postaciami (zob. m.in. Samojlik, 2017; Flood, 2019). Mogą być one jedynymi bohaterami, czasami także w opozycji do nich przedstawiony jest człowiek. Istotnym zjawiskiem, jakie można zaobserwować w kreacjach bohaterów zwierzęcych, jest ich antropomorfizacja, przyjmują one bowiem zachowania typowe dla ludzi. Zabieg ten ma z pewnością ułatwić identyfikację czytelnika z bohaterem zwierzęcym, a także wprowadzić akcję poprzez działania i dialogi postaci, które odznaczają się wolą, intencyjnością, aktywnością i porozumiewają się między sobą. Środkiem artystycznym, na którym chcę skupić uwagę, jest kreowanie bohaterów zwierzęcych jako postaci w wieku dziecięcym, co jeszcze silniej stymuluje zmniejszenie dystansu pomiędzy młodym odbiorcą a komiksem.

Taki zabieg wykorzystał Samojlik w komiksie *Ryjówka przeznaczenia* (2017). Zwierzęta są zantropomorfizowane i zachowują się podobnie jak dzieci. Na jednej z plansz przedstawione zostały ryjówki uczęszczające na zajęcia prowadzone przez Sorka (2017, s. 19). Małe zwierzątka żegnają się ze swoim nauczycielem: wychowawca zwraca się do kończących zajęcia uczniów: „maluchy”, a potem wita starsze ryjówki, nazywając je „starszakami”. Główny bohater, Dobrzyk, zachowuje się podobnie jak dziecko, ekspresyjnie wyraża swoje zadowolenie, wykrzykując „Juhu” i „Łaaa” (2017, s. 19). Takie przedstawienie postaci pozwala na zainteresowanie odbiorcy jego historią, a także przekazanie treści edukacyjnych, które są bezpośrednio wplecione w dialogi bohaterów: „M-m-my, rohatyńce, zjadamy martwe drewno” (2017, s. 48). Młodzi czytelnicy, którzy zapałają sympatią do zwierząt w wieku dziecięcym, będą chętniej śledzić ich historię, a także będą miały możliwość zaobserwować zagrożenia, jakie czyhają na ryjówki (np. utknięcie w plastikowej butelce) oraz dowiedzą się, jak zminimalizować szkodliwy wpływ człowieka na lasy.

Na jednym z kadrów komiksu *Rekiny* Flooda w ciekawy sposób został zantropomorfizowany żarłacz brunatny (rys. 1) (2019, s. 71). Rekin został ukazany jako nastolatek, który w swoim pokoju słucha muzyki (a może gra na konsoli?). Pomieszczenie można opisać jako stereotypowe dla piętnastolatka, choć dominują rekinie motywy: na ścianach znajdują się plakaty filmowe (np. *Szczęki*, *Piekielna głębia*), w pokoju panuje bałagan, a „nastolatek” je chrupki ostrygowe. Rodzice żarłacza narzekają, mówiąc: „Chyba nigdy się go nie pozbędziemy z domu...” (Flood, 2019, s. 71). Głównym celem informacyjnym tego kadru było przedstawienie wieku, w którym żarłacz brunatny osiąga dojrzałość – aby przybliżyć to młodym odbiorcom, autor zdecydował się na ich antropomorfizację i porównanie do nastolatka, który swoim zachowaniem potrafi denerwować rodziców.



Rys. 1. Kadr z komiksu *Rekiny* (Flood, 2019, s. 71).

Zabieg ten ma też inny cel, wpisujący się w ideę książki, a mianowicie zmianę nastawienia czytelnika do rekinów i ukazanie ich jako zwierząt, których głównym zajęciem wcale nie jest atakowanie człowieka. Na łamach komiksu można bowiem spotkać się ze wzmiankami, że negatywne stereotypy na temat rekinów mogą brać się z filmów takich jak *Szczęki* czy też przesadzonych doniesień medialnych, ukazujących te zwierzęta jako krwiożercze i niebezpieczne (Flood, 2019, s. 9–10).

Jest to inne przedstawienie niż w *Ryjówce przeznaczenia*, bo w przypadku komiksu Samojlika z głównymi bohaterami czytelnik zapoznaje się już na początku książki, natomiast w *Rekinach* dominują rozbudowane komentarze słowne narratora, a dialogi są ograniczone, nie ma też jednego głównego bohatera czy grupy protagonistów. Bohaterem kolektywnym stają się różne gatunki rekinów, których przedstawiciele czasami są antropomorfizowani (Flood, 2019, s. 26, 32). To, że nie wszystkie zwierzęta mają cechy ludzkie, jest ciekawym zjawiskiem, zazwyczaj bowiem można spotkać się z powszechną antropomorfizacją wszystkich bohaterów zwierzęcych w komiksie. W *Rekinach* – gdy warstwa werbalna przekazuje fakty na ich temat, np. „Żarłacz biały może pokonywać bardzo duże odległości w otwartych wodach oceanu” (Flood, 2019, s. 9–10) – często zwierzęta przedstawione na rysunkach nie są antropomorfizowane. Moim zdaniem zabieg taki pomaga w przekazaniu treści w sposób bardziej obiektywny, ponieważ rekin może reprezentować w ten sposób cały gatunek.

Bohaterowie zwierzęcy, którzy bardzo często przedstawiani są w komiksach jako postacie w wieku dziecięcym, znacznie zmniejszają dystans pomiędzy książką a czytelnikiem. Ich obecność ma jednak dodatkową zaletę, jaką jest możliwość przekazania treści związanych przede wszystkim z przyrodą, a nie tylko z kulturą (powiązana głównie z postaciami dziecięcymi czy dorosłymi). Wykorzystywanie zwierząt przez autorów komiksowych pozwala również na bliższe zapoznanie się z konkretnym gatunkiem i wzbudzenie wobec niego szacunku czy też sympatii, aby czytelnicy nie szkodzili zwierzętom w życiu realnym.

Bohater fantastyczny

Ostatnim typem, na jaki zwrócę uwagę, jest bohater fantastyczny. Postacie fantastyczne podlegają podobnym przeobrażeniom jak zwierzęce, a więc często przedstawiane są jako zantropomorfizowani bohaterowie w wieku dziecięcym. Tego rodzaju protagonistów spotkać można w komiksach takich jak *Między dniem a snem w Wilanowie* (Karska i Kielbus, 2010).

Głównym bohaterem pierwszej części jest opiekun Muzeum Pałacu w Wilanowie Genilisek przybywający do rezydencji królewskiej z krainy Zeen, w której mieszkają genilisowie loci (od łac. *genius loci*, czyli duch ochronny miejsca). Protagonista przedstawiony został jako dziecko, jest niedoświadczony: „Jak się tą rezydencją skutecznie zaopiekować, skoro w najprostszych sprawach nie wiem, jak się zachować” (2010, s. 21). To, że Genilisek jest bohaterem z porządku fantastycznego, potwierdzają także jego nadnaturalne moce, takie jak niewidzialność, umiejętność latania oraz zdolność przybrania ludzkiej formy dziecka.

Przedstawienie wizualne Geniliska wskazuje na to, że bohater jest postacią fantastyczną. Posiada on skrzydła i unosi się w powietrzu. Ma też spiczaste uszy, co przypomina elfy, a na czole opaskę – te elementy mogą się wydawać mało istotnymi detalami, ale są tak samo ważnym wyznacznikiem jego fantastycznej tożsamości, jak skrzydła, ponieważ wszyscy genilisowie z krainy Zeen posiadają takie atrybuty (Karska i Kielbus, 2010, s. 26). W postaci Geniliska ciekawe jest także jego imię, które przyjmuje formę zdrobnienia. Zdrobnieniami często zwracają się do dzieci dorośli, aby zmniejszyć dystans, a także wyrazić swój emocjonalny stosunek do niedorosłych (Gałczyńska, 2008), w komiksie zabieg ten podkreśla zaś dziecięcą tożsamość fantastycznego bohatera.

Genilisek nie jest jedyną niezwykłą postacią, z jaką młody czytelnik może spotkać się na łamach komiksu, pojawiają się także ożywione putta, drzewa czy rzeźba chłopca z łabędziem. Cały świat przedstawiony komiksu jest przepelniony fantazją i tacy są również jego bohaterowie. Dzięki ukazaniu protagonisty w wieku dziecięcym

identyfikacja z bohaterem podczas lektury jest łatwiejsza. Odwołanie się do scenariusza fantastycznej opowieści przygodowej w komiksie skierowanym do niedorosłego odbiorcy jest ważne także z punktu widzenia zainteresowań czytelniczych dzieci i młodzieży. Fantastyka przygodowa jest bowiem gatunkiem najczęściej wybieranym przez młodych odbiorców (Zasacka, 2014, s. 89–92).

Komiks *Między dniem a snem* posiada warte uwagi walory edukacyjne, istotnym elementem okazuje się warstwa wizualna, która w sposób realistyczny przedstawiła Muzeum Pałacu w Wilanowie, ogrody i liczne rzeźby, które można tam zobaczyć. Latająca postać Geniliska, który jako *genius loci* opiekuje się rezydencją, pozwala na zaprezentowanie młodemu odbiorcy bogato zdobionych komnat, a tym samym zachęcenie go do wizyty w dawnej posiadłości królewskiej.

Jak już wspomniałam, bohaterowie fantastyczni, podobnie jak ci zwierzęcy, ukazywani są często w wieku dziecięcym, pozwalają zatem na zmniejszenie dystansu pomiędzy książką a czytelnikiem. Przekaz edukacyjny dzięki takim postaciom może być bardziej wyspecjalizowany, ponieważ występują oni w niezwykłych rolach i mają możliwość przedstawienia miejsc, które przy zachowaniu konwencji realistycznej byłyby trudne do ukazania.

Podsumowanie

Jak wykazuje analiza, kreacja bohaterów ma duże znaczenie dla przekazywania wiedzy młodym odbiorcom. Bohater jest istotny dla komiksu jako gatunku artystycznego (Toeplitz, 1985, s. 54), także w jego realizacjach kierowanych do młodego odbiorcy, wiarygodna kreacja postaci rzutuje bowiem pozytywnie na odczucia lekturowe. Kreacja bohatera staje się także kluczowa w postrzeganiu komiksu jako medium edukacyjnego, zazwyczaj to właśnie jeden bohater lub ich grupa przekazuje informacje czytelnikom. Typy bohaterów, z jakimi można się spotkać w komiksach dla młodych odbiorców, to: bohater dziecięcy, dorosły, zwierzęcy oraz fantastyczny. Każdy z nich inaczej wpływa na proces lektury i postrzegania prezentowanych treści przez odbiorcę, łączy ich jednak podobna konstrukcja, która ma ułatwić identyfikację czytelnikowi, a także przyswojenie treści prezentowanych na łamach komiksu. Postacie ludzkie są przydatne w kształtowaniu postawy dialogu pomiędzy dorosłymi a dziećmi i traktowaniu tematów codziennych. Zwierzęcy protagoniści okazują się cenni przy poruszaniu treści związanych z przyrodą i kształtowaniu postawy szacunku wobec środowiska naturalnego. Postacie fantastyczne pozwalają zaś na podjęcie tematów w konwencji nierealistycznej, która może wpłynąć na pobudzenie wyobraźni u młodych czytelników. W warstwie wizualnej ważny jest uproszczony rysunek, zwany przez McClouda cartoonem, służy bowiem łatwiejszemu utożsamieniu się

z bohaterem (2015, s. 30–31), natomiast przedstawienie historii z punktu widzenia głównych bohaterów przez komunikaty słowne daje możliwość zaangażowania się w przygodę przeżywaną przez protagonistów.

Bibliografia

- Birek, W. (2014). *Z teorii i praktyki komiksu*. Centrala Mądre Komiksy.
- Flood, J. (2019). *Rekiny. Najlepsi myśliwi w przyrodzie*. Nasza Księgarnia.
- Gałczyńska, A. (2008). Słownictwo tekstów kierowanych do dzieci – zdrobnienia i spieszczenia. *Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis. Studia Linguistica*, 4, 76–83.
- Hallberg, K. (2017). Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową (H. Dymel-Trzebiatowska, tłum.). W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (s. 49–56). Instytut Kultury Popularnej.
- Karska, E. i Kiełbus, S. (2010). *Między dniem a snem w Wilanowie. Część pierwsza*. MAAR Marzena J. Bachan.
- Kurasiniński, A., Kucharska, N., Kulesza, R., Langa, S., Leśniakiewicz, D. i Pełka, P. (2019). *Róża, a co chcesz wiedzieć? Komiks edukacyjny o technologiach dla dzieci*. Helion.
- McCloud, S. (2015). *Zrozumieć komiks* (M. Błażejczyk, tłum.). Kultura Gniewu.
- Michułka, D. i Gregorowicz, Ł. (2018). Czytanie pamięci – doświadczenie – emocje. Narracje literackie dla młodego czytelnika – teoria i praktyka odbioru (Rutka Joanny Fabickiej). *Polonistyka. Innowacje*, 7, 41–58. <https://doi.org/10.14746/pi.2018.7.4>
- Redyk, M. (2008). Edukacyjna wartość pytań dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Forum Dydaktyczne: Przeszłość, Teraźniejszość, Przyszłość*, 3/4, 84–98.
- Reed, M. i Flood, J. (2018). *Dinozaury. Skamieliny i pióra*. Nasza Księgarnia.
- Rzecznik, M. i Nowacki, P. (2017). *Reformator*. Widnokrag.
- Samojlik, T. (2017). *Ryjówka przeznaczenia*. Kultura Gniewu.
- Samojlik, T. (2019). *Na ratunek mateczce Ziemi*. Związek Gmin Regionu Puszczy Białowieskiej.
- Szyłak, J. (2000). *Poetyka komiksu. Warstwa ikoniczna i językowa*. Słowo/Obraz Terytoria.
- Szyłak, J. (2013). *Komiks w szponach miernoty*. Timof i Cisi Wspólnicy.
- Tałuć, K. (2017). Komiks polski dla młodego odbiorcy – tendencje, tematy, wydawcy. W: K. Tałuć (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, t. 5 (s. 254–286). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Toeplitz, K.T. (1985). *Sztuka komiksu. Próba definicji nowego gatunku artystycznego*. Czytelnik.
- Zasacka, Z. (2014). *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Zasacka, Z. (2015). Antynomie szkolnych i pozaszkolnych lektur. *Polonistyka. Innowacje*, 2, 35–50. <https://doi.org/10.14746/pi.2015.1.2.3>



Joanna Antosik

orcid.org/0000-0002-5124-8490

e-mail: jantosik@asp.edu.pl

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Problemy rodzinne zobrazowane we współczesnych bajkach animowanych

Problems of the Family Depicted in Contemporary Animated Movies

KEYWORDS ABSTRACT

family, family problems, family changes, animated fairy tales, animated movies

For years, animated fairy tales have allowed children to experience extraordinary adventures with their favourite characters. They shape a worldview, making it possible for children to identify with characters who, like them, experience happy and difficult moments. The fairy tales do not shy away from depicting the difficulties of everyday life, especially those arising within the fundamental social group that is the family. This article presents the results of a study that aimed to identify and characterise family problems depicted in contemporary animated fairy tales. The research was conducted by means of a collective study of individual cases using the technique of document analysis. A detailed analysis of 20 animated fairy tales reveals a family space entangled in a variety of difficulties that result, among other things, from inadequate communication between family members. Parents portrayed in animated works are struggling with professional problems and also make many upbringing mistakes of being over-protective and demanding of their child. The lack of acceptance of the young person, his or her passions and dreams, generates frequent conflict situations in families. Family problems portrayed in fairy tales for the youngest largely reflect the everyday life of modern families. The difficulties are presented in a simplified manner, adapted to the capabilities of young viewers, who, in the course of the plot, have the opportunity to identify with the characters experiencing the same problems.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

rodzina, problemy rodzinne, przemiany rodziny, bajki animowane, film animowany

Bajki animowane od lat pozwalają przeżywać najmłodszym niezwykle przygody ze swoimi ulubionymi bohaterami. Kształtują światopogląd, pozwalając dzieciom utożsamiać się z postaciami, które tak jak one doświadczają zarówno radosnych, jak i trudnych wydarzeń. Bajki nie unikają przedstawiania trudności życia codziennego, zwłaszcza pojawiających się w obrębie fundamentalnej grupy społecznej, jaką jest rodzina. Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badań, których celem było rozpoznanie i scharakteryzowanie problemów rodzinnych obrazowanych we współczesnych bajkach animowanych. Zastosowano metodę zbiorowego studium indywidualnych przypadków przy wykorzystaniu techniki analizy dokumentów. Szczegółowa analiza 20 bajek animowanych ukazuje przestrzeń rodzinną uwikłaną w różnorodne trudności, które wynikają między innymi z nieprawidłowej komunikacji między członkami rodziny. Rodzice obrazowani w bajkach animowanych borykają się z problemami zawodowymi, a także popełniają wiele błędów wychowawczych, polegających na nadmiernym chronieniu dziecka i przesadnych wymaganiach mu stawianych. Brak akceptacji młodego człowieka, jego pasji, marzeń generuje częste występowanie sytuacji konfliktowych w rodzinach. Problemy rodzinne ukazywane w bajkach animowanych dla najmłodszych w znaczącym stopniu odzwierciedlają życiową codzienność współczesnych rodzin. Trudności prezentowane są w sposób uproszczony, dostosowany do możliwości młodych odbiorców, którzy w trakcie toczącej się akcji mają możliwość identyfikacji z bohaterami przeżywającymi podobne problemy.

Wprowadzenie

Rodzina jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym i socjalizacyjnym, w którym młody człowiek nie tylko wzrasta, nabywa kompetencji niezbędnych w dorosłym życiu, a także uczy się zasad funkcjonowania w świecie społecznym. Rodzice jako pierwsi wychowawcy stosują różnorodne formy, metody w wychowaniu i pomocy swojemu dziecku, w wyniku których następuje kreowanie się tożsamości podczas wypełniania określonych zadań i odgrywania swoich indywidualnych ról społecznych (por. Adamski, 2002; Cęcelek, 2005; Bajkowski, 2018).

Obserwuje się jednakże znaczący wzrost trudności, z jakimi musi mierzyć się w swojej codzienności współczesna rodzina. Różnorodność problemów doświadczanych przez tę podstawową grupę społeczną związana jest między innymi z naturalnymi konsekwencjami oddziaływania zewnętrznych czynników, jak choćby niepewność na płaszczyźnie gospodarczo-społecznej. Rodziny odchodzą od niegdyś powszechnie obowiązujących tradycji, przestając pełnić swoje podstawowe funkcje, zmieniają

odgrywany układ ról, w wyniku czego często tracą autorytet wśród najmłodszych (Szluz, 2017, s. 7; Kulczycki, 2017, s. 11).

Współczesny świat przesycony jest wpływem szeroko pojętych mass mediów, które oddziałują na człowieka z każdej strony. Rodzice zaabsorbowani własnymi obowiązkami, próbując sprostać wyzwaniom, jakie stawia przed nimi konsumpcjonistyczny świat, traktują często środki masowego przekazu jak „elektroniczną nianię” (Stawecka, 2017, s. 208). Jednym ze środków wychowania stosowanym w ramach różnych metod wychowawczych są bajki, umożliwiające w przypadku młodego pokolenia poznanie świata, w którym bohaterzy stanowią inspirację, a nawet autorytet. Bajki jako krótkie opowieści, historie abstrakcyjne pokazują wykreowane postacie, obiekty, które poddawane są zabiegom personifikacji, antropomorfizacji. To utwory literackie, które wprowadzają dziecko w fantastyczny świat przy jednoczesnym zachowaniu odniesienia do realnego życia. W subtelny sposób przekazują wskazówki mające moralny charakter, podpowiadające, jak odróżniać dobro od zła. Uczą dzieci marzyć, snuć niezwykle, nieszablonowe opowieści, ale także pomagają przezwyciężać swoje słabości, trudności, jak i oddalają poczucie osamotnienia w określonych sytuacjach, których doświadczają również bohaterowie ulubionych bajek (por. Ługowska, 1988; Handford i Karolak, 2007; Bajorek, 2012; Wasilewska, 2012).

Bajka animowana, nazywana również filmem animowanym bądź bajką filmową, charakteryzuje się połączeniem elementów zaczerpniętych z tradycyjnej, literackiej bajki, a także baśni jako gatunku wprowadzającego elementy magiczne, nadnaturalne, fantastyczne, przesycone symboliką postaci. W bajce animowanej wszystko może się wydarzyć, dzięki efektom audiowizualnym można mówić o nieobowiązaniu żadnych praw natury, czasu, przestrzeni i właściwości fizycznych przedmiotów. Odbiorca wraz z bohaterem przeżywa za pośrednictwem ekranu niezwykle barwne i fascynujące przygody. Dzięki temu widać walory wychowawcze bajek, niosących w swoim przekazie pozytywny wpływ, który między innymi umożliwia podejmowanie trudnych tematów oraz interpretacji trudności występujących w najbliższym otoczeniu dziecka (por. Dyka, 1999; Marczak, 2012; Sikora, 2013; Kruk, 2015).

Celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie i scharakteryzowanie problemów rodzinnych, jakie ukazywane są we współczesnych bajkach animowanych. Istotne wydaje się dokonanie analizy obrazu problemów rodzinnych we współczesnych bajkach animowanych, gdyż warunkują one sposób postrzegania problemów rodzinnych przez dzieci. Ponadto umożliwiają najmłodszym identyfikację z animowanymi postaciami i doświadczanymi przez nich sytuacjami trudnymi, związanymi z nimi emocjami oraz sposobem radzenia sobie z nimi. Szczegółowa analiza dwudziestu bajek animowanych skierowanych do najmłodszych pokazuje, że w znaczącym stopniu odzwierciedlają one problemy, z jakimi w swojej codzienności mierzą się współczesne rodziny.

Problemy rodzinne w literaturze przedmiotu

Przemiany w systemach rodzinnych oraz nawarstwiający się problemy związane z różnorodnymi kryzysami powstającymi na świecie łączą się i przenikają wzajemnie (Przygoda, 2017, s. 7). Aktualna sytuacja na świecie i jego nieustanne przeobrażenia uwydatniają się na każdej płaszczyźnie życiowej tworząc nowy wizerunek nie tylko jednostki, ale również grup społecznych, w których ona funkcjonuje. Różnorodność oddziaływań wpływa pozytywnie na człowieka, gdyż stwarza mu szeroki wachlarz możliwości w zakresie samorealizacji, lecz przyczynia się także do narastających trudności wynikających z zagubienia i nieumiejętności zaadaptowania się do ciągle zmieniającego się współcześnie świata i panujących w nich warunków do życia (Krawczyk-Blicharska, 2017, s. 173).

Funkcjonowanie rodziny na przestrzeni ostatniego czasu uległo dużemu przeistoczeniu w wyniku zmian w świecie społeczno-kulturowym. W konsekwencji rodzina również jest niejako zobowiązana do podążania za wartościami kultywowanymi w społeczeństwie. Powszechny konsumpcjonizm, potrzeba szeroko pojętego sukcesu na płaszczyźnie zawodowej prowadzą nie tylko do osłabienia relacji rodzinnych, ale również przyczyniają się do całościowego kryzysu instytucji rodziny. W wyniku tego dla społeczeństwa interes rodziny nie jest już tak istotny, gdyż podporządkowuje pierwotną grupę społeczną, dążąc przede wszystkim do wypełniania publicznych wymagań, które usprawnią jego funkcjonowanie (Dobrołowicz, 2017, s. 19–20).

Zmiany te przyczyniają się do kreowania nowej roli rodziców w procesie wychowawczym. Niegdyś stanowili oni autorytet będący wzorem do naśladowania w zakresie norm postępowania, jak i przekazywania uniwersalnych wartości opartych między innymi na miłości. Problemem, jaki dotyczy rodzin w tym zakresie, jest między innymi wpływ mass mediów, propagujących często niewłaściwe treści wpływające również na jakość relacji rodzinnych (Frączek, 2010, s. 55). Co więcej, środki masowego przekazu znacząco przyczyniają się do ograniczenia czasu poświęcanego sobie nawzajem, gdyż Internet oferujący alternatywny, wirtualny styl życia stał się przestrzenią do nawiązywania relacji umożliwiających wymianę własnych przeżyć. Współczesne rodziny pogrążone w nierzeczywistym świecie, borykające się z nadmiarem obowiązków, jak i presją społeczną dotyczącą rozwoju swoich kwalifikacji zawodowych, szeroko pojętej wiedzy, żyją w świecie, w którym brakuje czasu na to, co buduje relacje rodzinne (Garbulińska-Charchut, 2019, s. 23).

Obecna transformacja więzi rodzinnych ze względu na zewnętrzne i wewnętrzne czynniki wpływa niekorzystnie przede wszystkim na dziecko. Niska intensywność kontaktów z rodzicami oddziałuje na jego poczucie osamotnienia i związane z nim przeżywanie trudności codziennego życia. Brak odpowiednich więzi emocjonalnych, nieadekwatne oczekiwania, deficyt poczucia bezpieczeństwa, wewnątrzrodzinne

klótnie przyczyniają się nie tylko do wzmagającego się doświadczania pustki, lecz dają najmłodszym sygnał, że są niepotrzebne i nie zasługują na rodzicielską miłość (Kowalewska i in., 2013, s. 100).

Nieumiejętność prowadzenia dialogu, stosowanie nieodpowiedniej komunikacji między członkami rodziny przyczynia się do powstawania sytuacji konfliktowych. Prowadzą one do zaburzeń w relacjach rodzinnych, zranień emocjonalnych, a w konsekwencji nawet do ich rozpadu. Jednym ze źródeł konfliktów mogą być trudności rodziców w zakresie nieprawidłowych postaw i działań wobec dzieci, np. braku akceptacji, a także błędy wychowawcze – nadmierne ograniczanie, wymaganie, chronienie, jak i swoboda (Krok, 2007, s. 119, 122). Zaburzone relacje z rodzicami, poczucie odrzucenia, nieakceptacji przyczyniają się do wykazywania przez dzieci postawy lękowej, niekiedy wrogiej, a to wpływa z kolei często na negatywne nastawienie wobec szkoły. Dzieciom nie zależy na osiągnięciu dobrych wyników, mają obniżoną koncentrację, przejawiają obojętny stosunek do szkoły, a także nie potrafią zawierać odpowiednich relacji społecznych (Cudak, 2012, s. 35).

Różnorodność współczesnych przemian rodziny jako grupy społecznej warunkuje powstawanie rozmaitych problemów i sytuacji trudnych dla funkcjonowania człowieka. Oddziałują one na wszystkich członków rodziny, zwłaszcza na najmłodszych, którzy żyjąc w świecie przesyconym bodźcami napływającymi z każdej strony, obserwują swoją rzeczywistość nie zawsze gwarantującą poczucie bezpieczeństwa i stałości.

Metodyka badań

Przedmiotem badań, których wyniki prezentuje niniejszy artykuł, były problemy rodzinne zobrazowane we współczesnych bajkach animowanych. Główny problem badawczy zawiera się w pytaniu: Jaki jest obraz problemów rodzinnych przedstawianych we współczesnych bajkach animowanych?

Towarzyszącymi mu problemami szczegółowymi były:

1. Czy i jakie problemy rodzinne zobrazowane są we współczesnych bajkach animowanych?
2. W jaki sposób we współczesnych bajkach animowanych przedstawiane są problemy rodzinne?
3. Jakich problemów rodzinnych nie przedstawiają współczesne bajki animowane?

Celem poznania naukowego było rozpoznanie i scharakteryzowanie ukazanych we współczesnych bajkach animowanych problemów występujących w rodzinach. Badania zostały przeprowadzone przy użyciu metody zbiorowego studium indywidualnych przypadków (Stake, 2009) i techniki analizy dokumentów (Łobocki, 2006). Stworzony został autorski arkusz dyspozycji służący do analizy obrazu rodziny we

współczesnych bajkach animowanych. W jego ramach wyodrębniono pytania, przez których pryzmat rozpoznawane zostały badane problemy rodzinne.

Dobór próby badawczej ze względu na specyfikę badań polegał na połączeniu doboru celowego i losowego, tzn. wyrażał się on w wybraniu najwyższej ocenianych produkcji z kategorii „Animacja” na portalu Filmweb.pl powstałych w latach 2010–2022, w których przedstawiona została rodzina jako główny bądź poboczny temat. Podczas wyboru bajek animowanych starano się uwzględnić różnorodną typologię rodziny. Następnie spośród wyselekcjonowanych pięćdziesięciu jeden bajek animowanych zostało wylosowanych dwadzieścia, które uzyskały ocenę wyższą niż 6,0, a wyprodukowane zostały w głównej mierze przez Pixar Animation Studio, Walt Disney Pictures, DreamWorks Animation, Onyx Films, Warner Bros Animation, Universal Picture i Netflix Animation.

Bajki animowane, które zostały przeanalizowane pod kątem problemów występujących w rodzinach, to: „Jak ukraść księżyc?”, „Merida Waleczna”, „W głowie się nie mieści”, „Mały Książę”, „Zwierzogród”, „Vaiana: Skarb oceanu”, „Bociany”, „Coco”, „Dzieciak rządzi”, „Iniemamocni 2”, „O Yeti”, „Klaus”, „Naprzód”, „Wyprawa na Księżyc”, „Luca”, „Moje magiczne Encanto”, „Ron Usterka”, „Smok życzeń”, „Mithellowie kontra maszyny”, „To nie wypanda”.

Rezultaty/wyniki badań

Bajki animowane badane pod kątem problemów rodzinnych jednoznacznie uwypuklają rozbudowaną problematykę, którą analizowano w perspektywie trzech głównych zagadnień. Pierwsze z nich dotyczyło rodzajów problemów rodzinnych zobrazowanych we współczesnych bajkach animowanych, drugie obejmowało sposób ich przedstawiania, natomiast ostatnie odnosiło się do trudności, których twórcy nie obrazują w bajkach animowanych dla najmłodszych.

W procesie badawczym posłużono się pytaniami do analizy dotyczącymi trzech kategorii problemów, które identyfikowano w badanych bajkach animowanych. Pierwszą z nich były problemy rodzinne wynikające z trudności doświadczanych przez poszczególnych członków rodziny, których występowanie w analizowanych bajkach animowanych obrazuje tabela 1. Dotyczyły one następujących kwestii: choroba członków rodziny (5 bajek), uzależnienie (9 bajek), problemy zawodowe (12 bajek), problemy szkolne (6 bajek) i problemy członków rodziny w relacjach z osobami spoza rodziny (13 bajek).

Tabela 1. Problemy rodzinne wynikające z trudności doświadczanych przez poszczególnych członków rodziny

	Choroby członków rodziny	Uzależnienia członków rodziny	Problemy zawodowe	Problemy szkolne	Problemy członków rodziny w relacjach z osobami spoza rodziny
„Jak ukraść księżyc?”		X	X		X
„Merida Waleczna”		X			X
„W głowie się nie mieści”			X	X	
„Mały Książę”		X	X		X
„Zwierzogród”			X		
„Vaiana: Skarb oceanu”	X		X		
„Bociany”		X	X		
„Coco”	X	X			X
„Dzieciak rządzi”		X	X		X
„Iniemamocni 2”		X	X		X
„O Yeti”					X
„Klaus”		X	X		X
„Naprzód”	X			X	
„Wyprawa na Księżyc”	X				X
„Luca”					X
„Moje magiczne Encanto”			X		
„Ron Usterka”	X	X	X	X	X
„Smok życzeń”			X	X	

	Choroby członków rodziny	Uzależnienia członków rodziny	Problemy zawodowe	Problemy szkolne	Problemy członków rodziny w relacjach z osobami spoza rodziny
„Mitchellowie kontra maszyny”				X	X
„To nie wypana”				X	X

Źródło: opracowanie własne.

Współczesne bajki animowane uwypuklają przede wszystkim trudności zawodowe rodziców, które przekładają się na występowanie pozostałych problemów w rodzinie. Zaabsorbowanie pracą zarobkową naznaczone jest atrybutami uzależnienia, w wyniku których dzieci zaczynają mierzyć się z własnymi, dziecięcymi trudnościami bez wsparcia rodziców. W zakresie problemów młodych bohaterów można wyróżnić przede wszystkim problemy szkolne, a także w relacjach z rówieśnikami. Ponadto w niektórych wydarzeniach toczącej się akcji zauważyć można powierzchownie przedstawioną chorobę czy śmierć członka rodziny, z którą młody bohater próbuje się uporać w różnorodny sposób.

Kolejna analizowana kwestia dotyczyła wewnętrznych problemów rodzinnych, które rozpatrywane były przez pryzmat takich zagadnień, jak: problemy materialne (1 bajka), konflikty pomiędzy członkami rodziny (18 bajek), przemoc w rodzinie (12 bajek), brak czasu na wzajemne relacje i wspólne spędzanie czasu (12 bajek). Występowanie problemów w poszczególnych bajkach animowanych przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Wewnętrzne problemy rodzinne

	Problemy materialne	Konflikty pomiędzy członkami rodziny	Przemoc w rodzinie	Brak czasu na wzajemne relacje i wspólne spędzanie czasu
„Jak ukraść Księżyc?”		X	X	X
„Merida Waleczna”		X	X	X
„W głowie się nie mieści”		X		X
„Mały Książę”		X	X	X

	Problemy materialne	Konflikty pomiędzy członkami rodziny	Przemoc w rodzinie	Brak czasu na wzajemne relacje i wspólne spędzanie czasu
„Zwierzogród”				
„Vaiana: Skarb oceanu”		X	X	
„Bociany”			X	X
„Coco”		X	X	
„Dzieciak rządu”		X	X	X
„Iniemamocni 2”		X		X
„O Yeti”		X		X
„Klaus”		X	X	X
„Naprzód”		X		
„Wyprawa na księżyc”		X		
„Luca”		X	X	
„Moje magiczne Encanto”		X	X	
„Ron Usterka”		X		X
„Smok życzeń”	X	X		X
„Mitchellowie kontra maszyny”		X	X	X
„To nie wypanda”		X	X	

Źródło: opracowanie własne

Powyższe zagadnienia są przedstawione w bajkach animowanych w sposób zróżnicowany, choć wiele z nich ma podobny charakter do problemów występujących w rzeczywistych rodzinach. Problemy rodzinne obrazowane we współczesnych bajkach animowanych dotyczą głównie konfliktów między dzieckiem a rodzicem/rodzicami i brakiem czasu na wzajemne relacje. W wielu przypadkach wpływa to bezpośrednio z nadmiaru obowiązków zawodowych rodziców, którzy zapominają o własnym dziecku i jego hierarchii potrzeb. Pojawia się również przemoc psychiczna, werbalna, a także elementy zaniedbywania emocjonalnego. Szczegółowe omówienie występujących w zakresie tej kategorii problemów zostanie przedstawione w dalszej części artykułu.

Ostatnim rodzajem problemów, które zostały przeanalizowane we współczesnych bajkach animowanych, są kłopoty wychowawcze występujące w rodzinach. Kategoria tych problemów jest obszerna i najczęściej pojawia się we współczesnych bajkach animowanych dla dzieci. Obejmuje ona pięć głównych problemów.

Pierwszym z nich są niewłaściwe postawy rodziców względem dzieci (18 bajek), które najczęściej przybierają postać braku akceptacji, nadmiernych wymagań i próby przesadnego chronienia dziecka. Kolejnym są błędy wychowawcze (20 bajek), w których rodzice najczęściej ograniczają dziecko, stosując przy tym niewłaściwy styl wychowania, ignorując często jego realne potrzeby i trudności. Trzecim jest instrumentalne traktowanie dziecka (9 bajek), które jest drogą do zaspokajania potrzeb członków rodziny – w głównej mierze rodziców. Przedostatni jest związany z rodzicami stanowiącymi niewłaściwy wzorzec wychowawczy (12 bajek) poprzez propagowanie np. nieodpowiednich wartości. Ostatnim, niewystępującym w bajkach animowanych problemem, były dysfunkcyjne zachowania dziecka i brak kompetencji rodziców w zakresie reagowania na nie. Występowanie problemów w poszczególnych bajkach animowanych przedstawia poniższa tabela 3.

Tabela 3. Problemy wychowawcze w rodzinie

	Niewłaściwe postawy rodziców względem dzieci	Błędy wychowawcze	Instrumentalne traktowanie dziecka	Rodzice – niewłaściwy wzorzec wychowawczy	Dysfunkcyjne zachowania dziecka
„Jak ukraść Księżyc?”	X	X	X	X	
„Merida Waleczna”	X	X	X	X	
„W głowie się nie mieści”		X			
„Mały Książę”	X	X	X	X	
„Zwierzogród”	X	X	X		
„Vaiana: Skarb oceanu”	X	X	X	X	
„Bociany”	X	X		X	
„Coco”	X	X	X	X	
„Dzieciak rządzi”		X		X	

„Iniemamocni 2”	X	X			
„O Yeti”	X	X			
„Klaus”	X	X	X	X	
„Naprzód”	X	X			
„Wyprawa na księżyc”	X	X			
„Luca”	X	X	X	X	
„Moje magiczne Encanto”	X	X		X	
„Ron Usterka”	X	X			
„Smok życzeń”	X	X			
„Mitchellowie kontra maszyny”	X	X		X	
„To nie wypanda”	X	X	X	X	

Źródło: opracowanie własne

Kolejne pytanie badawcze dotyczyło sposobu przedstawiania problemów rodzinnych we współczesnych bajkach animowanych. Warto rozpocząć od tego, że bajka animowana w swoim kolorowym, często przejawiskrawionym obrazie pokazuje w krótkim czasie różnorodne wątki, które zarówno bawią, jak i wzruszają nie tylko najmłodszych odbiorców. Widzowie mogą odnaleźć w nich świat pełen fantastycznych postaci przeżywających niesamowite przygody przeplatające się z wątkami codziennego, realnego życia, w którym każdy może odnaleźć siebie. W bajkach animowanych nie brakuje momentów radosnych, wzniosłych, jak i tych, które oznaczone są trudnościami i cierpieniem poszczególnych bohaterów. Co najważniejsze, to właśnie problemy rodzinne rozpoczynają scenariusz bajki animowanej, stanowiąc wątek, wokół którego budowana jest jej cała fabuła.

Poznajemy młodego bohatera, który postawiony przed konkretnym problemem wpływającym najczęściej ze strony rodziny stara się za pomocą wewnętrznych zasobów uporać się z nim samodzielnie. W 20 analizowanych bajkach animowanych można zauważyć dwa główne schematy działania, które stosują dziecięce postacie animowane. Niezależnie od głównego problemu, jaki pojawia się na początku bajki, młody człowiek podejmuje próbę naprawy rodziny – ponownego jej połączenia/zespolenia. Taka sytuacja widoczna jest już na samym początku 9 z 20 analizowanych bajek. W 11 pozostałych dziecko stosuje nieco inną strategię – próbuje odciąć się od rodziny, uciekając często między innymi w pasję, obowiązki, samotność, relacje rówieśnicze, a następnie w wyniku doświadczenia niesamowitej przygody zaczyna dostrzegać wartość swojej nieidealnej rodziny. Warto zaznaczyć, że niezależnie od strategii postępowania nieletni bohater czuje powinność, by być niejako „spoiwem” dla nieszczęśliwej, często nieprawidłowo funkcjonującej rodziny, która mierzy się z różnorodnymi problemami, naprawić ją.

W każdej z 20 analizowanych bajek można odnaleźć elementy codziennego życia każdego człowieka. Problemem w nich dominującym są trudności zawodowe rodziców. Od nich twórcy bajek wychodzą, by ukazać zachowania rodziców, które w miarę toczącej się akcji zaczynają przybierać postać uzależnienia od pracy. Mimo braku wyraźnych trudności finansowych rodzice spędzają bardzo dużo czasu, wykonując czynności zawodowe, a podczas czasu wolnego – potencjalnie przeznaczonego dla dziecka – rozmawiają na przykład przez telefon, załatwiając dodatkowe sprawy związane z pracą. Życie rodzinne podporządkowane jest działalności zawodowej rodziców, co w widoczny sposób wpływa na dziecko i daje mu poczucie, że nie jest wystarczająco istotne, by poświęcić mu odpowiednią ilość czasu.

Zaabsorbowanie pracą determinuje kolejne zawikłania, gdyż często uniemożliwia dostrzeganie realnych trudności własnych dzieci, które schodząc na drugi plan, są zaniebywane emocjonalno-społecznie i odczuwają narastającą pustkę manifestującą się w różnorodny sposób. Brak kontaktu z rodzicem bądź ich niewielka ilość sprawia, że młodzi bohaterowie nie potrafią poradzić sobie z przeżywanymi problemami w relacjach, w szkole, jak i z silnymi emocjami, które temu towarzyszą.

Bajki animowane dość powierzchownie pokazują sposób radzenia sobie z emocjami młodych bohaterów i ich rodziców. Nie są one ukazywane w sposób prawidłowy, brakuje rozmowy na temat tego, co trudne i bolesne. Potwierdza to również samotne przeżywanie przez dzieci głębokiej, pełnej rozżalenia i niezrozumienia żałoby bądź choroby członka rodziny. Twórcy bardzo pobieżnie traktują traumatyczne wydarzenia dla dziecka, nie podejmując się analizy tego problemu, pokazują ten element w dwójaki sposób w zaledwie pięciu bajkach animowanych.

Pierwszy z nich dotyczy wspomnienia, w których młody bohater z tęsknotą i przygnębieniem wspomina już zmarłą bliską osobę z czasów jej choroby. Drugi polega na

bardzo szybkim, łagodnym odejściu chorującej postaci, która w trakcie toczącej się akcji pokazywana była jedynie sporadycznie, w lepszych kondycyjnie momentach. Przeżywanie bolesnych wydarzeń, wspomnień sprawia, że najmłodszy radzą sobie z nimi, używając jedynie znanych sobie metod. Stąd często starają się przenieść w świat własnej fantazji, wyobraźni w celu samodzielnego uporania się z silnymi emocjami.

Młode postacie ukazywane przez twórców bajek przeżywają wiele różnorodnych trosk, w których nie zawsze mogą liczyć na pomoc członków swojej rodziny. Nieustannie próbują za pomocą różnorodnych dziecięcych sposobów udowodnić swoją wartość w oczach rodziców, by zasłużyć na miłość i bezwarunkową akceptację. Dostrzegając jednak, że takie działanie nie przynosi pożądanych rezultatów, wybierają często odcięcie emocjonalne od członków rodziny, a w najtrudniejszych przypadkach – ucieczkę z domu. Co więcej, rodzice często nie zauważają zbyt szybko tak kryzysowej sytuacji, ponieważ nie mają czasu dla własnego dziecka, z którym relacja jest powierzchowna i oparta na niechęci do zrozumienia. To natomiast stwarza płaszczyznę do coraz częstszych sytuacji konfliktowych między nimi.

Nieporozumienia zobrazowane na przestrzeni całej bajki pojawiają się szczególnie często i przybierają z reguły charakter uciskający postać młodocianego bohatera, który starając się odkrywać siebie, swoją drogę życiową i kształtować własną tożsamość, spotyka się z negatywnym odbiorem – brakiem akceptacji swoich rodziców. Podejmując próbę wpływu na swojego potomka, często dążą przy tym do realizacji własnych ambitnych planów na jego życie. Nadmierne chronienie i wymagania wobec życiowej drogi dzieci przybierają postać ograniczania w wyrażaniu siebie, posiadaniu własnych pasji i zaniechania odkrywania siebie na rzecz podporządkowywania się zasadom i planom rodziców. Ci zaś często nie potrafią zaakceptować swojego dziecka – jego pragnień, marzeń, a przy tym chronią je w bardzo ograniczający, przytłaczający sposób, stawiając mu liczne wymagania, by szybciej wydorosłało i porzuciło odkrywanie świata na własną rękę. Każdy sprzeciw i próbę stawiania się sobą przez młodego bohatera animowanego odczytują jako atak, natomiast dziecięce postacie czują, że nie zasługują na uznanie, zauważenie, akceptację czy miłość.

Rodzice często ignorują potrzeby i trudności własnych dzieci, a także potrafią hamować ich naturalną ciekawość i spontaniczność życiową. W wielu bajkach animowanych młody bohater traktowany jest w sposób instrumentalny, będąc wyłącznie drogą do zaspokojenia potrzeb i pragnień własnych opiekunów bądź innych członków rodziny. Nie potrafiąc w sposób prawidłowy komunikować się z dziećmi, rodzice stanowią niewłaściwy wzorzec wychowawczy – wymagają bezrefleksyjnego naśladowania samych siebie, stosując przy tym manipulację, rygorystyczne zasady bądź wzbudzając w młodych bohaterach poczucie winy.

W bajkach animowanych nie widać stosowania przez rodziców przemocy fizycznej, ale widoczna jest przemoc werbalna i psychiczna, będąca narzędziem do egzekwowania

od dzieci własnych żądań. Najczęściej przybiera ona formę naruszania godności osobistej młodego człowieka. Rodzice narzucają własne zdanie, krytykują, kontrolują, a także za pomocą bezwzględnego wymuszania posłuszeństwa próbują podporządkować sobie dziecko. Młodzi bohaterowie są niekiedy ponizani, upokarzani i zawstydzani, a rodzice próbując „chronić” dziecko przed światem zewnętrznym, nie zdają sobie sprawy z wyrządzanej mu krzywdy, w wyniku której dzieci tracą wiarę w siebie i swoje możliwości. Ukazuje to również narastającą problematykę zaniedbywania emocjonalnego, w którym dziecięce potrzeby nie są prawidłowo rozpoznawane i zaspokajane.

Charakterystyka opisywanych w bajkach animowanych problemów rodzinnych mimo swojej obszerności i złożoności w większości przypadków stanowi jedynie tło. Jedynie w kilku bajkach animowanych samo ich występowanie jest głównym wątkiem toczącej się akcji. Perypetie rodzinne obrazowane pewnymi partiami, rozbite na przestrzeni całej bajki stwarzają odbiorcy okazję do podjęcia samodzielnej próby poskładania poszczególnych elementów w całość. Problemy, z jakimi mierzy się główny bohater wraz z rodziną, przeobrażają się w holistyczny obraz, który mimo elementów realistycznych przedstawiany jest najczęściej w sposób uproszczony, dostosowany do wieku potencjalnych odbiorców. Młody człowiek oglądając bajki, najczęściej dostrzeże trudności rodzinne, których przyczyną jest niewłaściwa postawa rodzicielska determinująca powstawanie w dziecięcych postaciach animowanych poczucia osamotnienia i niemożności sprostania wymaganiom. Nieświadomi rodzice obarczając małych swoich problemami, nie dostrzegają ich emocji i trudności, w wyniku czego dziecięce postacie próbują samodzielnie naprawiać cały system rodzinny.

Poza strategiami, które stosują dzieci, na uwagę zasługują również dorośli, którzy w niemalże wszystkich bajkach animowanych nie zauważają początkowo ani problemów, ani ich wpływu na rozpad rodziny. Dopiero wobec podjęcia konkretnych działań przez najmłodszych zaczynają dostrzegać, kiedy i jakie błędy popełnili, co pozwala im na ustosunkowanie się do tego problemu podczas pojednania się z własnym dzieckiem.

Ostatnią kwestią, na której skupiono się podczas przeprowadzania analizy, były problemy rodzinne, których twórcy nie obrazują we współczesnych bajkach animowanych. Mimo różnorodności przedstawianych trudności życia rodzinnego za pośrednictwem bajek animowanych skierowanych do najmłodszych widzowie nie dostrzegają kilku z nich. Na podstawie analizy 20 bajek możliwe jest zidentyfikowanie braku ukazania czterech ważnych problemów życia rodzinnego.

Odbiorca bajek animowanych nie dostrzeże problemów materialnych rodziny wskazujących na trudności związane z brakiem środków na fundamentalne potrzeby życiowe. Tylko w jednej bajce, którą jest „Smok życzeń”, widzowie mogą zobaczyć elementy wskazujące na trudniejsze warunki materialne niepełnej rodziny składającej się z matki i syna, żyjącej w jednym pokoju, a za pomocą kotary wydzielającej swoją

przeżyć osobistą. Ich rozmowy nacechowane są niekiedy smutkiem, złością związaną z dużą ilością pracy i brakiem możliwości zapewnienia lepszego życia. Mimo tak skromnych warunków życia nie można odnaleźć bezpośrednich odniesień do braku środków finansowych. Na tej podstawie można wywnioskować, że większość rodzin zobrazowanych w bajkach animowanych plasuje się przynajmniej w klasie średniej.

W bajkach animowanych widoczne są także zachowania wskazujące na narastające zjawisko pracoholizmu wśród rodziców. Uzależnienie od pracy uwypukla złożoną problematykę uwikłania rodziców w obowiązki zawodowe, które dezorganizują funkcjonowanie rodziny. Mimo tego w bajkach animowanych nie występują inne, bardziej popularne uzależnienia behawioralne, takie jak: alkoholizm, nikotynizm czy narkomania. Bajki animowane w swoim przekazie nie dotyczą tych charakterystycznych, destrukcyjnych trudności członków rodziny.

Przywołując wcześniejsze wnioski z analizy w bajkach animowanych, widoczne są w nich zachowania wpisujące się w kategorię przemocy psychicznej i werbalnej. Na podstawie Raportu Rzecznika Praw Dziecka (Jarosz i Nowak, 2012), opisującego wyodrębnione formy przemocy, można wskazać, że w bajkach animowanych nie występuje przemoc fizyczna polegająca na bezpośrednim naruszaniu cielesności członków rodziny. Odbiorca nie dostrzeże również większości odmian zaniedbywania i niedbałego traktowania dziecka w sferze: fizycznej, medycznej, edukacyjnej i wychowawczej. W bajkach animowanych – co wskazywano już powyżej – widoczne jest jedynie zaniedbywanie emocjonalne w zakresie niezbędnego wsparcia w sytuacjach trudnych, a także braku zainteresowania potrzebami dziecka.

Ostatnim problemem, który nie pojawia się we współczesnych bajkach animowanych, jest dysfunkcyjne zachowanie dziecka w stosunku do innych osób czy członków rodziny¹. Dzieci nie wykazują zachowań dysfunkcyjnych, polegających chociażby na atakowaniu fizycznym (bicie, szarpanie itp.) ani emocjonalnym (krzyk, złość itp.). Dziecięce emocje, które można uznać za trudniejsze do okiełznania dla nich samych, są najczęściej w bajkach animowanych ukazane jako nieumiejętność poradzenia sobie z oczekiwaniami i perfekcjonizmem rodziców. Młodzi bohaterowie nieposiadający pełnego wachlarza umiejętności radzenia sobie z problemami, a przy tym nieodczuwający wsparcia członków rodziny, wykorzystują jedyne znane sobie metody. Stąd częste odizolowywanie się od rodziców, rodzeństwa, krewnych, próba indywidualnego stłumienia własnych emocji, ucieczka we własną wyobraźnię bądź pasję, a także odnajdywanie wsparcia w osobach z dalszego otoczenia.

¹ W procesie analizowania powyższego problemu posłużono się artykułem *Dysfunkcje zachowań emocjonalnych u dzieci z rodzin pełnych i rozwiedzionych* (Cudak, 2013).

Wnioski

Odpowiadając na sformułowane pytanie główne dotyczące obrazu problemów rodzinnych przedstawionego we współczesnych bajkach animowanych, można stwierdzić, że są one prezentowane w sposób bardzo zróżnicowany. Jednakże znacząco przybliżają one trudności, jakich każdy – zarówno młodszy, jak i starszy odbiorca – może doświadczać w swoim codziennym życiu. Bajki skupiają się na ukazaniu wpływu przeżywanych trudności przez poszczególnych członków, które oddziałują na całą rodzinę, tworząc różnorodne sytuacje problemowe, z którymi muszą sobie poradzić indywidualnie bądź jako grupa społeczna.

Odzwierciedlanie konkretnych problemów rodzinnych za pośrednictwem bajek animowanych mimo szerokiej gamy wszystkich nieprawidłowości jest najczęściej jedynie tłem dla rozgrywającej się akcji. Bajki animowane przedstawiają problemy w sposób względnie dostosowany do potrzeb i możliwości młodego człowieka. Istotny jest fakt, że czynnikiem determinującym powstawanie wśród członków rodziny sytuacji problemowych są głównie trudności zawodowe rodziców. W wyniku ich zobrazowania uwydatnia się wiele różnorodnych zaburzeń w danej rodzinie. Oscyłują one najczęściej w zakresie braku umiejętności komunikacyjnych, spędzania ze sobą niewielkiej ilości czasu, co wpływa na częste występowanie sytuacji konfliktowych.

Twórcy bajek animowanych wprowadzają widzów w problemy rodzinne poprzez ukazywanie zaburzenia funkcjonowania dorosłych członków rodziny, przedstawiając jednocześnie młodego bohatera pełniącego funkcję spoiwa, który podejmuje próbę naprawy nieprawidłowej rodziny. Nieumiejętności wychowawcze opiekunów wyzwalały w młodych postaciach animowanych odwagę do stosowania strategii mających na celu samodzielne uporanie się z sytuacjami, które często wykraczają poza ich dziecięce umiejętności.

Bajki animowane skierowane do najmłodszych odbiorców podejmują tematy trudne, których odzwierciedlenie można dostrzec w ich realnym życiu. Problemy rodzinne obrazowane w bajkach animowanych przybierają rzeczywisty kształt, choć stanowią jedynie tło dla kolorowych, beztroskich przygód bohatera. Są one jednak odpowiednią płaszczyzną do podejmowania tematów trudnych, które dziecko obserwuje nie tylko na ekranie, lecz we własnej codzienności rodzinnej. Dzięki odzwierciedleniu tożsamy problemów najmłodszy ma możliwość identyfikacji z bohaterami ulubionych animacji, co daje im poczucie, że ich trudności, emocje są podzielane przez innych. To natomiast wpływa na akceptację, jak i kształtuje umiejętność wdrażania rozpoznanych przez nich sposobów radzenia sobie z problemami. Obrazowanie problemów stwarza również okazję dla dorosłych, by dokonali refleksji odnośnie do własnego sposobu funkcjonowania w relacjach rodzinnych, a także przyjrzeni się możliwościom wspierania najmłodszych w ich dziecięcym postrzeganiu rzeczywistości rodzinnej.

Bibliografia

- Adamski, F. (2002). *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bajkowski, T. (2018). *U źródeł tożsamości rodzinnej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bajorek, A. (2012). *Bajka terapeutyczna w propozycji edukacyjnej przedszkola*. W: A. Ungeheuer-Gołąb i M. Chrobak (red.), *Noosfera literacka: problemy wychowania i terapii poprzez literaturę dla dzieci* (s. 255–263). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Cęcełek, G. (2005). Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze. *Mazowieckie Studia Humanistyczne*, 11(1–2), 239–249.
- Cudak, S. (2012). Znaczenie więzi emocjonalnych w rodzinie dla prawidłowego funkcjonowania dzieci. *Pedagogika Rodziny*, 2(4), 31–39.
- Cudak, H. (2013). Dysfunkcje zachowań emocjonalnych u dzieci z rodzin pełnych i rozwiedzionych. *Pedagogika Rodziny*, 3(3), 99–107.
- Dobrołowicz, J. (2017). Współczesna rodzina w warunkach zmiany społeczno-kulturowej. W: A. Przygoda (red.), *Wybrane problemy współczesnej rodziny* (s. 13–25). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dyka, F. (1999). Bajki w edukacji początkowej. *Edukacja i Dialog*, 6, 62–65.
- Frączek, Z. (2010). Znaczenie rodziny w życiu człowieka. W: Z. Frączek i B. Lulek (red.), *Wybrane problemy pedagogiki rodziny* (s. 36–56). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Garbulińska-Charchut, J. (2019). Rola wolnego czasu a budowanie relacji w rodzinie. W: J. Zimny (red.), *Rodzinna księga życia* (s. 23–32). Akademia Wychowania Fizycznego im. Jerzego Kukuczki w Katowicach.
- Handford, O. i Karolak, W. (2007). *Bajka w twórczym rozwoju i arteterapii*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Jarosz, E. i Nowak, A. (2012). Przemoc wobec dziecka w rodzinie – cechy zjawiska oraz standardy i problemy jego otoczenia. W: E. Jarosz i A. Nowak, *Dzieci ofiary przemocy w rodzinie. Raport Rzecznika Praw Dziecka. Funkcjonowanie znowelizowanej ustawy o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie* (s. 17–31). Rzecznik Praw Dziecka.
- Kowalewska, M., Goździalska, A. i Jaśkiewicz J. (2013). Cierpienie w samotności wśród ludzi – o samotności dziecka we współczesnej rodzinie. *Państwo i Społeczeństwo*, 13(1), 95–103.
- Krawczyk-Blicharska, M. (2017). Rola rodziny w kształtowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej dzieci. W: A. Przygoda (red.), *Wybrane problemy współczesnej rodziny* (s. 173–188). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krok, D. (2007). Strategie rozwiązywania konfliktów w systemie rodzinnym. *Rocznik Teologiczny*, 54(10), 119–138.
- Kruk, J. (2015). *Rola bajek w życiu dziecka*. W: A. Lewicka-Zelent i K. Korona (red.), *Dziecko a rozwód. Bajki dla dzieci rozwodzających się rodziców* (s. 135–143). Difin.
- Kulczycki, A. (2017). *Kryzys instytucji rodziny i jej przemiany w XX wieku*. W: B. Szluz (red.), *Problemy i zagrożenia współczesnej rodziny. Teoria i badania* (s. 11–21). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Łobocki, M. (2006). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Ługowska, J. (1988). *Bajka w literaturze dziecięcej*. Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Marczak, M. (2012). Bajka animowana dla dzieci wobec tradycji literackiej na przykładzie serialu „Małe ZOO Lucy”. *Studia Filmoznawcze*, 33, 43–55.
- Przygoda, A. (2017). Wprowadzenie. W: A. Przygoda (red.), *Wybrane problemy współczesnej rodziny* (s. 5–9). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Sikora, I. (2013). *Dubbing filmów animowanych. Strategie translatorskie w polskim dubbingu anglojęzycznych filmów animowanych*. Oficyna Wydawnicza PWSZ.
- Stake, R. (2009). Jakościowe stadium przypadku. W: N.K. Denzin i Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych. T. 1* (s. 623–654). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stawecka, A. (2017). *Rola dziadków w przygotowaniu wnuków do odbioru telewizji*. W: A. Przygoda (red.), *Wybrane problemy współczesnej rodziny* (s. 203–217). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szluz, B. (2017). Wstęp. W: B. Szluz (red.), *Problemy i zagrożenia współczesnej rodziny. Teoria i badania* (s. 7–9). Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Wasilewska, A. (2012). *Fantastyka baśniowa a dziecko: wychowanie czy manipulacja?* Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.



Magdalena Sasin

orcid.org/0000-0003-4760-0460

e-mail: magdalena.sasin@now.uni.lodz.pl

Uniwersytet Łódzki

Obrazem o dźwięku. Książki obrazkowe dla dzieci kształtujące aktywną postawę wobec audiosfery

With Pictures About Sounds. Picture Books For Children Shaping Active Attitude Towards Audiosphere

KEYWORDS ABSTRACT

picture book,
children's literature,
audiosphere,
acoustic ecology,
sound in education

The article contains an analysis of selected picture books for children related to the issue of sound and the audiosphere in order to determine the possibility of their use in education in the field of acoustic ecology. According to the assumptions formulated in the 1960s by Raymond Murray Schafer, such education should develop sensitivity to sounds, awareness of the complexity of the audiosphere and responsibility for it. The content analysis method was used in the framework of qualitative research, referring to the areas of object and receptivity in the study of visual materials. Picture books have been found to be evocative of sound issues without the use of recordings or sheet music. They awaken the imagination and stimulate creativity. The sounds imagined or created by children while reading become the third, next to images and words, medium that creates a book. The non-verbal nature of the image brings it closer to the world of sounds and promotes aesthetic education, revealing the potential of picture books to cross the boundaries of the arts. The analysed publications provide many opportunities for interaction between a child and an adult who supports the reading process, and they are conducive to awakening sensitivity to the audiosphere in adults. The presence of such artistic measures is part of the noticeable tendency to treat young readers as capable of reflecting on topics of global importance.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

książka obrazkowa,
literatura dla dzieci,
audiosfera, ekologia
akustyczna, dźwięk
w edukacji

Artykuł zawiera analizę wybranych książek obrazkowych dla dzieci odnoszących się do zagadnienia dźwięku i audiosfery, dokonaną w celu stwierdzenia możliwości ich zastosowania w edukacji z zakresu ekologii akustycznej. Edukacja ta, zgodnie z założeniami sformułowanymi w latach 60. XX w. przez Raymonda Murraya Schafera, powinna rozwijać wrażliwość na dźwięki, świadomość złożoności audiosfery i odpowiedzialności za nią. Zastosowano metodę analizy treści w ramach badań jakościowych, w badaniu materiałów wizualnych odnosząc się do obszarów dotyczących obiektu i odbiorczości. Stwierdzono, że książki obrazkowe sugestywnie przedstawiają zagadnienia związane z dźwiękiem bez korzystania z nagrań czy zapisu nutowego. Rozbudzają wyobraźnię i pobudzają kreatywność. Dźwięki wyobrażone czy tworzone przez dzieci w czasie lektury stają się trzecim, obok obrazu i słowa, medium tworzącym książkę. Niewerbalność obrazu zbliża go do świata dźwięków i sprzyja edukacji estetycznej, ujawniając potencjał książek obrazkowych do przekraczania granic dziedzin sztuki. Analizowane publikacje dają wiele możliwości interakcji między dzieckiem a dorosłym, wspierającym proces lektury, i sprzyjają rozbudzeniu wrażliwości na audiosferę także u dorosłego. Obecność takiej tematyki wpisuje się w istotną tendencję traktowania małego czytelnika jako zdolnego do refleksji na tematy o globalnym znaczeniu.

Wprowadzenie

Dominacja przekazów wizualnych we współczesnej kulturze niesie wiele implikacji dla życia społecznego. Przewaga tekstów ikonicznych nadaje wizualności znaczenie większe, niż wynikałoby to z ludzkiej fizjologii i możliwości percepcyjnych. Prowadzi do lekceważenia przekazów odbieranych przez inne zmysły, w tym zmysł słuchu. Powszechnym problemem jest nadmiar bodźców dźwiękowych, który obciąża organizm, a mimo to często pozostaje niezauważony.

W związku z tym znaczenie otoczenia dźwiękowego dla dobrostanu człowieka coraz częściej staje się przedmiotem zainteresowania naukowców (tzw. *soundscape studies*) i pedagogów. Podstawę badań naukowych i działań praktycznych tworzą założenia ekologii akustycznej, sformułowane w latach 60. XX w. przez kanadyjskiego kompozytora, badacza i pedagoga Raymonda Murraya Schafera (1933–2021) (Sasin, 2019). Ekologię akustyczną (*acoustic ecology*) definiował on jako subtelną równowagę między organizmami żywymi, ludźmi i ich środowiskiem akustycznym (Schafer, 1982, s. 312). Oznacza to między innymi przyznanie prymatu odgłosom stworzonym przez ludzi nad dźwiękami generowanymi przez maszyny. Kompleks wszelkiego rodzaju wrażeń słuchowych docierających do człowieka zwany jest pejzażem dźwiękowym,

w antropologii kulturowej zaś funkcjonuje bliskoznaczny termin „audiosfera” (Misiak, 2010). Otoczenie dźwiękowe człowieka Schafer pojmuje całościowo, nie wyodrębniając w nim zjawisk muzycznych i niemuzycznych, rozważając je wszystkie wraz z ich percepcyjnym, społecznym i historyczno-społecznym kontekstem. Istotne jest indywidualne, subiektywne doświadczanie audiosfery. W koncepcji Schafera istotne są aspekty pedagogiczne: by móc świadomie współtworzyć audiosferę, konieczne są uważność i wrażliwość, które rozbudzać można za pomocą ćwiczeń tzw. *czyszczenia uszu* (ang. *ear cleaning*): „W celu polepszenia kompetencji sonologicznej całych społeczeństw [...] należy poddać duże ilości ludzi (najlepiej dzieci) ćwiczeniom *czyszczenia uszu*; w przypadku osiągnięcia takiej kultury, zniknąłby problem zanieczyszczenia hałasem” (Schafer, 1967, za: Kapelański, 1999, s. 157). Uwrażliwianie na dźwięki rozwija też wrażliwość estetyczną, co wpisuje się w cele edukacji artystycznej i sprzyja czerpaniu satysfakcji z obcowania z pięknem. Należy jednak podkreślić, że ćwiczenia „czyszczenia uszu” przeznaczone są dla wszystkich członków społeczeństwa, nie tylko przyszłych artystów, wszyscy bowiem żyją w środowisku dźwiękowym, poddani są jego oddziaływaniu oraz je współtworzą.

Choć koncepcja ekologii akustycznej powstała ponad pół wieku temu, jej większą międzynarodową popularność przynoszą dopiero ostatnie lata, naznaczone koniecznością refleksji nad zgubnym wpływem człowieka na klimat i związanymi z tym działaniami z zakresu edukacji ekologicznej. Tak stało się też w Polsce. Zauważamy, a pandemia unaoczniała to jeszcze wyraźniej (Sasin, 2023), że destrukcyjnym działaniom człowieka nie oparła się audiosfera. Niszczą one nie tylko świat roślinny i zwierzęcy, ale w końcu zwracają się przeciw sprawcy tych zmian – człowiekowi:

Powstaje zatem zasadnicze pytanie, czy na tym etapie cywilizacyjnego (niedo)rozwoju możliwe jest jeszcze odzyskanie ciszy, spokoju, natury, zdominowanej przez antropogeniczne zanieczyszczenia? Świadomie posiłkuję się kategorią (niedo)rozwoju, gdyż skok cywilizacyjny w wielu wymiarach okazał się dla człowieka katastrofą, regresem i cofaniem się zamiast pójściem naprzód (Szpunar, 2020, s. 16).

Już Schafer zwracał uwagę, że regulacje prawne, choć stosunkowo łatwe do wprowadzenia, są mniej skuteczne od procesu edukacyjnego. Ten zaś należy skierować przede wszystkim do dzieci i młodzieży. W myśl tych spostrzeżeń każdy rok przynosi nowe inicjatywy edukacyjne w zakresie ekologii akustycznej, takie jak warsztaty prowadzone przez artystę dźwiękowego Krzysztofa Topolskiego, spacer dźwiękowe w ciekawych kulturowo lub przyrodniczo miejscach (np. w kombinacie metalurgicznym), kampania społeczna i związane z nią działania „Słyszę dobre dźwięki” Filharmonii w Szczecinie czy cykl filmów edukacyjnych „Słyszeć więcej”, przygotowanych i nagranych dla Filharmonii Łódzkiej przez autorkę tego tekstu. Inicjatywy te wciąż są jednak skierowane do niewielkiej grupy ludzi – tych, którzy z racji swoich zainteresowań

i/lub pracy zawodowej wykazują się większą wrażliwością i świadomością problemu. W pełni skutecznym rozwiązaniem byłoby wprowadzenie zagadnień z zakresu ekologii akustycznej do podstawy programowej i powiązanie ich z programem nauczania różnych przedmiotów (Sasin, 2019).

Szansę dotarcia do dużej grupy odbiorców stwarzają książki dla dzieci poruszające tematykę audiosfery: jej bogactwa, oddziaływania na człowieka i możliwości jej kształtowania. W ostatnim czasie na polskim rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej wartościowych pozycji tego typu. Niektóre skupiają się na tematyce związanej z dźwiękiem, w innych jest to zagadnienie drugoplanowe; niektóre zachowują tradycyjną relację obrazu do tekstu, inne spełniają kryteria książek obrazkowych. Celem artykułu jest określenie możliwości zastosowania książek obrazkowych odnoszących się do dźwięku i audiosfery w edukacji z zakresu ekologii akustycznej na podstawie analizy wybranych polskojęzycznych pozycji o tej tematyce.

Specyfika książek o dźwięku

Książki o dźwięku dla dzieci mogą kojarzyć się z publikacjami zaopatrzonymi w proste elementy elektroniczne, odtwarzające odgłosy zwierząt, pojazdów itp. Takie wydawnictwa stały się w Polsce popularne począwszy od lat 90. XX wieku. Początkowy zachwyt wielu dorosłych odbiorców szybko jednak ustąpił spostrzeżeniu, że ograniczają one kreatywność dziecka, utrudniają rozwój wyobraźni, a zła jakość generowanych dźwięków wpływa negatywnie na kształtowanie gustu estetycznego. Książki tego typu nadal są obecne na rynku, ale z powyższych powodów nie stały się przedmiotem analizy.

Cennym zjawiskiem są natomiast książki dla dzieci pokazujące bogactwo świata dźwięków i zachęcające do własnej aktywności poznawczej i twórczej. Wzbogacają one polski rynek czytelnicy dopiero w ostatnich kilku latach. Można wśród nich wyróżnić książki o charakterze popularnonaukowym – np. *Przewodnik dla audio-kulturalnych* Marcina Dymitera (2021) czy *Dźwięk* Ireny Cieślińskiej (2015) – oraz książki oddziałujące przede wszystkim na emocje. Wśród tych drugich dominują książki obrazkowe.

Książki dla dzieci opierają się zwykle na współdziałaniu dwóch kanałów: werbalnego (tekst słowny) i wizualnego (ilustracje). Książki obrazkowe (*picturebooks*) są zjawiskiem szczególnym, gdyż ich specyfika zasadza się na nierozzerwalności słów i obrazu oraz komplementarności przekazu każdego z dwóch kanałów, na co już w latach 70. XX w. zwracała uwagę Janina Wiercińska (1986, s. 76). Książki o dźwięku do tej diady wprowadzają wrażenia słuchowe, które jednak nie istnieją fizycznie, a tylko (czy może aż) w wyobraźni dziecka. Daje to dużą dowolność w ich wyobrażaniu sobie oraz ewentualnym naśladowaniu (głosem lub za pomocą przedmiotów). Widzoczytelnik

(Śniecikowska, 2022) staje się widzoczytelnikosłuchaczem, a powstała trójwymiarowość bodźców stymuluje kreatywność odbiorcy.

Współczesne książki obrazkowe często poruszają tematy trudne, dokonując ich detabuizowania: „Dzięki książce obrazkowej jako specyficznemu medium kulturowemu przeznaczonemu głównie dla małych dzieci [...] udaje się często wprowadzić do obiegu życia publicznego marginalizowane czy detabuizowane treści i formy związane z człowieczeństwem” (Cackowska, 2013). W tę wartościową tendencję wpisuje się zagadnienie audiosfery, które – choć nie jest kwestią tak delikatną, jak śmierć, choroby czy seksualność – także budzi kontrowersje. Dotyczą one zwłaszcza poziomu ważności tych zagadnień (czy jest to wiedza niezbędna dla wszystkich? czy te treści należy włączyć do szkolnej podstawy programowej?), a także odpowiedzialności pojedynczych członków społeczeństwa (kogo – poszczególnych obywateli, instytucje różnego szczebla – należy uznać za odpowiedzialnego za kształt audiosfery w danym miejscu? czy można wprowadzać regulacje prawne ograniczające swobodę mieszkańców w imię dobrostanu wspólnoty?). W ostatnich latach coraz częściej dzieci są adresatami kontrowersyjnych treści, a niekiedy stają się nawet swego rodzaju pośrednikiem w przekazywaniu ich dorosłym¹. Plasowałoby to książki na temat audiosfery w typie dyskursu dostrzegającym „polityczną i etyczną potencjalność dzieciństwa”; dwa pozostałe typy, wyróżnione przez Astrid Męczkowską-Christiansen (2010), to dyskurs dziecka jako „wdzięcznego stworzonka” oraz dzieciństwa jako stanu przedludzkiego.

Metody i narzędzia badawcze

Analizie poddano cztery wybrane książki obrazkowe dla dzieci, wydane w Polsce w ostatnich latach. Dla dwóch z nich świat dźwięku jest tematem głównym: *OCH! Książka pełna dźwięków* (Tullet, 2017) i *Księża dźwięków* (Bravi, 2012), w przypadku dwóch kolejnych zaś – współlistnieje z innym tematem: *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane* (Wiśniewska-Kin i Ignerska, 2020) i *Kobysanka na czterech* (Chmielewska, 2018). Pozycje do analizy dobrano tak, by ukazać ich jak największą różnorodność, nie tylko pod względem ujęcia tematu, ale także stylu ilustracji oraz sugerowanych aktywności dziecka podczas obcowania z książką. Ponadto dwie pozycje to dzieła rodzimych autorek, dwie zaś zostały przetłumaczone na język polski. Każdy z twórców zyskał uznanie wyrażające się nagrodami wydawniczymi oraz wysokimi wynikami sprzedaży książek.

W badaniu zastosowano metodę analizy treści, która w zależności od stosowanych technik jest uznawana za metodę ilościową (Rose, 2010) lub jakościową (Łobocki,

¹ Warto wspomnieć, że powstają także książki obrazkowe dla dorosłych poruszające ważne, często bolesne tematy. Śniecikowska (2022, s. 49) nazywa je „intymistyką”.

2000, s. 225). Potraktowanie wybranych książek jako wartości niepowtarzalnej, niosącej treści jawne i ukryte oraz próba ich zrozumienia i interpretacji z uwzględnieniem kontekstu artystycznego i społecznego, jak również kontekstu odbioru, pozwala zaliczyć badania do metod jakościowych. Spośród trzech wymienianych przez Rose (2010) obszarów w badaniu materiałów wizualnych interesowały mnie przede wszystkim dwa dotyczące obiektu i odbiorczości, pomijam zaś obszar wytwarzania, reprezentujący aspekt procesualny dzieła sztuki. W czasie analizy szukałam odpowiedzi na pytania, w których dominuje obszar obiektu: Jakie aspekty dotyczące audiosfery są reprezentowane w książkach dla dzieci? Jakie środki artystyczne są stosowane, by treści dotyczące medium audialnego stały się możliwe do przekazania w medium wizualnym? Jakie funkcje pełni tekst słowny? Na czym polega niepodzielność obrazu i słowa, którą podkreśla termin ikonotekst (Nikolajewa i Scott, 2006)? Postawiłam także pytania związane z obszarem odbiorczości: Na jakie aspekty audiosfery dzieci są uwrażliwiane i czy są przedstawiane także jako jej współtwórcy? Czy książki są osadzone w codzienności dziecka i odwołują się do jego doświadczeń?

Zwracałam uwagę na relacje między obrazem a tekstem, werbalne i wizualne sposoby wywoływania wyobrażeń dźwiękowych i rozbudzania wyobraźni, sposoby stymulowania kreatywności. Analizowałam obecność treści z zakresu ekologii audiosfery oraz relacje między nieutralnym w bezpośredni sposób na papierze medium audialnym (żadna z książek nie posługuje się zapisem nutowym) a materią ikonyczną i werbalną.

Z rozważań świadomie wyłączam książki poświęcone bezpośrednio zagadnieniom muzycznym i takiej terminologii (do nich należy np. *Wszystko gra*, spełniająca kryteria książki obrazkowej – Czerwińska-Rydel i Ignerska, 2011). Uczyniłam to, ponieważ dźwięki muzyczne w ekologii akustycznej nie są traktowane priorytetowo: nie wyłącza się ich z analizy, ale postrzega jako równorzędną z innymi część audiosfery. Książki obrazkowe o tematyce muzycznej zasługują na oddzielną analizę, w tym zbadanie sposobów łączenia walorów artystycznych z popularnonaukowymi.

Analiza wybranych książek o dźwięku

Dla dzieci najmłodszych, uczących się mowy, przeznaczona jest *Księga dźwięków* (Bravi, 2012). Wydrukowana na twardym, grubym papierze, dostosowanym do motoryki ręki dziecka, na każdej rozkładówce zawiera prostą, jednoelementową ilustrację na gładkim tle. Spośród rodzajów wyodrębnionych przez Centner-Guz (2017) należy więc do książek o ilustracjach przedstawieniowych jednoelementowych. Celem książeczki jest zachęcenie dzieci do wydawania odgłosów dźwiękonaśladowczych, takich jak miau, pif-paf, ąpsik itp., i kojarzenia ich ze źródłem dźwięku, co jest istotne w stymulowaniu rozwoju mowy. Nietypowość tej publikacji polega na tym, że na

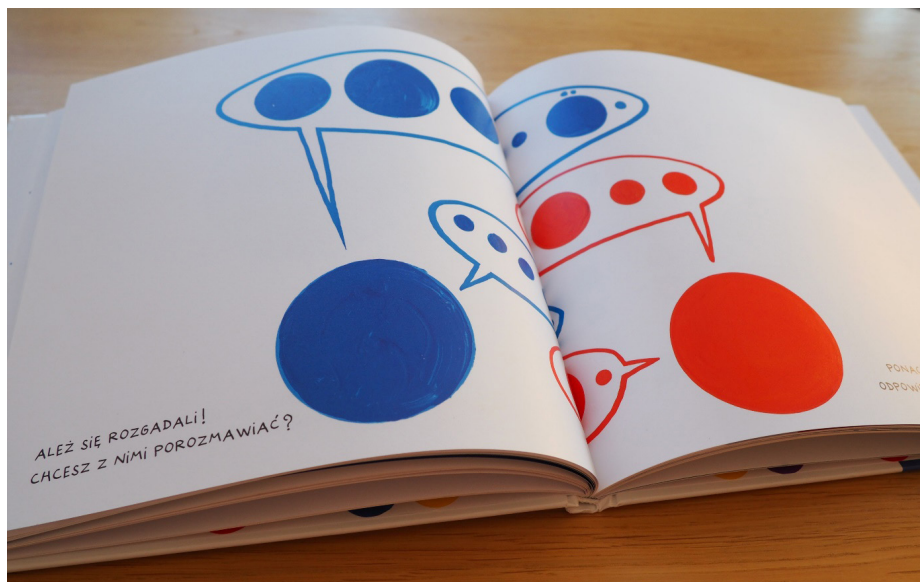
ilustracjach znajdują się nie tylko źródła dźwięku, np. kot podpisany „miau”, pistolet – „pif-paf”, ale też przedmioty, które jedynie sugerują określoną sytuację i wymagają wyobrażenia sobie jakiegoś działania, np. pudełko chusteczek i napis „Katar robi apsik”. Niektóre odgłosy są oczywiste i dobrze znane już małym dzieciom, np. brum, brum (odgłos wydawany przez samochód) czy miau (kot). Wiele źródeł dźwięku może jednak zaskakiwać, a ich rozwinięcie słowne jest dowcipne i nieoczywiste, np. „Klocki robią łubudu”, „Gniazdko elektryczne robi NIE!”. Użyty czasownik sugeruje, że przedmiot, z którego wydobywa się dźwięk, jest jednocześnie jego sprawcą (np. „Drzwi robią puk, puk”, „Butelka robi cium, cium”). Niektóre teksty budzą wątpliwości ze względu na powielanie stereotypów, np. „szpinak robi blee”, a zwłaszcza: „mama robi buzi, buzi” w zestawieniu z „tata robi ćśśśśś”. Bardzo proste ilustracje o ograniczonej kolorystyce, gładkim tle i wyrazistej, grubej kresce odpowiadają percepcyjnym możliwościom małych dzieci. Ze względu na prostotę książka może być używana w różny sposób w zależności od wieku dziecka i inicjatywy dorosłego. Za jej pomocą można zwracać uwagę na różnorodność źródeł dźwięku (ludzie, zwierzęta, przedmioty, sytuacje), zróżnicowanie ich barwy, natężenia i innych cech.



Fot. 1. Rozkładówka z książki *Księga dźwięków*

W publikacji *OCH! Książka pełna dźwięków* głównym bohaterem jest nie odkrywający audiosferę człowiek, ale zantropomorfizowany dźwięk, który śmieje się, płacze, kłóci z przyjaciółmi, a nawet skacze na trampolinie. Do jego ożywienia potrzebny jest jednak czytelnik. Krótkie teksty zawierają skierowane w stronę młodego odbiorcy

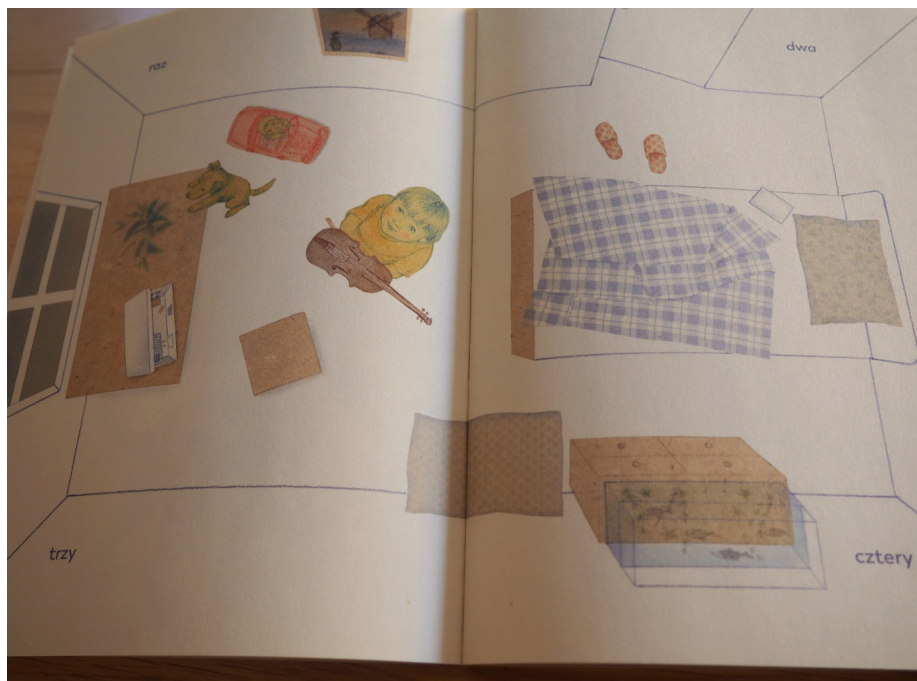
sugestie działania, np. „A zrobisz tak, żeby [dźwięki] śmiały się jak szalone”? (Tullet, 2017, s. 34). Od strony wizualnej dźwięki pokazane zostały jako kropki (nie nuty!). Dotknięcie ich pozwala „wydobyć” dźwięk, nasuwając skojarzenia z książkami zawierającymi nagrania, co podkreśla jeszcze określenie omawianej publikacji mianem „interaktywnej”. Poprzez manipulowanie kolorem, wielkością kropek, odległością między nimi pokazane zostały podstawowe właściwości dźwięku, takie jak długość trwania, wysokość, tempo, barwa itd. Bardziej skomplikowane rysunki, znajdujące się na dalszych stronach, do interpretacji wymagają większej dozy fantazji, gdyż przypominają nieco grafiki muzyczne – zjawisko awangardy muzycznej połowy XX w. o znacznym zakresie indeterminizmu (Kowalska-Zajac, 2019). Interakcja z książką nie wymaga jednak znajomości notacji muzycznej czy innych specjalistycznych zagadnień. Kropki równie dobrze mogą kojarzyć się z kleksami farby, planetami w Układzie Słonecznym albo rozchłapanymi kroplami wody. W ten sposób, niepostrzeżenie, dzieci wkraczają w przebogaty świat dźwięków wraz z ich różnorodnością dynamiczną, barwową, agogiczną i wyrazową. Dostrzegają związek między dźwiękiem a jego reprezentacją wizualną. Przede wszystkim jednak dowiadują się, że mogą tworzyć dźwięki i nadawać im unikalny charakter, kierując się swoją fantazją i wyobraźnią.



Fot. 2. Rozkładówka z książki *OCH! Książka pełna dźwięków*

Przykładem książki, w której dźwięki odgrywają ważną rolę, choć nie są jej bezpośrednim tematem, jest *Kohysanka na cztery* Iwony Chmielewskiej (2018), jednej z najbardziej znanych na arenie międzynarodowej polskich autorek książek obrazkowych.

Jej prace cenione są m.in. za poetyckość i metaforykę ukrytą w obrazie (Baszewska, 2016). Na związki z audiosferą wskazuje już tytuł *Kołysanki na cztery*, odwołujący się do bogatego w konotacje kulturowe zjawiska kołysanek: ich układania, śpiewania i słuchania. „Na cztery” w tytule sugeruje sposób liczenia rytmu w wielu utworach muzycznych; w treści książki ten zwrot odnosi się jednak do wielu zjawisk: liczby strun skrzypiec, kątów pokoju, nóg stołowych i łap psa, a nawet szyb w oknie. Autorka pokazuje, jak wraz z dzieckiem do snu układa się otaczający je świat; milkną odgłosy i zapada cisza. Krótkie zdania, w których co chwilę, jak refren, powtarza się „raz, dwa, trzy, cztery”, tworzą pożądany efekt kołysząco-usypiający. Pogłębia go charakter ilustracji, utrzymanych w ograniczonej paletce stonowanych kolorów i ograniczona liczba detali. Bezpośrednio do muzyki odwołuje się tytułowa ilustracja dziecka grającego na skrzypcach. Książka zachęca do obserwacji otoczenia, pomaga uświadomić sobie złożoność bodźców docierających do ludzkich uszu i uwrażliwia na dźwięki. Charakterystyczne dla Chmielewskiej „wychodzenie” rysunków poza granice kartki uświadamia, że na świecie w danym momencie rozlega się wiele dźwięków, których nie słyszymy. Tematyka książki i przedstawiony świat wskazują, że *Kołysanka na cztery* przeznaczona jest przede wszystkim dla dzieci; autorka podkreśla jednak, że podczas pracy kieruje się głównie poziomem wrażliwości odbiorcy, a nie jego wiekiem (Ludwiczak, 2019).



Fot. 3. Rozkładówka z książki *Kołysanka na cztery*

Tytuł książki *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane* zwraca uwagę na otoczenie dźwiękowe człowieka, a dodatkowo, dzięki grze słów, zapowiada przygodę z językiem. Książka ukazała się w cyklu „Skuteczne zdziwienie”, którego celem jest nauka rozpoznawania liter, czytania i pisania u dzieci. Zgodnie z koncepcją „Skutecznego zdziwienia”, stworzoną przez Monikę Wiśniewską-Kin, „początkową naukę czytania i pisania należy rozpocząć na etapie edukacji przedszkolnej, ponieważ w tym czasie rodzi się dziecięce zainteresowanie obrazem dźwiękowym głoski i graficznym Litery” (2023, s. 51). Każdej kolejnej literze alfabetu poświęcona jest zakończona pytaniem krótka rymowanka, zwracająca uwagę na wyrazy dźwiękonaśladowcze, oraz stanowiąca z nią nierozzerwalną całość ilustracja, która rozwija treść wierszyka. Obok znajduje się pusta strona, przeznaczona do wypełnienia przez dziecko. Treść słowna i wizualna zwraca uwagę na wielość i zróżnicowanie dźwięków otaczających człowieka. Wskazuje na ich powiązanie z emocjami: radością, obawą, zachwytem itp. Rysunki z Marty Ignerskiej pełne są dynamizmu i ekspresji. Na wyobraźnię inspirująco działają wyrazistość konturu, zdecydowana, lecz ograniczona kolorystyka i gładkie tło, nasuwające na myśl pop-art. Bogactwo detali i wielość przedstawionych planów odpowiadają charakterystyce audiosfery, na którą składają się różnorodne, nie zawsze pasujące do siebie dźwięki wydawane przez zamieszczone na ilustracjach przedmioty (np. triangel, but, rozsypujące się zakupy) i istoty żywe (krzyczące dziecko, wołająca do dziecka mama, warczący pies). Najważniejsze jest jednak wrażenie ruchu, które emanuje z każdej ilustracji. Ruch to zjawisko immanentnie związane z dźwiękiem, zarówno w znaczeniu dosłownym, wynikającym z praw akustyki, jak i metaforycznym. Choć bezpośredni cel książki związany jest z edukacją polonistyczną, nie mniej skutecznie może być wykorzystana w celu uwrażliwiania na audiosferę. Przestrzeń – zarówno dosłowna na niezapełnionej kartce, jak i metaforyczna, tworzona przez nieoczywistość ilustracji i tekstu – zachęca do kreatywności i rozbudza wyobraźnię. Możliwość uzupełnienia książki własnymi rysunkami buduje poczucie sprawstwa, istotne w kontekście współodpowiedzialności za środowisko dźwiękowe.



Fot. 4. Rozkładówka z książki *Zamieniam się w słuch...*

Wyniki badań i wnioski

Książki obrazkowe dowodzą, że istnieje wiele możliwości przedstawiania zagadnień związanych z dźwiękiem bez korzystania z nagrań czy zapisu nutowego. Wymaga to stymulowania wyobraźni, odwołania się do wcześniejszych doświadczeń dziecka, a najlepiej także eksperymentowania z dźwiękiem. Analizowane książki osadzone są w codzienności dziecka i odwołują się do jego doświadczeń, począwszy od najprostszych, codziennych czynności, takich jak jedzenie, spacer czy zabawa. Stymulatorem staje się przede wszystkim obraz, który podobnie jak dźwięk oddziałuje niewerbalnie. Współpracujący z nim tekst nie dookreśla zjawisk dźwiękowych, raczej wskazuje na wielość możliwych interpretacji. Niepodzielność obrazu i słowa, uprawniająca do użycia terminu „ikonotekst”, zauważalna jest w każdej analizowanej książce, jednak przejawia się na różne sposoby: najprościej – jako odgłosy dźwiękonaśladowcze – w *Księdze dźwięków*, bardziej sugestywnie – jako stymulacja wyobraźni i zachęta do określonych działań – w pozycjach Wiśniewskiej-Kin i Ignerskiej oraz Tulleta. Najbardziej nierozzerwalny związek między obrazem a tekstem obserwować można w książce Chmielewskiej (2018), czego jednym z przejawów jest potraktowanie słów jako elementów graficznych.

Istotną cechą analizowanych książek jest potrzeba ich współtworzenia przez dziecko. Kompletna lektura nie byłaby możliwa bez aktywności wyobraźni i kreatywności dźwiękowej. Tak jak dziecko jest współtwórcą audiosfery, tak staje się współtwórcą książki. Warto zwrócić uwagę, że już sam akt głośnego czytania jest sposobem modyfikacji i wzbogacenia środowiska dźwiękowego.

Lektura wymaga aktywnego udziału dorosłego, który nie tylko czyta tekst słowny, ale także dodatkowymi pytaniami zwraca uwagę na bogactwo treści i ukierunkowuje aktywność dziecka, np. zachęcając do rysowania, wydawania dźwięków, eksplorowania otoczenia. By zrealizować pełen potencjał książki, wysiłki poznawcze dziecka i dorosłego muszą się uzupełniać. Co więcej, pewne treści mogą okazać się nowe i odkrywczе także dla dorosłego.

Sposób prezentacji treści odpowiada najważniejszym założeniom pedagogicznym ekologii akustycznej i celom ćwiczeń proponowanych przez Schafera (1995), którymi są przede wszystkim: uważność na dźwięki, uwrażliwianie na ich różnorodność, kształtowanie postawy poszanowania środowiska dźwiękowego, stymulowanie kreatywności w kształtowaniu dźwięków.

Analiza książek obrazkowych o audiosferze prowadzi do pytania o relacje między obrazem, tekstem a dźwiękiem. Książka obrazkowa łączy dwa sposoby przedstawiania, dwie reprezentacje w jeden tekst kulturowy (Cackowska, 2013). Dodanie do nich dźwięku sprawia, że z dwuwymiarowości wstępujemy w trójwymiar. Bodźce wzrokowe i słuchowe nie stanowią dla siebie konkurencji; dostarczając kompletnych informacji na temat otoczenia, powinny dopełniać się w życiu i w sztuce. Książka obrazkowa ujawnia cechy wspólne obrazu i dźwięku, często przeciwstawianych sobie w refleksji teoretycznej: prezentują one taki typ dyskursu, w którym znaki nie są konwencjonalnie linearne (Cackowska, 2017) i nie ma jasnej instrukcji ich czytania. Obraz i dźwięk cechują się też niedosłownością, co daje przestrzeń do interpretacji. Podczas gdy przyjmuje się za oczywistość, że dźwięk jest funkcją czasu, książki obrazkowe pozwalają spojrzeć nań jak na funkcję przestrzeni (Brożek, 2023). To podejście bliskie jest muzyce współczesnej, która odsłania nowe sposoby kontaktu z dźwiękiem, między innymi poprzez eksperymenty z rozchodzeniem się brzmienia w przestrzeni.

Podsumowanie

Podjęcie tematyki audiosfery w książkach dla dzieci koresponduje z obecnością tego zagadnienia w publikacjach dla dorosłych i w działalności instytucji kultury. Jednocześnie wpisuje się w aktualną tematykę ekologiczną i dotyczącą dobrostanu (Sasin, 2022).

Potraktowanie dziecka jako istoty obdarzonej polityczną i etyczną potencjalnością (Męczkowska-Christiansen, 2010) wskazuje na świadomość poznawczych umiejętności małego człowieka, którego uznaje się za zdolnego do podjęcia refleksji na tematy znaczące. Tematyka audiosfery pozwala zauważyć, że w niektórych sytuacjach dzieci są nawet potencjalnie bardziej sprawcze od dorosłych: nieobarczone głęboko zakorzenionymi nawykami łatwiej przyjmują nowe idee.

Specyfika wyjątkowego medium i jednocześnie formy sztuki, jakim jest książka obrazkowa (Nikolajewa i Scott, 2006), sprawia, że może ona stać się narzędziem edukacji estetycznej. Zagadnienia związane z dźwiękiem można dzięki niej poruszać bez częstych wśród nauczycieli i rodziców obaw o brak umiejętności muzycznych. Jest szczególnie istotne, by w okresie przedczytelniczym dzieci obcowały z książką wartościową graficznie, pozbawioną kiczu, a jednocześnie zróżnicowaną wizualnie. Analizowane książki posiadają te cechy, a jednocześnie traktują o dźwiękach – potencjalnym tworzywie sztuki.

Omówione przykłady dowodzą, że książka obrazkowa może być skutecznym narzędziem w rozwijaniu świadomości audiosfery i rozbudzaniu wrażliwości dźwiękowej, co jest głównym postulatem ekologii akustycznej. Choć nie przewidział tego Schafer, trafnie wpisuje się w jego koncepcję ćwiczeń „czyszczenia uszu”. Jak pisał:

Jestem przekonany, że sposób na poprawę naszego krajobrazu dźwiękowego jest całkiem prosty. Musimy nauczyć się słuchania. Wygląda to na utraconą zdolność. Musimy wyczulić nasze ucho na wspaniały świat dźwięków wokół nas. [...] Ostatecznym celem byłoby umożliwienie podejmowania świadomych decyzji dotyczących naszego dźwiękowego otoczenia (Schafer, 1995, s. 5–6).

Bibliografia

- Baszewska, M. (2016). Picturebooki Iwony Chmielewskiej – w stronę poezji wizualnej. W: P. Sarna i M. Sęk-Iwanek (red.), *Dyskursy widzialności. Słowa a obrazy* (s. 64–82). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bravi, S. (2012). *Księga dźwięków*. Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Brożek, D. (2023). Emancypacje słuchania. *Ruch Muzyczny*, 7-8, 8–11.
- Cackowska, M. (2013). Ideologie dzieciństwa a/i tabu w książkach obrazkowych dla dzieci. *Opuscula Sociologica*, 3(5), 19–30.
- Cackowska, M. (2017). Wprowadzenie. W: M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak (red.), *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (s. 11–48). Instytut Kultury Popularnej.

- Centner-Guz, M. (2017). Wartości ilustracji w książce obrazkowej i ilustrowanej w perspektywie porządku jej udostępniania dzieciom. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 12(45), 69–87. <https://doi.org/10.14632/eetp.2017.12.45.69>
- Chmielewska, I. (2018). *Kołysanka na cztery*. Wydawnictwo Wolno.
- Cieślińska, I. (2015). *Dźwięk*. Wydawnictwo Hokus-Pokus.
- Czerwińska-Rydel, A. i Ignerska, M. (2015). *Wszystko gra*. Wytwórnia, Narodowy Instytut Fryderyka Chopina.
- Dymiter, M. (2021). *Przewodnik dla audio-kulturalnych*. Wydawnictwo Adamada.
- Kapelański, M. (1999). *Koncepcja „pejzażu dźwiękowego” (soundscape) w pismach R. Murrarya Schafera*. [Praca magisterska]. Maszynopis w bibliotece Instytutu Muzykologii UW.
- Kowalska-Zajac, E. (2019). *Zobaczyć muzykę. Notacja polskiej partytury współczesnej*. Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi.
- Ludwiczak, J. (2019). Spotkania dziecka ze sztuką – wychowanie przez książkę obrazkową. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38(4), 97–109. <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2019.38.4.97-109>
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Impuls.
- Męczkowska-Christiansen, A. (2010). Dyskursy dzieciństwa a polityka. Pomiedzy wykluczeniem a obywatelskim uczestnictwem. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 6(12), 25–38.
- Misiak, T. (2010). Audiosfera w kulturze współczesnej. Próba przybliżenia pojęcia. *Przeгляд Kulturoznawczy*, 1(7), 62–74.
- Nikolajeva, M. i Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.
- Rose, G. (2010). *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością* (E. Klekot, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sasin, M. (2019). Ekologia akustyczna – nieobecny dyskurs w pedagogice. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 22(1), 31–48.
- Sasin, M. (2022). Stosunek człowieka do doznań słuchowych a świadomość własnego ciała i cielesności. Perspektywa ekologii akustycznej. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 14(1), 58–72.
- Sasin, M. (2023). Human well-being in the context of rapid changes to the sound environment during the COVID-19 pandemic. *Horyzonty Wychowania*, 22(62), 141–151.
- Schafer, R.M. (1967). *Ear cleaning. Notes for an experimental music course*. Clark & Cruickshank.
- Schafer, R.M. (1982). Muzyka środowiska (D. Gwizdalanka, tłum.). *Res Facta. Teksty o Muzyce Współczesnej*, 9, s. 289–315.
- Schafer, R.M. (1995). *Poznaj dźwięk. 100 ćwiczeń w słuchaniu i tworzeniu dźwięków* (R. Augustyn, tłum.). Wydawnictwo Muzyczne Brevis.
- Szpunar, M. (2020). Ekologia pejzażu dźwiękowego. *Avant*, 11(3). <https://doi.org/10.26913/avant.2020.03.33>
- Śniecikowska, B. (2022). Książka obrazkowa: próba porządkowania doświadczeń (czyli o genologii, słowografii i intymistyce logowizualnej). *Teksty Drugie*, 1, 47–67. <https://doi.org/10.18318/td.2022.1.4>
- Tullet, H. (2017). *OCH! Książka pełna dźwięków* (M. Tychmanowicz, tłum.). Babaryba.

- Wiercińska, J. (1986). *Sztuka i książka*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wiśniewska-Kin, M. i Ignerska, M. (2020). *Zamieniam się w słuch, czyli opowieści dźwiękiem malowane*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Wiśniewska-Kin, M. (2023). Skuteczne zdziwienie. Wyzwalamy myślenie – strategia nauki czytania przez zdziwienie. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(68), 79–90. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1868.06>

VARIA



Andrzej Grudziński

orcid.org/0000-0002-3872-5192
andrzej.grudziński@ignatianum.edu.pl
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wychowanie „dzieci trudnych” w koncepcji Jana Kuchty

Upbringing of “Difficult Children” in the Concept of Jan Kuchta

KEYWORDS ABSTRACT

Jan Kuchta,
upbringing, difficult
children, delinquent
children, playing
truant, teacher,
school, family

The purpose of this article is to present the views of Jan Kuchta, a teacher of the interwar period, on the upbringing of difficult children, i. e. the ones who are defiant and play truant. The presented content is a part of the research area within the history of upbringing and historical pedeutology. The analysis and interpretation of Kuchta's pedagogical publications was carried out with the help of historical-pedagogical research methodology. In addition to an outline of Kuchta's scientific biography, the article presents his understanding of the concept of “difficult children”, as well as the characteristics of daring children and those who play truant. The author in question paid much attention to the analysis of the behavior of defiant children, creating on its basis suggestions for educational interventions at school. In the case of children who play truant, on the other hand, it was important for Kuchta to learn about the causes of such behaviour. Only on this basis did he propose specific educational measures the effectiveness of which was to be determined primarily by the subjective treatment of children by educators and teachers and the creation of a friendly educational atmosphere. The postulated end result of the upbringing of difficult children was to bring them back to life in society and prepare them to be guided in their behavior by general human, national, state and religious values.

SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

Jan Kuchta,
wychowanie,
dzieci trudne,
dzieci zuchwałe,
dziecko włóczęga,
nauczyciel, szkoła,
rodzina

Celem artykułu jest przedstawienie poglądów Jana Kuchty – pedagoga okresu międzywojennego – na temat wychowania dzieci trudnych: zuchwałych i włóczęgów. Zaprezentowane treści wpisują się w obszar badawczy historii wychowania, a także pedeutologii historycznej. Przeprowadzona analiza i interpretacja publikacji pedagogicznych Kuchty została przeprowadzona z pomocą metodologii badań historyczno-pedagogicznych. W artykule oprócz zarysu biografii naukowej Kuchty zaprezentowano sposób rozumienia przez niego pojęcia dzieci trudnych, a także charakterystykę dzieci zuchwałych oraz dzieci włóczęgów. Opisywany autor dużą wagę przywiązywał do analizy zachowań dzieci zuchwałych, tworząc na jej podstawie propozycje oddziaływań wychowawczych na terenie szkoły. Z kolei w przypadku dzieci włóczęgów istotne dla Kuchty było poznanie przyczyn włóczęgostwa. Dopiero na tej podstawie proponował określone działania o charakterze wychowawczym, o których skuteczności miało decydować przede wszystkim podmiotowe traktowanie dzieci przez wychowawców i nauczycieli oraz tworzenie życzliwej atmosfery wychowawczej. Postulowanym efektem końcowym wychowywania dzieci trudnych miało być przywrócenie ich do życia w społeczeństwie oraz przygotowanie do kierowania się w postępowaniu wartościami ogólnoludzkimi, narodowymi, państwowymi i religijnymi.

Wstęp

Systematyczna naukowa refleksja nad dzieciństwem sięga początkami połowy XIX wieku. Coraz liczniej zaczęły się wówczas pojawiać wyniki badań z zakresu psychologii rozwoju, w których ukazywano jakościowe różnice pomiędzy strukturą psychiczną dziecka i człowieka dorosłego. Zaczęto przy tym wyróżniać w okresie dzieciństwa określone fazy, przypisując im specyfikę rozwojową odpowiadającą latom życia, w których dziecko się znajdowało (Smolińska-Theiss, 2003, s. 868).

W naukach o wychowaniu szczególną rolę w podkreślaniu prymatu dziecka w życiu społecznym i rodzinnym odegrał ruch nazywany przez historyków oświaty „nowym wychowaniem”, który rozwijał się w pierwszej połowie XX wieku. Jego przedstawiciele odkrywali zasoby i możliwości dziecka, postulując konieczność uwzględniania w działaniach pedagogicznych szacunku dla jego autonomii, indywidualności oraz zainteresowań (Wołoszyn, 1998, s. 39). Jak podkreśla Barbara Smolińska-Theiss, działacze ruchu nowego wychowania

[...] zrobili wiele, aby świat dorosłych dostrzegł dziecko, szanował dziecko i akceptował je wraz ze wszystkimi dziecięcymi siłami i słabościami. Dziecko miało zyskać godność, szacunek i prawa. Postawione w centrum życia rodzinnego i społecznego, miało nie

tylko oświecać codzienność, ale dawać nadzieję na zbudowanie lepszego świata przez nie i wokół niego (Smolińska-Theiss, 2010, s. 17).

Warto przy tym zaznaczyć, że przedstawiciele tego nurtu interesowali się głównie narzędziami poznania dziecka i jego rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i moralnego, odsuwając niejako na dalszy plan realne problemy dzieci związane z nędzą, głodem, chorobami, bezdomnością, sieroctwem wojennym czy brakiem dostępu do szkoły (Smolińska-Theiss i Theiss, 2003, s. 87–89).

Polscy pedagodzy idee związane z nowym wychowaniem prezentowali w licznych publikacjach naukowych. Na przełomie XIX i XX wieku w literaturze pedagogicznej poruszającej tematykę dzieciństwa można było wyodrębnić dwa rodzaje opracowań. W pierwszym z nich podejmowano kwestie odnoszące się do dzieci przeżywających trudności wychowawcze. Z kolei druga grupa publikacji dotyczyła możliwości rozwojowych dziecka (Kabzińska, 2002, s. 24). Tendencja ta utrzymywała się również w publikacjach ukazujących się w II Rzeczypospolitej. Niejednokrotnie podkreślano w nich, że wychowanie powinno się opierać na dokładnym poznaniu cech charakteru i zdolności dziecka, a także tworzyć warunki rozwojowe, sprzyjające kształtowaniu twórczych umysłów i charakterów (Wnęk, 2012, s. 359–360).

Z treściami mającymi służyć odkrywaniu podmiotowości dziecka starano się w okresie międzywojennym docierać przede wszystkim do nauczycieli szkół powszechnych i średnich, propagując je na kursach nauczycielskich. Na miarę swoich możliwości treści te przybliżały także nauczycielskie związki zawodowe, instytuty ZNP oraz nauczyciele akademicy i działacze społeczni (Smolińska-Theiss, 2012, s. 12).

Oprócz tego w wielu ośrodkach akademickich prowadzono badania pedagogiczne nad dzieckiem i dzieciństwem. Zdaniem Jana Wnęka (2012) najbardziej prężnymi ośrodkami w tym względzie były Warszawa, Kraków i Poznań. Przez pewien czas zarówno z warszawskim, jak i krakowskim środowiskiem naukowym współpracował Jan Kuchta.

Jan Kuchta (1900–?)

Jan Andrzej Kuchta urodził się w 1900 roku. Jego dzieciństwo i wczesna młodość były związane ze Lwowem, gdzie w 1918 roku ukończył Gimnazjum im. Długosza i podjął studia na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Jana Kazimierza. Po dwóch latach, w 1920 roku przeniósł się na uniwersytet w Wiedniu, by po roku wrócić do rodzinnego miasta i ukończyć w nim studia na Wydziale Filozoficznym UJK w 1925 roku. Jeszcze podczas studiów podjął pracę jako nauczyciel języka polskiego, historii oraz propedeutyki filozofii w ruskim gimnazjum w Przemyślu, którą zakończył w 1926 roku. Rozpoczął wówczas pracę we Lwowie jako wykładowca Państwowych

Kursów Nauczycielskich oraz referent Kuratorium Ośrodka Szkolnego. W tym samym roku podjął studia etnograficzne, które zwieńczył doktoratem na Uniwersytecie Jagiellońskim w 1929 roku.

Na początku lat 30. Kuchta zamieszkał w Warszawie, gdzie pełnił funkcję instruktora szkolnictwa średniego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, a także wykładał psychologię w Centralnym Instytucie Wychowania Fizycznego. Niedługo przed wybuchem II wojny światowej powrócił do Lwowa, gdzie został dyrektorem Centralnej Biblioteki Pedagogicznej. Redagował w tym czasie dwie serie wydawnicze: Lwowską Biblioteczkę Pedagogiczną oraz Bibliotekę Licealną Filozoficzną (Winclawski, 2004). Jego wojenne i powojenne losy nie są dokładnie znane. Stefan I. Możdżeń (2001) podaje, że zginął po wywiezieniu ze Lwowa przez NKWD. Natomiast Włodzimierz Winclawski pisze (2004), że po 1944 roku zamieszkał w Lublinie, gdzie wiosną 1949 roku miał wygłosić odczyt nt. „Nowe kierunki psychologii a wychowanie” w Towarzystwie Naukowym KUL.

W swoich pracach naukowych poruszał zagadnienia odnoszące się do pedagogiki, psychologii, socjologii, a także etnografii (Wnęk, 2011). Ludwik Chmaj (1963), Stefan Możdżeń (2001) i Janina Kostkiewicz (2013) klasyfikują Kuchtę jako przedstawiciela pedagogiki religijnej. Szczególne miejsce wśród jego zainteresowań naukowych zajmowały dzieci trudne do wychowania.

Rozumienie terminu „dzieci trudne” i jego obecność w literaturze pedagogicznej okresu międzywojennego

Wincenty Okoń uważa, że dziecko trudne „to dziecko, które ma trudności z przystosowaniem się do wymagań rodziców, nauczycieli i opiekunów” (2007, s. 92). Z kolei Piotr Kowolik określa tym terminem „dziecko, z którym rodzice, wychowawcy, nauczyciele i rówieśnicy nie potrafią sobie poradzić w codziennych kontaktach. Dziecko takie boryka się z nadmiernymi trudnościami w przystosowaniu się do wymagań stawianych mu przez rodziców i opiekunów” (2013, s. 94).

Rozumienie „dziecka trudnego” przez Jana Kuchtę nieco różni się od przytoczonych definicji. Opisujący autor charakteryzuje dziecko trudne w kontekście sformułowanego przez siebie celu wychowawczego, którym jest przywrócenie dzieci trudnych do życia społecznego. Idąc tym tropem, stwierdza za Zygmuntem Mysłakowskim, że dziecko trudne do wychowania „ma zasadnicze nastawienie wobec świata zewnętrznego jak wobec czegoś wrogiego, czego trzeba się bać i przed czym trzeba się bronić” (Kuchta, 1936b, s. 9). Zachowania dziecka trudnego polegają, zdaniem Kuchty, na proteście oraz często nieuświadomianym buncie wewnętrznym, który jest skierowany przeciwko normom społecznym, obowiązującym w obyczajach, prawie i wychowaniu.

Za trudne uważa dzieci zuchwałe, krnąbrne, leniwe, bojaźliwe, nieprzystępne, włóczęgi i uciekinierów (1936b, s. 8–9).

Tematyka dzieci trudnych w literaturze pedagogicznej zaczęła na dobre pojawiać się na przełomie XIX i XX wieku. Adresatami publikowanych w tym okresie prac najczęściej byli rodzice, doświadczający trudności wychowawczych. Sytuacja zmieniła się w latach 30. ubiegłego stulecia. Wówczas w książkach i czasopismach naukowych zaczęły dominować treści skierowane do nauczycieli i wychowawców, mające zapewnić pomoc i wsparcie dzieciom szkolnym, zachowującym się w sposób nieakceptowany społecznie (Kabzińska, 2002, s. 46; Wnęk, 2012, s. 72). Wśród osób podejmujących tematykę wychowania dzieci trudnych warto wymienić: Władysława Sterlinga (1903), Marię Librachową (1922), Franciszka Śniehotę (1931), Leopolda Blausteina (1936), Franciszkę Baumgarten (1937) i Aleksandra Kulczyckiego (1937).

Jan Kuchta w swoich publikacjach odnoszących się do trudności w wychowaniu przedstawił zarys poglądów wybranych psychoanalityków na wychowywanie dzieci trudnych (Kuchta, 1937) oraz szczegółowo zaprezentował koncepcje wychowania dzieci zuchwałych (Kuchta, 1936a) i dzieci włóczęgów (Kuchta, 1929, 1930, 1933, 1936b), co zostanie zaprezentowane w niniejszym artykule.

Dziecko zuchwałe w koncepcji Jana Kuchty

Kuchta charakteryzuje dziecko zuchwałe będące w roli ucznia. Według niego „zuchwałym uczniem jest ten, który w stosunku do wychowawców zachowuje się zbyt śmiało, a nawet nieraz wyzywająco i zacepliwie, jak gdyby chciał świadomie wobec nich okazać swą niezależność (w poglądach i czynach), brak obawy, szacunku, a nawet lekceważenie ich autorytetu” (Kuchta 1936b, s. 10). Ponadto za Alfredem Adlerem podkreśla, że uczeń zuchwały jest „nieprzygotowany do społecznego zadania szkoły”, nie potrafi podporządkować się jej wymaganiom, współdzystować z innymi oraz odczuwać przyjemności z przebywania w szkole. To także dziecko, które nie stara się przewyżczać trudności szkolnych (Kuchta, 1936b, s. 30).

Typowy protest i bunt wewnętrzny ucznia zuchwałego przeciw systemowi szkolno-wychowawczemu przejawia się, zdaniem pedagoga, w określonych zachowaniach, którymi są:

1. Swoista odwaga – związana ze zbytnią śmiałością, obrażaniem innych oraz okazywaniem lekceważenia nauczycielom w myśl zasady „nikt nie odważył się na to, co ja”.
2. Nadmierna demonstracyjność, polegająca na okazywaniu oporu, nieposłuszeństwa i upartości w sposób otwarty i dokonujący się w „żywe oczy”.

3. Dążenie do zaspokojenia instynktu mocy (termin charakterystyczny dla koncepcji osobowości autorstwa Adlera, według której motorem napędowym ludzkich działań jest pragnienie wyższości), poprzez eksponowanie własnego „ja”, wywyższanie się, dążność do postawienia na swoim.
4. Lekceważenie i kwestionowanie autorytetu nauczycieli i kierownictwa szkoły, nieokazywanie im szacunku, a także niezgadanie się z ich poglądami, zaleceniami i wskazaniem.
5. Zachowania społeczne.
6. Nieliczenie się z konsekwencjami własnych zachowań: karą, utratą życia itp.
7. Nierozważne działania popędowe, podejmowane „na oślep”, bez zastanowienia się i większej rozważności (Kuchta, 1936b, s. 18–27).

Powyższe zachowania świadczą o posiadaniu przez dziecko zuchwałę „fikcyjnego planu życiowego”, powstałego w jego podświadomości. U podstaw jego tworzenia leży poczucie własnej niepełnowartościowości, powodujące potrzebę uchodzenia za kogoś ważnego w środowisku szkolnym (Kuchta, 1936b, s. 28–29).

Stąd też w postępowaniu z uczniem zuchwałym głównym zadaniem wychowania jest odkrycie przez nauczyciela fikcyjnego planu posiadanego przez dziecko, a następnie dokonanie zmian w charakterze wychowanka i przywrócenie go do uczestniczenia w życiu społecznym. Aby do tego doprowadzić, należy podjąć zindywidualizowane działania wychowawcze, dostosowane do różnych typów uczniów zuchwałych (Kuchta, 1936b, s. 29, 31–68).

Pierwszym z wyróżnionych przez Kuchtę typów są „zrozpaczeni zuchwalcy”. Autor dostrzega wśród nich uczniów zrezygnowanych, zdesperowanych, ryzykantów, z urojonym poczuciem krzywdy czy buntowniczych. Zuchwałość uczniów tego typu polega na dążeniu do postawienia na swoim za wszelką cenę. Trudno odkryć źródła ich wrogiej agresji – zazwyczaj w tym przypadku zuchwałość jest swego rodzaju odpłatą za upokorzenia doznane w przeszłości, najczęściej w domu rodzinnym. W postępowaniu ze „zrozpaczonymi zuchwalcami” pedagog w poważnych przypadkach zalecał nauczycielom przeniesienie ucznia do innego oddziału, a nawet innej szkoły, gdzie powinno się rozpocząć stosowanie tzw. metody leczniczo-pedagogicznej. Miała ona polegać przede wszystkim na sprostowaniu fikcyjnego planu życiowego, przywróceniu wiary w siebie oraz przekonania o własnej wartości.

Kolejnym wyróżnionym typem są „zbyt pewni siebie zuchwalcy”. W ich gronie Kuchta umieszcza uczniów dumnych, leniwych, zarozumiałych, aroganckich oraz ambitnych. Pedagog podkreśla, że na powstawanie zachowań tego typu istotny wpływ, oprócz uwarunkowań genetycznych, ma środowisko wychowawcze, w którym dziecko wzrasta, oraz jego sytuacja materialna. Zuchwałę zachowania zbyt pewnych siebie uczniów powinny zostać poddane sublimacji, polegającej na przekształceniu pod wpływem wychowania energii popędowych we wzniosłe idee i wartości wyższe. Wynikiem

tych działań wychowawczych miało być ukształtowanie „odważnych bojowników, za wielkie sprawy” (Kuchta, 1936b, s. 51).

Jan Kuchta wyróżnia także typ „dojrzewającego” zuchwalca, którego zuchwałość związana jest z okresem dojrzewania i ma swoje źródło głównie w kształtowaniu się własnego „ja”. Ten rodzaj zuchwałości potrzebuje takiego ukierunkowania ze strony wychowawców i nauczycieli, aby podejmowane przez nich oddziaływania wychowawcze uszlachetniały to, co prymitywne.

Innym typem ucznia zuchwałego jest „pozorny zuchwalec”, za którego uważa się dziecko czujące się pokrzywdzone przez nauczyciela, Uczeń taki ma odwagę przedstawić nauczycielowi swoje racje, a także potrafi powiedzieć prawdę bez względu na grożące mu konsekwencje. Przyczyn niewłaściwego traktowania uczniów należy w tym przypadku upatrywać w niewłaściwej atmosferze wychowawczej szkoły oraz w przeświadczeniu nauczycieli o posiadanej racji bez względu na okoliczności.

Zdaniem omawianego autora największym niebezpieczeństwem ze strony ucznia zuchwałego jest stałe i konsekwentne łamanie dyscypliny klasowej. Dlatego też obowiązkiem wychowawcy jest opanowywanie zuchwałości. Pedagog podkreśla, że nauczyciele nie powinni w swojej pracy skupiać się na tłumieniu jej zewnętrznych oznak i stosowaniu bezwzględnej surowości, tresury czy tępieniu odwagi dziecka, ponieważ nie odnoszą się wówczas do wewnętrznych przyczyn zachowań zuchwałych. Najbardziej pożądane wychowawczo jest staranie się o to, by zrozumieć dzieci zuchwałe, poznać przyczyny ich niepożądanych zachowań, typ występującej u nich zuchwałości i dopiero wówczas zastosować oddziaływania wychowawcze, które skutecznie przyczynią się do odrodzenia duchowego uczniów, ukierunkowując ich na wartości ogólnoludzkie.

Kuchta zdaje sobie sprawę, że wymaga to długiej, mozolnej i cierplivej pracy wychowawczej, mającej na celu przekształcenie zuchwałości w odwagę, pragnienie dobra powszechnego, dzielność oraz gotowość do działania, a poprzez to stanie się, jak to określa, „bohaterem narodu, państwa, Kościoła” (Kuchta, 1936b, s. 70). Przy czym niezbędnym warunkiem osiągnięcia zamierzonych celów wychowawczych jest osobowość wychowawcy i atmosfera wychowawcza klasy i szkoły niewzbudzająca w uczniach poczucia niskiej wartości.

Dziecko włóczęga w koncepcji Jana Kuchty

Powołując się na liczne grono badaczy, pedagog uważa, że dziecko włóczęga charakteryzuje się trwałą dyspozycją psychiczną do włóczenia się. Dodaje przy tym, że charakterystyczne dla niego są częste ucieczki z domu i przeważnie pozostawanie poza jego obrębem (Kuchta, 1936a, s. 4). Wyróżnia dwa zasadnicze typy dzieci włóczęgów:

patologiczny i normalny. Do typów patologicznych zalicza te dzieci, które cyklicznie odczuwają nagły, nieodparty przymus włóczęgostwa, wbrew otoczeniu, a także wbrew sobie (Kuchta 1936a, s. 15, 18–28).

Natomiast pisząc o dzieciach normalnych, u których pojawia się tendencja włóczęgi, Kuchta podkreśla, że skłonności te zmieniają się u nich w zależności od okresu rozwojowego, czynników środowiskowych, a także uwarunkowań genetycznych (1936a, s. 28). Zaznacza, że tendencje do włóczęgi bardzo rzadko pojawiają się przed 7. rokiem życia. Jeżeli jednak mają miejsce w tym okresie, to najczęściej są związane z zabawami w podróżnika, wędrowca czy żeglarza; czytanimi i opowiadanimi dzieciom bajkami, a także z rysowaniem i tworzeniem z różnych materiałów małych okrętów, łódek czy aut.

Między 7. a 10. rokiem życia miejsce naiwnych zabaw zaczyna zajmować chęć zdobywania wiedzy i poznawania świata realnego. Dziecko coraz częściej majsterkuje i zaczyna kolekcjonować przedmioty, a wśród ulubionych lektur miejsce legend i bajek zaczyna zajmować opowieści przygodowe i podróżnicze, otwierające przed dzieckiem coraz szerszej bramy do świata przygód i wędrowek. Rzeczywistością dzieci w wieku 9–11 lat stają się wycieczki przyrodnicze w gronie rówieśników. Podczas nich bawią się, a także poznają życie zwierząt w naturalnych warunkach – w lasach i na łąkach. Od 12. roku życia pojawia się natomiast dążność do „włóczęg fantastycznych”, będących wyprawami, podczas których dzieci wzorują się na bohaterach przeczytanych książek, bawiąc się w rozbijanie obozów czy tropienie „wrogów”.

Pomiędzy 12. a 14. rokiem życia „włóczęgi fantastyczne” coraz bardziej wzmagają chęć rzeczywistego przeżycia przygód bohaterów literackich czy filmowych. Ponadto w tym okresie „miłość do domu zaczyna [...] walczyć niejednokrotnie bardzo silnie z chęcią ucieczki od niego” (Kuchta, 1936a, s. 36). Instykt włóczęgowski wykazuje największe nasilenie pomiędzy 14. a 18. rokiem życia, stając się wówczas wyrazem refleksji nad sobą oraz swoistą formą protestu przeciwko bezdušnemu porządkowi świata.

Za bardzo istotną, zwłaszcza z wychowawczego punktu widzenia, przyczynę włóczęgostwa wśród dzieci normalnych omawiany autor uważa czynniki społeczne tkwiące w środowisku rodzinnym. Biorąc je pod uwagę, wyróżnia cztery kategorie dzieci włóczęgów:

1. Dzieci, których rodzice znaleźli się w niezawinionej przez siebie biedzie, najczęściej na skutek bezrobocia.
2. Dzieci opuszczone i sieroty – skazane na wędrowanie od domu do domu, cierpiące z głodu i zimna, bezdomne, pozbawione wychowywania.
3. Dzieci mające rodziców niewywiązujących się ze swoich obowiązków rodzicielskich – wywołujących awantury, nadużywających alkoholu i prowadzących życie przestępcze. Zmuszone uciekać przed rodzicami, nie pojawiają się w domach przez całe tygodnie, nocując na strychach czy pod gołym niebem.

4. Dzieci uciekające z domów przed katowaniem i głodzeniem (Kuchta, 1936a, s. 42–49).

Poznanie przyczyn włóczęgostwa powinno stać się istotnym impulsem do podjęcia oddziaływań wychowawczych. Jednak Kuchta wyraźnie przestrzega, że siła instynktu włóczęgowskiego może i z dużą dozą prawdopodobieństwa będzie czyniła te wysiłki nieskutecznymi. Biorąc to pod uwagę, zaleca, by na pierwszym etapie oddziaływań wychowawczych „szorstko i brutalnie” nie zabraniać dziecku włóczędze podążać za popędem. Jak uważa, „lepiej, by poszło w świat za wolą i wiedzą wychowawcy niż skrycie” (Kuchta, 1936a, s. 51).

Ważnym postulatem wychowawczym w dążeniu do opanowania instynktu włóczęgowskiego jest życzliwe nastawienie wychowawcy do powracającego dziecka. Postawa wychowawcy wobec niego nie może być obojętna ani odznaczająca się surowością. Jeżeli ten warunek nie zostanie spełniony, dziecko podejmie otwartą walkę z wychowawcą, stając się zuchwałe i krnąbrne, albo będzie przejawiało pozorne posłuszeństwo, stając się tym samym typem karierowicza, starającego się przypodobać wychowawcy. Trzecią możliwością zachowania się będzie łączenie obu sposobów postępowania poprzez przybranie „maski”, która w danej chwili będzie mu potrzebna (Kuchta, 1933, s. 108–110).

Oprócz tego postawa wobec dziecka włóczęgi powinna się także odznaczać tzw. „sympatią witalną”, oznaczającą „zdolność współodczuwania przez wychowawcę tego, co dzieje się w duszy wychowanka” (Kuchta, 1933, s. 118). Wychowawca powinien zastąpić wychowankowi rodziców. Aby to było możliwe, musi ukochać dziecko i potrafić dać mu to odczuć, niejako wyjść naprzeciw jego słabości i nieporadności i traktować jego przeżycia niemal na równi z własnymi.

Kuchta jest przekonany, że efektem okazywania „sympatii witalnej” będzie polubienie wychowawcy przez dziecko oraz szukanie w nim „zwierciadła własnej wartości”. Tym samym współodczuwający z dzieckiem wychowawca ma doprowadzić do kompensacji niskiego poczucia wartości u wychowanka, a poprzez to nie dopuścić do włóczęgi, będącej przejawem społecznych działań kompensacyjnych dziecka (Kuchta, 1929, 1930, 1933, s. 119–120).

Z „sympatią witalną” związana jest tzw. zasada okresu przejściowego, polegająca na wyjątkowym traktowaniu dziecka w początkowym okresie pracy wychowawczej. Omawiany autor zauważa, że nieuspołecznione dziecko włóczęga zdradza braki w zakresie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i moralnego. Dlatego w celu nawiązania przez dziecko kontaktu ze społeczeństwem potrzeba ze strony wychowawcy wyrozumiałości i dobroci. Istotna jest także umiejętność przymykania oczu przez nauczyciela na pewne niedomagania i podkreślanie dobrych cech w dziecku (Kuchta, 1933, s. 120–121).

Niezwykle istotne jest także szukanie społecznego ujścia dla instynktu włóczęgowskiego poprzez organizowanie wycieczek mających zastępować ucieczki. Jest to ważne,

ponieważ w trakcie wycieczek krajobrazowych wychowawca ma możliwość wzbudzenia zainteresowania dziecka otaczającym światem, zmieniając „włóczęgę, pędzącego przed siebie bez celu, na żadnego wiedzy ucznia” (Kuchta, 1933, s. 148). Ważnymi metodami służącymi opanowywaniu instynktu włóczęgowskiego są również zabawy, pogadanki, odpowiednio dobrane lektury, a także, co ciekawe, tworzenie tzw. towarzystw dzieci włóczęgów, np. o charakterze handlowym, chodzących po wsiach i miastach w celu skupowania określonych towarów (np. nabiału).

Cenną inicjatywą wychowawczą Kuchty jest także takie ukierunkowywanie zawodowe dzieci włóczęgów, które pozwoli im w przyszłości twórczo wykorzystać posiadany instynkt włóczęgowski. Uważał, że są predestynowane do wykonywania zawodu kolejarza, przewodnika turystycznego, posłańca, wędrownego przekupnia czy rozwoziciela. Szczególną rolę zawodową pedagog rezerwuje dla tych włóczących się dzieci, którym w procesie wychowania przekazano wartości ogólnoludzkie, państwowe, narodowe i religijne, a poprzez to miłość do ojczyzny i ludzkości. Ich instynkt włóczęgowski polecał sublimować w taki sposób, by w przyszłości zostali dzielnymi marynarzami służącymi ojczyźnie, uczonymi podróżnikami, patriotami lotnikami, odkrywcami, „wędrownymi apostołami idei” oraz misjonarzami (Kuchta 1936a, s. 49–55).

W przypadku gdy wszystkie propozycje oddziaływań wychowawczych zawiodą, należy zwrócić się do lekarza psychiatry z prośbą o postawienia diagnozy, w której zostaną określone patologiczne przyczyny włóczęgotwa, będące w przypadku trwania instynktu najbardziej prawdopodobną przyczyną ucieczek z domu (Kuchta, 1936a, s. 52).

Podsumowanie

Jan Kuchta dużą wagę przywiązywał do diagnozy dzieci trudnych oraz analizy ich zachowań, na tej podstawie dociekając przyczyn ich trudności wychowawczych i szkolnych. Pozwoliło mu to, posiłkując się literaturą obcojęzyczną, na wyodrębnienie typów dzieci zuchwałych i dzieci włóczęgów, a następnie zaproponowanie oddziaływań wychowawczych, mających posłużyć realizacji celu wychowawczego, którym było dążenie do pełnego udziału dzieci trudnych w życiu społecznym.

W przypadku uczniów zuchwałych nie dawał prostych recept, w jaki sposób ten cel realizować. Trudno nie odnieść wrażenia, że przedstawione przez niego propozycje metod wychowawczych miały charakter ogólnikowych zaleceń. Inaczej ma się sprawa z dziećmi włóczęgami. W ich przypadku proponował wiele metod wychowawczych, poczynając od pogadarek, powierzania określonych zadań do wykonania, organizowania wycieczek, na doradztwie zawodowym i tworzeniu „towarzystw” dzieci włóczęgów kończąc.

W koncepcji wychowawczej Kuchty widoczne są wpływy nowego wychowania. W proponowanych oddziaływaniach wychowawczych jest daleki od autorytarnego

stylu wychowania, stosowania przymusu i surowej dyscypliny. Kładzie natomiast nacisk na zrozumienie dziecka i empatyczne odnoszenie się do niego. Podkreśla przy tym, że zachowanie dzieci widoczne na zewnątrz jest jedynie przejawem poważniejszych problemów przeżywanych przez dziecko. Bez dotarcia do źródeł niewłaściwego zachowania dzieci nie będzie można dziecku pomóc, a jedynie wyciszyć, prawdopodobnie na krótki czas, to, co niewłaściwe w jego postępowaniu. Podobnie jak przedstawiciele nowego wychowania, szukający przyczyn trudnych zachowań wśród dzieci, w pierwszej kolejności zwracał uwagę na czynniki biologiczne i psychologiczne. Nie pomijał jednak przy tym czynników środowiskowych i ich wpływu na funkcjonowanie dzieci.

Omawiany autor dostrzegał problem dzieci trudnych zarówno w szkole, jak i w rodzinie. Jego propozycje oddziaływań wychowawczych należy uznać za cenne i potrzebne, jednakże w rzeczywistości szkolnej okresu międzywojennego, w której dominowały kwestie związane z alfabetyzacją czy egzekwowaniem obowiązku szkolnego, nierzadko nauczycielom brakowało narzędzi, możliwości, czasu, a niekiedy również wiedzy na szukanie przyczyn trudności dydaktyczno-wychowawczych dzieci, a w konsekwencji udzielanie im pomocy. Z kolei w rodzinach wychowywanie utrudniały często bieda i bezrobocie, będące głównymi przyczynami pozostawiania dzieci samym sobie.

W koncepcji wychowawczej Kuchty warto dostrzec odniesienia do mechanizmów kompensacji i sublimacji, charakterystycznych dla teorii psychoanalitycznej. Był przekonany, że w procesie wychowania powinno się wspomagać dzieci w pokonywaniu niskiego poczucia własnej wartości oraz wspierać je w przewyżnianiu zachowań społecznych i agresywnych. Miało się to dokonywać przez tworzenie emocjonalnej więzi z dzieckiem oraz empatię.

Warto także podkreślić aktualność wskazówek wychowawczych pedagoga, zwłaszcza odnoszących się do podmiotowego traktowania dziecka trudnego. Autor zwraca uwagę na znaczącą rolę wychowawcy i nauczyciela, który ma wspierać dzieci we wzmacnianiu wiary w siebie i własne możliwości. Powinien także je akceptować, szanować ich autonomię oraz wychowywać do świadomego wybierania wartości wyższych i kierowania się nimi w codziennym życiu.

Bibliografia

- Baumgarten, F. (1937). *Kłamstwo dzieci i młodzieży (na podstawie ankiety w szkołach łódzkiej)*. Nasza Księgarnia.
- Blaustein, L., (1936). *Lenistwo u dzieci i młodzieży*. Księgarnia „Książka” A. Mazzucato.
- Chmaj, L. (1963). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kabzińska, Ł. (2002). Dziecko jako przedmiot poszukiwań badawczych w myśli pedagogicznej przełomu XIX/XX wieku. W: K. Jakubiak i W. Jamrożek (red.), *Dziecko*

- w rodzinie i społeczeństwie. T. 2: Dzieje nowożytne (s. 21–51). Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Kostkiewicz, J. (2013). *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kowolik, P. (2013). Dziecko trudne. *Nauczyciel i Szkoła*, 54, 93–99.
- Kuchta, J. (1929). Zabawy krakowskich „dzieci włóczęgów” w porze zimowej. *Chowanna*, 1, 195–207.
- Kuchta, J. (1930). Dążenia do kompensacji u dziecka włóczęgi a postawa wychowawcza. *Chowanna*, 2, 69–90.
- Kuchta, J. (1933). *Dziecko włóczęga*. Wyd. M. Arcta.
- Kuchta, J. (1936a). *Dziecko trudne do wychowania. Część szczegółowa: Typy*. Księgarnia „Książka” A. Mazzucato.
- Kuchta, J. (1936b). *Dziecko włóczęga. Z cyklu: Dzieci trudne do wychowania*, Księgarnia Tow. Szkoły Ludowej we Lwowie.
- Kuchta, J. (1937). *Dzieci trudne do wychowania w świetle badań psychologii głębi (K.G. Jung – K. Baudoin)*. Nowa Druk. Lwowska.
- Kulczycki, A. (1937). *Uczeń kłamca*. Księgarnia R. Schweitzera.
- Librachowa, M. (1922). Niektóre typy dzieci trudnych. *Praca Szkolna*, 3, 39–42.
- Możdżeń, S.I. (2001). *Inspiracje katolickiej myśli wychowawczej w Polsce do połowy XX wieku*. Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Smolińska-Theiss, B. (2003). Dzieciństwo. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, (t. 1, s. 868–872). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Smolińska-Theiss, B. i Theiss, W. (2003). Stulecie dziecka: między mitem a zniewoleniem. W: J. Wilk (red.), *Stulecie dziecka. Blaski i cienie* (s. 87–97). Katedra Pedagogiki Rodziny KUL.
- Smolińska-Theiss, B. (2010). Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia. *Chowanna*, 1, 13–26.
- Smolińska-Theiss, B. (2012). Dziecko w szkole – szkoła w służbie dziecku. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 11–24.
- Sterling, W. (1903). *Dziecko nerwowe*. Wyd. M. Arcta.
- Śniehota, F. (1931). *Charakter i typy jedynaków*. Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
- Winclawski, W. (2004). *Kuchta Jan Andrzej (1900–?)*. W: W. Winclawski, *Słownik biograficzny socjologii polskiej, T. 2: I–M*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Wnęk, J. (2011). Działalność naukowa Jana Kuchty. *Biuletyn Historii Wychowania*, 27, 157–171.
- Wnęk, J. (2012). *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*. ASPRA-JR.
- Wołoszyn, S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Strzelec.