

MEDIA A CZYTELNICY
STUDIA O POPULARYZACJI
CZYTELNICTWA
I UCZESTNICTWIE KULTUROWYM
MŁODEGO POKOLENIA



WYDAWNICTWA

UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

MEDIA A CZYTELNICY STUDIA O POPULARYZACJI CZYTELNICTWA I UCZESTNICTWIE KULTUROWYM MŁODEGO POKOLENIA

**Redakcja naukowa
Mariola Antczak, Alina Brzuska-Kępa
Agata Walczak-Niewiadomska**



**WYDZIAŁ FILOLOGICZNY
UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO**

ŁÓDŹ 2013

REDAKCJA NAUKOWA

Mariola Antczak, Alina Brzuska-Kępa, Agata Walczak-Niewiadomska
Katedra Bibliotekoznawstwa i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego

RECENZENT

Bronisława Woźniczka-Paruzel

EDYCJA TEKSTU, SKŁAD, ŁAMANIE I PROJEKT OKŁADKI

Rafał Kępa

Wydrukowano z gotowych materiałów dostarczonych do Wydawnictwa UŁ
przez Katedrę Bibliotekoznawstwa i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2013

Wydanie I. W.06393.13.0.K

ISBN 978-83-7525-990-2

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

Druk i oprawa: Quick Druk

Spis treści

Wstęp	13
-------------	----

I. Dzieci i młodzież w świecie prasy i Internetu

Czytelnik, nawigator, podróżnik? Młody odbiorca literackich hipertekstów.....	27
<i>Anna Adamczuk-Stęplewska</i>	

O efektach aktywizacji czytelniczej młodych – na przykładzie <i>fan fiction</i> i pisania sztafetowego w sieci	53
<i>Daria Jankowiak</i>	

Forum internetowe jako forma popularyzacji wiedzy o książce dla dzieci i młodzieży na przykładzie forum <i>Książki dziecięce, młodzieżowe</i>	69
<i>Agnieszka Maroń</i>	

Z lekturą do Internetu – czyli jak (na)uczyć „czytać” e-generację?.....	89
<i>Agnieszka Pawelec</i>	

Cyfrowe narzędzia promocji czytelnictwa lektur obowiązkowych na poziomie gimnazjum.....	111
<i>Agata Poręba</i>	

Dlaczego warto czytać dzieciom? Internet jako obszar kształtowania kultury czytelniczej.....	135
<i>Aleksandra Rzepkowska</i>	

Strony internetowe bibliotek szkolnych jako narzędzie
wspierające rozwijanie zainteresowań czytelniczych
dzieci (na przykładzie analizy stron www
krakowskich bibliotek szkolnych)..... 165
Magdalena Wójcik

II. Dzieci i młodzież w świecie telewizji i radia

Nie taki diabeł straszny jak go malują?
Literatura audialna w kontekście szans i zagrożeń
dla rozwoju czytelnictwa współczesnej młodzieży 183
Karolina Albińska

Serial telewizyjny jako czynnik budujący obraz II wojny
światowej wśród młodego pokolenia 221
Anna Maria Krajewska

Dziecko i książka w programie edukacyjnym TVP 1
„Moliki książkowe czyli co czytać dziecku” 255
Anna Sugier-Szerega

III. Dzieci i młodzież jako uczestnicy kultury

Rozwój koncentracji dziecka w wieku do trzeciego
roku życia 285
Bożena Bogdańska

Czytanie obrazu – o „myślących książkach”
Iwony Chmielewskiej 303
Alina Brzuska-Kępa

Działania prowadzone w Akademii Sztuk Pięknych
w Katowicach na rzecz upowszechniania kultury
publikacji dla dzieci..... 329
Barbara Firla

Wielkie pytania małych ludzi – o książkach filozoficznych dla dzieci	345
<i>Rafał Kępa</i>	
Audiobook – słuchanie i radość lektury.....	381
<i>Jacek Ladorucki</i>	
Graffiti jako środek komunikacji i popularyzacji czytelnictwa.....	401
<i>Małgorzata Sławek-Czochra</i>	
Czytanie u dzieci i młodzieży jako sposób do zmiany środowiska (na przykładzie Gwatemali)	425
<i>Renato Vásquez-Velásquez</i>	

Contents

Preface.....	13
--------------	----

I. Children and Youth in the World of Press and the Internet

A Reader, a Navigator, an Explorer? The Young Audience of Literary Hypertexts.....	27
<i>Anna Adamczuk-Stęplewska</i>	

The Effects of Activation of a Young Readership. For Example, Fan Fiction and Writing a Relay in the Network	53
<i>Daria Jankowiak</i>	

An Internet Forum as a Form of Popularization of Knowledge about Children's and Youth Literature Discussed by the Example of <i>Children's and Youth Books Forum</i>	69
<i>Agnieszka Maroń</i>	

For School Reading to the Internet – How to Learn to “Read” E-Generation?.....	89
<i>Agnieszka Pawelec</i>	

Digital Tools as Promotion of The Readership of The Books Set by the Junior Secondary School Curriculum	111
<i>Agata Poręba</i>	

Why Reading is Important for Children? Internet as an Area of Forming the Reading Habits.....	135
<i>Aleksandra Rzepkowska</i>	

School Libraries Websites as a Tool for Developing Children's Reading Interests (on the Example of Analysis of Cracow School Libraries Websites)	165
<i>Magdalena Wójcik</i>	

II. Children and Youth in the World of Television and Radio

The Devil is not so Black as he is Painted? Aural Literature in the Context of Chances and Dangers of the Contemporary Young People's Readership.....	183
<i>Karolina Albińska</i>	

TV Serial as a Mean of Creating Picture of World War II Among Young Generation.....	221
<i>Anna Maria Krajewska</i>	

The Child and Book in Educational Program TVP 1 "A Bookworm, Children Reading List"	255
<i>Anna Sugier-Szerega</i>	

III. Children and Youth as Participants in Culture

Development of the Child's Concentration to the Third Year of Age.....	285
<i>Bożena Bogdańska</i>	

Reading a Picture. About "Thinking Books" by Iwona Chmielewska	303
<i>Alina Brzuska-Kępa</i>	

Activities at the Academy of Fine Arts in Katowice for Promoting Children's Publishing Culture	329
<i>Barbara Firla</i>	

“Big questions” for Tiny People – About Philosophical Books for Children	345
<i>Rafał Kępa</i>	
The Audiobook – Listening and the Joy of Reading.....	381
<i>Jacek Ladorucki</i>	
Graffiti as Mean of Communication and Popularization of Reading	401
<i>Małgorzata Stawek-Czochra</i>	
Children’s Reading as a Way of Environmental Change (the Example of Guatemala).....	425
<i>Renato Vásquez-Velásquez</i>	

Drodzy Czytelnicy,

Publikację rozpoczynamy wstępem Adama Mazurkiewicza, którego działalność naukowo-badawcza związana jest od wielu lat z Wydziałem Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego. Celowo poprosiliśmy o jego napisanie osobę, która mogła w sposób obiektywny odnieść się do zamieszczonych tekstów. Wprowadzenie rozpoczyna głębsza analiza roli mediów we współczesnym świecie. Dzięki temu, wstęp stał się nieomal odrębną wartością dodaną do książki i stanowi, naszym zdaniem, cenne uzupełnienie zawartych w niej wywodów.

Żywimy nadzieję, że dobór artykułów spotka się z Państwa przyjaznym odbiorem, tym bardziej, iż zostały one starannie wyselekcjonowane. Ich autorzy to zarówno dojrzały naukowcy, praktykujący bibliotekarze, jak i początkujący badacze rozmaitych dyscyplin naukowych, wnoszący w poddany badaniom obszar nowe spojrzenie.

Oddając w Państwa ręce książkę, życzymy wielu inspirujących refleksji, będących wynikiem jej lektury.

*dr hab. prof. nadzw. Mariola Antczak
dr Alina Brzuska-Kępa
dr Agata Walczak-Niewiadomska*

WSTĘP

Akcentując rangę mediów we współczesnym świecie, Ewa Jaska podkreślała nie tylko ich wszechobecność, lecz – przede wszystkim – przemożny wpływ, jaki wywierają (bądź potencjalnie mogą wywierać) na jednostkę¹. Świadomość tego wpływu jest zresztą od dawna zauważana i ugruntowana w rodzimej i globalnej refleksji nie tylko medioznawczej, lecz – co istotne, świadczy bowiem o powadze, z jaką do zagadnienia podchodzą reprezentanci różnych dziedzin nauk o człowieku – socjologicznej, ekonomicznej, politologicznej.

Świadomość przemożnego wpływu mediów (zwłaszcza elektronicznych i tych określanых mianem „nowych mediów”, tj. Internetu, telefonii komórkowej, sieciowych komunikatorów, m.in. Gadu-Gadu, Skype, AQQ) legła również u podstaw kolejnych, tworzonych od 2000 roku strategii rozwoju Polski, bazujących na wykorzystywaniu ekspansywnego postępu technologicznego, którego jesteśmy świadkami. Prekursorski pod tym względem pozostaje – przygotowany przez Komitet Badań Naukowych i Ministerstwo Łączności – dokument *Cele i kierunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce*². Jego autorzy, przywołując tzw. „raport Bangemanna” z 1994 roku (*Europe and the global information society. Recommendations to the European Council*), upatrują w szybkiej informatyzacji kraju szansy na rozwój ekonomiczno-społeczny. Na podstawie analizy trendów globalnej gospodarki stwierdzają: *Pierwsze kraje, które wkroczą do społeczeństwa*

¹ Zob. Jaska E., *Wstęp*, [do:] Taż (red.), *Media w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa, 2009, s. 7.

² Komitet Badań Naukowych i Ministerstwo Łączności, *Cele i kierunki rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce*, [online], [dostęp: 24.04.2013], dostępny w Internecie: <<http://www.epractice.eu/resource/386>>.

informacyjnego, uzyskają największe korzyści. One ustalą porządek rzeczy dla wszystkich, którzy pójdą w ich ślady. Dla kontrastu, kraje, które odkładają decyzję lub preferują rozwiązania częściowe, mogą doświadczyć w najbliższej dekadzie katastrofalnego spadku inwestycji i zmniejszenia liczby miejsc pracy³. Po zakreśleniu ogólnej dyrektywy autorzy konkludują: *Zadaniem rządu jest w tej sytuacji stworzenie odpowiednich mechanizmów ekonomicznych, prawnych i administracyjnych dla zagwarantowania powszechnego dostępu do informacji, zapewnienia uczciwej konkurencji, umożliwienia zainteresowanym podmiotom korzystania z istniejących i przyszłych możliwości zastosowań teleinformatyki oraz tworzenia nowych rozwiązań, tak w sferze techniki, jak i organizacji pracy. Wynika to między innymi z roli państwa w procesie trwałego i zrównoważonego rozwoju*⁴.

Jest to pierwszy – lecz nie jedyny – tak rozbudowany rządowy projekt informatyzacji kraju. Cele i kierunki rozwoju społeczeństwa znalazły kontynuację w postaci kolejnych uchwał: planie „eEuropa+” z 2001 roku, *ePolska – planie działań na rzecz rozwoju społeczeństwa informacyjnego w Polsce na lata 2001-2006* (2001) oraz *Strategii informatyzacji Rzeczypospolitej Polskiej – ePolska na lata 2004-2006* (2004). Już jako członek Unii Europejskiej, Polska przyjęła też plan „i2010” oraz dwa plany: *Strategię kierunkową rozwoju informatyzacji Polski do roku 2013 oraz perspektywiczną prognozę transformacji społeczeństwa informacyjnego do roku 2020* (2005) i *Plan informatyzacji państwa na lata 2007-2010* (2007). Część z przytoczonych tu dokumentów można postrzegać z perspektywy historycznej i „rozliczyć” ich twórców z osiągniętych zamierzeń, choć trudno oczekiwać natychmiastowych skutków tak długofalowych działań; część pozostaje nadal w sferze działań *in statu nascendii*.

Z pewnością do sukcesów rządowych strategii należy zaliczyć szybką cyfryzację życia społecznego; przejawia się ona m.in. w coraz częstszym funkcjonowaniu „e-urzędów” miast oraz różnych instytucji (szczególnym ich przykładem jest system „eWUŚ” Narodowego

³ Tamże, s. 3.

⁴ Tamże, s. 6.

Funduszu Zdrowia) i powszechnym – dzięki różnym projektom naukowym – dostępem do źródeł wiedzy. Oczywiścieścią współcześnie jest digitalizacja katalogów bibliotecznych i dostęp do zasobów elektronicznych. Ponadto funkcjonujące w sieci internetowej systemy wyszukiwania opisów katalogowych – m.in. NUKAT, KaRo, WorldCat, ARIANTA – skutecznie wspomagają poszukiwanie informacji. Niebagatelne znaczenie mają pod tym względem także różne inicjatywy, m.in. idea ruchu naukowego *Open Access*, umożliwiająca bezpłatny i w pełni legalny dostęp do zgromadzonych w repozytoriach wiedzy zasobów z różnych dyscyplin, zorganizowany przez międzynarodową instytucję *non-profit* „Public Library of Science” (jej polską „filia” jest Centrum Otwartej Nauki)⁵.

Wykorzystanie postępu technologicznego do upowszechniania dostępu do Internetu zaowocowało nie tylko szerokopasmową siecią i wi-fi, traktowanymi obecnie jako standard, ale i tworzeniem pracowni multimedialnych w szkołach oraz edukacją medialną, którą objęci zostali już uczniowie nauczania początkowego (klasy I-III szkoły podstawowej). Na osobną uwagę zasługują też inicjatywy Centrum Edukacji Obywatelskiej, będącego koordynatorem (od roku szkolnego 2010/2011) ogólnopolskiego programu „Szkoła z klasą 2.0”. Wykorzystywane jego ramach technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK)

⁵ O tym, jak istotna jest świadomość nowych, stymulowanych przez rozwój sieci internetowej, możliwości zdobywania wiedzy przekonuje deklaracja, którą można uznać za „manifest programowy”, legitymizujący działanie Centrum Otwartej Nauki. Czytamy w niej: *Rozwój nowych, cyfrowych mediów umożliwił istotne zmiany w modelach produkcji i dystrybucji wiedzy naukowej. Publikacje naukowe – będące dotychczas podstawą komunikacji naukowej – stały się jednym tylko elementem dynamicznego procesu komunikacji w ramach którego kształtują się i rozwijają nowe „społeczności wiedzy”. Dostęp do wiedzy demokratyzuje się i otwiera na niespotykaną dotychczas skalę, jednocześnie wpływając na wydajność oraz innowacyjność pracy naukowej. Świadomy udział w tych przemianach ma kluczowe znaczenie dla rozwoju i wzrostu konkurencyjności polskiej nauki* Centrum Otwartej Nauki, [online], [dostęp: 24.04.2013], dostępny w Internecie: <<http://otwartanauka.pl/>>.

wspomagają kształtowanie kompetencji medialnych uczniów i kształtować w nich refleksyjny stosunek do źródeł informacji⁶.

Istnieje oczywiście i „druga strona medalu”: optymistycznemu spojrzeniu zwolenników informatyzacji można przeciwstawić niepokój środowisk, upatrujących w możliwościach związanych z cyfryzacją społeczeństwa przejściowej mody. Trend ten jest – w opinii sceptyków – tym bardziej niebezpieczny, że problem dotyczy edukacji społecznej. Tej zaś – jak zauważa Tomasz Goban-Klas – nie można zawęzić do stosowania nowoczesnych metod i materiałów dydaktycznych, lecz musi polegać na wpajaniu przede wszystkim zasad etycznego korzystania z nowych mediów⁷. Ponadto „nadobecność” informacji, charakterystyczna zwłaszcza dla Internetu, prowadzi do powstania medialnych „szumów”, zakłócających przekaz i zwiększających poziom stresu jednostki⁸. Świadomość tego aspektu społeczeństwa informacyjnego musi uwzględniać już początkowa, niekiedy nieformalna jeszcze edukacja domowa najmłodszych użytkowników mediów; świadomość takiej potrzeby wyraża m.in. Barbara Torlińska, sygnalizująca: *Rośnie nowe pokolenie sprawnie klikające myszką we właściwe ikonki już od trzeciego roku życia, dla którego wybranie właściwego przycisku nie stanowi problemu, natomiast jest nim odnalezienie i wykorzystanie wła-*

⁶ Informacje na temat programu i inicjatyw: *Przewodnik po programie*, [w:] *Centrum Edukacji Obywatelskiej*, [online], [dostęp: 24.04.2013], dostępny w Internecie: <<http://www.ceo.org.pl/pl/szkolazklasa2zero/news/przewodnik-po-programie>>.

⁷ Zob. Goban-Klas T., *Cywilizacja medialna*, Warszawa 2005, s. 194; por.: Piechota M., *Pułapki edutainment (na przykładzie programu „Clever! Widzisz i wiesz”)*, [w:] Filiciak M., Ptaszek G. (red.) *Komunikowanie (się) w mediach elektronicznych. Język, edukacja, semantyka*, Warszawa, 2009, s. 204-222; Ledzińska M., *Nadprodukcja informacji jako wyzwanie edukacyjne – perspektywa psychologiczna*, [w:] Radochoński M., Przywara B., *Jednostka – grupa – cybersieć. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informacyjnego*, Rzeszów, 2004, s. 19; Szpunar M., *Medium (dez)informacji? – o przeciążeniu informacyjnym w Internecie*, [w:] Sokołowski M. (red.) *(Kon)teksty kultury medialnej. Analizy i interpretacje*, Olsztyn, 2007, s. 355-366.

⁸ Zob. Ledzińska M., *op.cit.*, s. 19; Szpunar M., *op.cit.*, s. 355-366.

ściwej, wiarygodnej i aktualnej informacji w lawinowo narastającym jej gąszczu⁹.

Niebezpieczeństwa, kryjące się w przedkładaniu sprawności technicznego aspektu użytkowania mediów (w tym multimediów) nad postawę refleksyjną prowadzi do zjawiska „analfabetyzmu funkcjonalnego”, którego szczególnym przejawem w interesującym nas tu zakresie pozostaje „analfabetyzm informacyjny”¹⁰. Toteż, jak słusznie zauważa Bernadeta Smagacz, zapoznaniu nauczyciela ze sposobem obsługi programów, towarzyszyć musi wyrobienie w nim nawyku twórczego wykorzystania nabytych umiejętności¹¹. Jednakże zagrożenia, związane z cyfryzacją społeczeństwa kryją się nie w stopniu wyzyskania przez jednostkę kompetencji medialnych w wymiarze *praxis*, lecz marginalizowaniu wymiaru etycznego tego zjawiska.

Refleksji nad *homo informaticus* powinna bowiem towarzyszyć myśl, że użytkownik Internetu i mediów to – przede wszystkim – *homo ethicus*. Termin ten – zapożyczony z myśli Henryka Elzenberga i Tadeusza Kotarbińskiego – należy pojmować w sposób szczególny, bliski rozważaniom ks. Józefa Tischnera, upatrującego w etyce przecucia „zadomowienia”¹². Można jednak traktować stwierdzenie, iż człowiek jest „zwierzęciem etycznym” nie tylko w rozumieniu, że w swoich działaniach kieruje się normami etycznymi, ale i że sam takie normy tworzy. Wówczas jednak nie wystarczy odwoływać się do „moralnego sumienia”, wyczulonego na sytuację – posłużmy się, zaczerpniętym z Listów Apostolskich, tytułem pracy o. Józefa Augustyna SJ – „kiedy serce nas oskarża”¹³. Konieczne staje się wprowadzenie społecznych regulacji w postaci prawa, aby subiektywnie pojmowane rozróżnienie

⁹ Torlińska B., *Alfabetyzm społeczeństwa wiedzy a kompetencje informacyjne*, [w:] Strykowski W., Skrzydlewski W. (red.), *Media a edukacja. Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań, 2004, s. 368.

¹⁰ Zob. Kondrat D., *Zjawisko analfabetyzmu funkcjonalnego*, „Remedium. Profilaktyka Uzależnień i Innych zachowań Problemowych” 2006, nr 2, s. 8.

¹¹ Zob. Smagacz B., *Komputerowe wspomaganie umiejętności czytania ze zrozumieniem*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 3, s. 23.

¹² Zob. Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków, 1993, s. 435.

¹³ Zob. Augustyn SJ, *Kiedy serce nas oskarża. Przygotowanie do sakramentu pojednania*, Częstochowa, 2005.

na dobro i zło znalazło obiektywną społecznie wykładnię i punkt odniesienia w postaci akceptowalnych powszechnie norm postępowania (pewnym kompromisem między literą prawa i codzienną praktyką jest prawne pojęcie dozwolonego użytku prywatnego¹⁴).

Nie zawsze bowiem – o czym przekonuje doświadczenie dnia codziennego – możliwe do pogodzenia są jednostkowe normy moralne zarówno z literą prawa, jak i sumieniem, kształtowanym przez społeczny nauczanie Kościoła¹⁵. Świadczy o tym popularność stron internetowych i portali, umożliwiających korzystanie z nielegalnie zdobytych programów, filmów i książek; drobne opłaty wnoszone przez użytkowników za tę możliwość nie tylko są niewspółmierne do stawek gwarantowanych prawem autorskim, lecz wzbogacają nielegalnych pośredników tego procederu (autor nie otrzymuje żadnej gratyfikacji za korzystanie z efektów jego pracy).

Świadomość rangi przemian technologicznych dla moralnego wymiaru człowieczeństwa w dobie ekspansywnego rozwoju „nowych mediów” zawiera dokument Papieskiej Rady ds. Środków Przekazu, pt. *Etyka w Internecie*. Czytamy w nim: *Internet posiada pewne uderzające cechy. Jest natychmiastowy, bezpośredni, ma światowy zasięg, jest zdecentralizowany, interaktywny, nieskończenie rozszerzalny co do treści i oddźwięku, łatwo dostosowujący się i adaptujący w znacznym stopniu. Jest egalitarny, to znaczy – każdy mający odpowiedni sprzęt i umiarkowane umiejętności techniczne może być aktywnie obecny w cyberprzestrzeni, ogłaszać swoje przesłanie światu i domagać się uwagi. Pozwala jednostkom bawić się anonimowością, odgrywać różne role i fantazjować, a także wchodzić we wspólnotę z innymi i dzielić się z nimi. [...] Podłoże technologiczne leżące u podstaw Internetu ma istotne znaczenie dla jego aspektów etycznych. [...] Internet może służyć ludziom w odpowiedzialnym korzystaniu z wolności i demokracji, rozszerzać zakres dostępnych wyborów w różnych sferach życia, rozszerzać horyzonty edukacyjne i kulturowe, znosić podziały, promować rozwój*

¹⁴Zob. Ustawa o prawie autorskim i prawach pokrewnych, „Dziennik Ustaw” 1994, nr 24, poz. 83, art. 23-35.

¹⁵Zob. Sikorski R., *Łowcy plików*, „W Drodze” 2011, nr 3, s. 75-79.

ludzi na różne sposoby. [...] Internet może jednoczyć ludzi, może także ich dzielić, zarówno jako jednostki, jak i wzajemnie nieufne grupy, rozdzielone ideologią, polityką, własnością, rasą lub grupą etniczną, różnicami międzypokoleniowymi, a nawet religią. Już wykorzystuje się go w agresywny sposób, niemalże jako broń i mówi się o niebezpieczeństwie »cyberterroryzmu«. Byłoby bolesną ironią, gdyby to narzędzie komunikacji, mające tak olbrzymi potencjał zbliżania do siebie ludzi, powróciło do swych zimnowojennych początków i stało się areną konfliktu międzynarodowego¹⁶.

Podobnie jak ambiwalentny charakter ma samo zjawisko ekspansji mediów, trudno jednoznacznie rozstrzygać rację obu stron konfliktu; z pewnością jednak zwolenników i przeciwników „społeczeństwa medialnego” łączy troska o jego przyszły kształt.

Równie często też tak rozumiana „literatura w sieci” (utożsamiana z „transferem” książki tradycyjnej do cyfrowego medium; przykładem służą projekty: „Wolne Lektury”, „Otwórz Książkę”, „Project Gutenberg”) znajduje jednak dopełnienie w postaci „literatury sieci”, tj. takich form literackich, dla których Internet jest swoistą „niszą ekologiczną” – świadectwem traktowania jej jako emergencji możliwości sieci jest obiegowe pojęcie definiujące różne przejawy aktywności literackiej, w tym również pisanie blogów i udział w forach dyskusyjnych – „liternet”¹⁷. Przywołany tu termin stał się powszechnie stosowany jako oddający w najpełniejszy sposób specyfikę „literatury sieci”, związanej nie tylko z działaniami estetycznymi, lecz również techniką cyfrową, która legła u podstaw funkcjonowania Internetu. Zarazem takie połączenie sztuki i technologii właściwe jest dla paradygmatu cyberkultury, będącego najistotniejszym kontekstem kulturowym i cywilizacyjnym „litternetu”.

¹⁶ Papieska Rada ds. Środków Społecznego Przekazu, *Etyka w Internecie*, 2002, [online], [dostęp: 24.04.2013], dostępny w Internecie: <http://www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WR/rady_pontyfikalne/r_komunik_spol/internet_etyka_22022002.html#m2>.

¹⁷ Zob. Marecki P., *Liternet*, [w:] Tenże (red.), *Liternet. Literatura i internet*, Kraków, 2002, s. 7-21.

Z uwagi na swoją specyfikę, różnorodne aktualizacje „litternetu” mogą funkcjonować – jak powieść hipertekstowa, blogi, wpisy na forach dyskusyjnych, bądź poezja fraktalna – jedynie w wirtualnych przestrzeniach sieci. Kiedy indziej (przykładem służą *fan-fiction*, pisanie kolektywne, oraz sztafetowe) potencjalnie mogą pojawiać się w innych, niż Internet, mediach (pisanie kolektywne w historii powojennej literatury polskiej było aprobowane zwłaszcza w okresie realizmu socjalistycznego, o czym świadczą publikacje „Załogi nr 1”, oraz „Robotniczego Zespołu Literackiego »Budujemy«”).

Pojawienie się powszechnego dostępu do sieci internetowej wpłynęło jednakże nie tylko na zmianę ilościową, lecz – kiedy „masa krytyczna” tekstów została przekroczona – przede wszystkim jakościową. Specyfika Internetu umożliwia tworzenie portali zrzeszających miłośników różnych przejawów kultury (głównie popularnej) i możliwa im wymieniania się własnymi dziełami. Pozwala też na tworzenie w sposób zbiorowy nie tylko danego *uniwersum* (co jest domeną twórców „fanfików”), lecz również pojedynczych utworów (przykładem służy zbiorowe autorstwo niemieckiego projektu medialnego „Am Pool”). Przedsięwzięcia te należy uznać za przejaw zabaw literackich, jednakże konsekwencje takich praktyk twórczych mają poważne kulturowe reperkusje. Wspólnota piszących wyklucza nie tylko bowiem kategorię dookreślonego autora, traktowanego jako podmiot czynności twórczych (wraz z dotyczącymi go przywilejami płynącymi z zapisów o prawie autorskim); samo pisanie staje się również – wbrew tradycji romantycznej – nie tyle manifestacją natchnienia, co efektem negocjacji pomiędzy współtwórcami danego dzieła. Można byłoby wprawdzie zastosować – w odniesieniu do pisanja kolektywnego i sztafetowego – kategorię „autorstwa zbiorowego”, jednakże nie unieważnia ona problematyki związanej z oceną wkładu pracy poszczególnych osób biorących udział w literackim projekcie. Jeszcze bardziej migotliwa aksjologicznie (rozpatrywana zarówno z perspektywy prawa, jak i etyki), oraz komunikacyjnie pozostaje sytuacja twórców „fanfików”, tj. opowieści osadzonych w ramach po-

popularnych światów wykreowanych przez uznanych pisarzy¹⁸. Twórca „fanfików” występuje bowiem w podwójnej roli: jako nadawcy i zarazem odbiorcy tekstu; konsumenta zastępuje „prosument” (określenie Alvina Tofflera¹⁹).

Naszkiecowane powyżej tendencje i zjawiska kulturowe stanowią naturalny kontekst dla zgromadzonych w tomie rozważań. Redaktorom opracowania udało się zgromadzić teksty przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych (m.in. medioznawców, bibliotekoznawców, komunikologów, tj. specjalistów w zakresie komunikowania się społecznego²⁰) zainteresowanych szansami, ale i zagrożeniami, jakie stwarzają media dla „tradycyjnie” rozumianej, drukowanej książki i jej lektury.

Już pobieżna lektura spisu treści uświadamia różnorodność i bogactwo podjętej problematyki. Książka tradycyjna to ważny, lecz nie jedyny punkt odniesienia dla refleksji badawczej. Książka drukowana, dla której równie istotny, co walory treściowe, pozostaje wygląd fizyczny, coraz częściej zostaje „przekładana” na język nowych mediów i funkcjonuje jako *audio-book*, oraz *e-book*; jako osobny badawczo problem została potraktowana tzw. książka artystyczna, utożsamiana z realizacją książki – utworu plastycznego, rozumianego jako samodzielne dzieło sztuki²¹.

¹⁸ Zob. Gąsowska L., *Fanfik, czyli część zamiast całości albo całość zamiast części*, „Studia Pragmalingwistyczne”: *Kultura popularna – części i całości. Narracje w kulturze popularnej*, 2011, r. III, s. 51-65; też, *Moda na fan fiction, czyli jak fan tworzy fikcję i jak jej używa*, [w:] Buryła S., Gąsowska L., Ossowska D. (red.), *Mody w kulturze i literaturze popularnej*, Kraków, 2011, s. 332-368.

¹⁹ Zob. Toffler A., *Trzecia fala*, przekł. E. Woydyło, Warszawa, 1997, s. 415-417.

²⁰ O potrzebie stworzenia nowej dyscypliny wiedzy, jaka jest komunikologia przekonują redaktorzy tomu studiów nad komunikowaniem się, wskazując na jej transdyscyplinarny, a zarazem samodzielny charakter; zob. *Słowo wstępne*, [do:] Kulczycki E., Wendland M., *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*, Poznań, 2012, t. III, s. 7.

²¹ Zob. Gajewski M., *Co to jest książka artystyczna?*, „Erudio. Centrum Kształcenia Ustawicznego”, [online], [dostęp: 24.04.2013], dostępny w Internecie: <<http://kursylodz.wordpress.com/2008/07/09/co-to-jest-ksiazka-artystyczna/>>.

Media i ich społeczna recepcja; czytanie jako czynność będąca przejawem praktyk społecznościowych, promocja sztuki słowa w dobie ekspansji kultury audiowizualnej – oto najważniejsze punkty odniesienia dla uczestnictwa w kulturze dzieci i młodzieży, które zostały podjęte w niniejszej książce. Toteż za w pełni zasadną należy uznać decyzję Redaktorów, zarazem wyodrębniających grupy artykułów tematycznie do siebie zbliżonych, jak i łączących je w jeden tom. Pozwala to Czytelnikowi nie tylko rozpoznać potencjalne kwestie badawcze, które stały się (bądź mogłyby stać się) punktem wyjścia dla refleksji, lecz również zachodzące między nimi „powinowactwa z wyboru”.

Podział problemowo-tematyczny umożliwia też dostrzeżenie różnorodnych – komplementarnych wobec siebie – perspektyw, dzięki czemu główny problem zyskuje naświetlenie z różnych stron. Za nieprzypadkowe należy też uznać usytuowanie owych grup w nadrzędną całość, jaką jest książka, wraz z relacjami pomiędzy nimi. Dwie części: *Dzieci i młodzież w świecie prasy i Internetu*, oraz *Dzieci i młodzież w świecie telewizji i radia* wzajemnie uzupełniają się i dopiero odczytywane jako całość tworzą panoramę społeczeństwa medialnego, w ramach którego funkcjonują obie wymienione grupy odbiorców. Pewną wątpliwość (jest ona jednakże – zaznaczymy już teraz – pozorna) budzić może zestawienie sieci internetowej z prasą. W potocznej opinii Internet to medium, w którym dominują treści audiowizualne, tymczasem podstawą prasy jest słowo; jednakże zarówno badania, jak i praktyka nakazują zweryfikować tę opinię. Podstawowym tworzywem Internetu pozostaje bowiem nadal słowo. Oczywiście jest ono używane – o czym pisze Anna Adamczuk-Stęplewska – w specyficzny sposób, nakazujący traktować język sieci internetowej jako „odmianę mówioną pisaną”²². Szkic ten jest tym cenniejszy i godny pogłębionej uwagi, że stanowi punkt wyjścia do lektury kolejnych, autorstwa Agnieszki Maroń, Agnieszki Pawelec, Agaty Poręby, Aleksandry Rzepkowskiej oraz Magdaleny Wójcik. Przy-

²² Zob. Jurek W., *Jaki jest język polski w Internecie?*, „Polonistyka” 2002, nr 9, s. 525-529; Myśliwiec G., *Netykieta, czyli etyka i kultura komunikowania się w Internecie*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2003, nr 4, s. 12; Ogonowska A., *Internet jako przestrzeń i forma komunikacji*, „Nowa Polszczyzna” 2006, nr 3. S. 43-46.

wołane tu autorki łączy przekonanie o możliwościach sieci internetowej w promocji czytelnictwa. Z kolei czytanie jako działanie twórcze, które prowadzi do pisania, to temat szkicu Darii Jankowiak.

Mniej spójna tematycznie, z uwagi na specyfikę nadrzędnego zagadnienia, tj. wpływu radia i telewizji na czytelnictwo, jest część druga książki. Pozornie wektor w zarysowanej tu relacji jest jednokierunkowy, jednakże – jak przekonuje lektura szkicu Anny Marii Krajewskiej – adaptacje i ekranizacje filmowe współlistnieją obecnie z nowelizacjami, tj. przeniesieniem na karty książki filmowych opowieści (autorka omawia to zjawisko na przykładzie popularnego serialu *Czas honoru*); osobną kwestią pozostaje, czy mamy w tym wypadku z zaczątkiem zjawiska określanego przez Marshę Kinder mianem „supersystemu rozrywkowego”²³.

Obie – przywołane wyżej – części książki stanowią punkt wyjścia do refleksji zawartej w trzeciej: *Dzieci i młodzież jako uczestnicy kultury*. Jest ona najbardziej zróżnicowana tematycznie, co wynika ze specyfiki zagadnienia: nie brak tu artykułów poświęconych działaniom propagującym czytelnictwo (o inicjatywach katowickiej Akademii Sztuk Pięknych pisze Barbara Firla; podobną problematykę – jednakże w realiach południowoamerykańskich – podejmuje Renato Vasquez-Velasquez), rozważań nad społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami ugruntowywania nawyku czytania poprzez kontakt z różnymi postaciami książki: Alina Brzuska-Kępa przekonująco przybliży walory „książki obrazkowej”, natomiast Jacek Ladorucki podkreśla zalety *audio-booków*, które mogą funkcjonować nie tylko jako dźwiękowe wersje drukowanej książki (odczytywane przez samych autorów, bądź lektorów), ale również zastępować – odchodzący powoli w zapomnienie – „radiowy teatr wyobraźni” (jest to artykuł tym bardziej cenny, że – podobnie jak szkic Małgorzaty Sławek-Czochry, piszącej o *graffiti* – przypomina o zakorzenieniu w kulturze tej formy lektury).

Z perspektywy zawartości szkiców, zamieszczonych w tej części tomu, problematyczna wydawać się może obecność w niej artykułu

²³ Zob. Kinder M., *Playing with Power in Movies, Television and Video Games. From Muppet Babies to Teenage Mutant Ninja Turtles*, Berkeley, 1991, s. 1, 38.

Rafała Kępy; autor bowiem – przeciwnie do innych badaczy – nie koncentruje się na potencjalnych sposobach przybliżenia świata książki młodym (zarówno wiekiem, jak i czytelnictwem) odbiorcom. W zamian – niczym Anna Nasiłowska w *Czteroletniej filozofce* (2004) – uświadamia potencjał dziecięcego filozofowania, pozbawionego uprzedzeń i stereotypowego spojrzenia na rzeczywistość. Autor – przywołując utwory, stanowiące kanon literatury dziecięcej (m.in. cykl Macieja Wojtyszki) – upomina się o prawo dziecka do zadawania fundamentalnych pytań, z którymi borykają się myśliciele będący twórcami podstaw filozofii, wpływającej na współczesny kształt myśli zakorzenionej w śródziemnomorskim kręgu kulturowym. Toteż szkic ten można uznać tyleż za podsumowanie ustaleń pozostałych badaczy, co punkt wyjścia do dyskusji: już wykraczającej poza karty prezentowanej Czytelnikowi książki i rozgrywającej się między Nim a obserwowaną codziennością, w której funkcjonuje. W tym sensie artykuł Rafała Kępy spełnia – stawiane przed filozofami i „książkami filozoficznymi”, o których pisze – zadanie: prowokuje do zadawania pytań, co pozostaje domeną filozofii.

Taką też rolę pełni niniejszym tom: współtworzący go autorzy ukierunkowują uwagę Czytelnika na istotne kulturowo i społecznie problemy, unikając pokusy oferowania jednoznacznych rozwiązań i prostych odpowiedzi. Z pewnością może stanowić punkt wyjścia do koniecznej dyskusji nad rolą mediów i książki w społeczeństwie informacyjnym, pobudza do zadawania pytań, oraz – *last but not least* – ugruntowuje przekonanie, że kultura czytelnictwa i praktyka lektury nie pozostają w gestii historyka, lecz są wciąż żywym społecznie zjawiskiem, a najważniejszym dla książki miejscem nadal pozostaje biblioteczna półka – nie zaś muzealna gablota.

dr Adam Mazurkiewicz
Uniwersytet Łódzki
28.04.2013 r.

**Dzieci i młodzież
w świecie prasy
i internetu**



CZYTELNIK, NAWIGATOR, PODRÓŻNIK?

Młody odbiorca literackich hipertekstów

Anna Adamczuk-Stęplewska
Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II

Bardzo ważnym aspektem współczesnej aktywności literackiej stało się wprowadzenie literatury do przestrzeni wirtualnej. Technika komputerowa bez problemu potrafiła przetworzyć tradycyjne – prozatorskie i poetyckie formy tekstualności. Jednakże trudność czytania za pośrednictwem monitora sprawiła, że odbiorca, mając przed sobą potężną dawkę informacji, będzie wolał zdobywać je, odsłaniając kolejne strony. Taki czytelnik nie będzie przedzierał się przez kolejne zdania, ale ogarnie wzrokiem cały tekst zamieszczony na odkrytej planszy opatrzonej atrakcyjną animacją, dźwiękiem i obrazem, zwiększając tym samym możliwości własnej percepcji. W ten sposób ukształtowało się zupełnie nowe pokolenie współczesnych odbiorców.

Literatura obecna w cyfrowej przestrzeni zaistniała w nowych formach. Autorka szczególnie uwagę zwróciła na teksty funkcjonujące tylko w środowisku wirtualnym, tzw. literaturę sieciową, bazującą na hipertekście. O czytelnictwie literatury hipertekstowej warto mówić, gdyż zajmuje ona ważny obszar polskiej literatury najnowszej. Z uwagi na skomplikowaną strukturę hipertekstu, która może rozwarstwiać się w nieskończoność poprzez wzrost liczby odniesień, bardzo istotna jest kontrola nad procesem lektury. Chcąc rozmawiać o niej z młodzieżą, należy rozważyć, w jaki sposób można ją odbierać? Jak uzyskać efektywność lektury, którą utrudnia przecież interaktywność i przestrzenność sieciowych tekstów? Jak poradzić sobie z tym, że twórcy literatury hipertekstowej wykroczyli poza literackie środki przekazu, aktywizując czytelnika nie tylko do odczytywania sensów, ale również tworzenia nowych?

Anna Adamczuk -Stęplewska



Anna Adamczuk-Stęplewska – doktor, asystentka naukowa w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, gdzie prowadzi zajęcia z dydaktyki szczegółowej języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej. Ukończyła również kwalifikacyjne studia podyplomowe na kierunku: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza. Nauczyciel języka polskiego i egzaminator egzaminu maturalnego OKE w Krakowie. Interesuje się innowacjami z polonistycznej teorii kształcenia, a także pedagogiki dzieci i młodzieży. Pracuje nad wydaniem książki na temat nauczania polskiej literatury najnowszej w szkole ponadgimnazjalnej. Jest członkiem Towarzystwa Naukowego KUL.

Anna Adamczuk-Stęplewska – doctor, scientific assistant in Department of Didactics of Polish Literature and Language at The John Paul II Catholic University of Lublin (KUL) where she leads studies of detailed didactics of polish language on a high school. She has completed post-graduate qualifying studies in the field of care and educational pedagogics. She is a member of the Scientific Society of the KUL. Teacher of Polish language and examiner in the Krakow OKE (Regional Examination Commission). Her field of interest is directed at Polish language studies and the theory of education innovations, as well as education of children and young people. She currently works on a book about introducing Polish newest literature in high schools.

HIPERTEKST I LITERATURA

Przełom wieków XX i XXI był rewolucyjny dla literatury, w tym polskiej. Wraz z dynamicznym rozwojem środków komunikacji, nowe technologie stały się narzędziem do tworzenia przekazu artystycznego. Internet zatem stał się alternatywną przestrzenią nie tylko czerpania i wymiany informacji, ale stworzył też możliwości dla tworzenia sztuki. Dziś okazuje się, że z wielu rozmaitych propozycji wyłaniają się projekty artystyczne prezentujące „nowy paradygmat i styl przekazu” (Janusiewicz M., 2009, s. 29).

Hipertekst (Nelson T., [online]; Pisarski M., [online] b) w obszarze literatury nie był związany bezpośrednio z technologią. Struktur przestrzennych, wielopłaszczyznowych upatruje się w prastarych księgach – I-Ching, Torze czy Biblii (Pisarski M., [online] c). Próby przełamania tradycyjnej postaci tekstu literackiego w postaci rozbicia formalnego istniejących gatunków obecne są w eksperymentach literackich z początku XX w. Jednakże dopiero technologia cyfrowa pozwoliła na rozbicie niewzruszonej dotąd struktury narracyjnej dzieła, które odtąd mogło być „multilinearne”¹ czy „intermedialne”² (Tenże, [online] a). Ta nowa forma literacka, która realizowała się za pomocą technologii, stała się dla twórców narzędziem swobodnej kreacji wyobraźni, pozwalała na wykorzystanie możliwości nowych mediów. Poprzez sieć leksji³ powiązanych ze sobą wielofunkcyjnymi łączami (Tenże, 2003, s. 51) i układ fragmentarycznych, wieloznacznych części, powieść hipertekstowa stawała się utworem „fabularno-asocjacyjnym” (Branny E.,

¹ Odczytanie hipertekstu odbywa się w sposób linearny, lecz kolejność fragmentów tekstu za każdym razem może być inna. Wskazuję tu na przestrzenność i topografizację „hiperfkcji” (literatury tworzonej w środowisku hipertekstowym w Sieci lub przy pomocy specjalnego hipertekstowego programu), które powodują zmianę w sposobie odbierania tekstu przez czytelnika. Nie jest to już doświadczanie rzeczywistości, ale przeżywanie, zdziwienie wywołane wyobraźnią twórcy, spotęgowaną przez narzędzia technologii cyfrowej.

² Szerzej problem intermediów rozwija Agnieszka Przybyszewska. Por. *Taż*, 2009, s. 46-48.

³ Termin wprowadzony przez R. Barthesa oznaczający znaczeniową jednostkę lektury. Stosują go badacze hipertekstów.

2009, s. 27), w którym powieść realizowała się przez symbolicznie uporządkowany system łączy. Tak skonstruowane dzieło literackie wymuszało na odbiorcy inny od tradycyjnego sposób odczytania⁴. W tym przypadku odbiór aktywizował czytelnika, skłaniając go do dokonywania wyborów nobilitowanych przez system nawigacji. Czytanie zatem stało się „podróżą” w wirtualnej przestrzeni. Małgorzata Janusiewicz wskazywała, że przestrzenna konstrukcja hipertekstu, oparta na hierarchiczności i miejscach połączeń („punktach węzłowych”) między leksjami, wzbogacona wizualnymi i fonicznymi środkami pozatekstowymi, bliska była sposobom działania pamięci i procesów myślowo-skojarzeniowych zachodzących w ludzkim umyśle. Toteż rozwój technik medialnych oraz Internetu spowodował wzbogacenie hipertekstu przez elementy obrazu i dźwięku, tworząc „hipertekstową powieść multimedialną” (2009, s. 35-36)⁵.

W KRĘGU POLSKIEJ LITERATURY HIPERTEKSTOWEJ

Doświadczenia polskie w tworzeniu literatury hipertekstowej w formie elektronicznej nie były tak imponujące jak amerykańskie (Sikora D., [online]; Pisarski M., [online] d)⁶, ponieważ nie miały tak

⁴ Sposób odczytania powieści hipertekstowej zaprojektowany jest w strukturze hipertekstu. Nie wpływa to jednak na swobodę podejmowanych przez czytelnika wyborów.

⁵ Janusiewicz wyróżniła cechy hipertekstowej powieści multimedialnej, do których należą: interaktywność (zakładająca aktywność czytelnika w sposobie odczytania, a także współtworzenia utworu); hipertekstowość (poprzez system nawigacji); multimedialność (wzbogacanie znaczeń poprzez Nieliterackie środki artystyczne).

⁶ Do pierwszych prób przeniesienia hipertekstu na grunt literacki zalicza się zaprezentowany w 1987 r. utwór Michaela Joyce’a *Afternoon, a story*. Na początku lat 90. XX w. pojawiły się: *Victory Gaden Stuarda* Moulthrop’a oraz *Patchwork Girl* Shelley Jackson. Dzieła te określane są często mianem „Szkoły hipertekstowego pisarstwa Storyspace”. Warto wskazać także na *Uncle Buddy’s Phantom Funhouse* Johna MacDaida – utwór napisany w Hypercard.

długiej tradycji. Nie ma zgodności w określeniu dokładnej daty powstania pierwszej polskiej hiperfikcji⁷.

Pierwszym polskim interaktywnym hipertekstem w Sieci była *Hitalia* ([online]) – przedsięwzięcie literackie, składające się z wielu opowieści poszczególnych internautów, tworzących wspólną historię rozbitków na obcej planecie. Ów projekt literacki stał się wielopłaszczyznową hybrydą opowieści niejednorodnych pod względem stylistycznym, łączącą różne formy przekazu.

Powieść hipertekstowa *Blok* Sławomira Shutego, powstała w 2003 r., należy do tekstów otwierających tego rodzaju twórczość na gruncie rodzimej literatury najnowszej. Rozpoczynając jej czytanie, należało „otworzyć drzwi”, za którymi widniał „spis lokatorów” dziesięciopiętrowego bloku. Od czytelnika zależało, w jaki sposób pozna treść utworu. W konstrukcji tego hipertekstu, kondygnacja czy też pozycja na spisie lokatorów stanowiła leksję – całość tekstu linearnego, podobną do rozdziału w tradycyjnej książce. Wyróżnione w niej fragmenty to linki, kierujące czytelnika do części innych rozdziałów. W ten sposób – jak określił to Mariusz Pisarski – *Shuty zlitrealizował dyskurs plotki* (Pisarski M., 2003, s. 51-52), tworząc świat podobny do atmosfery życia mieszkańców blokowiska. W powieści *Tramwaje w przestrzeniach zespolonych* autor „dr Muto” stworzył własną koncepcję linków oraz plan nawigacji, konstruując tym samym dzieło zamknięte. Nie dał czytelnikowi możliwości samodzielnego poruszania się po treści. Przestrzeń hipertekstu zatytułowanego *Gmachy Trwonienia Czasu* – autorstwa twórcy kryjącego się pod pseudonimem „xnauta”, tworzyła przestrzeń ludzkiej pamięci. Strukturę tego utworu organizował strumień świadomości, który stanowił o dygresyjności utworu. Leksje wpisane w osobnych oknach nie pre-

⁷ Rozbieżności w datowaniu polskich hipertekstów tkwią w przyjętych kategoriach. Wydany w 1996 r. przez wydawnictwo „Pusty Obłok” utwór nazwany roboczo „Elektropisem znalezionym w Krzeszowicach” zapisany na dyskietce, któremu jego autor Robert Szczerbowski nadał tytuł *AE*. W 2003 r. Radosław Nowakowski opowiedział o swoim hipertekście *Koniec świata według Emeryka* – pierwszą polską powieścią hipertekstową wydaną na CD w 2005 r. Wcześniej, bo w 2003 r. wychodzi *Blok* Sławomira Shutego.

zentowały integralnego ciągu narracyjnego, a ich łączność odbywała się na zasadzie przypadkowych skojarzeń. Brak tu także wyraziście scharakteryzowanych postaci. Na uwagę zasługuje dzieło Radosława Nowakowskiego *Koniec świata według Emeryka* (CD, 2005). Utwór ten bazuje na podaniu o wędrowcu, pielgrzymującym na górę Święty Krzyż. Kres jego drogi oznaczałby koniec świata. Autor stworzył możliwości swobodnego nawigowania po tekście, pozbawiając jednak czytelnika opcji jego modyfikowania.

Środowisko hipertekstu okazało się przyjazne również dla poezji. *Rok 2007 był dobrym i obiecującym rokiem dla polskiej poezji cybernetycznej i poetyckiego net.artu* – pisał Pisarski, który wskazał na dwóch polskich artystów tworzących w Sieci. Roman Bromboszcz stworzył projekty, nadając im nazwę *bromboxów*. Ich struktura stanowiła nielogiczny układ liter wkomponowanych w geometryczną przestrzeń. Utwór *r.o.t.a.t.o.r.* składa się z zaprezentowanych w tytule liter, które poruszają się w dwóch przecinkach w rytm miarowych uderzeń. Całość planu tego tekstu imituje ruchy rotacyjne. Twórca *bromboxów* połączył tradycyjny zapis, grafikę komputerową i dźwięk, mieszając przy tym języki: człowieka i komputera. Kluczem ich odczytania może być, jak zauważył Pisarski, *odcinek czasu między tym, co widzimy a naszą reakcją* (Pisarski M., [online] e).

Łukasz Podgórni wymyślił projekty opatrzone tytułem *gylyryjyn fytyryz lydywych cybrstycyj*, które zamieścił na blogu *szafranchinche.blogspot.com*. Twórca nazwał je „klawikordami”, w których sekwencje tekstu podświetlane są przez pulsujące światło w towarzystwie elektronicznych dźwięków.

Trudno określić, jak zakwalifikować pomysły powstające przy pomocy technologii cyfrowej z punktu widzenia genologii. Pisarski określał je jako „wiersze-maszyny” (Pisarski M., *Poezja pod prądem...*[online]). To dzieła będące konsekwencją symbiozy człowieka i urządzenia. Ich wykreowany świat stanowi przestrzeń cybernetyczna, przynależna maszynie, która została zaangażowana do tworzenia znaczeń. Toteż opis konstrukcji cyberpoetyckich możliwy jest jedynie za pomocą

pojęć przynależnych technologii „nowych mediów”⁸. Jak wskazywał Pisarski, kwestie uwzględnienia języka oprogramowania, w jakim napisany został tekst, stanowią istotną wiedzę do właściwego rozszyfrowania kodu i jego interpretacji (Pisarski M., 2009, s. 82-83). Twórcy tych projektów pokazywali dualistyczny świat komputerów, rozszczępiony pomiędzy tym, co wirtualne, a tym, co materialne. Źródła owego dualizmu pochodzą z przeniesienia do świata wirtualnego rekwizytów z rzeczywistości, tworząc dla człowieka przestrzeń alternatywną. Pozwalają również na „działalność tekstotwórczą”⁹, którą umożliwia interaktywność czy „ergodyczność tekstu” (Tenże, [online] a)¹⁰. Należy wskazać również na bezpośrednie ich odwołania do awangardy literackiej XX wieku. Analogię tę widać dzięki porównaniu projektów Podgórnego z limerykami Apollinaire’a, z tą różnicą, że cyberprojekty wykraczały poza dwuwymiarową konstrukcję. Dzięki możliwościom komputera, ich realizacja staje się trójwymiarowa. Kluczowym pojęciem dla zrozumienia poezji cybernetycznej jest zapętlenie ciągu liter, cyfr czy obrazów. Istotna jest ich sekwencyjność, powtarzalność bardzo charakterystyczna dla specyfiki Internetu (Gołębiewski Ł., 2008, s. 44-45).

⁸ W hipertekstowym artykule *Nowe media w nowiu*, [online], proponowane są takie narzędzia do odczytania cyberprojektów, jak: modularność: *rzeczywistość cyfrowa jest mierzalna i mierzy się ją według modułów*); reprezentacja numeryczna i wariacyjność: *Obiekt nowych mediów istnieje najczęściej w wielu wersjach, a nie w powtarzalnych kopiach*; Transkodowanie: *występowanie danych pod wieloma postaciami. (...) to uniwersalność interpretowalności danych przez urządzenia i programy. [...] to wielość potencjalnych „przeszczepień”*.

⁹ Pisarski pisał: *Jeśli warstwa kodu kryje się pod powierzchnią widocznego na ekranie tekstu, warstwa operacyjna jest jego zewnętrżnością: zasobem narzędzi i elementów graficznego interfejsu, które sprawiają, że między tekstem a czytelnikiem dochodzi do sprzężenia zwrotnego, wymuszającego nietrywialne (takie, które stawia czytelnika w sytuacji wyboru) działania. Warstwa operacyjna to widoczna materialność cyfrowego tekstu, która dzięki numerycznej naturze medium pozwala czytelnikowi eksplorować, konfigurować, a nawet zmieniać czytany tekst.*

¹⁰ Tekst ergodyczny to taki, do którego, oprócz podstawowego działania interpretacyjnego, czytelnik musi dodać jedno z trzech działań, które zakładają sprzężenie zwrotne pomiędzy dziełem a odbiorcą. Chodzi tu o funkcje: eksploracyjną, konfiguracyjną i tekstotwórczą.

Literatura hipertekstowa jest przykładem rozbudowanych możliwości, generując zmiany w kreacji świata czy światów przedstawionych oraz tworząc nowe gatunki. Każdy z twórców proponował własny zestaw pomysłów na kontakt z czytelnikiem.

HIPERLITERATURA JAKO WYZWANIE DLA EDUKACJI POLONISTYCZNEJ

Technologia informacyjna umożliwiała przedstawienie literackie tego, czego nie można było utworzyć w linearnym tekście. Mowa tu o tworzeniu wielu układów fabularnych, naznaczonych indywidualnym charakterem każdego odbiorcy.

Cyberprzestrzeń, której specyfika odzwierciedlona została w neofuturystycznych projektach, pokazywała konsekwencje postmodernistycznych praktyk, cechujących się zestawianiem ze sobą różnych, zaskakujących elementów, tworząc multimedialny przekaz ukryty pod cyfrowym kodem nieczytelnym dla przeciętnego odbiorcy. Efektem odbioru cybertekstu miało być zatem nie tyle odbieranie przekazu utrwalonego przez autora, ale indywidualne wrażenie zatapiania się w świat obrazu, dźwięku i tekstu.

W przypadku literatury polskiej omówione zagadnienia funkcjonowały na marginesie dyskusji badawczej, która jednak częściej była obecna w Internecie. W refleksji naukowej nad hipertekstem wykorzystywano dobrze znane koncepcje teoretyczne, jak choćby intertekstualność z zasobem pojęć przydatnych do „oswajania technologii” (Łebkowska A., 2001, s. 388). To szczególnie ważna kwestia, biorąc po uwagę twierdzenie o *intertekstualności cechującej każdą praktykę czytania*. Natomiast interpretacja dzieła literackiego, polegająca na odkrywaniu związków i relacji między zawierającymi się w nim śladami innych tekstów z różnych konwencji, okazała się kolejną ciekawą propozycją dla nauki literatury w szkole. Szczególnie w ostatnim dwudziestoleciu dało się zauważyć popularność otwartych form wypowiedzi literackich, które odzwierciedlały tendencje intertekstualne

(Nycz R., 2000, s. 82)¹¹. To właśnie powstanie i rozwój nowych technik informacyjnych zapoczątkowały zainteresowanie związkami międzytekstowymi, sposobem ich obecności i zastosowania.

Hipertekst stał się też obszarem najpełniej oddającym charakter rzeczywistości XXI w. Żyją w niej „cyfrowi tubylcy”, postrzegający świat i korzystający z jego zasobów inaczej niż „przed-cyfrowe” pokolenie („cyfrowi imigranci”), do którego należy znakomita większość nauczycieli, usiłujących uczyć populację, porozumiewającą się, jak pisał Mark Prensky, zupełnie nowym językiem (Prensky M., 2001, [online]). Młodzież rozumie i potrafi wyobrazić sobie wirtualną przestrzeń poprzez odślanianie i przesuwanie na ekranie monitora kolejnych stron, natomiast ma problem ze zrozumieniem długiego i skomplikowanego tekstu w książce. Łatwiej przyswaja treść wspomaganą animacją, dźwiękiem, obrazem. Jest przyzwyczajona do swobodnego operowania hipertekstem oraz hipermedialnego odbioru informacji z różnych źródeł. Zdobywa wiedzę przez wielozadaniowe działanie i eksperymentowanie, oczekując przy tym natychmiastowych efektów. Szybko przyswaja oraz kreatywnie wykorzystuje nowe technologie. To pokolenie „czytaczy” i „szperaczy”, posiadające nowe kompetencje czytelnicze, które są ściśle związane z komunikowaniem się, bo, jak pisał Łukasz Gołębiowski:

Żeby komunikować się, trzeba czytać – niekoniecznie, rzecz jasna książki, ale bez czytania nie ma komunikacji w Internecie, bo tu przekaz płynie w obydwie strony – bezpośrednio od nadawcy do odbiorcy i z powrotem, bo odbiorca jest jednocześnie nadawcą. Nowe pokolenie komunikuje się inaczej, używa własnych skrótów, kaleczy język, ale... pisze i czyta więcej niż ich rodzice (2008, s. 17).

¹¹ W literaturze najnowszej powszechne są kolaże składające się z cytatów, aluzji, odwołań do rozmaitych tekstów zarówno literackich, jak i nieliterackich. Ich celem było zaakcentowanie samego „faktu opowiadania” o świecie, zwrócenie uwagi odbiorcy oraz odniesienie się do metod, jakimi się posługiwały.

Potwierdzeniem tych wskazań są wyniki badań Instytutu Książki i Czytelnictwa z 2006 roku, z których wynika, że 69% osób stale korzystających z Internetu to jednocześnie czytelnicy książek (źródło).

Trzeba zatem wiedzieć najpierw, w jaki sposób dziś w ogóle komunikować się z młodzieżą posługującą się „e-językiem” (Gołębiewski Ł., s. 32-33)¹² nie tylko do kontaktów społecznych, ale także odbierania i kontemplowania kultury.

MŁODY ODBIORCA HIPERLITERATURY

Zmiana preferencji i kompetencji czytelniczych młodzieży wpływa na przeobrażenia w sposobie obcowania z kulturą, a w szczególności z tekstem, również literackim.

Jay David Bolter, wskazując na osłabienie pozycji tradycyjnej książki przez elektroniczne nośniki informacji, pisał, że *jesteśmy świadkami wielkiego transferu wiedzy z jednego środka komunikowania do innego* (1990, s. 334-335).

Sytuację współczesnego odbiorcy, zanurzonego dziś w przekazach słownych, drukowanych, audiowizualnych i multimedialnych, można łatwiej zrozumieć, gdy odniesiemy je do ukształtowanych przez tradycję przyzwyczajzeń (Rusek M., 2007, s. 193). Obecność multimedii wywołała nowe przyzwyczajenia odbiorcze, angażujące kilka zmysłów jednocześnie. Zachodzi więc potrzeba dokładnego poznania coraz młodszego pokolenia odbiorców kultury oraz ich przyzwyczajzeń,

¹² E-język to też cyberjęzyk [...] to żargon stanowiący mieszanię terminologii fachowej zwrotów anglojęzycznych i pojedynczych angielskich słów, akronimów (zarówno pochodzących z polszczyzny, jak i z angielskiego), okaleczonych słów polskich, wyrażen slangowych, zapisywany polszczyzną bezogonkową czyli często bez znaków przestankowych i wielkich liter w nazwach własnych i na początku zdań. Wielkie litery zazwyczaj służą wyrażaniu emocji (całe słowa pisane wersalikami), podobnie jak emotikonki, których można już wyróżnić ponad 2000, z czego kilkanaście jest w stałym użytku, często po kilka w jednym krótkim zdaniu. Coraz częściej trafiają one nie tylko do przekazów wyszukiwanych na klawiaturze, lecz także do listów czy notatek pisanych ręcznie.

wywołanych obcowaniem w rzeczywistości wirtualnej. Do czytania hipertekstów nie wystarczy już sam akt lektury, ale wielokierunkowa nawigacja. Zwykłą transmisję zaś zastępuje interakcja (Miczka T., 1997, s. 45-49). Dlatego też przed nauczycielem, będącym przewodnikiem w lekturze, moderatorem kultury czytelniczej dzieci i młodzieży, ten typ literatury stawia poważne zadanie, polegające na przewyciężaniu różniących się doświadczeń pokoleniowych i dostosowanie do nich sytuacji dydaktycznych, związanych z praktycznym wykorzystaniem hiperfikcji. Należy zatem zastanowić się nad konsekwencjami nowego sposobu istnienia tekstualności (Szczęsna E., 2006, s. 219)¹³ w nauczaniu literatury. Problem w tym, że szkolna praktyka nie dysponuje narzędziami opisu, a zarazem osvajania tych zjawisk, uprzystępniania ich i poddawania refleksji. Nadto nowy typ czytelników (Nasiłowska A., 2006, s. 210-217)¹⁴ potrzebuje właściwego sobie przygotowania estetycznego.

Jak zatem czytać z dziećmi i młodzieżą hiperliteraturę? W jaki sposób projektować działania dydaktyczne na lekcje literatury w szkole, aby podjąć wyzwania teraźniejszości? Trzeba się zgodzić z Martą Rusek, że ich odbiór porównywany do „wędrówki po labiryncie czy ogrodzie o rozwidlających się ścieżkach pozwalają zauważyć całą gamę trudności, które rodzą się przy wprowadzeniu e-fikcji do szkoły” (2007, s. 220).

CZYTANIE PRZEZ DZIAŁANIE

Pisarski, w kontekście powieści Nowakowskiego, wskazywał:

¹³ Ewa Szczęsna wskazywała, że nowe media odsłaniają nowe tekstowe światy, które przez osłabienie roli technologii jako przekaźnika informacji, generują niekończące się sekwencje znaczeń, stając się kształującym je językiem.

¹⁴ Anna Nasiłowska wskazywała, że nowy typ odbiorcy literatury, którego cechuje niska świadomość tradycji, ma małe doświadczenie czytelnicze. Powoduje to jego bezradność w zetknięciu z najnowszymi eksperymentami literackimi.

z pewnej liczby możliwości sami generujemy tekst końcowy: ja mogę przeczytać dwieście stron Emeryka, ty – dwadzieścia, jeśli obaj uznamy, że pobudzone w nas w trakcie lektury pragnienia zostały zaspokojone, to obaj stwierdzimy, że przeczytaliśmy utwór Nowakowskiego i obaj będziemy mieli rację (Pisarski M., 2005, [online]).

Istnieją zatem możliwości wielu jednoczesnych rozwiązań oraz indywidualnego wyboru ścieżki dojścia do zakończenia.

Strategia czytelnicza hiperliteratury ma ścisły związek z wysiłkiem nadawania kierunku podróży po tekście, który za każdym razem może być inny. Komplikuje to sytuację dydaktyczną, która ma za zadanie wypełnić szereg celów operacyjnych i doprowadzić do zdobycia przez uczniów konkretnych umiejętności i oczekiwanych efektów kształcenia. Dlatego na języku polskim należy wykorzystywać umiejętności, które wchodzą w zakres kompetencji polonistycznych, np. formułowanie logicznej wypowiedzi, argumentowanie.

Cóż ma jednak począć czytelnik, kiedy, zanurzając się w tekst, odsłoni kolejną stronę, której treść zniweczy dopiero co uchwycony sens? Po otwarciu drzwi wybranego mieszkania w *Bloku Shutego*, opowieść tak bardzo zaczyna się rozwarstwiać, że szybko można utracić dopiero co zbudowane wyobrażenie na temat przeczytanej akurat części powieści. Co się stanie, kiedy wirtualny podróżnik, zmierzając do zrozumienia, dotrze do pętli lub ślepego zaułka, który zmusza go do odwrotu? Czytanie stanie się wówczas wędrówką po labiryncie, jak w przypadku *Końca świata według Emeryka*, gdzie za każdą odsłoną czai się zagadka. To swoisty „ruch epifanii i aporii” (Rusek M., 2007, s. 224), który wzmaga emocje wywołane napięciem pomiędzy potrzebą zrozumienia, uważnego zgłębienia tekstu a narzucającą się całą stroną (leksją), przywołaną na ekran komputera poprzez kliknięcie kolejnego linku. Nadto, mimo zachłannego ogarniania wzrokiem wywołanej części, mamy świadomość, że zawsze pozostanie tylko fragmentem. Wartością błędzenia po e-fikcji jest zatem wysiłek związany z wyznaczeniem kolejnych ścieżek.

Indywidualne doświadczanie, przypadkowość lektury, możliwość wielorakich, jednoczesnych rozwiązań, to wyzwania dla przewodni-

ków w lekturze. Wydaje się, że ich rolą będzie odpowiednie kierowanie wysiłkiem i emocjami podopiecznego, ściśle związanymi z dokonywaniem kolejnych wyborów kierunku lektury.

Interpretacja wiąże się z potrzebą rozumienia, wyjaśniania, odsłaniania sensów ukrytych w tekście. W odniesieniu do e-literatury nie zamknie się więc w ramach oczywistych konkluzji, z uwagi na jej mobilność, uniemożliwiającą powtórzenie przebytej przez czytelnika drogi czy weryfikację odkrytych już znaczeń. Ich wielość będzie dla odbiorcy wezwaniem do dokonania selekcji według kryterium, którym zawsze będą jego indywidualne preferencje i osobiste doświadczenie czytelnicze. Ta sytuacja jednak komplikuje wspólne pochylanie się nad lekturą podczas zajęć literackich w szkole, bo jak określić punkt spotkania wielu rozmaitych odczytań w sytuacji tak wielu możliwych rozwiązań? Wydaje się, że lekturę hipertekstu można powiązać z etycznym czytaniem (Janus-Sitarz A., 2009, s. 161). Krystyna Koziółek uważała, że lektura jest najlepszą szkołą myślenia, współodczuwania. Natomiast ubogacanie indywidualnych doświadczeń odbywa się za pomocą fikcji jako „programu symulacyjnego”, wywołującego rzeczywiste emocje. Tym samym akt czytania przygotowywał do dialogu ze światem realnym, charakteryzującym się odmiennością i różnorodnością innych ludzi (2006, s. 17-22). E-fikcja może stać się zatem pretekstem do zetknięcia doświadczeń czytelniczych wielu odbiorców. Sprzyja to wzajemnemu poznawaniu się, uczeniu się respektowania Innego, uobecnionego poprzez ujawnienie własnego sposobu odczytywania. Punktem spajającym może być refleksja nad poszczególną leksją za pomocą narzędzi skutecznych podczas lektury tekstów tradycyjnych, analiza poszczególnych rozwiązań, kiedy czytelnik dotrze do pętli, rozważanie różnych sytuacji wyboru sposobu wyjścia poza wywołany na ekran monitora fragment.

Christian Vandendorpe wskazywał, że interaktywność twórczości hipertekstowej wyznacza kilka czynników, z których najważniejsze to: *stosunek do czytelnika oparty na dialogu oraz możliwości budowania w ramach tekstu odgałęzień i skrzyżowań* (2008, s. 92). Hipertekst pozwalał nie tylko na dysponowanie różnymi danymi, ale też na in-

terakcje czytelnika oraz tekstu poprzez „wpisywanie” różnego rodzaju reakcji w pojawiające się na ekranie komputera obiekty.

Istnieją już określone strategie dostępu¹⁵, którymi posługuje się odbiorca wirtualnego świata. Niemniej jednak kwestia odbioru tego rodzaju tekstu będzie zawsze otwarta, bo uzależniona od możliwości techniki oraz czytelników. Toteż bardzo istotna jest „kontrola nad procesem lektury” (s. 107). To ważna uwaga dla nauczyciela, który nie może pozwolić, by uczeń błędził po omacku. Ciekawym pomysłem do wykorzystania jest opracowanie „karty praw użytkownika hipertekstu” zaproponowanej przez C Vandendorpe’a:

Czytelnik hipertekstu powinien mieć, naszym zdaniem zagwarantowane:

- 1. prawo znajomości, choćby przybliżonej objętości proponowanego dokumentu, liczby ilustracji i długości trwania klipów audio i video,*
- 2. prawo wejścia w tekst w wybranym przez siebie miejscu,*
- 3. prawo czytania jednym ciągiem różnych jednostek tekstów poświęconych temu samemu tematowi,*
- 4. prawo łatwego odnajdywania przeczytanego fragmentu w celu ponownej jego lektury,*
- 5. prawo dokonywania adnotacji i komentowania czytanych treści* (2008, s. 172).

Badacz zwrócił uwagę na te kwestie w trosce o efektywność lektury, którą utrudniała interaktywność i przestrzenność sieciowych tekstów. Toteż do istotnych działań podejmowanych podczas lektury należało odnajdywanie (także umieszczanie przez twórców czy pomysłodaw-

¹⁵ Vandendorpe wymienił następujące: selekcja (wybieranie przez czytelnika z listy interesującego go bloku informacji); asocjacja (czytelnik może krążyć między blokami informacji kierowany skojarzeniami, które mu się nasuwają w toku nawigacji); stratyfikacja (użytkownik hipertekstu może poruszać się w ramach głównego okna, na którym przewijają strony mając cały czas możliwość otworzenia jednego lub więcej innych okienek). Szerzej na ten temat pisze autor w rozdziale: *Odmiany hipertekstu*, s. 103-108.

ców) w tekście sieciowym elementów ułatwiających nawigację, poprzez system różnego rodzaju wskazówek (kontekstów, skojarzeń, logicznych następstw, sugestii autora, elementów graficznych kierujących uwagą odbiorcy) (Tamże, s. 112).

Ważne dla odbioru hiperliteratury są działania dydaktyczne, mające na względzie poszerzenie kompetencji ucznia w zakresie odczytywania obrazu oraz dźwięku (Bogalecki P., 2009, s. 122). W tym wypadku można posłużyć się wskazaniem hermeneutyki (Pilch A., 2004, s. 196). Strategia ta odnosiła się do docierania do ukrytych sensów literatury, wyjaśniania jej znaczeń poprzez dialog czytelnika z tekstem¹⁶, mający na celu *przywrócenie pojęciom zdolności mówienia, jaką mają w żywym języku rozmowy* (Dehnel P., 2006, s. 103). Wybór leksji do analizy zmusza zatem do wydobycia sensu i znaczenia w obrębie jej zawartości. Kolejnym krokiem jest przeanalizowanie wzajemnych relacji elementów pochodzących z różnych obszarów sztuki (jak podczas czytania dzieł malarzkich). Anna Pilch zauważyła, że obcując z konkretnym dziełem, musimy poruszać się w obszarze odmiennej sztuki, by stworzyć spójną interpretację. Uczeń przygotowany do „studiowania obrazu” (2004, s. 202), będzie z uwagą, punkt po punkcie, oglądał wydobytą z hipertekstu planszę. Wiedziony obranym wcześniej kierunkiem, zastanowi się nas sensem takiego, a nie innego rozplanowania tekstu, doborem tła, kolorystyki, olinkowanych punktów. Zastanowi się, dlaczego autor wybrał właśnie takie, a nie inne miejsce umożliwiające odsłonę kolejnych stron (na przykład w powieści Nowakowskiego). Zinterpretowanie leksji będzie miało znaczenie dla wyboru łącza i dokonania kolejnego kroku. Ważną kwestią w odbiorze hipertekstu jest zwrócenie uwagi na indywidualny odbiór oglądanego fragmentu i uwzględnienie każdego głosu w ustalaniu wniosków interpretacyjnych. W tym celu można wyko-

¹⁶ Hans-Georg Gadamer wskazywał, że w procesie komunikacji dochodzi do przewyżczenia obcości tekstu. Kiedy to nastąpi, *przestaje istnieć napięcie między horyzontem tekstu a horyzontem czytelnika*. Proces ten nazwał *stapianiem się horyzontów* [Horizontverschmelzung]. Por. Tenże, *Tekst i interpretacja*, 2007, s. 232.

rzystać znane metody aktywizujące, jak: ujęcie na mapie mentalnej skojarzeń związanych z wydobytym elementem leksji, także za pomocą „drzewka decyzyjnego”, ustalenie dalszej wędrówki bohatera lub sprawdzenie własnej motywacji w takim, a nie innym sposobie nawigowania po tekście.

Równie istotne dla lektury hipertekstu jest uwrażliwienie na dźwięk dopełniający tekst i obraz w obrębie danej leksji. Analizując wybrany fragment warto wykorzystać wskazania metodyczne na temat łączenia tekstu (np. poezji) z warstwą dźwiękową (muzyką) (Bobiński W., 2004, s. 257). Należy zwrócić uwagę na walory utworu, jakie wynikają z takiego połączenia. Czytelnik może wskazać, które elementy leksji zostają wzmocnione przez dźwięk i określić znaczenie takiej kompozycji dla wymowy dzieła czy budowania nastroju.

Pojawianie się literatury hipertekstowej wywołało zatem problem „wyjścia poza tekst”, który znalazł rozwiązanie w nowoczesnych metodologiach literaturoznawczych, takich jak hermeneutyka, intertekstualność, dekonstrukcja czy etyczna lektura (Nycz R., 2000, s. 8). Stworzyły bowiem fundament do zmian w myśleniu dydaktycznym, otwierającym się na potrzeby współczesnego czytelnika. Dzięki nim możliwe jest zaproponowanie mu różnych sposobów obcowania z tekstem literackim w atmosferze partnerstwa, otwartości na tekst, motywującej do zmierzenia się z trudem lektury.

CZY WARTO CZYTAĆ HIPERTEKSTY Z MŁODZIEŻĄ?

Nauczając dziś literatury, należy nawiązywać do tekstów tworzonych w środowisku Internetu, ponieważ są świadectwem współczesnej aktywności literackiej¹⁷. Rozmowa o nich podczas szkolnych zajęć li-

¹⁷ Mówiąc o współczesnej aktywności literackiej, należy odwołać się do pojęć oznaczających przynależne doń zjawiska korespondujące z rzeczywistością cyfrowego tekstu: Liberatura (od łac. *liber* – „książka”, „wolny”) – jest określeniem pewnego sposobu pisarstwa, które odnosi się do dzieł wykraczających poza sferę werbalną. Dzięki temu przyjmują wielowymiarową konstrukcję, przemawiając nie tylko słowem, ale i formą. W utworze liberackim znacząca jest więc nie tylko warstwa słowna, ale tak-

terackich wymaga niekonwencjonalnego podejścia, realizującego się w otwartości na wielość różnych sposobów i możliwości odbioru.

Agnieszka Majcherczyk przekonywała, że humaniści, ucząc czytania, dekodowania, semiotyki, czyli *wszystkiego na czym bazuje przekaz medialny* (Majcherczyk A., 2009, s. 139) dysponują już podstawowymi narzędziami odczytywania dzieła literackiego jako językowego tworu, którego właściwością jest właśnie medialność. Jednak wymagają one uzupełnienia o nowe – pochodzące z dziedziny poetyki świata mediów. Jak pisze wspomniana autorka:

Analizując środki masowego przekazu, kształtujemy krytyczne oglądanie i percepcję, wykazujemy cechy wspólne literatury i techniki narracji obrazowej, a także różnice między literaturą a innymi mediami i dokonujemy przekładu intersemiotycznego, który jest idealnym środkiem do osvajania różnych tekstów kultury (Tamże, s. 140).

Czytanie hipertekstu to swoista gra w kreowanie znaczeń w tekstach *o dowolnej* [i ciągle modyfikowanej – A.A.-S.] *organizacji semiotycznej: obrazowych, graficznych, słownych, muzycznych i polisemiotycznych,*

że fizyczna przestrzeń i konstrukcja książki, jej kształt, format, układ typograficzny. Istotne mogą być wielkość, krój i kolor pisma, ale też niezadrukowana powierzchnia kartki, zintegrowany z tekstem rysunek czy fotografia, wreszcie rodzaj papieru lub innego materiału. Por. *Libertura* [online] Określenia tego użył polski pisarz Zenon Fajfer, w którego rozumieniu liberatura to sposób myślenia o literaturze operujący płaszczyzną fizyczną, graficzną i tekstową (*Liternet.pl*). Powstawanie takich utworów nie jest zjawiskiem nowym. Ich istnienie odnotować można w twórczości z początków XX w. Liternet to wspólna przestrzeń literatury i Internetu, w której realizują się tradycyjne teksty zamieszczone w sieci, jak i utwory sieciowe – hiperteksty (Marecki M., 2002, s. 7). Autorem terminu jest Jerzy Ablewicz. Użył go 19 kwietnia na sesji literaturoznawczej w Krakowie. *Pojęcie to [...] obejmuje: literacką topikę internetową, literaturę reprodukowaną w Internecie i tworzoną w Sieci, strony autorskie twórców literatury, literackie czasopisma elektroniczne, chaty, blogi, e-mail art., net-art., design, społeczności internetowe, a także takie zjawiska jak hipertekstualizm i hiperfikcje, net-speak (język internautów), cyberpunk* (Ślósarz A., 2008, s. 88).

dlatego też istotną kwestią odbioru są kopiowanie, demontaż, wprowadzanie zmian (Szczęsna E., 2009, s. 102-103).

Właściwości komputera pozwalają na przekształcenie tekstu w formę wielowymiarową, a także dopełnienie go możliwościami ruchu (animacji), również dźwiękiem i obrazem. *W ten sposób [jak tłumaczy Anna Ślósarz – A.A-S.] dzięki wykorzystaniu możliwości medium znak ikoniczny zyskał dodatkowe możliwości konotacyjne. Wydaje się, że tego typu kompozycje stanowią interesujący kierunek rozwoju literatury, zbliżającej się do wizualnej sztuki cyfrowej* (Ślósarz A., 2008, s. 90), której w szkolnej refleksji nad współczesną kulturą nie może zabraknąć.

Ważną kwestią dla edukacji jest jednak zrozumienie, że świat wykreowany przez literaturę hipertekstową i jej hiperfikcję nie może być źródłem bezpośredniego poznania, ponieważ media działają inaczej niż ludzkie zmysły. Ewa Szczęsna, odnosząc się do poznania medialnego, pisała:

Poznanie medialne, również to co udoskonalone przez nowe technologie, jest poznaniem pośrednim, instrumentalnym, ale również tworzeniem nowej rzeczywistości tekstowej, a więc odkrywaniem tego, co możliwe do zaistnienia (Szczęsna E., 2009, s. 105).

Vandendorpe wskazywał natomiast, że hiperliteratura, mimo iż dysponuje różnorodnymi narzędziami, zdolnymi by na długo zaabsorbować uwagę odbiorcy, nie wzbogaca jego wiedzy o świecie. Dysponując bogatym zapleczem efektów wizualnych, osłabia pozycję języka. Tym samym rozmywa się sens wykreowanej rzeczywistości (Tamże, s. 121). Akt lektury bowiem wiąże się z działalnością intelektualną, która kieruje percepcją, porządkuje relacje między znakami znajdującymi się w zasięgu wzroku (lub równoważnego im zmysłu), poddawanych przetwarzaniu według określonych reguł. Dlatego czytanie „przywołuje operacje poznawcze wyższego rzędu, dotyczące tego, co człowiek wie i kim jest. [Sama percepcja zaś – A.A-S.] zagwarantować może jedynie powierzchowny kontakt ze schematami i kontekstami poznawczymi” (Tamże, s. 123). Trzeba mieć zatem

świadość, że w dobie rozwoju technologii cyfrowej, w dziedzinie literatury pozostaną obszary, z których nie da się wypchnąć tradycyjnej książki (Tamże, s. 149)¹⁸, ponieważ do kształtowania wrażliwości, wyobraźni, umiejętności myślenia potrzebny jest czas na refleksję, autoanalizę. Nadto status czytelnika wyznaczają niezbędne czynności, takie jak: całkowite poświęcenie uwagi, rozumienie i interpretacja znaków składających się na komunikat (Adamiec M., 2004, s. 88). Dlatego też ucząc czytania (nie przeglądania) hiperliteratury należy o tym pamiętać. Warto mieć także na uwadze bardzo trafne postulaty Vandendorpe'a:

- *czytelnik musi mieć zagwarantowaną możliwość spokojnego operowania informacjami: ponownego przeczytania jakiegoś fragmentu, wglądu w to co będzie później, przechodzenia od tekstu do spisu treści czy indeksu;*
- *musi mieć możliwość zestawiania przedstawionych mu znaków zgodnie – przynajmniej w ogólnym zarysie – z podzielanymi społecznie procedurami, tak aby mógł odnaleźć większość znaczeń, jakie tekstowi nadał autor. Im będzie ich więcej, tym lektura stanie się bardziej udana. Nie wyklucza to sytuacji, że czytelnik natrafi na elementy sensów przez autora niezamierzonych, skrytych w jego podświadomości (2008, s. 147).*

Hiperliteratura powinna zaistnieć w szkole obok lektur kanoicznych. W ten sposób stworzy się sprzyjającą sytuację do spajania doświadczeń „cyfrowych tubylców” i „cyfrowych imigrantów” uczących się siebie nawzajem. Dziś trzeba tylko obmyślać coraz to nowsze sposoby na stworzenie platformy porozumienia poprzez wspólne odkrywanie ukrytych w literaturze sensów. Wydają się zatem słuszne

¹⁸ *Znaku pisanego nie można [...] porównać z jakimkolwiek innym znakiem stworzonym przez człowieka lub naturę [...] Tęgo co zasadniczo wyróżnia lekturę spośród innych operacji semiotycznych, upatrywać należy w szczególnej wartości znaków, jakimi operuje, i w kierowanej do czytelnika obietnicy znalezienia sensu. Obietnica ta zresztą jest najbardziej bezpośrednio sformułowana przez tekst drukowany, dzięki jego uporządkowaniu i możliwościom uwodzenia, jakie stwarzają typografia i ilustracje.*

działania uwzględniające przyzwyczajenia czytelnicych dorosłych – przewodników w lekturze (nauczycieli, rodziców, animatorów) oraz odmienną percepcję kultury młodego pokolenia. Stworzą one podstawy do przełożenia ich na metody odbioru literatury nie tylko w szkole, ale także poza nią.

BIBLIOGRAFIA

- Adamiec M., (2004), *Dzieło literackie w Sieci. Pomysły, hipotezy i interpretacje z pogranicza wiedzy o literaturze, kultury masowej i współczesnej technologii*, Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego, ISBN 978-83-7326-195-2
- B.a., (2010), „Blok” a polskie powieści hipertekstowe, „Nieodczytania”, [online], 3 czerwca, [dostęp: 14.06.2010], dostępny w Internecie: <<http://nieodczytania.pl/?p=8220>>, ISSN 2081-3562
- Bobiński W., (2004), *Słuchać – znaczy rozumieć? Muzyka w kształceniu literacko-kulturowym*, [w:] Janus-Sitarz A. (red.) (2004) *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, s. 45-62
- Bolter J.D., (1990), *Człowiek Turinga. Kultura Zachodu w wieku komputera*, Warszawa, Biblioteka Myśli Współczesnej PIW, ISBN 83-06-01940-7
- Bogalecki P., (2009), *Obrazy, które mówią. O możliwościach ikonograficznej analizy literatury hipertekstowej*, [w:] Gumkowska A. (red.) (2009) *Tekst (w) sieci. Literatura Społeczeństwo komunikacja*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, t. 2, s. 121-129
- Branny E., (2009), *Powieść a powieść hipertekstowa*, [w:] Dziak A., Żurek S. J. (red.) (2009), *e-polonistyka*, Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 17-27

- Bromboszcz R., *Bromboxy*, [online], [dostęp: 02.11.2008], dostępny w Internecie: <<http://bromboxy.proarte.net.pl/rotator.html>>
- Dehnel P., (2006), *Dekonstrukcja – rozumienie – interpretacja*, *Studia z filozofii współczesnej i nie tylko*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, ISBN 83-242-0478-4
- dr Muto, *Tramwaje w przestrzeniach zespolonych*, [online], [dostęp: 02.11.2008], [link nieaktywny 19.02.2010], dostępny w Internecie: <http://www.republika.pl/sto_sloni/drMuto/>
- Gadamer H.G., *Tekst i interpretacja*, [w:] Burzyńska A., Markowski M.P. (red.), *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, Kraków 2007, s. 232
- Gołębiewski Ł., (2008), *Śmierć książki. No Future Book*, Warszawa, Biblioteka Analiz, ISBN 978-83-61154-03-7
- Hitalia*, [online], [dostęp: 2008.02.20], dostępny w Internecie, <<http://www.rotfl.eu.org/hitalia>>
- Janusiewicz M., (2009), *Literatura hipertekstowa*, [w:] Dziak A., Żurek S. J. (red.) (2009), *e-polonistyka*, Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 29-40
- Janus-Sitarz A., (2009), *Etyczne aspekty lektury a filozofia edukacji*, [w:] Taż (red.), *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, s. 140-205
- Koziołek K., (2006), m *Czytanie z innym. Etyka. Lektura. Dydaktyka*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 83-226-1515-9
- Marecki P., (2003), *Liternet. Literatura i internet* [w:] Tenże (red.), *Liternet.pl*, (2003), Kraków, „RABID”, ISBN 83-88668-65-X
- Libertura*, [online] [dostęp: 15.01.2010], dostępny w Internecie: <<http://www.libertura.pl/co-to-jest-libertura.html>>
- Łebkowska A., (2001), *Między teoriami a fikcją literacką*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, ISBN 83-7052-631-4

- Majcherczyk A., (2009), *Szkolna polonistyka w dobie mediatyzacji i technologizacji*, [w:] Dziak A., Żurek S. J. (red.) (2009), *e-polonistyka*, Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 133-140
- Miczka T., (1997), *O niektórych przesunięciach*, [w:] Hopfinger M. (red.), *Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*, Warszawa, IBL PAN, s. 33-54
- Nasiłowska A. (2006), *Hipertekstualna estetyka i literatura w dobie Internetu*, „Teksty Drugie” 2006, nr 4, s. 210-217
- Nelson T. H., *Complex Information Processing: a File Structure for the Complex, the Changing and the Indeterminate*, [online], [dostęp: 12.02.2009], dostępny w Internecie: <<http://portal.acm.org/citation.cfm?id=806036>>
- Nowakowski R., (2005), *Koniec świata według Emeryka*, Wydawca Ha Art Fundacja Krakowska Alte, ISBN 83-89911-08-6
- Nowe media w nowiu*, [online], [dostęp: 05.11.2008], dostępny w Internecie: <<http://medium.perfokarta.net/c.d.o.n.m.s.s.s.j.html>>
- Nycz R., (2000), *Intertekstualność i jej zakresy: teksty, gatunki, światy*, [w:] Tenże, *Tekstowy świat*, Kraków, Wyd. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, ISBN 83-7052-691-8
- Pilch A., (2004), *Hermeneutyka jako metoda interpretowania tekstów poetyckich*, [w:] Janus-Sitarz A., (red.), (2004), *Polonista w szkole. Podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków, Wyd. Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, s. 191-215
- Pisarski M., *Cyberprzestrzeń, definicje*, [online], [dostęp: 23.06.2008], dostępny w Internecie: <http://www.techsty.art.pl/hipertekst/cyberprzestrzen/cybe_696.htm>
- Pisarski M., *Hipertekst; definicje*, [online], [dostęp: 23.06.2008], dostępny w Internecie: <<http://techsty.art.pl/hipertekst.htm>>
- Pisarski M., *Hipertekst; historia*, [online], [dostęp: 23.06.2008], dostępny w Internecie: <<http://techsty.art.pl/hipertekst/historia.htm>>
- Pisarski M., *Klasyka powieści hipertekstowej*, [online] [dostęp: 12.12.2011], dostępny w Internecie: <<http://www.techsty.art.pl/hipertekst/hiperfikcja/klasyka.htm>>

- Pisarski M., *Świt polskiej poezji cybernetycznej*, [online], [dostęp: 02.11.2008], dostępny w Internecie: <<http://www.techsty.art.pl/aktualnosci/2007/cybernetyczna.html>>
- Pisarski M., (2003), *Dyskretny urok hipertekstualizmu*, [w:] Marceki P. (red.), *Liternet.pl.*, Kraków, „RABID”, s. 45-62
- Pisarski M., (2009), *Pułapki metodologiczne w badaniach nad literaturą cyfrową*, [w:] Dziak A., Żurek S.J. (red.), *e-polonistyka*, Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 77-87
- Pisarski M., *Poezja pod prądem. O poezji cybernetycznej*, [online], [dostęp: 25.11.2008], dostępny w Internecie: <<http://perfokarta.net/teoria/poezja.pod.pradem.o.poezji.cybernetycznej.html>>
- Pisarski M., (2005), *O hipertekstowej powieści Radosława Nowakowskiego „Koniec świata” według druku*, „Ha!Art” 28 października, [online], [dostęp: 19.10.2008], dostępny w Internecie: <<http://media.wp.pl/kat,43554,wid,8104746,wiadomosc.html?P%5Bpage%5D=1&ticaid>>
- Podgórní Ł., *gylyryjyn fytyryz lydywych cybrstycyryj*, [online], [dostęp: 20.02.2008], dostępny w Internecie: <szafranchinche.blogspot.com>
- Prensky M., (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon” 2001, Vol. 9, nr 5, [online], [dostęp: 20.12.2011], dostępny w Internecie: <<http://www.mercprensky.com/writting/Prensky%20-%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>
- Przybyszewska A., *Nowa? Wizualna? Architektoniczna? Przestrzenna?*, [w:] Dziak A., Żurek S. J. (red.), *e-polonistyka* Lublin, Wydawnictwo KUL, 2009, s. 46-48
- Rusek M., (2007), *Przed monitorem i z książką. Polonistyczna edukacja w dobie multimedów*, [w:] Janus-Sitarz A. (red.), *Szkolne spotkania z literaturą*, Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, s. 191-215
- Sikora D., *(Hiper)przestrzeń tekstu. O storyspace*, [online], [dostęp: 12.12.2011], dostępny w Internecie: <<http://techsty.art.pl/magazyn/magazyn6/artykuly/sikora01.html>>
- Shuty S., (2003), *Blok*, [online], [dostęp: 31.10.2008], dostępny w Internecie: <<http://www.blok.art.pl/>>

- Szczęsna E., (2006), *Poetyka w świecie domen cyfrowych*, „Teksty Drugie” 2006, nr 4, s. 219-239
- Szczęsna E., (2009), *Struktura tekstowa Internetu – prolegomena*, [w:] Dziak A., Żurek S.J. (red.), *e-polonistyka*, Lublin, Wydawnictwo KUL, s. 101-109
- Ślósarz A., (2008), *Media w służbie polonisty*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, ISBN 978-83-7271-458-9
- Vandendrope C., (2008), *Od papirusu do hipertekstu. Esej o przemianach tekstu i lektury*, przeł. Sawisz A., Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, ISBN 978-83-235-0435-1
- xnauta, *Gmachy Trwonienia czasu*, [online], [dostęp: 15.09.2008], dostępny w Internecie: <<http://www.gmachy.strefa.pl/>>

A READER, A NAVIGATOR, AN EXPLORER? THE YOUNG AUDIENCE OF LITERARY HYPERTEXTS

Bringing literature into the virtual space has become a significant aspect of modern literary activity. Thanks to information technology traditional prose and poetic forms of textuality have been transformed without any problem. Nevertheless, the difficulty with screen reading has made the reader, who confronts a huge amount of information, prefer to get the information by turning pages. Instead of struggling through sentences, the reader will be able to take in the entire text which is placed on the open chart with the additional animations, sounds and pictures; the abilities of the reader's own perception will increase at the same time. A brand new generation of a modern audience has been shaped in this way.

The literature which is present in a digital space has come into existence in new forms. I will pay special attention to the texts which function only in a virtual world, so-called network literature based on a hypertext. Reading hypertextual literature is worth discussing today as it occupies an important area in Polish modern literature. Due to the fact that structure of a hypertext is complex and it can layer endlessly by the increasing number of references, the control of the process of reading is crucial. The question how to understand the reading should be considered if teachers want to talk about it with their students. How to make the reading more effective, since it becomes difficult because of the interactivity and space of network texts? How to manage with the situation that the authors of hypertextual literature have gone beyond literary means of expression, stimulating the reader not only to reading meanings but also to creating new ones?

I will try to answer these questions since hypertextual literature can be an interesting form to make young people be more active in reading.

O EFEKTACH AKTYWIZACJI CZYTELNICZEJ MŁODYCH - na przykładzie fan fiction i pisania sztafetowego w sieci

Daria Jankowiak
Uniwersytet Mikołaja
Kopernika

Internet zadziałał na kulturę czytelniczną jak katalizator, pozwalając wyodrębnić się lub przybrać na sile zjawiskom, które nie ograniczają czytelnika do biernej postawy odbioru literatury lub jej krytyki. Aktywny czytelnik obecnie staje się wtórnym kreatorem literatury i samozwańczym jej propagatorem. Na skutek zetknięcia się młodych aktywnych w Sieci z książką można obecnie obserwować rozkwit tworzenia fikcji fanowskich (fan fiction), czyli tekstów opartych na kanwie oryginalnych powieści i innych wytworów kultury (np. filmów czy seriali), a także efekty wirtualnych spotkań amatorów pisania, czyli akcje pisania sztafetowego. Te nowe formy piśmiennictwa mogą stanowić zarówno szansę, jak i zagrożenie dla kultury czytelnicznej dzieci i młodzieży.

Daria Jankowiak

Magister socjologii (Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu) oraz dziennikarstwa i komunikacji społecznej (Uniwersytet Wrocławski). Doktorantka w Katedrze Kulturoznawstwa (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu). Zainteresowania: fan fiction, kreatywne pisanie, literatura fantastyczna dla dzieci i młodzieży.

M.A. in Sociology (Adam Mickiewicz University in Poznań), and journalism and social communication (University of Wrocław). Ph.D. student in the Department of Cultural Studies (Nicolaus Copernicus University in Toruń). Interests: fan fiction, creative writing, fantastic literature for children and young people.



Internet zadziałał na kulturę czytelniczą (szczególnie wśród młodych) jak katalizator, pozwalając wyodrębnić się lub przybrać na sile zjawiskom, które nie ograniczają czytelnika do biernej postawy odbioru literatury bądź jej krytyki. Aktywny czytelnik obecnie staje się wtórnym kreatorem literatury i samozwańczym jej propagatorem.

W niniejszym artykule omówiono problematykę aktywizacji czytelniczej młodych, czyli zachowań podejmowanych w Sieci przez miłośników literatury, które wykraczają poza samo czytelnictwo i działania w ramach niego podejmowane (takie, jak krytyka, recenzowanie, czy komentowanie). Aktywizację czytelniczą młodych ujęto przez pryzmat działań piśmienniczych, które jednak nie mieszczą się w tradycyjnym postrzeganiu „twórcy literackiego”. Za takie aktywności uznają tworzenie fikcji fanowskich (*fan fiction*), czyli tekstów opartych na kanwie oryginalnych powieści i innych wytworów kultury (np. filmów czy seriali), a także efekty wirtualnych spotkań amatorów pisania, czyli akcje zbiorowego pisania sztafetowego.

W omawianych formach piśmiennictwa można postrześć zarówno szansę, jak i zagrożenie dla kultury czytelniczej. *Fan fiction* pozbawiając (w pewnym stopniu) autorów dzieł oryginalnych uprzywilejowanego miejsca, umieszczają (dotychczas tylko) czytelnika w roli piszącego i decydującego o fabule i formie dzieła. Z kolei pisanie sztafetowe dokonuje kumulacji umiejętności i pracy twórczej, tracąc w pewnym stopniu indywidualny charakter pisania na rzecz społecznego (zbiorowego) tworzenia.

SIEĆ I PRZEKSZTAŁCENIA W ODBIORZE

Obecnie bezcelowe jest już polemizowanie z określeniem społeczeństwa jako sieciowego (Castells M., 2008; Barney D., 2008), co jest uwarunkowane pojawieniem się i rozwojem nowych mediów. Społeczeństwo zanurzone w Sieci stało się rzeczywistością realną, pomimo swoich przymiotów wirtualności. Kwestią sporną pozostaje diagnoza stanu faktycznego społeczeństwa Sieci, a w szczególności tempa przemian i konsekwencji funkcjonowania w jego ramach. Web 2.0 u swych

podstaw zakładając udzielenie głosu jednostkom, niezależnie od jakości wytwarzanej przez poszczególnych użytkowników Sieci wartości dodanej (czyli gromadzenia, przetwarzania i całościowej eskalacji treści w Internecie we wszelkiej możliwej postaci), przyczyniło się do swoistej zmiany dotychczasowych pozycji, które zajmowali twórcy i odbiorcy. Stąd też jesteśmy świadkami powszechnego wytwórstwa i (co najwyżej) wybiórczego odbioru. Jak zauważył Jay David Bolter, *pismo elektroniczne podkreśla nietrwałość i zmienność tekstu oraz wykazuje tendencję do redukcjonowania dystansu między autorem a czytelnikiem, przekształcając czytelnika w autora* (Bolter J. D., 1992, za: Grusin R., 2008, s. 177). Redukcja dystansu i przenikanie się ról autor – czytelnik kształtują wirtualne społeczności zorientowane wokół słowa pisanego, demokratyzując relacje między poszczególnymi użytkownikami, niezależnie od faktu, czy korzystają oni (użytkownicy) z wszelkich dostępnych im swobód czytelniczych i piśmienniczych, czy tylko z ich części.

Omawiane przemiany są możliwe ze względu na cechy pokolenia (a może nawet już pokoleń) Sieci. Don Tapscott wyszczególnił osiem cech charakteryzujących omawianą generację pod kątem jej nawyków medialnych:

- wolność, opierającą się na możliwości wyboru. Wiąże się to często z podejmowaniem ryzyka, nie sugerowaniem się gotowymi wzorcami i pewnością, co do swojego zdania;
- dopasowywanie do swoich potrzeb (kastomizacja), czyli wprowadzanie modyfikacji zgodnie ze swoimi oczekiwaniami;
- baczność obserwację, będącą skutkiem dorastania w otoczeniu sporej liczby informacji, często niewiarygodnych. Innymi słowy jest to umiejętność odróżniania prawdy od fikcji, bazująca na krytycznym podejściu i weryfikacji otrzymywanych informacji;
- wiarygodność – uczciwość, przejrzystość i wywiązywanie się z podjętych zobowiązań, tolerancja i otwartość;
- współpracę, to jest bazowanie na relacjach międzyludzkich i współdziałaniu;
- rozrywkę, rozumianą jako nierozdzielność pracy i rozrywki;
- szybkie tempo;

- innowacyjność, czyli wychowanie w kulturze inwencji i kreatywności (Tapscott D., 2010, s. 139-175).

Generacja Sieci przyczynia się do sukcesu kultury uczestnictwa, czyli kultury opartej na aktywnej roli odbiorcy, która zrównana została z rolą nadawcy treści. Co ważne, aktywne partycypowanie w odbieranych treściach jest istotnym czynnikiem w podejmowaniu przez odbiorców decyzji, czy w ogóle z danymi treściami chcą obcować (Szpunar M., 2010, s. 261). Możliwość odpowiedzi zwrotnej nie jest współcześnie przywilejem, ale wymogiem, koniecznością, którą trzeba uwzględnić tworząc przekaz. W takich okolicznościach trafne jest ujmowanie odbioru jako totalnego (*metareading*) (Socha I., 2010, s. 287).

FAN FICTION

Każdy z czytelników zna to uczucie. Książka dobiega końca, a my nie możemy pogodzić się z jej zakończeniem (Czajka K., 2011, s. 64). Na bazie swoistej pogoni za opowieścią (fabułą dobrze znanej książki, filmu czy serialu) wyrosło piśmiennictwo fikcji fanowskich (*fan fiction*), zwanych również (w wersji spolszczonej) fanfikami. *Fan fiction* stanowią wszelkie wytwory piśmiennicze powstałe na kanwie dzieł oryginalnych. Cechą dominującą twórczości fanfikowej jest właśnie jej związek z kanonicznym dziełem, przy równoczesnym wychodzeniu poza to dzieło (Gąsowska L., 2009, s. 445). Innymi słowy, *fan fiction* czerpie z gotowych, zazwyczaj znanych szerszemu ogółowi odbiorców, światów fikcyjnych, które stają się przyczynkiem napisania tekstu. Tekst ten może (ale nie musi) znacznie odbiegać od historii przedstawionej w dziele oryginalnym.

W ramach *fan fiction* wyodrębniła się znaczna liczba różnych podgatunków, zarówno jeśli chodzi o ich długość, jak i schemat poprowadzonej przez autora fanfika narracji. Stąd też (wymieniając tylko skrajne przykłady) można mówić o fikcjach fanowskich dłuższych, wieloodcinkowych i utworach *drabble*, gdzie obowiązuje limit słów w tekście, np. do stu. W przypadku drugiej typologizacji *fan fiction* wyodrębnia się m.in.: teksty, w których przeplatają się fabuły dwóch

różnych, nie związanych ze sobą tematycznie, dzieł oryginalnych (*crossover*), łączenie dwójki bohaterów dzieła oryginalnego w romantyczną parę, choć taka sytuacja nie ma miejsca w dziele oryginalnym, ani też nie ma ku takiemu łączeniu losów bohaterów żadnych przesłanek (*pairing*), tworzenie historii opartych na wątku homoseksualnym między poszczególnymi bohaterami dzieła oryginalnego (*slash*), zapełnianie „białych plam” z fabuły dzieła oryginalnego, czyli rozwijanie wątków pobocznych (tzw. „łatki do kanonu”), a także pisanie dalszych ciągów dzieł oryginalnych.

W praktyce fantazja i kreatywność autorów fanfików jest wręcz nieograniczona, a odwołania i zaczerpnięcia z dzieł oryginalnych przybierają bardzo zróżnicowane formy – od ścisłego dostosowywania się do konstrukcji świata przedstawionego dzieła oryginalnego po luźne powiązania z tematyką tychże dzieł, działające raczej na zasadzie inspiracji niż odwzorowań.

Autorzy *fan fiction* ujmowani są zazwyczaj jako fani danej książki, filmu, czy serialu, którzy odbierają wytwory popkulturowe w nadmiarze. Twórczość fanfikowa w takim rozumieniu jest więc uważana za dalszą intensyfikację kontaktów z danym dziełem oryginalnym (Siuda P., 2007). Charakterystyczne jest w takiej perspektywie identyfikowanie twórczości fanfikowej jako oscylującej wokół popularnych w danym okresie wytworów kultury masowej (niejednokrotnie z szeroko rozumianą fantastyką), co przekłada się na ścisłe konotacje tego piśmiennictwa z fantastyczną społecznością fanów. Warto jednak mieć na uwadze fakt, że idea *fan fiction* opiera się na założeniu, że fikcje fanowskie dotyczyć mogą każdej książki, filmu, czy serialu. Takie (otwarte) postrzeganie twórczości fanfikowej stanowić może szansę dla aktywizacji czytelniczej również cieszących się mniejszą popularnością dzieł oryginalnych.

AKCJE SZTAFETOWEGO PISANIA

Inną formą aktywizacji czytelniczą młodych jest pisanie sztafetowe, czyli zbiorowe tworzenie opowieści przez wielu autorów (jeden po

drugim)¹. Piśmiennictwo sztafetowe wymaga zorganizowanej akcji, podczas której kolejne partie, rozdziały tekstu pisane są przez innych twórców. Charakterystyczną cechą zbiorowego pisania sztafetowego jest to, że fabuła snutej opowieści tworzy się w trakcie pisania. Kolejni autorzy posiadają moc decyzyjną, co wydarzy się w prezentowanym przez nich fragmencie „sztafetówki”. Punktami skalającymi akcję sztafetowego pytania są: tematyka zbiorowego pisania, a także osoba koordynująca jej uczestników (która najczęściej również jest autorem pierwszego fragmentu zbiorowej opowieści).

Pisanie sztafetowe, realizowane przede wszystkim w Internecie (podobnie zresztą, jak twórczość *fan fiction*), zostało zauważone jako jedno z możliwych innowacyjnych rozwiązań piśmienniczych, jeśli chodzi o obecność słowa pisanego w Sieci. W 2006 r. internetowy projekt „Relay Writing”, którego pomysłodawcą i realizatorem był Tom Geraghty, znalazł się wśród 101 uhonorowanych przez czasopismo „Writer’s Digest” stron internetowych (*101 Best Websites for Writing*) (Geraghty T., 2010, [online]). Akcja zbiorowego pisania sztafetowego, zapoczątkowana w 2003 r. właśnie pod nazwą „Relay Writing”, kontynuowana była również po otrzymaniu wyróżnienia (*Relay Writing*, [online]).

Również w polskich realiach odnaleźć można przykłady akcji pisania sztafetowego, chociaż (w przypadku prozy) obecne jest przede wszystkim na forach internetowych i innych stronach skupiających zazwyczaj społeczności fanowskie. Na uwagę zasługują akcje sztafetowego pisania realizowane na Forum Literackim Mirriel (pierwsza w 2004 r. – „Z mroku w ciemność, czyli tragedia”; a także trzy edycje „Różdżkofety” – o bardziej sformalizowanych zasadach uczestnictwa w zbiorowym pisaniu w latach 2006 – 2008) (*Literackie Forum Mirriel*, [online]).

Zbiorowe pisanie sztafetowe może również wykraczać poza strony i fora internetowe. Przykładem jest książka *Nowa Rewolucja*, wydana w formie elektronicznej – efekt projektu „W alternatywnej Warsza-

¹ Już sama nazwa „pisanie sztafetowe”, nawiązujące do sportowej sztafety, podsuwa skojarzenie o przekazywaniu sobie tworzonego tekstu jednego autora do drugiego autora i tak dalej.

wie... czyli specjalna literacka sztafeta awangardowa”, zrealizowanego przez Literackie Forum Mirriel przy współpracy warszawskiego konwentu miłośników fantastyki Avangarda 007 (*Nowa Rewolucja*, 2011). Omawiana książka jest wynikiem twórczej pracy jedenastu osób, które były autorami poszczególnych rozdziałów. Każdy z twórców na napisanie swojej części powieści miał tylko trzy dni i musiał dostosować swój autorski fragment do zastanej całości tekstu, stworzonego przez piszących przed nim.

AKTYWIZACJA CZYTELNICZA W KONTEKŚCIE EDUKACJI

Obecność w Sieci z punktu widzenia edukacji można rozpatrywać na dwa sposoby. Pierwszy odnosi się do postrzegania Internetu jako kolejnej platformy edukacyjnej lub miejsca wspomagającego edukację, czego przykładem jest e-learning, czyli nauczanie na odległość (Zając J., 2008; Stunża G., 2008). Kolejny – do ujmowania internetowych użytkowników w podwójnej roli: edukatorów i edukowanych. Podwójność roli należy rozumieć jako całokształt przebywania w wirtualnym środowisku, czyli zarówno korzystanie z informacji w nim umieszczonych i zamieszczanie własnych treści, jak i same relacje podejmowane w Sieci. Społeczności wirtualne są więc środowiskami wychowawczymi, czyli takimi, w których na jednostki wywierane są wpływy zamierzone i niezamierzone (Gurycka A., 1979; Szmigielska B., 2009). Szmigielska (2009) zwraca uwagę, że dominują wpływy niezamierzone, a ich nadawcy (czyli w perspektywie edukacyjnej – wychowawcy) cechują się często anonimowością i fałszywą tożsamością.

Aktywizacja czytelnicza opierająca się na wytwarzaniu tekstów w społeczności sieciowej (*fan fiction*, piśmiennictwo sztafetowe) jawi się jako właśnie takie środowisko wychowawcze, oparte na niezamierzonych wpływach i wzajemnym (nie zawsze uświadomionym i często anonimowym) wychowywaniu. Skutki funkcjonowania i zbiorowych działań w omawianych społecznościach mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne, nie rzadko przyjmując skrajną postać. Żeby je

scharakteryzować niezbędne jest umiejscowienie amatorów omawianych przejawów piśmienniczych w kontekście oczekiwań względem edukacji i tego, jakie formy przyjmuje ona sama (edukacja) w czasach Web 2.0.

Na pierwszy plan wysuwa się tutaj oscylowanie wokół narracyjności w Sieci. Na miejscu jest przez to pytanie: „Na ile tożsamość współczesnego człowieka jest hipernarracją?” Udogodnienia w komunikowaniu masowym sprawiły, że właściwe jest postrzeganie tożsamości jednostki jako narracyjnej, a nawet hipernarracyjnej. Narracyjna tożsamość realizuje się poprzez tak zwany osobisty mit, który stanowi opowiadana przez jednostkę historia życia, składająca się z ciągu zdarzeń tworzących spójną całość (Frąckowiak T., 2008). Jest to jednak tylko jeden z przejawów łączących Sieć z narracją, którego przykładami są chociażby obecność jednostek na portalach społecznościowych i auto-narracyjne blogowanie. Omawiani twórcy piśmiennictwa fanfikowego i sztafetowego często współwytwarzają i opierają swoją tożsamość na narracjach fikcyjnych, zewnętrznych, funkcjonującym w obiegu popkulturowym, czyli charakteryzuje ich swoista pogoń za opowieścią².

Wymogiem, jaki stawiany jest coraz częściej edukacji, jest to, żeby nie zasadzała się tylko na dydaktyczno-wychowawczych fundamentach, ale by również zawiera w sobie element przyjemności z nauki, zabawy. Odpowiedzią na takie zapotrzebowanie jest edutainment (połączenie dwóch terminów: *education* i *entertainment*, czyli edukacji i rozrywki). Za polski odpowiednik tego pojęcia uznaje się edurozrywkę (lub ewentualnie edukację rozrywkową). Edurozrywkę definiuje się jako działania, których celem jest przede wszystkim edukacja, czyli kształcenie lub samokształcenie, uczenie lub uczenie się. Elementy rozrywkowe, które mają dostarczać przyjemności, są metodą uatrakcyjniającą naukę i prowadzącą do aktywizacji osoby uczącej się. Istnieje również szersze rozumienie edurozrywki, gdzie treści o cha-

² Która, choć w tym tekście omawiana w kontekście Sieci i wirtualnego wytwarzania treści, miała swoje miejsce również w kulturach oralnych – współczesnym przejawem jest *storytelling*, czyli opowiadanie historii w taki sposób, by została ona zapamiętana, oparte na świadomym organizowaniu informacji w celu skutecznego oddziaływania przekazu na odbiorcę (Śmigiel Ł., 2010).

rakterze edukacyjnym pojawiają się niejako przy okazji rozrywki, ich przekazanie (i przyswojenie przez odbiorców) jest kwestią drugorzędną (Piechota M., 2010). Edukacja rozrywkowa, opierająca się na interakcji i emocjach, skutkujących zaangażowaniem, aktywnością i uczestnictwem w działaniu edukacyjnym, Piechota (2010) uznaje za niezbędne warunki kształcenia. Taka formuła edukacyjna wpisuje się w omawiane formy aktywizacji czytelnicznej, czyniąc z nich sposób na skuteczne nauczanie oraz uczenie się.

Opisywane działania i możliwości edukacyjne stanowią przykład zastosowań nowego modelu edukacyjnego, określanego przez Tapscotta (2010, s. 226-259) „Szkołą 2.0”, realizującą idee nauczania poprzez odkrywanie, edukację interaktywną, koncentrację na uczniu, wspólnych działaniach i indywidualnym dopasowywaniu toku nauczania do uczniów.

Zdaniem Patrici Wallace (2001) Sieć stanowi miejsce na tyle różnorodne i bogate w swoje zasoby, że – by z niego w pełni korzystać – niezbędna jest obecność kogoś, kto udzieli wskazówek, jak się po nim poruszać. Uwaga ta odnosi się szczególnie do młodych osób. Brak tych wskazówek z zewnątrz wiąże się z obecnością wewnątrz sieciowych społeczności użytkowników – ekspertów. Oczywiście jest, że i w przypadku omawianych form piśmiennictwa (pisanie sztafetowego i *fan fiction*) wykształciły się bardziej sformalizowane (od spontanicznego i niezamierzonego wzajemnego edukowania się użytkowników Sieci) role edukatorów, które najczęściej podejmowane są samorzawnie lub wynikają z wcześniej zajmowanych uprzywilejowanych pozycji (np. moderatora forum internetowego).

Akcje sztafetowego pisania są zazwyczaj inicjatywą odgórną osób zaangażowanych lub będących twórcami danej platformy piśmienniczej w Sieci. To oni stanowią przez to pomysłodawców i koordynatorów akcji, a sam fakt, że akcja zbiorowego pisania dochodzi do skutku oznacza, że osoby te posiadają przyzwolenie i poparcie grupy zainteresowanej akcją. Bardziej skomplikowaną sytuację zauważa się jeśli chodzi o pisanie fikcji fanowskich. W ramach piśmiennictwa *fan fiction* funkcjonują beta-readerzy (tzw. bety), czyli osoby zajmujące się przede wszystkim pracami w zakresie korekty i redakcji tekstu (Kar-

povich A. I., 2006). Relacje autorów fikcji fanowskich i bet opierają się na współpracy. Antagonistyczną wersją kontroli pisanych fanfików są działania tzw. analizatorni – miejsc w Sieci założonych przez internautów zajmujących się weryfikacją jakości powstających tekstów. Analizatornie pełnią przede wszystkim funkcję prześmiewczą, skupiając swoją uwagę na wyszukanych w tym celu, ich zdaniem, najgorszych *fan fiction*³.

PODSUMOWANIE

Dokonujące się współcześnie przemiany związane z ugruntowywaniem się generacji Sieci, jak również tworzeniem i odbiorem tekstów sprawiają, że oczywiste wydają się pewne przewartościowania w relacji autor – czytelnik i przeniesienia decyzyjności o tekście na jego odbiorców. W takiej perspektywie, *fan fiction* i pisanie sztafetowe stanowią nieodzowne elementy składowe kultury czytelniczej, ukazującej się w odmienionej, dostosowującej się do czasów obecnych, nowej formie. Formie, która okazuje się być atrakcyjną alternatywą dla młodych pokoleń.

Jednak, żeby wykorzystanie Sieci było w pełni możliwe niezbędne jest świadome podejście do problematyki Web 2.0 (czyli ujmowania Internetu jako miejsca masowego tworzenia). Świadomość ta odzwierciedla się w dostrzeganiu zarówno zagrożeń, jak i szans kultu twórczego sieciowego amatora (Krzysztofek K., 2007, s. 11-23). Odejście jednostek z rzeczywistości realnej do Sieci jest bowiem już faktem dokonującym się, a w przypadku młodszych pokoleń – już dokonany. Tym samym niezrozumienie panujących internetowych

³ Przykładami analizatorni są: niedziałająca już obecnie Locha Snejpa (z częścią jej dorobku – fanfikowych analiz – można się zapoznać na stronie: *Locha Snejpa*, [online], [dostęp: 31.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://lochasnejpa.blogspot.com/>>; a także *Przyczajona Logika*, *Ukryty Słownik*, [online], [dostęp: 31.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://przyczajona-logika.blogspot.com/>> i *Niezatapialna Armada Kolonasa Waazona*, [online], [dostęp: 31.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://niezatapialna-armada.blogspot.com/>>.

realiów czytelniczych, nie jest w przypadku edukacji tylko staniem w miejscu, ale zaprzepaszczeniem możliwości rozwoju młodych, które pojawiły się praktycznie samoczynnie (wirtualne społeczności często stanowią inicjatywę oddolną). Nie wymagane już jest przez to szukanie nowatorskich rozwiązań edukacyjnych w dobie nowych mediów, a jedynie wykorzystanie istniejących, poprzez dostosowanie ich do odpowiedniego poziomu. Abstrahując od tego, jak odbierane jest pisanie sztafetowe i *fan fiction*, umiejętnie wykorzystane, te formy piśmiennictwa mogą stać się skutecznym sposobem na zainteresowanie młodych lekturą, we wszelkich jej wymiarach.

BIBLIOGRAFIA

- Barney D. (2008), *Społeczeństwo sieci*, Warszawa, Wydawnictwo Sic, ISBN 978-83-60457-41-2
- Bolter J. D. (1992), *Writing Space: The Computer in the History of Contemporary Critical Theory and Technology*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press
- Castells M. (2008), *Społeczeństwo sieci*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN 978-83-01-16294-8
- Czajka K. (2011), *Fikcja po fikcji*, „Polityka” nr 28, s. 64-66
- Frąckowiak T. (2008), *Na ile tożsamość współczesnego człowieka jest hiperrnarracją?*, [w:] Zimoń-Dubowik B, Gamin-Wilk M. (red.), *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 221-231
- Gąsowska L. (2009), *Fan fiction, czyli złoto dla zuchwałych. Pomiędzy pragnieniem narracji a realizacją opowieści*, [w:] Kubicka H., Taranek O. (red.), *Kody kultury. Interakcja, transformacja, synergia*, Wrocław, Wydawnictwo Sutoris, s. 445-454.

- Geraghty T. (2010), *Relay Writing – collaborative story telling*, [online], [dostęp: 19.03.2012], dostępny w Internecie: <www.tomsblog-posterous.com>
- Grusin R. (2008), *Kim jest elektroniczny autor? Teoria i technologiczny fałsz*, [w:] Gwóźdź A. (red.), *Ekrany piśmienniczości, O przyjemnościach tekstu w epoce nowych mediów*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 173-191
- Gurycka A. (1979), *Struktura i dynamika procesu wychowawczego. Analiza psychologiczna*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN 83-01-00417-7
- Karpovich A. I. (2006), *The Audience as Editor: The Role of Beta Readers in Online Fan Fiction Communities*, [w:] Busse K., Hellekson K. (red.), *Fan Fiction and Fan Communities in the Age of the Internet*, Jefferson – London, McFarland, s. 171-188
- Krzysztofek K. (2007), *Wprowadzenie. WEBSki świat: mądrość tłumów sieciowych czy zbiorowe nieuctwo?*, [w:] Keen A., *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, s. 11-23
- Literackie Forum Mirriel*, [online], [dostęp: 19.03.2012], dostępny w Internecie: <www.forum.mirriel.net>
- Locha Snejpa*, [online], [dostęp: 31.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://lochasnejpa.blogspot.com/>>
- Małek M. i inni (2011), *Nowa Rewolucja*, Warszawa, Wydawnictwo Bezkartek.pl, ISBN 978-83-62330-47-8
- Multipoezja*, [online], [dostęp: 19.03.2012], dostępny w Internecie: <www.multipoezja.onet.pl>
- Niezatapialna Armada Kolonasa Waazona* [dostęp: 31.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://niezatapialna-armada.blogspot.com/>>
- Piechota M. (2010), *Edurozrywka – przyczynek do opisu zjawiska*, [w:] Graszewicz M., Jastrzębski J. (red.), *Teorie komunikacji i mediów*, t. 2, Wrocław, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 231-239
- Przyczajona Logika, Ukryty Słownik*, [online], [dostęp: 31.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://przyczajona-logika.blogspot.com/>>

- Relay Writing*, [online], [dostęp: 19.03.2012], dostępny w Internecie: <www.relaywriting.net>
- Siuda P. (2003), *Fanfiction – przejaw medialnych fandomów*, [w:] Gruszczyński W., Hebda A. (red), *Człowiek a media. Obserwacje – wizje – obawy*, Warszawa, Wydawnictwo ASPRAJR, s. 143-157
- Socha I. (2010), *Czytelnik jako interdyscyplinarny przedmiot badań w nauce o książce, literaturoznawstwie, socjologii i psychologii – odrębność czy komplementarność?*, [online], [dostęp: 31.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://skryba.inib.uj.edu.pl/wydawnictwa/e07/n-socha.pdf>> [za:] Kuźma E. (2006), *Od linearnej do cyrkularnej komunikacji literackiej, a stąd do milczenia. O sytuacji we współczesnych doktrynach literackich*, [w:] Burzyńska A., Markowski M. P. (red), *Teorie literatury XX wieku. Antologia*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, ISBN 83-240-0737-7
- Szmigielska B. (2009), *Internet jako środowisko edukacyjne*, [w:] Szmigielska B. (red), *Psychologiczne konteksty internetu*, Kraków, Wydawnictwo WAM, s. 15-27
- Szpunar M. (2010), *Nowe media a paradygmat kultury uczestnictwa*, [w:] Graszewicz M., Jastrzębski J. (red.), *Teorie komunikacji i mediów*, t. 2, Wrocław, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 251-262
- Śmigiel Ł. (2010), *Opowiadanie historii – narzędzie wpływu w komunikacji z odbiorcą*, [w:] Graszewicz M., Jastrzębski J. (red.), *Teorie komunikacji i mediów*, t. 3, Wrocław, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 421-426
- Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, ISBN 978-83-61408-96-3
- Wallas P. (2001), *Psychologia Internetu*, Poznań, Wydawnictwo Rebis, ISBN 83-7301-075-0
- Zajac J. (2008), *Specyfika komunikacji internetowej w kontekście e-learningu*, [w:] Muszyński D., Stunża G. (red), *Społeczne konteksty internetu. Implikacje dla edukacji*, Gdańsk, Wydawnictwo Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej, s. 59-74

THE EFFECTS OF ACTIVATION OF A YOUNG READERSHIP. FOR EXAMPLE, FAN FICTION AND WRITING A RELAY IN THE NETWORK

The Internet has greatly influenced the culture of readership and enabled the emergence of several phenomena that shifted the reader from the position, where he or she could only passively receive literature to the position of an active creator and a self-proclaimed promoter of it. We may observe how readers who are active in the web, become engaged in creation of their own fan fiction – new texts based on original ideas (book, films or tv series) and relay writing, when many amateur writers work on a single text. Those new forms of reading and writing may be perceived as an opportunity or as a threat for the reading culture of children and adolescents.

FORUM INTERNETOWE JAKO FORMA POPULARYZACJI WIEDZY O KSIĄŻCE DLA DZIECI I MŁODZIEŻY

na przykładzie forum książki dziecięce, młodzieżowe

Agnieszka Maroń
Uniwersytet Śląski
w Katowicach

W tekście skupiono się na problematyce nowego rodzaju popularyzowania wiedzy o książce dziecięcej i młodzieżowej, jakim jest forum internetowe. Na przykładzie forum Książki dziecięce, młodzieżowe, funkcjonującego na portalu Gazeta.pl, przedstawiono zasady funkcjonowania tego narzędzia służącego dzieleniu się wiedzą, refleksją na temat współczesnej produkcji wydawniczej adresowanej do młodych odbiorców. Przedstawiono historię i rozwój forum, które początkowo było miejscem spotkań niewielkiej grupy rodziców poszukujących wartościowych książek dla dzieci, a obecnie stanowi opiniotwórcze medium internetowe współtworzone przez rodziców, twórców, wydawców, bibliotekarzy, księgarzy oraz znawców i pasjonatów literatury. Zanalizowano treści umieszczane na forum w celu wskazania problematyki wzbudzającej największe zainteresowanie oraz tematów przyciągających nowych użytkowników. Omówiono także inicjatywy forum („podforum” Lista Książek dla Dzieci oraz akcja Tropiciele nowości) popularyzujące literaturę dla dzieci i młodzieży oraz ułatwiające innym użytkownikom orientację na współczesnym rynku księgarskim.

Agnieszka Maroń



Mgr Agnieszka Maroń jest absolwentką kierunku informacja naukowa i bibliotekoznawstwo na Uniwersytecie Śląskim (2010), w 2011 roku rozpoczęła studia doktoranckie w Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Śląskiego. Obecnie jest pracownikiem Biblioteki Wydziału Prawa i Administracji Uniwersytetu Śląskiego.

Jej zainteresowania naukowe skoncentrowane są wokół książki dla najmłodszego czytelnika, a w szczególności dotyczą *picturebook*, książki zabawki oraz rynku książki dziecięcej w Polsce.

Agnieszka Maroń jest autorką następujących tekstów: *Harmonijki, tarcze, klapki i żaluzje – książka zabawka na przestrzeni dziejów* („Bibliotheca Nostra” 4[26] 2011) oraz *Recenzja, rekomendacja, informacja, czy promocja? Książki zabawki na łamach magazynów parentingowych w latach 2005-2010* („Nowa Biblioteka” nr 1 [10] 2012).

Agnieszka Maroń is a graduate of the Information and Library Science at the University of Silesia (2010), in 2011 began his doctoral studies at the Institute of Library and Information Science at the University of Silesia. Currently is a librarian of the Library of the Faculty of Law and Administration at the University of Silesia.

Her research interests are centered around books for the youngest readers, especially on *picturebook*, toy book and market of children's books in Poland.

Agnieszka Maroń is the author of the following text: *Harmonicas, shields, flaps and jealousies – a toy book in history* (“Bibliotheca Nostra” 4 [26] in 2011) and the *Book review, recommendation, information or promotion? Toy books on pages of parenting magazines in 2005-2010* (“Nowa Biblioteka” 1 [10], 2012).

Fora internetowe, które stały się niezwykle popularne wraz z początkiem XXI wieku, mają swojego przodka w sieci list dyskusyjnych USENET, powstałej w USA w 1979 roku (Olszański L., 2006, s. 32-33). USENET funkcjonuje w oparciu o aplikację, która umożliwia jego użytkownikom odbieranie z serwera wiadomości utworzonych przez innych uczestników dyskusji oraz przesyłanie własnych komunikatów. Komunikacja za pośrednictwem forum internetowego jest znacznie prostsza, gdyż nie wymaga instalowania dodatkowego oprogramowania, wystarczy standardowa przeglądarka stron WWW. Stało się to możliwe głównie dzięki wykorzystaniu skryptu phpBB, który został utworzony w czerwcu 2000 roku i w ciągu kilkunastu miesięcy podbił Internet, umożliwiając jego użytkownikom wymianę poglądów, dyskusje oraz łączenie się w grupy. Angielska firma phb Limited, tworząca ten skrypt przyjęła jako swoje motto zdanie *We create communities – Tworzymy wspólnoty (phpBB)*, które jest doskonałym odzwierciedleniem współczesnej struktury społeczności internetowej.

W większości przypadków do korzystania z forum internetowego, poza przeglądarką, wymagane jest posiadanie konta poczty elektronicznej, bowiem za jego pośrednictwem następuje weryfikacja nowych użytkowników. Podczas rejestracji użytkownik wybiera *nick* (z ang. *nickname* – przydomek), pod którym będzie występować na forum. Podawanie jakichkolwiek danych osobowych, takich jak nazwisko, czy choćby imię, nie jest wymagane, więc forumowicze pozostają anonimowi nawet dla administratorów forum. Kiedy internauta staje się pełnoprawnym użytkownikiem forum, ma prawo zarówno do tworzenia nowych wątków, tzn. zaczynania nowych rozmów na wybrany przez siebie temat, jak i dopisywania się w toczących się już dyskusjach. Internauci niezarejestrowani mogą niekiedy uczestniczyć w niektórych dyskusjach jako „goście”, ale najczęściej dysponują możliwością zapoznawania się z wpisami. Są także fora, które w ogóle nie udostępniają wątków „gościom”.

Fora internetowe tworzone są obecnie przy wielkich komercyjnych wortalach internetowych, a także przez prywatnych użytkowników, którzy poszukują innych ludzi o podobnych zainteresowaniach i po-

gładach. Na forach integrują się wielbiciele motoryzacji, a nawet konkretnych modeli samochodów, podróżnicy, młode matki, majsterkowicze, miłośnicy robótek ręcznych lub przedstawiciele różnych grup zawodowych. Można wyodrębnić dwie główne kategorie forów: fora poświęcone wybranej tematyce lub przeznaczone dla określonej grupy. W tym pierwszym przypadku założyciel forum, który zostaje jego administratorem, najczęściej określa tematykę rozmów i uczula moderatorów, by usuwali wpisy, które poza nią wykraczają. Jeśli jednak na forum spotyka się grupa ludzi, których łączy wiek, zawód, jakieś wydarzenie z życia, a czasem po prostu sposób patrzenia na świat, toczone dyskusje związane są nie tylko z tym jednym wspólnym elementem, ale dotyczą najróżniejszych spraw, zarówno z życia publicznego, jak i prywatnego użytkowników.

Serwis udostępniający fora dyskusyjne gromadzące internautów z najróżniejszych grup społecznych o różnorodnych zainteresowaniach i potrzebach, udostępniła w 2001 roku spółka Agora na portalu gazeta.pl. Pod adresem forum.gazeta.pl utworzono rozbudowaną strukturę, która była w pewien sposób odbiciem zainteresowań i potrzeb informacyjnych internautów. Wyodrębniono fora poświęcone polityce, podróżom, wychowaniu dzieci, zdrowiu, kuchni, motoryzacji, technologiom itp. W miarę wzrostu zainteresowania użytkowników, struktura była rozbudowywana, aż w 2003 roku umożliwiono tworzenie na portalu forów prywatnych. Od tego momentu każdy zarejestrowany użytkownik mógł założyć własne forum; wystarczyło nadać mu nazwę, określić tematykę, wskazać jego miejsce w już istniejącej strukturze oraz ustalić tryb dostępu (czy będzie otwarte dla wszystkich, czy tylko dla wybranych osób) i oczywiście zachęcić innych internautów do uczestnictwa w dyskusjach. Wśród forów prywatnych w dziale „Dziecko” znajduje się także forum *Książki dziecięce, młodzieżowe*, utworzone w lutym 2004 roku przez Iwonę Hardej.

IWONA HARDEJ I JEJ DZIAŁALNOŚĆ PROMUJĄCA LITERATURĘ DZIECIĘCĄ

Założenie forum internetowego poświęconego książkom dziecięcym i młodzieżowym było jedną z pierwszych inicjatyw promujących literaturę dla młodego czytelnika, podjętą przez Iwonę Hardej. W grudniu 2005 roku współtworzyła serwis bromba.pl, „poświęcony dobrej, przyjaznej literaturze dziecięcej nie tylko dla dzieci” (*Dlaczego „Bromba”...*, [online]), w którym znalazły się rekomendacje i recenzje oraz wywiady z polskimi i światowymi twórcami książek dla dzieci. W 2006 roku Iwona Hardej została uhonorowana przez Polską Sekcję IBBY za działalność na rzecz upowszechniania czytelnictwa. Zainicjowała także akcję „Książkowe Pogotowie Ratunkowe”; prowadzi warsztaty i spotkania dla rodziców i innych osób zainteresowanych książką dla dzieci. Jest członkiem Rady Literackiej Fundacji AB-CXXI, a od 2010 roku także redaktorem literackiego pisma dla dzieci „Bluszcz”.

W 2006 roku w wywiadzie na łamach czasopisma „Guliwer” Iwona Hardej opowiadała o procesie powstawania portalu Bromba.pl oraz o funkcjach, jakie ma on spełniać. Najistotniejsze cele to edukowanie odbiorcy książki ilustrowanej i promowanie sylwetek ilustratorów, aby stali się oni twórcami równie znanymi jak pisarze. Ważne jest także ułatwienie rodzicom odnalezienia wartościowych i ciekawych książek na polskim rynku wydawniczym (2006, s. 43-44).

W serwisie wyodrębniono kilkanaście działów:

- „Patronaty”, gdzie prezentowane są książki ukazujące się z logo bromba.pl na okładce;
- „Zapowiedzi” – zgodnie z nazwą dział anonsuje pojawienie się na rynku nowych ciekawych książek;
- „Galeria kartek” – w tym dziale umieszczane są pocztówki wykonane specjalnie dla portalu przez zaprzyjaźnionych ilu-

stratorów. Tematyka kartek nawiązuje do literatury, książek i czytających dzieci;

- „Poczytajki” – recenzje książek, pisane także przez forumowiczów;
- „Obejrzyj” – dział, który promować ma przede wszystkim ilustratorów – zawiera zdjęcia okładek książek uszeregowane według nazwisk autorów ilustracji;
- „Edukuj” – recenzje książek popularnonaukowych;
- „Rozmawiamy” – wywiady z twórcami książek dla dzieci i młodzieży: pisarzami, ilustratorami, tłumaczami;
- „Słuchanki” – recenzje audiobooków i słuchowisk;
- „Po_czytanki” – opowiadania tworzone przez znanych pisarzy specjalnie dla serwisu bromba.pl;
- „Forum” – hiperlink łączący z forum internetowym na portalu gazeta.pl;
- „Linki” – zbiór odnośników do stron wydawców oraz twórców książki dziecięcej.

W konstrukcji położono nacisk na różne formy kontaktu dziecka z książką, nie tylko z tekstem literackim. Nowością w polskim Internecie stało się przedstawianie literatury dziecięcej zwracające szczególną uwagę na twórcę ilustracji. Kształtowanie gustu plastycznego najmłodszych oraz promowanie rodzimych ilustratorów wspiera dział prezentujący „książkowe” pocztówki. Każda z nich jest sama w sobie osobną opowieścią, a ich zbiór daje wgląd w style współczesnych polskich grafików tworzących dla dzieci.

Serwis bromba.pl był wyjątkową inicjatywą, został szybko zauważony i stał się wizytówką Iwony Hardej. Jej sukces zainspirował innych wielbicieli wartościowej książki dla dzieci, którzy zaczęli organizować akcje, wprowadzające najmłodszych w świat książki obrazkowej. W Internecie pojawiły się inne inicjatywy, w tym blogi, których inicjatorzy i twórcy także uczestniczyli w życiu forum *Książki dziecięce, młodzieżowe*.

FORUM KSIĄŻKI DZIECIĘCE, MŁODZIEŻOWE

Profil użytkownika

Pierwszy wpis na forum pojawił się 2 lutego 2004 roku. Iwona Hardej zachęcała wszystkich zainteresowanych do aktywnego uczestnictwa w forum:

Witam wszystkich Rodziców, którzy poruszają się w głąb szczył literatury dla najmłodszych i trochę starszych dzieci i chcieliby podzielić się radością z kupna dobrej książki lub irytacją z powodu kiepskiego nabytku. Zapraszam do dyskusji.

Z tego wpisu wynika, że w chwili tworzenia forum jego założycielka chciała stworzyć miejsce, w którym rodzice mogliby wymieniać się opiniami o zakupionych lub po prostu przeczytanych książkach. Zainteresowani pojawili się szybko i aktywnie uczestniczyli w życiu forum, wypowiadając się w wątkach założonych przez innych uczestników, a także tworząc własne. W tym początkowym okresie większość użytkowników forum w swoim pierwszym wpisie dokonywała auto-prezentacji: były to informacje o liczbie posiadanych dzieci, ich wieku, własnym wykształceniu, wykonywanym zawodzie lub hobby. Pojawiały się wpisy forumowiczek mieszkających poza granicami Polski, które forum traktowały jako źródło bezpośredniej informacji na temat rynku wydawniczego w kraju.

Przez lata funkcjonowania forum sposób przedstawiania się uczestników nie zmienił się, niezmienny pozostał też zakres podawanych informacji. Administracja forum nie narzuca nowym użytkownikom obowiązku witania się z innymi i pisanie o sobie, co zdarza się na innych forach, gdzie stałym elementem są wątki „Witam wszystkich”, „Przedstawmy się” itp. Na forum *Książki dziecięce, młodzieżowe* przedstawiają się tylko ci, którzy chcą i mówią o sobie tyle, ile chcą. Charakterystyczne jest, że w pierwszym swoim poście na forum przedstawiają się najczęściej rodzice, podczas gdy twórcy – najwyraźniej

z wrodzonej nieśmiałości – nie zaznaczają swojej obecności na forum (oczywiście nie dotyczy to tych, którzy ujawniają swoją tożsamość – te osoby wymienię w dalszej części referatu).

W wywiadzie opublikowanym w „Guliwerze”, którego Iwona Hardej udzieliła po dwóch latach istnienia forum, wskazane zostały cztery główne typy uczestników:

- pasjonaci literatury (nie tylko dziecięcej) – lubiący książki i chcący dzielić się informacjami o nich;
- osoby mieszkające za granicą, które zmuszone są kupować książki dla własnych dzieci przez Internet, bez możliwości wcześniejszego ich przejrzania; forum daje im możliwość uzyskania dodatkowych informacji o książkach;
- młodzi rodzice, szukający nie tylko propozycji konkretnych tytułów lektur dla zupełnie małego czytelnika, ale także zgłaszający się z prośbami o wskazówki, jak czytać dzieciom, o jakiej porze dnia, od jakiego wieku;
- osoby zawodowo związane z tworzeniem książki – autorzy, ilustratorzy lub wydawcy (2006, s. 44-45).

Taka typologia użytkowników forum odnosi się jedynie do jego aktywnych uczestników, którzy wypowiadają się w różnych wątkach lub wypowiedzieli się choć jeden raz. Niestety, trudno dotrzeć do osób, które ograniczają się jedynie do czytania forum, nawet jeżeli są zarejestrowanymi użytkownikami i zaglądają tu regularnie. Z wypowiedzi części aktywnych uczestników wynika jednak, że ich pierwszy etap uczestnictwa w forumowym życiu opierał się właśnie na biernym czytaniu i przeglądaniu wątków archiwalnych i tych pojawiających się na bieżąco. Oto przykładowe wpisy:

aniam123 *ja pierwszy raz odważyłam się „odezwać” ;-)* we wrześniu 2007 [...] *Wcześniej sporo podczytywałam, a raczej z wypiekami na twarzy wertowałam stare wątki.*

chaber69 *Z postów wynika, że napisałam pierwszy raz cokolwiek 15 czerwca 2007 r., ale czytałam je znacznie wcześniej (Powspominajmy...).*

W pierwszym okresie użytkownik sam decyduje się na swego rodzaju „milczące” przysposobienie i swoją aktywność ukierunkowuje na poznanie dotychczasowego dorobku forum, panujących na nim zasad i hierarchii. Taka postawa być może wiąże się ze specyfiką tego konkretnego forum, która odróżnia go od innych forów funkcjonujących w przestrzeni Internetu i sprawia, że nowi użytkownicy nie chcą u progu swego forumowego życia popełnić *faux pas*. Uczestniczą w nim osoby dorosłe (wśród aktywnych uczestników trudno znaleźć nastolatka), rzeczywiście zainteresowane tematem, posiadające orientację w ofercie rynku wydawniczego, dbające o wysoki poziom merytoryczny dyskusji, przestrzeganie netykiety oraz zasad poprawnej polszczyzny.

Ta szczególna atmosfera na forum sprawiła, że chętnie zaglądają tu osoby zawodowo związane z książką dziecięcą, choć nie zawsze zaznaczają swoją obecność: ilustratorka Iwona Chmielewska we wrześniu 2008 roku rozpoczęła dyskusję, w której proponowała podniesienie rangi książki obrazkowej między innymi przez nazywanie jej „książką obrazową”. Kilka miesięcy później w wątku poświęconym Europejskiemu Forum Ilustracji i toczącym się w jego ramach dyskusjom, napisała:

Marysia Ryll uświadomiła nam jaką siłę opiniotwórczą ma TO FORUM [...] Na marginesie dodam z satysfakcją, że większość prelegentów używała terminu „książka obrazowa” lub zawieszała wdzięcznie głos na literce „k” mówiąc „książka obraz-k-owa”...:) Sporo ludzi czyta nasze ulubione forum (Konferencja..., [online]).

Mimo że zapewne wiele osób stara się zachować w Internecie swą anonimowość, to jednak są tacy, którzy uczestniczą w życiu forum – mniej lub bardziej aktywnie – i jednocześnie zaznaczają swoje zawodowe związki z książką. Na forum pojawiają się pod swoim nazwiskiem lub zaznaczając swój zawód zarówno pisarze (Wojciech Widłak, Zuzanna Orlińska, Romek Pawlak), jak i ilustratorzy (Iwona Chmielewska, Iwona Cała, Paweł Pawlak) a także wydawcy (Zakamarki), księgarze (Badet.pl, cudanakiju.pl), graficy, bibliotekarze. Pojawiają się także dziennikarze (Monika Obuchow, Agnieszka Si-

korska-Celejewska), tłumacze (Eliza Pieciul-Karmińska, Zuzanna Naczyńska) i osoby zajmujące się promocją książki dziecięcej (Magda Chmielewska – koordynator Rady Literackiej Fundacji ABCXXI).

W gronie osób najbardziej zaangażowanych we współtworzenie forum znajdują się blogerki – osoby piszące popularne blogi poświęcone książce dziecięcej:

- tattarak *Miniformy* <http://miniformy.blox.pl/html>
- lunatica *Polska ilustracja dla dzieci* <http://www.polskailustracja.dladzieci.pl/>
- steffa *Zorroblog* <http://znak-zorro-zo.blogspot.com/> oraz <http://ksiazkiobrazkowe.blogspot.com/>
- anna_mrozi *Poza rozkładem* <http://pozarozkladem.blogspot.com/>
- rzezucha.ma *Stasiek poleca* <http://stasiekpoleca.blogspot.com/>
- kamienna5 *Czytanki-przytulanki* <http://czytanki-przytulanki.blogspot.com/>

Forum i blogi istnieją w przestrzeni polskiego Internetu, uzupełniając się nawzajem, współtworząc nieformalną sieć informacji o książce dla dzieci i młodzieży.

Bierne uczestnictwo w życiu forum, ograniczające się jedynie do śledzenia wpisów innych, nie dotyczy jedynie osób „publicznych”, ale także zwykłych internautów, których znaczna część rezygnuje z tworzenia nowych wątków i postów. W trzecią rocznicę powstania forum Iwona Hardej zainicjowała wątek „Lista obecności forumowiczów”. Jego celem miało być policzenie uczestników forum, gdyż portal gazeta.pl nie udostępnia takiej informacji administratorom swoich forów. W wątku wpisało się wtedy 266 osób, z których ok. 60% przyznała, że ich aktywność na forum ogranicza się do regularnego czytania, ewentualnie rzadkich wypowiedzi. Pojawiło się znaczne grono osób, których ten wątek skłonił do stworzenia pierwszego swojego postu na forum.

We wrześniu 2008 roku Iwona Hardej podjęła decyzję o rezygnacji z funkcjonowania forum w dotychczasowej formie. Od tego

momentu do uczestnictwa w dyskusjach dopuszczane były jedynie osoby będące jego użytkownikami jeszcze przed tą datą. Osoby nie znajdujące się na liście uczestników, miały możliwość tylko czytania wypowiedzi innych internautów, a aktywnym uczestnikiem mogły stać się po uzyskaniu zgody administratora, którym pozostała Iwona Hardej. W takim trybie forum funkcjonowało ponad trzy lata. W tym czasie w polskim Internecie rozwijały się inne inicjatywy związane z książką dziecięcą. Wiele osób było zainteresowanych czynnym uczestnictwem w życiu forum, lecz niestety musiały długo czekać na akceptację administratora. Forumowicze coraz częściej zwracali uwagę na konieczność długiego oczekiwania na możliwość pisania, więc w maju 2010 roku Iwona Hardej wyznaczyła dwie moderatorki, których zadaniem było wspieranie jej w utrzymywaniu ładu na forum oraz przyspieszenie rejestracji wciąż napływających nowych osób. Moderatorkami zostały aktywne forumowiczki z kilkuletnim stażem: Agnieszka Gil oraz Aneta Bohaczewska-Petryna. Pierwsza z nich pisze książki dla dzieci, prowadzi blog literacki, we Wrocławiu zainicjowała cykl spotkań dla dzieci zapoznających je z literaturą, a ponadto moderuje inne fora na portalu gazeta.pl. Druga jest psychologiem dziecięcym, prywatnie pasjonującym się literaturą, współpracuje z czasopismem „Ryms” i jest członkiem Rady Literackiej Fundacji ABCXXI. Ponowne otwarcie forum dla wszystkich zainteresowanych nastąpiło – na wniosek samych forumowiczów obawiających się, że miejsce ich dyskusji „umrze” – pod koniec października 2011 roku.

Dzięki zapoznaniu się z wypowiedziami nowych użytkowników, możliwe jest zidentyfikowanie drogi, która doprowadziła ich na *Książki dziecięce, młodzieżowe*. Wśród najczęściej podawanych przyczyn pojawienia się na forum podawano:

- poszukiwanie informacji o możliwości zakupu trudnodostępnej już książki; dotyczy to zarówno książek współczesnych, ale już nieosiągalnych w sieci księgarskiej, jak i książek z dzieciństwa dorosłych już dziś internautów;

- potrzeba zidentyfikowania tytułu książki: zapamiętanej z dzieciństwa na podstawie fragmentu lub zarysu fabuły lub widzianej przelotem w księgarni, wspomnianej w gazecie czy programie telewizyjnym;
- chęć pozyskania informacji o książkach dziecięcych związanych z określoną tematyką, adresowanych do pewnej grupy wiekowej;
- ogólna potrzeba wiarygodnego źródła o wartościowej książce dla dzieci.

Oczywiście, użytkownicy trafiają też na forum za pośrednictwem innych stron internetowych (blogów, portali) na których znajdują się wzmianki o nim; a także poprzez wyszukiwarki internetowe lub z czyjegoś polecenia. Forumowicze bowiem często deklarują, że polecają znajomym (i nieznajomym) gazetowe forum jako profesjonalne i obiektywne źródło informacji o literaturze dziecięcej.

Tematyka dyskusji

Dowodem wartości forum są nie tylko jego uczestnicy – niezależnie od tego, jak znakomite nazwiska noszą i jakie mają zasługi dla literatury dziecięcej – czy też sposób, w jaki prowadzą dyskusje. Ogromne znaczenie ma tematyka tychże dyskusji i ich poziom merytoryczny.

W ciągu ośmiu lat istnienia forum pojawiło się ponad 80 tysięcy postów. Przeglądając chronologicznie wątki z ostatniego roku (starsze przechodzą do archiwum i ich odnalezienie jest możliwe tylko poprzez forumową wyszukiwarkę), da się zauważyć, że pozytywny wpływ na aktywność forumowiczów miało otwarcie forum, które miało miejsce jesienią 2011 roku. W okresie od kwietnia do października 2011 roku średnia miesięczna liczba nowych wątków na forum wynosiła 57, a po otwarciu, od listopada 2011 do marca 2012 roku wzrosła do 120 miesięcznie.

Dorobek forum jest więc olbrzymi i stale rośnie, ale analizując całość tematyki poruszanej przez ostatnie osiem lat, można wyodrębnić pięć typów dyskusji:

- wątki „podstawowe”,
- wątki cykliczne,
- wątki „użytkowe”,
- dyskusje na tematy związane z kulturą dziecięcą,
- dyskusje opiniotwórcze.

Główna oś tematyczna, wokół której oscyluje większość dyskusji na forum, niejako zapowiedziana w pierwszym wpisie Iwony Hardej, to wymiana opinii na temat przeczytanych książek. Istotne jest to, że od samego początku forumowicze z własnej inicjatywy nie tylko zakładają wątki, pragnąc podzielić się radością z kontaktów z dobrą literaturą dziecięcą, ale także ostrzegają innych rodziców przed publikacjami niewartymi zainteresowania. Inne dyskusje, które można zaliczyć do „podstawowych”, istniejące już w pierwszym miesiącu działalności forum, to:

- Rozmowy na temat czytelnictwa i literatury dziecięcej: Od kiedy czytać dzieciom? Jakie gatunki literackie? O jakiej porze dnia? Co zrobić, gdy dziecko nie słucha tekstu, tylko ogląda ilustracje? Jak zachęcić do samodzielnego czytania?
- Poszukiwanie książek odpowiednich dla danej kategorii wiekowej: Książeczki dla roczniaka; Biblioteczka dziesięciolatka; Fajne książki na 1,5 roczku itp.
- Odpowiedzi na prośby rodziców pragnących, aby literatura wsparła ich w rozwiązywaniu dziecięcych problemów: lęku przed ciemnością, pojawieniem się rodzeństwa, pierwszym dniem w przedszkolu, nieśmiałością itp.
- Prośby o wskazanie tytułu książki na podstawie zapamiętanych elementów fabuły.

Wątki cykliczne to dyskusje, które w zależności od charakteru pojawiają się raz w roku lub częściej. Na forum regularnie toczą się dyskusje o książkach związanych z obchodami świąt i ważnych dni, nawiązujące do rozpoczynającej się pory roku. Prowadzone są także rozmowy

o wydarzeniach związanych z książką dziecięcą: targach, konferencjach, wystawach, spotkaniach itp.

Wątki „użyteczne” grupują przydatne informacje na dany temat i są uaktualniane poprzez kolejne wpisy forumowiczów. Przynoszą informacje o akcjach promocyjnych w księgarniach (stacjonarnych i internetowych), ciekawych książkach pojawiających się w serwisach aukcyjnych, konkursach dla dzieci z książkową nagrodą, miejscach w Internecie poświęconych literaturze dziecięcej itp.

Grupa wątków związanych z kulturą dziecięcą służy rodzicom do wymieniać się informacjami i opiniami na temat innych, nie tylko literackich przejawów kultury, z którymi warto zapoznać najmłodszych. Przykładowe dyskusje to: „Filmy dziecięce i młodzieżowe w TV i z gazetą”, „Okoloksiążkowe gadzety”, „Audiobooki dla dzieci”, „Dzieje się na mieście”, „Anty-kolorowanki co polecacie?”, „Muzyka dla dzieci”. Popularność tych wątków, a także omawiana w nich problematyka, świadczy w pewien sposób o tym, że rodzice czytający dzieciom starają się nauczyć je nowych form spędzania czasu i aktywnego uczestnictwa w kulturze.

Ostatnia grupa tematów poruszanych na forum to dyskusje, które wiążą się bezpośrednio z problematyką literatury i książki dziecięcej. Dyskusje wywołują zazwyczaj: ukazanie się na rynku nowej książki, wyniki plebiscytu bądź konkursu książkowego, pojawienie się w prasie artykułu o książce dla dzieci, czy też refleksja jednego z forumowiczów nad jakimś aspektem literatury czy książki dziecięcej. Pod koniec 2011 roku na forum rozpoczęła się wymiana opinii na temat aktualności powieści Janusza Korczaka i tego, jak jego dzieła są przyjmowane przez współczesne dzieci. Dyskusja wzbudziła duże zainteresowanie, a z początkiem 2012 roku forum włączyło się w obchody Roku Korczaka. Korzystając z możliwości umieszczania na głównej stronie grafiki moderatorki po raz pierwszy w historii istnienia forum zamieściły na nim baner ze zdjęciami pisarza oraz hasłem „2012. Rok Korczaka. www.PrzystanekKorczak.pl. Nie ma dzieci. Są ludzie”.

Opiniotwórczy charakter miał wspomniany wcześniej wątek założony przez Iwonę Chmielewską, dotyczący ponownego zdefiniowania książki obrazkowej (a właściwie „obrazowej”, bo taką nazwę postulo-

wała autorka), tak aby nazwa w pełni oddawała specyfikę tej książki i podniosła jej rangę jako medium kulturowego. Podobnie w wątku „Styl czy sztampa” forumowicze rozmawiali o ilustratorach oraz ich ilustracjach i próbowali określić, które z nich są nowatorskie i świeże, choć można w nich rozpoznać rękę określonego artysty, a które są tylko kolejną kopią raz wypracowanego wzorca. To właśnie dyskusje na tematy związane z ilustracją wywołują największe zainteresowanie i najwięcej emocji uczestników. Wśród dyskutantów znajdują się zarówno tacy, którzy dopuszczają w ilustracji dla dzieci tylko proste linie, czystą kreskę i jasne barwy, jak i wielbiciele twórczości Józefa Wilkonja. Otwartość forum sprawia, że gromadzi ono ludzi o różnych poglądach i gustach, posiadających odmienne zdania co do edukacji kulturalnej i literackiej dzieci. Ostatecznie zawsze jednak łączy ich troska o tę edukację i o rozwijanie wrażliwości estetycznej najmłodszych.

Nowości wydawnicze i Lista książek dla dzieci

Szybki ilościowy rozwój rynku literatury dziecięcej i młodzieżowej sprawił, że wiele wydawnictw pozostawało niezauważonych na forum, mimo że zdawały się być warte zainteresowania. Aneta Bochaczewska-Petryna po przejęciu moderacji w 2010 roku wysunęła propozycję, aby sami forumowicze zajęli się informowaniem o nowościach wydawniczych. Została sporządzona lista wydawnictw (licząca 118 pozycji), które w swej ofercie posiadają książki dla młodego czytelnika, a chętni uczestnicy forum deklarowali „opiekę” nad wybranymi wydawnictwami, polegającą na regularnym informowaniu o planach wydawniczych i nowościach. Wątek poświęcony nowościom miał posiadać w tytule nazwę wydawnictwa oraz datę roczną lub miesięczną, a w postach miały pojawiać się takie informacje, jak: autor, ilustrator, tytuł, opis ze strony wydawnictwa, link do książki na stronie WWW wydawnictwa oraz zdjęcie okładki. Na potrzeby akcji „Tropiciele nowości” została opracowana tabela podająca, kto jest „opiekunem” danego wydawnictwa i kiedy na forum pojawił się ostatni wpis na temat nowości. „Tropiciele” błyskawicznie przystąpili do działania i już w maju 2010 roku na forum pojawiły się wątki przekazujące wiadomości o zapowiedziach i nowościach. Zgodnie z przyjętymi zasadami te wątki miały mieć charakter

jedynie informacyjny, wszelakie dyskusje i dzielenie się refleksjami na temat przedstawianych książek miały być prowadzone odrębnie.

Wydłużanie się listy wydawnictw objętych akcją sprawiło, że forum zostało niemal zasypane wątkami o nowościach, a ich ilość pokazała zmniejszającą się liczbę swobodnych dyskusji inicjowanych przez forumowiczów. Było to okazją do kolejnej rozmowy na temat otwarcia forum dla wszystkich chętnych dyskutantów oraz zmodyfikowania zasad prezentowania nowości. Jesienią 2011 roku dopuszczono możliwość wymiany opinii w wątkach o nowościach, ponadto wszystkie te dyskusje zostały zebrane w jednym wątku pt. „Nowości wydawnicze”, który został umieszczony na widocznym miejscu. Aktualnie akcja nadal jest rozwijana, bierze w niej udział około 25 osób, które śledzą katalogi wydawnicze, strony WWW wydawnictw, a także ich profile na portalach społecznościowych i przekazują pozyskane wiadomości na forum.

Kolejna inicjatywa forumowa została niejako zainspirowana listą książek rekomendowanych przez Fundację ABCXXI, do której wielu forumowiczów zgłaszało uwagi uważając, że niektóre tytuły nie powinny się na niej znaleźć, a innych z kolei brak. W listopadzie 2010 roku pojawiła się na forum propozycja, aby jego użytkownicy stworzyli własną listę rekomendacji literackich dla najmłodszych. Rozwinęła się na ten temat dyskusja. Zadawano pytania: Czy na pewno kolejna lista jest potrzebna? Czy to będzie inicjatywa długofalowa, czy też zapal twórców szybko się wypali? Ostatecznie jednak dwie forumowiczki: beasjf oraz per-vers zdecydowały się w styczniu 2011 roku na utworzenie forum *Lista Książek dla Dzieci*, które z założenia ma być agendą *Książek dziecięcych, młodzieżowych*. Nowe forum ma być poświęcone prezentacji ulubionych książek własnych dzieci.

Główną oś forum stanowią wątki odpowiadające kategoriom wiekowym (z odstępem rocznym) od „0+” do „12+” oraz „14+” i „16+”, w których każdy zainteresowany wielbiciel literatury dziecięcej i młodzieżowej może dopisywać swoje propozycje, podając tytuł książki, autora oraz własną opinię (recenzję) na jej temat. Równoległe z kategoriami wiekowymi funkcjonują wątki poświęcone audiobookom, przewodnikom dla dzieci, grom oraz filmom. Przez 15 miesięcy funk-

cjonowania forum (do kwietnia 2012 roku) pojawiło się na nim 200 postów polecających książki. Najwięcej wpisów zgromadziły „przed-szkolne” kategorie wiekowe czyli „2+”, „3+” i „4+” (odpowiednio: 50, 33 i 33 posty), kilkanaście rekomendacji zawierają wątki gromadzące literaturę dla dzieci w wieku od pięciu do sześciu lat oraz maluchów poniżej dwóch lat. Najmniej tytułów znajdzie dla siebie osoba szukająca literatury dla dzieci powyżej siedmiu lat, ponieważ każdy z tych wątków zawiera mniej niż 10 postów. Taki rozkład zainteresowania recenzentów wiąże się zapewne z faktem, że informacji o książkach dla dzieci poszukują najczęściej rodzice najmłodszych i to oni są najaktywniejsi. Kiedy dzieci forumowiczów dorastają i stają się świadomymi i samodzielnyimi czytelnikami, rodzice już nie pośredniczą w ich kontaktach z literaturą.

Przyrost ilościowy książek dla dzieci i młodzieży na polskim rynku wydawniczym nadal postępuje, co daje gwarancję, że forum *Lista Książek dla Dzieci* będzie potrzebne i będzie się rozwijać.

Fenomen forum *Książki dziecięce, młodzieżowe* opiera się na tym, że po wielu latach wirtualnego istnienia stworzyło ono stabilną i stale rozwijającą się społeczność, która coraz częściej ma odzwierciedlenie w świecie realnym. Od początku istnienia forumowicze spotykali się nie tylko z okazji jubileuszu forum, ale także na targach, wystawach i konferencjach. Wytworzyło to między nimi silne więzi i poczucie, że tworzą wspólnie miejsce – unikalne i głęboko oddziałujące nie tylko na ich własne zainteresowania i pasje. Pojawiające się na forum reklamy wydawców i księgarzy, które zgodnie z netykietą są usuwane przez moderatorów, to dowód na to, że zaistnienie na forum jakiegoś tytułu książkowego wpływa na jego popularność. Podobnie wzmianki o sprawach dyskutowanych na forum, pojawiające się w referatach twórców i badaczy literatury dziecięcej w czasie konferencji i indywidualnych prelekcji świadczą, że jest to medium opiniotwórcze i cenione przez znawców.

Największą wartość forum stanowią jego użytkownicy, których większość to nie literaturoznawcy czy bibliotekarze, ale po prostu rodzice doceniający znaczenie literatury w rozwoju dziecka. Ich opinie wyrażane w dyskusjach cechuje:

- dążenie do obiektywizmu, mimo zauważalnego zabarwienia emocjonalnego;
- wysoki poziom merytoryczny – są to ludzie mający orientację na rynku książki, potrafiący ocenić, czy dany tytuł wnosi coś nowego, czy też powtarza znane już treści;
- prawdziwość – uczestnicy forum często opisują, jak ich dziecko zareagowało na konkretną książkę; niekiedy są to historie przedstawiające rozwiązanie jakiegoś dziecięcego problemu dzięki kontaktom z literaturą; zatem forum to zbiór *case study*;
- wysoka wartość – są to opinie pochodzące od najbardziej wartościowej grupy klientów: świadomych, dbających o wysoki poziom, aktywnie poszukujących nowości (Mazurek G., 2003, s. 9).

Wszyscy zainteresowani książką dla najmłodszych witani są na forum tekstem autorstwa Iwony Hardej, doskonale oddającym jego specyfikę, który zapewne zachęci jeszcze wielu kolejnych użytkowników do zanurzenia się w świat literatury dziecięcej:

Uwaga!

Miejsce silnie uzależniające, wnerwiający, drenujące portfel. Bywają tu maniacy, którzy się do siebie uśmiechają, puszczają oczka i uprawiają prywatę na każdym kroku. Zapraszamy czytelników, autorów, ilustratorów, wydawców, bibliotekarzy, księgarzy, drukarzy i w ogóle każdego, komu trzęsą się dłonie, gdy słyszy słowo „KSIĄŻKA”. Zgłaszasz się na własną odpowiedzialność, ryzykujesz wiele! (Książki dziecięce..., [online]).

BIBLIOGRAFIA

- Dlaczego „Bromba”?*, [online], [dostęp: 25.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://bromba.pl/dlaczbrom.htm>>
- Hardej I. (2006), *Wirtualna Bromba*. Rozm. A. Satława. „Guliwer”, nr 2, s. 43-45
- Konferencja o europejskiej sztuce ilustracji*, [online], [dostęp: 21.03.2012], dostępny w Internecie: <http://forum.gazeta.pl/forum/w,16375,95679118,95679118,Konferencja_o_europejskiej_sztuce_ilustracji.html>
- Książka obrazowa – próba nowego pojęcia :)*, [online], [dostęp: 30.03.2012], dostępny w Internecie: <http://forum.gazeta.pl/forum/w,16375,84622245,107465271,Re_Ksiazka_OBRAZOWA_proba_nowego_pojecia_.html>
- Książki dziecięce, młodzieżowe*, [online], [dostęp: 30.03.2012]. Dostępny w Internecie: <http://forum.gazeta.pl/forum/f,16375,Ksiazki_dzieciace_mlodzielowe.html>
- Kulik M. (2007), *Książka dla młodego*, „Guliwer”, nr 1, s. 19
- Mazurek G. (2003), *Wirtualne społeczności konsumenckie*, [online], [dostęp: 30.03.2012]. Dostępny w Internecie: <http://www.grzegorzmazurek.pl/download/Z2Z4L2dtYXp1cmVrL3BsL2Rl-ZmF1bHRfb3Bpc3kvNDcvMS8x/spolecznosci_aekatowice.pdf>
- Olszański L. (2006), *Dziennikarstwo internetowe*, Warszawa, Poltext, ISBN 978-83-60501-00-9
- phpBB: A Brief History*, [online], [dostęp: 25.03.2012]. Dostępny w Internecie: <<http://www.phpbb.com/about/history/>>
- Powspominajmy – początki forum i jego magia*, [online], [dostęp: 26.03.2012], dostępny w Internecie: <http://forum.gazeta.pl/forum/w,16375,132905538,132905538,Powspominajmy_poczatki_forum_i_jego_magia.html>

AN INTERNET FORUM AS A FORM OF POPULARIZATION OF KNOWLEDGE ABOUT CHILDREN'S AND YOUTH LITERATURE DISCUSSED BY THE EXAMPLE OF CHILDREN'S AND YOUTH BOOKS FORUM

The article describes new type of popularization of knowledge about children's and youth book which is Internet forum. Author presents as an example Children's and youth books forum (part of Gazeta.pl website) and describes its functioning rules of this tool. Its destination is to share know -ledge about modern issuing production which is addressed to young people. The article also presents the history and development of the forum, which at the beginning was a meeting place of small group of parents who searched valuable books for children. Nowadays it is important internet medium created by parents, writers, publishers, librarians, booksellers and other literature experts and fans.

Author analyses placed on forum contents which were to show the most interesting topics and subjects for users. Forum initiatives ("sub-forum" Children's books list and News trailers) which help users to find out in the modern book market and spread the literature among children and young are also discussed.

Z LEKTURĄ DO INTERNETU - czyli jak (na)uczyć czytać e-generację?

Agnieszka Pawelec
Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II

W tekście podjęto próbę prezentacji narzędzi internetowych, które mogą pomóc w popularyzowaniu czytelnictwa w gimnazjum. Celem artykułu jest przedstawienie, analiza oraz precyzyjny opis możliwości, jakie dają narzędzia internetowe w kształtowaniu kompetencji czytelniczych, a w szczególności jak te narzędzia wykorzystać do popularyzowania czytelnictwa lektur oraz innych tekstów kultury w gimnazjum. Jest to również próba odpowiedzi na pytanie o zasadność prowadzenia tych działań w sieci i poprzez sieć. Innym zadaniem jest wskazanie specyfiki polonistycznej edukacji w gimnazjalnym społeczeństwie sieciowym. Przedmiot zainteresowań zawężony jest do edukacji polonistycznej – ze szczególnym akcentem na kształtowanie kompetencji czytelniczych oraz promocję czytelnictwa w gimnazjum. Autorka próbuje odpowiedzieć na pytanie, jak motywować gimnazjalistów – uczniów w kulturze instant – do czytania książek w Internecie. Zadaniem współczesnych nauczycieli-polonistów jest efektywne wykorzystywanie narzędzi internetowych do popularyzacji książki i pokazywanie, że czytanie jest równie ciekawą formą spędzenia wolnego czasu jak „surfowanie” po sieci.

Agnieszka Pawelec

Pracownik naukowy Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II. Pracuje nad problemem naukowym promocji czytelnictwa w szkołach średnich poprzez narzędzia i technologie internetowe w kontekście nowej podstawy programowej.

Scientist in Department of Teaching of Literature and Polish Language, currently works over Ph.D. dissertation "Net manners of promotion of reading in high school in context of new program base".



Współczesny świat wymaga od ludzi nowych kompetencji, które pozwolą w pełni korzystać z możliwości szybko rozwijającego się społeczeństwa informacyjnego, które Tomasz Goban-Klas (1999) określił jako nową skomputeryzowaną cywilizację, w której zasadniczą rolę odgrywają nowe technologie poprzez, które dokonała się rewolucja informacyjna. Manuel Castells (2007) natomiast nazwał to społeczeństwo sieciowym, ponieważ dominującą rolę w jego rozwoju odgrywa sieć. W tej sieciowej rzeczywistości funkcjonują uczniowie, szkoła natomiast nie może stać do niej w opozycji, ponieważ będzie traktowana jak inny świat. Albert Camus powiedział kiedyś, że *szkoła przygotowuje dzieci do życia w świecie, który nie istnieje* (Kołodziejczyk W., Polak M., 2011). Słowa te są odbiciem wyzwania, jakie staje przed polską szkołą, przygotowania młodzieży do funkcjonowania w świecie, który istnieje obecnie, a może bardziej do tego, który będzie istniał, kiedy uczeń opuści mury szkoły.

POLONISTA WOBEC WSPÓŁCZESNOŚCI

Szkoła jest instytucją, na którą nałożony jest obowiązek kształtowania kompetencji niezbędnych dla ucznia. XXI wiek stawia inne niż w ubiegłym stuleciu wymagania. Potwierdzają to na przykład badania amerykańskich naukowców, którzy podjęli próbę stworzenia definicji kluczowych kompetencji młodzieży XXI wieku (Polak M., 2009 b). Dało to podstawę do formułowania wniosków jak prowadzić proces edukacyjny, aby kształcić kompetencje niezbędne do funkcjonowania w nowym informacyjnym społeczeństwie (Goban Klas T., 1999). Na mapie podstawowych kompetencji ucznia XXI wieku, znalazły m.in. takie obszary jak alfabetyzm informacyjny – umiejętność wyszukiwania, analizowania i zarządzania informacją, alfabetyzm medialny – umiejętność korzystania z mediów cyfrowych, sprawność posługiwania się narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (ICT) (Polak M., 2009 b).

Uczniowie wyposażeni w tego rodzaju kompetencje, określani są mianem *heavy user*¹ (korzystający z Internetu codziennie, po kilka godzin), ponieważ dorastali otoczeni nowymi technologiami, całe swoje dotychczasowe życie spędzili w otoczeniu cyfrowych urządzeń (Polak M., 2009). Jest to pokolenie, które Mark Prensky nazwał *digital natives* – cyfrowi tubylcy (2001), natomiast niektórzy nauczyciele, którym przyszło kształcić tych uczniów to według badacza „cyfrowi imigranci” (Tamże). Według Prensky’ego te dwa pokolenia stoją w bardzo silnej opozycji względem siebie, trudno im się ze sobą porozumieć [...] *nauczyciele – cyfrowi imigranci mówiący archaicznym językiem (ery przedcyfrowej) usiłują uczyć populację, która porozumiewa się zupełnie nowym językiem [...]* (Tamże). Ponadto charakteryzując pokolenie „cyfrowych tubylców” Prensky stwierdził, że mają problem ze skupieniem uwagi na dłuższym tekście pisanym, takim jak tradycyjna, papierowa książka, za to z powodzeniem czytają wszystkie teksty z ekranów komputera czy innych urządzeń mobilnych. Uczniowie ci preferują swobodny (hipermedialny i hipertekstowy) dostęp do źródeł informacji, nowe technologie traktują bardzo ufnie i świetnie funkcjonują w cyfrowym świecie. „Cyfrowi tubylcy” nastawieni są na szybki odbiór informacji, nie rozumieją na przykład, dlaczego na wyniki sprawdzianów czy egzaminów muszą czekać tydzień czy dwa, najlepiej gdyby odpowiedź dostawali SMS-em natychmiast (Tapscott D., 2010). Należy jednak stanowczo podkreślić, że Prensky swoje tezy formułował w 2001 roku, dziś wśród nauczycieli niewiele jest „cyfrowych imigrantów”, chociaż różnica w cyfrowych kompetencjach uczniów i nauczycieli jest zauważalna, na korzyść tych pierwszych.

Uczniowie XXI to generacja, którą Magdalena Szpunar określiła jako urodzonych „z myszką w rękę” (Szpunar M., 2008), ukształtowana całkowicie przez społeczeństwo informacyjne. Przez socjologów nazywana jest pokoleniem Y lub pokoleniem *Google*, funkcjonującym

¹ Według Polskich Badań Internetu dziecko w wieku 7-14 lat spędza przed komputerem kilka godzin dziennie średnio 49,5 godziny miesięcznie, 73% rodziców deklaruje, że ich trzyletnie dzieci używają komputera do przeglądania informacji, grania, rysowania z wykorzystaniem najprostszych programów typu Paint Zob. *Polskie Badania Internetu* [online].

ciągle *on*, to generacja, dla której świat wirtualny i realny stanowią jedno (Bendyk E., 2009). Taki uczeń jest podmiotem kształcenia dla współczesnego polonisty, dlatego edukacja polonistyczna stoi przed dużym wyzwaniem wobec trudnej współczesności (Sitarz-Janus A., 2010 a).

Jak zatem w dobie tak ogromnych zmian skutecznie uczyć języka ojczystego, gdzie kluczowym elementem tego procesu jest kontakt z dziełem literackim? Jak przywrócić przyjemność lekturze, pokazać „cyfrowym tubylcom”, że obcowanie z dziełem literackim to wspianała przygoda? Niewątpliwie duża odpowiedzialność spoczywa na nauczycielach- polonistach, którzy budują proces kształcenia literackiego, uczyć – nie zmuszać, wydaje się dziś jednym z najważniejszych zadań (Sitarz-Janus A., 2009 a).

Najważniejszym przedmiotem refleksji w niniejszym artykule jest rozważenie problemu, z jakim borykają się dziś nauczyciele poloniści, jak zmotywować do czytania lektur nieczytających gimnazjalistów, jak kształcić kompetencje czytelnicze e-generacji funkcjonującej w kulturze instant (Godzic W., 2010). Wydaje się, że lektury potrzebują „odświeżenia”, muszą być atrakcyjne dla uczniów, których niełatwo jest zainteresować czymś co ma odpowiednik w Internecie w postaci streszczeń i krótkich opracowań, których czytanie zajmuje zaledwie chwilę. Badania czytelnictwa uczniów gimnazjum pokazują (Zasacka Z., 2008), że młodzi ludzie, zamiast do tekstu literackiego sięgają właśnie po ogólnodostępny streszczenia publikowane w Internecie².

JAK UCZYĆ „CZYTAĆ” E-GENERACJĘ?

Nieuchronne wydaje się zatem rozszerzenie tradycyjnych metod nowymi modelami kształcenia kompetencji czytelniczych oraz pro-

² Z najnowszych badań Instytutu Książki i Czytelnictwa wynika, że 7% nastolatków w wieku piętnastu lat przeczytało zaledwie jedną książkę w ciągu roku; 23% przeczytało dwie lub trzy książki, 22% – cztery lub pięć książek, czytelników aktywnych – czyli czytających dla przyjemności nie z przymusu jest 12% – przeczytanych więcej niż osiem książek. (Zasacka Z., 2008).

mowania czytelnictwa wśród uczniów gimnazjum, aby przywrócić im przyjemność z czytania książek, szczególnie lektur, w dobie kryzysu czytelnictwa (Sitarz- Janus A., 2010 b). W tych modelach mieszczą się zainteresowania uczniowskie, pasje, improwizacja, intuicja oraz rzeczywiste korzyści, jakie może dać pogłębiony kontakt z tekstem literackim, który można osiągnąć poprzez wykorzystanie narzędzi literaturoznawczych, takich jak dekonstrukcja, intertekstualizm czy hermeneutyka (Tamże). Jednak cyfrowe pokolenie potrzebuje innego niż w XX wieku podejścia, a polonista nowych metod, dzięki którym *rozbudzi i uszlachetni [potrzeby] (A.P.) czytelnicze, przygotowuje [ucznia] (A.P.) do lektury podejmowanej z własnej potrzeby i ciekawości* (Sławiński J., 1991), wyposaży ucznia w jedno z niezbędnych kompetencji – kompetencje czytelnicze, czyli konkretne umiejętności takie jak: czytanie ze zrozumieniem, świadomy i krytyczny odbiór komunikatów pisanych, poszukiwanie i świadomy wybór lektury, korzystanie z różnego rodzaju bibliografii i źródeł informacji o książkach, świadome wykorzystywanie wiedzy czerpanej ze słowa drukowanego, systematyczne czytanie dla przyjemności, które jest formą spędzania wolnego czasu, krytyczny stosunek do czytanych treści, ocena walorów poznawczych, ideowych i artystycznych utworów literackich. Janus-Sitarz wskazuje na jeszcze inny, równie ważny aspekt czytania – wzbogacanie własnej osobowości poprzez odczytywanie sensów ukrytych dzieła literackiego (2009). Badaczka podkreśla, że czytanie to również jeden z najważniejszych czynników samokształcenia – świadomego i systematycznego pogłębiania i poszerzania wiedzy, zaspokajania zainteresowań poznawczych.

Takim innowacyjnym narzędziem w pracy z tekstem literackim, może być Internet, który rozwijając się w błyskawicznym tempie oferuje różnorodne i coraz nowocześniejsze narzędzia mogące służyć pogłębionej analizie tekstu literackiego oraz kształceniu kompetencji czytelniczych.

Nowoczesną sieć Web 2.0, w której użytkownik staje się jednym z generatorów treści, cechuje nowa dynamika i otwartość, a przede wszystkim to, że użytkownik odgrywa bardziej twórczą i aktywną rolę (Topol P., 2009). Polonista, mając do dyspozycji ogólnodostępny na-

rzędzia internetowe, zamiast z nimi walczyć i tracić czas na szukanie stron, z których uczniowie ściągają wypracowania, powinien pokazać uczniom, że te „narzędzia mogą być bardzo przydatną w nauce pomocą, aczkolwiek nie jedyną i nie niezastąpioną” (Strokowski W., 2010). Ważne przy tym jest także uczenie młodych ludzi krytycznego podejścia do treści umieszczanych w Internecie.

NARZĘDZIA INTERNETOWE W PRACY NAUCZYCIELA POLONISTY

Zasadne wydaje się zatem wykorzystanie narzędzi internetowych na lekcjach języka polskiego. Oto kilka propozycji.

Gry komputerowe

Ukryjcie tę wiadomość przed dziećmi: gry komputerowe nie oglupiają! Na odwrót: od grania szybko rośnie wskaźnik inteligencji IQ, o 15 punktów w skali pokolenia. To odkrycie naukowców z Cornell University potwierdza badania na całym świecie. Gry – uznawane przez wielu rodziców za utrapienie i czystą stratę czasu – uczą, rozwijają wyobraźnię i ciekawość, poszerzają horyzonty (Bendyk E., Krusiński. W., Ścibior M., 2002).

Amerykańscy naukowcy od lat prowadzą badania dotyczące wykorzystania gier komputerowych w edukacji, w ostatnim czasie Narodowa Fundacja Nauki Stanów Zjednoczonych przeznaczyła sumę 4,5 miliona dolarów na wspomniane badania. Dane uzyskiwane w ich wyniku pozwalają opracowywać najskuteczniejsze i najnowocześniejsze metody kształcenia. Jedną z amerykańskich badaczek Internetu jest Lindy Jackson, która przez kilka lat analizowała wpływ gier komputerowych na kreatywność dwunastolatków. Jej zdaniem gry oddziałują niezwykle pobudzająco na rozwój dzieci, wyzwalają w nich twórcze postawy (2012). *Trendy w dydaktykach innych krajów (zwłaszcza takich jak Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Japonia czy Korea Południowa)*

wskazują, że gry komputerowe będą coraz częściej i na coraz większą skalę wykorzystywane jako narzędzia pomocnicze w nauczaniu. Niektóre, jak ogólnodostępna w Internecie amerykańska edukacyjna gra *Dimension M*, już odniosły spektakularny sukces społeczny i szkolny (Polak M., 2012 c).

Zdaniem polskich socjologów, jak zauważa Stanisław Juszczyk, *po epoce kina, telewizji i Internetu nadchodzi era gier komputerowych, które coraz bardziej przyciągają uwagę dzieci i młodzieży* (Juszczyk S., 2010). Gry komputerowe, stanowią istotny element kultury współczesnej, a dzięki dostępności w Internecie stały się częścią życia dzieci i młodzieży, najaktywniejszą i najpopularniejszą formą spędzania wolnego czasu³ (Długosz J., Krusiński W., 2009). Warto w tym miejscu zauważyć, iż pierwsze gry komputerowe na rynku polskim powstały w oparciu o teksty literackie i miały charakter tekstowy. Były to „Puszka Pandory”, opracowana w 1986 roku oraz powstała w 1987 roku gra „Smok Wawelski”. Obie cieszyły się dość dużą popularnością.

Ponadto, oprócz niewątpliwej wartości rozrywkowej, grę komputerową spośród innych narzędzi wyróżnia jej interaktywność, szybkość dostępu, efektowna grafika oraz co dość ważne dla ucznia gimnazjum przyjemność z jej użytkowania.

Ciekawym wyzwaniem dla młodych ludzi może być próba opracowania własnej gry. Uczeń, aby ją stworzyć, musi najpierw poznać tekst, na podstawie którego będzie oparta. Dzięki temu osiągnięty zostanie jeden z celów – zapoznanie z tekstem literackim. Konstruowanie gry komputerowej wymaga zaangażowania nie tylko ucznia, ale i nauczyciela, który będzie czuwał nad tak prowadzonym działaniem dydaktycznym. Poziom gry będzie zależał od technicznych możliwo-

³ Bardzo dużą popularnością cieszy się gra oparta na sadze Andrzeja Sapkowskiego *Wiedźmin* oraz inna oparta przygodach czarodzieja z Hogwartu – Harry’ego Pottera. Gra *Wiedźmin*, na produkcję której wydano ponad 20 mln zł (dla porównania – budżet filmu *Pan Tadeusz* wyniósł około 13 mln) osiągnęła na całym świecie rekordową sprzedaż. Miała ona premierę aż w ośmiu wersjach językowych (m.in. polskiej, angielskiej, niemieckiej, francuskiej, chińskiej). Początkowy nakład wyniósł 750 tys. egzemplarzy i bardzo szybko się wyczerpał (*Uniwersytet Dziecięcy*, [online]).

ści uczniów oraz od posiadanych kompetencji cyfrowych. Nawet jeżeli będzie bardzo prosta, na pewno jej konstruowanie przyniesie wiele satysfakcji zarówno uczniom, jak i nauczycielowi.

Pracę powinno się zacząć od przygotowania scenariusza – fabuły gry. Może on być oparty na przykład na treści „Krzyżaków” Henryka Sienkiewicza. Ta lektura jest bardzo nie lubiana przez uczniów gimnazjum, co pokazują badania nad czytelnictwem lektur (Zasacka Z., 2008). Uczniowie są niezwykle kreatywni i na pewno pomysł na grę będzie bardzo ciekawy, może to być na przykład scena bitwy pod Grunwaldem, wątek miłosny Zbyszka i Danuśki czy tragiczna historia Juranda⁴. Efektem pracy będzie zatem epicka opowieść o miłości ojca do córki, wielkim poświęceniu, walce o ojczyznę i honor, wszystko w formie tak bliskiej uczniowi gimnazjum – gry wirtualnej. Każdy poziom to kolejny wątek z opracowanego scenariusza, który należy bardzo dokładnie opisać z uwzględnieniem dialogów bohaterów powieści.

Następnie należy zdefiniować cele, jakie gra ma stawiać przed potencjalnym graczem oraz określić, jaki to będzie rodzaj gry⁵, a także wybrać oprogramowanie⁶, przy pomocy którego powstanie gra, oraz opracować techniczne założenia. Jest to stosunkowo żmudna faza tworzenia gry, jednak jest ona niezwykle ważna. Gra musi być atrakcyjna, aby nie znudziła zbyt szybko uczniów. Poza tym musi zachwycać, szokować, prowokować, ciekawić. Uczniowie grając mają wpływ na losy

⁴ Wnioski na podstawie badań własnych autorki referatu, których szczegółowe omówienie pojawi się w rozprawie doktorskiej dotyczącej sposobów promowania czytelnictwa w gimnazjum z wykorzystaniem narzędzi internetowych pod tytułem *Sieciowe narzędzie sposobem na promowanie czytelnictwa wśród gimnazjalistów*, planowana data publikacji rok 2014.

⁵ Efektem opisywanych działań jest stworzenie gry przygodowej w oparciu o tekst *Krzyżaków* H. Sienkiewicza, będzie to atrakcyjne dla ucznia, nie możemy zapomnieć o tym, iż nadrzędnym celem takich działań jest analiza i interpretacja tekstu lektury. Rodzajów gier komputerowych jest bardzo wiele, można wyróżnić gry problemowe: strategiczne i stymulatory, role – *playing games*, przygodowe sportowe, zręcznościowe, tekstowe, logiczne. Ważne będą tu sugestie uczniów, którzy preferują gry strategiczne, fabularne, logiczne, wymagające myślenia i wyobraźni.

⁶ Szkoła jako instytucja publiczna ma prawo zakupić licencjonowane oprogramowanie, które uczniowie mogą wykorzystywać zgodnie z prawem.

bohaterów, mogą poczuć się jak władcy mający kontrolę nad wirtualnym światem. Dlatego ważną rzeczą jest zaplanowanie z perspektywy jakich bohaterów powieści będzie realizowana gra. Atrakcyjne dla uczniów będzie wcielenie się w rolę walecznego Juranda, który poświęca wszystko dla swojej ukochanej córki. Wirtualna podróż w czasy średniowiecza i możliwość uczestniczenia w przedstawianych wydarzeniach będzie na pewno ogromną atrakcją dla graczy.

Kolejny etap pracy dotyczy części technicznej. Należy podzielić zadania w zespole klasowym pomiędzy grafików, muzyków, inżynierów dźwięku, programistów, projektantów poziomów. Trzeba ponadto wyznaczyć inne zadania niezbędne do zaplanowania wszystkich aspektów gry. Dzięki temu uczniowie poczują się jak prawdziwi eksperci, co na pewno zwiększy ich motywację do pracy. Taki autorski produkt uczniowie mogą umieścić w sieci, śledzić jej popularność wśród innych użytkowników.

Blog

Kolejnym narzędziem internetowym wspomagającym kształcenie kompetencji czytelniczych oraz dającym możliwość promowania czytelnictwa wśród gimnazjalistów jest blog czyli elektroniczny dziennik (ang. *web log* – dziennik sieciowy).

Jest to niezwykle pożyteczne narzędzie, zwłaszcza w połączeniu z technologiami RSS i podcastingu – nowoczesnymi usługami dystrybucji i publikacji treści w Internecie. Jedną z pierwotnych funkcji opisywanego narzędzia była autoprezentacja w sieci, wyrażenie własnego zdania, poglądów. Obecnie blogi często pełnią również funkcję multimedialnych platform przekazu, umożliwiając tworzenie np. własnej internetowej telewizji, w której kolejne audycje (publikowane jako podcasty⁷) są automatycznie dostarczane widzom. Rozwiązania takie wydają się być ciekawą perspektywą dla wszelkich projektów eduka-

⁷ Podcasty to pliki audio w formacie mp3. Nazwę spopularyzował dziennikarz – Ben Hammersley, który użył tego terminu po raz pierwszy w 2004 r. Termin wzięty się z połączenia słów iPod (odtwarzacz muzyczny firmy Apple) oraz broadcast (z ang. transmisja, przekaz).

cyjnych, nawiązujących do twórczości artystycznej uczniów z użyciem mediów audiowizualnych (Jeleśniański M., 2008).

Blog jest dziś jednym z podstawowych narzędzi komunikacji, szczególnie wśród nastolatków. Traktowany jest jako internetowy pamiętnik, służy publikowaniu zapisków prywatnych jak i tych związanych ze szkołą. Jest to narzędzie ogólnodostępny, bezpłatne, którego użytkowanie nie wymaga specjalistycznej wiedzy. Jego założenie nie jest trudne. Trzeba pamiętać, że jest to dziedzina bardzo bliska współczesnemu nastolatkowi, strona techniczna nie stanowi zatem żadnego problemu.

Zaletą blogów jest to, że uczą świadomego kreowania własnego wizerunku i technik budowania popularności, a to z kolei przekłada się na rozpoznawalność w Internecie. Dzięki temu w łatwy sposób można tworzyć grupy tematyczne i dzielić się swoimi zainteresowaniami, wiedzą i pasjami z dydaktycznego punktu widzenia. Może to być dobra szkoła kształcenia umiejętności społecznych, tworzenia treści nie tylko wartościowych merytorycznie, ale także precyzyjnych i atrakcyjnych w formie.

Opisywane narzędzie jest obecnie wykorzystywane do pozalekcyjnej komunikacji z uczniami. Najczęściej zakładane i prowadzone przez nauczycieli języka polskiego lub kompetentnych administratorów służy eksponowaniu treści polonistycznych – jako uzupełnienie lekcji, poprzez umieszczanie dodatkowych materiałów, również przypomnieniu o pracach domowych czy nadchodzących sprawdzianach.

Podkreślić należy, że uczniowie bardzo lubią blogować, zajmują im to sporo wolnego czasu, dlatego zastosowanie tego narzędzia w pracy z tekstem literackim pozwoli połączyć ten obszar aktywności uczniowskiej z kształceniem kompetencji czytelniczych, a tym samym zainteresować uczniów lekturą. Ze względu na wielofunkcyjność i wielozadaniowość blog może być ciekawą oraz innowacyjną metodą pracy z lekturą.

Można zaproponować uczniom stworzenie bloga lekturowego, którego administratorem może być cała klasa lub grupa uczniów. Może to być np. blog poświęcony dramatowi Williama Szekspira „Romeo i Julia”. W rolę szekspirowskich bohaterów może wcielić się dwoje

uczniów, którzy będą głównymi blogerami. Forma zależy od pomysłu uczniów – czy będą to pamiętniki Julii i Romea, czy drama – będziemy na bieżąco odtwarzać tragiczne losy szekspirowskich bohaterów. Ciekawym uzupełnieniem mogą być również konkursy klasowe czy szkolne dla innych uczniów dotyczące pomysłu na przedstawienie wątków z lektury umieszczanych na blogu. Interesującą formą będą dyskusje na temat lektury, tzw. *gorące debaty na blogu*, które na pewno zaangażują większość społeczności gimnazjalnej. W takie działania bez przymusu włączy się wielu uczniów gimnazjum, którym na pewno nie zabraknie twórczych pomysłów. Wyniki pracy swoich dzieci na blogu z zainteresowaniem będą śledzić rodzice. Nauczyciel poza nadzorowaniem tego, co uczniowie umieszczają na blogu (wszelkie aktywności uczniów na blogu oraz systematyczność pracy powinny być oceniane przez nauczyciela, będzie to też motywacja do pracy), powinien dokonywać ewaluacji swoich działań, oceniać ich efektywność i przydatność w konstruowaniu procesu dydaktycznego na lekcjach języka polskiego, tworzyć statystyki, sondaże, ankiety.

Portale społecznościowe

Innym narzędziem, które może być wykorzystywane przez nauczycieli polonistów do kształcenia kompetencji czytelniczych oraz promowania czytelnictwa wśród gimnazjalistów są portale społecznościowe⁸.

⁸ W ostatnim czasie portale społecznościowe notują coraz większą popularność. Zostało to dostrzeżone przez szereg instytucji działających na polu kultury, które widzą możliwość dotarcia do ogromnej liczby odbiorców. Interesujący pomysł zaproponowali organizatorzy projektu multimedialnego *Kumpel z przeszłości – 1944 LIVE* – akcji edukacyjnej mającej na celu przybliżenie młodym Polakom wydarzeń z okresu Powstania Warszawskiego. Stworzyli oni na Facebook’u profile dwóch osób – pary młodych ludzi, która przez 63 dni, niejako „na żywo”, relacjonowała przebieg walk. Wirtualnym powstańcom udało się zebrać ponad trzy tysiące osób, które poprzez pryzmat prywatnych losów dwójki młodych bojowników śledziły losy powstania. Swoją profil w serwisie ma również Muzeum Auschwitz, które pragnie w nowoczesny sposób pielęgnować pamięć historyczną o Holokauście, a także warszawska Galeria Zachęta, której grupa miłośników liczy sobie blisko 2,5 tysiąca osób (zob. *Powstanie warszawskie*, [online]; *Auschwitz*, [online]).

Współczesna młodzież uważa e-mail za archaiczny sposób komunikacji, ponieważ dorastała w epoce *MySpace*, *Twittera* czy *Facebooka*. Świat portali społecznościowych, które proponują możliwości błyskawicznego kontaktu, niezwykłą interaktywność i dynamikę, zmienił myślenie młodzieży o sposobach komunikowania się.

Badacze Internetu, zauważają, że od momentu powstania sprzyjał on tworzeniu więzi międzyludzkich. Stąd ogromna popularność portali społecznościowych oferujących różnorodne usługi internetowe pozwalające na łączenie się pojedynczych ludzi w grupy, społeczności (Alexander B., 2006). Cyberprzestrzeń jak twierdzi Barbara Jedlewska tworzy warunki dla rozwoju aktywności społeczno-kulturalnej w różnych jej przejawach (Jedlewska B., 2009).

Uczniowie gimnazjum często zapominają zajrzeć do zeszytu, aby przygotować się do kolejnej lekcji, ale faktu codziennego zaglądania do facebooka nie traktują w kategoriach uporczywego obowiązku, dlatego to narzędzie internetowe można wykorzystać do promowania czytelnictwa.

Ciekawą formą pracy z wykorzystaniem facebooka może być utworzenie ogólnodostępnego konta – *fan page* – publicznego profilu dla wybranego przez uczniów tekstu literackiego. Może to być swoistego rodzaju platforma marketingowa oraz efektywne narzędzie promocji książki. Strona *fan page* będzie codziennie widoczna dla wszystkich użytkowników korzystających z facebooka, jest to również przestrzeń otwarta dla innych użytkowników, którzy zostaną do niej zaproszeni. Na *fan page* uczniowie sami stają się propagatorami czytelnictwa. Taki profil można stworzyć dla kilku tekstów literackich. Każdy zespół uczniowski może sam wybrać książkę lub może być ona także zasugerowana przez nauczyciela. Zadaniem zespołów będzie tak prowadzić działania w sieci, aby zdobyć jak najwięcej fanów. Na każdej stronie uczniowie – administratorzy gromadzą swoich fanów (można nazwać ich przyjaciółmi), czyli tworzą profile osób, które obserwują to, co dzieje się na stronie, komunikują się z nimi, prowadzą dyskusje. Tak zorganizowane przedsięwzięcie może mieć formę konkursu na najciekawszą, najbardziej oryginalną oraz najaktywniejszą stronę *fan page*

dotyczącą wybranej lektury i na pewno zaangażuje wielu uczniów, którzy chętnie podejmą taką rywalizację.

Wykorzystując *facebooka* można pracować metodą projektu edukacyjnego, który może dotyczyć wybranego reportażu Ryszarda Kapuścińskiego na przykład *Hebanu*. Może to być wirtualna podróż po Czarnym Łądzie, fanklub autora lub zabawa w reporterów. Uczniowie wcielając się w role reporterów podróżujących po Afryce, widzianej oczyma mistrza reportażu, opracowują swoje autorskie reportaże, zamieszczają je na profilu wraz z ciekawymi materiałami, zdjęciami, multimediami czy filmikami. Pracę można rozpocząć od zebrania i opublikowania w oryginalnej formie informacji o autorze Ryszardzie Kapuścińskim, następnie zorganizować wirtualną podróż do Afryki z uwzględnieniem narratora, bohaterów, afrykańskiej kultury i tradycji, warunków życia. Wyznaczeni uczniowie mogą prowadzić dyskusje, analizować komentarze, konstruować zagadki, krzyżówki, rebusy. Dzięki takim działaniom nie tylko promowany będzie tekst literacki ale również ćwiczone umiejętności redagowania krótkich i dłuższych form wypowiedzi tu – reportażu. Takie działania zaangażują wielu uczniów, których na pewno dodatkowo zachęci popularność w sieci, dzielenie się z szeroką publiką swoimi autorskimi pomysłami. Zamiast mówiącego nauczyciela i słuchających go w ciszy uczniów, powstaje środowisko, w którym uruchamiany jest potencjał twórczy uczniów. Przygoda z tekstem literackim na *facebooku* na pewno zachęci nawet tych najbardziej opornych na lekturę.

Wiki

Na zakończenie warto wspomnieć o Wiki-Projektach, które mogą być ciekawym rozwiązaniem w pracy z tekstem literackim. Wiki to domeny internetowe, które uczniowie mogą sami tworzyć.

Własną domenę wiki można założyć bezpłatnie na serwisach hostingujących⁹, takich jak Wikia (Wikia, pl.wikia.com) czy Wiki-

⁹ Hosting - to usługa polegająca na udostępnianiu przez dostawców Internetu miejsca na swoich serwerach dla różnych usług np. serwisy www, konta pocztowe,

dot (Wikidot, pl.wikidot.com), które oferują również polską wersję językową. Warto dodać, że na serwisach Wikia Polska czy Wikidot największą popularnością cieszy się gra oparta na powieści fantasy Andrzeja Sapkowskiego *Wiedźmin* (*Wiedźmin*, [online]), natomiast odrębną domenę poświęcono *Władcy pierścieni* Johna Ronalda Tolkiena (*Władca Pierścieni*, [online]). Społeczność tej domeny jest podzielona na drużyny, tak jak w powieści, zaś podejmowane w grze działania odzwierciedlają fabułę tekstu. Każdy bohater powieści ma swojego *redaktora*, którego zadaniem jest opracowanie dokładnej biografii, przedstawienie perypetii życiowych oraz komentowanie wpisów odwiedzających konto gości. Wspomniana domena jest ogólnie dostępna, do której każdy może dołączyć każdy, kto ma ciekawy pomysł związany z omawianym tekstem. Ponadto jako osobny tag pojawiają się ciekawostki związane na przykład z popularnością książki czy życiem i twórczością autora.

Strona *Wiki* może być oryginalnym narzędziem do wykorzystania na lekcjach języka polskiego. Kreowanie takich stron jest bardzo proste, podobnie jak edytowanie. Umieszczenie zdjęć, plików audio czy wideo dla ucznia nie stanowi żadnego problemu. Prosta obsługa, łatwość wprowadzania zmian oraz możliwość wspólnej edycji treści przemawiają za wykorzystaniem tego typu rozwiązań jako technicznych środków wspierających działania nauczyciela-polonisty. Takie działania edukacyjne w cyberprzestrzeni mogą przynieść efekt w postaci np. rozbudowanych serwisów tematycznych do danej lektury oczywiście na odpowiednim poziomie merytorycznym. Taka forma prowadzenia zajęć lekcyjnych umożliwi oraz wspomaga integrację w grupie oraz ułatwia utrzymywanie stałego kontaktu pomiędzy nauczycielem – kreatorem nowej twórczości uczniowskiej a podmiotami tego procesu.

radia internetowe itp. Hosting serwisów www określany jest jako Web Hosting (zob. *Hosting*, [online]).

KONKLUZJA

Podsumowując, Internet oferuje atrakcyjne i różnorodne narzędzia, które mogą służyć kształceniu kompetencji czytelniczych pokolenia „urodzonych z myszką w rękę” (Szpunar M., 2008) i promowaniu czytelnictwa lektur w sieci. Jest to możliwe dzięki wielości funkcji jakie spełnia dziś Internet oraz jego dynamicznemu rozwojowi. Niewątpliwą zaletą wykorzystywania narzędzi internetowych jest to, że jest to obszar bardzo bliski uczniom gimnazjum, jest to ich codzienna rzeczywistość – innej nie znają.

Nauczyciel-polonista może być zatem swoistym animatorem edukacji polonistycznej w sieci, w której tkwi ogromny potencjał pomocny w walce z nieczytaniem lektur w gimnazjum. Zasadne jest przypuszczenie, że atrakcyjne propozycje przyciągną nawet tych najzagorzalszych przeciwników czytania, przy zaangażowaniu obu stron – nauczyciela i ucznia.

Narzędzia internetowe wykorzystywane do pracy z tekstem literackim nie mogą służyć tylko rozrywce, nadrzędnym celem jest kształcenie kompetencji czytelniczych oraz promowanie czytelnictwa lektur w sieci. Zaprojektowanie działań dydaktycznych z wykorzystaniem gry komputerowej, bloga, facebooka czy domeny Wiki po pierwsze i najważniejsze wymusi poznanie tekstu – przeczytanie go ze zrozumieniem, selekcję treści potrzebnych do umieszczenia w sieci, sięgnięcie do innych źródeł wiedzy, wzbogacenie i utrwalanie wiadomości wyniesionych z lektury poprzez wykorzystywanie audio-wizualnych środków przekazu. Ponadto lektura stanie się inspiracją własnej autorskiej twórczości uczniów. Czytanie lektury nie będzie przykrym obowiązkiem, ale przyjemnością. Promowane przy tym będą takie wartości jak własna aktywność twórcza uczniów i samo-realizacja. Warto przy tym pokazać uczniom, że nie trzeba powielać marnych schematów i rozwiązań z sieci, ale tworzyć własne autorskie projekty i udostępniać je innym. Dzięki temu sami uczniowie staną się propagatorami tekstu lektury w sieci.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander B. (2011), *Web 2.0: A New Wave of Innovation for Teaching and Learning?*, *EDUCAUSE Review* nr 2 (41), [dostęp: 02.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Review/EDUCAUSEReviewMagazineVolume41/Web20ANewWaveofInnovationforTe/158042>>
- Auschwitz, [online], [dostęp: 02.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.facebook.com/auschwitzmemorial.pl>>
- Bendyk E. (2009), *Sieciaki*, [online], [dostęp: 01.02.2012]; dostępny w Internecie: <<http://www.polityka.pl/nauka/278207,1,sieciaki.read>>
- Bendyk E., Krusiński W., Ścibor M., (2002), *Gra w dwa światy*, [online], [dostęp: 11.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://archiwum.polityka.pl/art/graw-dwa-swiaty,376740.html>>
- Camus A. cyt. za: Kołodziejczyk W., Polak M., (2011), *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, [online], [dostęp: 15.03.2012], dostępny w Internecie: <http://www.instytutobywatelski.pl/wp-content/uploads/2011/11/edukacja_kolodziejczyk-polak_internet.pdf>
- Castells M. (2007), *Społeczeństwo sieci*, przeł. Paweł K., Marody M., Stawiński J., Szymański S., Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN 978-83-01-15148-5
- Długosz J., Krusiński W. (2009), *Wiedźmin od lat osiemnastu*, [online], [dostęp: 11.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://archiwum.polityka.pl/art/wiedźmin-od-lat-osiemnastu,359334.html>>
- (2012) *E-learning*, [online], [dostęp: 03.02.2012], dostępny w Internecie: <http://www.elearningonline.pl/wp-content/upload/konf_wroc-law07.pdf>
- Goban-Klas T. (1999), *Społeczeństwo informacyjne. Szanse zagrożenia wyzwania*, [online], [dostęp: 22.01.2012], dostępny w Internecie: <http://informacyjafrowa.wsb.edu.pl/pdfs/SpołeczenstwoInformacyjne.pdf>

- Godzic W. (2010), *Kultura instant, kultura remiksu i znaczenie we współczesnej komunikacji*, [online], [dostęp: 26.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.youtube.com/watch?v=glZWima5Jyg>>
- Hosting*, [w:] *Wikipedia* [online], [dostęp: 02.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://pl.wikipedia.org/wiki/Hosting>>
- Jackson. L. (2012), *Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project*, [online], [dostęp: 21.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0747563211002147>>
- Jak zrobić grę komputerową?* (2012), [online], [dostęp: 15.02.2012], dostępny w Internecie: <<http://warsztat.gd/articles.php?x=view&id=97>, <http://ellen-blog.blog.onet.pl/Jak-zrobic-gre-komputerowa-Kur,2,ID53288067>, <http://badania.net/jak-zrobic-gre-komputerowa/>, [http://www.gamedev.pl/](http://www.gamedev.pl/software.com.pl/jak-napisac-pierwsza-gre-komputerowa-czyli-najtrudniejszy-pierwszy-krok/), <http://software.com.pl/jak-napisac-pierwsza-gre-komputerowa-czyli-najtrudniejszy-pierwszy-krok/>>
- Jeleśniański M. (2008), *Definicja i rodzaje blogów*, [online], [dostęp: 08.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://eredaktor.pl/teoria/definicja-i-rodzaje-blogow/>>
- Jedlewska B. (2009), *Misja i prestiż współczesnego animatora kultury*, [w:] Jedlewska B., Skrzypczak B. (red.), *Dom kultury w XXI wieku - wizje, niepokoje, rozwiązania*, Olsztyn, Wydane przez Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych, s.18
- Juszczak S. (2010), *Fascynacja młodzieży grami komputerowymi*, [online] [dostęp: 04.04.2012], dostępny w Internecie: <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/juszczak.pdf>
- Kluszczyński R. W. (2001), *Społeczeństwo informacyjne. Cyberkultura. Sztuka multimedialności*, Kraków, wydawnictwo Rabid, ISBN 83-88668-08-0
- Korzystanie z komputerów, Internetu i nowych narzędzi komunikacji i edukacja* (2009), [online], [dostęp: 23.03.2012], dostępny w Internecie: <http://www.think.org.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=78>
- McLuhan M. (2002), *Wybór pism*, Warszawa, Wydawnictwo Zysk i S-ka, ISBN 83-7150-692-9

- Podcasting – definicja* (2012), [online], [dostęp: 22.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://pl.wikipedia.org/wiki/Podcasting>>
- Polak M. (2012), *Mobilne urządzenia mają pozytywny wpływ na edukację*, [online], [dostęp: 21.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/mobilna-edukacja/1831-mobilne-urzadzenia-maja-pozytywny-wplyw-na-edukacje>>
- Polak M. (2009 a), *Nowe technologie w edukacji*, [online], [dostęp: 21.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.slideshare.net/edunews/nowe-technologie-w-edukacji>>
- Polak M. (2009 b), *Mapa społecznych umiejętności ucznia XXI wieku*, [online], [dostęp: 15.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.edunews.pl/system-edukacji/522>>
- Polak M. (2009 c), *Badania nad rolą gier w edukacji*, [online], [dostęp: 02.04.2012] dostępny w Internecie: <<http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/882>>
- Polskie Badania Internetu*, [online], [dostęp: 22.12.2012], dostępny w Internecie: <<http://panel.pbi.org.pl/megapanel.php>>
- Powstanie warszawskie*, [online], [dostęp: 12.02.2012], dostępny w Internecie: <www.facebook.com/powstaniemwarszawskie.pl>
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, [online], [dostęp: 30.09.2011], dostępny w Internecie: <<http://www.marcprensky.com/writing/prenskypart1.pdf>>
- Przykłady blogów w edukacji* (2012), [online], [dostęp: 25.03.2012] dostępny w Internecie: <<https://sites.google.com/a/enauczanie.com/nowoczesne/media/blogi/przyklady-blogow-w-edukacji>>
- Sienkiewicz H. (1979), *Krzyżacy*, Warszawa, Wydawnictwo PIW
- Sitarz-Janus A. (2010 a), *Edukacja polonistyczna wobec trudnej współczesności*, Kraków, Universitas, ISBN 97883-242-1210-1
- Sitarz-Janus A. (2010 b), *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze*, Kraków, Universitas, ISBN 97883-242-0996-5
- Sławiński J. (1991), *Literatura w szkole: dziś i jutro*, [w:] *Teksty i teksty*, Warszawa, Wydawnictwo PEN, s. 6
- Strokowski W. (2010), *Internet i multimedia w pracy nauczyciela polonisty v2.0*, [w:] Sitarz-Janus A. (red.), *Edukacja polonistyczna*

wobec trudnej współczesności, Kraków, Wydawnictwo Universitas, s. 260-277

Syśło M. (2009), *E-learning w szkole*, [online], [dostęp: 21.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.slideshare.net/edunews/nowe-technologie-w-edukacji>>

Szpunar M (2008), *Urodzeni z myszką w rękę. Wczesna adaptacja do nowych mediów*, [online], [dostęp: 22.03.2012], dostępny w Internecie: <http://www.magdalenaszpunar.com/_publikacje/2009/szpunar.pdf>

Tapscott D. (2010), *Cyfrowa dorosłość, czyli jak pokolenie sieci zmienia świat*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, ISBN 978-83-61408-96-3

Topol P. (2009), *Rzeczywistość rozszerzona – nowa jakość w edukacji?*, [online], [dostęp: 10.03.2012, dostępny w Internecie: <<http://www.up.krakow.pl/kttime/ref2009/topol.pdf>>

Uniwersytet Dziecięcy, [online], [dostęp: 10.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.uniwersytet-dzieciocy.pl/files/document/ec732f7e6ae535a50e4e2ce2d32de3f01273738991.pdf>>

Wiedźmin, [online], [w:] *Wikia*, [dostęp: 10.02.2012], dostępny w Internecie: <http://wiedzmin.wikia.com/wiki/Strona_g%C5%82%C3%B3wna>

Wikidot, pl.wikidot.com

Władca Pierścieni, [online], [w:] *Wikia*, [dostęp: 10.02.2012], dostępny w Internecie: <http://pl.lotr.wikia.com/wiki/Strona_g%C5%82%C3%B3wna>

Zasacka Z. (2008), *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa, Wydawnictwo Biblioteki Narodowej, ISBN 837-00-9696-4

FOR SCHOOL READING TO THE INTERNET – HOW TO LEARN TO “READ” E-GENERATION?

In the article author has tried to show internet tools, which may help in popularising reading in secondary school. The aim of the speech is to show, analyse and describe all features which internet tools have to offer in forming reader's competences, especially how it is possible to use these tools to popularise reading matters and other cultural texts in secondary schools. The article also responds to the question which considers using internet to take such actions. The aim of this report is to show the specific character of Polish language education in secondary school network society. The subject of interest is narrowed to Polish language education with special accent on forming reader's competences and promoting reading in secondary school among students who follow so-called instant culture. Modern Polish language teachers should effectively use internet tools to popularise books and explain that reading is even more interesting form of spending free time than surfing the web. In the internet world of secondary school students, who are focused on quick reception of information by using popular internet browsers, reading matters appear in the form of short cribs and answer-keys. Therefore the role of Polish language teachers is to use internet tools to popularize books, because reading may be as attractive thing to do in leisure time as browsing internet websites. Contemporary methodology of teaching Polish language has to be elastic and meet e-generation expectations remembering about its most important goals – forming key Polish language competencies written down in the language of requirements in the new core curriculum.

CYFROWE NARZĘDZIA PROMOCJI CZYTELNICTWA LEKTUR OBOWIĄZKOWYCH NA POZIOMIE GIMNAZJUM

Agata Poręba
Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II

Ogólnopolskie badanie czytelnictwa młodzieży, zrealizowane w 2010 roku, pokazało, że młodzież nieczytająca książek (ani w czasie wolnym, ani w ramach obowiązku szkolnego) stanowiła 14% ogółu polskich piętnastolatków.

W artykule podjęta została próba opisanie możliwości wykorzystania Internetu do promocji lektur „ogwiązkowanych” z Podstawy programowej. Zjawisko zafascynowania młodzieży globalną siecią upoważnia badaczy i pedagogów do wykorzystywania jej w celu rozwijania czytelnictwa lektur z serca literatury polskiej.

Artykuł obejmuje prezentację rozwiązań dydaktycznych (komiks cyfrowy, mechanizm wiki i zooming presentation) do promocji czytelnictwa obowiązkowych lektur szkolnych na poziomie gimnazjalnym. Okazuje się, że takie działanie może być sposobem na przełamanie czytelniczego impasu. Internet nie musi być konkurencją, zagrożeniem dla pozycji książki – może stać się sprzymierzeńcem, o ile zostanie wykorzystany w sposób przemyślany i zorganizowany.

Agata Poręba

Doktorantka realizująca komponent dydaktyczny stacjonarnych studiów doktoranckich w Katedrze Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego KUL.

Doctoral candidate of didactic component fulltime studies in Department of Didactics of Literature and Polish Language, the John Paul II Catholic University of Lublin.



Powszechnie zajmowane stanowisko w sprawie kryzysu czytelnictwa, zwłaszcza wśród młodzieży, łączy deprecjonowanie znaczenia książek i fakt nieczytania z ekspansją mediów, głównie Internetu. Jednak wbrew obiegowej opinii, z badań „World Internet Project Poland 2010” wynika, że internauci czytają więcej książek od nieinternautów: średnio w ciągu roku – 8 książek (Stasińska B. i in., 2010, s. 3).

W artykule przedstawiono możliwości wykorzystania trzech narzędzi internetowych: komiksu cyfrowego, mechanizmów wiki i *zooming presentation* do promocji czytelnictwa obowiązkowych lektur szkolnych – „ogwiazdkowanych”¹ (*Rozporządzenie...*, 2008) na poziomie gimnazjalnym.

STAN CZYTELNICTWA W POLSCE

We wprowadzeniu zostaną przedstawione wyniki badań prowadzonych przez Instytut Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej² w dekadzie 2000–2010, czyli od pierwszych badań po wprowadzeniu gimnazjum jako nowego etapu edukacyjnego do ostatnio opublikowanych wyników, które pokazują, że skala problemu nieczytania jest znaczna.

Na wykresie 1 wskazano, że w 2008 r. w porównaniu z rokiem 2002 liczba czytelników intensywnych spadła o połowę, a osób nieczytających wzrosła o 18 punktów procentowych. O 10 punktów procentowych wzrósł udział osób nieczytających pomiędzy rokiem 2000 a 2010). Choć pomiędzy badaniami w 2008 i 2010 r. zanotowano wzrost liczby osób czytających, to nadal mamy do czynienia z sytuacją, w której 56% Polaków nie czyta w ogóle.

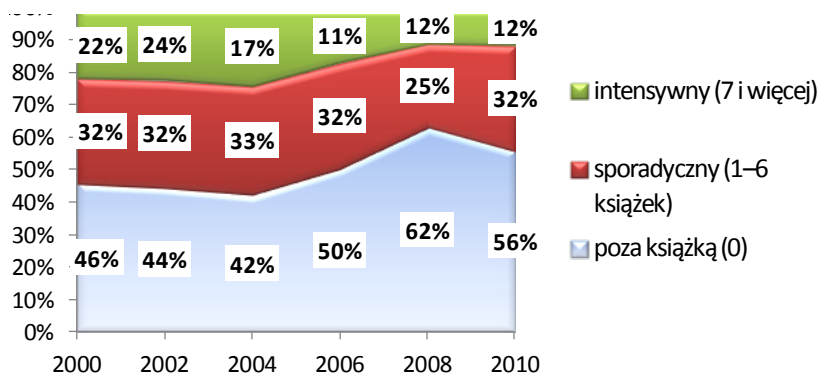
Jeżeli chodzi o czytanie wśród gimnazjalistów, ogólnopolskie badania IKiCz BN, których wybrane wyniki przedstawiono powyżej,

¹ Lektury te są w dokumencie oznaczone gwiazdką (*), stąd to określenie

² IKiCz BN prowadzi systematyczne badania stanu czytelnictwa różnych środowisk – m.in. gimnazjalistów czy licealistów.

obejmują Polaków powyżej 15. roku życia – czyli absolwentów tego etapu edukacyjnego. Zdaniem autorki, niektóre z wyników mogą być jednak użyteczne przy konstruowaniu opinii na temat czytelnictwa wśród ludzi młodych. Z sondażu z 2009 r. wynika, że w grupie wiekowej 15–19 lat żadnej książki nie przeczytał co trzeci uczeń. Choć uczniowie nadal są grupą czytającą najwięcej (prawdopodobnie z powodu przymusu edukacyjnego), to liczba tych, którzy sięgnęli po przynajmniej jedną książkę, zmniejszyła się o 16 punktów procentowych – z 81% w 2006 r. do 65% w roku 2009 (Szpunar O., 2009).

Wykres I. Deklaracje dotyczące czytania książek przez Polaków w ciągu ubiegłych 12 miesięcy (zestawienie za lata 2000–2010)



Źródło: Dawidowicz-Chymkowska O., Koryś I., (2010), s. 1

Stan czytelnictwa wśród gimnazjalistów po raz pierwszy na skalę ogólnopolską badano w roku szkolnym 2002/2003³. Kolejne badanie w ramach programu: *Czytelnictwo polskiej młodzieży gimnazjalnej – wspólnota symboliczna i kulturowe dystanse*, przeprowadzono w maju 2010 r.⁴ Jego wyniki wskazują, że w 2003 r. co dziesiąty gimnazjalista nie przeczytał żadnej szkolnej lektury w ciągu trzech lat nauki, a tylko

³ 1386 ankiet audytoryjnych wypełnionych przez trzecioklasistów z 70 gimnazjów wylosowanych w całej Polsce. Wyniki badania: Zasacka Z., 2008, s. 66.

⁴ Sondaż został przeprowadzony na ogólnopolskiej próbie reprezentatywnej 70 szkół gimnazjalnych, w których ankietę audytoryjną wypełniło 1972 trzecioklasistów.

3,1% badanych przyznało się do czytania wyłącznie streszczeń (Zasacka Z., 2008, s. 66). W badaniu przeprowadzonym w maju 2010 r. 14% ankietowanych gimnazjalistów (w tej grupie aż 23% chłopców i 4% dziewcząt) *na końcu obowiązkowej ogólnokształcącej szkoły funkcjonuje bez lektury książkowej zalecanej w ramach szkolnego obowiązku i tej z własnego wyboru* (Zasacka Z., [online], 2011). Dodatkowym zjawiskiem jest czytanie lektur w formie bryków czy streszczeń. Dziś najbardziej popularne są „pomocę” internetowe (dostępne szybko⁵ i za darmo).

Jeśli chodzi o czytanie w czasie wolnym, 68% nastolatków zadeklarowało, że w ciągu ostatnich kilku miesięcy czytało książki poza przymusem lekturowym – z własnej woli 81% dziewcząt i 56% chłopców. Zmienił się profil czytelnika, nastąpiło pogłębienie rozdźwięku między czytelnikami różniącymi się płcią i miejscem zamieszkania – młodzież ze wsi i małych miasteczek czyta coraz mniej (KOS, [online], 2011) i typ lektury – rośnie rola fantastyki młodzieżowej. Czytelniczym hitem w 2010 roku była saga *Zmierzch* autorstwa Stephanie Mayer – po historię romansu wampira i nastolatki sięgnęło 15% gimnazjalistów. Inne, spontaniczne wybory lekturowe to fantastyka dla odbiorcy dorosłego (zwłaszcza książki Johna Ronalda Reuela Tolkiena) oraz literatura obyczajowa dla młodzieży, np. *My, dzieci z dworca ZOO* Christiane F., *Pamiętnik narkomanki* Barbary Rosiek, *Hera, moja miłość* Anny Onichimowskiej, *Anorektyczki* Marty Babińskiej czy książki, w których autorzy poruszają zagadnienie przemocy i agresji Heidi Hassenmuller i Jany Frey (Zasacka Z., [online], 2011; KOS, [online], 2011).

Młodzi ludzie w czasie wolnym czytają to, co bliskie ich doświadczeniu codzienności, co dotyka ważnych problemów (narkotyki, anoreksja, przemoc) oraz to, co jest dobrze... zareklamowane! Po zjawisku „potteromanii” (premiery poszczególnych tomów w księgarniach o północy, w atmosferze tajemnicy i elitarności), przyszedł czas na popularność

⁵ Wyniki badania wskazują, że choć „pokolenie Google” świetnie wykorzystuje technologię, to słabo wynajduje informacje ani nie potrafi oceniać ich w sposób krytyczny. Dla większości (89%) urodzonych po 1993 r. wyszukiwarka jest jedynym narzędziem służącym do docierania do informacji (Bendyk E., [online] 2008).

wampiriad. Zaczęło się od historii Belli i Edwarda, a skończyło na wielotomowych *Pamiętnikach wampirów* Lisy Jane Smith. Młodzi ludzie, którym powszechnie zarzuca się lenistwo, czytali książki liczące po kilkaset stron. Dlaczego nie czytają lektur szkolnych?

PRZYCZYNY (NIE)CZYTANIA

Przyczyn nieczytania jest przynajmniej kilka. Istotny jest status książki w otoczeniu domowym gimnazjalisty – brak obyczaju czytania książek przez domowników czy mała liczebność księgozbioru domowego są powodami późniejszej niskiej aktywności czytelniczej ucznia (Zasacka Z., 2008, s. 42-46). Również kapitał kulturowy wyniesiony z rodziny wpływa na aspiracje czytelnicze młodzieży (Tamże, s. 48-50).

Drugim środowiskiem wpływającym na poziom czytelnictwa jest szkoła, która *narzuca lektury i sposoby ich odczytania oraz formalne środki egzekwowania wiedzy o przeczytanych utworach*, a szkolny odbiór to często *mechaniczne „przerabianie” zamiast indywidualizacji odbioru sztuki, stosowania intuicji, indywidualnej interpretacji tekstu i domykania go. Edukacja szkolna zazwyczaj wykorzystuje sztywne, zobiektywizowane „naukowe”, „uznane” sądy, podaje gotowe oceny* (Tamże, s. 50, 71). Od ucznia oczekuje się jedynie odczytania istniejących interpretacji i deszyfryzacji kodów kulturowych (Tamże), czyli tych elementów, które łatwo sprawdzić w testach (Katulska S., 2011).

We współczesnym świecie coraz częściej książce przypisuje się znaczenie pragmatyczne – stąd spadek zainteresowania literaturą piękną (Zasacka Z., 2008, s. 52). Problem sprawia również archaiczny język, którym napisane są lektury szkolne – dla młodych ludzi, mówiących na co dzień zupełnie innym językiem, trudne jest samo odczytanie tekstu. Zanika w uczniach przyjemność lektury i pojawiają się „szkolni kontestatorzy”, ci, którzy czytają wszystko, z wyłączeniem pozycji obowiązkowych (Tamże, s. 69-74), a w skrajnych przypadkach – uczniowie przestają czytać cokolwiek.

W sytuacji odrzucania szkolnej lektury, a jednocześnie uznawania pewnych tytułów za kanoniczne⁶, należy szukać metod uatrakcyjniania czytania i analizowania książek na lekcjach. Piotr Śliwiński z Instytutu Filologii Polskiej UAM w Poznaniu przekonuje, że współcześnie miłośnik literatury nie może omijać Internetu, który staje się polem dla literackich poczynań (cyt. za: Mączyńska-Dilis A., 2007). Dla uczniów, przyzwyczajonych do obcowania z komputerem, dostęp do książki w Internecie jest szybszy i atrakcyjniejszy (Katulska S., 2011). Tekst otoczony obrazami i animacjami, wewnętrzna nawigacja wewnątrz niego oparta na systemie hiperlinków, pozwalającym szybko przemieszczać się po zawartości – to dla „pokolenia Google” ważne argumenty. Praca z Internetem jest szybka, a dla cyfrowych tubylców – łatwa i intuicyjna, dlatego możliwości globalnej sieci warto wykorzystać do promocji czytelnictwa.

(NIE)CZYTANIE A DYDAKTYKA SZKOLNA

Nauczyciel powinien otworzyć się na cyfrowe narzędzia i używać ich systematycznie, np. poprzez odsyłanie uczniów do interesujących zasobów w sieci czy prezentację wybranych zagadnień w Internecie (Polak M., 2011). Fakt włączania nowych mediów do edukacji rewolucjonizuje sposób prezentacji wiedzy na bardziej atrakcyjny dla ucznia. Współcześni młodzi ludzie patrzą na świat z perspektywy konsumentów: nie odczuwają potrzeby kupowania książki, której nikt dobrze im nie „sprzedał” – na produkt niereklamowany nie ma popytu: stąd prawdopodobnie wyniknął fenomen sagi Mayer czy cyklu Joanne Kathleen Rowling i jednocześnie brak zainteresowania nieobecną w mediach literaturą piękną.

⁶ O prymarnym znaczeniu edukacji dla *kształtowania i podtrzymywania kultury i świadomości narodowej* pisał m.in. Florian Znaniecki (1990, s. 156–157). Również zdaniem Zofii Zasackiej: [...] *powszechna szkolna edukacja literacka, przekazując tej samej grupie młodzieży jednakowe treści, może sprzyjać powstawaniu wspólnoty symbolicznej* (2008, s. 135).

Istnieje także inny powód konieczności zmiany praktyk dydaktycznych, mimo coraz lepszych warunków technicznych. Coraz mniej szkół boryka się z problemem niedostatecznego wyposażenia w infrastrukturę informatyczną, dla innych sposobem może być metoda BYOT [*Bring Your Own Technology*] lub jej polski odpowiednik – PSS [Przynieś swój sprzęt]: [...] *pozwolenie uczniom na używanie własnego sprzętu na zajęciach może rozwiązać problem niedoinwestowania technologicznego szkoły* (Polak M., 2012a), nadal jednak istnieje problem absencji nowych mediów w edukacji. Główną przyczyną są tzw. czynniki „miękkie”, czyli brak kompetencji cyfrowych nauczycieli oraz ich niewłaściwe podejście (Por. m.in. Jasiewicz J., 2012; Polak M., 2012b; Kozłowska A., 2010; Kasprzyk A., 2011).

PODSTAWA PROGRAMOWA A ZJAWISKO (NIE)CZYTANIA

W najnowszej podstawie programowej (*Rozporządzenie...*, 2008) podjęto próbę rozwiązania problemu omawiania przez nauczyciela lektury, której treści nie zna większość uczniów. Za jeden z większych pozytywnych efektów całej reformy programowej z 2002 r. uznaje się pozostawienie nauczycielowi swobody w *planowaniu i opracowywaniu szkolnych programów nauczania, ograniczaną jedynie podstawą programową* (Zasacka Z., 2008, s. 18).

Jeden z autorów podstawy programowej – Sławomir Jacek Żurek – podkreśla, że *uczeń u progu XXI w. znalazł się w zupełnie nowej sytuacji medialnej – oto po epoce Gutenberga przyszło mu żyć w erze ekranów medialnych, zatem należy w jak największym stopniu dopuścić możliwość wyboru poszczególnych pozycji przez nauczyciela lub – w starszych klasach – przez nauczyciela wspólnie z uczniami* (Żurek S. J., [online], 2009, s. 33, 31). Nie może jednak zabraknąć w prymarnym dokumencie regulującym edukację, a zarazem w samym procesie edukacji polonistycznej, arcydzieł polskiej literatury, tworzących kanon szkolny. Pozostałe tytuły nauczyciel może wybrać spośród licznych propozycji zapisanych w dokumencie lub spoza niego – dostosowując wybierane

tytuły do specyfiki klasy, z którą pracuje, a także własnych możliwości (Tamże, s. 34).

W podstawie programowej mamy więc dwie grupy lektur: lektury „ogwiazdkowane” należące do „serca” literatury polskiej (teksty kanoniczne, ale pisane językiem trudnym, których tematyka często jest nieatrakcyjna zdaniem ludzi młodych) oraz lektury do wyboru. Zwłaszcza te pierwsze są często odrzucane przez uczniów i to sprawie ich popularyzacji poświęcony jest niniejszy tekst.

W podstawie programowej do języka polskiego na poziomie gimnazjum wymieniono następujące teksty obowiązkowe: wybrane fraszki oraz trzy treny (V, VII, VIII) Jana Kochanowskiego, wybrane bajki Ignacego Krasickiego, *Zemstę* Aleksandra Fredry, *Dziady* część II Adama Mickiewicza oraz wybraną powieść historyczną Henryka Sienkiewicza (*Quo vadis?*, *Krzyżacy* lub *Potop*).

Poniżej zostaną przedstawione trzy narzędzia, które odpowiednio zastosowane mogą, zdaniem autorki, pozytywnie wpłynąć na proces czytania lektur obowiązkowych przez gimnazjalistów – komiks cyfrowy, mechanizm wiki oraz prezentacja multimedialna. Autorka ma świadomość, że nie wyczerpuje tematu możliwości zastosowań narzędzi sieciowych w dydaktyce polonistycznej, z racji ograniczeń ilościowych wybierając oraz opisując tylko trzy.

Cyfrowy komiks

Współczesny świat to zdaniem Maryli Hopfinger przestrzeń postępującej ofensywy ikonicznej (1997, s. 86); również w opinii Kazimierza Ożoga mamy do czynienia z degradacją słowa i zastępowaniem go obrazem (2010, s. 9). Z kolei Danuta Łazarska podkreśla, że *w związku z wyraźnie dającym się zauważyć rozwojem procesu socjalizacji młodzieży za pośrednictwem tekstów kultury popularnej poloniście nie może być obojętne przygotowanie uczniów do ich odbioru* (2008, s. 277). Również autorzy nowej podstawy programowej stawiają postulat włączenia tego, co przynależne do kultury popularnej do kształcenia polonistycznego. Zdaniem Iwony Morawskiej, bardzo wartościowe jest wdrażanie inicjatyw i koncepcji, pozwalających na skuteczną i interesującą integrację tego, co popularne z tym, co kanoniczne (Morawska I., 2006,

s. 49). Uczniowie są przygotowywani w szkołach do czytania różnych tekstów kultury – jednym z obowiązkowych gatunków na lekcjach polskiego w gimnazjum jest **komiks** (*Rozporządzenie...*, 2008, s. 11).

Według *Słownika terminów literackich* charakteryzuje go *fabuła opowiedziana za pomocą serii obrazków rysunkowych wspomaganych wątlým tekstem słownym; rysunek przedstawia bohaterów w wyraźnie zarysowanej sytuacji, tekst zaś ogranicza się tylko do ich wypowiedzi wmontowanych w rysunek w formie tzw. „dymka”* (Głowiński M., 2005, s. 251). W komiksie wykorzystywane są dwa kanały: ikoniczny (obraz) – dominujący oraz werbalny (słowo) lub, mówiąc inaczej, *podstawowy kod znaczeniowy złożony ze znaków ikonicznych wsparty jest jeszcze kodem symbolicznym (umownym)* (Holcman S., Nowakowska K., 2004). Konstytutywne dla komiksu połączenie ikonosfery z logosferą jest jednocześnie zgodne z zasadą, w myśl której integracja elementów ikonicznych i werbalnych powoduje aktywizację obu półkul mózgowych i bardziej efektywną naukę. Prosta, atrakcyjna wizualnie forma, może być łatwiejsza do przyswojenia przez cyfrowych tubylców, wychowanych w kulturze obrazka.

Jak podkreśla Jerzy Szyłak, komiks od filmu odróżnia „niemy” charakter, wypowiedzi bohaterów widzimy bowiem jedynie w postaci napisów, a brak efektów dźwiękowych jest uzupełniany przez zastosowanie onomatopei i *na poły symbolicznych, na poły ikonicznych oznaczeń zjawisk akustycznych* (2000, s. 18). W sytuacji dydaktycznej komiksy można tworzyć tradycyjnie na papierze lub wykorzystać darmowe narzędzia internetowe: Myths and Legends, Storybird, ToonDoo, StoryJumper, Go!Animate czy Domoanimate.

Krzysztof Biedrzycki, autor komentarza do *Podstawy programowej: Język polski w gimnazjum – wskazówki metodyczne* podkreśla, że ćwiczone w gimnazjum umiejętności słuchania i czytania obejmują również zrozumienie treści przekazywanej niewerbalnie, np. [...] czytanie [oznacza – AP] odbiór komunikatów przekazywanych za pomocą obrazu; co szczególnie ważne – uczeń powinien umieć odróżniać i rozumieć przekazy, które są formułowane za pomocą różnych środków, powinien mieć świadomość, iż komunikat zawiera się nie tylko w słowach) (Biedrzycki K., [online], 2009).

Nauczyciel stawiający przed uczniami zadanie przekładu intersemiotycznego – przełożenia tekstu na komiks, rozwija w nich umiejętność przedstawienia najistotniejszych treści wypowiedzi w takim porządku, w jakim występują one w tekście (Rozporządzenie..., 2008, s. 8), następnie uczniowie muszą podzielić je na klatki i nadać im odpowiednie tytuły, tworząc *storyboard*. Kolejną czynnością jest wybór cytatów, które zostaną umieszczone w dymkach, dodatkowo muszą one zostać skrócone i odpowiednio rozplanowane. Aby skonstruować komiks, uczeń musi rozróżniać *elementy dramatu, takie jak: akt, scena, tekst główny, tekst poboczny, monolog, dialog*, co jest kolejnym wymaganiem stawianym przed nim w *Podstawie programowej* (2008, s. 8) i niektóre z informacji wskazać w tekście pobocznym komiksu lub zasugerować poprzez użycie symboli graficznych. Komiks jest bowiem wynikiem połączenia wielu elementów, takich jak obrazy oraz sygnały oznaczające dźwięki czy ruchy, a jego intersemiotyczny charakter polega na tym, że jest mimetyczny względem literatury i jej form podawczych (Tamże, s. 18-19).

Na następnych dwu stronach przedstawiono fragmenty komiksu dotyczącego *Dziadów* części II, przygotowanego przy użyciu narzędzi ze strony ToonDoo. Na lekcji lub w ramach pracy domowej uczniowie podzieleni na grupy prezentują w postaci komiksu wydarzenia przedstawione w dramacie. Strona, mimo anglojęzycznego menu prosta w obsłudze, umożliwia szybki dobór scenerii, dodanie bohaterów – zarówno ludzkich, jak i magicznych, a także wklejenie rekwizytów np. ogniska, płonącej świecy czy trumny.

Zadanie przełożenia tekstu dramatycznego na ekrany komiksu pozwoli uczniom zwizualizować przedstawione wydarzenia, a połączenie elementów ikonicznych i werbalnych pomoże im na dłużej zapamiętać lekturę. Dodatkowo, jest to cenne przełamanie sytuacji dotychczasowego ignorowania oddziaływań kulturowych na proces kształtowania osobowości uczniów; sytuacji, która przyczyniła się do faktu, że *młodość zmuszona jest żyć schizofrenicznie. To, czym naprawdę żyje, to, co popularne, otrzymuje bardzo często status tego, co nieadekwatne, a nawet dewiacyjne. Z kolei to, co stanowi istotę życia szkolnego, jest znaczące tylko w murach szkolnych i nie pozostaje w związku z życiem*



Il. I. Dziady cz. II Adama Mickiewicza – komiks cyfrowy (<http://toondoo.com>)

Pisownia oryginalna

Źródło: opracowanie własne, 2012



II. 2. *Dziady* cz. II Adama Mickiewicza – komiks cyfrowy (<http://toondoo.com>)
Źródło: opracowanie własne, 2012

codziennym (Melosik Z., 1995, s. 264). Nie tylko romantyczne „Dziady” pozwalają na przekład intersemiotyczny – w podobny sposób można przygotować komiks dotyczący innych lektur ogwiazdkowanych: *Zemsty* Aleksandra Fredry, fabuły w wybranych bajkach Ignacego Krasickiego (zarówno epigramatycznych, jak i narracyjnych) lub fragmentów powieści historycznych Henryka Sienkiewicza.

Mechanizm Wiki

Jedną z propozycji służących uatrakcyjnieniu procesu lektury czy przygotowania do niego jest praca z mechanizmami wiki⁷. Najbardziej znanym przykładem tego typu mechanizmu jest Wikipedia. Zadaniem dla uczniów, uświadamiającym im, jak duży mogą mieć wpływ na kształt internetowej encyklopedii, a jednocześnie ilustrującym, dlaczego nie powinni być bezkrytyczni w stosunku do tego źródła, jest np. wspólne naniesienie poprawek do hasła *Zemsta* Fredry (uporządkowanie i poprawki stylistyczne do przeglądu treści). Inne ćwiczenie mogłoby polegać na uzupełnieniu opisu *Trenów* Jana Kochanowskiego, a następnie przesłanie wspólnie wypracowanego wzoru moderatorom Wikipedii.

Nauczyciel, chcąc stworzyć stronę, która umożliwia zmianę treści przez każdego internautę, w dowolnym momencie, bardzo szybko (to właśnie oznacza hawajski zwrot *wiki wiki*), może wykorzystać mechanizm wiki np. na stronie wikia.com czy wikidotia.com. Nawet osoby bez zaawansowanej wiedzy technologicznej mogą synchronicznie pracować nad wspólnym zbiorem informacji, opinii czy bankiem ciekawych linków (Pezda A., 2011, s. 210). Przykładem takiego zestawienia jest *aczyzycka.wikidot.com*, założona przez Annę Czyżycką baza materiałów, które mogą być – jej zdaniem – przydatne na lekcjach języka polskiego (Tamże, s. 217).

⁷ *Wiki – typ witryn internetowych, w których treść można tworzyć i zmieniać w prosty i szybki sposób, z poziomu przeglądarki internetowej. [...] Strony wiki, ze względu na swoją specyfikę, są przede wszystkim wykorzystywane do pracy nad wspólnymi projektami, takimi jak repozytoria wiedzy na wybrany temat lub projekty różnych grup społecznych (Wiki, [online], 2004). O wykorzystaniu wiki w praktycznej części projektu czytelniczego „LÄS!” organizowanego w Szwecji pisze A. Erlandsson (2011).*

Praca na lekcjach z użyciem mechanizmów wiki opiera się na działaniu grupowym. Uczniowie mogą szukać w globalnej sieci interesujących materiałów, co jest realizacją zapisu, iż uczeń *samodzielnie dociera do informacji* – w [...] *mediach elektronicznych (Rozporządzenie..., 2008, s. 7)*; mogą też samodzielnie przygotować grafiki, animacje lub filmy do wybranych bajek Krasickiego, następnie „zawiesić” je na wspólnej stronie i poddać krytycznej recenzji. Strony typu wiki to również dobre miejsce do przeprowadzania dyskusji. Można postawić przed uczniami nieco prowokacyjne pytanie: „Jakie cechy twórczości Henryka Sienkiewicza sprawiają, że jego książki należą do najbardziej popularnych lektur w Polsce?”⁸. Internetowe środowisko może ułatwić nieśmiałym uczniom zabranie głosu, wszystkim umożliwi ćwiczenie tworzenia wypowiedzi spójnej *pod względem logicznym i składniowym na zadany temat (Rozporządzenie..., 2008, s. 9)*. Na stronach wiki uczniowie mogą wspólnie przygotowywać fiszki, w których będą zbierać najważniejsze fakty dotyczące analizowanych dzieł literackich i – archiwizując je – tworzyć własną biblioteczkę sprawdzonych materiałów do powtórzeń.

Jeżeli nauczyciel nie chce organizować pracy w grupie na dużą skalę, może skorzystać z narzędzia GoogleDocs, dającego możliwość tworzenia dokumentów tekstowych, schematów, rysunków, arkuszy kalkulacyjnych przez wiele osób (wystarczy posiadanie bezpłatnego konta Gmail i podanie uczniom linku do udostępnionego pliku). Pracując z dokumentami Google, możemy na bieżąco obserwować dokonywane zmiany, wpisywać komentarze, a nawet czatować (Pezda A., 2011, s. 221).

⁸ Warto zaznaczyć, że *Trylogia* Sienkiewicza osiągnęła najwyższy, bo trzyprocentowy wynik w zakresie powszechników lekturowych („w 2008 roku wśród czytających książki mieszkańców Polski w wieku co najmniej 15 lat”), a sam pisarz zajął pierwsze miejsce wśród „autorów, których twórczość cieszyła się największą popularnością w 2008 roku wśród czytających książki mieszkańców Polski w wieku co najmniej 15 lat” (Wolff G., 2010, s. 54-55).

Prezentacja – inaczej!

Najczęściej wykorzystywaną na lekcjach formą multimedialną jest prezentacja. O jej zaletach pisał Bernd Steinbrink w książce *Multimedia. U progu technologii XXI wieku* (1994), wykazując, iż w ludzkiej pamięci pozostaje 20% z tego, co słyszymy, 30% tego, co widzimy i 40% z połączenia tych dwóch kanałów informacji. Eksperyment przeprowadzony przez IBM podczas szkoleń dla pracowników pokazał, że wyniki w grupie, która uczyła się krócej, ale z wykorzystaniem multimedii były lepsze o 36% niż w grupie „konwencjonalnej”. Kolejne testy przyniosły jeszcze lepsze wyniki – retencja informacji była niższa niż w grupie „konwencjonalnej” o 86% (Grygrowski D., 2000, s. 355).

Do tworzenia prezentacji dobrze jest zaprosić uczniów, pozwalając im współtworzyć ciekawe materiały. Zdaniem autorki, warto wyjść poza możliwości popularnego PowerPointa czy jego darmowego odpowiednika – Impressa. Nowym programem prezentacyjnym jest **prezi.com** (Jarosz B., 2011, s. 127-133; *Prezentacje zupełnie nowe*, 2012, [online]; *Prezi – nietypowe prezentacje*, 2011, [online]; *Prezi*, 2011, [online]; *Prezi.com – inny wymiar prezentacji multimedialnych*, 2011, [online]; własne doświadczenia autorki). Sposób jego działania zdecydowanie różni się od tradycyjnych, linearnych (opartych na slajdach) prezentacji, tworzonych i wyświetlanych liniowo. W Prezi dysponujemy wirtualnym płótnem, na którym możemy zamieszczać różne elementy tekstowe oraz multimedialne: grafiki (z Internetu i własnego dysku), czy filmy z YouTube. Możemy również linkować strony oraz wykorzystywać schematy i kształty. Fenomen narzędzia polega na efekcie *zoomu*, czyli zbliżania i oddalania. Zamieszczone elementy grupujemy w ramkach, do których zbliżamy się – wtedy tylko one są widoczne w danym momencie na ekranie – lub oddalamy, uzyskując szerszy obraz mapy. Praca z Prezi przypomina tworzenie mapy myśli, w której zamieszczamy wszystkie potrzebne elementy, a następnie dodajemy fabułę – ścieżkę, według której prezentowane będą treści.

Przykład prezentacji wykonanej przy użyciu Prezi możemy zobaczyć np. na filmie *Moj@ edukacja – nauczyciel wspomagany komputerem i siecią* (Martynowicz D., [online] 2012), w którym licealny

nauczyciel-polonista Dariusz Martynowicz w zgłoszeniu na konkurs „Moj@ edukacja – Pokaż, jak lubisz (się) uczyć!” opowiada o nowych programach i technologiach wspierających nauczyciela we współczesnej szkole.

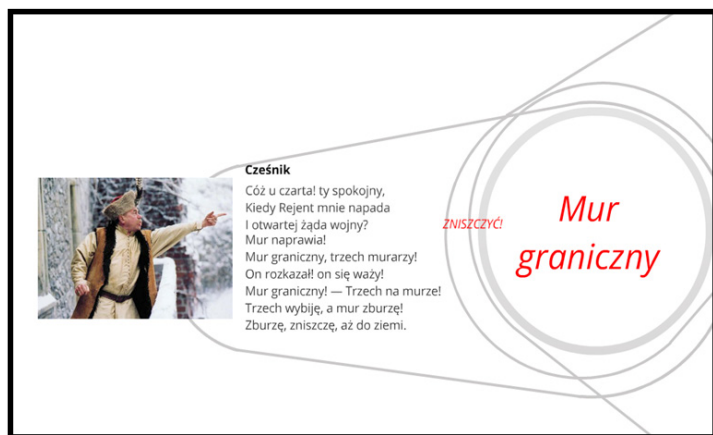
W dynamicznej i interaktywnej prezentacji dotyczącej *Zemsty* Aleksandra Fredry uczniowie mogą opisać wybrane postaci – opierając się na plakacie filmowym czy teatralnym, dodając odpowiednie cytaty wypowiedziane przez bohaterów, opisujące ich lub dołączając fragmenty adaptacji filmowych czy teatralnych zamieszczonych na YouTube. Kolejna ilustracja (patrz następna strona) przedstawia wydarzenia aktu I. przy użyciu schematu *Timeline* („oś czasu”).

Z kolei konflikt o mur graniczny, dzielący Cześnika Raptusiewicza i Rejenta Milczka, z łątwością zilustrujemy, używając schematu *Perspective* („perspektywy”). Uczeń, dobierając właściwe urywki tekstu, ilustrujące stosunek bohaterów do przedmiotu konfliktu, realizuje zapis: *wyszukuje w wypowiedzi potrzebne informacje oraz cytuje odpowiednie fragmenty tekstu (Rozporządzenie..., 2008, s. 7).*



Il. 3. *Zemsta* Aleksandra Fredry – schemat przygotowany w Prezi

Źródło: opracowanie własne, 2012



II. 4. *Zemsta* Aleksandra Fredry – schemat przygotowany w Prezi
 Źródło: opracowanie własne, 2012

Prezi możemy wykorzystać także przy czytaniu bajek Ignacego Krasickiego – zwięzłych i ciekawych z punktu widzenia dramaturgii. Wykorzystanie diagramu organizacyjnego – Org chart – pozwoli na uporządkowanie wniosków dotyczących czytanych tekstów, wynotowanie zawartych aforyzmów czy płynących z nich przesłań. Przy pomocy tego diagramu można również pokazać zjawy z *Dziadów* części II wraz z ich przewinieniem, karą i możliwością odkupienia oraz sformułować końcowe nauki moralne.

PODSUMOWANIE

Zaprezentowane narzędzia miały na celu pokazanie części możliwości, jakie daje Internet do promocji czytelnictwa obowiązkowych lektur szkolnych („ogwiaździkowanych”) na poziomie gimnazjalnym. Należy pamiętać, że dzisiejsi uczniowie mają problem ze zrozumieniem długiego tekstu w książce, bowiem ten, z którym obcuje na co dzień (SMS, teksty internetowe), jest krótki i pisany prostym językiem.

Oni nie czytają, ale skanują tekst, nawet ich mózgi pracują inaczej (Nikodemka J., 2009). Żeby do nich dotrzeć potrzeba nauczyciela, który wejdzie w świat ucznia – świat mobilnych urządzeń, zasobów Internetu – *w świat, który jest przyjazny dla uczniów, bo jest po prostu ich światem* (Polak M., 2011). Zastosowanie narzędzi internetowych prawdopodobnie wpłynie korzystnie na efektywność naszej nauki, [narzędzia – AP] *ułatwią i uprzyjemnią nam proces przyswajania wiedzy* (Kudlek K., 2012) oraz czytania, a atrakcyjny środek przekazu będzie tutaj dodatkowym bodźcem.

BIBLIOGRAFIA

- Bendyk E. (2008), *Pokolenie Google – najnowsze badania*, [online], [dostęp: 20.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://bendyk.blog.polityka.pl/2008/01/18/pokolenie-google-najnowsze-badania/>>
- Biedrzycki K. (2009), *Język polski w gimnazjum – wskazówki metodyczne*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami*, t. 2: *Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, [online] [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <http://195.136.199.90/images/stories/pdf/Reforma/men_tom_2.pdf>, s. 73
- Dawidowicz-Chymkowska O., Koryś I. (2010), *Społeczny zasięg książki 2010*, [online] Biblioteka Narodowa, [dostęp: 04.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.bn.org.pl/download/document/1297852803.pdf>>
- Erlandsson A. (2011), *Sztuka zainteresowania czytaniem – wybrane przykłady projektów czytelniczych w Szwecji*, [w:] Żbikowska-Migoń A. (red. nauk.), Łusznak A. (współudział) *Czytanie, czytelnictwo, czytelnik*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 147–158
- Głowiński M., (2005) *Komiks*, [w:] Sławiński J. (red. nauk.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław 2005, s. 251

- Grygowski D. (2000), *Prezentacja multimedialna w edukacji*, [w:] *III Międzynarodowa Konferencja Media a Edukacja*, Poznań, eMPI², s. 355
- Holcman S., Nowakowska K. (2004), *Obrazki do czytania*, „Słowo i Obraz. Forum Komiksu”, [online], nr 2, [dostęp: 04.04.2012], dostępny w Internecie: <http://esensja.pl/magazyn/2004/02/iso/10_10.html>
- Hopfinger M. (1997), *Kultura audiowizualna u progu XXI wieku*, Warszawa, Wydawnictwo Instytut Badań Literackich, s. 86
- Jarosz B. (2011), *Prezi versus PowerPoint*, [w:] Musiał E. i Pulak I. (red. nauk.), *Człowiek-media-edukacja*, Kraków, KTiME UP, s. 127–133
- Jasiewicz J. (2012), *Analiza SWOT poziomu kompetencji informacyjnych i medialnych polskiego społeczeństwa w oparciu o istniejące badania społeczne*, [w:] *Cyfrowa przyszłość. Edukacja medialna i informacyjna w Polsce – raport otwarcia 20.01.2012*, [online], s. 44–46, [dostęp: 24.03.2012] Narodowy Instytut Audiowizualny, dostępny w Internecie: <<http://www.nina.gov.pl/docs/edukacja/aplikido-pobrania/raport-cyfrowa-przysz%C5%82o-%C5%9B%C4%87-.pdf>>
- Kasprzyk A. (2011), *Nowoczesny nauczyciel w nowoczesnej szkole*, [online] Edunews, [dostęp: 05.10.2011], dostępny w Internecie: <<http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/projekty-edukacyjne/1657-nowoczesny-nauczyciel-w-nowoczesnej-szkole>>
- Katulska S. (2011), *Uczniowie nie czytają, bo nie muszą*, [online] Wirtualna Polska, [dostęp: 23.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://szkola.wp.pl/kat,108802,title,Uczniowie-nie-czytaja-bo-nie-musza,wid,13284317,wiadomosc.html?icaid=1e002>>
- KOS (2011), *Co czytają gimnazjaliści? Znamy odpowiedź*, [online] Onet. Wiadomości, [dostęp: 20.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://wiadomosci.onet.pl/regionalne/lublin/co-czytaja-gimnazjalisci-znamy-odpowiedz,1,4896339,wiadomosc.html>>
- Kozłowska A. (2010), *Kanon wiedzy odchodzi do lamusa*, [online] Gazeta.pl, [dostęp: 27.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://>

- trojmiasto.gazeta.pl/trojmiasto/1,35615,7913835,Szkola_2_0__Kanon_wiedzy_odchodzi_do_lamusa.html>
- Kudlek K. (2012), *Nowoczesny uczeń i jego narzędzia edukacyjne*, [online] Edunews, [dostęp: 02.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty>>
- Łazarska D. (2008), *Polonista wobec potrzeby „czytania” tekstów kultury popularnej w gimnazjum*, [w:] Myrdzik B., Tymiakin L. (red. nauk.), *Teksty kultury w szkole*, UMCS, Lublin, s. 277
- Martynowicz D. (2012), *Moj@ edukacja - nauczyciel wspomagany komputerem i siecią*, [online] Youtube, [dostęp: 04.04.2012], dostępny w Internecie: <http://www.youtube.com/watch?v=STGPFYDy7W4&feature=plcp&context=C4e1823dVDvjVQa1PpcFOdYBatyAty3Anf3HN0Uf4mp_Iqd7xut64%3D>
- Mączyńska-Dilis A. (2007), *Jan Kochanowski mieszka w Internecie*, [online] Edunews, [dostęp: 21.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/95-jan-kochanowski-mieszka-w-Internecie>>
- Melosik Z. (1995), *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Toruń-Poznań, Wyd. Edytor, s. 264
- Morawska I. (2006), *Kultura popularna w dyskursie edukacyjnym*, [w:] Myrdzik B., Tymiakin L. (red. nauk.), *Teksty kultury w szkole*, UMCS, Lublin, s. 49
- Nikodemaska J. (2009), *iMózgi w e-szkole*, [online] Focus, [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.focus.pl/cywilizacja/zobacz/publikacje/imozgi-w-e-szkole/nc/1/>>
- Ożóg K. (2010), *Współczesne problemy kształcenia polonistycznego – czy zmierzch kultury pisma?*, [w:] Kopec U., Sibiga Z. (red. nauk.), *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*, Rzeszów, Wydawnictwo UR, s. 9
- Pezda A. (2011), *Koniec epoki kredy*, Warszawa, AGORA, ISBN 978-83-268-0517-2
- Polak M. (2011), *Bo oni nie czytają?*, [online] Edunews, [dostęp: 21.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.edunews.pl/badania-i-debaty/opinie/1498>>

- Polak M. (2012a), *Czas najwyższy na BYOT albo PSS*, [online] Edu-news, [dostęp: 22.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.edunews.pl/nowoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/1830-czas-najwyzszy-na-byot-albo-pss>>
- Polak M. (2012b), *Dobre praktyki cyfrowej dydaktyki*, [online] Edustyle, [dostęp: 24.03.2012], dostępny w Internecie: <http://edustyle.pl/narzedzia/view/-/asset_publisher/3V2f/content/dobre-praktyki-cyfrowej-dydaktyki?redirect=http%3A%2F%2Fedustyle.pl%2Fnarzedzia%2Fview%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_3V2f%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-1%26p_p_col_pos%3D1%26p_p_col_count%3D2>
- Prezentacje zupełnie nowe – Prezi.com* (2012), [online], [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<https://sites.google.com/a/nauczanie.com/nowoczesne/narzedzia/prezentacje/prezi>>
- Prezi – nietypowe prezentacje* (2011), [online], [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.dobreprogramy.pl/Ave5/Prezi-nietypowe-prezentacje,22532.html>>
- Prezi* (2011), [online] [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://pl.wikipedia.org/wiki/Prezi>>
- Prezi.com – inny wymiar prezentacji multimedialnych* (2011), [online], [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://blog.platformyedukacyjne.pl/2011/05/28/prezi-com-inny-wymiar-prezentacji-multimedialnych/>>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* [Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17], dalej jako *Podstawa programowa*, [online], [dostęp: 08.07.2011], dostępny w Internecie: <http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_4.pdf>
- Stasińska B. i in. (2010), *Czytelnictwo i dostęp do książki. Raport Obywateli Kultury*, [online] Obywatele Kultury, [dostęp: 03.04.2012], s. 3, dostępny w Internecie: <<http://obywatelektury.pl/wp-content/uploads/2010/12/Raport-o-czytelnictwiew1.pdf>>

- Steinbrink B. (1994), *Multimedia. U progu technologii XXI wieku*, Wrocław, Robomatic, ISBN 83-900945-2-5
- Szpunar O. (2009), *Uczniowie książek nie czytają*, [online] Gazeta.pl, [dostęp: 27.03.2012], dostępny w Internecie: <http://krakow.gazeta.pl/krakow/1,35803,6422241,Uczniowie_ksiazek_nie_czytaja.html#ixzz1nfUs6UiO>
- Szyłak J. (2000), *Komiks*, Kraków, Znak, ISBN 83-7006-890-1
- Wiki (2004), [online] *Wikipedia*, [dostęp: 26.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://pl.wikipedia.org/wiki/Wiki>>
- Wolff K. (2010), *Czytelnictwo książek w Polsce w 2008 roku*, [w:] Koryś I., Wolff K., *Wybieram książkę. Społeczny zasięg książki w Polsce w 2008 roku*, Warszawa, Biblioteka Narodowa
- Zasacka Z. (2008), *Nastoletni czytelnicy*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 978-83-7009-696-0
- Zasacka Z. (2011), *Gimnazjali czytelnicy książek i ich wybory lekturowe*, [online] EBIB, [dostęp: 27.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.nowyebib.info/biuletyn/archiwum-numerow/444-ebib-42011-1225>>
- Znaniecki F. (1990), *Współczesne narody*, Warszawa, Wyd. Naukowe PWN, s. 156–157
- Żurek S. J. (2009), *Koncepcja podstawy programowej z języka polskiego*, [w:] *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, [online] MEN, [dostęp: 04.04.2012], s. 31, dostępny w Internecie: <<http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/Reforma/2b.pdf>>

DIGITAL TOOLS AS PROMOTION OF THE READERSHIP OF THE BOOKS SET BY THE JUNIOR SECONDARY SCHOOL CURRICULUM

A survey into reading habits of teenagers conducted nationwide in 2010 has shown that youngsters who do not read books (neither as a pastime nor under the obligation imposed by the school) constitute 14% of all Polish fifteen-year-olds.

The presented paper attempts at describing the possibility of using the internet to promote the readership of the obligatory books from the Core curriculum. The phenomenon of the fascination that young people have for the global network entitles researchers and teachers to use it in order to encourage reading classical Polish literature.

The article includes the presentation of existing didactic methods (digital comic strip, wiki software and zooming presentation) to promote the readership of the books set by the junior secondary school curriculum. Moreover, the paper proposes new solutions in this field. It appears that such actions can lead to breaking the impasse in readership. The internet does not have to compete with or endanger the position of the book as a medium – as long as it is used in a reasonable and organized way, it could actually be an ally.

DLACZEGO WARTO CZYTAĆ DZIECIOM?

Internet jako obszar kształtowania kultury czytelniczej

Aleksandra Rzepkowska
Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Zasadniczym celem artykułu jest rozpoznanie powodów i motywacji, jakie skłaniają współczesnych dorosłych do czytania książek swym dzieciom, przez co wpływają oni na rozwój podopiecznych, a także kształtują ich przyszłe gusta, postawy i nawyki czytelnicze. Rozważania oparto na materiale empirycznym, zaczerpniętym z forów internetowych.

W toku analizy okazało się, że tym, co skłania młodych rodziców do spędzania czasu z dziećmi w towarzystwie książki, jest przede wszystkim: chęć odpoczynku, relaksu, pragnienie zacieśniania więzów międzypokoleniowych, budowania wspólnego uniwersum symbolicznego, a także dbałość o rozwój najmłodszych, o podnoszenie ich kompetencji językowych, zaszczepianie konkretnego systemu wartości oraz pobudzanie ich wrażliwości, wyobraźni i aktywności twórczej. Z kilku wpisów można też wnioskować, że dorośli traktują czytanie jako rodzaj strategii zaradczej służącej rozwiązywaniu problemów o charakterze wychowawczym oraz psychosomatycznym, jak choćby: nadmierna ruchliwość dziecka, jego niechęć do zaspiania o ustalonej porze, czy awersja do jedzenia.

Aleksandra Rzepakowska



Adiunkt w Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej UMK w Toruniu.

Edukacja: magister etnologii (Uniwersytet Łódzki), studia podyplomowe w zakresie filologii polskiej (UŁ), doktor nauk humanistycznych (etnologia, także na UŁ).

Obszary zainteresowań naukowych: antropologia pamięci, antropologia narratywistyczna, antropologia lingwistyczna.

Assistant Professor at the Nicolaus Copernicus University in Toruń.

Education: M.A., Ethnology (University of Lodz), postgraduate study: Polish Philology (University of Lodz), Ph.D., Human Sciences (Ethnology, University of Lodz).

Areas of expertise and research interests: anthropology of memory, narrative anthropology, linguistic anthropology.

Coraż częściej mówi się, że życiem współczesnego człowieka włada kultura obrazkowa. Ze wszystkich stron napierają na nas przekazy audiowizualne, kreowane przez telewizję i inne nowe media, jak choćby telefony komórkowe czy Internet. Poloniści i bibliotekarze alarmują, że dzieci i młodzież prawie wcale nie czytają książek przedkładając ponad to zajęcia inne aktywności i rozrywki: oglądanie programów telewizyjnych, granie w gry komputerowe, słuchanie muzyki itp. Mimo to wciąż są ludzie nie stroniący od lektury oraz zaangażowani w promocję tego sposobu spędzania czasu. Jednym z miejsc skupiających entuzjastów książki są fora internetowe istniejące m. in. na portalach Gazeta.pl oraz Qlturka.pl. Z tych też forów pochodzi materiał badawczy, który posłużył autorce do przeprowadzenia poniższej analizy. Jej zasadniczym celem jest rozpoznanie powodów i motywacji, jakie skłaniają współczesnych dorosłych do czytania książek swym dzieciom, przez co wpływają oni na rozwój swoich podopiecznych, a także kształtują ich przyszłe gusta, postawy i nawyki czytelnicze. Wiedzioną antropologiczną ciekawością, cytując i interpretując wypowiedzi forowiczów autorka stara się również zrealizować inne – pomniejsze i poboczne – cele badawcze, to znaczy próbuje zastanowić się nad kształtem i kondycją współczesnej polskiej rodziny, dystrybucją zadań i obowiązków w jej obrębie, modelami rodzicielstwa oraz potocznymi wyobrażeniami relacji rodzice-dziecko. Jako że rozważania oparte są na materiale pochodzącym z forów internetowych, podjęto w nich również zagadnienie społeczności wirtualnych – ich specyfiki oraz pełnionych przez nie funkcji.

Jak napisano powyżej, prezentowana analiza ma charakter antropologiczny, a więc jakościowy, a nie ilościowy – nie sięga się w niej zatem po duże próby badawcze, nie opracowuje danych przy użyciu technik i narzędzi statystycznych, autorka nie rości też sobie pretensji do uniwersalności wniosków czy ich reprezentatywności. Zamiast tego – zgodnie z duchem współczesnej antropologii – koncentruje się na zagęszczonym opisie¹ i interpretacji niewielkiego wycinka otaczającej nas

¹ Na gruncie współczesnej antropologii dużą popularnością cieszy się koncepcja gęstego opisu (w oryginale *thick description*) sformułowana przez Clifforda Geertza.

rzeczywistości, wychodząc z założenia, że w reflektowanym przeze nią „drobiazgu” kulturowym zawierają się i odbijają cechy większej całości, jaką jest świat współczesnej kultury. Kategoria „drobiazgu” – warto to wyjaśnić – została wprowadzona do dyskursu antropologicznego za sprawą wybitnego polskiego humanisty, Jana Stanisława Bystronia (1928, 1980). Swego czasu sformułował on tezę, że żaden detal, czy szczegół kultury nie powinien być pominięty i zapoznany przez antropologa, lecz doceniony, zauważony i gruntownie obejrzany, ponieważ to właśnie w owych – często lekceważonych przez badaczy – drobiazach, okruchach oraz fragmentach otaczającego nas świata artefaktów objawia się systemowe działanie kultury. W „drobiazgu” – pisze przybliżający i komentujący koncepcję krakowskiego uczonego Andrzej Paweł Wejland – [...] *należy się wędrczyć, odnaleźć przeglądający się w nim, jak w kropli, cały ocean, bo «drobiazgu» niczym odłamek potłuczonego lustra lub mozaiki, odwzorowuje rządzące całością zasady* (2001, s. 9).

Terenem etnograficznym, na którym autorka pilnie wypatrywała i z którego zebrała owe kulturowe drobiazgi, był Internet. Należy zatem wyjaśnić, jakie są podstawowe formy obecności antropologa w takim środowisku. Otóż najogólniej rzecz biorąc jego obecność tam może przybierać bierny albo aktywny charakter. W pierwszym przypadku badacz poprzestaje na obserwacji i gromadzeniu udostępnianych w Sieci danych (wypowiedzi, zdjęć, filmów, animacji, materiałów dźwiękowych itd.), nie wchodząc w jakiegokolwiek relacje z internautami. W tym wypadku ma on z pewnością ograniczone możliwości docierania do interesujących go informacji (nie może dialogować z badanymi, zadawać im pytań i rejestrować reakcji na nie), z drugiej jednak strony nie wpływa na obserwowaną rzeczywistość, a zatem – przynajmniej częściowo – zniwelowany zostaje problem wymuszania danych. Druga postawa polega na czynnym uczestnictwie antropologa w świecie wirtualnym, zabieraniu przez niego głosu na forach, czy też nawiązywaniu bliższych kontaktów z osobami obecnymi w Sieci w celu uzyskania od nich dodatkowych wiadomości. Strategii takiej mogą towarzyszyć

Określenia „zagęszczony opis” autorka używa jednak w swoim tekście w znaczeniu potocznym, bez odniesień do teoretycznej propozycji C. Geertza (2003, s. 35-58).

ankiety lub wywiady (zob. Jagiełło E. A., 2010, s. 37). W podjętych badaniach zdecydowano się na wybór pierwszego podejścia. Autorce zależało bowiem na tym, by pozyskać do analizy w miarę spontaniczne, wolne od ingerencji zewnętrznej (w postaci indagowania z pozycji badacza akademickiego) wypowiedzi dyskutantów na postawione na forum pytanie. Świadomość udziału w projekcie naukowo-badawczym mogłaby wszak – jak się wydaje – nasilić starania informatorów w kierunku pozytywnej autoprezentacji, ograniczyć swobodę i autentyczność ich komentarzy.

W sumie w artykule objęto interpretacją ponad czterdzieści – wypowiedzi opublikowanych w Sieci. Przed przejściem do próby ich antropologicznego opisu i komentarza, trzeba jednak przypomnieć, czym jest forum internetowe, które stało się dla autorki podstawowym terenem badawczym.

INTERNETOWE FORUM DYSKUSYJNE

Pod koniec XX wieku nastąpił burzliwy rozwój technologii informacyjnej. Począwszy od tego okresu najpopularniejszym źródłem informacji oraz masowo używanym medium służącym komunikowaniu się stał się Internet – określany czasem mianem Sieci, Globalnej Infrastruktury Informacyjnej oraz cyberświata (Jeran A., 2004, s. 179). Bardzo szybko Internet wykształcił też nowe przestrzenie, w których dochodzi do różnego typu interakcji społecznych. Jak pisze Natalia Stawiska, interakcje te mają miejsce [...] *w rzeczywistości na ekranie komputera i jednocześnie w „nierzeczywistości” przestrzeni wirtualnej, tego dziwnego tworu nie do końca jeszcze zdefiniowanego* (2008, s. 243). Jedną z takich przestrzeni jest forum dyskusyjne, a więc rodzaj serwisu, dzięki któremu można prowadzić rozmowy na stronie www.

Przepływ informacji na forum jest dwukierunkowy (od nadawcy do odbiorcy, których relacja – tak, jak w komunikacji niemediowanej komputerowo – ma charakter zwrotny), lecz proces porozumiewania się dokonuje się tu asynchronicznie. Komentarze poszczególnych dyskutantów pojawiają się z opóźnieniem, nie tak wartko i dynamicz-

nie jak na czacie, często też zdarza się, że konwersacja odbywa się z wielogodzinnymi, a nawet wielodniowymi przerwami. Wypowiedzi zamieszczane na forum powinny spełniać podstawowe zasady netykiety, to znaczy powinny być konkretne, mieścić się w temacie danego wątku oraz nie prowokować, nie obrażać i nie atakować personalnie innych użytkowników. Posty nie spełniające tych kryteriów podlegają zwykle zewnętrznej cenzurze i są eliminowane z forum. Bywa również, że sami forowicze upominają i dyscyplinują osoby wypowiadające się niegrzecznie, niestosownie lub nie na temat (Mazurek P., 2003, s. 110; Stawiska N., 2008, s. 243; Jeran A., 2010, s. 28-29).

Tematyka spotykanych w Sieci forów dyskusyjnych jest wręcz nieograniczona, a ich zawartość stanowi niezwykle ciekawy przedmiot dla badań prowadzonych na gruncie nauk humanistycznych i społecznych. Ukazuje ona bowiem ludzkie postawy i reakcje wobec rozmaitych spraw i wyzwań egzystencji, pozwala obserwować nowe formy aktywności społecznej oraz zjawiska zachodzące w tym specyficznym i dynamicznie zmieniającym się środowisku, jakim jest Internet – najważniejsze chyba medium naszych czasów.

ROLA INTERNETU W KONTAKTACH SPOŁECZNYCH

Gwarantowana w cyberprzestrzeni anonimowość oraz możliwość kontaktu z szerokim gronem rozmówców z pewnością zachęcają do uczestnictwa w komunikacji sieciowej. Niewidzialny dla innych, użytkownik forum może tu wszak – nie bacząc na krępujące go w tak zwanym realu bariery i ograniczenia – wyartykułować swoje doświadczenia oraz poglądy na dany temat. Jednocześnie może on solidaryzować się i utożsamiać ze swoimi interlokutorami, będącymi w podobnej jak on sytuacji oraz wypowiadającymi zbliżone do niego sądy i opinie. W konsekwencji mamy do czynienia z tworzeniem się w świecie wirtualnym swego rodzaju wspólnot wyobrażonych (Anderson B., 1997), zjednoczonych doznaniem wspólnej sytuacji życiowej oraz możliwością swobodnej rozmowy na jej temat.

Jak słusznie zauważa Paweł Mazurek, wirtualnej wspólnoty wyobrażonej daleko jest do prawdziwej i pełnowymiarowej wspólnoty, która zasadza się zwykle na długotrwałej, bezpośredniej znajomości jej członków oraz interakcji „twarzą w twarz”, a nie „ekran w ekran” (2003, s. 121; zob. Szpunar M., 2007, s. 109; Kondracka M., 2009, s. 107-110). Uważa się również, że społeczności wirtualne nie są w stanie zastępować społeczności organicznych, takich jak rodzina czy grupa sąsiedzka, lecz mogą jedynie uzupełniać portfel relacji społecznych jednostki. Partycypacja w takiej imaginowanej wspólnoty może przynosić jej członkom liczne zyski: stanowić źródło informacji, dawać poczucie przynależności, wagi własnych spostrzeżeń, zainteresowań oraz skutecznie przełamywać ich samotność w obliczu rozmaitych wyzwań i trudów codzienności (zob. Królikowska A., 2006, s. 163-179). Może też ona jednak stanowić poważne zagrożenie: zamykać drogę wyjścia z rozmaitych problemów, uwikłań i patologii, dostarczać negatywnych dyrektyw myślenia oraz działania, a w skrajnych przypadkach może prowadzić nawet do uzależnienia od kontaktów podejmowanych w Sieci (Hędzulek M., 2008, s. 267-282).

Przykładami takiego niekorzystnego oddziaływania grup internetowych są choćby pączkujące w cyberświecie fora zakładane i kontrolowane przez sekty oraz – analizowane przez Agnieszkę Giedrojc – forum „Anoreksja”, przyczyniające się do propagowania tej dysfunkcji wśród dziewcząt i młodych kobiet (2009, s. 97-103).

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele różnych podziałów społeczności wirtualnych. Na użytek prezentowanych rozważań przyjęto podział zaproponowany przez Johna Hagela i Arthura G. Armstronga, którzy wyróżnili cztery rodzaje takich grup, a mianowicie:

- społeczności transakcyjne, których głównym celem jest wymiana informacji w celu ułatwienia transakcji, handel usługami i przedmiotami itp.;
- społeczności interesu, skupiające osoby dzielące te same pasje i zainteresowania;
- społeczności fantazy, a więc środowiska oparte na grze, nastawione na zabawę, rozrywkę i przygodę;

- społeczności relacji, których zadanie polega na tworzeniu i podtrzymywaniu osobistych więzi, udzielaniu sobie rad, wsparcia i pomocy (za: Kondracka M., 2009, s. 110; zob. Szpunar M., 2004, s. 95-135).

Badanej przez autorkę artykułu społeczności najbliżej jest do drugiego typu wirtualnej wspólnoty, a pasją oraz wyznawaną i praktykowaną wartością, która jednoczy jej członków, jest czytelnictwo. Dodatkowo forowicze udzielają sobie porad i wskazówek, dzielą się własną wiedzą, opiniami i doświadczeniem, stąd też można sformułować tezę, że grupa ta wykazuje również pewne cechy społeczności relacji.

CHARAKTERYSTYKA ZEBRANEGO W SIECI MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO

Eksploracja przestrzeni internetowej wiąże się z wieloma barierami. Jedną z nich jest to, że w Internecie trudna do zrekonstruowania jest tożsamość społeczna naszych badanych, twórców tekstów, jakie poddajemy naukowej obserwacji i refleksji. Powszechne posługiwanie się w obrębie sieciowych kanałów komunikacyjnych nickami², brak kontaktu „twarzą w twarz” oraz zdawkowość wielu internetowych przekazów, znacznie ograniczają możliwości tworzenia pogłębionych charakterystyk społeczności badanych. Tak jest także w przypadku niniejszego projektu. Jedyne, co można stwierdzić to fakt, że autorami zgromadzonych postów są młodzi rodzice. Treść ich wypowiedzi wskazuje również na to, że są to osoby dobrze wykształcone, dysponujące wysokim kapitałem kulturowym, a także świadome zadań i obowiązków rodzicielskich, zaangażowane w proces wychowania swoich dzieci.

² Nicki to pseudonimy, jakimi posługują się użytkownicy Sieci. Internauci wybierają je sobie sami na krótszy lub dłuższy czas. Szczegółową analizę fenomenu kreowania oraz używania tych identyfikatorów przeprowadził w książce *Komunikacja językowa w Internecie* Jan Grzenia (2008, s. 130-137).

Wątek tematyczny, w którego ramach się wypowiadają – zainicjowany przez pytanie „dlaczego czytacie dzieciom?”, wyraźnie ukierunkował i ograniczył treść ich wpisów. Przeważają wśród nich odpowiedzi krótkie i zwięzłe, nie przekraczające objętości kilku wersów. Warto przy tym dodać, że podobnie jak większość spotykanych w Sieci wypowiedzi, teksty te sytuują się na pograniczu pisemnego i ustnego modelu komunikacji. Pomimo opartego na piśmie trybu przekazu zdradzają one bowiem pewne cechy typowe dla wymiany ustnej: mają luźny i nieformalny charakter, niekiedy odbiegają od wymaganej poprawności, staranności oraz oficjalnych modeli grzeczności, a także – poprzez stosowanie różnych elementów komunikacji niewerbalnej (jak na przykład emotikony) – z powodzeniem imitują atmosferę bezpośredniej rozmowy (Ong W. J., 1992; Grzenia J., 2008, s. 49-87; Data K., 2009, s. 131-138; Greń Z., 2009, s. 91-100; Orszulak-Dudkowska K., 2010, s. 82-83).

Osobną sprawą jest autentyczność tych wypowiedzi. W artykule dotyczącym kłamstwa w cyberświecie Bożena Janda-Dębek stwierdza, że zachowania nakierowane na manipulację i oszustwo są w rzeczywistości wirtualnej rzeczą powszechną (2008, s. 254). Nie ma w tym zresztą nic dziwnego, ponieważ Internet – chociaż jest nową przestrzenią, w której człowiek współczesny rozwija swoją działalność – nie zmienił natury ludzkiej, nie wykorzenił jej przywar i wad. *Ludzie, pozyskując nową przestrzeń dla swojej działalności, bardzo szybko zorientowali się, że w nowym otoczeniu utrzymują kontakty z tymi samymi ludźmi, z którymi spotykali się w realnym świecie* (Janda-Dębek 2008, s. 254). Człowiek stworzył i zagospodarował nowe terytorium dla swoich działań, lecz nie zmienił swej istoty. Kłamstwa, fałszerstwa oraz różnego rodzaju nieuczciwe gry własną tożsamością i osobowością mają się w Sieci bardzo dobrze. Tym, co sprzyja oszukiwaniu w cyberprzestrzeni, jest oczywiście możliwość ukrycia za dowolnie wybranym nickiem, czy awatarem swego prawdziwego „ja” – twarzy, głosu, wieku, płci, indywidualnych zasobów itp. Niewidzialni dla swoich wirtualnych partnerów użytkownicy Sieci chętnie przebijają się w fałszywe maski i tożsamości – czasem w błahych, innym razem w całkiem po-

ważnych sytuacjach (Mazurek P., 2003, s. 121; Janda-Dębek B., 2008, s. 251-260; Wejland A. P., 2010, s. 12).

Zapożyczając terminologię zaproponowaną przez Kate Fox można by rzec, iż Internet stanowi rodzaj „strefy progowej”, stanowiącej szerokie pole dla zjawisk „kulturowej remisji” oraz „dewiacji” (2008, s. 288). Polega to na dostępnej internautom możliwości odchodzenia od zwykłych społecznych konwencji i ograniczeń oraz podejmowania zachowań pozanormatywnych, jak na przykład manipulacja własnym „ja”³. Na marginesie można dodać, iż w tekście Pawła Mazurka dotyczącym specyficzności uczestnictwa w cyberprzestrzeni zachowania takie są określane jako „działania wredne” (2006, s. 116-117). Niewykluczone, że zebrany materiał także zawiera elementy tego rodzaju praktyk. Autorka nie jest w stanie tego zweryfikować. Wydaje się jednak, że tematyka podejmowana na badanych forach minimalizuje ryzyko ewentualnych zmyśleń. Różnego rodzaju oszustwa i mistyfikacje są bowiem raczej domeną tych przestrzeni internetowych, w których kreacja własnego wizerunku owocuje konkretnymi korzyściami dla nadawcy komunikatu. W ramach przykładu można wskazać na coraz popularniejsze w dzisiejszym świecie wirtualne serwisy randkowe, gdzie ogłoszeniodawcy prześcigają się w budowaniu pozytywnych autoprezentacji, mających im pomóc w zwróceniu na siebie uwagi oraz podniesieniu atrakcyjności w oczach potencjalnego partnera (Orszulak-Dudkowska K., 2010, s. 82).

³ W tym miejscu wypada wyjaśnić, że Kate Fox rezerwuje wymienione terminy dla opisu sytuacji wydarzających się w świecie rzeczywistym oraz takich, w których łamanie zasad nie jest nieograniczone, lecz także regulowane pewnymi zasadami. Dzieje się tak między innymi w angielskim pubie, w którym goście zachowują się wprawdzie o wiele swobodniej niż normalnie, jednak przestrzegają pewnych granic. W cyberświecie społeczna kontrola zachowań jest o wiele mniejsza niż w realu, dlatego wydarzające się tam zjawiska „kulturowej remisji” oraz „dewiacji” mają bardziej radykalny charakter.

INTERNET JAKO OBSZAR KSZTAŁTOWANIA KULTURY CZYTELNICZEJ. ANALIZA WYPOWIEDZI OPUBLIKOWANYCH NA FORACH

Wnikliwa lektura postów zamieszczonych na wybranych do analizy forach przekonuje, że powody, dla których dorośli podejmują się czytania swoim dzieciom, są bardzo zróżnicowane. Najczęściej forowicze wskazują jednak na pobudki, które umownie można by określić mianem egoistycznych, i które są związane z chęcią sprawienia przyjemności i radości przede wszystkim samym sobie, choć beneficjentami działań przedsięwziętych przez dorosłych są w tym przypadku także dzieci, albowiem poświęca się im czas, uwagę oraz oferuje możliwość obcowania z literaturą. W charakterze ilustracji przytoczmy takie oto odpowiedzi na pytanie „dlaczego czytacie dzieciom?”:

Bo lubię patrzeć: co moje dziecko rozśmiesza, co je przeraża, co je zastanawia, co je wzrusza itd Ponadto lubię patrzeć, jak reaguje na książki, które ja uwielbiałam, które mnie nudziły, przerażały, itd. Uwielbiam przy okazji sama po raz kolejny zanurzyć się w książkowym świecie mojego dzieci dzieciństwa. O! [klaryma]⁴

Ja czytam Michasiowi tylko i wyłącznie dlatego, że sama uwielbiam czytać. A nasze „wspólne” czytanie najczęściej przeobraża się w świetną zabawę :-) Poza tym czytając książeczki z mojego dzieciństwa mogę sobie troszkę powspominać... [kajami1]

Czytam, bo bardzo lubie czytać Bo lubie książki dla dzieci, a jak czytam je córeczce to nikt nie posadza mnie o zdziecinnienie. Bo mi się własne dzieciństwo, pełne książ i czytania przypomina (mama polonistka). [...] [grzalka]

⁴ W artykule zachowano oryginalną składnię, ortografię oraz interpunkcję wszystkich postów.

Czytam bo lubię i tylko to co lubię. Resztę przeczyta sobie sam...
[verdana]

Ja czytam bo lubię patrzeć na zasłuchaną twarz mojego dziecka, lubię tą całą otoczkę, jak się rozsiada wygodnie, to że jesteśmy razem, że mogę wpłynąć na jego emocje itd. [...] [est3]

Czytam bo sama kocham to robic. Jest to dla mnie rodzaj relaksu. [...]
[ewamamaolka3]

[...] bo zdecydowanie lubię, bo jest to jeden z niewielu momentów, kiedy mój niezależny trzylatek sam się do mnie przytula [...] [ppjw]

[...] bo to bardzo przyjemny sposób spędzania czasu [...] [steffa]

[...] to świetny czas na przytulanie i bycie blisko [...] [michmaja]

Z zacytowanych postów wynika, że rodzice czytają dzieciom, bo sami lubią to robić. Nie bez znaczenia jest też oczywiście możliwość bycia z dzieckiem, kreowania i obserwowania przeżywanych przez nie emocji i wzruszeń. Czytająca mama lub tata zyskują szansę na nawiązanie niezwykle bliskiego i intensywnego kontaktu ze swoją latoroślą, zasłuchany w słowa książki oraz spontanicznie reagujący na nie malec odkrywa przed nimi swą osobowość, dopuszcza ich do swojego wnętrza, zarazem zaś otwiera się na kontakt fizyczny, wpatruje się w twarz opiekuna, wsłuchuje w tembr jego głosu, siada obok niego, dotyka go i się do niego przytula. Używając określenia Elżbiety Hałas można by więc rzec, że sytuacje czytania dziecku mają silnie więziotwórczy charakter, są chwilami „szczytowego doświadczenia intymnej jedności rodziny” (2001, s. 219), dzielenia się miłością, bliskością oraz celebrowania osobistego uczestnictwa w rodzinnej wspólnotcie. O wadze tego doświadczenia świadczy między innymi określenie go w jednym z postów mianem „misterium”, w czasie którego dokonuje się wtajemniczenie w istotę rodzicielskiej miłości, zawiązuje się ścisła, wręcz

symbiotyczna więź między pokoleniami. Jego rangę w wymowny sposób poświadczają również te oto wypowiedzi:

Czytam dziecku, bo chcę przekazać poprzez lekturę część siebie, której nie umiem wyrazić inaczej jak tylko w czytaniu, w brzmieniu głosu, w jego modulacji, bo tak wyrażam co czuję; czytam, bo to jest tylko nasz wyłączny czas, wyrwany z pośpiechu dnia i chcę żeby moja córka wiedziała, że każdego dnia czekam z wytęsknieniem na ten wspólny wieczór [...]. [irmeline]

[...] przy czytaniu bliskość z dzieckiem jest zupełnie inna niż jak się np. ogląda razem bajki. Nawet jak się też siedzi przytulonym. Jak czytam to otwieram przed Alą drzwi do krainy, która nie ma końca, podglądamy inne światy, czasem rzeczywiste czasem baśniowe. Widzę, jak ją to cieszy a mnie cieszy jej radość i nie umiem jej odmówić jak przychodzi z książką i pakuje się na kolana :-). Podczas czytania zdarza jej się mocno mnie uściskać, podskakiwać. Śmieje się w głos albo przeżywa czyjeś smutki i widzę, że to procentuje [...]. [kamaiala]

Pozytyw z czytania już zauważam – staje się to dla mnie wyjątkowym czasem sam na sam z moim dzieckiem. I myślę, że szkrabowi też się to podoba – patrzy swoimi wielkimi ślipkami gdy mu czytam... Niezła frajda- naprawdę polecam! [pisii35]

Niektórzy internauci wskazują też, że „wspólne” czytanie to element kontynuacji kultury dnia codziennego wyniesionej z własnego domu. Czytanie dziecku staje się w tym przypadku swego rodzaju rytuałem, który zapewnia ciągłość tradycji rodzinnej, a przy okazji pozwala na odbycie nostalgicznej podróży do czasów własnego dzieciństwa:

Nie będę oryginalna.

- 1. przekazuję pałeczkę czytelnictwa, którą sama dostałam od swoich rodziców*
- 2. oraz dziedzictwo wiedzy [...]. [steffa]*

Czytali moi rodzice, czytam ja, a mój synek idzie w nasze ślady. [...] A mi frajdę sprawia powrót do Astrid Lindgren, Pana Kleksa, Mumin-ków [...] [michmaja]

Z przyjemnością odświeżam sobie historie, które pamiętam jak przez mgłę np. „Gałgankowy skarb” – bardzo polecam [...] [kamaiala]

Tym, co pobudza do przekazywania nawyku czytelnictwa własnemu potomstwu, jest ponadto świadomość jego pozytywnego wpływu na własną biografię (w jej rozmaitych aspektach i kontekstach):

Po pierwsze mnie czytano dużo, często i bardzo miło to wspominam. Zachęciło mnie to do czytania na własną rękę i pamiętam, że od pierwszych klas podstawówki miałam zawsze przeczytane wszystkie pozycje z listy lektur obowiązkowych, dodatkowych i inne książki, które kupowali mi rodzice. Czytanie sprawiło, że nie miałam problemów z błędami, pisaniem wypracowań, wypowiedziami itp. itd. Nie nudziłam się, czytanie było wielką przygodą, wchodzenie w świat kolejnych bohaterów, poznawanie ich bliżej było fascynujące. Rozwijało moją wrażliwość, wyobraźnię itp. Także tego samego życzyłabym sobie dla mojej 2-latki, więc czytam, nawet jak jestem zmęczona, brakuje mi na wszystko czasu czy po prostu mi się nie chce :) [...] [kamaiala]

Nie wiem, czy już było, ale mam takie osobiste ważne doświadczenie, że książka nie opuści. Że może być tak, że odejdzie ktoś ważny, że przyjaciółka nie ma czasu, że znajomi wyjadą i nie wiadomo co ze sobą zrobić, czym zająć myśli. Często książka w takich sytuacjach ratuje [mmalgosia]

Osoby odmiennej narodowości oraz tworzące małżeństwa mieszane, bo i takie można spotkać na forach, silnie eksponują wątek wychowywania potomstwa w modelu dwujęzyczności oraz dwukulturowości. Dla nich liczy się więc przede wszystkim enkulturacyjny aspekt czytania, możliwość wprowadzania dzieci poprzez lekturę w obszar kultury i języka ich drugiej ojczyzny. Dobrym przykładem jest tu

wypowiedź Judyty, z pochodzenia Węgierki, która deklaruje, że czyta dzieciom:

[...] bo są też takie książki, które są dla mnie ważne, żeby dzieci je znały, bo chcę mieć z nimi „wspólną platformę” cytatów, odniesień, żartów, przymrużeń oka – jestem z innego kraju, i te właśnie „konteksty” są właściwie jedyną rzeczą, której mi naprawdę brakuje na co dzień [...] bo jest to najłatwiejszy, najbardziej naturalny sposób na zapewnienie codziennej dawki języka „mojego” (węgierski) bo jest to najlepszą drogą do tego, żeby dzieci bez zastanowienia zaczytały czytać również w moim języku (po węgiersku) [...] [judytak]

Podobne argumenty pojawiają się w tym oto poście:

Zwykle wspólne czytanie jest początkiem ciekawych rozmów, lubie atmosferę bliskości z dzieckiem podczas czytania, chce przekazać dzieciom język przodków(mam dzieci dwujęzyczne) [mmc2]

Dla wielu forowiczów czytanie dzieciom jest też sposobem na budowanie porozumienia między pokoleniami w obrębie tej samej kultury, na kreowanie wspólnego katalogu wiedzy, wartości i symbolicznych odniesień:

Oprócz wszystkich wymienionych powyżej powodów czytam moim dzieciom, bo wspólny język znajdowałam wyłącznie z ludźmi, którzy znali te same książki. A ja chcę mieć wspólny język z moimi córkami [agnieszka_az_edziecko]

Dołączam do tego, co napisała Agnieszka: mam nadzieję na wspólny język, odniesienia, aluzje etc. Innymi słowy: wciągam moje dzieci do grona „znających Józefa” [i2h2]

Rodzinne czytanie ma prócz tego niebagatelny walor edukacyjny, jest sposobem na rozwijanie wrażliwości i wyobraźni najmłodszych, a także na podnoszenie kultury ich języka, wzbogacanie zasobu słów-

nictwa i wiedzy o świecie. Sporo osób wyraża przy tym nadzieję, że poprzez przyzwyczajanie dzieci do kontaktu z książką uda im się wyrobić w nich trwały nawyk lektury, a także ochronić przed zagrożeniami płynącymi ze strony kultury masowej, zapobiec uzależnieniu od telewizji, czy komputerów:

Dzieciństwo to jedyny okres w życiu człowieka, gdy świat rzeczywisty i wymaginy to jedno, gdy wyobraźnia jest nieskrępowana i nieskażona wpływami wykształcenia, cywilizacji, po prostu czysta, czytanie dziecku, to dla mnie podarowanie mu tego ogromnego świata stworzonego w jego wyobraźni [...] [jokrru]

[...] bo [...] zapewniam mu duuuuza dawke języka polskiego bo sama lubie czytac bo zastuchany otwiera paszcze i widze, ze jest szczeniwy bo 90% slow poznal przy czytaniu i opowiadaniu [agataewa]

Czytam moim dzieciom, bo wariacko lubię to zajęcie ;) [...] I jeszcze dlatego, że mam nadzieję, że w ten sposób wyrosną z nich mole książkowe ;) [kolorko]

U mnie najbardziej pasuje to ostatnie. Tzn. chcę, żeby moi synkowie mieli nawyk czytania na całe życie. Bo ja kocham książki i widzę ile one dają mi radości [mamalgosia]

[...] mój dzięki czytaniu łapie dużo nowych słówek i to mnie cieszy :-)
[romanb]

Ważną motywacją do czytania dzieciom okazuje się też świadomość, że starania dorosłych nie idą na marne, a więc że przeczytane lektury budzą zainteresowanie ich małych słuchaczy oraz zostawiają trwały ślad w ich umysłach. Dzieci łatwo zapamiętują ich treść oraz bawią się powtarzając spontanicznie pochodzące z nich sentencje i frazy. Udział w domowych sesjach lekturowych nie ogranicza się więc dla nich do biernego wysłuchiwanie odczytywanych historii, ale staje się zachętą do podejmowania wielu form aktywności twórczej (recytacji,

inscenizacji, samodzielnego wynajdywania oraz praktykowania rozmaitych gier i zabaw słownych):

[...] fajnie jest czasami usłyszeć ni z gruszki ni z pietruszki przy soczku – jedzie pociąg z daleka, bul, bul, ani chwili nie czeka, bul, bul..... [ppjw]

Czytanie łączy, wieczorne jest fajnym rytuałem. Najbardziej lubię czytanie bez końca ulubionych fragmentów, zastyganie w bezruchu i zdziwione, lekko kwadratowe oczy sześciolatka w trakcie lektury. Przeczytane książki siedzą w lepetynie i wylażą w najmniej oczekiwanych momentach [...] [tattarak]

Wielce satysfakcjonująca jest także dla niektórych osób możliwość kontynuowania spotkań przy książce, gdy dziecko nieco podrośnie i samo nauczy się czytać. Rodzinny rytuał przybiera wówczas formę czytania na głosy, na przemian z dorosłymi:

Czekam wręcz, aż kolejne dziecię nauczy się czytać. A wiem, że wspólne czytanie rodzinne, gdy czytające dziecko czyta zamiennie z rodzicami, jest super. Praktykujemy, choć nie za często [mama_kasia]

Wśród korzyści, jakie daje czytanie dzieciom i jakie cieszą ich rodziców, internauci wymieniają ponadto liczne pożytki natury praktycznej. Świadczy o tym wpis, którego autorka przekonuje, że dzięki spotkaniom przy lekturze jej syn uczy się samodzielności i doskonali swoje zdolności organizacyjne, sam przygotowuje sobie miejsce do słuchania, układa poduszkę, otula się kołdrą, a także rozsadza ulubione zabawki: maskotki i samochody, żeby też posłuchały. Forowiczka posługująca się nickiem ewamamaolka3 podkreśla zaś, że czytanie to niezawodny sposób na okiełznanie ruchliwości dziecka oraz na męczące kolki. Zgadza się z nią fabryka.ntka, która pisze, że:

Czytanie jest w naszym domu miłą formą pacyfikacji. To jest ten moment dnia, w którym obaj potrafią najzwyczajej... ..milczeć...leżeć...

nie-biegać...nie-walić-pilka-w-ścianę-udając-że-jest-bieleckim-lub-szmalem itp. itd. ;) [fabryka.ntka]

Kolejna dyskusantka dodaje, że czytanie to wspaniały sposób na niejadka:

„Następną stronę przeczytam po 3 kęsach” – i już widelec trafia do buzi. Trafia tam też wtedy, gdy słuchacz skupiony na lekturze zapomina, że nie lubi jeść:) [...] Starszy, który jest jadkiem ostatnio kusi mnie podczas obiadów – mam, poczytaj mu, to szybciej zje obiad!!!
[abepe]

Jeszcze inna autorka przekonuje, że wieczorne sesje lekturowe stanowią niezawodne remedium na problemy z usypianiem:

Dodatkowo po takiej wieczornej sesji czytelniczej bez problemu daje położyć się do łóżeczka i zasypia. Mam nadzieję, że ma piękne sny [...]
[kamaiala]

W trakcie „wspólnej lektury” uspokajają się jednak nie tylko najmłodsi, ale też dorośli. Dla tych drugich jest to okazja, by odpocząć po trudnym i stresującym dniu, przenieść się mentalnie w inne, spokojniejsze i bardziej urokliwe rejony. W tego rodzaju wypowiedziach mamy więc do czynienia z wyraźnym wskazaniem na terapeutyczne wartości literatury, która staje się dla wielu osób sposobem na ucieczkę od przytłaczającej rzeczywistości, pozwala na odreagowanie negatywnych emocji, redukcję napięcia i na rekreację (zob. Borecka I., Wontorowska-Roter S., 2003, s. 47):

Ja czytać uwielbiam – przy czytaniu odpoczywam [...] [est3]

LUBIĘ⁵ to, po prostu sama lubię czytać, lubię czytać dziecku lubię też poprzybywać trochę w innym świecie, świecie z własnych książek i z dzieciennych książeczek [...] [jokrru]

Dlatego, że jest nam miło, ciepło, bezpiecznie, gdy razem czytamy książki i oglądamy kolejny raz przepiękne ilustracje [iks54]

Omówione posty ujawniły realne oraz potencjalne korzyści, które dorośli wiążą z czytaniem swoim dzieciom, i które popychają ich do podejmowania tej aktywności. W komentarzach tych w roli strony inicjującej akt lektury występowali zwykle dorośli, pragnący osiągnąć poprzez czytanie konkretne, z góry założone cele. Wypowiedzi prezentujące odmienny układ ról, a więc taki, gdzie inicjatorami czytania są najmłodszy, domagający się przekazania im treści tej, czy innej książki, także są obecne na forum, ale znajdują się w wyraźnej mniejszości.

Przy okazji warto zasygnalizować kolejną prawidłowość, jaką zaobserwowano w toku analizy zebranego materiału. Otóż zdecydowanie aktywniejsze są na badanych forach kobiety aniżeli mężczyźni. To właśnie one najczęściej przedstawiają się też jako osoby czytające swoim dzieciom oraz próbujące zaszczerpić w nich pasję czytelnictwa. Odpowiada to habitusom płci ugruntowanym w naszej kulturze oraz sugeruje, że w polskiej rodzinie wciąż utrzymuje się tradycyjny podział ról zakładający większe – niż ma to miejsce w przypadku ojców – zaangażowanie matek w opiekę i wychowanie potomstwa. Niektóre z forowiczek deklarują przy tym, że czytają swoim dzieciom nieprzerwanie od czasu ciąży. Pragną w ten sposób pozytywnie oddziaływać na ich rozwój emocjonalny, a więc stworzyć okazję do wzajemnej bliskości oraz wykorzystać uspokajający wpływ słuchania głosu matki przez dziecko. Oto stosowny przykład:

⁵ Internetowa konwencja mówi, że wielkie litery stanowią wyraz ekspresji, są graficznym odpowiednikiem krzyku lub jakiegoś innego środka prozodycznego, który w sposób naturalny wystąpiłby w języku mówionym. Ich użycie ma więc na celu zwrócenie uwagi na pewien – szczególnie ważny zdaniem nadawcy – fragment jego komunikatu (Grzenia J., 2008, s. 120-121).

Czytam bo sama kocham to robic. Jest to dla mnie rodzaj relaksu. Mały wykapany już powoli się wycisza. Zaczęłam mu czytać bajki, wiersze jak jeszcze był w brzuchu. Już jako roczny brzdąc potrafił słuchać w łozku do 2 godzin. Nie przesadzam. (zaznaczam że jest bardzo ruchliwy i w dzień nie może usiedzieć na miejscu) A teraz dołączyła do nas Emilia (dwa miesiące) [...] [ewamamaolka3]

W zacytowanej wypowiedzi pojawiła się wzmianka dotycząca rodzaju utworów czytanych przez internautkę dzieciom. Mogliśmy się z niej dowiedzieć, że są to wiersze oraz bajki. W innych postach jest również mowa o komiksach, encyklopediach i gazetkach oraz o książkach autorstwa Jana Brzechwy, Tove Jansson, Astrid Lindgren i Zbigniewa Lengrena. Są to dość ogólnikowe i zdawkowe napomknienia. Niestety autorzy wpisów nie podają bardziej szczegółowych informacji w tej kwestii. Z ich słów wynika za to, że równie ważne jak czytanie jest dla nich oglądanie z dzieckiem zamieszczanych w książkach rysunków i ilustracji. Jest to bardzo istotne, ponieważ owe formy wizualne stymulują wyobraźnię dziecka, pomagają mu wejść w świat przedstawianej historii oraz uchwycić i zrozumieć jej sens. Co więcej, jak zauważają bibliotekoznawcy *dziecko, znajdując się w świecie kolorów, odbiera wrażenia estetyczne, poznaje nowe treści, uczy się rozpoznawać różne techniki plastyczne oraz samo nabiera chęci do własnych wypowiedzi plastycznych* (Borecka I., Wontorowska-Roter S., 2003, s. 61-62).

Kilka osób przyznaje się do tego, że o wyborze książek czytanych dzieciom decydują sami, kierując się własnym gustem i upodobaniem, bez względu na preferencje najmłodszych. Ponadto jedna z mam aktywnych na forum wyznaje, że regularny kontakt z literaturą zaowocował u jej syna tak dużym zainteresowaniem słowem pisanym, iż na jego prośbę odczytuje mu nie tylko tekst główny w książce, ale i całą jej metryczkę: tytuł, nazwisko autora, grafika, ilustratora, nakład, cenę, nazwę wydawcy itd., a także wszelkiego rodzaju napisy spotykane na opakowaniach produktów spożywczych, szyldy, ogłoszenia, reklamy na słupach itp. Jeszcze inna forowiczka zwierza się zaś, że dzięki czytaniu synowi udało jej się przekonać do książek

męża, wcześniej stroniącego od lektury. Teraz mąż nie tylko chętnie sam sięga po beletrystykę, ale i z zapałem czyta dziecku.

Z wielu wypowiedzi wynika, że najczęstszą porą dnia, o jakiej rodzice czytają dzieciom, jest wieczór, kiedy ustają już codzienna wrzawa i krzątania. Długość owych sesji czytelniczych jest różna, zależy przede wszystkim od marginesu czasu wolnego, jakim dysponują rodzice, jak również od poziomu ich zmęczenia oraz od postawy dziecka – tego, czy jest zainteresowane, czy może znudzone treścią książki. Niektóre posty wskazują ponadto, że ważną częścią tego rytuału są rozmowy prowadzone z latoroślą po zakończeniu lektury. Służą one sformułowaniu spójnej refleksji nad wysłuchaną historią, rozpoznaniu jej sensu, przesłania oraz wyartykułowaniu wrażeń, jakie wywarła ona na małoletnim słuchaczu. Są prócz tego sposobem na budowanie więzi z dzieckiem, wychowywanie go ku określonym wartościom oraz kształtowanie standardów jego zachowań.

Symptomatyczne jest przy tym to, że internauci pisząc o powodach, jakie skłaniają ich do czytania swoim dzieciom, na ogół nie powołują się na żadne autorytety, ani źródła zewnętrzne w osobach ekspertów (bibliotekarzy, pedagogów, czy psychologów), jak również w postaci kampanii społecznych, rozmaitych poradników i publikatorów podejmujących tą tematykę oraz edukujących odbiorców w zakresie działań opiekuńczo-wychowawczych⁶. Tylko dwie osoby odwołują się w swoich komentarzach do akcji pod hasłem „Cała Polska czyta dzieciom”, która miała kreować pozytywną markę czytania oraz zwracać uwagę rodziców na walory spędzania czasu z dzieckiem w towarzystwie książki. Autorzy tych komentarzy z jednej strony doceniają szczytne cele tej akcji, z drugiej jednak przestrzegają przed sprowadzaniem czytania dzieciom do poziomu rutyny i codziennego, banalnego obowiązku. Ich zdaniem grozi to profanacją i trywializacją aktu, który ma wartość tylko wtedy, gdy jest dyktowany potrzebami serca i ducha. W podobnym tonie wypowiada się forowiczka o nicku judytak. Píše ona, że jest całkowicie obojętna na wszelkie naukowe argumenty mówiące o tym,

⁶ Nie znaczy to, oczywiście, że nie dyskutanci nie znają opinii profesjonalistów na omawiany temat.

że czytanie dzieciom to dobra inwestycja w ich rozwój, bo brutalnie instrumentalizują one tę czynność – czystą przyjemność przemieniają w wykalkulowane i podyktowane interesem działanie:

[...] *żadne naukowe dowody nie grają u mnie żadnej roli, w ogóle nie lubię ich słuchać, bo przemieniają czystą przyjemność w „interesy” ;o)*

[judytak]

W zgromadzonym materiale nie ma też wyraźnych sygnałów, że czytanie dziecku jest elementem swoistej mody środowiskowej, a więc że podejmuje się tą aktywność, bo takie są współczesne standardy wychowawczo-socjalizacyjne, jest to w dobrym tonie, daje pewien prestiż oraz włącza do zacnego grona światłych, odpowiedzialnych i świadomych swej roli rodziców. Można jednak przypuszczać, że brak tego rodzaju wypowiedzi jest konsekwencją pewnej polityki wizerunkowej realizowanej przez forowiczów, którzy zdają sobie sprawę z tego, że nie wypada publicznie ujawniać swoich ambicji, dążeń do bycia częścią społecznego mainstreamu oraz szczyty snobizmu.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzona analiza naświetliła powody, dla których rodzice czytają swym dzieciom. Tym samym możliwe stało się zdiagnozowanie – oczywiście zaledwie fragmentaryczne i częściowe – stanu potocznej świadomości pedagogicznej współczesnych dorosłych. Okazało się zatem, że tym, co skłania młodych rodziców do spędzania czasu z dziećmi w towarzystwie książki, jest: chęć odpoczynku, relaksu, pragnienie zacieśniania więzów międzypokoleniowych, budowania wspólnego uniwersum symbolicznego, a także dbałość o rozwój najmłodszych, o podnoszenie ich kompetencji językowych, zaszczepianie konkretnego systemu wartości, pobudzanie ich wrażliwości, wyobraźni i aktywności twórczej. Z kilku wpisów można też wnioskować, że dorośli traktują czytanie jako rodzaj strategii zaradczej służącej rozwiązywaniu problemów o charakterze wychowawczym oraz psy-

chosomatycznym, jak choćby: nadmierna ruchliwość dziecka, jego niechęć do zasypiania o ustalonej porze, czy awersja do jedzenia.

Czytanie dzieciom nie ogranicza się przy tym do udostępniania najmłodszym treści utworów literackich, ale obejmuje szeroką paletę zabaw edukacyjnych i czytelniczych, jak choćby oglądanie książek (zawartych w nich obrazków, ilustracji), czytanie na głosy, rozmaite gry słowne, czy wspólne opowiadanie i komentowanie przeczytanej treści.

Lektura zebranych postów umożliwiła także rozpoznanie pewnych faktów z dziedziny stosunków rodzinnych. Jak się okazuje, stosunki te wciąż silnie trzymają się konserwatywnych wzorców, zgodnie z którymi najaktywniejsze na polu obowiązków domowych winny być kobiety. To właśnie one najczęściej sprawują opiekę nad dziećmi, poświęcają im swój czas i uwagę. Wygląda więc na to, że mimo podejmowanych coraz częściej przez rozmaite instytucje i środowiska społeczne prób przededefiniowania roli ojca oraz obszarów jego odpowiedzialności i zadań, w naszej kulturze nadal utrzymuje się jego tradycyjny wizerunek, utożsamiający go przede wszystkim z rolą żywiciela rodziny, niewidzialną postacią przebywającą głównie w pracy oraz dbającą o ekonomiczny byt całej rodziny (Kluczyńska U., 2009, s. 58-72). Fakt większego zaangażowania matki w sprawy domowe ma, rzecz jasna, niebagatelne znaczenie dla przebiegu procesu socjalizacji najmłodszych. Obserwując starszych, dzieci kształtują wszak repertuar własnych zachowań, przyswajają określone definicje oraz modele ról społecznych, w tym ról płciowych.

Zebrany materiał pozwolił ponadto na uzyskanie wglądu w wyobrażenia rodziców (głównie matek, bo to właśnie one – trzeba to z całą mocą podkreślić – najczęściej zabierają głos na forach) dotyczące ich roli jako opiekunów i wychowawców swych pociech. Jak wyglądają te wyobrażenia? Jakim przekonaniom i wartościom w tym względzie hołdują dyskutanci? Otóż na pewno zależy im na dobrych relacjach z dziećmi, na wzajemnej bliskości i zrozumieniu. Chcą okazywać swoim pociechom ciepło, czułość i miłość, a także przekazywać mądrość i pozytywne wzorce życiowe. Ważne jest też to, że doceniają oni dziecko jako partnera, podmiot, osobę, dostrzegają wagę jego potrzeb, emocji i przeżyć. Zarazem pragną inwestować w jego przyszłość, budo-

wać kapitał wiedzy, wrażliwości i inteligencji (społecznej, poznawczej i emocjonalnej).

I wreszcie, podjęte rozważania pokazały, że Internet jest dziś bardzo istotnym obszarem, w którego obrębie kształtuje się kultura czytelnictwa, inicjowane są dyskusje oraz rozmowy prowadzone przez przyjaciół i miłośników książek, zawiązują się wspólnoty bibliofilskie. Analizowane fora są bez wątpienia ważnym miejscem spotkań i dialogu dla ludzi kultywujących czytelnictwo, odnajdujących wartość i przyjemność w lekturze. Prócz tego mogą one stanowić formę promocji tego sposobu spędzania czasu, mogą oddziaływać normo- i wzorcotwórczo, a więc zachęcać internautów do sięgania po książkę oraz uświadamiać im rozległe walory czytelnictwa.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson B. (1997), *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, S. Amsterdamski (tłum.), Warszawa, Społeczny Instytut Wydawniczy, Fundacja im. Stefana Batorego, ISBN 83-7006-612-7
- Borecka I., Wontorowska-Roter S. (2003), *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, Wałbrzych, Wydawnictwo Uzus, ISBN 83-89520-02-8, s. 47-99
- Bystroń J. St. (1928), *Napisy. Drobiazgi tradycyjne*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Krajoznawcze
- Bystroń J. St. (1980), *Tematy, które mi odradzano. Pisma etnograficzne rozproszone*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, Rozdział I, *Drobiazgi*, s. 43-106
- Data K. (2009), *Wpływ komunikacji sieciowej na współczesną polszczyznę*, [w:] Ulicka D. (red. nauk.) (2009) *Tekst (w) sieci. Tekst, język, gatunki*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 131-138

- Fox K. (2008), *Drinki po pracy*, [w:] Taż, *Przejrzeć Anglików. Ukryte zasady angielskiego zachowania*, A. Andrzejewska (tłum.), Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, s. 287-290
- Geertz C. (2003), *Opis gęsty – w stronę interpretatywnej teorii kultury*, [w:] Kempny M., Nowicka E. (red. nauk.) (2003) *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej*, Sikora S. (tłum.), Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 35-58
- Giedrońc A. (2009), *Forum internetowe „Anoreksja”. Reklama, wołanie o pomoc czy poradnictwo*, [w:] Kondracka M., Łysak A. (red. nauk.) (2009) *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, [online], Wrocław, Publikacja wydana własnym sumptem we współpracy z Biblioteką Uniwersytecką we Wrocławiu, [dostęp: 09.03.2012], s. 97-103, dostępny w Internecie: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/27807/Edukacja_+wychowanie_poradnictwo.pdf>
- Greń Z. (2009), *Zabawy językowe w dyskusjach internetowych*, [w:] Ulicka D., (red. nauk.) (2009) *Tekst (w) sieci. Tekst, język, gatunki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 91-100
- Grzenia J. (2008), *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN 978-83-01-14867-6
- Hałas E. (2001), *Intymne stosunki w rodzinie*, [w:] Taż, *Symbole w interakcji*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 217-220
- Hędzulek M. (2008), *Uzależnienie od internetu – zasięg, formy, zagrożenia*, [w:] Płonka-Syroka B., Staszczak M. (red. nauk.) (2008) *E-kultura, e-nauka, e-społeczeństwo*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza Arboretum, s. 267-282
- Jagiello E. A. (2010), *Etnograf w cybermedycynie. Próba zastosowania etnograficznej analizy zawartości*, [w:] Jagiello E. A., Schmidt P. (red. nauk.) *Homo interneticus? Etnograficzne wędrówki w głąb sieci* [online], Lublin, Wydawnictwo Portalu Wiedza i Edukacja, [dostęp: 09.03.2012], s. 35-47, dostępny w Internecie: <<http://wiedzaiedukacja.eu/wp-content/uploads/2010/12/Homo-Interneticus.pdf>>

- Janda-Dębek B. (2008), *Kłamstwo w sieci*, [w:] Płonka-Syroka B., Staszczak M. (red. nauk.), *E-kultura, e-nauka, e-społeczeństwo*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza Arboretum, s. 251-260
- Jeran A. (2004), *Internet jako narzędzie i przedmiot badań*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 4, s. 179-186
- Jeran A. (2010), *Interpretacja dyskursywna obrazów celebrytów na polskich portalach plotkarskich*, [w:] E. A. Jagiełło, P. Schmidt (red. nauk.), *Homo interneticus? Etnograficzne wędrówki w głąb sieci* [online], Lublin, Wydawnictwo Portalu Wiedza i Edukacja, [dostęp: 09.03.2012], s. 21-34, dostępny w Internecie: <http://wiedzaiedukacja.eu/wp-content/uploads/2010/12/Homo-Interneticus.pdf>
- Kluczyńska U. (2009), *Jak być „super tatą”. Kultura popularna jako obszar kształtowania roli, zadań i tożsamości współczesnego ojca*, [w:] Kondracka M., Łysak A. (red. nauk.), *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, [online], Wrocław, Publikacja wydana własnym sumptem we współpracy z Biblioteką Uniwersytecką we Wrocławiu, [dostęp: 09.03.2012], s.58-72, dostępny w Internecie: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/27807/Edukacja_+wychowanie_poradnictwo.pdf>
- Kondracka M. (2009), *Samopomoc w Internecie – zjawisko społeczności wirtualnych skupionych wokół idei wzajemnego wsparcia i pomocy*, [w:] Taż, Łysak A. (red. nauk.), *Edukacja, wychowanie, poradnictwo w kulturze popularnej*, [online], Wrocław, Publikacja wydana własnym sumptem we współpracy z Biblioteką Uniwersytecką we Wrocławiu, [dostęp: 09.03.2012], s. 107-110, dostępny w Internecie: <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/27807/Edukacja_+wychowanie_poradnictwo.pdf>
- Królikowska A. (2006), *Pomocna dłoń w cyberprzestrzeni. Poszukiwanie pomocy i formy jej udzielania w internecie*, [w:] Batorski D., Marody M., Nowak A. (red. nauk.), *Społeczna przestrzeń Internetu*, Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 163-179
- Mazurek P. (2003), *Internetowa grupa dyskusyjna*, „Kultura i Społeczeństwo” nr 1, s. 103-124

- Mazurek P. (2006), *Internet i tożsamość*, [w:] Batorski D., Marody M., Nowak A. (red. nauk.), *Społeczna przestrzeń Internetu*, Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 113-132
- Ong W. J. (1992), *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, Japola J. (tłum.), Lublin, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, ISBN 832-28-0247-1
- Orszulak-Dudkowska K. (2010), *Wirtualne serwisy randkowe – fenomen współczesności?*, [w:] Jagiełło E. A., Schmidt P. (red. nauk.), *Homo interneticus? Etnograficzne wędrówki w głąb sieci*, [online], Lublin, Wydawnictwo Portalu Wiedza i Edukacja, [dostęp: 09.03.2012], s. 80-87, dostępny w Internecie: <http://wiedzaiedukacja.eu/wp-content/uploads/2010/12/Homo-Interneticus.pdf>
- Stawiska N. (2008), *Rzeczywista nierzeczywistość. Czaty, blogi, fora internetowe – nowa przestrzeń komunikacji społecznej*, [w:] Płonka-Syroka B., Staszczak M. (red. nauk.), *E-kultura, e-nauka, e-społeczeństwo*, Wrocław, Oficyna Wydawnicza Arboretum, s. 239-250
- Szpunar M. (2004), *Społeczności wirtualne jako społeczności – próba ujęcia socjologicznego*, [w:] Radochoński M., Przywara B. (red. nauk.), *Jednostka – grupa – cybersieć. Psychologiczne, społeczno-kulturowe i edukacyjne aspekty społeczeństwa informacyjnego*, Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania, s. 95-135
- Szpunar M. (2007), *Alienacja i samotność w sieci vs grupowość i kapitał społeczny w Internecie. Internet i jego wpływ na kontakty społeczne*, [w:] Sokołowski M. (red. nauk.), *Oblicza Internetu. Architektura komunikacyjna Sieci*, Elbląg, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, s. 95-110
- Wejland A. P. (2001), *Przedmowa. O Łodzi „po bystroniowsku”*, [w:] Dzięcielski R., *Ludowe obrazy miasta. Inspiracje bystroniowskie*, „Łódzkie Studia Etnograficzne” t. 40, Łódź, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, s. 7-12

Wejland A. P. (2010), *Założenia teoretyczne i metodologiczne badań Internetu i w Internecie. Kilka uwag krytycznych*, [w:] Jagiełło E. A., Schmidt P. (red. nauk.), *Homo interneticus? Etnograficzne wędrówki w głąb sieci*, [online], Lublin, Wydawnictwo Portalu Wiedza i Edukacja, [dostęp: 09.03.2012], s. 8-13, dostępny w Internecie: <<http://wiedzaiedukacja.eu/wp-content/uploads/2010/12/Homo-Interneticus.pdf>>

WHY READING IS IMPORTANT FOR CHILDREN? INTERNET AS AN AREA OF FORMING THE READING HABITS

Present article aims at analyzing the role of Internet in the process of forming reading habits in the contemporary world. The article is based on commentaries appeared in the Internet fora. The authoress of the text analyzes the narrative specific and thematic contents of these commentaries, as well as she reflects on the character of Internet community creating these opinions – in context of the problem of reading habits.

The analysis revealed that the most important reasons for which parents read books to their children are: willingness of rest and relaxation, endeavor to tighten the family ties and to create a common identity and symbolic world, endeavour to improve the language and critical-thinking skills of children, care for children, for their development and mental growth. Some fora users also claim, that reading to children is an efficient solution of problems like: hyperactivity of the child, its aversion for eating and other disorders.

STRONY INTERNETOWE BIBLIOTEK SZKOLNYCH JAKO NARZĘDZIE WSPOMAGAJĄCE ROZWIJANIE ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH DZIECI (na przykładzie analizy stron www krakowskich bibliotek szkolnych)

Magdalena Wójcik
Uniwersytet Jagielloński

Przedmiotem wywodu są sposoby wykorzystania stron www jako narzędzi stymulujących rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci. Analizie jakościowej poddano zakres i rodzaj występowania na stronach www bibliotek krakowskich szkół podstawowych, elementów wspierających proces aktywizacji czytelniczej dzieci. W badaniu wzięto pod uwagę: informacje o bieżącej ofercie biblioteki, wykazy nowych nabytków, informacje o nowościach wydawniczych, recenzje, zestawienia polecanych książek, informacje o akcjach promujących czytanie, wykazy linków do polecanych zasobów sieciowych, multimedia, gry dydaktyczne, aktywizujące elementy Web 2.0 itp. Analizie poddano częstość występowania tych elementów na stronach bibliotek. Sformułowano wnioski dotyczące stanu obecnego i perspektyw związanych z wykorzystywaniem potencjału stron internetowych jako narzędzi wspierających rozwój zainteresowań czytelniczych.

Magdalena Wójcik

Asystent w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zainteresowania naukowe: nowe formy komunikacji w Internecie, Web 2.0 i media społecznościowe oraz ich związki z instytucjami książki.

An assistant and PhD student at the Jagiellonian University.

Field of scientific interest: Web 2.0 technology, issues related to the impact of new media on the way of books institutions functioning.



Książka jest istotnym elementem wpływającym na rozwój intelektualny i emocjonalny dziecka. Justyna Truskolaska, analizując znaczenie książki literackiej w życiu młodego czytelnika, podkreśla: [...] *literatura dostarcza materiału dla rozwoju elementów poznawczych i emocjonalnych młodego człowieka* (2007, s. 68). Małgorzata Głoskowska-Sołdatow, zwraca z kolei uwagę na niebagatelną rolę książki w edukacji. Zdaniem autorki: *Walory edukacyjne książki i jej rola w rozwoju dziecka są niekwestionowane. Poprzez lekturę poszerzane są horyzonty intelektualne dziecka. Lektura jest źródłem nowych doświadczeń, z jednej strony zaspokaja ciekawość poznawczą dziecka, z drugiej budzi ją i dalej stymuluje* (Głoskowska-Sołdatow M., 2000, s. 21). Podobnego zdania jest Joanna Papuzińska, która akcentuje daleko idące konsekwencje decyzji o podjęciu lub zaniechaniu aktywności czytelniczej. Zdaniem autorki: *Biegłość w czytaniu i motywacja do lektury czynią człowieka zdolnym do uczestnictwa w dalszym kształceniu w stopniu znacznie wyższym, niżli nabyte w szkole wiadomości. One też przesądzają w znacznym stopniu o zdolności do uczestnictwa w życiu społecznym i obywatelskim, rozumienia zachodzących w nim procesów* (Papuzińska J., 2004, s. 14).

Aktywizacja czytelnicza dzieci – tak istotna dla ich rozwoju – jest trudnym i wieloetapowym procesem, wymagającym wspólnej pracy rodziny, szkoły i biblioteki (Baluch A., 2005). Jak podkreśla Joanna Papuzińska, na inicjację czytelniczą składa się nie tylko opanowanie techniki czytania. Zdaniem autorki: *Niezmiernie ważną rzeczą jest wczesny kontakt dziecka z lekturą, regularne „czytania domowe”, tworzenie pozytywnych doświadczeń i przyzwyczajzeń lekturowych, a także przekonania, że kontakt z książką jest naturalną i nieodzowną częścią życia codziennego, narzędziem zdobywania informacji i rozwiązywania problemów, sposobem interpretowania doświadczeń, pomocą w poznawaniu świata i samego siebie* (Papuzińska J., 2004, s. 15). W trudnym procesie inicjacji czytelniczej nie do przecenienia jest rola bibliotek dla dzieci – tak publicznych, jak i szkolnych. Istotą misji biblioteki jest nie tylko zaspokajanie potrzeb dziecka związanych z kontaktem z książką, ale również – a może przede wszystkim – ich generowanie. Rozbudzanie zainteresowań czytelniczych, zachęcanie do stawiania pytań,

rozwijania pasji i poszerzania horyzontów jest rdzeniem misji biblioteki dla dzieci (Papuzińska J., 2007).

Jednym z często omawianych na gruncie literatury przedmiotu zagadnień ostatnich lat, jest wpływ nowych technologii na czytelnictwo dzieci i młodzieży. W wielu pracach podkreślano negatywne skutki niekontrolowanego korzystania z nowych mediów, upatrując w nich przyczyn mniejszego zainteresowania książką oraz wskazując na intelektualne i emocjonalne konsekwencje korzystania z Internetu przez najmłodszych użytkowników (Gotwald B., 2010; Izdepska J., 2007; Kozak S., 2011; Przybysz-Zaręba M., 2010). Rzadziej pisano o pozytywnych inicjatywach, w których Internet odgrywał rolę środowiska sprzyjającego promocji czytelnictwa (Kremer M., 2009; Lewandowicz-Nosal G., 2009).

Celem podjętych przez autorkę badań było udzielenie odpowiedzi na pytanie: czy strony internetowe bibliotek szkolnych mogą być postrzegane jako narzędzia wspierające rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci i faktycznie są w ten sposób wykorzystywane w bibliotekach krakowskich szkół podstawowych.

PRZEDMIOT I CEL BADAŃ

Przedmiot badań stanowi sposób wykorzystania stron www jako narzędzi stymulujących rozwój zainteresowań czytelniczych dzieci. Głównym celem pracy jest sformułowanie wniosków dotyczących zakresu i form wykorzystania potencjału stron internetowych bibliotek szkolnych jako narzędzi stymulujących i wspierających rozwój zainteresowań czytelniczych. Wśród celów szczegółowych można wymienić:

- zidentyfikowanie zestawu elementów najczęściej występujących na stronach www bibliotek szkolnych
- wytypowanie elementów stron www, których obecność może potencjalnie korzystnie wpływać na rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci

- określenie częstości występowania na stronach bibliotek szkolnych wytypowanych elementów, mogących wspierać proces aktywizacji czytelniczej dzieci.

STAN BADAŃ

Problematyka aktywizacji czytelniczej dzieci i młodzieży była w latach 2000-2012 tematem często poruszonym – zarówno na gruncie bibliologii, jak i innych nauk, takich jak: pedagogika czy socjologia. W polskiej literaturze przedmiotu, analizie poddawano między innymi następujące zagadnienia:

- repertuar wydawniczy dla dzieci i młodzieży (Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M., 2002 i 2006)
- funkcje książki dla dzieci (Chruścińska J., Kubisz E., 2000; Papuzińska J., Leszczyński G., 2002; Szczupał B., 2009; Łaba A., 2011)
- formy pracy z młodym czytelnikiem, metody aktywizacji czytelniczej dzieci i młodzieży (Baluch A., 2003; Papuzińska J., Walczewska-Klimczak G., 2004; Truskolaska J., 2007; Ungeheuer-Gołąb A., 2011)
- rola rodziny, szkoły, biblioteki w kształtowaniu zainteresowań czytelniczych (Chruścińska J., Kubisz E., 2002; Maciąg K., 2006; Lewandowicz-Nosal G., 2009).

Zagadnienie wykorzystania nowych technologii dla potrzeb aktywizacji czytelniczej dzieci i młodzieży – kluczowe z punktu widzenia przedmiotu badań – było poruszane przeważnie w szerszym kontekście problematyki rozwijania kompetencji informacyjnych – *information literacy/ media literacy* (Kondradzka M., 2009; Jaszczyszyn E., 2010).

ORGANIZACJA I PRZEBIEG BADAŃ

W pierwszym etapie badań sprawdzono, które spośród 122 krakowskich szkół podstawowych posiadających własne strony internetowe, udostępnia na swoich stronach www informacje na temat działania biblioteki szkolnej. Ustalono, że o istnieniu biblioteki w szkole informuje jedynie 38 spośród 122 krakowskich szkół podstawowych, co stanowi nieco ponad 30% ogółu tego typu placówek w Krakowie.

W drugim etapie badania strony bibliotek szkolnych zaklasyfikowano do jednej z dwóch kategorii: strony wizytówki – zawierające jedynie podstawowe informacje na temat biblioteki, umieszczone na jednej podstronie oraz strony rozbudowane – złożone z przynajmniej dwóch podstron. W obrębie obu kategorii stron, analizie jakościowej poddano zakres i rodzaj występowania elementów wspierających proces aktywizacji czytelnictwa dzieci, analizie ilościowej – częstość ich występowania na stronach badanych bibliotek. Pod uwagę brano – wytypowane w oparciu o literaturę przedmiotu – elementy mogące potencjalnie wspierać rozwój zainteresowań czytelnictwa dzieci, takie jak:

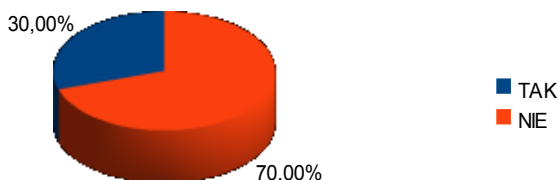
- informacje o bieżącej ofercie biblioteki,
- wykazy nowych nabytków,
- informacje o nowościach wydawniczych,
- recenzje, zestawienia polecanych książek,
- informacje o akcjach promujących czytanie,
- wykazy linków do polecanych zasobów sieciowych,
- multimedia,
- gry dydaktyczne,
- aktywizujące elementy Web 2.0 itp.

STRONY INTERNETOWE BIBLIOTEK SZKOLNYCH

W wyniku przeprowadzonej analizy stwierdzono, że jedynie 30% spośród krakowskich szkół podstawowych, informuje za pośrednic-

twem swoich stron internetowych o istnieniu bibliotek szkolnych, poświęcając im osobną zakładkę (podstronę) w menu szkolnej strony www.

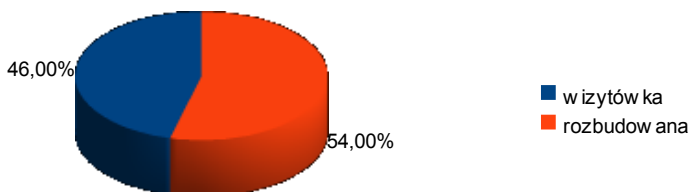
Wykres 1. Biblioteki krakowskich szkół podstawowych posiadające strony internetowe



Źródło: badania własne, 2012

Nieco ponad połowa (54%) spośród znalezionych stron bibliotek szkolnych miała charakter rozbudowany, tzn. informacje na temat biblioteki były zróżnicowane tematycznie i podzielone między co najmniej dwie podstrony. Mniej niż połowa (48%) znalezionych stron miała charakter wizytówek, zawierających obok nazwy/logo biblioteki jedynie podstawowe informacje na temat godzin jej otwarcia lub profilu zbiorów.

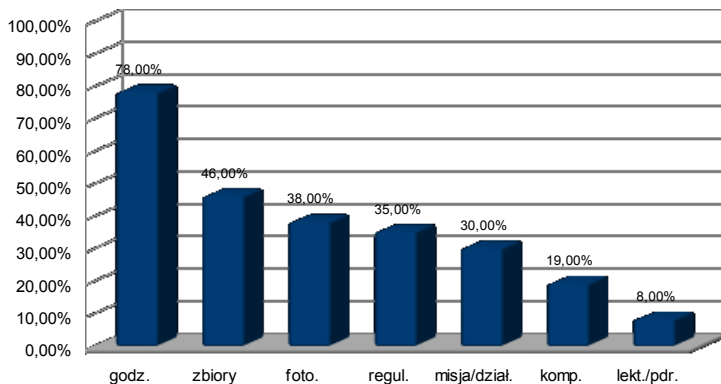
Wykres 2. Rodzaje stron internetowych bibliotek krakowskich szkół podstawowych



Źródło: badania własne, 2012

Przeprowadzona analiza pozwoliła wskazać zestaw elementów najczęściej występujących na stronach bibliotek szkolnych.

Wykres 3. Standardowe elementy na stronach bibliotek krakowskich szkół podstawowych



Źródło: badania własne, 2012

Do kanonu informacji udostępnianych za pośrednictwem stron internetowych należy informacja o godzinach otwarcia biblioteki (78%). Niemal połowa badanych instytucji (46%) informowała również za pośrednictwem witryny www o profilu oferowanych zbiorów, opisując – mniej lub bardziej szczegółowo – kategorie udostępnianych zbiorów oraz podając ich przybliżoną liczbę. Nieco ponad 1/3 badanych bibliotek (38%) publikowała zdjęcia swojego lokalu lub zdjęcia z organizowanych przez bibliotekę konkursów, imprez, lekcji bibliotecznych itp. Istotnym elementem okazały się również regulaminy korzystania ze zbiorów bibliotecznych oraz regulaminy korzystania z pracowni multimedialnych – udostępniało je 35% badanych bibliotek. Co ciekawe, informacja o zasadach korzystania z biblioteki pojawiała się na stronach www nieco częściej, niż informacja o misji biblioteki (30%). Badane biblioteki informowały również za pośrednictwem swoich stron o posiadaniu stanowisk komputerowych i sprzętu multimedialnego (19%). Dość rzadko (8%) na stronach bibliotek można było

również znaleźć informację o lekturach obowiązkowych dla poszczególnych klas i ich dostępności w bibliotece.

STRONY INTERNETOWE JAKO NARZĘDZIE STYMULUJĄCE I WSPIERAJĄCE ROZWIJANIE ZAINTERESOWAŃ CZYTELNICZYCH DZIECI

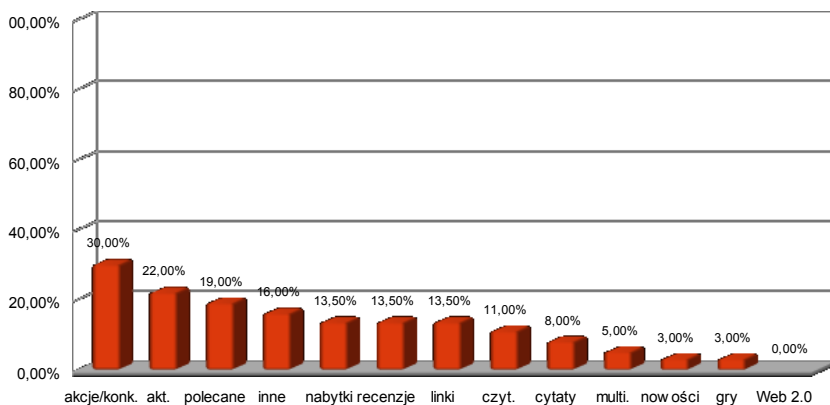
W toku przeprowadzonej analizy sformułowano wnioski dotyczące stopnia wykorzystania stron internetowych jako narzędzi wspierających rozwijanie zainteresowań czytelniczych dzieci, pokazując, że elementy wytypowane jako potencjalnie sprzyjające aktywizacji czytelniczej pojawiają się na stronach badanych bibliotek stosunkowo rzadko.

Na stronach badanych bibliotek najczęściej (30%) można było odnaleźć informacje na temat konkursów czytelniczych oraz akcji promujących czytanie – organizowanych tak przez bibliotekę szkolną, jak i przez inne instytucje. Stosunkowo często (22%) strony bibliotek były na bieżąco aktualizowane i zawierały publikowane regularnie informacje związane z funkcjonowaniem bibliotek i podejmowanymi przez nie inicjatywami. Popularnym elementem badanych stron (19%) były również zestawienia polecanych książek, opracowywane często w podziale na kategorie tematyczne lub ze względu na wiek czytelnika. Na czwartym miejscu w rankingu (16%) znalazła się obszerna i zróżnicowana kategoria „inne”, do której zaliczyć można: wskazówki dla dzieci i rodziców związane ze wspólnym czytaniem, biogramy autorów lektur, słowniczkę terminów literackich, teksty opisujące korzyści płynące z czytania, ciekawostki związane np. z historią książki itp.

Jedynie 13,5% badanych bibliotek udostępniało za pośrednictwem swoich stron wykazy nowych nabytków, recenzje książek lub linki do polecanych zasobów sieciowych. Na stronach bibliotek znaleźć można było również statystyki dotyczące czytelnictwa poszczególnych klas lub osób (11%) oraz cytaty związane z książką i promujące ideę czytania (8%). Do sporadycznie występujących elementów można zaliczyć:

multimedia, np. nagrania video, *podcasty*, prezentacje multimedialne (5%), informacje o nowościach wydawniczych (3%) oraz gry dydaktyczne (3%). Na stronach badanych bibliotek nie znaleziono żadnych elementów Web 2.0 (0%).

Wykres 4. Elementy stymulujące i wspierające rozwijanie zainteresowań czytelniczych na stronach www bibliotek krakowskich szkół podstawowych



Źródło: badania własne 2012

Przedstawione wyniki pozwalają sądzić, że strony bibliotek szkolnych są przez bibliotekarzy postrzegane przede wszystkim w kategoriach narzędzi informowania o bieżąco podejmowanych inicjatywach. Pełnią one zatem w większym stopniu rolę kroniki życia biblioteki, niż funkcję związaną z promowaniem książki i stymulowaniem zainteresowań czytelniczych dzieci.

WNIOSKI

W toku przeprowadzonej analizy stwierdzono, że potencjał stron internetowych bibliotek szkolnych jako narzędzi promocji czytelnictwa nie jest w pełni wykorzystywany. Nieco mniej niż jedna trzecia krakowskich szkół podstawowych informuje za pośrednictwem swo-

ich stron www o istnieniu biblioteki szkolnej. Spośród instytucji posiadających możliwość udostępniania informacji online, 46% ma do dyspozycji tylko jedną podstronę w menu strony szkoły.

Za pośrednictwem stron krakowskich bibliotek szkolnych udostępniane są przede wszystkim podstawowe informacje na temat godzin otwarcia bibliotek, profilu oferowanych zbiorów oraz zasad z nich korzystania. Spośród elementów mogących potencjalnie stymulować rozwój zainteresowań czytelniczych, pojawiają się informacje o konkursach i akcjach promujących czytanie, wiadomości z życia biblioteki oraz spisy polecanych książek. Multimedia, gry dydaktyczne czy aktywizujące elementy Web 2.0 są uwzględniane na stronach krakowskich bibliotek szkolnych sporadycznie albo wcale.

Choć celem badania nie była ocena jakości stron internetowych bibliotek szkolnych, a jedynie określenie ich potencjału jako narzędzi sprzyjających rozwojowi i stymulacji zainteresowań czytelniczych, to jednak komentarza wymaga zaobserwowana dysproporcja między zawartością informacyjną a formą graficzną badanych stron. Archaiczność wykonania i mała atrakcyjność wizualna zdecydowanej większości analizowanych materiałów może zniechęcać do korzystania z witryn bibliotek szkolnych, a tym samym z instytucji, które reprezentują.

Podsumowując, można stwierdzić, że strony internetowe bibliotek szkolnych – choć potencjalnie mogą być postrzegane jako atrakcyjne narzędzie wspierające rozwijanie i stymulowanie zainteresowań czytelniczych dzieci, nie są w tym charakterze często wykorzystywane. Szukając potencjalnych przyczyn zaistniałej sytuacji, należałoby wymienić:

- brak dobrej współpracy bibliotekarzy z osobą zawiadującą stroną szkoły (np. informatykiem)
- brak wsparcia dla bibliotekarzy ze strony dyrekcji, rady pedagogicznej itp.
- niedostateczna świadomość roli dobrze opracowanej strony biblioteki w promocji działań szkoły

- małe umiejętności bibliotekarzy w zakresie tworzenia stron www
- niedostateczna świadomość znaczenia strony biblioteki jako narzędzia stymulującego i rozbudzającego zainteresowania czytelnicze dzieci.

Precyzyjne określenie innych powodów braku odpowiednich informacji na stronach bibliotek oraz ich niedostatków graficzno-konstrukcyjnych wymaga przeprowadzenia dalszych badań.

Konieczne wydaje się wzmocnienie wizualnej strony przekazu bibliotecznych stron www, dodanie większej liczby elementów multimedialnych i interaktywnych oraz pełniejsze wykorzystywanie nowych możliwości komunikacyjnych oferowanych za pośrednictwem Internetu. Bibliotekarze powinni otrzymać wsparcie w tej mierze, zarówno od dyrekcji szkół, jak i od swoich metodyków, tak by mogli w pełni wykorzystywać możliwości Internetu dla celów promocji książki i czytelnictwa.

BIBLIOGRAFIA

- Baluch A. (2005), *Książka jest światem: o literaturze dla dzieci małych oraz dla dzieci starszych i nastolatków*, Kraków, „Universatis”, ISBN 83-242-0596-9
- Baluch A. (2003), *Od ludus do agora : rozważania o książkach dla dzieci i młodzieży i o sposobach lektury, które wiodą od zabawy do poważnej rozmowy o literaturze*, Kraków, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, ISBN 83-7271-225-5
- Chruścińska J., Kubisz E. (red.) (2002). *Dziecko, rodzina, biblioteka: materiały z konferencji ogólnopolskiej, Zielona Góra, 18-19 września 2001 r.*, Warszawa, CEBID, ISBN 83-88581-04-X
- Chruścińska J., Kubisz E. (red.) (2000). *Walory edukacyjne literatury dziecięcej : ogólnopolskie seminarium organizatorów czytelnictwa dziecięcego, Białystok, 11-13 maja 1999*, Warszawa, CUKB, ISBN 83-909574-7-7
- Głoskowska-Soldatow M. (2000), *Psycho-dydaktyczne uwarunkowania doboru lektury dla dzieci 7-10 letnich*, [w:] Chruścińska, J., Kubisz E. (red.), *Walory edukacyjne literatury dziecięcej : ogólnopolskie seminarium organizatorów czytelnictwa dziecięcego, Białystok, 11-13 maja 1999*, Warszawa, CUKB, s. 21-33
- Gotwald B. (2010), *Jak zarobić w Internecie?: dziecko w e-społecznościach*, Łódź, Leader-Great Publisher, ISBN 978-83-61977-04-9
- Izdebska J. (2007), *Dziecko w świecie mediów elektronicznych: teoria, badania, edukacja medialna*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, ISBN 978-83-89190-94-9
- Jaszczyszyn E. (2010), *Modele edukacji czytelniczej w przedszkolu a gotowość do czytania i umiejętności czytania dzieci sześcioletnich*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, ISBN 978-83-61209-43-0
- Kondracka M. (2009), *Wykorzystanie technologii informacyjnych w nauce czytania i pisania dzieci w młodszym wieku szkolnym przez nauczycieli wybranych szkół podstawowych - raport z badań*, [w:] Kobylarek A. (red. nauk.), *Wspólnota i różnica : interdyscypli-*

- narne studia, analizy i rozprawy*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 262-272
- Kozak S. (2011), *Patologie komunikowania w Internecie: zagrożenia i skutki dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Difin, ISBN 978-83-7641-388-4
- Kremer M. (2009), *Komputer i Internet jako narzędzia w realizacji projektów animujących czytelnictwo dzieci*, [w:] Lewandowicz-Nosal G. (red. nauk.), *Internet w bibliotece dla dzieci i młodzieży: od teorii do praktyki: poradnik*, Warszawa, Wydaw. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 60-72
- Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. (red.) (2006), *Książka dziecięca 1990-2005: konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej: praca zbiorowa*, Warszawa, Wydawnictwo SBP, ISBN 83-89316-62-5
- Lewandowicz-Nosal G. (red.) (2009), *Internet w bibliotece dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Wydawnictwo SBP, ISBN 978-83-61464-14-3
- Łaba A. (2011), *Zastosowanie biblioterapii w kształtowaniu zachowań przystosowawczych uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ISBN 978-83-7784-047-4
- Maciąg K. (2006), *Miejsce bibliotek publicznych w systemie edukacji*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 83-7009-454-6
- Papuzińska J. (2007), *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa, CE-BID, 978-83-88581-28-1
- Papuzińska J., Leszczyński G. (red.) (2002), *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia: praca zbiorowa*, Warszawa, CEBID, ISBN 83-88581-06-6
- Papuzińska J., Walczewska-Klimczak G. (red.) (2004), *Animacja czytelnictwa dziecięcego: koncepcje, doświadczenia, postulaty: praca zbiorowa*, Płock, Książnica Płocka im. Władysława Broniewskiego, Płockie Stowarzyszenie Przyjaciół Książki i Bibliotek, ISBN 83-88028-27-8 (KP)
- Przybysz-Zaremba M. (2010), *Internet zagrożeniem dla dzieci i młodzieży*, [w:] Reclik R., Zduniak A. (red. nauk.) *Jakość wobec wyzwań*

- i zagrożenia XXI wieku*, Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, s. 128-135
- Szczupał B. (2009), *O literaturze dla dzieci i młodzieży z niepełno-
sprawnością: recepcja, edukacja, terapia, wsparcie, twórczość*,
Warszawa, Dom Wydawniczy Elipsa, ISBN 978-83-7151-862-1
- Truskolaska J. (2007), *Wychować miłośnika książki czyli Czytelnictwo
i okolice*, Tychy, Maternus Media, ISBN 978-83-89701-35-0
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011), *Rozwój kontaktów małego dziecka z lite-
raturą: podręcznik*, Warszawa, Wydawnictwo SBP, (Rzeszów),
Uniwersytet Rzeszowski, 978-83-61464-92-1
- Zajac M. (2002), *Raport o książce dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Bi-
blioteka Analiz, ISBN 83-89143-03-8

**SCHOOL LIBRARIES WEBSITES AS A TOOL
FOR DEVELOPING CHILDREN'S READING INTERESTS
(ON THE EXAMPLE OF ANALYSIS
OF CRACOW SCHOOL LIBRARIES WEBSITES)**

The subject of the paper is a matter of using Internet websites as a tool for stimulating the development of children's reading interests. Cracow elementary school library websites were analyzed qualitatively to discover the extent and type of elements supporting the process of activating the potential readership of children. The analysis included: information about the current library offerings, listings of new acquisitions, publishing news, reviews, the lists of recommended books, information about reading promotion actions, lists of recommended links to web resources, multimedia, educational games, activating elements of Web 2.0, etc. Frequency of occurrence of these elements on the sites of the surveyed libraries was analyzed quantitatively. Conclusions regarding the present state and prospects for use of websites as potential tools for supporting development of children's interests in reading were formulated.

**Dzieci i młodzież
w świecie telewizji
i radia**

II.

NIE TAKI DIABEŁ STRASZNY JAK GO MALUJĄ?

Literatura audialna w kontekście szans i zagrożeń dla rozwoju czytelnictwa współczesnej młodzieży

Karolina Albińska
Uniwersytet Łódzki

Wraz z wynalezieniem „grającego pudełka” i wkroczeniem w kolejną epokę komunikowania – erę Marconiego – zrodziła się nowa metoda rozpowszechniania dzieł literackich. Tym samym z jednej strony zaczęto więc ponownie oddziaływać na zmysł słuchu odbiorcy w sposób utożsamiany głównie z pradawną, ustną tradycją snucia opowieści, ze swej natury tak odmienną od czytania tekstów spisanych, z drugiej strony ludzie zetknęli się z zupełnie nową audialną jakością. Technicznie warunkowany przekaz literacki nie tylko zaznajomił słuchaczy z dorobkiem wielu pisarzy, ale także wprowadził ich w nową rzeczywistość – jak pisał Jerzy Tuszewski – „rzeczywistość oddychającą dźwiękiem”.

Autorka niniejszego artykułu przygląda się współczesnej sytuacji czytelniczej. Zastanawia się, czy w zdominowanym przez wizualność XXI w. słuchowiska i audioobooki nadal mogą być traktowane jako atrakcyjny sposób obcowania z tekstami literackimi. W oparciu o badania własne analizuje współczesne preferencje młodzieży odnośnie wyborów różnych form medialnych rozumianych jako szkolne i pozaszkolne pomoce dydaktyczne. Docieka, czy literatura audialna jest w dzisiejszych czasach ciekawą, wartościową alternatywą uzupełniającą dla tradycyjnych książek, czy wręcz odwrotnie, groźnym zjawiskiem społeczno-kulturowym zniechęcającym do czytania.

Karolina Albińska

Absolwentka Dziennikarstwa i Komunikacji społecznej Uniwersytetu Łódzkiego, obecnie pisze doktorat na temat hybrydycznych gatunków radiowych pod kierunkiem prof. nadzw. UŁ dr hab. Elżbiety Pleszkun-Olejniczakowej. Ukończyła także filologię angielską w Wyższej Szkole Humanistyczno Ekonomicznej w Łodzi oraz Podyplomowe Studium Translacji Uniwersytetu Łódzkiego. Interesuje się komunikacją społeczną w warunkach konwergencji mediów, problematyką przekładu literatury dziecięcej oraz kulturą wysp brytyjskich.

A graduate of the Chair of Journalism and Social Communication at the University of Lodz, currently she is writing the Ph. D. dissertation on the hybrid radio genres under the scientific supervision of Elżbieta Pleszkun-Olejniczakowa, D. Litt., Associate Professor at the University of Lodz. She also completed her M. A. in English Philology at The Academy of Humanites and Economics in Lodz and the four-semester Postgraduate Studies, majoring in Translation. Her scientific interests are in the fields of social communication in the media convergence environment, translation of children's literature and the culture of the British Isles.



Nikt nie rodzi się z potrzebą czytania [słuchania], potrzebę tę się nabywa, ale nie można jej nabyć bez pierwszej, drugiej i którejs z kolei przeczytanej [wysłuchanej] książki, która tę potrzebę najpierw rozbudzi, a potem rozwinię i odwrotnie: od czytania [słuchania] można się odzwyczaić. Uniwersalne prawo „im bardziej, tym bardziej” i „im mniej tym mniej” działa także i w tej dziedzinie. Czytelnicy [słuchacze] nieuleczalni, czytelnicy [słuchacze] nałogowcy zdarzają się rzadziej niż tacy, którzy nigdy w nałóg nie popadną.
(Sławomir Mrożek)

Choć nie wszyscy badacze podzielają ten pogląd, za pierwsze medium masowe uznać wypada książkę (Gajda J., 2002, s. 20) – bez względu na to, czy przyjmujemy, że jej prototypowym wcieleniem były gliniane tabliczki, zwoje papirusu, czy dawne kodeksy tworzone około II w. n. e. (Carrière J. C., Eco U., 2010, s. 7). To właśnie ona, początkowo nieśmiało, a z czasem, już po upowszechnieniu prasy drukarskiej, coraz bardziej ekspansywnie zaczęła docierać w powielonej, niezmienionej formie do rąk licznych, zróżnicowanych i rozproszonych odbiorców. Dzięki swojemu zasięgowi oraz powtarzalności treści stała się potężnym środkiem propagowania myśli i rozpowszechniania wiedzy, niegdyś przekazywanej z pokolenia na pokolenie głównie w formie ustnej. Sztuka literacka – o czym warto w tym miejscu przypomnieć – *jest starsza niż pismo. Jej domeną było początkowo słowo mówione i ludzka pamięć, a jej twórcami trubadurzy i bazarze* (Bardijewska S., 2002, s. 117). To książka jednak na długie lata zdobyła monopol na rolę niepodzielnie panującego – bo jedyne – monarchy w medialnym panteonie. Nie oznacza to, że jej żywot upływał spokojnie, że w toku historii nie próbowano czynić zamachów na jej pozycję. Eksterminacja literatury „zastygłej” na papierze ma bowiem niebywale długą tradycję.

Analizujący to zagadnienie Jean-Claude Carrière i Umberto Eco wymieniają wiele niszczycielskich sił mających sprawić, że drukowane utwory literackie raz na zawsze znikną z powierzchni ziemi. *Cenzura, ignorancja, głupota, inkwizycja, auto de fé, zaniedbania, nieuwaga, po-*

żary – wszystko to stanowiło dla książki zagrożenie, niekiedy z fatalnym dla niej skutkiem (2008, s. 8). Poglądy te podziela także Marta Baron. Odwołując się w artykule *Literatura łatwopalna* do licznych publikacji na temat książkowej apokalipsy, której nie tylko świadkiem, ale i inicjatorem od wieków jest człowiek, posuwa się krok dalej niż dwaj przywołani autorzy. Jej zdaniem dzisiejsze motto wieszczące świat bez książek zamyka się w stwierdzeniu *nie będę drukować (nadaremno)*, bo metoda unicestwiania publikacji tego typu opiera się obecnie na *porządnej, daleko posuniętej prewencji, która otwiera nową, o wiele skuteczniejszą przestrzeń eliminacji* (2011, s. 9). Podążając tym tokiem rozumowania, można zaś stwierdzić, że przytoczony wykaz niszczyielskich czynników nie wyczerpuje długiej listy „wrogów” literatury utrwalonej na papierze. Z czasem w dzieje „bibliocaustu” wpisały się także inne, elektroniczne, środki masowego przekazu, pozwalające na jej upowszechnianie bez użycia papierowego tworzywa. Pojawiła się zatem nieznaną dotąd metoda rozpowszechniania literatury, aktywizująca ucho zamiast oka odbiorcy (Hopfinger M., 2010, s. 132).

Jej ucieleśnieniem było radio, które badacze – podzielający poglądy np. Johna C. Merrilla i Ralpha L. Lowensteina, twórców tzw. krzywej EPS, czy Macieja Mrozowskiego, tłumaczącego „wojnę mediów” w oparciu o perspektywę funkcjonalną – postrzegają przez pryzmat śmiertelnego zagrożenia. Nowy przekąznik wystawiał bowiem książkę na straszliwą próbę. Miał doprowadzić do jej bezwzględnej eliminacji w wyniku konkurencyjnej walki o przetrwanie najsilniejszego medium – tego, które będzie umiało najsukuteoczniej zawładnąć sercami i umysłami odbiorców.

Książka przetrwała, mimo iż stała twarzą twarz ze „śmiercią” częściej niż inne, pojawiające się po niej środki przekazu; po raz pierwszy właśnie w chwili pojawienia się „telefonu bez drutu”, a później także w obliczu powołania do życia telewizji oraz komputera. Nie odeszła w niebyt tylko dzięki umiejętności ponownego określenia swojej tożsamości.

Dalekie od optymizmu profetyczne wizje odnośnie jej zagłady snuto jednak na długo przed rzeczywistym wkroczeniem ludzkości w erę Marconiego. Przykładowo w 1889 r. francuski pisarz Albert Robida

w następujący sposób pisał o swoich wyobrażeniach na temat lat 50. XX w.:

W każdym domu znajdują się aparaty radiowe i telefonoskopy. Ludzie oglądają sztuki teatralne, robią zakupy i... składają sobie wizyty za pomocą aparatów telefonoskopowych, nie ruszając się z domu (choć na balkonie czeka gotowy samolot). Nawet kłótnie małżeńskie odbywają się drogą telefonoskopową, jeżeli mąż przebywa w Paryżu, a żona nad morzem. Książek i drukowanych gazet nie ma – zastąpiło je wszechwładne radio... (1969 cyt. za: Kwiatkowski M. J., 1975, s. 12).

Na gruncie polskim w dwudziestoleciu międzywojennym podobne złowieszcze przypuszczenia szerzył m. in. Zenon Miriam-Przesmycki i choć radio ani w owym czasie ani później, książki nie „zabiło” [...] upłynęło trochę czasu, zanim pisarze, krytycy, naukowcy nabrali zaufania do nowego medium i nauczyli się spełniać jego specyficzne wymogi (Pleszkun-Olejniczakowa E., 2011, s. 236).

Równie wielu zwolenników miał – i nadal ma – przeciwstawny pogląd głoszący komplementarność środków masowego przekazu, a nie ich wzajemne wykluczanie z repertuaru narzędzi komunikowania (Albińska K., 2011a, s. 72-76). Takie spojrzenie na międzymedialne relacje jest niezwykle istotne dla prowadzonego na łamach niniejszego artykułu wywodu, ponieważ staje się przesłanką do zredefiniowania terminu „książka”.

Obecnie, w dobie współlistnienia różnych mediów, postrzeganie książki wyłącznie przez pryzmat dzieła wydrukowanego w formie papierowej jest anachronizmem, ponieważ z Dyrektywy 2009/47/EC z 05.05.2009 r. wydanej przez Komisję Europejską jasno wynika, że słowo „książka” winno odnosić się do wytworów literackich wydawanych na wszystkich fizycznych nośnikach (Marciszuk P., 2010, [online]). Obejmuje więc także, zdaniem autorki tego artykułu, rozpowszechnianą w nowoczesny sposób literaturę audialną, która współcześnie istnieje nie tylko jako ulotny radiowy przekaz, ale również w formie utrwalonej na różnego typu płytach i kasetach (Albińska K., 2011b,

s. 142-151). Co ciekawe w myśl wspomnianego już dokumentu publikacje internetowe, nazywane książką elektroniczną, zostają wyrzucone poza nawias tej kategorii. Coraz częściej dąży się jednak do wyjaśnienia tych spornych kwestii, starając się doprecyzować i ujednoczyć co jest książką, a co nią nie jest. Za przykład posłużyć może tu Hiszpania, gdzie e-booki dostępne tylko w wersji on-line także noszą to zaszczytne miano (Marciszuk P., 2010, [online]).

RADIOWE KORZENIE LITERATURY AUDIALNEJ

Robert Escarpit w dziele pt. *Rewolucja książki* napisał, że *jak wszystko, co żyje, książka nie daje się ująć w jednoznaczny definicję* (Escarpit R., 1969 cyt. za: Knappek R., 2011, s. 10). Bez względu na to, czy za obowiązującą przyjmujemy szeroką formułę nazewnictwa, czy też nie, jedno jest pewne: radio, propagator sztuki, od swego zarania bardzo silnie związane było z inną artystyczną muzą – literaturą. Józef Mayen twierdził nawet, że *jest ono najbliższe jej tradycyjnemu i najpełniejszemu środkowi wyrazu – książce* (1965, s. 26).

Poszukując wspólnej im płaszczyzny, znawcy tematu odwoływali się do różnych przesłanek. Niektórzy, traktując radio jako specyficzny transmitter, dzięki któremu maszyna wkroczyła na terytorium sztuki, za wskaźnik literackości uważali pochodzenie tekstu emitowanego na falach eteru. Literaturą audialną¹ był więc *tekst, który powstał gdzie indziej, w innym celu i – nade wszystko – w innym materiale semiotycznym, a obecnie jest tylko przysposobiony tak, by móc sprostać specyficznym wymogom radiowego medium* (Pleszkun-Olejniczakowa E., 2002, s. 426). Choć Elżbieta Pleszkun-Olejniczakowa ukuła niniejszą definicję w odniesieniu do słuchowisk², by odróżnić tzw. słuchowiska

¹ Do gatunków radiowych czerpiących wzorce z literatury zaliczyć można zarówno formy bazujące na fikcji, czyli słuchowiska, audiobooki i powieść czytaną, jak i nawiązujące do form dokumentalnych, np. reportaż radiowy (Pawlik A., 2011).

² Słuchowiska to wedle obecnie obowiązujących standardów autonomiczna, choć istniejąca na pograniczu innych sztuk takich jak teatr, literatura i kino, forma ga-

oryginalne, już w chwili tworzenia uwzględniające wymogi radiowej specyfiki, od silniej spokrewnionych z literaturą tzw. adaptacji słuchowiskowych, można w jej ramy wpisać także audiobooki³ oraz formę pośrednią między tymi dwoma, powieść radiową⁴.

Rozwijając dotychczasowe rozważania warto zaakcentować, że radio, będące specyficznym środkiem przekazu, z literaturą łączył spisany pierwowzór, poddawany na potrzeby nowej formy dyseminacji, radiofonicznej obróbce. W przypadku audiobooka wyjściowy tekst literacki nie ulega znaczącym przekształceniom adaptacyjnym.

tunkowa, która wprawdzie może przybierać kształt poddanego reżyserskiej obróbce zradiofonizowanego i adaptowanego scenariusza literackiego, może jednak także być całkowicie autorskim, artystycznym dziełem radiowym niebazującym na literackim pierwowzorze (Albińska K., Albińska P., b. r. w.).

³ Audiobook to wyłącznie książki mówione, a więc istotnie utożsamiane z tekstem odczytanym przez profesjonalnych aktorów, autora bądź syntezator mowy i upowszechniane w formie audialnej (Albińska K., Albińska P., b. r. w.).

⁴ Przyjmuje się, że powieść radiową z audiobookiem łączy forma podawcza – aktorskie odczytywanie na antenie, dzieła zaś odrębność tworzywa. Stanisław Kaszyński, Hanna Popowska i Zuzanna Topolewska w opracowaniu *Z badań nad literaturą radiową* dzielą ją na trzy kategorie: powieść czytaną, powieść dialogowaną oraz słuchowisko powieściowe. Z tych trzech jedynie powieść czytana (w niniejszym tekście bliska terminowi „audiobook”) i słuchowisko powieściowe (w tym artykule najbardziej zbliżone do gatunku zwanego słuchowiskiem) powstają drogą przeróbki tekstu książkowego. Tylko w ich przypadku można więc mówić o literackich korzeniach (Kaszyński S., Popowska H., Topolińska Z., 1951, s. 307). O pokrewieństwie powieści radiowej i słuchowiska trafnie pisze zaś Anna Maria Sadowska podkreślając, że *powieść radiowa jest słuchowiskiem dramatycznym. To znaczy składa się z dialogów postaci działających i ich ewentualnych, bardzo nielicznych monologów wypowiedzianych, jak w starym teatrze, «do siebie» lub na „stronie”*. Rozgrywa się bez zmiany dekoracji, to znaczy w jednej przestrzeni akustycznej i w jednym toku czasowym. Czas akcji każdego odcinka pokrywa się ściśle z minutażem audycji, tym samym posiada ona mniej cech specyficznie radiowych od słuchowisk, które korzystając z nieograniczonej swobody radia w operowaniu przestrzenią i czasem, dokonują często ogromnych skoków czasowych. Powieść radiowa jest słuchowiskiem seryjnym. Cechuje ją ciągłość tematyczna. Występują w niej stale ci sami aktorzy, do których głosu słuchacze przyzwyczajają się. Seryjność sprzyja wytwarzaniu się nawyków, ułatwia masowy odbiór, gwarantuje jednolitość schematu, chroni odbiorcę przed rozczarowaniem, zapewnia poczucie ciągłości akcji konieczne do uczestnictwa w kręgu problemów jej bohaterów (1969, s. 9).

Jest po prostu w całości odczytywany na głos przed mikrofonem. Jednak w słuchowiskach dostrzec można już wyraźnie widoczną ingerencję w oryginał, bowiem twórcy radiowej wersji uprawnieni są do dokonywania różnego rodzaju przekształceń i zmian (w tym dodań, skrótów, roszad kolejności fragmentów tekstu itp.). Tworzy się w ten sposób słuchowiskową adaptację, która *nie jest książką* – w tradycyjnym znaczeniu tego słowa – *i nie może jej zastąpić. Jest [...] wyrażeniem siebie, swego rodzaju collagem. Jest zawsze interpretacją, swoistym przekładem intersemiotycznym, dziełem wykonanym w innej materii* (Pleszkun-Olejniczakowa E., 2002, s. 428). Wyrasta bowiem ze scenariusza radiowego – swego rodzaju półproduktu, którym posiłkują się reżyser oraz aktorzy „Teatru wyobraźni”.

Tekst dostosowany do wymogów mikrofonu, wiernie oddający literacki pierwowzór lub powstała na jego kanwie „wariacja”, przesądzał zatem o przynależności utworu do literatury audialnej. Sam termin „słuchowisko” wprowadza pewne zawirowania pojęciowe, ponieważ odnosi się zarówno do stworzonych w oparciu o wyznaczniki gatunkowe, widniejących jedynie na papierze dzieł literackich, jak i do tych już przetransponowanych, zatem przeznaczonych do słuchania. *Z jednej strony więc – powtórzmy – czekał tekst, z drugiej strony czaiła się coraz potężniejsza „maszyna”: rosnąca w zasoby »kuchnia akustyczna«, aktorzy stojący przed mikrofonem, owe mikrofony i inne, jak je określił Schoen: „maszynki, lampki, druciki”* (Pleszkun-Olejniczakowa E., 2000, s. 363). Czyniąc z tych uwag płaszczyznę odniesienia, dziś przyjmuje się, że słuchowisko nabiera właściwego kształtu dopiero po zaistnieniu na antenie radiowej. Inaczej jest tylko namiastką radiowego produktu finalnego i nie może być nazywane literaturą audialną (Albińska K., 2012, [online]).

Sprowadzając dyskusję o scenariuszu słuchowiskowym na nieco inny tor, Stefan Żółkiewski utożsamiał adaptatora słuchowisk ze specyficznym „czytelnikiem”, co także miało świadczyć o wspólnej genealogii dwóch omawianych artystycznych form podawczych. Zapotrzebowanie na jego działalność zrodziło się wraz z nowym wynalazkiem technicznym i przyczyniło się do zmiany całej sytuacji

nadawczo-odbiorczej. Przyjmując takie założenie trzeba zgodzić się z tezą, że:

[...] publiczność literacką lub inaczej – czytelniczą stanowią nie tylko odbiorcy, ale także nadawcy w szerszym tego słowa znaczeniu. [...] Nadawcami są nie tylko pierwsi wytwórcy tekstów literackich, ale również ci wszyscy, których różnorodne działania dotyczące tekstu mogą modyfikować jego funkcje rzeczowe i semiotyczne. Będą to zatem ci wszyscy, których działanie bądź zmienia rodzaj praktyki generującej tekst, bądź zmienia w sposób poddany prawidłom i powtarzalny sygnały znaczeniowe tekstu. A więc po pierwsze np. udostępnia tekst literacki za pomocą nie praktyki drukarskiej, ale za pomocą nadawania radiowego [...]. Lub, po drugie, np. w rezultacie kontroli społecznej, tekst upowszechniany nie zawiera informacji, które wpisał weń nadawca w sensie wąskim (2010, cyt za: Gajda J. 2010, s. 162).

Mówiąc o nowej sytuacji percepcyjnej, wpływającej na semiotykę tekstu, nie należy wszak zapominać o estetycznym wymiarze aliansu literatury i „grającej skrzyneczki”. Dzieła literackie z radiem scala bowiem także jeden z elementów tworzywa – słowo. Radio, jak trafnie zauważyła Maryla Hopfinger, *od pierwszej chwili wiele uwagi i miejsca poświęcało upowszechnianiu sztuki słowa, a w swoich własnych poszukiwaniach artystycznych [...] nawiązywało do wzorców literackich, a często wręcz naśladowało literaturę* (2002, s. 449). Według teoretyków i praktyków takich jak Jan Ulatowski, Zbigniew Kopalko, Leopold Blaustein Martin Esslin, czy Donald McWhinnie, wyzwolone z oków książkowej stronicy, mniej abstrakcyjne i bogatsze znaczeniowo słowo w brzmiącej, esencjonalnej, skondensowanej postaci, stanowiło więc sztandarowy „budulec” literatury audialnej (Albińska K., 2012, [online]). Argument przemawiający za niezbędnością słowa był następujący: jeśli zostanie ono zepchnięte na margines, dzieło zatraci swoją literackość – przestanie istnieć lub, w przypadku nagromadzenia pozajęzykowej materii fonicznej, przejdzie w wymiar muzyczny.

W odniesieniu do audiobooka mówiono zatem o słowie „nagim”, słowie w czystej postaci, nie obudowanym innymi dźwiękowymi elementami tworzącymi kod radiowy. Jego być albo nie być w eterze uzależniano całkowicie od interpretacji aktorskiej opartej na umiejętnym operowaniu barwą, natężeniem, artykulacją, wysokością, tembrem głosu, a także od stosowania „werbalnej interpunkcji”, np. pauz, zawiesznień głosu, manipulacji tempem i rytmem wypowiedzi. Istotnym dopełnieniem znaków słowno-brzmieniowych zaadaptowanych na potrzeby radia jest także tzw. gest śródslowny oraz gest foniczny artykułowany, bo wpisane w kontekst snutej opowieści, z powodzeniem zastępują one nawet duże fragmenty tekstu pełniąc nie tylko funkcję informacyjną, ale także wydobywając walory emocjonalne utworu literackiego (Jedliński R., 2001, s. 143).

Słuchowisko natomiast oprócz wszystkich wyszczególnionych atutów audialnego słowa, które dzieli wraz z audiobookiem, wykorzystuje również inną materię znaczeniową stanowiącą o autonomii tej formy sztuki i jedynie jej pośrednim odwoływaniu się do spuścizny literackiej. Słowo występuje tu bowiem zawsze w otoczeniu dodatkowych rodzajów tworzywa: muzyki, dźwięków natury, dźwięków sztucznie wytworzonych, stylizacji dźwiękowo-muzycznej, tła akustycznego i perspektywy dźwiękowej oraz ciszy (Kaziów M., 1973, s. 95). Dzieli więc swoją pozycję z innymi fonicznymi elementami, „współpracując” z nimi na zasadzie współkreowania rzeczywistości radiowej. Żadne z tworzyw nie jest uprzywilejowane. Słowo wtórnie oralne i dźwięk stanowią równoprawne, uzupełniające się ogniwa.

Za interesujące podsumowanie dotychczasowego wywodu posłużyć może fragment artykułu *Słuchowisko jako tekst słowno dźwiękowy* autorstwa Sławy Bardijewskiej, w którym badając zależność między odmiennymi sposobami wyrazu, czyli spisaną i audialną literaturą, wykazuje ona, że język radiowy, choć nosi ślady literackości, dość znacznie odbiega od języka cechującego klasyczne formy literackie. Na potwierdzenie tej tezy wyróżnia cztery płaszczyzny rozbieżności między nimi:

1. *Dźwiękowość radiowa otwarta jest na żywą mowę, która wnika w tkankę języka radiowego, w akustyczne tworzywo, dając mu naturalność oraz odrębne własności i możliwości wyrazowe.*
2. *Głos, który stanowi jedność ze słowem, modeluje i intensyfikuje jego sensy i walory emocjonalne.*
3. *Aparaty akustyczne przetwarzające głos kształtują jego nowe, nieistniejące w rzeczywistości brzmienie, wydobywając ukryte znaczenia słów, a także nadają im nowe znaczenia oraz bogatszą ekspresję niż w zapisie literackim.*
4. *Mikrofon i głośnik zbliżają słowo ku uchu słuchacza, nasycając odbiór intymnością i niuansowością bodźców fonicznych – od najdelikatniejszych, jak oddech przedślowy, szept, słowo nie wypowiedziane, szczególna artykulacja lub intonacja, pauza między słowami – aż po słowo na pogłosie na echu, na krzyku, na płaczu (Bardiejewska S., 2002, s. 119).*

Literatura przedmiotu kryje w sobie także opisy świadczące o tym, że dostrzegano tożsamościową zbieżność artystycznych dzieł radiowych z rodzajowym rodowodem literatury. W strukturze radiofonizowanego tekstu docelowego, docierającego bezpośrednio do uszu radiosłuchaczy i oddziałującego w sposób monosensoryczny na ich zmysły, doszukiwano się manifestacji liryki, epiki i dramatu. Sława Bardiejewska pozostając w kręgu zainteresowań słuchowiskiem, nazywanym także dramatem radiowym, pisała: *nacechowany literacko - unieważnia w swoim obszarze kanony literackiej prozy, wsparty na dramaturgii – odrzuca ostre rygory dramatu scenicznego, pozornie daleki od poezji – chętnie wkracza na tereny dla niej zastrzeżone* (Bardiejewska S., 1978, s. 7). Chcąc wytyczyć te pozornie nieostre granice rodzajowe, Ryszard Jedliński wyodrębnił słuchowiska dramatyczne, dramatyczno-epickie oraz dramatyczno-liryczne (patrz Tabela I.).

Tabela I. Rodzaje słuchowisk radiowych – klasyfikacja I

Słuchowisko dramatyczne	Słuchowisko dramatyczno-epickie	Słuchowisko dramatyczno-liryczne
<p>Najstarsze</p> <p>Składa się niemal jedynie z dialogów przeplatanych sporadycznie monologami wewnętrznymi</p> <p>Sprzyja szybkości akcji i zagęszczeniu czasu</p> <p>Rozgrywa się w jednej przestrzeni akustyczno-czasowej (czasami symultanizm)</p>	<p>W jego skład wchodzi dialogi i wypowiedzi narracyjne wygłaszane przez postać przyjmującą bierną postawę – nie uczestniczącą w rozwoju akcji</p> <p>Postać narratora wybija się na pierwszy plan i nie towarzyszy jej tło dźwiękowe</p> <p>Pełni on rolę wszechwiedzącego autora, komentatora, lektora, gawędziarza, sprawozdawcy, moralizatora lub głównego bohatera przedstawiającego własne dzieje</p>	<p>Występuje w nim wymieszanie fragmentów dramatycznych z lirycznymi przyjmującymi kształt wierszowanej poezji lub prozy poetyckiej</p>

Źródło: Jedliński R., 2001, s. 149

Bardziej szczegółowego pogrupowania słuchowisk, choć bazującego na tych samych założeniach, dokonała Sława Bardijewska:

Tabela 2. Rodzaje słuchowisk radiowych – klasyfikacja II

Rodzaj słuchowiska	Opis
I. Słuchowiska dramatyczno-fabularne z dominacją dialogu	
Słuchowisko dialogowe o konstrukcji zamkniętej	Jednowątkowa akcja, oparta na uporządkowanym ciągu zdarzeń zgodnych z zasadą jedności czasu i miejsca oraz logiką przyczynowo-skutkową. Niekiedy czas trwania utworu na antenie równa się czasowi trwania jego akcji. Zdarzenia rozwijają się w sposób ciągły ku finałowi stanowiącemu rozstrzygnięcie konfliktu
Słuchowisko dialogowe o konstrukcji luźnej	Jest oparte na dramaturgii zdarzeń zewnętrznych i wielowątkowej akcji oraz wielością postaci. Charakteryzuje się elastycznym charakterem czasu i przestrzeni, swobodą w ich kształtowaniu
Słuchowisko dialogowe o konstrukcji otwartej	Czas i przestrzeń na której oparta jest akcja są całkowicie pozbawione linearnej ciągłości. Akcja może odbywać się w różnych planach przestrzennych i czasowych, obejmując wiele lat i wiele miejsc
Słuchowisko dialogowo-dyskursywne	Utwór oparty na akcji słownej i dramaturgii myśli, element fabularny ma drugorzędne znaczenie. Konflikt sytuuje się głównie w planie dialogowym i dotyczy postaw, sporów, dysput: filozoficznych, etycznych, moralnych, politycznych, estetycznych
Słuchowisko dialogowe z narratorem	Utwór oparty na dialogu i narracji, z akcją zdarzeń i działającymi postaciami narratorem - postacią spoza akcji, która te wydarzenia łączy, komentuje, zapowiada
II. Słuchowiska narracyjno-dramatyczne, z utajoną dialogicznością	
Utwory monologowe	Mające kształt wyznania, opowieści, spowiedzi, zwierzenia z przytoczeniami dialogowymi

Tabela 2. Rodzaje słuchowisk radiowych – klasyfikacja II (c.d.)

Rodzaj słuchowiska	Opis
III. Słuchowiska dramatyczne i afabularne	
Słuchowisko poetyckie	Utwór dialogowo-narracyjny, z akcją rozproszoną dramatyczno-liryczną, opartą na zdarzeniach liryczno-subiektywnych, mający wymiar nie czasowo-przestrzenny, ale poetycki. Bohaterem jest „ja” liryczne, wątki bez zakończeń, konflikt bez rozstrzygnięcia. Oznacza się silną emocjonalnością, silnie działający na wyobraźnię słuchacza
Słuchowisko pozornie dialogowe o konstrukcji rozproszonej	Utwór pozbawiony lub ze zredukowaną ilością podstawowych elementów dramaturgii. Jego cechą jest afabularność i antyakcyjność
Słuchowisko werbalno-akustyczne	Utwór oparty na dźwięku naturalnym lub sztucznym, ze specyficznym wykorzystaniem fonii słownej, składającej się ze słów częściowo lub całkowicie pozbawionych semantyczności (słowa niezrozumiałe, bełkotliwe). Niekiedy wykorzystuje siłę ekspresji ludzkiego głosu rozumianego jako znak obecności człowieka i wyraz ludzkich przeżyć – poprzez krzyk, jęk, westchnienie, które ukazują radość, ból, rozpacz
Słuchowisko kolażowe	Utwór dźwiękowo-akustyczny, oparty na montażu dźwięków naturalnych i sztucznych. Jego podstawą jest splot zdarzeń fonicznych nie scalanych, nie tworzących akcji w rozumieniu dosłownym

Źródło: Beliczyński J., 2007

Radiowo-literackie przymierze polega nie tylko na gatunkowo-twórczej i rodzajowej inspiracji. Choć trzeba przyznać, że jest to jego najbardziej widoczny i istotny, z punktu widzenia dwustron-

nej wymiany doświadczeń przejaw, ponieważ zarówno drukowane dzieła literackie zostają w ramach zabiegów radiofonizacyjnych zamienione w książki audio, jak i utwory pierwotnie radiowe zostają niekiedy przelane na papier (Jażdżyński W., 1983, s. 228).

Odrębną gałąź służącą propagowaniu tradycyjnej książki stanowią również audycje poświęcone literaturze, które obecnie przybierają kształt magazynów literackich i kulturalnych. Zastępują tym samym bardziej archaiczne formy radiowych rozważań o książce takie jak wykłady, odczyty, audycje oświatowe, kroniki życia literackiego lub przeglądy i sprawozdania krytyczne (Pawlik A., 2011, s. 71).

Za Katarzyną Bernat przyjąć należy zatem, że literatura funkcjonuje w radiowej przestrzeni w trojaki sposób: w formie antenowego odczytu (audiobook), zradiofonizowanej adaptacji (słuchowisko, powieść radiowa) lub audycji, do której pretekstem są różne wydarzenia literackie, np. ukazująca się na rynku księgarskim nowa publikacja, czy literacki wieczór autorski (2011, s. 189).

LITERACKI BILANS ZYSKÓW I STRAT

Skoro przekaz radiowy ma po części literacki rodowód, to może nie należy przyklejać słuchowiskom i audiobookom piętnującej etykiety gorszego substytutu, potępianego na równi z drukowanymi streszczonymi opracowaniami, pogardliwie nazywanymi gotowcami lub brykami. Może nie ma podstaw, by nosiły one miano literatury dla leniwych, której jedyną rolą jest „wyręczenie” *słuchacza w trudzie samodzielnego sięgania po książkę* (Wieczorkowski A. J., 1972, s. 1-9).

Oczywiście naukowcy zajmujący się problematyką literatury audialnej dostrzegają jej pewne mankamenty, które sprowadzić da się do dwóch głównych obszarów krytyki: wad wynikających z natury przekaznika oraz ułomności wpływających z samego przekazu. Jednak jest ich stosunkowo niewiele, a negatywny wpływ tych wymienianych można w wielu wypadkach poddać w wątpliwość, a nawet zakwe-

stionować. Przyjrzyjmy się więc z bliska ciemnym i jasnym stronom literatury audialnej.

Częsty zarzut kierowany pod adresem literackich form dla ucha to ich nieprzystawalność do współczesnych zachowań odbiorczych związanych ze słuchaniem radia. Egzystowanie współczesnej młodzieży w otoczeniu przesiąkniętym ogromem różnych środków masowego przekazu i tworzenie struktur tzw. społeczeństwa medialnego (Michalczyk S., 2008, s. 15) prowadzi u nich do atrofii wrażliwości na bodźce pozwalające w sposób monosensoryczny postrzegać świat. Uczniowie wychowani w kulturze audiowizualnej, w której obraz wysuwa się na pierwszy plan, tracą bowiem zdolność *kontemplacyjnej percepcji tekstów „wysokiej” kultury* w czym swój niebagatelny udział ma szybkość medialnego przepływu (Fiołek-Lubczyńska B., 2004, s. 64).

Ulotność radiowego przekazu, przy równoczesnym traktowaniu medium audialnego jako „brzęczącej w tle pozytywki”, sprawiają, że wśród medioznawców i literaturoznawców rodzi się obawa, czy współcześni radiosłuchacze są jeszcze w stanie we właściwy sposób obcować z tekstami literackimi mającymi audialny wymiar, czy potrafią ich słuchać, a nie jedynie je słyszeć? Czy umieją na nowo nauczyć się intelektualnego zaangażowania w tego typu za pośrednictwem emisję treści (Zagórska K., 2011, s. 172)? Czy *wychowani na stusekundowych wypowiedziach radiowych i parominutowych serwisach, atakowani przekazami reklam, sms-ów i innych flashów* ludzie zdołają sprawić, by przekaz przekraczający kilkanaście minut przykuł ich uwagę i nie przekroczył granic ich możliwości koncentracji? (Poświatowski M., 2008, [online]).

Oczywiście powrót do czasów, gdy radio zajmowało honorowe miejsce w salonie, gromadząc wokół głośników zasłuchanych i wpatrzonych w nie odbiorców, jest już niemożliwy. Przestało ono bowiem być nowinką, straciło aurę niezwykłości (Stachyra G., 2011, s. 323). Nadal jest jednak wszechobecne w życiu człowieka. *Wszyscy – świadomie i podświadomie – szukamy dziś kontaktów ze sztuką i wszyscy – jak pisze Kazimierz Dobrzyński – utrudnimy sobie te kontakty nieumiejętnym słuchaniem radia* (1973, s. 6). *To małe pudełko stojące w rogu pokoju, ten niestrudzony opowiadacz, ta nieustanna skrzynka*

z muzyką jest tak dyskretna, że na ogół niezauważalna. Wielokrotnie nawet nie zdajemy sobie sprawy, że działa, że gra (Goban-Klas T., 1997, s. 17), bo przywykliśmy już do ciągłego „hałas tu”, do „tapety dźwiękowej”, do „fonicznego akompaniamentu”. Jerzy Tuszewski twierdzi wręcz, że radio do tego stopnia zespoliło się z naszą codzienną egzystencją, że po prostu nie potrafimy się bez niego obyć, nie potrafimy bez niego żyć (2002, s. 34). Na pozór niesprzyjające warunki, w jakich przychodzi młodzieży słuchać audiobooków, czy słuchowisk, wymuszające percepcję nieuważną, rozproszoną, dystrykcyjną, mają jednak swoje pozytywne strony. Młodzi ludzie podejmując trud obcowania z literaturą audialną ćwiczą bowiem z jednej strony podzielność uwagi, z drugiej zaś koncentrację (Krakowska W., 1996, s. 6).

Biorąc pod uwagę współczesny sposób odbioru radia, ciekawym zagadnieniem, związanym z analizą plusów i minusów udźwiękowania literatury, jest także jej zdolność sprzyjania zapamiętywaniu treści i lepszemu jej rozumieniu. Choć niewątpliwie taki potencjał tkwi w literackich tekstach dla ucha, ujawnia się on i przekłada na wzrost poziomu wiedzy tylko w odniesieniu do uczniów osiągających przeciętne wyniki w nauce. Z badań empirycznych wynika, że ci mający ponadprzeciętne dobre oceny, a także najslabsi w klasie, nie czerpią takich profitów z obcowania z literackimi przekazami radiowymi. Naukowcy badający niniejszą problematykę nie są jednak zgodni co do tego, która z części słuchanej audycji literackiej zostaje najlepiej zapamiętana. Według Włodzimierza Sewczuka są to skrajne fragmenty radiofonizowanego dzieła, czyli jego koniec i początek. Halina Jankowska i Maciej Kuliński są jednak zdania, że ilość zapamiętywanej treści maleje w sposób gradacyjny wraz z czasowym przebiegiem emisji. W pamięci najtrwalszy ślad pozostawia zatem po sobie początek tekstu fonicznego, a umyka z niej zakończenie (Jedliński R., 1990, s. 26- 28).

Kontrargumenty przytaczane na łamach publikacji naukowych, zbijające oskarżenia o anachroniczność literatury audialnej, bazują również na tezie, że w dzisiejszych czasach, przy obecnym poziomie rozwoju technologicznego, przekazy literackie uwolniły się spod dyktatu czasowo-przestrzennych ograniczeń. Słuchacz może odtwarzać pożądane treści literackie w dowolnym miejscu i czasie dzięki radio-

wej usłudze *on-demand* albo uruchomieniu urządzeń pozwalających odtwarzać pliki mp3 i płyty kompaktowe. Foniczny przekaz nie przeszkadza w wykonywaniu innej, dominującej czynności. Można więc bez trudu wpleść słuchanie literatury audialnej w harmonogram planu dnia, zgrać tę czynność z innymi zadaniami widniejącymi na naszej codziennej liście „rzeczy do zrobienia”. Radio bowiem stało się przekaznikiem towarzyszącym i mobilnym, podążającym krok w krok za użytkownikiem (Albińska K., 2011a, s. 76-68). Literatura sączona do ucha idealnie dopasowuje się więc do potrzeb i wymagań nowoczesnego, zabieganego, cierpiącego na brak czasu i prowadzącego aktywny tryb życia odbiorcy – zarówno słuchacza jak i czytelnika.

Krytycy przeniesionej na grunt audialny literatury zwracają również uwagę na inny jej niedostatek, za który uważają niesatysfakcjonującą jakość dźwięku. Ten zarzut traci jednak swą moc, a nawet rację bytu, bowiem dzięki współczesnemu sposobowi produkcji i emisji przekazu radiowego „niedociągnięcia” i „wpadki” realizatorskie prowadzące do braku komfortu odbioru, typowe dla okresu narodzin rynku audio, ograniczone zostają niemal do zera. Znacznemu usprawnieniu uległa bieżąca redakcja (korekta) dokonywana na gorąco w czasie nagrywania materiału. Poprawiła się tym samym jakość produktów finalnych trafiających do uszu słuchaczy (Mendruń R., 2010, [online]). Coraz rzadziej odbiorcy mają podstawy, by utyskiwać na warunkowane techniką niedostatki literatury audialnej. Wątpliwości co do wartości tego typu przekazów budzi w dzisiejszych czasach częściej np. tematyka niż dźwiękowa realizacja praktyczna formy.

Nie zawsze zachwyty budzą także wszystkie – wydawałoby się na pierwszy rzut oka – funkcjonalne i przydatne możliwości techniczne, jakie dają nowoczesna dystrybucja i odbiór literackich dzieł radiowych, tj. zapis przekazu na trwałych nośnikach. Kością niezgody jest używanie funkcji przewijania i pauzowania taśmy w celu dokładnej analizy wybranych fragmentów interesującego nas dzieła lub omówienia go na zajęciach szkolnych. Taki sposób nawigacji po utworze literackim uchodzi za mniej przyjazny z punktu widzenia edukacyjnych założeń niż przewracanie wstecz książkowych stron (Ścisłowicz Ł., 2007, [online]).

Równie wiele kontrowersji budzi wpływ technicznych aspektów, warunkujących literacko-radiową współpracę, na tworzywo radiowe, po które sięgają twórcy słuchowisk i audiobooków. Adwersarze audycji literackich apelują, by zaniechać ich słuchania, bo spychają one kulturę druku na margines (Drzewiecki P., 2010, s. 104). Bagatelizując typografię odzwyczajają młodzież od wyglądu pisma, przez co szerzy się wtórny analfabetyzm owocujący popełnianiem przez uczniów karygodnych błędów ortograficznych i interpunkcyjnych.

Z drugiej strony jeżeli *stopniowo, od chwili wynalezienia sztuki drukarskiej, literatura stała się w naszych czasach dziedziną niemą, nie musi to być bynajmniej korzystne. Przynosi to niewątpliwie także szkodę i literaturze, i językowi. Drukowana książka, czcionka drukarska w nie-naturalny sposób zrobiła z literatury i z nas wszystkich – niemowy: żywa mowa w niedostatecznym stopniu przeniknęła w język pisany i spowodowała anemię i uschnięcie języka* (Döblin A., 1950 cyt. za: Jedliński R., 1990, s. 55). Dopiero radio zmodyfikowało tak niekorzystną sytuację, ponieważ przyczyniło się do propagowania słowa mówionego. Dzięki radiowym audycjom literackim nastąpił wzrost statusu brzmiącego słowa, doszło do swoistego renesansu sonosfery. Zdaniem Piotra Drzewieckiego był to jednak proces przebiegający w sposób naturalny będący jakościowym przejawem zmiany kultury, którego współcześni ludzie są świadkami (2010, s. 5).

W opinii Stefana Bałachowskiego bezszelestna literatura stała się tym samym *sprzymierzeńcem w kultywowaniu języka ojczystego* (1927 cyt. za: Jedliński R., 1990, s. 19). Wyrosła z absolutnej siły słowa niosła duży ładunek lingwistyczny o pożądanym ciężarze gatunkowym. Poszerzała zakres umiejętności odbiorców dostarczając im *wzorów poprawnej wypowiedzi, pięknego czytania i recytacji* (Krakowska W., 1996, s. 6). Pomimo dostrzegania pewnych pozytywów, które niesie przekaz radiowy, takich jak kształcenie w zakresie zgodnej z regułami sztuki oratorskiej wymowy oraz stosowania właściwego akcentu i intonacji, zauważano także zagrożenia edukacyjne, np. propagowanie niepoprawnych form językowych lub wulgaryzację słownictwa. Twórcy literatury audialnej dostosowując język scenariusza do wymogów „żywego” słowa, któremu ostateczny kształt zostaje nadany mocą

sprawczą aktorów i działania aparatury nadawczej, uciekali się bowiem niekiedy do celowego wplatania w tekst pewnych „potknięć” stylistycznych i składniowych lub używania „modnych” lub „niecenzuralnych” słów. Wszystko po to, by dostosować język audycji do współcześnie obowiązujących kanonów mowy. Zabiegi te nie zawsze postrzegane są przez pryzmat dobrodziejstwa.

Ekspertsi patrzący na to zagadnienie z szerszej perspektywy podkreślali, że oddziaływanie artystycznych dzieł radiowych nie ogranicza się tylko do płaszczyzny językowej, ponieważ służyć może także szerzeniu świadomości na temat szeroko pojętej wiedzy literackiej. Postulujący włączenie audycji tego typu do repertuaru nauczania języka polskiego Jerzy Kubin wyszczególniał kilka obszarów ich oddziaływań. Twierdził, że literatura audialna poprzez generowanie przeżycia emocjonalnego przyczynia się do lepszego zrozumienia i przeżywania bardziej skomplikowanych utworów, służy pełniejszej prezentacji występujących w dziele radiowym postaci, propaguje modele interpretacyjne poezji, ułatwia opanowanie wielu terminów literackich oraz pomaga w wytworzeniu emocjonalnego stosunku słuchaczy do pisarzy i artystycznych wytworów, które wyszły spod ich pióra (1961 cyt. za: Jedliński R., s. 22).

Radio oddziaływało więc dwutorowo: na poziomie języka było katalizatorem doskonalenia ogólnej sprawności językowej, przede wszystkim w obszarze wzbogacania czynnego słownictwa i przyswajania różnych konstrukcji syntaktycznych, zaś na poziomie rozwoju zainteresowań literackich stymulowało rozkwit czytelnictwa, motywując do sięgania po książkowe oryginały w postaci tekstów spisanych (Jedliński, 1990, s. 23).

Niemalą załugą literackich przekazów artystycznych upowszechnianych drogą radiową była także zmiana postulatów dotyczących gry aktorskiej, które z czasem znalazły zastosowanie w innych dziedzinach sztuki takich jak teatr i film. Uzmysłowiły one bowiem osobom zawodowo zajmującym się tą aktywnością, że pozbawiony kostiumów aktor, z uwagi na awizualność medium radiowego nie mogący grać ciałem, gestem i mimiką, nie osadzony na tle służącej za podpowiedź interpretacyjną scenografii i nie wyposażony w rekwizyty musi przestawić się

na sposób gry eksponujący wszystkie walory słownej ekspresji (Jedliński R., 1990, s. 46), bo tylko *zawarte w żywych głosach emocje nadają, wydawałoby się minionym wzruszeniom, świeże impulsy* (Borusiak M., 2011 cyt. za: Szydłowska M., 2011, s. 177).

Nowe życie, które zostaje tchnięte w literacki pierwowzór za sprawą procesu audializacji słowa wypowiedzianego przez aktorów, z jednej strony prowadzi do wzbogacenia dzieła, z drugiej zaś jest przyczyną swoistej jego ułomności. Wytycza ściśle określone granice konkretyzacji i interpretacji tekstu. Adaptacja polegająca na przekładzie słowa drukowanego na język radia jest nierozzerwalnie związana z jego dookreśleniem. W przypadku literatury audialnej *żywy głos ludzki automatycznie decyduje o pełnym wykorzystaniu możliwości języka. Wprowadzenie tego głosu stanowi poważny krok w kierunku konkretyzacji tekstu-zapisu literackiego. Głos konkretnej osoby wnosi z reguły jednoznaczne zabarwienie emocjonalne; przez akcent, intonację, tempo wypowiedzi i inne czynniki wymawianiowe decyduje o nastroju utworu, jak też o rozkładzie akcentów logicznych i uczuciowych* (Kaszyński S., Popowska H., Topolińska Z., 1951, s. 308-309). Ograniczeń spowodowanych dowartościowaniem słowa, a także w przypadku słuchowiska wprowadzeniem odbiorców w nową *rzeczywistość oddychającą dźwiękiem* (Tuszewski J., 2002, s. 9), nie należy jednak uznawać za wadę, bo w literaturę tradycyjną od zawsze wkomponowany był pierwiastek oralny (Hopfinger M., 2010, s. 31).

Poza tym nobilitacja *logosfery audialnej* (Drzewiecki P., 2010, s. 102), wbrew temu, co twierdził Marshall McLuhan, nie oznacza bierności odbiorców. Wręcz przeciwnie, to ich rolą jest współtworzenie dzieła literackiego na równych prawach z jego twórcą, adaptatorem i wykonawcami, jako że *radio zapewnia odbiór „integracyjny”, polegający na syntetyzowaniu, swoistym scalaniu różnorodnych elementów ekspresji dźwiękowej, a w toku takiej percepcji niezbędny jest osobisty wkład słuchacza, oparty na kojarzeniu i łączeniu faktów wydarzeń oraz na jego pracy twórczej, która wynika chociażby z integrowania znaków i symboli słownych oraz akustycznych* (Jedliński R., 2001, s. 141). Przy odrobinie wysiłku ze strony słuchacza, kreatywna metoda recepcji otwiera zaś przed nim nowe horyzonty. Wkraczając w świat literatury

dźwięku wyzwala on najważniejszą i najbardziej cenioną cechę przypisaną artystycznym przekazom radiowym – wyobraźnię. Pozwala jej, jak twierdził Zbigniew Kopalko, *na harce bez ograniczeń* (1973, s. 521), co skutkować może zainicjowaniem specyficznego przeżycia estetycznego, w swej naturze zbliżonego do wizualizacji. W swoim umyśle odbiorca tworzy więc m. in. „audialną scenografię i kostiumy” (Albińska K., b. r. w, [w druku]).

Literatura audialna może stać się katalizatorem twórczych, aktywnych zachowań nie tylko uczniów-radiosłuchaczy, ale także osób pełniących rolę ich przewodników po zagadnieniach edukacyjnych – nauczycieli. To oni bowiem mają za zadanie w taki sposób wprowadzać środki masowego przekazu do repertuaru pomocy dydaktycznych oraz tak przygotowywać i wykorzystywać upowszechniane dzięki nim materiały, by urozmaicać przebieg prowadzonych lekcji i motywować wychowanków do efektywnej nauki (Siemieniecka-Gogolin D., 2003, s. 76). Dydaktycy muszą pamiętać, że aby odkryć wszystkie walory literatury audialnej nie wystarczy samo włączenie radia. Potrzebna jest także praca metodyczna nauczyciela, który ma za zadanie stymulować proces odbioru i rozumienia audialnego dzieła (Krakowska W., 1996, s. 8).

Literaturę audialną potępia się – w ocenie autorki niniejszej publikacji niesłusznie – za wypieranie tradycyjnej książki i przejmowanie jej roli w procesie kształcenia. Tymczasem już w połowie l. 80. minionego wieku Waław Strykowski przeniósł termin „media” na grunt pedagogiki podkreślając, że środki dydaktyczne to *przedmioty, materiały, urządzenia przekazujące odbiorcom określone informacje (komunikaty) poprzez słowo, obrazy, dźwięki, a także umożliwiające im wykorzystanie określonych czynności intelektualnych i manualnych* (Strykowski W., 1996 cyt za: Siemieniecka-Gogolin D., 2003, s. 76). Spełniając niniejsze wymogi radio i emitowane za jego pośrednictwem audialne gatunki ma pełne prawo rościć sobie pretensje do miana pożytecznego narzędzia wykorzystywanego w celu wpajania wiedzy. Słuchowiska i audiobooki mają tym samym realną szansę poszerzyć wachlarz pomocy edukacyjnych pozostających na usługach nauczyciela, ale tylko wtedy, gdy pokonają podstawowe przeszkody takie jak: nienajlepsze przygotowa-

nie nauczycieli do pracy ze sprzętem radiowym, niedostatków z zakresu wyposażenia szkół w odpowiedniej jakości sprzęt techniczny, a także bariery instytucjonalne, np. brak jasno określonego „statutu pedagogicznego” literatury radiowej (Jedliński R., 1990, s. 15-16).

LITERATURA AUDIALNA – TREND CZY CHWILOWA MODA? (NA PODSTAWIE BADAŃ)

Powyższe rozważania oparte na teoretycznych podstawach nie ukazują realnej słuchalności audiobooków oraz słuchowisk. Nie mówią również nic na temat ich faktycznych możliwości kształtowania szkolnego i pozaszkolnego środowiska medialnego współczesnej młodzieży. Nie dają odpowiedzi na pytanie: czy literatura audialna ma szansę wyprzeć tradycyjne książki? Czy jest dla drukowanych dzieł rywalem, czy sprzymierzeńcem propagującym rozwój czytelnictwa? Wyjaśnić tej kwestii warto poszukać odwołując się do wyników badań empirycznych.

Pozornie mogłoby się wydawać, że relacje między literaturą audialną i drukowaną noszą znamiona współzawodnictwa i obliczone są na pokonanie przeciwnika. Badania na temat nabywców audiobooków, przeprowadzone po raz pierwszy w Polsce w 2009 r. przez NetPress Digital oraz cztery wiodące serwisy internetowe zajmujące się propagowaniem i dystrybucją książki w formie audio, potwierdziły bowiem, że coraz więcej ludzi zwraca się ku technicznie zapośredniczonemu i aktywizującemu zmysł słuchu sposobowi obcowania z literaturą. Wynika z nich, że z roku na rok odnotowuje się większą liczbę jej nabywców. Rynek ten rośnie zatem w siłę, zarówno jeśli bierze się pod uwagę zwiększenie oferty sprzedażowej (ok. 1420 tytułów), jak i wzrost liczby rzeczywistych nabywców, ponieważ aż 18% badanych słucha literatury audialnej codziennie lub prawie codziennie, wykorzystując w tym celu różne nośniki (53% - nagrania w formacie mp3; 57% - płyty CD; 25% - telefon komórkowy; 14% - komputer; 25% radio). Główną grupą targetową sięgającą po nie są ludzie młodzi (Mendruń R., 2010, [online]).

Gdy skonfrontujemy te informacje z najnowszymi statystykami na temat czytelnictwa w Polsce, przyszłość tradycyjnej książki rysuje się w jeszcze czarniejszych barwach. Najświeższe dane, uzyskane przez Bibliotekę Narodową i TNS OBOP w ramach prowadzonych co dwa lata analiz zachowań odbiorczych czytelników, pokazują, że w 2010 r. ani jednej książki nie otworzyło aż 56% respondentów, a jedynie 12% w tym czasie przeczytało więcej niż sześć książek. Co więcej spadek zainteresowania ankietowanych czytelnictwem dotyczy literackich form pisanych w ogóle, nie tylko tekstów dłuższych, ale i publikacji o minimalnej objętości. Biorący udział w badaniu odpowiadali, że w ciągu ostatniego miesiąca 46% z nich nie patrzyło na więcej niż 3 zadrukowane stronicę.

Choć młodzież znajduje się w grupie wiekowej sklasyfikowanej jako „czytający”, brak kontaktu z książką na przestrzeni ostatniego roku deklaruje aż 33% uczniów i studentów (Dawidowicz-Chymkowska O., Koryś I., 2011, [online]). Pogłębiona analiza danych daje jednak nadzieję na przetrwanie książki, ponieważ – jak zauważa Roman Chymkowski – *prawdopodobieństwo czytania jest [...] odwrotnie proporcjonalne do wieku – im młodszy respondent, tym częściej okazuje się czytelnikiem, co należy tłumaczyć przede wszystkim okolicznościami związanymi z nauką w szkole* (Chymkowski R., 2011, [online]).

Chcąc dowiedzieć się, czy placówki funkcjonujące w ramach systemu oświatowego rzeczywiście zasługują na miano ostatniego bastionu książki drukowanej, autorka niniejszej publikacji przeprowadziła w 2011 r. autorskie badania ankietowe na grupie 182 uczniów w wieku 12-18 lat z województwa łódzkiego. Miały one na celu zbadać zachowań medialnych współczesnej młodzieży, w tym ich stosunku do klasycznej książki, rozumianej jako szkolna i pozaszkolna pomoc dydaktyczna.

W obliczu stosunkowo niewielkiej grupy ankietowanych stanowiących próbę badawczą, z oczywistych względów otrzymane wyniki nie mogą być uznane za w pełni miarodajne, jednak pozwalają unaocznić trendy odnoszące się do zachowań konsumenckich. Dają one tym samym odpowiedź na pytanie, czy literatura tradycyjna jest zagrożona i do jakiego stopnia, w odniesieniu do innych środków masowego

przekazu, o „książce na uszach” mówić należy jak o modzie, a na ile stanowi ona przejaw trwałego, zakorzenionego sposobu obcowania z dziełami literackimi.

Z badań przeprowadzonych przez autorkę niniejszego artykułu wynika wniosek, że w odniesieniu do różnych form przekazu jako pomocy dydaktycznych, uczniowie rzeczywiście w dużym stopniu poddają się wpływowi jawnego programu szkoły. Książka wciąż pozostaje dominującą pomocą naukową. W szkole korzysta z niej aż 91,7% młodzieży, z czego odsetek wskazań chłopców wynosi 93,1% a dziewcząt 90%. O połowę mniejszą popularnością cieszy się film. W tym przypadku jego wykorzystywanie oscyluje w granicach 52%. Warto zauważyć, że przywiązanie do książek przenosi się także na grunt domowy, choć procent wskazań osiąga nieco mniejszą wartość 86,2% (84,3% chłopcy, 88,7% dziewczęta).

Wyniki te można byłoby odczytywać w kontekście niewielkiego wpływu programu ukrytego na uczniów. Jeśli jednak przyjrzeć się danym liczbowym dokładniej daje się zauważyć pewne różnice w zakresie wykorzystywania niektórych form przekazu na gruncie domu i szkoły, choć w żadnym przypadku procent wskazań nie przekroczył istotnego poziomu 50%+1. Poddani oddziaływaniu jawnego programu wychowankowie w ramach zajęć szkolnych korzystają także z przedstawień teatralnych (27,1% wskazań), w których nie uczestniczą dobrowolnie w ramach nauki pozaszkolnej. W domu znacznie częściej sięgają natomiast po przekazy upowszechniane za pośrednictwem komputera (Internet – 31,3% wskazań, gry edukacyjne – 3,8% wskazań), z których nie korzystają w szkole.

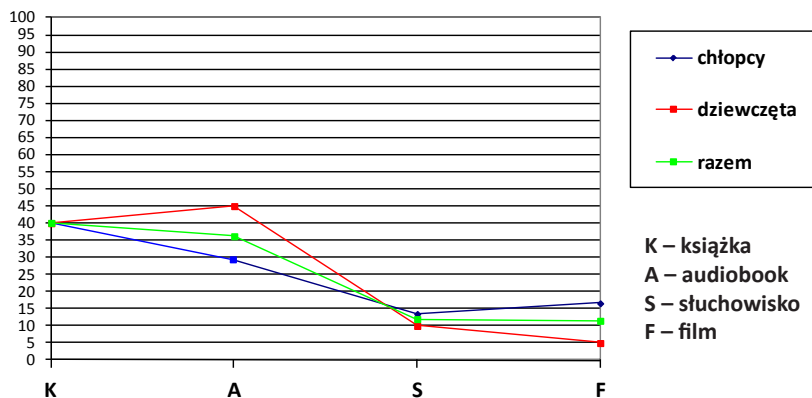
Na tym tle ciekawie wyglądają empiryczne obliczenia dotyczące audialnych form przekazu. Ogólnie można powiedzieć, że zarówno słuchowiska jak i audiobooki są słuchane rzadko, tak w szkole, jak i w domu. Spektakle „Teatru wyobraźni” wpisują się jednak bardziej w kanon jawnego programu (10,4% ogółu wskazań), literatura czytana pozostaje domeną nieoficjalnej edukacji (10,9% ogółu wskazań).

Należy podkreślić, że badania prowadzone były na terenie placówki oświatowej, gdzie wpływ jawnego programu jest najsilniejszy. Choć miały one formę anonimową, można przypuszczać, że miejsce,

w którym się odbywały mogło do pewnego stopnia modyfikować odpowiedź. Na tej podstawie z pewną dozą ostrożności można sądzić, że w rzeczywistości sięganie po audialne formy przekazu – w szczególności po audiobooki – jest częstsze niż wskazują wyniki, a ich popularność z czasem ma szansę jeszcze rosnać.

Deklaracje co do preferowanych typów przekazu medialnego potwierdzają powyższe przypuszczenie. Zapytani o pożądaną formę omawiania lektur szkolnych na lekcjach języka polskiego podopieczni widzą w audiobookach duży potencjał (36, 2% wskazań, w tym 45% wskazań dziewczęta i 29,4% wskazań chłopcy). W tym przypadku płć różnicuje gust uczniów w zakresie potencjalnego odbioru artystycznych przekazów oddziałujących na zmysł słuchu. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta słuchają spektakli radiowych znacznie rzadziej niż audiobooków, jednak kobiety częściej niż mężczyźni chciałyby sięgać po te drugie. Słuchowisko pozostaje tymczasem formą potencjalnie częściej wybieraną przez przedstawicieli płci męskiej.

Rysunek 1. Preferencje dziewcząt i chłopców odnośnie pożądaney formy omawiania lektur szkolnych



Źródło: Opracowanie własne, 13.10. 2011 r.

Oczywiście część uczniów sens wykorzystywania tych form przekazu ogranicza jedynie do zajęć z ojczystego języka, jednak większość dostrzega, że ich walor edukacyjny można spożytkować także podczas nauki innych przedmiotów, wśród których wymieniają: języki obce, muzykę, plastykę, historię, geografę, biologię, wiedzę o społeczeństwie, przysposobienie obronne, religię oraz lekcje wychowawcze. Ciekawych informacji na temat relacji książka tradycyjna – książka do słuchania dostarczają także pisemne odpowiedzi uczniów na pytanie: które z medialnych pomocy dydaktycznych wykorzystujesz najczęściej i dlaczego sięgasz właśnie po nie?

Z analizy badań niezbitnie wynika, że papierowa książka wciąż w dziedzinie prym wśród innych medialnych pomocy dydaktycznych i jest postrzegana przez pryzmat niezwykle wartościowego środka masowego przekazu. W oczach respondentów jej zaletą jest ogólnodostępność, poręczność użycia, duża wiarygodność i istotność przekazywanych treści, propagowanie wiedzy w przystępnej, zwartej i ciekawej formie, pozwalającej kilkakrotnie powracać do interesujących fragmentów. W swoich odpowiedziach czytelnicy podkreślali także, że książka dostosowana jest do potrzeb oficjalnego systemu edukacji. Pozwala bez zbędnego wysiłku zdobyć informacje egzekwowane podczas omawiania materiału lekcyjnego, potrzebne do pozytywnego zdania testów i klasówek, odrabiania ćwiczeń zadanych jako praca domowa. Używając takich określeń jak: *lubię patrzeć na litery, pozwala przypomnieć sobie pisownię wyrazów, mam pamięć fotograficzną czy jestem wzrokowcem* respondenci odwoływali się do wizualnych atrybutów książek, dostrzegali również ich możliwość oddziaływania na inne zmysły, w tym zmysł słuchu, o czym świadczą następujące wypowiedzi: *lubię wąchać książki, rozwija sposób wyślawiania się, gdy głośno czytam to zapamiętuję*. Książka drukowana kojarzyła się im także z pewnym narzuconym dyktatem lub brakiem możliwości wyboru innego medium: *tylko je mam pod ręką, nie mam innych nowoczesnych nośników, nie posiadam audiobooków, nie mam dostępu do słuchowisk*. Ankietowani dopuszczali więc możliwość innego niż wzrokowy sposobu przyswajania literatury.

Powyższe wyniki pokrywają się z badaniami na temat rodzaju pojęciowych konotacji jakie wśród młodzieży budzą poszczególne media (Fichnová K., Šramová B., 2010, s. 101-116; Fichnová K., Wojciechowski Ł., Polakevičová I., 2010, s. 85-100). Radiu – na tle innych mediów – młodzi ludzie przypisywali najwięcej pozytywnych atrybutów wyłonionych w ramach wartościowania par przeciwstawnych określeń. Uważali, że jest przekaźnikiem ustępliwym, szczerym, taktownym, czułym, serdecznym, życzliwym, sprawiedliwym i łaskawym. Tylko dla jednej pozycji – pokojowy-wojowniczy – wartościowanie było neutralne.

Nie dziwi zatem, że także w autorskich badaniach omawianych w niniejszym tekście znalazła się grupa amatorów, którzy umieli docenić literaturę w formie fonicznej. Ci, którzy umotywowali swój wybór odwoływali się do następujących przymiotów cechujących literaturę audialną:

- najczęściej wykorzystuję audiobook, ponieważ bardziej się skupiam i więcej zapamiętuję. Audiobook przekazuje nieraz więcej informacji niż inne rodzaje multimediiów (mężczyzna)
- audiobooki, bo przy tym można zasnąć (kobieta)
- audiobooki, ponieważ nie mogę używać książek ze względu na dysfunkcję wzroku (kobieta)
- wybieram audiobook, bo podobny do radia a tego słucham cały czas (mężczyzna)
- słuchowisko, audiobook, bo nie lubię czytać (mężczyzna)
- słucham audiobooków. Można z nich korzystać w różnych miejscach (mężczyzna)
- jestem słuchowcem i najlepiej zapamiętuję rzeczy podczas słuchania (kobieta)
- audiobooki. Można przy nich robić coś innego. Słucha się, ale ręce i wzrok ma się wolne (kobieta)
- słuchowisko, ponieważ ułatwia zapamiętywanie informacji (kobieta)
- audiobook bo do nauki dodaje rozrywki (mężczyzna).

REFLEKSJE KOŃCOWE

Podsumowując trzeba zauważyć – wzorem Bourdieu – że w szczególnym przywiązaniu młodzieży do drukowanych książek upatrywać można swoistego rodzaju przymusu powielania poglądów dominujących w społeczeństwie. Z drugiej strony, w pozytywnym ustosunkowaniu do form audialnych dostrzec można chęć wyzwolenia się uczniów z narzucanych przez lata szkolnych norm, choć całkowita ucieczka od nich wciąż pozostaje wizją przyszłości. Do podobnych wniosków dochodzi, analizująca współczesne formy „niesienia oświaty kaganka”, Magdalena Piechota, która pisze:

[...] edukacja instytucjonalna już nie tylko powinna, ale musi to [nowoczesne media] uwzględniać, jeśli nie chce zostać skansem i stracić swoją społeczną rolę. Nie znaczy to jak miemam, że nauczyciele mają przebierać się za Człowieka Pająka lub Larę Croft, a na powitanie uczniów odpowiadać „niech moc będzie z wami”, choć dla hipotetycznych odbiorców miałyby to zapewne nieodparty urok. Jednak szybko zdziwienie radość uległyby redukcji na rzecz znudzenia i oporów zawłaszczania przez aparat przymusu, czyli szkołę, terytorium wolności (Piechota M., 2010, s. 232).

Może zatem warto cieszyć się z tego, że wychowankowie, rozdarci między oficjalnie preferowanymi sposobami nauki, a mniej aprobowanymi przez szkołę metodami kształcenia, do jakich zaliczyć można słuchowiska i audiobooki, z nowoczesnych mediów – nieśmiało, ale z rosnącym zainteresowaniem – coraz częściej korzystają nieoficjalnie poza jej murami i zdobyte tą drogą informacje przekazują podczas odpowiedzi i sprawdzianów. W ten sposób to, co nieformalne wychodzi na światło dzienne, ale nie traci ważnej wartości dodanej – waloru dobrowolności i wolnego wyboru. To zaś w myśl Marka Krajewskiego są główne przesłanki do zdobycia popularności, bo:

[...] popularnym może stać się [...] tylko to, z czego korzystanie, oglądanie i doświadczanie opiera się na naszym osobistym wyborze, co nie jest przez jednostki traktowane jako przymus, ani to, co jest nam przypisane. Nieprzypadkowo więc główną [...] sferą, w której popularność się urzeczywistnia, jest czas wolny, tradycyjnie definiowany jako „czas w którym wolno być sobą”, czas wolny od konieczności, obowiązków, o którego wykorzystaniu decydujemy my sami (Krajewski M., 2005, s. 38).

Nie oznacza to oczywiście, że oficjalne instytucje oświatowe mogą czuć się zwolnione z wykorzystywania nowoczesnych metod nauczania w postaci przekazów medialnych, w tym słuchowisk i audiobooków, bo:

[...] jeśli szkoła nie przewycięży niepokojących tendencji do rezygnowania ze środków audialnych na rzecz tradycyjnych metod, może dojść do rozdzwieniu między nią a kulturą współczesną [...]. Z pedagogicznego punktu widzenia [przed czym przestrzega Ryszard Jedliński] niebezpieczne zatem i niedopuszczalne jest [...] utracenie przez instytucję szkolną kontroli nad nowymi środkami technicznymi, obowiązkiem natomiast staje się potrzeba takiego ich wykorzystania, aby służyły najwyższym wartościom w dziedzinie wychowania (Jedliński R., 1990, s. 16).

Fani papierowych woluminów mogą spać spokojnie. Tradycyjna książka już przed wiekami zajęła pozycję lidera pozostawiając o całą długość w tyle swoich bezszelestnych, medialnych rywali i na przekór ponurym prognozom z pewnością nie ma zamiaru oddać tego zwycięstwa walkowerem. Ludzie tak łatwo nie zrezygnują z fizycznej przyjemności przewracania stronic i wciągania w nozdrza zapachu drukarskiej farby, bo – jak pisał Herman Hesse – *nie osiągnęliśmy jeszcze etapu, kiedy najnowsze wynalazki stanowiące konkurencję dla książki drukowanej, takie jak radio lub kino, pozbawią ją tych funkcji, których utratę można by przeboleć* (cyt. za: Carrière J.C., Eco U., 2010, s. 17). Nawet jeśli częściowo porzucimy przestarzałe już dziś czytel-

nicze nawyki i drukowana literatura utraciła *otoczkę świętości*, która *wyniosła ją na ołtarze* (Carrière J.C., Eco U., 2010, s. 5-6).

W najbliższej przyszłości śmierć „milczącej książki” nie grozi, nie zniknie z naszego życia na zawsze, bo nie musi pokonywać przeszkód, na które wciąż napotyka „literatura szepcząca do ucha”, takich jak chociażby opór ze strony radiowych nadawców komercyjnych tłumaczony brakiem dostatecznych środków finansowych, czasochłonnością produkcji i niedostatecznym zapleczem technicznym (Hopfinger M., 2010, s. 147). Nie walczy też z pokutującym wciąż przekonaniem, że *skoro dzieci wkraczają do szkoły potrafiąc mówić i słuchać, to nie potrzebują dalszego rozwijania tych umiejętności* (Drzewiecki P., 2010, s. 156). Już choćby z tych prozaicznych powodów współczesne artystyczne dzieła stanowiące dziedzictwo Marconiego, chcąc nie chcąc, muszą zadowolić się jedynie mianem alternatywy – literatury uzupełniającej, choć wartościowej, bo łączącej tradycję z nowoczesnością.

BIBLIOGRAFIA

- Albińska K., Albińska P. (b. r. w.), *(Nie)gorszy program szkoły? Funkcje słuchowisk i audiobooków w kształtowaniu kompetencji rynkowych współczesnych użytkowników mediów*, [w druku]
- Albińska K. (b. r. w.), „*Teatr mój słyszę ogromny...*”, czyli o specyfice odbioru „teatru wyobraźni”, [w druku]
- Albińska K. (2012), „*Teatr do słuchania*”, „*literatura do grania*”, „*kino dla ucha*”? – o rodowodzie gatunkowym słuchowiska radiowego, „*Kultura i Historia*”, [online], Marzec nr 21, aktualizacja: 03.03.2012, [dostęp: 07.03.2012], s. 3-4, dostępny w Internecie: <<http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/kultura-i-historia-nr-212012>>
- Albińska K. (2011a), *Kilka uwag o przeobrażeniach środowiska medialnego współczesnego radiosłuchacza. Szkic przeglądowy*, „*Media i Społeczeństwo*” nr 1, s. 66-78
- Albińska K. (2011b), *Słuchowisko w erze „nowego radia”. O współczesnym sposobie istnienia teatru audialnego i jego statusie*, „*Kultura i Edukacja*” nr 1, s. 142-160
- Bardijewska S. (2002), *Słuchowisko jako tekst słowno-dźwiękowy*, [w:] Hopfinger M. (red. nauk.) *Nowe media w komunikacji społecznej XX w.*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 109-128
- Bardijewska S. (1978), *Muza bez legendy. Szkice o dramaturgii radiowej*, Warszawa, Wydawnictwa Radia i Telewizji
- Baron M., (2011), *Literatura łatwopalna*, „*Kwartalnik Literacki FA-art*” nr 1-2, s. 3-9
- Belczyński J., (2007) *Słownik pojęć z zakresu radia i reklamy radiowej*, Kraków, „Antykwa”, ISBN 83-60495-04-1
- Bernat K. (2011), *Literatura „dźwiękiem pisana”. Radiowe audycje literackie*, [w:] Wolny-Zmorzyński K., Furman W., Snopek J. (red. nauk.) *Mistrzowie literatury czy dziennikarstwa?*, Warszawa, Wydawnictwo „Poltext”, s. 188-196
- Carrière J. C., Eco U. (2010), *Nie myśl, że książki znikną*, Warszawa, Wydawnictwo ABC, ISBN 978-83-7414-870-2
- Chymkowski R. (2011), *Wylączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*, [online], Warszawa, Biblioteka

- Narodowa, [dostęp: 09.03.2012], Pracownia Badań Czytelnictwa, dostępny w Internecie: <<http://www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf>>
- Dawidowicz-Chymkowska O., Koryś I. (2011), *Społeczny zasięg książki 2010*, [online], Warszawa, Biblioteka Narodowa, [dostęp: 09.03.2012], Pracownia Badań Czytelnictwa, dostępny w Internecie: <<http://www.bn.org.pl/download/document/1297852803.pdf>>
- Dobrzyński K. (1973), *Człowiek i dźwięki. O kulturze słuchania radia*, Warszawa, Instytut Wydawniczy CRZZ
- Drzewiecki P. (2010), *Renesans słowa. Wychowanie do logo sfery w kulturze audiowizualnej*, Toruń, wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 978-83-7611-579-5
- Fichnová K., Šramová B. (2010), *Konotacje pojęć oznaczających media u młodzieży dorastającej – w kontekście niektórych wymiarów twórczej osobowości* [w:] Siemieniecki B. (red. nauk.) *Media w edukacji – poglądy, zastosowania, społeczne postrzeganie*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 101-116
- Fichnová K., Wojciechowski Ł., Polakevičová I. (2010), *Subiektywne postrzeganie przez dorastającą młodzież pojęć oznaczających media*, [w:] Siemieniecki B. (red. nauk.) *Media w edukacji – poglądy, zastosowania, społeczne postrzeganie*, Toruń, wydawnictwo Adam Marszałek, s. 85-100
- Fiołek-Lubczyńska B. (2004), *Film, telewizja i komputery w edukacji humanistycznej*, Kraków, „Impuls”, ISBN 83-7308-388-X
- Gajda J. (2010), *Media w edukacji*, Kraków, „Impuls”, ISBN 9788373088214
- Goban-Klas T. (1997), *Radio róg obfitości czy skrzynka Pandory?*, [w:] Leśniak T. (red. nauk.) *Radio szanse i wyzwania*, Kraków, Międzynarodowe Centrum Kultury, 17-23
- Hopfinger M. (2010), *Literatura i media po 1989 roku*, Warszawa, Oficyna Wydawnicza, ISBN 978-83-7459-118-8
- Hopfinger M. (2002), *Sztuka i komunikacja: sygnały zmian całej kultury*, [w:] Tenże, *Nowe media w komunikacji społecznej XX w.*, Warszawa, Oficyna Naukowa, s. 448-460

- Jażdżyński W. (1983) *Pegaz i antena*, [w:] Szewera T. (red. nauk.) *Barwny świat mikrofonu. Wspomnienia radiowców*, Łódź, Wydawnictwo Łódzkie, s. 222-233
- Jedliński R. (2001), *Słuchowisko radiowe w kształceniu polonistycznym*, [w:] Budrewicz Z., Uryga Z. (red. nauk.) *Drogi i ścieżki polonistyki gimnazjalnej*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, s. 139-153
- Jedliński R. (1990), *Przekazy słuchowe w procesie kształcenia literackiego*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP
- Kaszyński S., Popowska H., Topolińska Z. (1951) *Z badań nad literaturą radiową. Powieść czytana, powieść dialogiczna, słuchowisko powieściowe*, Wrocław, tekst niepublikowany
- Kaziów M. (1973), *O dziele radiowym. Z zagadnień estetyki oryginalnego słuchowiska*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich
- Knapek R. (2011), *Targi książki (o życie)*, „Kwartalnik Literacki FA-art” nr 1-2, s. 10-20
- Kopalko Z. (1973), *Worek pamięci. Ze wspomnień reżysera Teatru Wyobraźni*, „Pamiętnik Teatralny” nr 3-4, s. 521
- Krajewski M. (2005), *Kultury, kultury popularnej*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, ISBN 83-232-1255-4
- Krakowska W. (1996), *Audycje radiowe i telewizyjne w kształceniu na lekcjach języka polskiego*, Płock, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Płocku
- Kwiatkowski M. J. (1975), *To już historia. Felietony o dziejach Polskiego Radia*, Warszawa, Wydawnictwa Radia i Telewizji
- Marciszuk P. (2010), *Pismo do MKiDN z 28 czerwca 2010 – Polska Izba Książki*, [online], [dostęp: 17.12.2011], s. 1, dostępny w Internecie: <http://www.pik.org.pl/pl/VAT_na_książki_po_2010_roku,Pismo_do_MKiDN_z_28>
- Mayen J. (1965), *Radio a literatura*, Warszawa, Wiedza Powszechna
- Mendruń R. (2010), *Nabywcy audiobooków. Wykształceni, bogaci, czytający*, [w:] Nexto.pl, [online], [dostęp: 09.09.2011], dostępny w Internecie: <<http://audiobookfan.nexto.pl/2010/04/raport-nexto-pl-nabywcy-audiobookow-wykształceni-bogaci-czytający>>

- Michalczyk S. (2008) *Spółczesność medialna*, Katowice, „Śląsk”, ISBN 978-83-7164-544-0
- Pawlik A. (2011), *Literatura a radio artystyczna. Wokół literackich inklinacji słuchowiska*, [w:] Wolny-Zmorzyński K., Furman W., Snopek J. (red. nauk.) *Mistrzowie literatury czy dziennikarstwa?*, Warszawa, Wydawnictwo „Poltext”, s. 162-174
- Piechota M. (2010), *Edurozrywka – przyczynek do opisu zjawiska*, [w:] Graszewicz M., Jastrzębski J. (red. nauk.) *Teorie komunikacji i mediów*, Tom II, Wrocław, „ATUT”, s. 231-139
- Pleszkun-Olejniczakowa E. (2002), *O funkcjonowaniu tekstu literackiego w radiu (na podstawie polskiego radia w latach 1925-1939)*, [w:] Michalewski K. (red. nauk.) *Tekst w mediach*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 426-431
- Pleszkun-Olejniczakowa E. (2011), *Kulturowy przekaz radia*, [w:] Stachyra G., Pawlak-Hejno E. (red. nauk.) *Radio i społeczeństwo*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 225-242
- Pleszkun-Olejniczakowa E. (2000), *Intencje interpretacyjne wpisane w słuchowiska za pomocą słów i dźwięków*, [w:] Michalewski K. (red. nauk.) *Regulacyjna funkcja tekstów*, Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 363-370
- Poświatowski M., *Z Markiewiczem i Globiszem o teatrze*, „Blog – Tarnowski Kurier Kulturalny”, [online], aktualizacja: 10.04.2008, [dostęp: 08.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://tarnowskikurierkulturalny.blox.pl/2008/04/Z-Markiewiczem-i-Globiszem-o-teatrze.html>>
- Sadowska A. M. (1969), *Powieść radiowa i jej funkcje w kulturze masowej*, Warszawa, Ośrodek Badania Opinii Publicznej i Studiów Programowych (do użytku wewnętrznego)
- Siemieniecka-Gogolin D. (2003), *Media a twórczość*, [w:] Juszczak S. (red. nauk.) *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 76-89
- Stachyra G. (2011), *Radio dla muzyki czy muzyka dla radia? Rola DJ-a w radiu*, [w:] Stachyra G., Pawlak-Hejno E. (red. nauk.) *Radio*

- i społeczeństwo*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 311-323
- Szydłowska M. (2011), *Pogranicza – z bliska i z daleka*, [w:] Stachyra G., Pawlak-Hejno E. (red. nauk.) *Radio i społeczeństwo*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s.177-187
- Ścisłowicz Ł. (2007), *Audiobooki i podcasty, czyli nowe formy czytelnictwa?*, *Apeiron Magazine*, [online], aktualizacja: 17.11.2007, [dostęp: 06.02.2011], dostępny w Internecie: <<http://www.apeironmag.pl/trendy/audiobooki-i-podcasty-czyli-nowe-formy-czytelnictwa/>>
- Tuszeński J. (2002), *Paradoks o słowie i dźwięku*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, ISBN 83-7174-942-2
- Wieczorkowski A. J. (1972), *Książka w Polskim Radio*, Warszawa, (niepublikowane, do użytku wewnętrznego Biblioteki Narodowej)
- Zagórska K. (2011), *Polskie Radio Pomorza i Kujaw jako medium komunikowania społecznego w wymiarze regionalnym*, [w:] Stachyra G., Pawlak-Hejno E. (red. nauk.) *Radio i społeczeństwo*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 151-175
- Żółkiewski S. (2010), *Obieg społeczny literatury a problem publiczności*, [w:] Gajda J. (red. nauk.) *Media w edukacji*, Kraków, „Impuls”, s. 162-165

**THE DEVIL IS NOT SO BLACK AS HE IS PAINTED?
AURAL LITERATURE IN THE CONTEXT OF CHANCES
AND DANGERS OF THE CONTEMPORARY
YOUNG PEOPLE'S READERSHIP**

With the invention of the 'radio music box' and the entrance into the next communication age – the Marconi Era – the new method of the dissemination of literary works was born. Thereby, on the one hand, the recipients' sense of hearing once more started to be influenced in the way that is equated mainly with the old, aural tradition of storytelling – in its nature so different from the reading situation of written texts, on the other hand, people were faced with the completely new, aural quality. The technically determined literary broadcast not only familiarized listeners with the oeuvre of many writers but also introduced them into the new reality – as Jerzy Tuszewski has written – 'the reality that breaths with sound'.

The author of this article examines the modern readership situation. She wonders whether in the XXI century, dominated by visual aspects, radio dramas and audiobooks still can be treated as an attractive way of contact with literary texts. On the basis of her own research, she analyses the contemporary preferences of the young that apply to their different choices of media forms – understood as school and outside-school educational aids. She investigates whether nowadays audio literature is an interesting, quality, supplementary alternative for traditional books or, on the contrary, a dangerous socio-cultural phenomenon that discourages people from reading.

SERIAL TELEWIZYJNY JAKO CZYNNIK BUDUJĄCY OBRAZ II WOJNY ŚWIATOWEJ U MŁODEGO POKOLENIA

Anna Maria Krajewska
Biblioteka Narodowa

W tekście ukazano sposób przedstawiania świata w powieściach i powstałych na ich podstawie serialach, opowiadających o wydarzeniach II wojny światowej. W centrum zainteresowania znalazły się dwa słynne seriale telewizyjne: Cztorej pancerni i pies oraz Czas honoru. Pierwszy z nich jest produkcją zrealizowaną w latach 60. XX w. na kanwie powieści Janusza Przymanowskiego, wciąż obecną w różnych programach telewizyjnych. Drugi to współczesne dzieło, którego emisja zaczęła się kilka lat temu – książkę Jarosława Sokoła właśnie opublikowano. Autorka analizuje podobieństwa między obiema produkcjami i rozważa ich możliwy wpływ na kształtowanie się obrazu przeszłości wojennej wśród młodego pokolenia, które nie zna wojny.

Anna Maria Krajewska



Absolwentka bibliotekoznawstwa i informacji naukowej (1984) oraz polonistyki (1988) na Uniwersytecie Warszawskim. W 2006 r. obroniła pracę doktorską pt. *Trzy legendy. Walka o niepodległość i granice w polskiej międzywojennej literaturze młodzieżowej*. Rozprawa została wydana przez wydawnictwo Biblioteki Narodowej w 2009 r. Od 1992 roku współpracuje z „Guliwerem”, czasopismem o książce dziecięcej. Od początku istnienia „Guliwera” aż do 2005 r. była w jego zespole redakcyjnym. Obecnie prowadzi badania zawartości i wykorzystania księgozbiorów bibliotek dziecięcych, jej specjalnością jest również rynek książki dziecięcej oraz historia polskiej literatury dziecięcej. Jest członkiem Rady Programowej Centrum Literatury Dziecięcej przy Miejskiej Bibliotece Publicznej im. Mikołaja Górnickiego w Oświęcimiu oraz jurorem ogólnopolskiej Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego przyznawanej za książkę dla dzieci młodszych.

She has graduated from Library and Information Science (1984) and Polish Philology (1988) from University of Warsaw, where she defended her doctoral dissertation *Three legends. Fight of independence and borders in Polish interwar teenagers literature*. Dissertation was published by National Library Publishing House in 2009. Since 1992 she has been co-working with “Guliwer” magazine devoted to children’s book. She was in “Guliwer” editorial team from its foundation until 2005. Now she is doing research on content and usage of collection of books in children libraries, she is also an expert of children books market and the history of Polish children literature. She is a member of Orientation Board in the Centre of Teenagers Literature in Mikołaj Górnicki Urban Public Library in Oświęcim and judge in national Kornel Makuszyński Literary Reward awarded for book for younger children.

HISTORIA I OPORNI UCZNIOWIE

W latach siedemdziesiątych XX wieku, gdy język klasyków powszechniej niż dziś przemawiał do licealistów, nauczycielom zdarzało się umieszczać sentencję *Historia magistra vitae* na ścianach pracowni historycznych. Jeśli młodzież miała ją przed oczyma przez kilka lat, to nawet najzagorzalsi scjentyści zaczęli się w końcu zastanawiać nad jej treścią. Niejednemu mogło się wydawać, że to raczej biologia, z definicji nauka o życiu, powinna uchodzić za jego mistrzynię i nauczycielkę, a nie dyscyplina opowiadająca o ludziach, którzy odeszli, przeważnie wieki temu. Z upływem lat nawet uczniowie klas o profilu ścisłym mieli szansę dojść do wniosku, że po niektórych postaciach zostało jednak coś ważnego; wskazówki mogła im dostarczyć np. *Lalka* Bolesława Prusa, gdzie na ostatniej stronie (o ile wytrwali w lekturze) natrafiali na kolejną intrygującą maksymę: *Non omnis moriar*, tutaj w funkcji testamentu odchodzącego pokolenia romantyków. To spektakularny przykład sytuacji, gdy terażniejszość staje się pełną treści przeszłością, pozostającą niezbywalną częścią losu żywych. Dzięki związkom między postaciami Prus ukazał w powieści podejście do przeszłości, oparte na solidarnej pamięci o tych, którzy odeszli.

Znajomość losów poprzednich pokoleń, znajomość dziejów ojczy-
stych decyduje o poczuciu przynależności do wspólnoty i daje życiową
mądrość: *Bez historii trudno budować tożsamość, trudno wyciągać
wnioski z wydarzeń społecznych i podejmować właściwe decyzje* (Stan-
kiewicz E., 2012, s. 14). Przyswojenie historii własnego kraju może
rodzić w Polakach poczucie uzasadnionej dumy, wpływać na popra-
wę jakości życia. Pozwala młodemu pokoleniu znaleźć odpowiedzi
na podstawowe egzystencjalne pytania: kim jestem, skąd pochodzę,
dokąd zmierzam, a przez to umożliwia rozwinięcie osobowości i zy-
skanie równowagi wewnętrznej. Może więc wspomagać wychowanie
i samowychowanie, stać się kluczem otwierającym niewidzialne drzwi,
za którymi kryją się nieoczekiwane możliwości.

Poczucie własnej wartości chroni przed nie zawsze przyjaznym
światem, a polskość rozumiana również jako *intensywnie i pozytywnie
przeżywane uczucie więzi z rodakami, także tymi, którzy odeszli i którzy*

dopiero się narodzą (Fedyszak-Radziejowska B., 2012, s. 15). może być jego ważnym źródłem. Powinniśmy uważnie obserwować obszar działań, które kształtując świadomość historyczną, w tym wzmocnieniu osobowości pomagają. Bibliotekarzy i nauczycieli bibliotekarzy może zainteresować zwłaszcza ten typ utworów, w których rozrywka spotyka się z wiedzą – i o tych właśnie, wybranych przekazach, będzie traktował niniejszy tekst. Czy i w jakim zakresie powieści i seriale mogą być użyteczne w zdobywaniu przez młode pokolenie wiedzy o II wojnie światowej oraz wspomagać wychowanie?

Wychowawczy walor dziejów ojczystych doceniano podczas zaborów i w okresie międzywojennym. W PRL wykorzystywano historię do wychowywania dzieci i młodzieży w specyficzny, instrumentalny sposób. Trzecia niepodległość jak dotąd nie przewietrzyła PRL-owskiego dziedzictwa, a nowe jakościowo publikacje zaczęły powstawać dopiero niedawno. Dlatego warto zastanowić się, jaki obraz świata wciąż upowszechniają dostępne książki i filmy o tematyce wojennej, jaki może być ich wpływ na kształtowanie postaw dzieci i młodzieży w stosunku do przeszłości?

Zaprezentowane poniżej rozważania odnoszą się do dwóch seriali telewizyjnych o II wojnie światowej, które rozdziela cezura 1989 r.: *Czterej pancerni i pies* oraz *Czas honoru* (uwagi odnoszą się głównie do pierwszej serii filmu), a także do powieści pod tymi samymi tytułami, z których wcześniejsza była podstawą scenariusza, późniejsza zaś na podstawie scenariusza została napisana. Okresy powstania tych dwóch dzieł filmowych i tekstów literackich oddziela dystans ponad 40 lat. Jeśli czas akcji utworu mieści się w czasie życia twórcy, to nawet wtedy, gdy nie był on naocznym świadkiem opisywanych wydarzeń, jego dzieło nazwiemy współczesnym. W przypadku, gdy autor żył później, niż opisywane przezeń czasy, powstałe dzieło ma historyczny charakter (Topolski J., 1978, s. 9).

Jeśli powyższą typologię rozciągniemy na dzieła filmowe, będziemy mogli stwierdzić, że serial o dzielnych czołgistach to, podobnie jak powieść, jeszcze dzieło współczesne, okres II wojny światowej mieści się bowiem w doświadczeniu życiowym Janusza Przymanowskiego. Natomiast zarówno film, jak i powieść *Czas honoru* to już utwory hi-

storyczne, bo Jarosław Sokół, autor utworu i scenariusza, urodził się kilkanaście lat po wojnie. Dla współczesnego młodego widza i czytelnika to rozróżnienie nie ma większego znaczenia, gdyż oba seriele (i obie książki) z jego punktu widzenia przedstawiają czasy, których nie obejmuje ani jego doświadczenie, ani nawet doświadczenie jego rodziców. Przekazy te traktuje jako historyczne, mimo istniejących między nimi różnic.

Zarówno powieść, jak i film zawsze operują faktami, wyselekcjonowanymi przez autora ze względu na cel twórczości. Może on chcieć opisywać wydarzenia ze względu na ich typowość, ze względu na ich niezwykłość, by pouczyć odbiorcę za pomocą odpowiednio dobranego przykładu, wreszcie po to, by udokumentować fakty (Głowiński M., 1978, s. 95). Na pierwszy rzut oka wydaje się, że w obu omawianych poniżej serialach (i powieściach) chodzi o takie przedstawienie świata, które zawierałoby w miarę wierny obraz epoki. Czy tak jest rzeczywiście i jaki jest ów obraz? oraz co z niego może wynikać dla odbiorcy? W artykule znajdzie czytelnik próbę odpowiedzi na te pytania. Nie będzie to oczywiście wyczerpująca analiza, lecz jedynie kilka uwag, odnoszących się do niektórych faktów spośród tych, które zostały przedstawione w wymienionych wyżej dziełach literackich i filmowych.

OFICER POLITYCZNY WYCHOWAWCĄ MŁODZIEŻY

Serial *Cztery pancerni i pies* wyprodukowano w latach 1966-1970. Od zakończenia II wojny światowej minęło niewiele ponad dwadzieścia lat. Dzieci i młodzież jeszcze wciąż żyją w jej klimacie, gdyż jest to najważniejsze doświadczenie rodziców, nauczycieli i wychowawców, o którym ciągle się wspomina. Wojenne pokolenie nadaje ton życiu społecznemu i kulturalnemu. Dziecięce zabawy w wojnę są na porządku dziennym.

Pierwszy odcinek wyemitowano 25 września 1966 r. W sumie serial liczył ich 21 w trzech częściach. Adresatem był widz od lat 12 wzwyż; do takiej publiczności adresowana była także powieść

Janusza Przymanowskiego, na podstawie której powstał filmowy scenariusz. Tematem były powstanie i szlak bojowy oddziałów organizowanych przez Zygmunta Berlinga oraz „polsko-radzieckie braterstwo broni”, ukazane na przykładzie grupy młodych żołnierzy, między którymi rodzi się przyjaźń. Tytuł nawiązuje do powszechnie wówczas znanej *Trylogii* Henryka Sienkiewicza: określenie „pancerni” musiało kojarzyć się znacznej części odbiorców z panem Skrzetuskim i jego towarzyszami pancernymi. Samo zaś słowo „towarzysz” miało już wtedy podwójny wydźwięk; to drugie znaczenie, określające członka Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej (szerzej: partii komunistycznej) po II wojnie światowej stało się w polskim życiu społecznym znaczeniem dominującym; musiało istnieć w świadomości starszych odbiorców, choć nie ma go ani w tytule, ani w treści książki.

Powieść początkowo cieszyła się umiarkowanym powodzeniem; może dlatego, że niemal od razu trafiła do lektur szkolnych?¹ *Dopiero serial sprawił, że kolejne wydania, również ilustrowane fotosami, rozchodziły się w coraz większych nakładach* (Piotrowski P. K., 2011, s. 79). Fakty przedstawione zostały w sposób odpowiadający propagandowemu celowi. Pewne wydarzenia są oczywiście bezsporne: formacja Kościuszkowców naprawdę istniała, brali oni udział w licznych walkach, między innymi o Wał Pomorski i w swoim szlaku bojowym dotarli aż do Berlina, ale przygody opisane w powieści, a potem odtworzone w serialu, zostały wykreowane tak, by za ich pomocą stworzyć idealny obraz, który nie miał odpowiednika w realnym świecie.

Widz prawdopodobnie słyszał, że ta wersja historii jest nie do końca prawdziwa, ale z pewnością nie zdaje sobie sprawy, w których konkretnie miejscach i do jakiego stopnia wersja ta rozmija się z rzeczywistością. Wizja przedstawiona w filmie wypełnia jego świadomość

¹ Jako *lektura do wyboru* funkcjonowała od 1966 r. (zob. wydanie trzecie Warszawa 1966, Wydawnictwo MON, s. 4), ale zatwierdzona *do bibliotek szkół podstawowych (kl. VII), liceów ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli, szkół przysposobienia rolniczego, zasadniczych szkół zawodowych i techników* została przez Ministerstwo Oświaty już w 1964 r. (zob. wydanie pierwsze, Warszawa 1964, Wydawnictwo MON, s. 4).

tak, że nie pozostawia miejsca na inne opisy tego wycinka dziejów. Tym bardziej, że innych, prawdziwych wersji, na takim poziomie, jaki reprezentują powieść i serial o pancernych, właściwie nie ma; wyjątkiem jest *Czas honoru*, opowiadający jednak o innym rozdziale wojny w sposób, o którym niżej. Sukces *Czterech pancernych* to niekończący się triumf komunistycznej propagandy, potęgowany przez brak alternatywnej oferty dla niedoświadczonego odbiorcy po 1989 r. Serial powtarzany w różnych stacjach telewizyjnych zabiera odbiorcy czas i blokuje możliwość zapoznawania się z niedoskonałą, ale prawdziwą rzeczywistością; w ten sposób doskonała mistyfikacja wpływa na obraz wojennego (i powojennego) świata u przedstawicieli kolejnych pokoleń.

Janusz Przymanowski, absolwent historii, w przypadku twórczości dla młodego odbiorcy zachowuje się jak polityczny propagandysta. Zdarzenia i ich sekwencje zostają nagięte do lansowanego obrazu rzeczywistości, techniki narracyjne służą do stworzenia przekazów, odpowiadających szczególnie potrzebom młodych odbiorców, którzy kiedyś będą decydowali o kształcie rzeczywistości. Powieść zostaje użyta jako poręczne narzędzie do wyuczenia i utrwalenia obrazu zdarzeń właściwego z punktu widzenia rządzących w okresie PRL; intencją autora jest więc uczenie odbiorcy za pomocą odpowiednio dobranych (a raczej właściwie wykreowanych) przykładów. Artyzm wzmacnia skuteczność oddziaływania, pomagając stworzyć takiego bohatera, z którym odbiorca może się identyfikować. Autorska znajomość konwencji literackich i umiejętność ich wykorzystania, wizja świata, jaką chce się przekazać bez względu na obiektywną prawdę i pełną świadomość, po co się to robi – wszystko to skutecznie połączyło się w *Czterech pancernych*. Wersja filmowa nadała osiągnięciu pisarza ogromną siłę oddziaływania, o wiele większą, niż miała sama powieść.

„Narody miłujące pokój” walczą w niej ramię w ramię przeciwko niemieckiemu agresorowi; Niemcy przedstawieni zostali jako wspólny wróg Polaków i Rosjan w sprawiedliwej wojnie, która przywróci światu utracony ład. Jest to teza o tyle atrakcyjna, o ile daleka od prawdy. Wbrew obrazowi, tworzonemu przez pisarza (i zarazem scenarzystę serialu) Polska miała przecież w tej wojnie dwóch wrogów. Po raz kolejny rozdarła, wykrwawiła się w heroicznym walkach z Rosją i

Niemcami. Wybuch wojny między nimi nie przyniósł jej wolności, lecz utratę niepodległego bytu na kolejne pół wieku. Wyniszczona przez Niemców i Sowietów, opuszczona przez aliantów, znalazła się ostatecznie pod okupacją ZSRS, a względna suwerenność była tylko pozorem. Kwestie te dla ogółu Polaków nie są wcale oczywiste, historyczna prawda słabo dociera do świadomości przeciętnego człowieka, który unika konfrontacji z przykrą rzeczywistością. Konfrontacja taka jest trudna, wymaga wiele odwagi i determinacji. W przeciwieństwie do wizji przedstawionej w *Czterech pancernych* Polska, mimo walki od początku po sprawiedliwej stronie, bezgranicznego poświęcenia bojowego polskich żołnierzy i poniesionych ofiar, należy w tej wojnie do państw przegranych. To, że przez pierwsze lata wojny Rosja i Niemcy zgodnie współdziałały, zostało w PRL przekłamane, a *Czterej pancerni* stanowią jeden z rozlicznych przykładów takiej praktyki.

Przymanowski stosuje w powieści poetyckie niedomówienia, zrećcznie upraszcza skomplikowaną rzeczywistość, wreszcie jawnie ją przeinacza, rysując obraz życia żołnierzy w 1 Dywizji, w którym wojna wygląda na harcerską wycieczkę, a generał zostaje upozowany na druha drużynowego.² Do zastosowanych środków artystycznych należy również konwencja literacka baśni:³ Janek i Marusia to jakby wojenne wcielenia królewicza i królowej.

Z tego porządku zaczerpnięty został sposób, w jaki Przymanowski opisał w powieści drogę Janka Kosa na daleką Syberię. *To bliżej nieokreślone losy wojny rzuciły tam Janka*. „By nie być samotnym, zwędrował pół świata. Nie znalazł tego, kogo szukał”. [...] Z powieści czytelnik nie dowiaduje się, jak Polacy znaleźli się w głębi Związku Radzieckiego. Autor, który sam pojawił się tam w sposób, którego ze względu na cenzurę nie może, a ze względu na autocenzurę nie chce zdradzić czytelnikowi, tworzy obraz wydarzeń otwarcie fałszywy, nieprzystający do konwencji *ani realistycznej, ani historycznej dla dziesięcio- dwunastolatka* (Krajewska A. M., 2009, s. 184-185). Przedstawianie powieściowej

² Zob. np. fragment opisujący gotowanie obiadu przez Gustlika i Janka, któremu towarzyszy rozmowa z dowódcą (Przymanowski J., 1976, t. 1., s. 50-55).

³ O motywach baśniowych w powieści Przymanowskiego pisał Roch Sulima (zob.: Sulima R., 1976, s. 231-254).

fabuły w filmie jest o tyle łatwiejsze, że tu liczy się wartka akcja, a nie wcześniejsze losy bohaterów. Konwencja „dla niedorostłych” wykorzystana została w pełni do uatrakcyjniania świata przedstawionego za pomocą trzymających w napięciu przygód.

Przykładem kształtowania rzeczywistości, zgodnie z celem propagandowym, jest sposób przedstawienia sprawy niepodległościowej organizacji Gryf Pomorski i losów jej uczestników. Ojciec Janka (powieściowy West), upozowany przez pisarza na autentyczną postać (Westfal), zostaje po wojnie prezydentem Gdańska, co w rzeczywistości nie mogło się zdarzyć, gdyż tych członków organizacji, których nie wymordowali Niemcy, poddali represjom Sowieci. Twórcy serialu znów wykorzystują filmową konwencję wartkiej akcji, by kwestii Gryfa nie eksponować.

Dzięki serialowi krąg potencjalnych odbiorców przekazu został wielokrotnie powiększony w stosunku do możliwości powieściowego pierwowzoru – film interesował już nie tylko kilkunastoletków, ale też dorosłych, a nawet przedszkolaki; przed telewizorami zasiadały całe rodziny. Takie poszerzenie grona zainteresowanych było możliwe dzięki bardzo sprawnej realizacji, uwzględniającej psychologiczne potrzeby osób ze wszystkich grup wiekowych i o krańcowo różnych kompetencjach w zakresie odbioru dzieła.

Nadrzędna idea filmu odpowiada na pierwotną, ludzką potrzebę sprawiedliwości, jest prosta, optymistyczna i oparta na założeniach konwencji dla każdego odbiorcy, nawet o niewielkich kompetencjach, który przede wszystkim pragnie, by bohater przezwyciężył wszystkie przeciwności i by wszystko dobrze się skończyło. Świat zostaje ukazany jako uporządkowany system, którego równowaga została tylko chwilowo zakłócona wojną. Ten świat uratują wykreowani bohaterowie – oczywiście nie sami. W baśni dobro zwycięża dlatego, że jest dobre. W *Czterech pancernych* zwycięża ono przede wszystkim dlatego, że jest silne; silne zaś jest dzięki wielkiemu „sprzymierzeńcowi”. Janek Kos, główny pozytywny bohater to jednak typowy bohater baśniowy – sierota, młodszy i pozornie słabszy od innych, przechodzi zwycięsko trudne próby, bo jest dobry i mądry, a sprawiedliwy los go nagradza; w wielu 15 lat zostaje przyjęty do 1 Dywizji im. Tadeusza Kościuszki, w wieku

16 jest już kapralem, niedługo potem – dowódcą czołgu; ponadto spotyka swoją królową, zdobywa jej miłość – staje się baśniowym królem, co w tej konwencji oznacza umiejętność panowania nad swoim życiem. Nikt nie kwestionuje jego awansu, dla kolegów i dowódców zalety bohatera są oczywiste. Widza (zwłaszcza bardzo młodego) nie interesuje, czy tak być mogło, satysfakcję sprawia mu fakt, że w powieści i filmie tak właśnie jest – przecież nawet najsłabszemu może się w życiu udać (Bettelheim B., 1996, s. 172)⁴.

Efekt zwycięstwa dobra nad złem uzyskano kosztem przeinaczenia rzeczywistości, z których odbiorca nie zdaje sobie do końca sprawy, lub przyrymka oko na nieprawdę. Miło być przekonywanym, że świat jest lepszy, niż się wydaje, o wiele milej, niż stanąć twarzą w twarz z surową i gorzką prawdą.

W *Czterech pancernych* mamy do czynienia w wymieszaniu informacji prawdziwych i fałszywych, które dezorientuje czytelnika i widza, skłaniając go do przyjęcia za prawdę również tego, co nią nie jest. Mówi się odbiorcy, że słuszność w tej wojnie jest po polskiej stronie; Polska zostaje ukazana jako zwycięzca u boku Rosji Sowieckiej. Przekonuje się czytelnika/widza, że Polska i ZSRS to sojusznicy, którzy mają w światowym konflikcie ten sam cel i tego samego wroga.

Polsko-radzieckie braterstwo broni, przedstawione w powieści i filmie, naprawdę nigdy nie istniało. Ani Polska nie była partnerem dla Sowieków, ani polskie formacje partnerem dla Armii Czerwonej. Berlingowcy rozpoczęli działalność jako formacja sowiecka, a ich późniejsze dzieje świadczą, że pozostali integralną częścią armii okupacyjnej, która w niczym nie przypominała organizacji w typie skautingu, na jaką została ucharakteryzowana przez Przymanowskiego. *Znaczna część kadry oficerskiej, zwłaszcza wyższej składała się z obywateli ZSRS oddelegowanych do służby w WP – tzw. pełniących obowiązki Polaków (POP-ów). W 1. Brygadzie Pancerniej im. Bohaterów Westerplatte nawet część szeregowych*

⁴Warto zauważyć, że film pozwala złagodzić również powieściowe przejaskrawienie dotyczące wieku bohatera: aktor odtwarzający postać Janka nie ma lat kilkunastu, lecz dwadzieścia parę, co przydaje realizmu przedstawianym sytuacjom.

żołnierzy – zwłaszcza w załogach wozów bojowych – była Rosjanami (J. Pawłowicz, 2007, s. 203). Tak zresztą jest również w wersji Przymanowskiego, przynajmniej do momentu, gdy poległy dowódca zostaje zastąpiony przez Janka. Adam Bromberg bez ogródek opisuje stosunki panujące w owym, rzekomo polskim wojsku:

Dowódcami jednostek i pododdziałów z kosztowniejszym sprzętem byli „popi”: – sowieccy oficerowie pełniący obowiązki Polaków. Oni narzucali sowiecki styl: przekleństwa, wygrażanie na każdym kroku, bez powodu, na wszelki wypadek. Żołnierze udawali, że nie rozumieją po rosyjsku, a „popi” nie znali polskiego i nie mogli się obejść bez pośrednictwa oficera politycznego [takim właśnie oficerem był Bromberg, polski Żyd-komunista]. Zadaniem oficera politycznego było również pilnować, żeby sowiecki dowódca nie pił bez przerwy, nie robił głupstw i żeby dowodził. [...] W każdym oddziale siedział oficer NKWD, który miał swoich donosicieli. [...] Prócz tego mieliśmy oficerów informacji, których służba polegała na pisaniu oficjalnych donosów. W takich potrójnych ęgach wszyscy dowódcy byli zakładnikami, włącznie z Berlingiem i Sokorskim, którzy każdą decyzję musieli uzgadniać z NKWD (Grynberg H., 2000, s. 150-151).

Mało poetyckie są we wspomnieniach Bromberga również lapidarne wzmianki na temat roli kobiet w 1 Dywizji. Na piękną, romantyczną miłość, z jaką mamy do czynienia w wersji Przymanowskiego – i w powieści, i w filmie – raczej nie było tam miejsca. W *Czterech pancernych* pełniła ona ważną rolę konstrukcyjną obrazowania psychicznej i emocjonalnej bliskości między reprezentantami „bratnich” narodów, w rzeczywistości raczej nie mogła się wydarzyć.

Autor do pewnego stopnia pozostał jednak realistą – oszczędził bohaterom udziału w bitwie pod Lenino, z której zbyt trudno byłoby mu zdać pozytywną relację. Niełatwo byłoby mu też zachować ich przy życiu, a przecież bez nich opowieść nie mogła toczyć się dalej. W opinii uczestnika wydarzeń bitwa ta była kompletną „jatką”, pozbawioną strategicznego znaczenia:

Berling dostał zapewnienie, że pójdą z nami dywizje sowieckie z lewej i z prawej. [...] Jeszcześmy nie wiedzieli, że w akcjach lokalnych dowódca odcinka może powstrzymać się od działania, jeśli boi się zbyt ciężkich strat. W ten sposób można tłumaczyć, dlaczego nasi sowiecy sąsiedzi wcale się nie ruszyli. Trudniej jednak wyjaśnić, dlaczego nie udzielili nam nawet wsparcia artyleryjskiego. Większość naszych czołgów ugrzęzła w błotach, na które sowiecki zwiad jakoś nie zwrócił uwagi, a idąc sami, ściągaliśmy na siebie ogień wszystkich dział i karabinów maszynowych wroga, których siła ognia okazała się znacznie większa od tej, którą nam podano. Ludzie padali jak pokosy, ale Berlinowi zabrakło odwagi, żeby powstrzymać natarcie. Niektóre kompanie doszły do niemieckich okopów, ale nie osiągnęliśmy nic, a straciliśmy [...] jedną trzecią dywizji (Grynberg H., 2000, s. 153).

O bitwie pod Lenino Janek dowiaduje się od sowieckich żołnierzy, gdy dopiero stara się dotrzeć nad Okę, gdzie w ramach Armii Czerwonej (czego w powieści się nie podkreśla) formuje się 1 Dywizja Pancerna im. Bohaterów Westerplatte. W książce *Pierwszy [...] bojowy alarm [...] ogłoszono 15 lipca [1944 r.], akurat w rocznicę Grunwaldu* (Przymanowski J., 1976, t. 1., s. 87). Było to przygotowanie do forsowania Bugu.

Armia Czerwona, to według Bromberga formacja na wskroś zdemoralizowana, zachowująca się wobec ludności cywilnej „wyzwalanego” Pomorza jak wojsko okupacyjne: na porządku dziennym są gwałty, rozboje, kradzieże, niszczenie mienia, wzniesienie pożarów.

Północny front składał się ze zdziczałych oddziałów [...] A że na niemieckich ziemiach wszystko im było wolno, więc jak drapieżniki wypuszczone z klatek rzucali się na wszystko, co się dało osiąść, gwałcili kobiety publicznie, zbiorowo, na ulicy, wyciągali z domów dziewczęta dla swoich dowódców, pili do nieprzytomności i tańczyli przy ogniskach, które palili w mieszkaniach z eleganckimi meblami. Orgie te kończyły się pożarami, umyślnymi i nieumyślnymi, które pochłaniały najwspanialsze budynki i najpiękniejsze kwartały miast (Grynberg H., 2000, s. 172).

W książce i filmie obraz tej armii jest zupełnie inny.

Spektakularny moment powieści i serialu stanowi zakończenie. Obrazowe przedstawienie tego fragmentu to wspólne zdjęcie kilku par (mażeńskich i narzeczonych) z resztą jednostki. Kończą się wojenne przygody i zmagania pancernych; odbiorca jest przekonany, że teraz już będzie jak w filmowej piosence: powrót do domu i szczęśliwe, ciche życie.

Perypetie rzeczywistych uczestników opisanej przez Przymanowskiego formacji nie zakończyły się beztróskim odejściem do cywila, może dlatego, że i zwycięstwo było problematyczne; walka o wprowadzenie i utrwalenie komunistycznego „ładu” trwała przez kilka lat a jej rozstrzygnięcie początkowo wcale nie było oczywiste. Historyk powojennej wojskowości oględnie informuje, że żołnierze WP po zakończeniu wojny zostali użyci *do wielu zadań, takich jak: [...] walka o utrwalenie nowego systemu społeczno-politycznego [czyli] do walk ze zbrojnym podziemiem* (Kajetanowicz J., 2005, s. 6). W tej „walce o utrwalenie” wzięłaby również udział załoga czołgu „Rudy 102”, gdyby miała nieco więcej wspólnego z realną, pozaliteracką rzeczywistością, niż tylko mundury.

Piotr K. Piotrowski pisze, iż:

W latach pięćdziesiątych rozpoczęły się ataki na serial, który przez ponad ćwierć wieku bawił i wzruszał miliony Polaków. Jeden ze znanych publicystów oburzony pisał o zakłamaniu i propagandowym wymiarze Pancernych, a także wymienił, czego w serialu nie ma: wyłapywania i rozstrzelania żołnierzy AK; nie pokazano obozów, z których wywożono na Sybir; polowań na Polaków lojalnych wobec władz Rzeczypospolitej; nie pokazano Lubelskiego zamku, który stał się katownią ludzi polskiego podziemia (Piotrowski P. K., 2011, s. 70).

Bohaterowie serialu, „który bawił i wzruszał miliony”, gdyby był istotnie dziełem realistycznym, wspólnie z NKWD wzięliby udział w zwalczaniu polskiego, niepodległościowego podziemia i w represjonowaniu Polaków. Rzeczywistym wymiarem braterstwa z ZSRS

było w istocie bratobójstwo. W praktyce „walka o utrwalenie” nowego ustroju wyglądała tak:

W okresie lata [1944] ciężar działań pacyfikacyjnych na lewo-brzeżnym Podlasiu wzięły na siebie jednostki WP. W Siedlcach ulokowano 2 pp 1 DP im. Tadeusza Kościuszki i 1 Brygadę Pancerną im. Bohaterów Westerplatte, a w Białej Podlaskiej 3 pp 1 DP. Jednostki te swymi operacjami objęły także teren powiatu Sokółów Podlaski. Przechodziły teren, starały się lokalizować i likwidować oddziały podziemia, a także pod nadzorem funkcjonariuszy operacyjnych NKWD i UB prowadziły masowe aresztowania ludności. Działania te [...] były prowadzone przez rosyjskie dowództwo Wojska Polskiego, a nadzorowane przez NKWD [...]. Warto wspomnieć, iż nawet dokumentacja sztabu 1 DP WP sporządzana była w języku rosyjskim (Pawłowicz J., 2007, s. 203).

Mimo zmiany warunków ustrojowych serial nadal jest emitowany, nadal przyciąga widzów, nie do końca świadomych faktu, że ta rozrywka zamyka ich na przyjęcie historycznej prawdy. Można uznać, że triumf propagandy PRL, precyzyjnie wymierzonej w młode pokolenie, wciąż trwa. *Ja nie przestałem być oficerem politycznym* – mówił o sobie Przymanowski w rozmowie z Aleksandrem Małachowskim z 1971 r. (*Spotkanie z Januszem Przymanowskim*, 1971). Najwyraźniej był dumny z tej, doskonale przecież wypełnionej, misji. Takie książki jak *Listy siwiejące* (Przymanowski J., 1975) świadczą, że autor czuł się mentorem młodego pokolenia, chciał je wychowywać i świadomie to robił. Powieść o pancernych traktował jako ważny środek wychowawczy. Nie o przedstawienie rzeczywistego obrazu epoki mu chodziło, ale o kształtowanie właściwego (z punktu widzenia rządzących Polską komunistów) obrazu świata w umysłach czytelników, a potem – widzów serialu. Swoją działalność widział w szerokim kontekście. Ideał, jaki chciał zaszczerpić młodzieży, miał wiele cech wzorca harcerskiego a szerzej – rycerskiego, brakowało w nim jednak najistotniejszych cech harcerskich i rycerskich: prawdy, Boga i dążenia do niepodległości ojczyzny.

CZTEREJ CICHOCIEMNI BEZ PSA

Honor – pojęcie kluczowe dla etosu rycerskiego i harcerskiego znalazło się w tytule powieści Jarosława Sokoła, a także w tytule serialu, którego autor jest współscenarzystą. Wydanie książkowe otwiera motto zaczerpnięte z przemówienia ministra Józefa Becka, w treści mowa jest także o honorze marszałka Philippe Petaina, utraconym z powodu udziału w kolaboranckim rządzie Vichy. Mimo to tytuł pozostaje dwuznaczny; zestawienie „czas honoru” przywodzi myśl, że honor nie obowiązuje bezwzględnie, gdyż jest ograniczony do jakiegoś szczególnego okresu. Ponadto daje się odbiorcy do zrozumienia, że II wojna światowa w Polsce była czymś w rodzaju honorowego pojedynku między dżentelmenami z wymianą ciosów do pierwszej krwi; honor przypisywany jest więc niejako obu stronom, tej broniącej się przed ludobójczą agresją wroga i w równym stopniu ludobójczemu agresorowi. Wojna totalna, polegająca również na zabijaniu bezbronnej ludności cywilnej, nierówna walka Polaków, atakowanych nie rycersko, lecz podstępnie, z użyciem wszelkich środków, z dwóch stron, zostaje sprowadzona do jednego tylko, raczej nieadekwatnego do tej sytuacji, wymiaru i pozbawiona cechy zasadniczej: poświęcenia się jednych aż do utraty własnego życia po to, by inni mogli żyć w wolnej ojczyźnie. Nie tylko o honor chodziło Polakom w tej walce, ale przede wszystkim o przetrwanie.

Produkcję serialu rozpoczęto w 2008 r. Do maja 2012 r. wyemitowano 52 odcinki, w czterech seriach i zapowiedziano realizację serii piątej, powojennej. Poniżej zamieszczone uwagi, jak już wspomniano, odnoszą się przede wszystkim do pierwszej serii. Adresat serialu jest uniwersalny, ale wydaje się, że został on wyprodukowany głównie z myślą o młodzieży, a nawet o młodszych widzach, którym wojna jest obca; wrażenie to potęguje wersja książkowa (Sokół J., 2011). Jej zawartość znacznie różni się od wersji filmowej, na przykład przedstawieniem losów czterech bohaterów, zanim znaleźli się w ośrodku szkolenia cichociemnych, innymi okolicznościami aresztowania Władka Konarskiego, zmianą charakterów niektórych postaci itp.

Gdy przystępowano do realizacji serialu, większość pokolenia wojennego już odeszła. Nie żyła również większość uczestników wydarzeń, na kanwie których snuje swoją opowieść Jarosław Sokół – byli to często ludzie pamiętający jeszcze I wojnę światową. Jędrzej Tucholski, autor słynnej publikacji o polskich skoczkach, pisał w 2010 r.: *Minęło ćwierć wieku od pierwszego wydania tej książki. Wówczas współpracowało ze mną ponad stu cichociemnych, a dziś... żyje ich nieliczna garstka* (Tucholski J., 2010, s. 5). Czy w związku z tym fakty przestały należeć do biografii konkretnych, rzeczywistych osób, stając się ziemią niczyją lub własnością publiczną, z której każdy może korzystać w sposób swobodny i niczym nieograniczony?

Wydaje się, że taką właśnie postawę przyjmuje autor scenariusza i powieści, który historyczne wydarzenia obudowuje akcją w taki sposób, że wykreowany świat traci związek z zewnętrzną, pozaliteracką i pozafilmową rzeczywistością, stając się czymś w rodzaju produktu historiopodobnego. Taka postawa może zaskakiwać; wydawałoby się, że twórca urodzony pół wieku temu nie będzie traktował doświadczeń pokolenia swoich rodziców wyłącznie jako inspiracji do trzymających w napięciu opowieści, że będzie raczej próbował wczuć się w jego życie i to życie pokazać kolejnej generacji. Autor wybrał jednak inną drogę. Pokazuje wojenny świat jako proste odwzorowanie chwili współczesnej, a żyjących wówczas ludzi jako niemal identycznych z widzami serialu i czytelnikami powieści *Czas honoru*. Autor wyprzedził swoje pokolenie w podejściu do faktów. Mimo zachowania historycznej ramy wybranych, głównych wydarzeń, które stanowią tło akcji, programowo odrzucił balast wiedzy, a w wielu miejscach wręcz zawiesił regułę prawdopodobieństwa świata przedstawionego, do której na ogół przywiązane są osoby w średnim wieku; lekkość traktowania tematu takich odbiorców może oczywiście zniechęcać do obu wersji dzieła, ale to nie oni są adresatami omawianych przekazów.

Brak obciążenia wiedzą, charakterystyczny i dla książki, i dla serialu, odnosi się zwłaszcza do życia codziennego okupowanej Polski; fakty takie jak sam wybuch II wojny światowej, przekradanie się Polaków przez Rumunię do formacji zbrojnych, tworzonych

na Zachodzie, istnienie formacji cichociemnych i jej działalność w strukturach konspiracyjnych zostają obudowane akcją, w której rzeczywisty obraz życia okupacyjnego traktuje się niekiedy bardzo dowolnie. Czytając książkę, oglądając film ma się wrażenie, że autor powieści oraz scenariusza jest człowiekiem bardzo młodym, ze wszystkimi atrybutami młodości; pozytywnymi jak świeżość spojrzenia i fantazja, ale także negatywnymi, jak niedoinformowanie i brak szacunku dla autentycznych detali. Stosunek autora do faktów jest niefrasobliwy – jeśli nie pasują do założonej koncepcji rozwoju wydarzeń, to się je „poprawia”. Przymanowski robił takie rzeczy z pełną świadomością dalekosiężnego, dobrze przemyślanego propagandowego celu. Jarosława Sokoła nie należy posądzać aż o taką premedytację, zastosowane rozwiązania fabularne mają głównie na celu uatrakcyjnienie utworu. Chodzi o to, by wydarzenia nie traciły tempa, a bohaterowie nie zostali wyeliminowani z akcji, bo wtedy nie byłoby przecież o kim opowiadać.

Anachroniczność myślenia, odpowiadająca anachronicznemu przedstawianiu świata, wydaje się zamierzonym zabiegiem artystycznym na użytek młodego odbiorcy; i w tekście drukowanym, i w serialu przedstawione są postaci jakby żywcem przeniesione z obecnych czasów, zachowujące się tak, jakby miały w kieszeni telefon komórkowy⁵. Pierwszoplanowi aktorzy – znani i lubiani – poddani zostali zaledwie lekkiej charakteryzacji, jakby chodziło właśnie o ich rozpoznanie przez widza i skojarzenie z innymi ich rolami aktorskimi, a nie o odtworzenie postaci z okresu II wojny światowej, o którym film/powieść rzekomo opowiada. Usiłuje się tu przekonać odbiorcę, że tamte czasy i tamtych ludzi nic od niego nie różni; dokonuje się projekcji cech współczesnego młodego człowieka na jego rówieśnika z lat 40. XX w. W związku z tym jednak honor, pojęcie jakby nie z obecnej epoki, lecz właśnie z tamtej i w serialu, i w książce staje się pojęciem fasadowym, sztucznym, a nie

⁵ Na przykład gdy w powieści mowa jest o tym, że Michał po aresztowaniu Władka natychmiast zawiadomił o tym fakcie Bronka i Janka, to chciałoby się zapytać, jak to zrobił? Wysłał im SMS-a? Autor stracił tu nie tylko związek z historyczną rzeczywistością, ale i okazję do jej objaśnienia czytelnikowi.

czymś żywym i ważnym dla bohaterów, występujących w obu wersjach utworu. Anachroniczność koncepcji pozbawia autora możliwości objaśnienia odbiorcy świata lat 40. XX w. i praktycznie uniemożliwia mu zrozumienie tamtych ludzi z ich hierarchią wartości, i sposobem myślenia. *Czas honoru* to bowiem przede wszystkim rozrywka. Autor opowiada o wydarzeniach niezwykłych, ale stara się stworzyć wrażenie, jakoby były one typowe. Typowe bywają tu, owszem, pojedyncze wydarzenia, ale już nie ich sekwencje, a więc np. aresztowania bohaterów przez Niemców, ale nie dalsze losy, w tym cudowne ocalenia z opresji. Trudno zdać sobie sprawę z intencji autora: wydarzenia zostają odebrane od konkretnych, rzeczywistych osób i przeniesione na postaci wykreowane w taki sposób, że tworzą fantastyczny, chciałoby się rzec – wirtualny – świat.

Autentyczni cichociemni zostali opisani w literaturze przedmiotu (Chlebowski C., 1972, Warszawa 1993, 2008) czasami zresztą przez nich samych (zob. np. Paczkowski A., 1981; Zabielski J., 1946); wiadomo, kiedy zostali zrzucony i co się z nimi dalej działo. Trudno zrozumieć, dlaczego scenarzysta nie oparł się na tym materiale, lecz posłużył się faktami bardzo wybiórczo. Uczynił on bohaterami filmu (i powieści) rzekomych uczestników akcji z 15 na 16 lutego 1941r., czyli „ekipy 0”⁶; w istocie postaci nie są jednak wzorowane na autentycznych uczestnikach tej akcji. Zostały wykreowane z uwzględnieniem nielicznych faktów, wyselekcjonowanych z życiorysów różnych cichociemnych, oplecionych całkowicie fikcyjną fabułą. Rzeczywiście podczas pierwszego lotu wskutek pomyłki zrzucono spadochroniarzy w innym miejscu, niż było ustalone, ale to jedna z niewielu zbieżności z autentycznymi wydarzeniami. Odejście od realnych postaci i wybór na bohaterów serialu czy powieści czterech młodych ludzi świadczy o tym, że zarówno wersja filmowa jak i książkowa w istocie skierowane są do młodej widowni, a to, co niekiedy można wziąć za niestaran-

⁶ Była to pierwsza ekipa skoczków przerzucona do kraju, której znaleźli się: mjr Stanisław Krzymowski ps. „Kostka”, rtm. Józef Zabielski ps „Żbik”, bomb. Czesław Raczkowski ps. „Orkan”, „Włodek” (zob. Tucholski J., 2008, s. 158).

ność wykonania, ma jej pomóc w utożsamieniu się z wykreowanymi postaciami.

Rzeczywiste fakty zostały potraktowane jako dekoracje, w których toczy się akcja będąca jakby rodzajem gry, gdzie bohaterowi przysługują co najmniej trzy życia. W momencie, w którym zgodnie z zasadą realizmu powinien zginąć, akcja „przeskakuje” i gra toczy się dalej, jak gdyby nigdy nic. Przykładów takich sytuacji dostarczają powieściowe losy Władka po dekonspiracji. Niemcy otaczają kryjówkę bohatera. Następuje walka, w której giną dwie osoby (właścicielka dworu i gestapowiec), zdobycie przez bohatera broni i nagle – zwrot wydarzeń: zamiast walczyć dalej aż do śmierci, która wydaje się nieunikniona, cichość się poddaje, a Niemcy go aresztują. Kolejna scena: w czasie przesłuchania gestapowiec Rappke prowokuje starcie bokserskie i zostaje obezwładniony, jego broń (znów) zdobyta, Władek rani w nogę (tylko rani, choć mógł zabić) kolejnego wroga, jednak ostrzeżone wystrzałem biegną na pomoc całe ich zastępy. Czytelnik, jeśli czytał cokolwiek o wojnie myśli, że już to koniec, ale nie, następna scena: wciąż żywy bohater zostaje poszczuty strasznymi wilczurami; koniec sceny, psy nie zagryzły go, choć nie wiemy, co je powstrzymało – i tak dalej, niemal dokładnie według formuły „zabili go i uciekł”. Zdarzenia jakby nie dzieją się naprawdę. Płynie dużo krwi, ale to nie jest krew naszego bohatera. Przekaz wyrabia w odbiorcy stopniową pewność, że mimo okropności nic naprawdę złego wykreowanej postaci się nie stanie (choć innym, drugoplanowym postaciom się to dzieje) i może czynić odbiorcę niewrażliwym na drastyczne wydarzenia realnego świata. Uczuciowy chłód i brak empatii wobec eliminowanych postaci dalszego planu sprawia wyjątkowo przykre wrażenie u czytelnika powieści.

Inne skojarzenie prowadzi w stronę telenoweli. W tej konwencji wojna także występuje w roli dekoracji, na tle której toczą się historie awanturnicze i miłosne, a nie historia w znaczeniu faktów, także tych drobnych, pozornie mało ważnych, za której przedstawienie twórca nie bierze odpowiedzialności. Można byłoby zaakceptować takie założenie, gdyby nie ślady, świadczące o wręcz przeciwnym założeniu; np. okładka książki *Czas honoru* wyraźnie sugeruje związek treści

z autentycznymi wydarzeniami; na jej pierwszej stronie znajduje się powstańcze zdjęcie wykonane przez Eugeniusza Lokajskiego, na którym znajdują się rzeczywiste osoby; zapowiada to silniejszy związek świata przedstawionego z realnym, niż to ma istotnie miejsce. Można odnieść wrażenie, że posługiwanie się bezcennym materiałem czyjgós życia (i śmierci!) nie nakazuje autorowi szczególnego szacunku dla historycznej prawdy, którą posługuje się bezceremonialnie.

Wygląda wręcz na to, że usiłuje on przedstawić nie typowy obraz życia Polaków w czasie okupacji, ale właśnie różne nieprawidłowości, które mogły się zdarzać, ale nie powinny być utożsamiane z całokształtem konspiracyjnych działań. W instrukcji dla cichociemnych rzeczywiście mowa o tym, że: [...] *stanowią typ w większości bardzo trudno naginający się do tutejszych wymogów, wyłamują się spod kontroli, dość samowolni i gadatliwi. Trzeba przeciętnie 4-6 tygodni dużego wysiłku, by ich opanować i utemperować (Instrukcja dla żołnierzy...* [online], ale nie jest to ocena całego przedsięwzięcia, tylko doraźne wskazanie niebezpieczeństwa, związanego z brakiem ostrożności. Gadatliwi i samowolni skoczkowie błyskawicznie zostaliby wyłapani co do jednego, a wiemy, że tak się nie stało. Byli to doskonale wyszkoleni i sprawni oficerowie, którzy w przeważającej większości umieli wywiązać się z misji, jaką im powierzono, aż do utraty życia.

Na pewno problemem dla silnych, zdrowych i bardzo witalnych mężczyzn mogło być nagłe przeniesienie z wolnego świata w świat okupacyjnych ograniczeń. Jest jednak wiele świadectw ich dzielnego postępowania, niezłomnej walki oraz związanymi z tym spektakularnych wydarzeń i naprawdę szkoda, że nie skupiono się w scenariuszu na autentycznych bohaterach naszej historii, zamiast kreować nieprawdziwe zwroty akcji. Dobór przez autora scenariusza postaci spokrewnionych ze sobą (ojciec z dwoma synami), co narażałby skoczków na dodatkowe niebezpieczeństwo i jest oczywistym wykroczeniem przeciwko podstawowym zasadom konspiracji w powieści szczęśliwie pominięto, ale dodano inne motywy, nie mniej nieprawdopodobne.

Dotyczy to na przykład dziejów Janka, który z obozu w Starobielsku trafia najpierw na Łubiankę, skąd cały i zdrowy dostaje się z kolei do słynnej „willi rozkoszy”. Gdy Berling i reszta pensjonariuszy Mała-

chówki oczerniają go przed organizatorami przyszej armii Andersa, ci drogą lotniczą przerzucają go do Anglii, prosto do ośrodka szkolenia polskich skoczków, by mu zrekompensować poniesione straty moralne. Taki sposób kreowania świata można porównać z dziwnymi losami Janka Kosa; sam Przymanowski czegoś takiego by nie wymyślił, oczywiście przy założeniu, że uznalby za stosowne ujawnić przed swoją publicznością istnienie cichociemnych.

Mam [...] świadomość, że jestem niejako depozytariuszem i strażnikiem relacji, zdjęć, dokumentów, które mi przekazali cichociemni, ich rodziny i podwładni, oraz udostępnionych mi zbiorów archiwalnych. Dołożyłem wielkich starań, aby ustalone wtedy fakty historyczne zostały potraktowane z całym pietyzmem – pisze Jędrzej Tucholski (2010, s. 5). Autor scenariusza i powieści *Czas honoru* nie poczuwa się do odpowiedzialności za szczegółowe realia, tworzące klimat epoki, które być może uznaje za mniej istotne od zapewnienia serialowi wysokiej oglądalności, co oczywiście też jest ważne: czy jednak ważniejsze od prawdy? Autentyczni cichociemni, tacy jak Hieronim Dekutowski ps. „Zapora”, Adolf Pilch ps. „Góra”, „Dolina” nie mogą doczekać się filmów na temat swoich losów, o wiele bardziej sensacyjnych od fikcyjnych przygód czterech zuchów z *Czasu honoru*. Byłoby to być może zadanie trudniejsze do wykonania. Popularyzacja historii rzeczywistej, a nie alternatywnej, nie jest zadaniem łatwym – i nie jest promowana, więc mało kto podejmuje ten wysiłek. Jak dotąd, w przypadku polskich skoczków, z zachowaniem poszanowania dla realiów zrealizowano jedynie spektakl teatru TVP o Bolesławie Kontrymie, są także nieliczne rzetelnie napisane utwory na temat innych wątków związanych z II wojną światową i okresem powojennym⁷. Przedstawiono w nich losy zapomnianych postaci autentycznych – niezwykle, a zarazem typowe. Wadą tych przedstawień jest oczywiście brak szczęśliwych zakończeń; intencją ich twórców było możliwie wierne odtworzenie faktów – swego rodzaju ich dokumentacja przeszłości na użytek masowego widza.

⁷ Można tu wymienić inne poza *Kontrymem* spektakle Sceny Faktu TVP1: np. *Inka 1945. Tylko ja jedna zginę*, *Tajny współpracownik*, *Golgota wrocławska*.

O utworach Jarosława Sokoła można powiedzieć, że przedstawiają losy nie mające pokrycia w żadnej realnej biografii; wykreowane z użyciem wybranych typowych elementów, połączonych w swego rodzaju układanki, nie będące odbiciem realnego świata, lecz w dużej mierze wyobraźni autora. Zarówno w powieści, jak i w serialu *Czas honoru* nieprawdziwie przedstawiano szereg szczegółów życia codziennego w czasie wojny i okupacji. Losy bohaterów bywają nieprawdopodobne, tyle, że w inny sposób, niż to ma miejsce w *Czterech Pancernych*. Do mało prawdopodobnych epizodów należą wspomniane już „przygody” bohaterów z Gestapo, z którymi odbiorca styka się w obu wersjach utworu: przekonuje się widza, że dostanie się w ręce Niemców nie oznaczało dla cichociemnych definitywnego końca przygód. Takie przypadki w odniesieniu do tego typu postaci rzeczywistych to jednak wyjątki od reguły. Na około czterdziestu z nich, którzy wg ustaleń Jędrzeja Tucholskiego zostali aresztowani przez różne jednostki niemieckie, głównie Gestapo, ale również Kripo, SD lub Abwehrę, dwóch przeżyło pobyt w niemieckich obozach koncentracyjnych (J. M. Jarosz, Wincenty Michalczewski), jeden (Teodor Wojciech Karol Hoffmann) wykradzony został ze szpitala, ale wskutek brutalnego śledztwa stracił nogę, a ponadto nie działo się to w Warszawie. Resztę schwytych cichociemnych zakatowano w śledztwie lub rozstrzelano (nie wliczono tu represjonowanych przez Sowietów), los kilku jest nieznany, pięciu popełniło samobójstwo wkrótce po aresztowaniu; w kontekście przytoczonych wyżej danych trudno to uważać za pochopną decyzję.

Bohaterom serialu aresztowanie przez Niemców przydarza się kilka razy. Władek trafia na Szucha już w trzecim odcinku pierwszej serii – w ostatnim uwalniają go przyjaciele. W kolejnych odsłonach jest zdolny do zbrojnej działalności (podczas akcji uwalniania ginie natomiast Czesław, ojciec Władka – dowódca oddziału a wcześniej – rzekomej „ekipy 0”). W czwartej serii wpada w łapankę kolejny bohater, Janek i również udaje mu się uratować. Tendencja do eliminacji starszych wiekiem bohaterów na rzecz udziału młodszych w dalszych wydarzeniach (w wersji powieściowej już na początku poświęcono wujka braci Konarskich), pośrednio świadczy, że to właśnie młode pokolenie jest dla twórców serialu grupą docelową. Całkowicie niewiarygodny jest

powieściowy pomysł z przechwytywaniem grypsów z Pawiaka przez agenta Gestapo. Gdyby do tego doszło, zdekonspirowana zostałaby przede wszystkim więzienna siatka AK, której w koncepcji autora po prostu nie ma. W wersji Jarosława Sokoła strażnicy przenoszą listy na własną rękę, co w rzeczywistości było nie do pomyślenia.

Przykłady niezrozumienia realiów, przedstawionych w serialu, pojawiają się na internetowych stronach *Czasu honoru*. W streszczeniu 2. odcinka czytamy np.: *Bronek i Janek zabierają linę od gospodarza wiejskiego, Walendziaka. Regulamin nakazuje zabić mężczyznę, który widział ich twarze (Film Czas honoru – sezon 1– odc. 2, [online]. Instrukcja, o której wspomniano w streszczeniu odcinka, rzeczywiście istniała. Nakazywano cichociemnym nakłaniać do milczenia przypadkowych świadków lądowania (co mogło mieć miejsce przy zrzutach poza wyznaczoną placówką). Ostatecznych środków wolno było użyć jednak tylko w przypadku podejrzanych świadków, a nie wszystkich bez wyjątku. Stosowanie siły, zalecane w instrukcji wobec grup, miało uchronić ludność przed niemieckimi represjami. Widzimy na tym przykładzie mechanizm postępujących przeinaczeń prawdy: akcja filmu nie jest jednoznaczna, widz czegoś nie zrozumiał, ktoś coś dopisał niezgodnie z prawdą i będzie to powtarzane dalej; wreszcie okaże się, że Polacy nie byli lepsi od Niemców, przecież istniał taki regulamin, który nakazywał zabijać świadków⁸, więc pewnie ktoś się do niego stosował. W ten sposób serial stanowić może wsparcie dla pedagogiki wstydu, uprawianej przez niektóre opiniotwórcze środowiska, Polaków – ofiary wojny – chcące obciążyć winą za wojenne nieprawości na równi z Niemcami.*

Innych elementów wspomnianej instrukcji bohaterowie jakoś nie przestrzegają: wbrew jej zakazom odnawiają kontakty ze znajomymi i krewnymi; w filmie *Włodek* zostaje złapany właśnie po wizycie u matki w szpitalu, gdzie ona pracuje. *Bronek* krąży wokół domu ukochanej; od wizyty powstrzymuje go obecność młodego mężczyzny, z którym – jak sądzi bohater – złączyła swój los. Te działania serialowych postaci

⁸ *Instrukcję dla żołnierzy przerzucanych drogą lotniczą do kraju*, do której odnoszą się powyższe uwagi, można znaleźć w książce J. Tucholskiego (2010, s. 561-570).

w rzeczywistej okupowanej Warszawie byłyby śmiertelnie niebezpieczne zarówno dla spadochroniarzy, jak i dla ich bliskich. Film staje się swoistą instrukcją, jak nie należy postępować w konspiracji. Ta sama uwaga odnosi się zresztą również do wielu fragmentów powieści.

Pojawiają się też inne niezręczności i przeinaczenia – kolejny przykład z cytowanej już strony w internecie to określenie „zawodowy żołnierz Związku Walki Zbrojnej” w stosunku do Czesława – pojęcie zawodowstwa jest tu zupełnie nieadekwatne. W czwartej serii Ruda, która służy w oddziale likwidacyjnym (mało prawdopodobne w przypadku kobiety), podczas akcji zabija gosposię niemieckiego oficera. Wyraźna tendencja twórców serialu do eliminowania świadków działań konspiracyjnych upodabnia żołnierzy państwa podziemnego do kryminalistów, co jest z gruntu fałszywym skojarzeniem. W tym samym odcinku chłopcu (na oko ośmioletniemu) zatrzymanemu podczas łapanki Niemiec karze pokazać dokumenty; o jakie dokumenty może chodzić twórcom serialu? Kennkartę – tak zwaną kartę rozpoznawczą – musiały posiadać osoby, które ukończyły 15 lat (Szarota T., 1978, s. 38-39). Niemiec wielkodusznie zwalnia dziecko wraz z jego opiekunem, mówiąc, że nie prowadzi wojny z dziećmi; jest to znów nietypowa sytuacja. Jedna z bohaterek szuka na robotach w Niemczech zaginionej córki; pośrednio pojawia się sugestia, że Polacy na robotach w Niemczech nie mieli kontaktu z rodzinami, co nie jest prawdą (życie codzienne wywiezionych na roboty osób z autopsji opisała na przykład Stanisława Fleszarowa-Muskat w powieści *Pozwólcie nam krzyczeć*). Powyżej przytoczono tylko kilka, dość przypadkowo wybranych przykładów, kiedy akcja serialu biegnie w sporej odległości od realiów i może wprowadzać widza w błąd.

Można sądzić, że *Czas honoru* to produkcja wynikająca z całkowicie innych intencji niż opowieść o pancernych. Brak również tej artystycznej staranności, którą widać u Przymanowskiego. W konstrukcji panuje współczesny totalizm bodźców: natłok wydarzeń, płatanina wątków osobistych, uplasowanie w centrum uwagi odbiorcy negatywnych postaci i ich niskich motywacji (Karol Ryżkowski) nie ułatwia rozpoznawania wartości, a raczej skutecznie je zaciemnia. Postaci bohaterów, którzy postępują podle i uczciwych patriotów występują na

równych prawach bez wartościowania. Niemcy, zdrajcy, szpiegdy wydają się mieć równie znaczące racje jak pozytywni bohaterowie. Brak pogłębionych, a często jakichkolwiek, psychologicznych portretów postaci może przyczyniać się do relatywizacji postaw i wartości. Dobro i zło są tu względne, zależą od postaci i jej punktu widzenia. Swego rodzaju zrównanie polskich i niemieckich racji, dokonane poprzez wprowadzenie opcji wroga, wydaje się czymś nowym i niepokojącym na rynku polskich produkcji historycznych.

Serial i powieść *Czas honoru* odpowiadają na potrzeby współczesnego widza, przyzwyczajonego silnych bodźców i mydlanych oper, którego trzeba uzależnić, przykuć do telewizora (i lektury) za pomocą licznych odcinków we wciąż nowych seriach (lub kolejnych tomów powieści), by przedsięwzięcie odniosło sukces. Liczne wątki sensacyjne, wprowadzone niejako zamiast historycznej wierności, dawka erotyzmu, unikanie ukazywania prawdziwych cierpień i bezpowrotnych strat, prezentowanie sztucznie złagodzonego obrazu okupacyjnej codzienności w połączeniu z epatowaniem z okropnościami, przydarzającymi się wyłącznie postaciom dalszego planu, prowadzi do tworzenia obrazu, który nie tworzy obiektywnego obrazu rzeczywistości. Nie ma tu mowy o kształtowaniu gustów, wrażliwości, wiedzy odbiorcy – jest za to odpowiedź na zapotrzebowanie większości. Zapotrzebowanie to w opinii twórcy nie dotyczy prawdy historycznej, lecz śledzenia sensacyjnych historyjek. Strategia Jarosława Sokoła nie jest strategią mentora, lecz raczej kolegi-rówieśnika; nie stawia się on ponad widzom/czytelnikiem, nie poucza swego odbiorcy o obowiązującej wersji zdarzeń, jak to robił Przymanowski; jednak nie pouczając zarazem nie uczy: zabawia go, marnując możliwości poznawcze, jakie są w tym przypadku do wykorzystania. Jego cel, w przeciwieństwie do celu Przymanowskiego, wydaje się doraźny, nie obliczony na długotrwałe oddziaływanie, ale również trudno go postrzegać w kategorii objaśniania świata. O ile jednak *Czterej pancerni* metodycznie zaciemniali obraz świata, o tyle dystans między faktami a światem przedstawionym w *Czasie honoru* nie wynika z jakiejś celowo realizowanej tendencji; komunikat czasem świat wyjaśnia, a czasem zaciemnia i dzieje się to jakby przypadkowo, ponieważ materiał historyczny jest tu używany jako tworzywo dla

wartkiej akcji i naciąga się go mocniej albo słabiej w zależności od potrzeby dostarczenia rozrywki.

Przekłamanie nie wynika więc ze świadomości złych intencji, choć sam pomysł zabawiania odbiorcy tematem ważnym i poważnym może nie budzić entuzjazmu. Ten przekaz także zabiera odbiorcy czas, który mógłby być wykorzystany z większym pożytkiem, a przy tym niesie szereg niezamierzonych przekłamań. Autorowi mimochodem udaje się zdyskredytować polskich oficerów, którzy zginęli w Katyniu (ciągle bójkę o byle co), polski przedwojenny wywiad (odrażająca postać oficera zdrajcy), polskie państwo podziemne i jego zbrojne ramię („niesprawiedliwe wyroki”). Jeśli jednak rozbudzi ciekawość i chęć sprawdzenia, jak było naprawdę, może odnieść pozytywny skutek. Nawiasem mówiąc obie wersje – powieściowa i filmowa – mogłyby z powodzeniem być wykorzystywane do ćwiczeń, polegających na odkrywaniu, gdzie autor minął się z prawdą.

Wydaje się, że w przypadku obu wersji *Czasu honoru* można mówić o tabloidytacji historii na wzór podobnego procesu dotyczącego mediów. Zamiast propagandowego czołgu Przymanowskiego, przetwarzającego się przez obszar wojennej historii Polski i Polaków, tu serwuje się odbiorcy wielopiętrowe pudełko czekoladek (kolejne serie i odpowiadające im wydania książkowe); pod każdą skonsumowaną warstwą znajduje się następna, równie słodka, zachęcająca do sięgnięcia po kolejną. Jarosław Sokół opiera się na faktach historycznych, ale obudowuje je treściami nieomal fantastycznymi, podanymi jednak w sposób, który sugeruje, że chodzi o realistyczne przedstawienie wydarzeń, a taka postawa nie wydaje się nie do końca uczciwa: *Kwestia człowieczeństwa jest poważne traktowanie cierpień i wspomnień [...] oraz niesienie tej pamięci dalej w przyszłość* (Karnowski J., 2012, s. 13).

CZAS MINIONY?

Z przeprowadzonych rozważań wynika, że żaden z dwóch pisarzy/scenarzystów nie połączył medialnego sukcesu z przedstawieniem prawdy historycznej. Otwarte pozostaje więc pytanie: jak opowiadać

o wojnie, aby przekaz był jednocześnie rzetelny i atrakcyjny dla odbiorcy, co robić, aby zainteresować historią opornych uczniów, którzy uważają, że liczy się tylko teraźniejszość? Obaj wspomniani tutaj twórcy starają się postępować tak, aby widza i czytelnika przyciągnąć, ale straty w przedstawianiu świata w obu przypadkach są znaczące; w odniesieniu do twórczości Janusza Przymanowskiego trudno zresztą mówić o stratach, skoro ich wywołanie było niejako głównym, konsekwentnie realizowanym celem.

Różnica między obydwoma pisarzami/scenarzystami i ich nastawieniem do odbiorcy jest oczywiście ogromna, osiągnięty skutek – w gruncie rzeczy nie tak bardzo odmienny, jak mogłoby się wydawać. Przymanowski poprawia niedawną przeszłość na taką, jaką jego zdaniem powinna ona być w oczach młodzieży; w rezultacie wprowadza odbiorcę w błąd. Celem Jarosława Sokoła nie jest mijanie się z prawdą, a jednak w wielu miejscach *de facto* właśnie to czyni. Żadna z dwóch omawianych powieści ani żaden z seriali nie ukazuje prawdziwego obrazu II wojny światowej. Więcej: ukazanie rzetelnego obrazu tamtej epoki istocie nie jest ani celem Przymanowskiego, ani celem Sokoła.

O ile Przymanowskiemu udaje się jednak – kosztem historycznej prawdy – wykreować jednoznacznie pozytywnych bohaterów i nadać powieści optymistyczny wydźwięk, który jest obecny także w filmie, o tyle przesłanie utworu Jarosława Sokoła i filmu na podstawie jego scenariusza wydaje się być relatywistyczne, i dzieje się tak mimo tego, iż twórca nie realizuje żadnej z góry ustalonej tezy. W jego ujęciu brak owej serdecznej solidarności z wcześniejszym pokoleniem i prawdziwego przejęcia się jego losem, które obrazowo przedstawił Prus w przywoływanej na początku tego tekstu, ostatniej scenie *Lalki*, gdy młody uczonek Ochocki ze współczuciem i troską pochyla się nad testamentem umarłego przyjaciela.

Coraz mniej osób jest dziś w stanie dostrzec różnice między okupacyjną rzeczywistością a jej przedstawieniami. Świadkowie historii odchodzą, a ciężar odpowiedzialności za sposób ukazywania wojny w jej najróżniejszych aspektach, również tych, które tak trudno zrozumieć dzisiejszym nastolatkom, spada na ich dzieci, także już niemłode i nie bardzo chętne, by się tym zajmować. Wymazanie przez władarzy

komunistycznej Polski patriotycznej literatury okresu międzywojennego⁹ ze świadomości kilku pokoleń stworzyło lukę, w której brak wzorów pisania o wojnie, która niesie ze sobą bezpowrotne straty i wielkie cierpienia, bez popadania w pesymizm i relatywizm¹⁰.

Pojęcie niezawinionej krzywdy wydaje się zasadnicze dla zrozumienia najnowszych dziejów Polski. Opór przed takim ujęciem tkwi przede wszystkim w dorosłych, którzy w odpowiednim czasie nie mogli zmierzyć się z prawdą o dziejach najnowszych swojego kraju, co wytworzyło w ich umysłach swego rodzaju tabu. Współcześni młodzi ludzie do pewnych spraw podchodzą być może bardziej naturalnie, przyjmują je po prostu do wiadomości; nie wykorzystają tego czasu na poznanie i naukę to w pewnym sensie stracić go. Nastolatki bywają odporniejsze niż nam się wydaje, przeszłość traktują bowiem jako coś, co już nie wróci. Dopiero po zdobyciu pewnego doświadczenia życiowego budzi się wyobraźnia, która cierpienie innych każe odnosić także do siebie.

My, dorośli powinniśmy znać naszą tragiczną historię, pogodzić się z nią i nauczyć się o niej mówić. Konieczna jest w tym celu konfrontacja z okresem dziejów najnowszych, dwudziestowiecznych, najbardziej zaniedbanym w edukacji szkolnej. Żeby zrozumieć wojenne pokolenie z jego ideałami i hierarchią wartości, trzeba sięgnąć przynajmniej do dramatycznego, często tragicznego, ale i szczęśliwego momentu odzyskania niepodległości w roku 1918, o którym przeciętny Polak wie niewiele, bo w PRL-u był to temat dokładnie przemilczany, a dziś tamte wydarzenia przesłoniły i zepchnęły w niebyt nowe fakty. Uświadomienie sobie niesprawiedliwej klęski Polaków w II wojnie światowej, przyjęcie do wiadomości niezawinionej krzywdy, jaka ich spotkała, pogodzenie się z tym bez wchodzenia w rolę ofiary – jest konieczne,

⁹ Więcej informacji na temat tej literatury: Krajewska A. M., 2009.

¹⁰ Jednym z nielicznych przykładów zmierzania się po 1945 r. z tematem wojennym w literaturze adresowanej do młodego czytelnika na wzór tekstów sprzed 1939 r. jest *Wieża spadochronowa* Kazimierza Gołby o śląskich harcerzach we wrześniu 1939 r. (co najmniej sześć wydań od roku 1947, ostatnie zarejestrowane przez Bibliotekę Narodową: 1987 r.). Podobną tematykę jak Gołba podjął Wilhelm Szewczyk w powieści *Ptaki ptakom* (wydania 1967, 1971); na jej podstawie w 1976 r. zrealizowano film pod tym samym tytułem.

jeśli mamy rozwijać się jako wspólnota i jeśli rozwijać się mają Polacy jako jednostki. Nie ponosimy odpowiedzialności za podstępny atak z dwóch stron ani za zdradę aliantów, to oni za nią odpowiadają. Nasza historia najnowsza to opowieść niezwykła, bohaterska, ale i bardzo smutna. Nakłada na nas, żyjących wielkie zobowiązanie. Ci, których krew została niewinnie przelana, którzy stracili ojczyznę, umierali w osamotnieniu na emigracji, walczyli także dla nas i o naszą przyszłość; winniśmy im wdzięczność i pamięć; wdzięczność także za to, że dzięki nim mamy o czym pamiętać, i mamy z czego być dumni. Pamięć i duma mogą pogłębić nasze życie. Potrzeba nam serdecznej troski i zrozumienia wobec trudnych, tragicznych i ważnych przeżyć odchodzących pokoleń; kolejnych powieści i kolejnych filmów, lepszych, prawdziwszych od poprzednich. Jest nadzieja, że będą się one pojawiać. W tym kontekście *Czas honoru* można ocenić pozytywnie, gdyż może (ale nie musi) budzić zainteresowanie przeszłością i chęć dociekań, jak było naprawdę, a przez to przyczynić się do pogłębienia świadomości historycznej młodzieży. Czy owo pogłębienie było intencją autora, nie można mieć pewności.

Truizmem jest stwierdzenie, że człowiek potrzebuje do szczęścia czegoś więcej niż dobrobytu; ciepła woda w kranie nie zaspokaja wszystkich ludzkich tęsknot i pragnień. Ojczyzna może dać młodym to, czego szukają w niebezpiecznych przygodach; o prawdziwości tej opinii świadczy działalność grup rekonstrukcyjnych z poświęceniem odgrywających okupacyjne akcje zbrojne¹¹. Tym, którzy lubią dreszcz grozy, niedawna historia z pewnością go zapewni. Nie muszą w ryzykownych zabawach narażać własnego życia – przed nimi o wiele sensowniej zrobili to już inni.

Czy czas honoru naprawdę bezpowrotnie przeminął? Postarajmy się pomóc młodym docenić świat przeszłości, który wpływa także na

¹¹ Przykładem takiego wydarzenia była inscenizacja zamachu na Kutscherę, odegrana 22 lutego 2009 r. w Alejach Ujazdowskich w Warszawie, która przyciągnęła tłumy widzów; zdjęcia z rekonstrukcji zamachu są dostępne w Internecie na stronie www Instytutu Pamięci Narodowej (ipn.gov.pl/aktualności 2009), tekst na temat inscenizacji: *Zamach na Kutscherę*, [online].

nasz dzień dzisiejszy, na świat, w którym żyjemy – silniej niż można przypuszczać. By tego dokonać, sami musimy się wiele nauczyć; to właśnie swój – uwewnętrzniony, „oswojony” obraz wydarzeń (na przykład dotyczący własnej rodziny, jej losów) najłatwiej możemy przekazać kolejnym pokoleniom. Zaczynają pojawiać się dobre książki wojenne dla młodych odbiorców, choć jak dotąd żadna nie przedstawia tak szerokiego spektrum wydarzeń w tak atrakcyjny sposób, jak to uczynił Przymanowski, nie wzbudziła takich emocji, jak serial na podstawie scenariusza Jarosława Sokoła. Potrzebne są prawdziwe i atrakcyjne historyczne utwory literackie, a także dobre filmy wojenne; wzrastające zainteresowanie tematem niedawnej przeszłości daje nadzieję, że będą one powstawały. Na razie mamy w przestrzeni mediów takie a nie inne przekazy. One również mogą spełniać korzystną rolę, jeśli tylko poświęcimy czas na rozmowę o nich z młodzieżą – i jeśli będziemy umieli na ich temat rozmawiać.

BIBLIOGRAFIA

- Bettelheim B. (1996), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co, W.A.B., ISBN 83-85386-74-2, ISBN 83-87021-16-4
- Chlebowski C. (1993), *Pozdrowcie Góry Świętokrzyskie. Reportaż historyczny*, Warszawa, Tomasz Chlebowski, ISBN 978-83-11-11309-1
- Drogi cichociemnych* (cop. 2008), Warszawa, Wydawnictwo Bellona, ISBN 978-85-11-11309-1
- Fedyszak-Radziejowska B. (2012), *Dlaczego jesteś dumny z Polski, „Uważam Rze” 27 lutego-5 marca*, s. 15
- Głowiński M. (1978), *Lektura dzieła a wiedza historyczna*, [w:] Stefanowska Z., Sławiński J. (red. nauk.), *Dzieło literackie jako źródło historyczne*, Warszawa, Czytelnik, s. 94-113
- Grynberg H. (2000), *Memorbuch*, Warszawa, W.A.B., ISBN 83-88221-17-5
- Gołba K. (1973), *Wieża spadochronowa. Harcerze śląscy we wrześniu 1939 r.*, wyd. 4, Katowice, „Śląsk”.
- Instrukcja dla żołnierzy przerzucanych drogą lotniczą do kraju*, [w:] *Cichociemni – Encyklopedia skoczków AK*, [online], 2005 [dostęp: 28.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.cichociemni.ovh.org/instrukcje.html>>
- Kajetanowicz J. (2005), *Polskie wojska lądowe 1945-1960. Skład bojowy, struktury organizacyjne i uzbrojenie*, Toruń-Łysomice, Europejskie Centrum Edukacyjne, ISBN 83-88089-67-6
- Karnowski J. (2012), *Polak czy tutejszy?*, „Idziemy” nr 14, 1.04, s. 13
- Krajewska A. M. (2009), *Trzy legendy. Walka o niepodległość i granice w polskiej międzywojennej literaturze młodzieżowej*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, ISBN 987-83-7009-776-9
- Krajewska A. M. (2009), *Od Śpiewów historycznych do Małego powstańca. Patriotyczne przekazy adresowane do młodego czytelnika jako sfera wartości*, [w:] Leszczyński G., Świerczyńska-Jelonek D., Zając M. (red. nauk.), *Ocalone królestwo. Twórczość dla dzieci – perspektywy badawcze – problemy animacji*. *Sztambuch przy-*

- jaciół profesor Joanny Papuzińskiej*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 169-191
- Paczkowski A. (1981), *Lekarz nie przyjmuje: ankieta cichociemnego*, Warszawa, Pax
- Pawłowicz J. (2007), *Działalność NKWD na Podlasiu w latach 1944-1945*, [w:] Krajewski K. (red, nauk.), *Powiat Sokołów Podlaski. Materiały z sesji naukowej Represje i opór przeciw rządowi komunistycznym w Powiecie Sokołów Podlaski po 1944 r. zorganizowanej przez Oddział Instytutu Pamięci Narodowej w Warszawie i Światowy Związek Żołnierzy Armii Krajowej*, Warszawa, Instytut Pamięci Narodowej-Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Oficyna Wydawnicza Rytm
- Piotrowski P. K. (2011), *Kultowe seriale*, Warszawa, Prószyński Media, ISBN 978-83-7648-853-0
- Przymanowski J. (1977), *Cztery pancerni i pies*, wyd. 5, t. 1-3, Warszawa, Krajowa Agencja Wydawnicza
- Przymanowski J. (1975), *Listy siwiejące. O wyborze celu, dróg i sposobów skutecznego postępowania ku pożytkowi wchodzących w życie napisane*, wyd. 2, Warszawa, Iskry
- Sokół J. (cop. 2011), *Czas honoru*, Warszawa, Wydawnictwo Zwierciadło, ISBN 978-83-63014-13-1
- Serial Czas honoru – sezon 1, odcinek 2*, [online]. 2012 [dostęp: 03.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.iplex.pl/filmy/czas-honoru-sezon-1-odc-2,2497>>
- Stankiewicz E. (2012), *Powrót starych czasów*, „Gazeta Polska Codziennie” 27 marca, s. 14
- Spotkanie z Januszem Przymanowskim* prowadził Aleksander Małachowski (1971), Telewizja Polska, emisja: 5. 04. 2012, godz. 11:15, TVP Kultura
- Sulima R., *O herosach, rycerzach i czterech pancernych*, [w:] *Literatura i folklor*, Warszawa, 1976, s. 231-254
- Szarota T. (1978), *Okupowanej Warszawy dzień powszedni. Studium historyczne*, wyd. 2. rozszerzone, Warszawa, Czytelnik
- Szewczyk W. (1971), *Ptaki ptakom*, Warszawa, Wydawnictwo Obrony Narodowej

- Topolski J. (1978), *Problemy metodologiczne korzystania ze źródeł literackich w badaniu historycznym*, [w:] Stefanowska Z., Sławiński J. (red. nauk.), *Dzieło literackie jako źródło historyczne*, Warszawa, Czytelnik
- Sulima R. (1976), *O herosach, rycerzach i czterech pancernych*, [w:] Sulima R., *Literatura i folklor. Szkice o kulturze i literaturze współczesnej*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 231-254
- Tucholski J. (cop. 2010), *Cichociemni*, Wrocław, Wydawnictwo Dolnośląskie Oddział Publicat, ISBN 978-83-245-8766-7
- Zabielski J. (1946), *Pierwszy skok*, Londyn, nakładem autora
- Zamach na Kutschere*, [w:] *Encyklopedia Warszawy*, [online], [dostęp: 23.05.2011], dostępny w Internecie: <www.warszawa.pl/Encyklopedia_Warszawy/Historia/60,3546,2,1,0,15-Zamach>
- Widowisko historyczne w 65. rocznicę zamachu na Kutschere*, [online], [dostęp: 23.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.estudent.pl/post/widowisko-historyczne-w-65-rocznice-zamachu-na-kutschere>>
- Widowisko historyczne „Zamach na Kutschere” i gra miejska „Najgłośniejsze akcje Kedywu Armii Krajowej” – Warszawa 22 lutego 2009* [online], [dostęp: 23.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://ipn.gov.pl/aktualności/2009/centrala/widowisko-historyczne-zamach-na-kutschere-i-gra-uliczna-naj>>

TV SERIAL AS A MEAN OF CREATING PICTURE OF WORD WAR II AMONG YOUNG GENERATION

In this chapter the means of presenting world in literature and film about the world war II is showed. The focus are two famous tv serials: *Four Tankers and Dog* and *Time of Honour*. The first is based on the novel by Janusz Przymanowski, an old production from 50 years permanently emitted in Poland in different tv programs. The second was recently started – book by Jarosław Sokół just have been published. Author analyses similarities between both productions and considers their impact on building of war past picture among young generation the representants of which either know war or nobody who it knows.

DZIECKO I KSIĄŻKA W PROGRAMIE EDUKACYJNYM TVP 1 „MOLIKI KSIĄŻKOWE CZYLI CO CZYTAĆ DZIECKU”

Anna Sugier-Szerega
Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II

Celem artykułu jest ukazanie wartości, wiedzy i umiejętności promowanych w programie edukacyjnym dla dzieci „Moliki książkowe czyli co czytać dziecku”, emitowanym przez TVP. Program zachęcający dzieci i ich rodziców do wspólnego spędzania czasu z książką oswaja dzieci z biblioteką, zaciekawia perypetiami bohaterów książkowych i ukazuje czytanie jako fascynującą przygodę. Dla potrzeb artykułu dokonano analizy 16 odcinków wyemitowanych w okresie od 1 stycznia do 4 maja 2012 roku. Posłużono się metodą analizy zawartości i treści.

Anna Sugier-Szerega

Adiunkt w Katedrze Kultury Medialnej Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Zainteresowania naukowe: media i procesy globalizacji, kultura popularna, wspólnoty religijne, styl życia młodzieży, rodzina a media.

Assistant Professor in the Department of Culture Media Institute of Journalism and Social Communication at the John's Paul II Catholic University of Lublin. Interest areas: media and globalization, the popular culture and young people, religious communities, media and family.



Kultura popularna, w jakiej żyjemy na co dzień, nie sprzyja sięganiu po książkę. Dzieci od najmłodszych lat obcują z telewizją, oglądają bajki animowane, programy rozrywkowe, seriale, surfują po Internecie, grają w interaktywne gry. Ten niezwykle dynamiczny i różnorodny kontekst życia w świecie mediów sprawia, że nie jest łatwo zachęcić dziecko do czytania. Podejmowane w tym celu wysiłki nauczycieli w szkole przynoszą najczęściej nie najlepsze efekty, o ile znacznie wcześniej dziecko nie zostało zaproszone do świata książek przez rodziców. A w polskich domach przeważnie się nie czyta. Jak pokazują badania przeprowadzone na reprezentatywnej próbie Polaków w 2010 roku jedynie 44% Polaków deklaruje jakikolwiek kontakt z książką (wliczając w to poradniki, słowniki, książki w Internecie) (Chymkowski R., 2011).

Dzieci jako odbiorcy treści kultury obrazkowej spędzają w sumie po kilka godzin dziennie przed różnego rodzaju mediami: ekranem telewizora lub komputera, wysyłają kilkanaście SMS-ów przez telefony komórkowe, które są obecnie łącznikiem ze światem rówieśników. Czas wolny spędzają przy grach komputerowych i w portalach społecznościowych, stąd coraz częściej mówi się o nowym pokoleniu, nazywanym *video kids*, *net generation*, *millenium kids*. Ich dzieciństwo opiera się na stałym „podłączeniu do mediów” i płynącej z nich kultury popularnej w postaci: videoclipów, seriali telewizyjnych, prasy kolorowej, idoli i celebrytów. Poznawanie świata i komunikacja z drugim człowiekiem odbywa się przy dyskretnym dźwięku pracujących komputerów, dzwoniących telefonów, ukrytych kamer.

Jadwiga Izdebska codzienne obcowanie z mediami elektronicznymi, zakres korzystania i sposób „używania” mediów, charakter relacji dziecko – media i skutki tych relacji nazywa dzieciństwem medialnym (2005, s. 169). Zakładając, że skoro dorośli czytają mało lub wcale, a pierwsze kontakty z kulturą i uczestniczenie w niej wiąże się z mediami elektronicznymi, można stwierdzić, że kontekst współczesnego wychowania dzieci wiąże się z kulturą obrazu, a nie słowa. Nie kultura opowieści, bajki, wiersza lub czytanki wprowadza dziecko w świat zasad i reguł rządzących zachowaniami społecznymi, lecz obraz, kolorowa migawka, która przyciąga wzrok, ale niekoniecznie

popudza wyobraźnię. I – niestety – nie zawsze jej treść jest przeznaczona dla najmłodszego widza.

Na tle coraz uboższej od kilku lat oferty programów edukacyjnych dla dzieci wyróżnia się ambitny w założeniach program mający na celu promowanie czytania, dobrej książki i osvajanie dzieci z instytucją, jaką jest biblioteka. „Moliki książkowe, czyli co czytać dziecku” to program produkowany przez Telewizję Polską w latach 2006 – 2011, emitowany co tydzień.

Obecnie w telewizji publicznej dzieci mają do dyspozycji jedynie pasmo poranne, a w jego ramach wyłącznie powtórki. Piątki są zarezerwowane dla Molików, rodzeństwa stworków, zamieszkującego pokój w bibliotece. Lokum jest nietypowe, bo mieści się między półkami pełnymi książek. Dzięki temu Molik i Molinka mają do ulubionych tytułów swobodny dostęp, doskonale również orientują się, gdzie która pozycja leży. Z badań AGB Nielsen Media wynika, że od września 2009 roku średnia oglądalność programu wynosiła 365 tys., co na tle innych programów („Budzik” – 423 tys. widzów, „Jedynkowe przedszkole” – 420 tys., „I kudłate, i łaciate” – 426 tys. oraz „Dlaczego? Po co? Jak?” – 414 tys., „Teleranek” – 608 tys. i „Domisie” – 465 tys.) (Subbotko D., 2009 a) jest wynikiem najsłabszym.

Od lutego 2010 roku autorzy unowocześnili konwencję programu: zmieniła się struktura, czas i sami bohaterowie. Odcinki trwają około 13 minut, wprowadzono więcej elementów uatrakcyjniających program takich jak: teatrzyki i filmiki (tzw. molikowe kino – są to animowane bajki zrealizowane na podstawie proponowanych w danym odcinku tytułów). Zwiększono również liczbę propozycji do czytania z 1-2 do kilku, a w wyjątkowych wypadkach nawet kilkunastu. Program, jako jeden z sześciu realizowanych przez TVP, i jedyny dla dzieci, został wybrany do reprezentowania Polski podczas międzynarodowej selekcji audycji telewizyjnych do programu INPUT 2012 (na przełomie stycznia i lutego) w Berlinie oficjalnie informacje te podaje Telewizja Polska S.A na swej stronie internetowej. Ostatecznie program nie przeszedł do kolejnego etapu.

To, co z punktu widzenia dorosłego widza wychowanego na czytaniu książek jest w programie atrakcyjne, wcale nie musi być przyciągające dla dzieci – chodzi o wartościową treść samego programu. Dzieci, które wybierają programy do oglądania coraz częściej bez udziału dorosłych, zazwyczaj kierują się ich estetyką, decydują pierwsze wrażenie, a nie zawartość (Nieduziak E., 2005, s. 219). Biorąc pod uwagę tempo, dynamizm, kolorystykę współczesnych animacji komputerowych przeznaczonych dla dzieci warstwa estetyczna w „Molikach” przed zmianą była dość archaiczna. Fakt ów w połączeniu z brakiem zachęcania dzieci do zainteresowania się książką w środowisku domowym prawdopodobnie wpłynął na najniższą oglądalność programu spośród innych propozycji telewizji edukacyjnej. Zachęcanie do czytania wybranych tytułów musi trafić na odpowiednio przygotowany grunt, w postaci odpowiednio ukształtowanych u dziecka kompetencji. Odbiorca książki musi poczuć przyjemność najpierw słuchania, potem samodzielnego czytania – a to wymaga czasu, spokoju i skupienia – elementów, których coraz częściej brakuje w codziennym życiu zarówno rodzicom, jak i dzieciom.

Metamorfozie polegającej na wyraźnej poprawie wizerunku ulegli główni bohaterowie czyli Molik i Molinka. Moliki, idąc z duchem czasu posiadają stronę internetową, do korzystania z której zachęcają w wybranych odcinkach. Strona wydaje się jednak mało interaktywna i pełni raczej funkcję archiwizującą niż aktywizującą. Moliki zdecydowanie częściej stawiają na tradycję ręcznego pisania listów, ozdabianych rysunkami i wierszykami, za co mali widzowie są nagradzani książkami. Można więc w tym przypadku mówić o nawiązywaniu obustronnej komunikacji, ale kładącej nacisk na kulturę słowa pisanego i czytanego. Odręczne pisanie listów i jego zalety w porównaniu ze skrótowym pisaniem SMS-ów jest także wątkiem poruszonym w jednym z odcinków.

Dla potrzeb artykułu, metodą analizy zawartości, przebadano 16 odcinków wyemitowanych w bieżącym roku do 04.05.2012. Dopiero w trakcie analizy okazało się, że są one powtórkami programów

z lat 2009, 2010, 2011. Dodatkowo w badanym okresie odcinki piętnasty i szesnasty okazały się powtórkami powtórek, więc analizy dotyczą w istocie czternastu odcinków. Materiał badawczy pochodzi ze strony internetowej TVP „Moliki książkowe”. Dla potrzeb analizy stworzono klucz kategoryzacyjny, który składał się z dwóch części: formalnej i merytorycznej. W części formalnej znalazły się następujące kwestie:

- data emisji
- tytuł programu
- czas trwania programu
- elementy uatrakcyjniające program
- część merytoryczna
- tematyka programu
- gość odcinka
- tytuły promowanych książek
- liczba promowanych książek.

Część merytoryczna obejmowała natomiast następujące zagadnienia:

- propagowane wartości
- przekazywana wiedza
- promowane umiejętności
- zachowania i postawy krytykowane
- nawiązania do instytucji biblioteki, roli książki i czytania.

Od 1 stycznia 2012 do 4 maja 2012 wyświetlono 16 powtórek, które średnio trwały około 13 minut. Nieznany jest klucz doboru programów wybranych w bieżącym roku do ponownej emisji. Odcinek o kopalni w Wieliczce pokazano dwa razy: 2 marca i 27 kwietnia, występuje więc on w Tabeli 1 jako odcinek ósmy i piętnasty. Odcinek o przedszkolakach również wyemitowano dwa razy; występuje on w tabeli nr 1 jako odcinek pierwszy i szesnasty. W pozostałych tabelach analizy dotyczą więc czternastu odcinków.

Tabela 1. Data emisji, tytuł, czas trwania programu

Data emisji, tytuł, czas trwania programu				
Nr odc.	Data emisji	Tytuł programu	Czas trwania	Elementy atrakcyjne dla dzieci
1.	13.01.2012	Przedszkolaki (powtórka z 2010)	13.26	Teatrzyk o łakomej Molince
2.	20.01.2012	Pyza i piraci (powtórka z 2010)	13.00	Bajka animowana o Pyzie, Teatrzyk o Piracie Jędrusiu
3.	27.01.2012	Przygody bajkowych zwierzątek (powtórka z 2010)	12.47	Piosenka o bajkowych zwierzętach, piosenka o Muminkach
4.	03.02.2012	Ptaki (powtórka z 2010)	12.58	Teatrzyk o wróbelku Elemelku, piosenka o Elemelku, odgłosy śpiewu ptaków
5.	10.02.2012	Kolekcjonerzy i ich skarby (powtórka z 2010)	12.38	Piosenka o skarbach, piosenka ciotki Sroki
6.	17.02.2012	Molikowe zęby (powtórka z 2011)	13.12	Piosenka o dbaniu o zęby, piosenka o mlecznej czekoladzie
7.	24.02.2012	Księżniczki i królowy (powtórka z 2011)	13.28	Piosenka królowy
8.	02.03.2012	Moliki w Wieliczce (powtórka z 2011)	13.01	Piosenka o legendach
9.	09.03.2012	Nudzimisie (powtórka z 2011)	12.58	Piosenka o nudzie
10.	16.03.2012	Molikowe zagadki (powtórka z 2011)	13.06	Piosenka o autografach, zagadki dla dzieci
11.	23.03.2012	Złota Lista Książek (powtórka z 2011)	15.03	Film o tacie, który nie chce czytać dziecku, piosenka o kolażu, film o myleniu bajek przez dorosłych

Tabela 1. Data emisji, tytuł, czas trwania programu (c.d.)

Data emisji, tytuł, czas trwania programu				
Nr odc.	Data emisji	Tytuł programu	Czas trwania	Elementy atrakcyjne dla dzieci
12.	30.03.2012	Kot w bibliotece (powtórka z 2010)	12.25	Piosenka o małym kocie i psie, piosenka o przyjacielu psie dla Molika, teatrzyk o niegrzecznej dziewczynce
13.	06.04.2012	Święta Wielkanocne (powtórka z 2009)	10.23	Piosenka o kwiatach, piosenka o Wielkanocy w bibliotece, fragment Ewangelii o Zmartwychwstaniu, piosenka o dobroci i miłości
14.	13.04.2012	Brak tytułu (powtórka z 2011)	13.00	Piosenka o Królu Smakołyków Piosenka o gimnastyce Molikowe kino: Gucio i Cezar oraz Bolek i Lolek na olimpiadzie
15.	27.04.2012	Moliki w Wieliczce (powtórka z 2011), odcinek który był emitowany 02.03.2012	13.01	Piosenka o legendach
16.	04.05.2012	Przedszkolaki (powtórka z 2010)	13.26	Teatrzyk o łakomej Molince

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Moliki książkowe*, [online], [dostęp: 05.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.tvp.pl/dla-dzieci/moliki-ksiazkowe-czyli-co-czytac-dziecku>>

Program podejmuje różnorodne tematy (Tabela nr 2), ale w badanych odcinkach widoczne są dwa wiodące: zwierzęta (odcinki trzeci, czwarty i dwunasty) oraz jedzenie (szósty i czternasty). Ten ostatni pojawia się jednak w dwóch różnych kontekstach: dbałości o zdrowe zęby oraz zachowania sprawności fizycznej i sił witalnych. W obydwu odcinkach pojawia się wątek łakomstwa i obżarstwa oraz zgubnego wpływu słodyczy na kondycję i zdrowie dzieci. Istotnym tematem jest również edukacja i uczenie się (zarówno w przedszkolu, domu, jak i przez podróżowanie) – w poświęconych temu procesowi odcinkach wyraźnie nawiązuje się do pomocnej roli książki (odcinki pierwszy i drugi). Odcinki, które poświęcono wyłącznie promocji czytania i książce, są dwa; dziesiąty pokazuje Targi Książki Dziecięcej w Krakowie, a jedenasty wspiera kampanię *Cała Polska czyta dzieciom*. Pozostałe dotyczą tematów atrakcyjnych dla dzieci, takich jak: królowny i księżniczki, piękno i uroda (odcinek siódmy), legendy i rycerze (emitowany dwa razy odcinek ósmy), kolekcjonowanie skarbów (piąty) oraz odcinek świąteczny o Wielkanocy (trzynasty).

W każdym odcinku programu pojawiają się goście (Tabela nr 2). Są nimi zarówno postacie z przedstawianych bajek, jak i dzieci odwiedzające bibliotekę, będące przyjaciółmi Molików, a także dorośli, którzy pojawiają się znacznie rzadziej. Osoby dorosłe są najczęściej autorami książek dla dzieci bądź wspierają kampanię *Cała Polska czyta dzieciom*, tak jak Artur Barciś, pojawiający się w odcinku jedenastym. Gościem, a może raczej przyjacielem Molików, tak jak oni zamieszkującym bibliotekę, jest Tęskniaczek, który odwiedza pokój Molików dosyć niespodziewanie, wychylając się zza półek z książkami.

Łącznie w czternastu analizowanych odcinkach wyemitowanych w 2012 roku zaproponowano dzieciom sześćdziesiąt dziewięć książek (Tabela nr 3), w tym osiemnaście propozycji literatury obcej. Program zdecydowanie promuje nowe książki autorów już uznanych lub wchodzących na rynek wydawnictw dziecięcych, ale niemal w każdym odcinku pojawiają się książki należące do klasyki literatury dla dzieci. Szczególnym pod tym względem okazał się odcinek jedenasty, promujący i wspierający kampanię „Cała Polska czyta dzieciom”, w którym wspomniane były między innymi „Kubuś Puchatek w stumilowym lesie”, „Doktor Dolittle” czy „Pchła Szachrajka”.

Tabela 2. Tematyka i goście

Tematyka odcinka i goście		
Nr odc.	Tematyka odcinka	Goście
1.	Edukacja i zabawa w przedszkolu i domu	Szpak Mądrak, Zuzia
2.	Podróże po Polsce, Europie i świecie	Pyza, Zuzia
3.	Bajkowe zwierzątka	Zuzia, bajkowe zwierzęta, smoki: Pulpet i Prudencja
4.	Ptaki i ich zwyczaje	Wróbelek Elemelek, Andrzej Kruszewicz, Wiktoria
5.	Kolekcjonowanie i skarby	Zuzia
6.	Zdrowe zęby	Tupcio Chrupcio, Zuzia, Wiedźma Próchnica
7.	Księżniczki i królowny, uroda	Królowna Aurelka, Emilka
8.	Muzeum w Wieliczce, rycerze	Skarbnik z kopalni Wieliczka, Grzesiek z rodziny Ciumków, Bazyliszek
9.	Nuda	Tęskniaczek, Babcia z wypożyczalni, Kuba
10.	Zagadki książkowe i targi książki dla dzieci	Iga, Barbara Gawryluk – autorka książek dla dzieci, Michał Rusinek – autor i tłumacz książek dla dzieci, Joanna Rusinek – ilustratorka książek dla dzieci
11.	Czytanie dzieciom, Kampania Cała Polska czyta dzieciom	Tęskniaczek, Franklin, Żabka, Zuzia, Artur Barciś
12.	Koty i psy	Kot Filemon, pies Anastazy, Zosia i Marysia
13.	Wielkanocne zwyczaje	Szuracz, Tęskniaczek, Maja
14.	Łakomstwo i otyłość kontra sport	Tęskniaczek, Zuzia i Kuba

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Moliki książkowe*, [online], [dostęp: 05.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.tvp.pl/dla-dzieci/moliki-ksiazkowe-czyli-co-czytac-dziecku>>

Tabela 3. Tytuły i liczba promowanych książek

Tytuły i liczba promowanych książek		
Nr odc.	Tytuły promowanych książek	Liczba książek
1.	<ul style="list-style-type: none"> • Lech Tkaczyk, <i>Jak Pan Alfabet do przedszkola maszerował</i> • Danuta Kręcisz, Małgorzata Krystyna Walczak-Sarao, <i>Wesołe Przedszkole i przyjaciele</i> • Danuta Kręcisz, Małgorzata Krystyna Walczak-Sarao, <i>Opowiadania Szpaka Mądraka</i> • Barbara Gawryluk, <i>Przedszkolaki z ulicy Morelowej</i> 	4
2.	<ul style="list-style-type: none"> • Hanna Januszewska, <i>Pyza na polskich ścieżkach</i> • Constanza Droop, Annette Lange, <i>Listy od Feliksa – seria (8)</i> • Andrzej Grabowski, <i>Nieustraszony Pirat Jędrus</i> • Wojciech Witkowski, <i>Jeszcze dalsze burzliwe dzieje pirata Rabarbara</i> • Rose Impey, Nathan Reed, <i>Mały Pirat Pirat Patch – seria (2)</i> • Louis Alloing, Paul Thies, <i>Pirat Płyś – seria (2: Tajemnica Wyspy Perel i Statek Wesołych Piratów)</i> • Lech Tkaczyk, <i>Jak Pan Alfabet do przedszkola maszerował</i> • Lech Tkaczyk, <i>Jak bocian Klekot cyferek się uczył</i> 	8
3.	<ul style="list-style-type: none"> • Anna Onichimowska, <i>W lesie Marcina – seria</i> • Joanna Olech, <i>Pulpet i Prudencja. Smocze Pogotowie Przygodowe</i> • Joanna Olech, <i>Pompon w rodzinie Fisiów</i> • Tove Jansson, <i>Muminki</i> (seria dla małych dzieci, kolorowanka, wyklejanka, czytanka) • Eva Eriksson, <i>Przygody Meli</i> (seria) 	5
4.	<ul style="list-style-type: none"> • Hanna Łochocka, <i>O wróbelku Elemelku</i> • Łukasz Libiszewski, <i>W świecie ptaków</i> • Wojciech Mikołuszko, <i>Tato a dlaczego</i> • Andrzej Kruszewicz, <i>Andrzej Kruszewicz opowiada o ptakach</i> 	4

Tabela 3. Tytuły i liczba promowanych książek (c.d.)

Tytuły i liczba promowanych książek		
Nr odc.	Tytuły promowanych książek	Liczba książek
5.	<ul style="list-style-type: none"> • Joanna Papużyńska i Stasys Eidrigevicius, <i>Opowieść</i> • Liliana Bardijewska, <i>Moja ciotka sroka</i> • Lotty Geffenblad, <i>Kamyki Astona</i> • Danuta Zawadzka, <i>Tajemnica zaczarowanego klasera</i> 	4
6.	<ul style="list-style-type: none"> • Eliza Piotrowska, <i>Tupcio Chrupcio. Dbam o zęby</i> • Liane Schneider, Eva Wenzel-Burger, <i>Zuzia idzie do dentysty. Mądra Mysz</i> • Tomasz Szwed, <i>Klinika Małych Zwierząt w Leśnej Górcie</i> • Renata Piątkowska, <i>Lemoniadowy ząb</i> 	4
7.	<ul style="list-style-type: none"> • Bracia Grimm/Walt Disney, <i>Królowna Śnieżka i siedmiu krasnoludków</i> • Rokšana Jędrzejewska-Wróbel, <i>Małeńkie królestwo królowny Aurelki</i> • Hans Christian Andersen, <i>Księżniczka na ziarnku grochu</i> • Rokšana Jędrzejewska-Wróbel, <i>Królowna</i> 	4
8.	<ul style="list-style-type: none"> • Barbara Gawryluk, <i>Słony Skarb. Przewodnik dla dzieci po kopalni Wieliczka</i> • Ewa Stadtmuller, <i>Legandy polskie. Od Tatr aż do Bałtyku</i> • Paweł Beręsewicz, <i>Warszawa. Spacer z Ciurkami</i> • Aleksandra Sudowska, Maciej Kronenberg, Paweł Mroziak, <i>ABC Regionów Polski</i> 	4
9.	<ul style="list-style-type: none"> • Maria Marjańska-Czernik, <i>Wypożyczalnia Babć</i> • Rafał Klimczak, <i>Nudzimisie</i> • Carl Collodi, <i>Pinokio. Historia Pajacyka</i> 	3
10.	<ul style="list-style-type: none"> • Barbara Gawryluk, <i>Kaktus wierny przyjaciel, Kaktus szukaj, Kaktus dobry pies</i> • Anna Bernat, <i>Domisie i wędrówka za tęczę</i> • Michał Rusinek, <i>Jak zrobić przekręty. Poradnik dla dzieci</i> 	5

Tabela 3. Tytuły i liczba promowanych książek (c.d.)

Tytuły i liczba promowanych książek		
Nr odc.	Tytuły promowanych książek	Liczba książek
11.	<ul style="list-style-type: none"> • Paulette Bourgeois, Brenda Clark, Seria o Franklinie • Max Velthuijs, Seria o Żabce • Barbara Gawryluk, <i>Dżok. Legenda o psiej wierności</i> • Joanna Papuzińska, <i>Śpiące wierszyki</i> • Małgorzata Strzałkowska, <i>Leśne głupki</i> • Marta Bogdanowicz, <i>Rymowanki Przytulanki</i> • Iwona Czarkowska, <i>Biuro zagubionych zabawek</i> • Renata Piątkowska, <i>Opowiadania z piaskownicy</i> • Jan Brzechwa, <i>Pchła Szachrajka</i> • Hugh John Lofting, <i>Dr Dolittle</i> 	10
12.	<ul style="list-style-type: none"> • Marek Nejman, Sławomir Grabowski, <i>Nowe Przygody kota Filemona</i> • Melania Kapelusz, <i>Koty czyli historie z pewnego podwórka</i> • Iwona Czarkowska, <i>Kocia odkrywalnia tajemnic</i> • Jarosław Mikołajewski, <i>Wszyscy mają psa tylko nie ja</i> • Józef Wilkoń, <i>Kici kici miau</i> • Anna Onichimowska, <i>Wieczorynki z kotem Miśkiem</i> • Franciszek Klimek, <i>Pieski kotki niespodzianki</i> 	7
13.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Biblia dla dzieci</i> • <i>Nowy Testament</i> • <i>Ulubieni Bohaterowie Biblijni</i>, praca zbiorowa • Martine Murray, Henryśka, <i>Drugiej tak wspaniałej nie znajdziecie</i> 	4
14.	<ul style="list-style-type: none"> • Krystyna Boglar, <i>Gucio i Cezar</i> • Theodor Seuss Geisel, <i>Słoń, który wysiedział jajko</i> • Joanna Olech, Michał Rusinek, Wojciech Wiślak, Maciej Wojtyszko i inni, <i>Nowe przygody Bolka i Lolka</i> 	3

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Moliki książkowe*, [online], [dostęp: 05.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.tvp.pl/dla-dzieci/moliki-ksiazkowe-czyli-co-czytac-dziecku>>

Analizowany program promuje wartości, które w różnych kontekstach są obecne w prezentowanych książkach. Widzom umożliwia się zdobycie określonej wiedzy oraz zachęca się ich do wykształcania umiejętności potrzebnych do życia we współczesnym świecie (Tabela 4). Wśród wartości należy zwrócić uwagę na kształtowanie postawy otwartości na innych (odcinki pierwszy i trzeci), wartości związane z szeroko pojmowaną edukacją dziecka zarówno w domu, jak i przedszkolu oraz innych instytucjach, takich jak muzeum czy targi książki (odcinki pierwszy, ósmy i dziesiąty), szacunek dla przyrody i dbanie o zwierzęta (trzeci, czwarty i dwunasty), kształtowanie zdrowych nawyków żywieniowych, dbanie o higienę i kondycję (szósty i czternasty).

W programie nie ucieka się też od wartości związanych z przeszłością. Dzieci poznają wraz z Molikami legendy polskie dotyczące poszczególnych regionów Polski (odcinek ósmy) czy historię chrześcijaństwa (odcinek trzynasty). Wartości bezpośrednio związane z książką i czytaniem przewijają się w różnych formach we wszystkich analizowanych programach, ale najdobitniej ukazane są w odcinku dziesiątym, który zrealizowano na Targach Książki w Krakowie. Tam, pomiędzy stoiskami, Molik i Molinka z przyjaciółmi rozmawiają z autorami o pomysłach na dobre książki, pytają o ilustracje i tłumaczenia literatury dla dzieci z innych języków.

W odcinku jedenastym, wspierającym kampanię *Cała Polska czyta dzieciom*, jej ambasador – Artur Barciś – wskazuje korzyści i zalety obcowania z książką: kształtowanie wyobraźni, uspokajanie dzieci, wykorzystywanie chwil czytania do budowania pozytywnych i głębokich relacji między rodzicami i dziećmi. Dostatecznie pokazani są dorośli, którzy nie chcą czytać dzieciom bądź też wykazują się nieznaną bajek dla dzieci. Inne wartości obecne w analizowanym programie odnoszą się wprost do właściwych wyborów między dobrem a złem i wiążą się z kształtowaniem charakteru. Ważna jest w tym kontekście praca nad sobą i budowanie pozytywnych relacji z rodziną i rówieśnikami (odcinki siódmy i dziewiąty).

Tabela 4. Wartości, wiedza, umiejętności promowane w programie

Nr odc.	Wartości	Wiedza	Umiejętności
1.	Edukacyjne i prospołeczne: język ojczysty; nauka języków; przyjaźń między rówieśnikami z różnych krajów; pomoc słabszym; wyrozumiałość i tolerancja dla obcych	Edukacja przez zabawę; nauka przez oglądanie wartościowych programów edukacyjnych dla dzieci w TVP, np. Domisie, Jedynkowe Przedszkole	Poprawne mówienie we własnym języku; wspólne uczenie się; nawiązywanie kontaktów z dziećmi z rodziny wielokulturowej
2.	Edukacyjne: odręczne pisanie i ozdabianie listów rysunkami; podróże i podróżowanie	Zdobywanie wiedzy przez podróże	Zasady poprawnego pisania listów: listy drukowane są bardziej oficjalne, do przyjaciół lepiej pisać listy tradycyjne, SMS-y nie dają tyle radości, co otrzymanie listu papierowego, pachnącego podróżą
3.	Prospołeczne i proekologiczne: przezwyciężanie strachu przed innymi, akceptacja dla odmienności w wyglądzie (Zwierzaczek Przytulaczek); braterska solidarność	Nauka i zabawa przez naśladowanie zachowań zwierząt; Kraków i Smocza Jama	Pomaganie innym w porządkach, zabawy ruchowe, umiejętność słuchania
4.	Proekologiczne	Wiedza dotycząca tajemnic życia ptaków	Rozróżnianie ptaków, sposoby ich ochrony przed różnymi wypadkami

Tabela 4. Wartości, wiedza, umiejętności promowane w programie (c.d.)

Nr odc.	Wartości	Wiedza	Umiejętności
5.	Edukacyjne: zbieranie i kolekcjonowanie	Wiedza o tym, co można kolekcjonować: myśli, znaczki, książki, bajki	Kolekcjonowanie bajek
6.	Prozdrowotne: dbałość o czyste, zdrowe zęby	Wiedza o tym, jak dbać o zęby, stosować zdrową dietę bez słodczy	Dbanie o higienę, powstrzymanie łakomstwa
7.	Moralne: piękno wewnętrzne w człowieku tworzone przez cechy charakteru: poczucie humoru, odwagę, własne zdanie, pracowitość	Piękno zewnętrzne jest sprawą wtórną wobec tego, co wewnętrzne	Umiejętność śmiania się z siebie, krytycznego spojrzenia na siebie
8.	Historyczno-kulturowe: przeszłość i historia	Wiedza o przeszłości kraju w postaci legend; skąd się wzięła kopalnia soli i co w niej jest	Właściwe zachowanie w muzeum (kopalnia w Wieliczce)
9.	Prospołeczne i moralne: dobre relacje w rodzinie, szczególnie z dziadkami, którzy mają więcej czasu niż rodzice; szacunek dla rodziców i dziadków, prawda, uczciwość, pilność, dobroć; troska o rodziców w chorobie	Wiedza o konsekwencjach złego zachowania, kłamania, oszukiwania	Umiejętność naprawienia zła, które się wyrządziło innym

Tabela 4. Wartości, wiedza, umiejętności promowane w programie (c.d.)

Nr odc.	Wartości	Wiedza	Umiejętności
10.	Edukacyjne: książka i czytanie	Wiedza o tym, jak się pisze, ilustruje i tłumaczy książki, skąd się biorą pomysły na książki	Umiejętność słuchania, wyobrażania
11.	Edukacyjne: czytanie jako sposób ćwiczenia wyobraźni, relaks, budowanie przyjaznych relacji z bliskimi	„Złota Lista Książek” dla dzieci	Przewycięzanie złego humoru, np. przez gimnastykę
12.	Proekologiczne: szacunek do zwierząt	Wiedza o tym, jak obchodzić się ze zwierzętami, jakimi opiekunami dla nich być	Umiejętność godzenia się i przeproszania, umiejętność słuchania
13.	Religijno-kulturowe: radość; nadzieja, miłość, dobroć, Zmartwychwstanie, odrodzenie	Poznawanie zwyczajów i symboli wielkanocnych; historia Jezusa i chrześcijaństwa	Robienie pisanek, święconki wielkanocnej, składanie życzeń świątecznych
14.	Prozdrowotne: zdrowe odżywianie, gimnastyka	Konsekwencje niezdrowego odżywiania: otyłość, brak sił, bóle brzucha, dobroczynny wpływ ruchu	Umiejętności ruchowe – ćwiczenia, szpagat

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Moliki książkowe*, [online], [dostęp: 06.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.tvp.pl/dla-dzieci/moliki-ksiazkowe-czyli-co-czytac-dziecku>>

Program, który promuje ideę czytania, kształtuje więc również postawy prospołeczne, a czyni to analizując treści wartościowej literatury dla dzieci. W prezentowanych książkach najmłodszy odnajdują bliskich sobie bohaterów, przeżywających podobne perypetie, rozterki i problemy. Obserwując ich zachowania, mali widzowie uczą się, jak właściwie rozwiązywać te trudne sytuacje w swoich środowiskach: w domu, przedszkolu, na podwórku czy u dentysty. Wiele tych problemów to trudności natury ogólnej, uniwersalnej, charakterystyczne dla dzieci niezależnie od części świata, w której żyją. Jak zwraca uwagę Dafna Lemish, zajmująca się telewizją dla dzieci, programy edukacyjne dla najmłodszych szczególnie nacisk kładą na podkreślenie wyjątkowości każdej osoby, w tym także dziecka, uczą szacunku dla człowieka, bez względu na jego wygląd, język, pochodzenie, kształtują więc u dzieci poczucie wartości i wiary w siebie oraz postawy i zachowania względem innych (2008, s. 80).

W programie widoczny jest walor wychowawczy, który bez zbytecznego moralizatorstwa, wykorzystując postaci i postawy książkowych bohaterów, zwraca uwagę na niepożądane zachowania wśród dzieci (Tabela 5). Dotyczą one niewłaściwych relacji z rówieśnikami, szczególnie z tymi, którzy są inni. Moliki powtarzają często, że nie można się śmiać i dokuczać rówieśnikom z powodu odmiennego wyglądu, języka, noszenia okularów czy posiadania rudych włosów. W ten sposób dzieci uczą się zasad życia społecznego, poznają sposoby rozwiązywania konfliktów w grupie, nabywają kompetencje umożliwiające właściwy osąd o tym, co wypada, a czego absolutnie robić nie wolno, bo krzywdzi się innych. W programie podkreśla się, jak ważne jest wzajemne pomaganie sobie, godzenie się, zaufanie i przyjaźń, poruszany jest również istotny dla dzieci problem braku czasu rodziców, którzy zajęci swoimi sprawami ignorują dzieci, nie rozumieją ich (odcinek pierwszy). Wówczas można liczyć na babcię i dziadków.

Tabela 5. Zachowania i postawy krytykowane

Nr odc.	Zachowania i postawy krytykowane
1.	Błędy językowe – nie mówi się człowieki, a ludzie; śmianie się z innych dzieci; pośpiech dorosłych, którzy nie zauważają, że dzieci mają problemy, np. z wyśmiewaniem ich przez rówieśników, bo słabo mówią, noszą okulary; kłótnie, nieuczciwość; łakomstwo; obłuda
2.	Przekonanie, że pisanie listów to przeżytek, teraz się pisze wyłącznie SMS-y
3.	Odrzucanie innych z powodu ich odmienności w wyglądzie i zachowaniu; hałasowanie w lesie i straszenie zwierząt; kłócenie się; gadulstwo
4.	Dokarmianie ptaków innymi porami niż zimą
5.	Brak
6.	Przekonanie, że mycie zębów to strata czasu; jedzenie bez przerwy i podjadanie słodyczy przed snem; odkręcanie nakrętek i innych twardych rzeczy zębami
7.	Próżność, koncentracja na wyglądzie i cechach zewnętrznych
8.	„Brzydkie mówienie” i gwizdanie w kopalni
9.	Brak szacunku dla rodziców; złośliwość i dokuczanie innym, niemądre żarty; okłamywanie
10.	Brak
11.	Dorośli, którzy nie czytają dzieciom; krytykowanie i ocenianie kogoś po wyglądzie
12.	Złe traktowanie zwierząt
13.	Brak
14.	Łakomstwo i obżarstwo, żarłoczna gra komputerowa Bolka i Lolka

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Moliki książkowe*, [online], [dostęp: 06.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.tvp.pl/dla-dzieci/moliki-ksiazkowe-czyli-co-czytac-dziecku>>

W analizowanych odcinkach często nawiązuje się do roli czytania i instytucji jaką jest biblioteka (Tabela 6). Najczęściej podkreśla się, że w bibliotece, na półkach z książkami powinien panować porządek – dlatego też Molinka często sprząta w pokoiku z książkami, w którym mieszkają brat i siostra. W uporządkowanej bibliotece istnieje możliwość podróżowania i poznawania ciekawych przygód bohaterów. Książka jest najlepszym wynalazkiem człowieka, można ją wziąć na spacer, większość filmów, jak podkreśla Molinka, realizuje się na podstawie ciekawych książek. Ich czytanie zaś jest dla moli książkowych tak fascynujące, że zazwyczaj odkładają wszystko na bok.

Czytając książki dzieci przeżywają z bohaterami emocje, ale i nabywają kompetencji językowych: uczą się nowych, trudnych słów i ich poprawnej odmiany w języku polskim (ambasador, kolekcjonowanie, narrator), poznają śmieszne powiedzonka, zwroty, przysłowia, uczą się rymowanek i sylabizowania. Książki dają dzieciom radość i czas dorosłych (bo w wieku przedszkolnym wymagają czytania na głos, a więc dzieci mają rodziców wyłącznie dla siebie). Wśród książek istnieją też takie, które są tajemnicze i ważne dla całej ludzkości – przykładem jest Biblia.

O wyjątkowości miejsca, jakim jest biblioteka, świadczy także piosenka kończąca każdy odcinek programu, która wskazuje małym czytelnikom, jak obchodzić się z książką:

*Tu przeżyjesz przygód wiele jak książkowi przyjaciele
a więc dbaj o książki zuch! Dołącz do nas, czytalcichów,
no dołącz do nich.
Książka radość ci przynosi, więc czytalcich bardzo prosi:
nie zaginaj nigdy rogów i nie czytaj wśród pierogów.*

Tabela 6. Nawiązania do instytucji biblioteki, roli książki i czytania

Nr odc.	Określenia dotyczące biblioteki, książki	Określenie nawiązujące do czytania korzyści z niego płynących, wystawiania się
1.	Większość dobrych filmów realizuje się na podstawie książek; istnieją książki, których można słuchać z płyt	Poprawne tworzenie liczby mnogiej: nie człowieki, a ludzie – mówi Molinka Wyjaśnianie trudnych słów – narrator to ktoś, kto opowiada akcję w książce
2.	Biblioteka jako miejsce podróżowania i przeżywania różnych przygód	Ulubione powiedzonka jako pomoc w trudnych sytuacjach
3.	W bibliotece musi być porządek na półkach	Fraza kończąca program: „codziennie czytasz książkę ty, codziennie czytam ja”
4.	Brak	Poznanie trudnych słów (ornitologia); dzielenie trudnych wyrazów na sylaby
5.	Zuzia mówi: „kiedy widzę jakąś ciekawą książeczkę, liczy się tylko ona, rzucam wszystko”; żali się: „mam tyle zadane, że nie mam czasu czytać”	Poznanie trudnych słów (kolekcjonowanie); Poznanie ciekawych zwrotów: „mydło i powidło”
6.	Brak	Układanie rymów
7.	Biblioteka może mieć królową i króla, są nimi Molinka i Molik	Znaczenie przysłowia: „bez pracy nie ma kołaczy”
8.	Brak	Układanie rymów
9.	Brak	Brak
10.	Brak	Brak
11.	Książka to najlepszy wynalazek człowieka, w bibliotece musi być porządek na półkach	Rodzinne czytanie pobudza wyobraźnię, uspokaja dziecko; poznanie trudnych słów (ambasador)

Tabela 6. Nawiązania do instytucji biblioteki, roli książki i czytania (c.d.)

Nr odc.	Określenia dotyczące biblioteki, książki	Określenie nawiązujące do czytania korzyści z niego płynących, wystawiania się
12.	W bibliotece musi być porządek na półkach; książkę można wziąć na spacer	Brak
13.	Brak	Biblia jest najważniejszą księgą
14.	Brak	Książki są wesołe i zabawne, dają dzieciom radość

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Moliki książkowe*, [online], [dostęp: 06.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.tvp.pl/dla-dzieci/moliki-ksiazkowe-czyli-co-czytac-dziecku>>

„Moliki książkowe” to jeden z niewielu programów emitowanych w telewizji publicznej przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a zarazem jedyny promujący wśród młodych odbiorców książkę i czytanie. Nowych odcinków nie realizuje się od roku 2011, tłumacząc, że coraz mniej młodych widzów ogląda programy edukacyjne. „Moliki książkowe” są przykładem programu w konwencji paleotelewizji, w przeciwieństwie do coraz silniejszego nurtu neotelewizji, rezygnującej z funkcji edukacyjnej i wychowawczej na rzecz rozrywkowej (Cassetti F., Odin R., 1994).

Czy Moliki są dla dzieci atrakcyjne? Trudno rozstrzygnąć. Dla dzieci, które lubią czytać i odwiedzają biblioteki z pewnością tak, dla widzów, których nie fascynuje słowo, lecz obraz, Moliki są zapewne nudne. Istotnym jest jednak fakt, że nie łatwo rozmawia się o książkach w sposób widowiskowy, spektakularny, nieprzewidywalny. A tak zazwyczaj toczą się akcje niezwykle lubianych przez dzieci kreskówek. Książka mobilizuje do samodzielnego, twórczego aktywizowania wyobraźni, do tego potrzeba wysiłku umysłowego i skupienia. Kreskówki kreślą gotowe obrazy, ich odbiór nie wymaga wielkiego zaangażowania intelektu.

Ewa Chotomska, popularna *Ciotka Klotka* z programów edukacyjnych dla dzieci lat 80, stwierdza, że dzieci oglądając telewizję przywiązują się do bohaterów i często odwzorowują ich zachowania. Jeśli słyszą i widzą, że ktoś przez nich lubiany twierdzi, że chipsy są niezdrowe albo warto opiekować się zwierzętami, jest to czytelny sygnał, że tak należy się zachowywać (Subbotko D., 2009b). Nawiązując do tych opinii, popartych wieloletnim doświadczeniem pracy na rzecz popularyzacji czytania wśród dzieci, można stwierdzić, że dla wielu z nich Moliki są szansą na odwiedzin w bibliotece i posłuchanie opowieści nie będącej adaptacją historii przerabianych przez studio Walta Disneya.

Innym argumentem osłabiającym i tak mało wiarygodne tłumaczenia zarządu TVP o decyzji wycofania się z realizacji programów edukacyjnych dla dzieci z powodu ich niskiej oglądalności jest dostęp do oferty telewizyjnej przez Internet. Umożliwia to także telewizja publiczna; dzięki temu dzieci, które po południu wracają z przedszkoli i szkół, mogłyby korzystać z telewizyjnej oferty edukacyjnej. Tylko ileż razy można oglądać powtórki?

Bez posługiwania się mediami trudno wyobrazić sobie dzisiejszy świat, więc coraz częściej postuluje się i formułuje cele wychowania medialnego. Janusz Morbitzer wyznacza w tej kwestii trzy zasadnicze kierunki działań (2005, s. 416-417). Pierwszy oznacza konieczność przygotowania dzieci do życia w warunkach społeczeństwa zmediatyzowanego, nabycia umiejętności ciągłego kształcenia i odnalezienia się w nim. Można nazywać go celem społecznym. Sprawne posługiwanie się nowymi technologiami i mediami to realizacja celu w wymiarze technologicznym. Uczniowie przyswajają te kompetencje niemal naturalnie ze względu na wysoki stopień nasycenia kultury codziennej różnymi mediami. Pozostaje jednak wymiar kulturowy, ściśle połączony ze światem wartości, ukazywaniem ich w kontekstach historycznych, społecznych, politycznych, filozoficznych i, co najważniejsze, etycznych. Ów cel bez skumulowanej w książkach wiedzy, obycia z szeroko rozumianą humanistyką jako próbą zrozumienia otaczającego świata, jest do zrealizowania niezwykle trudny. W ostatecznym rozrachunku jest on najważniejszy, bo to wyznawane i pożądanе war-

tości decydują o jakości życia społecznego. Jeśli więc dzieci nie będą czytały i rozumiały, co czytają, stracą niepowtarzalną szansę świadomego i twórczego uczestniczenia w kulturze innej niż popularna, a także współtworzenia jej.

BIBLIOGRAFIA

- Casetti F., Odin R. (1994), *Od paleo- do neo-telewizji w perspektywie semiopragmatycznej*, [w:] Gwóźdź A. (red. nauk.), *Po kinie*, Kraków, Universitas, s. 117-136
- Chymkowski R., *Wylączeni z kultury pisma. Komentarz do badań społecznego zasięgu książki*, [online], [dostęp: 25.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.bn.org.pl/download/document/1297852774.pdf>>
- Dwie produkcje TVP w programie Input*, [w:] Centrum Prasowe, [online], [dostęp: 15.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.tvp.pl/o-tvp/centrum-prasowe/komunikaty-prasowe/dwie-produkcje-tvp-w-programie-input-2012/6598811>>
- Izdebska J. (2005), *Dzieciństwo medialne*, [w:] Juszczyk S., Polewczyk I. (red. nauk.), *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 169
- Lemish D. (2008), *Dzieci i telewizja. Perspektywa globalna*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 80
- Moliki książkowe, czyli co czytać dziecku*, [w:] TVP, [online], [dostęp: 12.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.tvp.pl/dla-dzieci/moliki-ksiazkowe-czyli-co-czytac-dziecku/wideo>>
- Morbitzer J. (2005), *O potrzebie i celach wychowania medialnego dzieci*, [w:] Juszczyk S., Polewczyk I. (red. nauk.) *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 416-417
- Nieduziak E. (2005), *Dziecko i jego świat w programach polskiej telewizji publicznej*, [w:] Juszczyk S., Polewczyk I. (red. nauk.) *Dziecko w świecie wiedzy, informacji i komunikacji*, Toruń, Wyd. Adam Marszałek, s. 219
- Subbotko D. (2009 a), *Telewizja nie kocha już dzieci*, „Gazeta Wyborcza” z dnia 14 listopada, [online], [dostęp: 14.04.2012], dostępny w Internecie: <http://wyborcza.pl/1,76842,7252994,Telewizja_Polska_nie_kocha_juz_dzieci.html#ixzz1tcyKO2At>

Subbotko D. (2009 b), *Telewizja publiczna także dla dzieci*, wywiad z Ewą Chotomską, „Gazeta Wyborcza” z dnia 16 listopada, [online], [dostęp: 20.04.2012], dostępny w Internecie: <http://wyborcza.pl/1,76842,7255936,Telewizja_publiczna_takze_dla_dzieci.html>

Sześć polskich produkcji w międzynarodowej selekcji, [w:] *Centrum Prasowe*, [online], [dostęp: 15.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.tvp.pl/o-tvp/centrum-prasowe/komunikaty-prasowe/szesc-polskich-produkcji-w-miedzynarodowej-selekcji-input-2012/6037105>>

**THE CHILD AND BOOK IN EDUCATIONAL PROGRAM
TVP "A BOOKWORM, CHILDREN READING LIST"**

Showing values, knowledge and skills promoted in the children's television educational series "A bookworm, children Reading list" is a purpose of the article "The child and book in educational program produced by TVP1". The goals of the program are: encouraging children and their parents for spending time with the books, accustoming children to the library and showing that reading is a fascinating adventure. For the purposes of the article analysis of 16 episodes broadcasted in the period from 1 January to 4 May 2012. This project was realized by the method of content analysis.

**Dzieci i młodzież
jako uczestnicy
kultury**

III.

ROZWÓJ KONCENTRACJI DZIECKA W WIEKU DO TRZECIEGO ROKU ŻYCIA

Bożena Bogdańska
Biblioteka Uniwersytetu
Warmińsko-Mazurskiego

Dzieci rozwijają się w różny sposób, w zależności od indywidualnych predyspozycji, wpływów środowiska, najbliższego otoczenia, zwłaszcza rodziców. U dzieci do trzeciego roku życia można zauważyć takie cechy, jak: niepokój, impulsywność, nieruchliwość lub nadruchliwość, brak koncentracji itd. Rodzice obserwując dzieci zastanawiają się, co do tego prowadzi, dlaczego to dziecko jest takie, a tamto inne.

Dlatego warto od pierwszych miesięcy życia dziecka postawić na jego świadomy rozwój i odpowiednio ukierunkowane wychowywanie. W dużej mierze odpowiedzialność w tej kwestii spoczywa na zasobach intelektualnych i kulturowych rodziców i najbliższej rodziny. We współczesnym świecie istotny wpływ na kształtowanie się koncentracji i uwagi małego dziecka mają także popularne media.

Bożena Bogdańska

Bożena Bogdańska jest absolwentką studiów pedagogicznych i teologicznych na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim.

Przez kilka lat zajmowała się pracą z czytelnikiem w bibliotece szkolnej. Obecnie pracuje w Bibliotece Naukowej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Interesuje się podróżami, światem dziecka, literaturą pedagogiczną i teologiczną, kulturą rosyjską.

Bożena Bogdańska is a graduate of pedagogics and theology at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn.

After her studies, for a few years, she was working with young readers in the school library. Now she works in the Science Library of the University of Warmia and Mazury. Her interests are journeys, children's world, educational and theological literature, Russian culture.



W dzisiejszych czasach jesteśmy świadkami wielu nowych zjawisk i procesów zachodzących w sferach gospodarczych, kulturowych, społecznych, które często w gwałtowny sposób wpływają na tryb naszego życia, rodzaj i sposób wykonywanej pracy, relacje z innymi ludźmi i społeczeństwem. Współczesny paradygmat gospodarowania, określane mianem gospodarki opartej na wiedzy, stawia przed obecnymi, ale także i – przede wszystkim – przyszłymi pokoleniami zupełnie nowe wymagania. Nasze dzieci będą zmuszone do szybkiego i efektywnego wyszukiwania potrzebnych im informacji, odpowiedniej ich selekcji oraz przyswajania nowych umiejętności i wiedzy. W przeciwnym wypadku nie będą w stanie pojąć coraz dynamiczniej zmieniającej się rzeczywistości – zarówno tej wirtualnej, cyfrowej, jak i realnej, analogowej.

Kluczowa w tej kwestii wydaje się być zdolność do koncentracji. Bez niej dziecko, a później dorosły, nie będzie w stanie z natłoku dostępnych informacji i danych, najpierw wyselekcjonować, a potem przetworzyć i przyswoić nowych wiadomości. Słowem, rozwój takiej osoby będzie znacznie utrudniony.

Niestety, współczesne media, pomimo dużego potencjału w zakresie stymulowania prawidłowego rozwoju dzieci i młodzieży, raczej ten proces utrudniają. Młode pokolenia są wręcz bombardowane obrazem, muzyką, nowymi informacjami. I choć pośród nich znaleźć można ciekawe i wartościowe, to gubią się one w natłoku produkcji o małej wartości poznawczej i edukacyjnej.

W niniejszym artykule podjęto się omówienia wpływu współczesnych mediów na rozwój najmłodszego dziecka. W okresie do trzeciego roku życia kształtuje się wiele postaw i umiejętności kluczowych z punktu widzenia przyszłego rozwoju małego dziecka. Obserwacja współczesnych mediów skłania do postawienia tezy, że może być on zakłócony przez generowane bodźce, zbyt silne dla psychiki młodego człowieka. Rozważania zawarte w niniejszej pracy zostaną poświęcone weryfikacji tej tezy. Niestety, objętość artykułu powoduje, że przeprowadzone w nim analizy mają raczej charakter przyczynkarski, niemniej jednak pozwalają one na poczynienie pewnych obserwacji oraz postawienie kilku kluczowych wniosków.

KONCENTRACJA

Już od pierwszych miesięcy życia dziecka można starać się uczyć koncentrować je na różnych przedmiotach. Wiadomo, że im starsze dziecko, tym wyższa jest zdolność koncentracji, skupienia na jednej rzeczy. Nie zawsze trzeba kierować się impulsem, należy raczej postępować adekwatnie do sytuacji. Można uczyć dziecko „walczyć” z jakimś pragnieniem, przesuwając je na dalszy plan (Reimann-Hohn U., 2009, s. 13). Uwaga to zdolność koncentrowania świadomości w jakimś określonym celu. Polega na selekcjonowaniu bodźców płynących z zewnątrz, stymuluje czujność na pewne bodźce, zwiększa skuteczność działania, oszczędzając czas i dając satysfakcję z dobrze wykonanego zadania (Thomas J., Azzopardi G., 2007, s. 13-14).

Stan napiętej uwagi to pełna mobilizacja do wykonania zadania, szybsza akcja serca, lepsze dotlenienie mózgu, wzmożone napięcie mięśni, szybsze wykonywanie ruchów. To koncentracja energii i gotowość do ataku albo do ucieczki. Koncentracja energii ułatwia takie funkcje, jak: postrzeganie i rozumienie, uczenie się i działanie (Thomas J., Azzopardi G., 2007, s. 16). Jednak stabilną i selektywną uwagę dziecko musi wypracować. Tymczasem wśród wielu bodźców, na jakie napotyka, prowadzi tylko krok do pobudzenia lub nadpobudliwości, w które dzieci często wpadają.

Wykształcenie umiejętności koncentracji u dzieci, które nie przekroczyły trzeciego roku życia umożliwia dobry start do sprawnego funkcjonowania w przedszkolu i szkole. Daje dziecku możliwość ukierunkowania swoich psychicznych i fizycznych możliwości na jeden cel i konsekwentnego dążenia do wykonania zamierzeń. Dlatego obowiązkiem rodziców jest czytanie dzieciom od pierwszych miesięcy ich życia, śpiewanie im kołysanek i innych piosenek, rozmowy, zadawanie pytań, opowiadanie o otaczającej rzeczywistości, umiejętne podtrzymywanie rozmowy, słuchanie i odpowiadanie na pytania. Trzeba ćwiczyć koncentrację dziecka poprzez lekturę książek o różnorodnej treści, a także różnego rodzaju zabawy rozwijające zmysły dotyku, ruchu, smaku, węchu, wzroku i równowagi. Wszystko to ma służyć właściwemu roz-

wojowi dziecka, i nie da się zastąpić tego typu zachowań telewizją, Internetem, zabawkami interaktywnymi.

Zabójcami koncentracji są: niezdrowe zwiększanie wymagań albo zbyt niskie żądania. Powodują one napięcia, nerwowość i pobudzenie. Po fazie koncentracji dziecko nie odczuwa zadowolenia ani sukcesu, więc wysiłek nie opłacił się. Ciągły hałas, chaos otoczenia, głośny telewizor, odgłosy z komputera, krzyki domowników odwracają uwagę. Brak tlenu, mało ruchu, niezdrowe odżywianie przeszkadzają w koncentracji, uniemożliwiają ją. Ponadto do braku bądź obniżenia koncentracji prowadzą często problemy medyczne, z którymi mogą borykać się dzieci: zakłócenia hormonalne, rozwojowe, choroby (infekcje, uszkodzenia mózgu), leworęczność siłą „przestawiona” na praworęczność, problemy ze wzrokiem czy słuchem, a przede wszystkim ADS (syndrom trudności z koncentracją) czy ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej) (Reimann-Hohn U., 2009, s. 34-35).

Jeśli dziecko potrafi skupić uwagę na zabawie, czytaniu, słuchaniu, jedzeniu, rozmowie, ćwiczy też pamięć. Toruje sobie w ten sposób dobrą drogę i przygotowuje do wieku szkolnego. W przeciwnym wypadku można spodziewać się kłopotów związanych w przyszłości z nauką, a często także z wychowaniem.

WCZESNE DZIECIŃSTWO: PIERWSZY ROK ŻYCIA

Bardzo ważną sprawą w ćwiczeniu koncentracji jest okazywanie miłości i uwagi w okresie wczesnego dzieciństwa. Człowiek, który nie doznał w tym czasie miłości, ma większe problemy z szacunkiem wobec siebie, z postrzeganiem siebie, z wiarą we własne możliwości. Zarówno niemowlęta, jak i starsze dzieci potrzebują życzliwego, serdecznego otoczenia, aby budować „właściwą uwagę”.

Istotne jest także ustalenie odpowiednich, indywidualnych proporcji między aktywnością a odpoczynkiem. Poczucie zaufania zbudowane między rodzicami i innymi dorosłymi osobami a dzieckiem, pozwoli mu wykształcić zdolność koncentrowania uwagi. Jeśli te relacje nie są

prawidłowe, w konsekwencji będzie wybiórczo i chaotycznie poznawać świat i może mieć w przyszłości skłonność do nadpobudliwości (Thomas J., Azzopardi G., 2007, s. 30).

Zdrowych dzieci nie trzeba do tego zmuszać, mają one od urodzenia ogromną wewnętrzną motywację do poznawania świata. Trzeba tylko umiejętnie je wspierać. W rozwoju ruchowym najpierw dziecko leży, potem przekręca się, siedzi, raczkuje i chodzi. W mowie: wypowiada głoski, sylaby, słowa, na końcu całe zdania. W kompetencjach społecznych: nawiązuje kontakt wzrokowy, podtrzymuje go, ma poczucie własnej wartości, odwagę do zdobywania nowych doświadczeń. Wszystko to dzięki zapamiętywaniu, które jest jednym z podstawowych procesów zachodzących w mózgu.

Odkrycia naukowe francuskiego neurologa A. A. Tomatisa udowodniły, że dzieci już w początkowym okresie życia można podzielić na „wzrokowców” i „słuchowców” (Thomas J., Azzopardi G., 2007, s. 37). Świadomi tego rodzice mogą rozwijać umiejętności swojej pociechy w jednym kierunku.

W pierwszych trzech latach każda komórka nerwowa tworzy od 10 do 15 tysięcy synaps. W drugim roku życia ich liczba równa się ilości, jaką posiada dorosły, czyli około 100 bilionów. W trzecim dwa razy tyle, co w drugim (Reimann-Hohn U., 2009, s. 31). Od środowiska, w którym dziecko się wychowuje i różnorodnych wpływów zewnętrznych zależy, które połączenia zostaną rozwinięte, a które odrzucone.

Rozwój uwagi dziecka zależy przede wszystkim od równowagi między okresem spoczynku a aktywnością. Należy za wszelką cenę unikać nadmiernej stymulacji dzieci nadmiarem kolorów, dźwięków, a ponadto wykorzystywania mediów jako środka, który rzekomo odciąża rodziców, daje im „chwilę wytchnienia”. Dziecko nadmiernie stymulowane we wczesnym dzieciństwie wcale nie będzie bardziej inteligentne czy uważne w wieku późniejszym. Wprost przeciwnie, może być nadmiernie zestresowane przez wiele lat (Thomas J., Azzopardi G., 2007, s. 40).

DZIECKO OD DRUGIEGO DO TRZECIEGO ROKU ŻYCIA

Dziecko w tym okresie potrzebuje stabilnej rodziny, przewidywalnych sytuacji, równowagi między odpoczynkiem a aktywnością, właściwego budowania więzi, aby właściwie rozwijać zdolność uwagi. Zaburzenia, podobnie jak w pierwszym roku życia, prowadzą do nadmiernego pobudzenia, burzliwości, nieorganizowania.

Mówienie do dziecka, opowiadanie o tym, co się dzieje, spokojne czytanie książek codziennie o tej samej porze, pomaga budować koncentrację, poczucie bezpieczeństwa, umiejętność pokonywania różnego rodzaju przeszkód, budowania pewności siebie i właściwego własnego obrazu. Szczególnie skutecznie kształtują uwagę dziecka niektóre bajki, np.: „Trzy świnki” (środki sprzyjające koncentracji to: wyliczanie, budowanie porządku, sekwencja, porządkowanie informacji, radzenie sobie ze strachem, przerażeniem), „Złotowłosa i trzy misie” (rozwija się zmysł obserwacji i dokonywania wyboru oraz oceny sytuacji podczas śledzenia kolejnych czynności uroczej Złotowłosej. Bajka ta uczy, że odkrywanie świata jest fascynujące, ale należy to robić z rozwagą) (Thomas J., Azzopardi G., 2007, s. 45-48).

Dziecko, które nie przekroczyło trzeciego roku życia, a także w latach kolejnych, potrzebuje dla właściwego rozwoju:

- poczucia bezpieczeństwa, więzi z najbliższymi, poczucia, że jest chciane i kochane,
- optymalnego poczucia własnej wartości,
- poczucia, że warto żyć,
- pomocy w zrozumieniu doświadczeń,
- autorytetu dorosłych, dobrych wzorców osobowych,
- kontaktu z rówieśnikami i rozwoju społecznego.

Już od drugiego roku życia dziecko potrafi naśladować czynności i zachowania innych, pokazuje swoją niezależność, odrębność, interakcje uczuciowe (*Jakie są podstawowe potrzeby dzieci*, [online]).

PIERWSZE ZABAWY

Zabawy – od najprostszych do coraz bardziej skomplikowanych – kształtują dziecko już od narodzin. Dzięki nim dziecko uczy się myśleć, działać, rozwija uwagę, koncentrację, inteligencję, zdolność podejmowania decyzji, zmysł obserwacji, naśladowanie rzeczywistości, poszerza zasób słownictwa, zwiększa cierpliwość, zręczność, ciekawość, odkrywczość.

Kiedy dziecko się bawi, ważne jest, by: nie przeszkadzać bez wyraźnej potrzeby, uprzedzać, kiedy należy skończyć zabawę, chwalić, kiedy coś się udaje. Ponadto trzeba pamiętać, że krótsza intensywne zabawa jest lepsza niż długa i żmudna. Zabawa to dla małego człowieka poważne zajęcie, to jego „praca”. Dziecko pozbawione zabawy, żyjące w świecie mediów nie doświadcza radości płynącej z zabawy, relacji z rodzicami poświęcającymi mu czas, nie nabywa umiejętności płynących z zabaw. Dzień wypełniony telewizją powoduje, że wszystko staje się spłycone, a natłok informacji i bodźców, powoduje nerwowość i zniecierpliwienie.

Współczesny rynek oferuje dzieciom mnóstwo zabawek. Czy służą one koncentracji dziecka, jego właściwemu rozwojowi? Najważniejsze, aby nie było ich zbyt dużo; powodują wówczas niepotrzebny zamęt, niemożliwość skupienia się na jednej zabawie. Ich nadmiar, wielofunkcyjność, nadmierna jaskrawość, generowana przez nie duża ilość bodźców słuchowych, wzrokowych niepotrzebnie rozprasza. Dla rozwijającego się mózgu dziecka, ważniejszy od mediów i zabawek jest kontakt z ludźmi, zwierzętami, przedmiotami. Można ich dotknąć, powąchać, pogłaskać, opisać, posmakować. Umiejętność zabawy wymaga zatem kreatywności (Bieńkowska K., 2012, s. 103). Żadna gra ani zabawka nie zastąpi czasu spędzonego z rodzicami, rodzeństwem, innymi dziećmi.

CZYTANIE

Kontakt z książką, która pachnie, szeleści, jest bardzo stymulujący dla dziecka. Czytanie to poniekąd *poznawanie ucieleśnione – embody cognition – najbardziej naturalny i skuteczny sposób poznawania świata*

ta (Włodarski A., [online]). *Czytanie książek poprawia kreatywność, a to z kolei ułatwia zrobienie kariery lub choćby zdobycie przewagi nad tymi, którzy ich nie czytają* (Tamże). Rynek książki dla dzieci jest bardzo bogaty. Książka może pokazać dziecku odmienny świat, ale może też ubogacać wyobraźnię dziecka, stać się częścią tego świata, które je otacza (Kowalczyk P., [online]). Obecnie, w dobie mediów elektronicznych, książka dziecięca wciąż ma się dobrze, wydaje się nawet, że odzyskała swoją moc. Co prawda wykorzystuje się ją inaczej niż dawniej, ważne jednak, że jest cały czas w użyciu. Tytuły obecne na rynku, w salonach (typu Empik), na stronach wydawnictw i w sklepach internetowych mnożą się w nieskończoność. Bogaty wybór sprawia, że nie zawsze wiadomo, co jest naprawdę wartościowe. Na szczęście są specjaliści, którzy doradzają zagubionym rodzicom, co wybrać spośród tego gąszczy. Nadal jednak dorośli nie zawsze mają czas i wiedzę, by dobrać odpowiednią do wieku i zainteresowań dziecka książkę.

Powstają ambitne wydawnictwa (EneDueRabe, Zakamarki, Wytwórnia, Muchomor, Dwie Siostry), które stawiają na odpowiednią do wieku dziecka treść i ilustrację. Każda wydawana przez nie książka jest cenna i niepowtarzalna.

Poza tym warto kierować się własnym gustem i indywidualnymi preferencjami. Dzieci z upodobaniem zauważają szczegóły na ilustracjach, sięgają po ulubione wiersze, śledzą losy wybranych bohaterów książek. Wracają do lektury wielokrotnie, często odkrywając coś nowego, bawią się książką.

Poezja – wiersze, rymowanki, kołysanki, zgadywanki, wyliczanki – bawią i uczą dobrym humorem, puentą, słowem, odpowiednim rymem. Pomagają ćwiczyć postrzeganie świata, a także zdolności językowe i manualne; można przy nich także śpiewać, wcielać się w role bohaterów, klaskać (Piotrowska D., [online]) itd.

Bajki to krótkie historie przeznaczone dla nieco starszych dzieci. Przedstawiają bohaterów o różnorodnych osobowościach, sytuacje, w jakich się znajdują, emocje, jakie odczuwają. Uczą większej koncentracji, wyobraźni, skupienia się na sytuacji, ciągu wydarzeń.

Baśnie są dłuższe niż bajki i wymagają jeszcze większej koncentracji. Są bardzo wartościowe pod względem podejmowanych tematów,

opisywanych wydarzeń, wzorców rozwiązywania problemów. Świetnie działają na wyobraźnię dziecka, rozwój uczuć i dojrzewanie w sferze emocjonalnej. Ważne jest, by były one dobrze wydane, często bowiem na rynku trafiają się kiepskie przedruki, skrócone, zmienione, pozbawione zasadniczych wartości.

Książki edukacyjne pomagają dzieciom i rodzicom iść we właściwym kierunku, odpowiadają na nurtujące pytania, wyjaśniają tajemnice (Piotrowska D., [online]).

Niezwykle ważne jest to, by „zarazić” dzieci pasją czytania, a także starać się wypracować i utrwalić codzienny rytuał, podczas którego rodzic i dziecko razem spędzają czas, czytają, oglądają ilustracje, nawiązują rozmowę, śmieją się, tulą do siebie, inspirują historiami zaczerpniętymi z książek do zabawy, rozwiązywania problemów, itd. Lektura książek rozwija ciekawość świata, wrażliwość, poczucie bezpieczeństwa, bliskość, poczucie wartości.

Dobra książka dla dziecka powinna być odpowiednio napisana, z dynamiczną akcją, odrobiną tajemniczości, właściwą konstrukcją, realistycznymi wątkami „z życia” wziętymi (*Rozmowa z Joanną Papużyńską*, [online]). Książka uczy cierpliwego wysłuchania historii, a także opowiadania aż do końca. Warto tu podkreślić ogromną rolę czytania już od momentu, gdy dziecko potrafi wodzić wzrokiem za wskazanym przedmiotem, może przyglądać się ilustracjom w książce, jednocześnie słuchając ciepłego i najbardziej przyjaznego głosu – mamy, taty lub innej bliskiej mu osoby. Nieważne, co czytamy niemowlętom; istotny jest ton, melodia, rytm, poczucie, że jest ktoś obok.

Na dalszym etapie rozwoju dziecko jest w stanie wskazywać różne przedmioty, ilustracje w książce, potrafi skoncentrować się na kilka bądź kilkanaście minut, aby wykonać proste polecenia. Między drugim a trzecim rokiem życia należy sięgnąć po książki z pojedynczymi obrazkami, rymowane wierszyki (Bieńkowska K., 2012, s. 102), ładnie zilustrowane krótkie opowiadania. Trzeba czytać melodyjnie, z wycuciem, różnicując natężenie głosu, wczuwając się w postaci na ilustracjach. Takie czytanie to duży wkład w rozwój mowy, koncentracji, wyobraźni dziecka.

Istotnym czynnikiem w doskonaleniu koncentracji jest nauka słuchania innych, zabawy, budowania, wspinania się, rysowania. Zanim dziecko pójdzie do szkoły rozumie polecenia, potrafi rozpoczynać jakieś zajęcie, kończyć je – o ile jest pewne swoich możliwości i posiada właściwe poczucie własnej wartości, zdrową pewność siebie, motywację do działania (Reimann-Hohn U., 2009, s. 19).

MOWA DZIECKA

Między dwudziestym a dwudziestym czwartym miesiącem życia dziecko używa około 250 do 300 słów i buduje zdania dwu- trzywyrazowe. Dwulatek spełnia podstawowe polecenia, rozumie około 300 wyrazów, potrafi odpowiedzieć, jak ma na imię i na nazwisko. Trzylatek rozumie już około 900 słów, używa ich prawidłowo, liczy do dziesięciu. Mowa i koncentracja są ze sobą ściśle powiązane. Aż 30% i więcej dzieci przejawiających trudności w koncentracji ma też problemy i opóźnienia w mowie. W wieku szkolnym okaże się to dużym problemem. Dlatego tak ważne jest kontaktowanie się z dzieckiem od początku jego życia, mówienie do niego, rozmawianie z nim. Wszystko to wpływa na doskonalenie języka, mobilizuje zmysły: smak, słuch, dotyk (Thomas J., Azzopardi G., 2007, s. 67).

Mówić do dziecka powinniśmy spokojnie, bez pośpiechu, zrozumiale, zwracając uwagę, czy zrozumiało, o czym mówimy. Bardzo wartościowe jest opowiadanie o zdarzeniach minionego dnia, snucie wymyślonych historii, wspomnianie wydarzeń z własnego dzieciństwa, przedstawianie przygód bohaterów z bajek albo zabawek. Powinno się też zachęcać dziecko do opowiadania, śpiewać z nim piosenki, czytać, rozmawiać o ilustracjach w książce (Bieńkowska K., 2012, s. 99-101). Wszystko to jest dla obu stron o wiele lepsze niż włączenie komputera albo telewizji.

Z pewnością ani muzyka, ani książka, ani telewizja nie zastąpią bezpośredniej rozmowy z dzieckiem, nie nauczą bliskości, kontaktu wzrokowego, słuchania, odbierania mimiki twarzy. Media stosowane wyłącznie jako zastępniki mogą „wychować” dziecko zamknięte

na otoczenie, aspołeczne, niezdolne do relacji, więzi z drugim człowiekiem. Używane właściwie, mogą jednak służyć pomocą rodzicom w rozwijaniu umiejętności językowych, słuchu muzycznego, percepcji wzrokowej.

ŚWIAT MEDIÓW

Pośpiech, niecierpliwość rodziców, potrzeba ciągłych zmian zupełnie nie służą uwadze dziecka. Telewizja, radio, wirtualny świat niepotrzebnie nadmiernie stymulują dziecko. Zbyt duża ilość zabawek, coraz liczniejszych możliwości wyboru w świecie przepelnionym rzeczami – rozprasza. Dlatego problemy z koncentracją dotyczą coraz większej ilości dzieci, a także dorosłych.

Przyczyn zaburzeń koncentracji jest wiele. Jedną z nich jest niekontrolowany wpływ mediów. W polskich rodzinach korzystanie z telewizji czy Internetu przez dziecko, które nie przekroczyło trzeciego roku życia jest bardzo częstym zjawiskiem. Niewielu rodziców unika tego zagrożenia, nie zdając sobie sprawy, jakie szkody mogą wyrządzić. Pokusy społeczeństwa medialnego, konsumpcyjnego są tak ogromne, że nawet ci, którzy posiadają kulturowe zaplecze, często poddają się światu mediów – łatwiejszemu, przyjemniejszemu, bardziej powierzchownemu. Jest to związane z olbrzymim tempem życia narzuconym sobie i dziecku, bez orientacji i bez wpływu na dalszy los młodego człowieka. Informacji dźwiękowych, wzrokowych, dotykowych, docierających do mózgu dziecka jest miliard razy więcej, niż jest on w stanie przyswoić (Thomas J., Azzopardi G., 2007, s. 14). Przeciętny człowiek może w jednym momencie odebrać zaledwie pięć do dziesięciu różnych informacji. Co w takim wypadku dzieje się z małym dzieckiem, które bawi się w salonie zabawką interaktywną, z kilkunastoma melodiami, kolorową, wrzuca do niej kulki, ona wydaje dodatkowe dźwięki, rodzice w tym czasie rozmawiają między sobą, obok włączony jest telewizor, z którego dobiegają dźwięki, migają obrazy, włączone jest światło – i można by tak wymieniać w nieskończoność. Każda wymieniona stymulacja prowadzi do określonych czynności, dziecko nie

jest w stanie ich wykonać, musi dokonać selekcji. Jeśli nie jest w stanie poradzić sobie z tym, frustruje się, denerwuje, staje się nadmiernie pobudzone, chce szybko coś wykonać, nie udaje mu się to. Zaplata się krąg, z którego trudno wyjść obronną ręką. Układ nerwowy dziecka nie jest w stanie poradzić sobie z takim nadmiarem bodźców. W takich warunkach męczy się nawet dorosły, mimo dość dobrze rozwiniętego układu nerwowego, podzielnej uwagi, wypracowanej koncentracji. Dziecko wobec takich sytuacji jest bezbronne.

Jakiś czas temu mogło się wydawać, że dając dziecku komputer, wychowamy geniusza. Po wielu latach badań i obserwacji okazało się jednak, że poza rozwojem inteligencji wzrokowej korzystanie z komputerów nie przynosi innych korzyści. Niektórzy badacze mówią o 10-punktowym spadku IQ u tzw. *heavy userów*, którzy najchętniej tkwiliby przed ekranem bez przerwy. Dzieje się tak dlatego, że bodźce oferowane przez komputer są dość monotonne. Stymulują tylko na początku, a potem wprowadzają otępienie i stupor. Przedwczesne kupienie dziecku komputera niesie ze sobą ryzyko wykształcenia u dziecka nawyku do nauki niewymagającej wysiłku i zaangażowania. Trudno będzie potem przyzwycząić je do wysiłku czytania (Włodarski A., [online]). Komputer bardzo uzależnia, często całe rodziny, także pracownicy firm dostosowują swoje życie do niego, spędzają w świecie gier czy Internetu niezwykle dużo czasu, często zupełnie bez celu. Bo wydaje się nam, że w sieci jesteśmy idealni, że możemy być anonimowi, możemy bez konsekwencji wyrażać swoje zdanie, być kreatywnymi. W rezultacie spędzanie dzieciństwa i dorosłości przed komputerem rodzi społeczeństwo siecioholików, karykatury ludzi, niezdolnych do normalnego życia, kontaktu z drugim człowiekiem, odczytywania jego emocji.

Audiowizualność narzucona dzieciom stała się ich powszechnym doświadczeniem, podstawową orientacją w świecie, środowisku, wśród ludzi. Liczne badania, np. J. Izdebskiej (1996, s. 90), M. Wawrzak-Chodaczek (1997, s. 65) i innych naukowców, głównie pedagogów, psychologów, socjologów, lekarzy, potwierdzają zbyt szybkie wprowadzanie dzieci w świat mediów. Kontakt z mediami staje się codziennym zwyczajem, często zajmującym wiele godzin w ciągu dnia (Izdebska J.,

1996, s. 106). Dziecko dwu- trzyletnie ogląda telewizję przeciętnie 45 minut dziennie (Izdebska J., 1996, s. 107), a na przestrzeni kolejnych lat czas ten powiększa się. To bardzo dużo, zdecydowanie za dużo. Skutki dla dziecięcej koncentracji, układu nerwowego, relacji międzyludzkich, rozwoju mowy, rozwoju fizycznego, zachowania, są fatalne. Wymieńmy choćby następujące:

- choroby oczu, schorzenia kręgosłupa, układu kostnego, alergię,
- spłycona zdolność do porozumiewania się, powierzchowność relacji,
- zachowania agresywne, wulgarne, prowokujące (95% gier dla dzieci dostępnych w sprzedaży zawiera agresję),
- lęki, koszmary nocne, nadmierna pobudliwość, znieczulenie na zło, agresję – naśladowanie agresji bohaterów z telewizji, Internetu,
- zredukowana ilość czasu przeznaczona na życie rodzinne, więzi międzyludzkie, czytanie i inne formy kultury, sport,
- relatywizm poznawczy i etyczny, rozleniwienie intelektualne, niezdolność do wysiłku umysłowego, odróżniania dobra od zła czy prawa od bezprawia (Izdebska J., 1996, s. 108).

W świecie reklam dziecko jest traktowane jak przedmiot – narzędzie do zwiększenia zysku producentów, bez zwracania uwagi na to, co jest dobre dla niego samego (Andrzejewska A., 2007, s. 59).

Mnogość bodźców do pewnego stopnia pobudza kreatywność; możemy oczekiwać, że kolejne pokolenia będą od nas inteligentniejsze, ale tylko w pewnych wymiarach – np. może się rozwinąć pamięć wzrokowa oraz umiejętność robienia kilku rzeczy jednocześnie, tzw. *multitasking* (wielozadaniowość). Natomiast niewątpliwym minusem tego nadmiaru bodźców jest brak umiejętności koncentracji, przyswajania informacji, ich selekcji i przetwarzania, logicznego myślenia, brak wytrwałości, zdolności samodzielnego myślenia. To także wykształcenie się populacji funkcjonalnych autystyków, ludzi niepotrafiących nawiązywać prawidłowych relacji społecznych (Włodarski A., [online]), biernych wobec prawa i moralności, śle-

po naśladowujących bohaterów z telewizji i gier. Mózg otrzymujący nadmiar informacji inaczej się rozwija, inaczej też będzie się starał. Zwłaszcza dzieci nigdy dotąd nie były atakowane taką ilością bodźców, przede wszystkim wizualnych (z telewizji, Internetu, kolorowych magazynów, sklepów, kolorowych zabawek). Stają się więc zewnątrzsterowalne; nawet drobny bodziec może wywołać reakcję, często niewspółmierną do okoliczności. Ponadto duży zasób informacji, niepowiązany w całość, nie tworzy spójnego, pełnego obrazu rzeczywistości. Dziecko słyszy to wszystko i widzi, ale nie potrafi logicznie usystematyzować takiego ogromu bodźców.

Jest też jednak druga strona mediów, zdecydowanie pozytywna: można je wykorzystać do ekspansji książki (Kowalczyk P., [online]), co skutecznie robią wydawnictwa dziecięce, blogi zatroskanych o dzieci mam, strony prowadzone przez specjalistów. Warto włożyć jak najwięcej wysiłku w takie właśnie ich zastosowanie.

ZAKOŃCZENIE

Świadomość faktu, jak silny wpływ mają media na dzieci, zwłaszcza te najmłodsze, uzasadnia konieczność edukacji rodziców. Trzeba to robić po to, by chronili swoje pociechy przed wpływem mediów, przynajmniej do drugiego roku życia, ponieważ to w tym czasie oddziaływanie jest najsilniejsze i niesie ze sobą najpoważniejsze zmiany. To rodzice powinni być w głównej mierze odpowiedzialni za zdrowy rozwój moralny i osobowy dziecka, to do nich także należy wykształcenie w nim umiejętności właściwego (selektywnego, krytycznego i aktywnego) korzystania z mediów, poruszania się w nich bez szkody dla siebie i bliskich (Skreczko A., 2008, s. 179-193). Oprócz wszystkich omówionych w przytoczonych w tej pracy badaniach zagrożeń wpływających negatywnie na koncentrację dziecka i inne sfery jego życia, istnieje duże prawdopodobieństwo uzależnienia od mediów. A to nie- sie za sobą jeszcze poważniejsze konsekwencje.

Koncentracja dziecka, które nie ukończyło trzeciego roku życia, kształtuje się pod wpływem oddziaływania rodziców, odpowiedniej

zabawy, lektury, słuchania piosenek. Oglądanie bajek w telewizji, granie w gry internetowe, niepotrzebnie wprowadzają chaos do psychiki dziecka, powodując zniecierpliwienie, nadmierne pobudzenie, nadmiar bodźców, silne rozbudzenie zmysłów, utrudniające koncentrację i uwagę.

BIBLIOGRAFIA

- Andrzejewska A. (2007), *Magia szklanego ekranu: zagrożenia płynące z telewizji*, Warszawa, „Fraszka Edukacyjna”, ISBN 83-88839-98-6
- Bieńkowska K. (2012), *Jak dzieci uczą się mówić*, Warszawa, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, ISBN 97-88320-043-617
- Izdebska J. (2005), *Multimedia zagrażające współczesnemu dziecku*, [w:] Izdebska J. i Sosnowski T. (red.), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, Białystok, Trans Humana, s. 105- 113
- Izdebska J. (1996), *Rodzina, dziecko, telewizja*, Białystok, Trans Humana, ISBN 83-86696-13-3
- Izdebska J. (1991), *Uwarunkowania efektów oddziaływania wybranych, cyklicznych programów telewizyjnych na dzieci*, Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego 416, Białystok, Trans Humana, ISBN 83-86696-13-3
- Kowalczyk P. (b.r.w.), [online], [dostęp:06.02.2012] dostępny w Internecie: <<http://prezi.com/d3mjw6m-cwe/o-ekspansji-ksiazki-nanowe-media/>>
- Piotrowska D. (b.r.w.), *Książka w świecie współczesnego dziecka, czyli co czytać naszym dzieciom*, [online], [dostęp: 06.02.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.kulturka.com>>

- pl/czytelnia,literatura,ksiazka_w_swiecie_wspolczesnego_dziecka_czyli_co_czytac_naszym_dzieciom,9306.html>
- Pulkowska E. (b.r.w.), *Jakie są podstawowe potrzeby dzieci (fragment publikacji Fundacji Komeńskiego „Nigdy nie jest za wcześnie – rozwój i edukacja małych dzieci”)*, [online], [dostęp: 06.02.2012], dostępny w Internecie: <http://frd.org.pl/pl/aktualnosci/aktualnosc/_169>
- Reimannn-Hohn U. (2009), *Jak moje dziecko może nauczyć się koncentracji?*, Kielce, Jedność, ISBN 978-83-7442-737-1
- Rozmowa z Joanną Papuzińską, (b.r.w.), [online], [dostęp: 30.01.2012], dostępny w Internecie: <http://www.wimbp.lodz.pl/wimbp/pliki/bibik/bibik_38/bibik_38.pdf>
- Skreczko A. (2008), *Pedagogizacja rodziców w zakresie korzystania z mediów elektronicznych w wychowaniu rodzinnym*, [w:] Izdebska J. (red.), *Media elektroniczne w życiu dziecka w kontekście wartości wychowawczych oraz zagrożeń*, Białystok, Trans Humana, s. 179-193
- Thomas J., Azzopardi G. (2007), *Gdy dziecko nie może się skupić*, Warszawa, Hachette Livre Polska, ISBN 83-7448-631-7
- Wawrzak-Chodaczek M. (1997), *Miejsce telewizji w życiu codziennym rodziny*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Acta Universitatis Wratislaviensis nr 1957, ISBN 83-229-1608-6
- Włodarski A. (2009), *Jak przegrzewa się mózg, czyli Homo sapiens na zakręcie*, „Gazeta Wyborcza”, [online], 16 sierpnia, aktualizacja: 16.08.2009, [dostęp: 30.10.2012], s. 1-4, dostępny w Internecie: <http://wyborcza.pl/1,76842,6925549,Jak_przegrzewa_sie_mozg_czyli_Homo_sapiens_na_zakrecie.html>

DEVELOPMENT OF THE CHILD'S CONCENTRATION TO THE THIRD YEAR OF AGE

Children develop in different ways, depending on the individual predisposition, environmental influences, immediate surroundings, especially parents. In children under 3 years old one can sometimes observe features such as: anxiety, impulsivity, inanimation or hyperactivity, lack of concentration. Parents watching children might wonder, what leads to that kind of behavior, why one child acts this way, and the other is completely different.

Therefore it is worthwhile, from the first months of the child birth, to be focused on its development and to manage this process in the right direction. Much of the responsibility in this manner lies with the intellectual and cultural resources of parents and the closest family. In the modern world a great (and often negative) impact on the formation of concentration and attention of children have popular media.

CZYTANIE OBRAZU

o „myślących książkach”

Iwony Chmielewskiej

Alina Brzuska-Kępa
Uniwersytet Łódzki

W rozważaniach na temat książek dla dzieci podkreśla się przede wszystkim potrzebę współistnienia tekstu i ilustracji w różnych wobec siebie proporcjach w zależności od wieku założonego adresata publikacji. Ilustracja pojmowana bywa jako konkretyzacja warstwy przedmiotowej dzieła, przekład intersemiotyczny czy dodatek edytorski do tekstu. Szczególnie ważną rolę odgrywa ona w książkach obrazowych (picturebooks), w których stanowi medium konieczne, współistniejące i nierozrwalne z tekstem.

Artykuł poświęcony jest książkom obrazowym Iwony Chmielewskiej, toruńskiej artystki, nagradzanej i cieszącej się uznaniem za granicą. Na przykładzie jej książek autorskich omówione zostaną sposoby i możliwości odczytywani obrazu jako metafory, alegorii, symbolu czy wariacji.

Alina Brzuska-Kępa



Alina Brzuska-Kępa, absolwentka filologii polskiej w Uniwersytecie Łódzkim. Nauczyciel akademicki, od 2004 roku adiunkt w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej UŁ. W pracach badawczych łączy wykształcenie literaturoznawcze z pasją bibliologiczną skupiając się na zagadnieniach książki i literatury dla dzieci, książki ilustrowanej oraz biblioterapii.

Alina Brzuska-Kępa, a graduate of Polish philology at the University of Lodz. University teacher, since 2004 assistant professor in the Chair of Library and Information Science, University of Lodz. The research work combines literary education with a bibliological passion focusing on the issues of books and literature for children, illustrated books and bibliotherapy.

Książki, które stanowią będą przedmiot niniejszych rozważań, należą do kategorii o nazwie *picturebook*, tłumaczonej i ogólnie przyjętej w Polsce jako „książka obrazkowa”. Do kategorii tej zalicza się publikacje, w których do czynienia mamy bądź z samym tylko obrazem jako nośnikiem narracji lub innego rodzaju treści, bądź z dwoma kodami przekazu: werbalnym i ikonograficznym. W odróżnieniu jednak od „zwykłej” książki ilustrowanej obraz nie pełni tu roli służebnej wobec tekstu, nie musi go uzupełniać, unaoczniać i konkretyzować. Istotą tego gatunku jest fakt, iż pozostając w ścisłym związku, oba media są równoważne. Obraz może być nośnikiem treści nie ujętych w warstwie słownej, ale łącznie stanowią tekst kulturowy. Jakkolwiek termin książki obrazkowej jest poprawny pod względem gramatycznym i translatorskim w stosunku do nazw obcych, rodzi pewne zawirowania semantyczne. W jednym ze swoich artykułów dotyczących książki obrazkowej Małgorzata Cackowska zauważa, że:

[...] zdrobienie „obrazek” najczęściej i potocznie (a taki jest kontekst użycia tego pojęcia) w odniesieniu do ilustracji książkowej, pozwala na traktowanie jej jako coś mniej ważnego od obrazu. [...] to właśnie z powodu takiego zdrobienia infantyлізуje się tenże gatunek (Cackowska M., 2010, s. 342).

W tak sformułowanym pojęciu nie mieści się wiele współczesnych artystycznych realizacji książek dla dzieci o bardzo złożonej formie.

Iwona Chmielewska¹ zapytana o kategoryzację swoich książek autorskich określa je jako książki obrazowe:

¹ Iwona Chmielewska – ur. 1960, ukończyła grafikę na Wydziale Sztuk Pięknych UMK. Mieszka i pracuje w Toruniu, gdzie prowadzi zajęcia z przedmiotu *Książka autorska* na Wydziale Sztuk Pięknych. Tworzy głównie autorskie książki obrazowe, z których większość wydawana jest w Korei Południowej. Prawa do nich sprzedały się także do krajów hiszpańskojęzycznych oraz do Chin, na Tajwan, do Japonii i Portugalii. W Polsce wydano dotąd nieliczne, m.in. *O wędrowaniu przy zasypianiu*, *Pamiętnik Blumki*, *Kłopot*. Jest laureatką wielu nagród. Najważniejsze z nich to Złote Jabłko na Biennale Ilustracji w Bratysławie i ilustratorski Oskar, Bologna Ragazzi Award, w kategorii Non fiction.

Staram się tworzyć książki obrazowe. To dlatego, że nie zgadzam się na infantylizację sztuki dla dzieci [...]. Zarówno w autorskich jak i wspólnych projektach nie tworzę obrazków i nie zajmuję się tylko ilustracją. Staram się osiągać taki związek obrazu z tekstem, żeby powstawał rodzaj hybrydy, w której tekst jest niepełny bez obrazu, a obraz nie może być odebrany w pełni bez tekstu. To niełatwa sztuka. [...] Gdy obraz prowadzi osobną narrację, a jednocześnie, paradoksalnie, pozostaje w ścisłym związku z tekstem, będąc w całości wynikiem zamysłu artysty czy artystów — autorów książki, mamy do czynienia, moim zdaniem, z książką obrazową (Sikorska-Celejewska A., [online]).

W pełni akceptując upodobania nazewnicze artystki, w dalszej części rozważań autorka artykułu posługuje się będzie określeniem „obraz”, a także terminami „książka obrazowa” i *picturebook*. Czytanie i interpretowanie obrazów w realizacjach Iwony Chmielewskiej będzie natomiast przebiegać tropem analizy zawartych w nich alegorii, metaforyki, symboliki czy wariacji na temat.

OBRAZ JAKO WARIACJA

Poszukując przykładów potwierdzających możliwość realizowania w *picturebookach* toruńskiej artystki obrazu jako „wariacji na zadany temat”, warto pochylić się nad serią *Kształty*. Składają się na nią trzy tytuły: *Kłopot*, jako jedyny wydany w Polsce oraz *Pomysły* i *Moje kroki*.

Najwcześniej powstała z serii pozycja „wariuje” wokół kształtu śladu żelazka. Bohaterka opowieści przypaliła pamiętkowy obraz po babci. To tytułowy „kłopot”. Treść słowna utworu to świadectwo rozpacz (To spadło jak nieszczęście! Przecież na taką plamę nie ma siły. Nie wywabi jej żaden, nawet najdroższy środek. Nie pomogą najmądrzejsze rady. Nawet te z internetu. Nie pomoże nawet modlitwa. Choćbym nie wiem, jak długo siedziała, to i tak nic nie wymyślę, (Chmielewska I., 2012) i poszukiwanie rozwiązań zaistniałej sytuacji (A może powiem, że zrobił to młodszy brat? Albo, że plamę wypalił dziadek? Albo, że obrus porwał wiatr..., Tamże).

Lakoniczne, na pozór nawet śmieszne, pytania podkreślają zmartwienie i swoisty tragizm położenia mającego poczucie winy dziecka, jego niepewność co do reakcji matki. Z każdym następnym zdaniem rośnie dramatyczne napięcie. Punkt kulminacyjny osiągnięty zostaje wraz z powrotem matki, której należy pokazać obrus. Jest to także moment rozładowania napięcia i skierowania „akcji” ku szczęśliwemu zakończeniu.

Prostota warstwy wizualnej i nieskomplikowanie warstwy werbalnej, wariacyjna zabawa z kształtem stanowią jednak dopiero punkt wyjścia do właściwego odbioru tej książki i nakłaniają czytelnika do poszukiwania głębszych sensów. To pozwala traktować całość także w kategoriach symbolicznych. Czytelnicza reakcja na pozornie nieskomplikowany *Kłopot* może bowiem zrodzić pytania o sprawy niezwykle ważne, o ponadczasowym i symbolicznym wymiarze: o relacje między rodzicami i dziećmi, znaczenie pamiątek rodzinnych, świadczących o ciągłości międzypokoleniowej i rodzinnej wspólnoty, czy nawet o pozostawianiu w świecie ślad naszej obecności. Prosty, zdawałoby się, kształt, może w tej „myślącej książce” zyskać siłę wielowymiarowego symbolu.

W warstwie ikonograficznej *Moich kroków* punktem wyjścia jest kształt śladu, jaki pozostawia odcisnięty w miękkim podłożu but. Na kolejnych stronach książki staje się on częścią rysunku, składową innego kształtu, jednym z wielu elementów kolejnych wizerunków.

Oszczędna w kolorze, monochromatyczna realizacja obrazu w pozwala dostrzec jego nierozzerwalną relację z pozornie nieskomplikowanym tekstem. To, co można tu znaleźć, to krótka opowieść o prozaicznej wędrowce dziecka do szkoły. Gdyby zebrać porozmieszczane na poszczególnych stronach fragmenty tekstu, powstałaby prosta w swej fabule relacja:

Wychodzę do szkoły zaraz po śniadaniu. Po drodze mijam kiosk z gazetami, przychodnię dentystyczną, kwiaciarnię, sklep meblowy i park. Choć na każdym kroku dzieje się coś ciekawego, pamiętam o przestrogach mamy: Tylko nie zgub po drodze głowy. Czyha na

ciebie tyle niebezpieczeństw. Uważaj na jezdni. Nie rozmawiaj z obcymi! Nie myśl o bzdurach i nie fantazuj. I pośpiesz się! Nie chcę znów słyszeć o tym, że spóźniłeś się do szkoły. Ze szkoły wracam inną drogą. Mijam stragan warzywny, sklep rybny, posterunek policji i filharmonię. Pamiętam o przestrofach mamy, choć na każdym kroku dzieje się coś ciekawego. Kiedy wreszcie wchodzę do domu, wszyscy się cieszą, że już wróciłem. Ale najbardziej cieszy się moja siostra. Ciekawe, kiedy ona zrobi swoje pierwsze kroki? (Chmielewska I., 2011 a).

Jeśli pójść tropem realizowanej wokół kształtu śladu wariacji i spojrzeć także na tekst jako inspirację do szerszych interpretacji treści, uważny czytelnik dostrzeże w *Moich krokach* książkę drogi, opowieść o pierwszych krokach życiowych dziecka (drogę do szkoły odbywa ono wszak samodzielnie, wyposażone jedynie we wskazówki od matki), domu-opoche, do którego zawsze się wraca (ślady w drodze powrotnej mają przeciwny zwrot), opowieść o dorastaniu, oczekiwaniu na „wejście w życie” kolejnego pokolenia, miłości rodzinnej, itd.

Tekst *Pomysłów* rozpoczyna się od pierwszoosobowej refleksji:

Kiedy nie wiem, co narysować, czekam na pomysły, a moje myśli błądzą gdzieś wysoko. Czy pomysły spadają na nas z nieba, czy też skradają się cicho? A może nie potrzebują ciszy, by trafić prosto do mojej głowy... Czy wcześniej krążą gdzieś po świecie? Czy są gdzieś spisane? A może ktoś je wyczarowuje? Czasem przychodzą z daleka, nawet z bardzo daleka, a czasem są bardzo blisko i przychodzą szybko. Częściej jednak trzeba na nie trochę poczekać (Chmielewska I., 2011 b).

Wyjściowym kształtem jest tutaj ołówek — dający się z pewnością zaliczyć do atrybutów artysty-plastyka, który, zgodnie z przyjętą koncepcją obrazu jako wariacji, wplatany jest w korespondujące z treścią rysunki. Zdawać więc by się mogło, że tę książkę analizować można jako opowieść autotematyczną. Nieoczekiwanie jednak perspektywa narratora ulega doprecyzowaniu:

Pani w szkole twierdzi, że można je znaleźć wszędzie, trzeba się tylko bardzo postarać. Ja jednak wiem, że one i tak przychodzą, kiedy chcą, tak jak chcą i nie wiadomo skąd. A gdy się je w końcu złapie, trzeba uważać, żeby nie uciekły (Tamże).

Takie poprowadzenie wypowiedzi pozwala uznać za narratora dziecko, a jego swoista wszechwiedza o własnych możliwościach i pomysłach – zobrazowana tęczowymi barwami w kreatywnych „wariacjach na temat” – potwierdza gotowość poszukiwania inspiracji w różnych sytuacjach. To pewnego rodzaju postawa idealna, której z tej książki uczy się jej mały odbiorca, i którą swoim dzieciom powinni przekazywać dorośli.

OBRAZ JAKO ALEGORIA

Słownikowa definicja alegorii określa tę figurę jako:

[...] pojedynczy motyw lub rozwinięty zespół motywów (sceneria, postacie, wydarzenia) w utworze literackim lub dziele plastycznym, który poza znaczeniem dosłownym i bezpośrednio przedstawionym ma jeszcze inne, ukryte i domyślne, zwane alegorycznym [...]. Zakres znaczeń alegorycznych nie jest z góry ograniczony, niemniej jednak wyraźna jest szczególna predyspozycja alegorii do przedstawiania w zmysłowej formie pojęć abstrakcyjnych, zazwyczaj za pomocą ujęć personifikujących. W ten sposób przedstawienia obrazowe służą wykładowi treści abstrakcyjnych: moralistycznych, filozoficznych, religijnych (Sławiński J., 1988, s.22, 23).

W rozważaniach o alegorii i symbolu Maria Podraza-Kwiatkowska podkreśla, umowność i „wypracowanie” alegorii (Podraza-Kwiatkowska M., 2001, s. 26, 29).

W zakresie alegorii przykładów dostarcza książka *Do połowy pełne czy do połowy puste?* W tematykę wprowadzają tutaj odbiorcę dwa ele-

menty: alegoryczny, spinający kłamrą całość obraz na wyklejkach oraz wyjaśniający go autorski komentarz twórczyni picturebooka. Przestrzeń obrazu z wyklejek podzielona jest w połowie linią przerywaną. Umownie wyznacza ona dwa stykające się światy: ptaka i ryby, które Chmielewska komentuje w sposób następujący:

Jeśli dzielisz swój pokój z rodzeństwem, to jest Wam trochę ciasno. Z zazdrością patrzysz na dwa razy większy pokój kolegi-jedynaka. Poczujesz się lepiej, jeśli wyobrazisz sobie, że w taki pokoju jak Wasz mieszkają czasem rodzice z dziećmi, bo to jest jedyny pokój jaki mają. A zdarza się, że pokój tej wielkości jest marzeniem bezdomnej rodziny, która tuła się po świecie. Zwykły, niewielki pokój potrafi się kurczyć i rozszerzać. Jeśli masz jedną parę butów, z zazdrością patrzysz na kogoś, kto ciągle ubiera nowe buty, ale na Ciebie z zazdrością może patrzeć ktoś, kto nie ma ich wcale.

Ta sama granica między wodą a niebem jest dla ryby końcem jej świata ale początkiem świata dla ptaka. I odwrotnie.

Żeby zobaczyć tę granicę, ryba musi spojrzeć w górę, a ptak w dół.

Być może ta książka pomoże Ci spojrzeć na świat szerzej, nie tylko z Twojego punktu widzenia. Mówi ona o ważnych i trudnych sprawach: tolerancji, akceptacji i zrozumieniu innego człowieka. Mówi ona w sposób prosty o trudnym pojęciu: relatywizmie. Czyli o tym, że gdy dwie osoby patrzą na jedną prawdę, to każda widzie ją ze swojej strony.

Trochę jak ptak i ryba (Chmielewska I., 2008, s. 32).

W warstwie werbalnej na treść składa się ciąg zdań stanowiących przykłady różnego postrzegania tych samych rzeczy. Podobnie obrazy — pokazują zderzenie dwóch światów bądź bohatera stojącego na granicy dwóch rzeczywistości, w których postrzeganie tych samych spraw jest krańcowo różne. Ręce dziewczynki umyte w misce i wytarte starannie ręcznikiem, czyste w jej świecie, są brudne dla chirurga przygotowującego się do operacji (*Co dla jednych jest czyste, dla innych jest brudne*). Ta sama góra jest łatwym obiektem wspinaczki dla trapera i celem nie do osiągnięcia przez staruszkę wspierającą się na kulach (*Co dla jednych jest wysokie*

dla innych jest niskie), te same schody, łatwe do pokonania dla zdrowych, są nie do samodzielnego przebycia dla inwalidy poruszającego się w wózku (*Co dla jednych jest łatwe dla innych jest trudne*). Ta sama twarz mulata jest ciemna dla ludzi białych i jasna dla czarnych, ta sama szeleszcząca paczka chipsów, nie słyszana w warunkach hałasu robót drogowych jest zbyt głośna w kinie. Przykłady można mnożyć: łysa głowa dziewczynki, śmiejąca na balu przebierańców zasmuca matkę, dla której przyczyną wyłysienia dziecka, najprawdopodobniej zmagającego się z chorobą nowotworową, mają wymiar tragiczny. Ojciec objaśniający zjawiska na niebie jest wyrocznią dla swoich dzieci i ignorantem dla naukowca astrofizyka. Punktem kulminacyjnym wyliczenia jest ostatni, także dwudzielny obraz, opatrzony tekstem *Czas, który dla jednych jest końcem, dla innych jest początkiem*. Alegoria końca i początku zawiera w nim takie elementy, jak szpitalny monitor, na którym zaznacza się zanikający zapis pracy serca leżącej obok postaci i matka z nowo narodzonym dzieckiem. Jednocześnie końca i początku, śmierci i narodzin nowego życia kartka z kalendarza, z datą wspólną dla obu zdarzeń, a tożsamość miejsca (ten sam szpital) zaznacza się przez ten sam widok z okna.

Wszystkie elementy warstwy wizualnej, rozbudowane w swojej formie stanowią egzemplifikację dla też przedstawionych w warstwie werbalnej utworu, które bez obrazu byłyby poniekąd zbiorem banałów i oczywistości. Zdania składające się na treść słowną są jednocześnie podsumowaniem alegorii, którą stanowi obraz.

OBRAZ JAKO METAFORA

Inną interesującą w warstwie wizualnej i zarazem metaforyczną książką obrazową Iwony Chmielewskiej jest *Gdzie jest moja córka?* Makiety do niej wykonano ze ścinków, o których autorka napisała:

Biała organza i wszystkie szmatki, z których uszyta jest ta książka zostały kupione w różnych bardzo popularnych w Pol-

sce sklepach z używaną odzieżą z zachodniej Europy. Organza wisiała nie wiadomo gdzie jako firana. Kawałki męskich gacek, poszewek na poduszki, zasłonek, chustek, pidżam, wielkich spódnic i dziewczęcych sukienek, które ktoś, nie wiadomo kto, i gdzieś, nie wiadomo gdzie, używał, zostały zszyte w tej książce w jedną całość. Wierzę, że w tych szmatkach zapisane są przeżycia i zawarta jest energia ludzi, którzy ich kiedyś używali (Chmielewska I., 2011c, s. 56).

Tytuł sugeruje poszukiwania zaginionej córki, tekst w całości dotyczy prób jej rozmaitego nazwania. Warstwę werbalną tej książki stanowią rozbudowane porównania, operujące odniesieniami do świata zwierząt, których wszystkie wizerunki usytuowane są jednak w otoczeniu mieszkalnym człowieka. Wszystkie porównania osadzone są na zasadzie konfrontacji przeciwieństw: *Moja córka jest radosna jak ptak, ale czasem jest smutna jak foka. Moja córka jest spokojna jak królik, ale bywa gwałtowna jak krokodyl. Moja córka jest uważna jak surykata, a nieraz obojętna jak leniwiec*. Wszystkie porównania prowadzą do dwu kulminacyjnych refleksji. Pierwszej z nich (*Moja córka na zewnątrz jest twarda, a wewnątrz delikatna i miękka. I lubi się chować*) towarzyszy obraz ślimaka. Refleksja wieńcząca całość (*Moja córka. Jest dla mnie wszystkim.*) wzbogacona jest we wprowadzany stopniowo obraz – tu następuje także niespodziewany zwrot „akcji” – dziewczynki na wózku inwalidzkim. Prawdopodobnie jednak odniesienie do problemu niepełnosprawności nie było celem „samym w sobie” tej książki. Wózek jest tu elementem niespodziewanym, nieoczekiwanym przez ciekawego rozwiązania czytelnika. Do zrozumienia sensów przenośnych utworu konieczne jest docenienie pomysłowości jego realizacji ikonograficznej. Każdy z obrazów prezentowany jest dwustronnie, eksponując zarówno właściwą jak i „lewą” stronę tkaniny, a kształt każdego pokazanego zwierzęcia jest też częścią kształtu tego drugiego, przywoływanego w porównaniu, wszytego po lewej stronie materiału. Stąd już tylko krok do interpretacji dzieła jako metafory natury ludzkiej, „prawej” i „lewej” strony człowieka, jego widocznych i skrywanych cech, jego dualizmu jako istoty do końca nie rozpoznanej.

Na podobnej zasadzie rozbudowanych porównań oparta jest treść książki *Dwoje ludzi*. Zgodnie z sugestią zawartą w tytule traktuje o związkach międzyludzkich. Połączeni różnymi relacjami uczuciowymi i społecznymi ludzie porównywani są tu do zamka i klucza, dwóch wysp na ty samym oceanie, dwu zegarów, naczyń w klepsydrze, żaglu i masztu jednej łodzi, łądygi i kwiatu, dwóch kół w jednym rowerze, okładek książki. *Dwoje ludzi jest książką, która może być odczytywana na każdym etapie życia. Równie dobrze może stanowić prezent na złote gody dla małżonków, jak i na 14 urodziny* (Sikorska-Celejewska A., [online]). Metafory tekstu i obrazu można rozszyfrowywać łącznie i rozdzielnie. Oba kody są jednakowo ważne, jednak żaden nie pełni roli nadrzędnej wobec drugiego, biegnąc równolegle wzmacniają wzajemne odczytania.

OBRAZ I SYMBOL

Książką operującą niezwykłym zagęszczeniem metafor i symboli jest *Pamiętnik Blumki*².

Ma ona formułę dziecięcego pamiętnika jednej z wychowanek Domu Sierot założonego przez Janusza Korczaka. Blumka jest postacią fikcyjną, ale jak przyznaje sama Chmielewska:

² *Pamiętnik Blumki* został dwukrotnie nagrodzony w konkursie IBBY *Książka Roku 2011*, zdobywając tytuł *Książki Roku 2011* w kategorii *Książka obrazkowa* oraz wyróżnienie literackie. Książka zdobyła nagrodę główną w X edycji konkursu *Świat przyjazny dziecku* organizowanym przez Komitet Ochrony Praw Dziecka, Nagrodę Prezydenta Wrocławia w konkursie *Dobre Strony* organizowanym przez Miejską Bibliotekę Publiczną we Wrocławiu oraz biuro Wrocławskich Promocji Dobrych Książek, główną nagrodę w konkursie literackim Polskiego Towarzystwa Wydawców Książek w kategorii książki dla dzieci i młodzieży, nagrodę główną w Konkursie Literatury Dziecięcej im. Haliny Skrobiszewskiej organizowanego przez Muzeum Książki Dziecięcej, tytuł zdobył także wyróżnienie obu gremiów – dziecięcego i dorosłego – w konkursie DONGA organizowanym przez PS IBBY. Książka została nominowana do prestiżowej niemieckiej nagrody *Der Deutsche Jugendliteraturpreis*, tytuł znalazł się na równie słynnej liście Białych Kruków 2012 Internationale Jugendbibliothek w Monachium.

[...] tego nie wiemy na pewno. Wojna i czas zatarły wiele śladów. Z niezliczonych pism jakie pozostawił Korczak, ze wspomnień jego wychowanków i przyjaciół zbudowałam skrawek tamtego świata, w którym fakty mieszają się z wydarzeniami prawdopodobnymi, z marzeniami i snami, krążącymi nad Domem Sierot. Skorzystałam z przywileju twórcy, aby opisać Korczaka i jego dzieci po swojemu (Iwona Chmielewska pisze o Pamiętniku Blumki, [online]).

Relacje dziewczynki są dziecięce, lapidarne i krótkie, tym bardziej przejmujące, że dotyczą ważnych rzeczy. Rozwijają obraz, który momentami opowiada więcej i jest zdecydowanie bardziej dramatyczny niż stylizowane na wypowiedź dziecka słowa.

Książka dzieli się na dwie części. W pierwszej narratorka opisuje dwanaścioro spośród dwusetki dzieci zamieszkujących Dom Sierot przy ulicy Krochmalnej, świat Domu Sierot, prawdziwe zwyczaje tam panujące, święta i konkursy wymyślone przez doktora Korczaka. W drugiej opisuje postać Korczaka oraz jego najważniejsze teorie wychowawcze. Zasady Korczaka są właściwie cytatami z jego pism, dopowiedzianymi przez dziecko.

Stylizacja na dziecięcy pamiętnik ma miejsce również w warstwie formalnej. Początek opowieści w obrazie zaznaczony jest poprzez rysunek okładki liniowanego zeszytu, butelki atramentu i ręki trzymającej pióro. Pamiętnik się otwiera – i Blumka snuje swoją opowieść. Wkleja do pamiętnika zdjęcie, a na kolejnych stronach książki (*Pamiętnika Blumki*) i odpowiadających im kartach pamiętnika Blumki czytamy o obecnych na fotografii wychowankach Domu Sierot – kolegach i koleżankach małej narratorki. Ostatnia strona książki zawiera obraz drugiej okładki brulionu, w którym notuje dziewczynka. Obrazy doskonale korespondują z tekstem, artystka eksponuje w warstwie ikonograficznej to, co charakterystyczne i co stanowi dominantę warstwy słownej, jak choćby fragment, w którym Blumka powtarza za Doktorem, że dzieci są tak samo ważne jak dorośli i że mały nie znaczy gorszy czy głupszy. Korczak w dziecięcym fartuchu, wzrostem równy dziewczynce, a nieco wyżej inna dźwiga

ogromny globus (współodpowiedzialność za losy świata? Przekonanie, że świat należy do dzieci?)

Poetyka książki obrazowej Iwony Chmielewskiej to budowanie obrazów z wycinków pamięci – przenośnie i dosłownie, bo wycinane są z tego samego pożółkłego papieru w linie, na którym notuje wspomnienia Blumka.

Prawda zmieszana z fikcją przedstawiana jest w ilustracjach za pomocą metafor i symboli. *Pamiętnik Blumki* jest tak skonstruowany, żeby każdy odbiorca mógł samodzielnie go interpretować. Konstruując zarówno tekst jak i obraz autorka stworzyła wiele niewiadomych po to, by każdy mógł podstawić sobie w te miejsca swoje rozwiązania.

Nieodłączny fartuch doktora przewijający się we wspomnieniach o nim, zabarwiłam świetlistym kolorem. Niezapominajek, atramentu, kosmosu, symbolu duchowości? – interpretacja należy do odbiorcy (Tamże).

W wielu miejscach odnaleźć możemy bardziej lub mniej czytelne odniesienia do pochodzenia i wyznania mieszkańców Domu Sierot. Oprócz tradycyjnych imion żydowskich powtarzającym się kształtem jest gwiazda Dawida, uwidocznioma w płatkach śniegu, zarysie rozbitej szyby, wzorze plastra miodu. Układają się w nią ziarna sypane wróblom, jej kształt przybiera nawet pięcioramienna zazwyczaj rozgwiazda i biała lilia unosząca do nieba opisywaną na kartach pamiętnika małą Polę. Innym częstym odniesieniem są obecne na fladze Izraela barwy biała i niebieska (nawet szmatka, którą Korczak czyści dzieciom buty jest w tych barwach, mają tylko odwrócone proporcje, ściereczka jest niebieska z białymi lampasami). Jako zobrazowanie przesłania o modlitwie (Pan Doktor mówi, że każdy może się modlić po swojemu, a ci którzy nie chcą, nie muszą modlić się wcale) pojawiają się obok siebie rzymskokatolicki modlitewnik i żydowska menora.

Odbiorca może zastanawiać się także nad innymi symbolami: symboliką cyfry 12 (np. dwanaścioro dzieci, liczba znacząca i w judaizmie i w chrześcijaństwie: 12 pokoleń Izraela, 12 apostołów, symbol pełni, por.

Kopaliński W., 1991, s.230); jaką rolę pełni silne rozłożyste drzewo wyrwane pod koniec książki. Drzewo rosnące przy Domu Sierot (z całą swą kulturową symboliką, por. tamże, s.224-225) jest punktem odniesienia dla wychowanków. Widzą je przed zaśnięciem, podczas zabaw na podwórku, wyglądając przez okno. Na jednej z ostatnich kart drzewo wyrwa ogromny orzeł, do złudzenia przypominający hitlerowską „gapę”.

Co mówi nam „lekcja niemieckiego”? Zwykle lekcja pierwsza odbywa się we wrześniu, a ten miesiąc w kontekście historii Polski jest niezwykle znaczący. Zachowując przecież zasady gramatyki niemieckiej, dziecięca ręka zdrząła przy ostatniej osobie liczby mnogiej. Bez trudu dopowiemy, kim byli „oni” – nadludzie, rasa panów – wraz z którymi pojawia się także obraz czarnych chmur nad sierocińcem i wagon bydlęcy zwiastujący wychowankom i doktorowi tragiczny los. Drogę do niego pokazuje rozkazująca ręka, w którą na końcu książki zamienia się stalówka pióra Blumki.

Sama Chmielewska chciała, by stalówka jej pióra zamieniła się pod koniec książki w yad, metalową rękę z palcem wskazującym, której używa się w synagogach by nie dotykać czytanych świętych tekstów. Autorka książki mówi o tym miejscu: *Nie dotykam tego co stało się potem, nie potrafię* (Tamże).

Iwona Chmielewska pracowała nad książką 8 lat. Wypłowiła, podniszczone papiery użyte do kolaży zbierała wiele miesięcy. To autentyczne fragmenty starych zeszytów, gazet, opraw książek, opakowań, papierów, którymi wyklejano dawniej walizki. Starannie kolekcjonowała też międzywojenne fotografie opierając się na nich przy tworzeniu szczegółów odzieży, fryzur i innych realiów. Przyszła, że patrząc w oczy dzieci ze starych zdjęć robionych w Domu Sierot domyślała się ich marzeń, próbowała czytać ich myśli.

Z brulionu Blumki sypią się niezapominajki, które dziewczynka wcześniej podlewa. Bo, jak kończy swoją najważniejszą autorską książkę Iwona Chmielewska, *pamiętnik jest po to, by nie zapomnieć* (Chmielewska I., 2011 d, s. 64).

Z powyższych prezentacji wyłania się obraz książek pomysłowych, mądrych i pięknych, dzieł wcale niełatwych – książek „myślących” – prowokujących do refleksyjnego namysłu i niesztampowych interpretacji zarówno dzieci jak i ich dorosłych pośredników lektury.

Iwona Chmielewska – jak przyznaje w jednym z wywiadów (Sikorska-Celejewska A., [online]) – nie tworzy książek bowiem z przeznaczeniem wyłącznie dla dzieci. Tworzy książki dla ludzi.



Il.1. Fragment obrazu z książki *Gdzie jest moja córka?* Tekst na rozkładówce: *Moja córka jest spokojna jak królik*

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Chmielewska I., 2011 c, s. 13



Il.2. Fragment obrazu z książki *Gdzie jest moja córka?* Tekst na rozkładówce: *Ale bywa gwałtowna jak krokodyl*

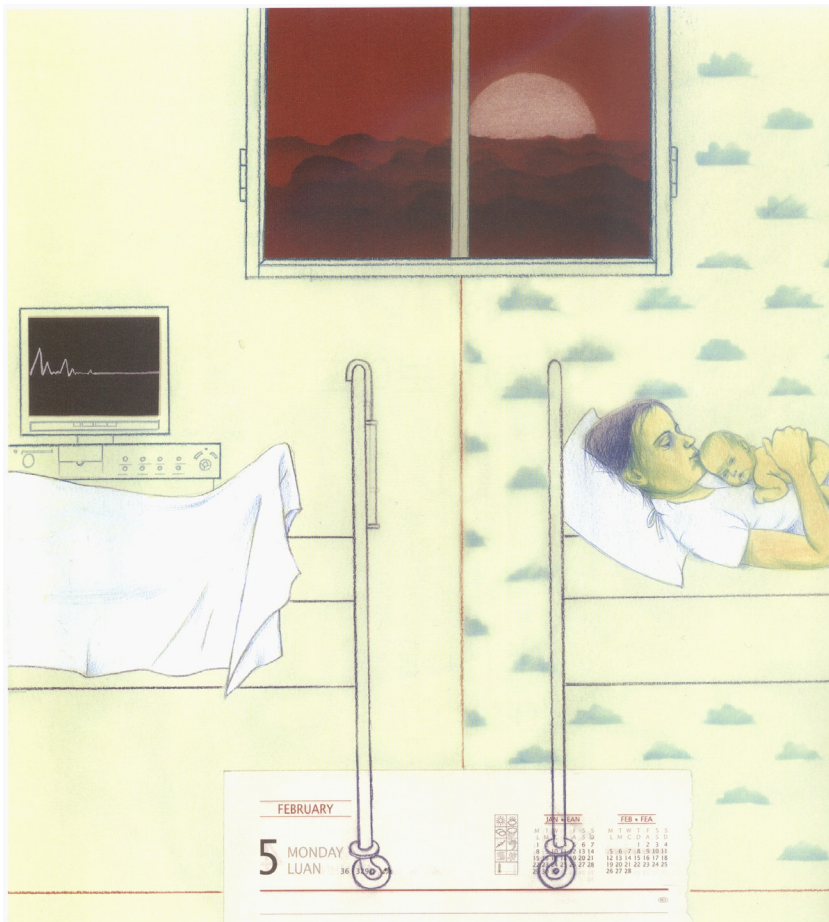
Źródło: Opracowanie własne podstawie: Chmielewska I., 2011 c, s. 14



II.3. Przekształcenie wiodącego motywu śladu żelazka; fragment obrazu z książki *Kłopot*. Tekst na rozkładówce: *A może powiem, że zrobił to młodszy brat?*
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Chmielewska I., 2012, s. 23



Il.4. Przekształcenie wodzącego motywu śladu podeszwy; fragment obrazu z książki *Moje kroki*. Tekst na rozkładówce: *Nie myśl o bzdurach i nie fantazuj*.
Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Chmielewska I., 2011 a, s. 31



Il.5. Fragment obrazu z książki *Half Full or Half Empty*. Tekst na rozkładówce: *Co dla jednych jest końcem, dla drugich jest początkiem.*

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Chmielewska I., 2008 a, s. 30



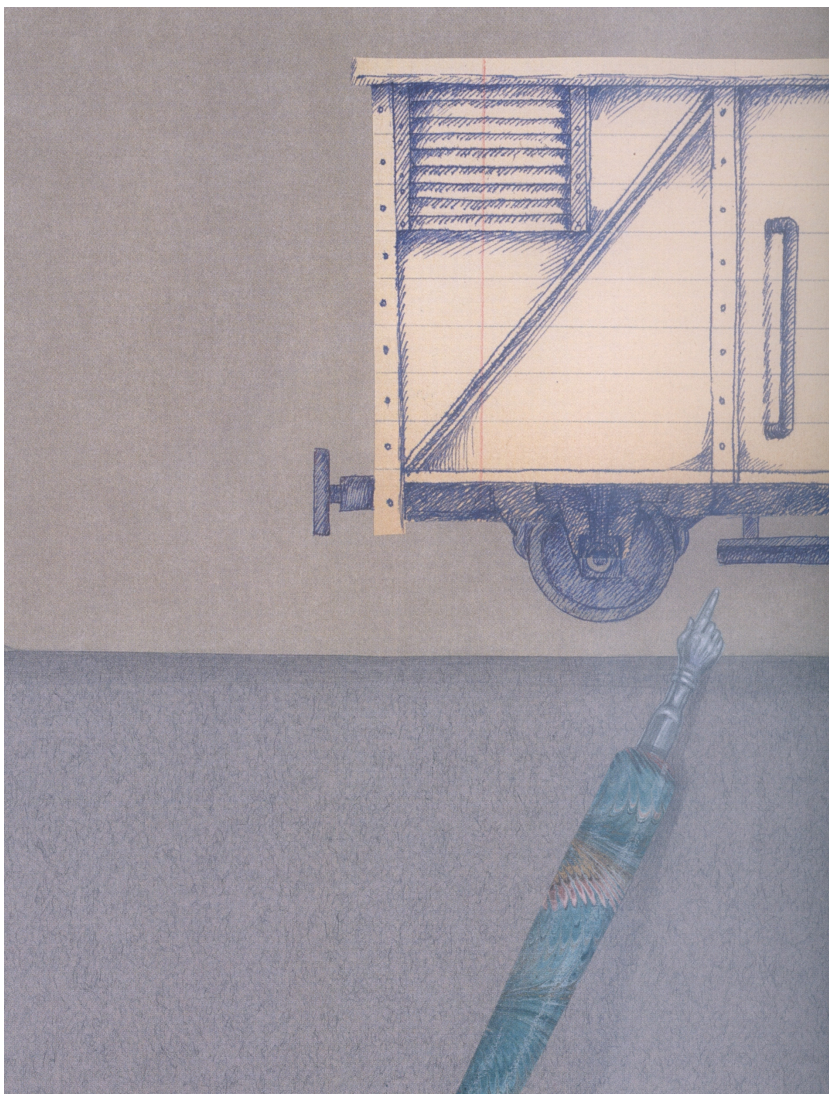
Il.6. Fragment obrazu z książki *Pamiętnik Blumki*.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Chmielewska I., 2011 d, s. 24



Il.7. Fragment obrazu z książki *Pamiętnik Blumki*.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Chmielewska I., 2011 d, s. 49



Il.8. Fragment obrazu z książki *Pamiętnik Blumki*.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Chmielewska I., 2011 d, s. 62-63

BIBLIOGRAFIA

- Iwona Chmielewska pisze o Pamiętniku Blumki*, [online], [dostęp: 22.02.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.mediarodzina.com.pl/artykul/1499/iwona-chmielewska-pisze-o-pamietniku-blumki.html>>
- Trzy pytania do Iwony Chmielewskiej*, [online] [dostęp: 25.02.2012], dostępny w Internecie: <http://www.rodzinneczytanie.pl/iwony-chmielewskiej>
- Kruszyńska E., *Picture book. Rozmowa z Iwoną Chmielewską*, [online] [dostęp: 27.02.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.edu.press.pl/warto-przeczytac/art,7,picture-book.html>>
- Sikorska-Celejewska A., *Książki dla ludzi, a nie dla dzieci – wywiad z Iwoną Chmielewską*, [online] [dostęp: 24.11.2012], dostępny w Internecie: <http://www.qlturka.pl/czytelnia,sztuki_plastyczne_,ksiazki_dla_ludzi_a_nie_dla_dzieci_wywiad_z_iwona_chmielewska,1368.html>
- Frąckiewicz S., *Polscy ilustratorzy podbijają świat. Duża sztuka dla małych*, [online], [dostęp: 25.02.2013], dostępny w Internecie: <<http://www.polityka.pl/kultura/aktualnoscikulturalne/1520434,1,polscy-ilustratorzy-podbijaja-swiat.read?print=true>>
- Chmielewska I. (2008 a), *Half Full or Half Empty*, Seoul. Korea, Nonjang publishing Co., ISBN 978-89-8414-106-3
- Chmielewska I. (2008 b), *Dos personas*, Barcelona, „Oceano Travesia”, ISBN 978-84-494-4027-4
- Chmielewska I. (2011 a), *Moje kroki*, Seoul. Korea, Nonjang publishing Co., ISBN 978-89-8414-134-6
- Chmielewska I. (2011 b), *Pomysły*, Seoul. Korea, Nonjang publishing Co., ISBN 978-89-8414-137-7
- Chmielewska I. (2011 c), *Gdzie jest moja córka?*, Seoul. Korea, Nonjang publishing Co., ISBN 978-89-8414-139-1
- Chmielewska I. (2011 d), *Pamiętnik Blumki*, Poznań, „Media Rodzina”, ISBN 978-83-7278-572-5
- Chmielewska I. (2012), *Kłopot*, Warszawa, „Wytwórnia”, ISBN 978-83-931412-3-4

- Cackowska M. (2010), *O pojęciu i pojmowaniu książki obrazkowej w Polsce i na świecie*, [w:] Szczepska-Pustkowska M., Lewartowska-Zychowicz M., Kożyczkowska A. (red. nauk.) *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek”, s.342-355
- Podraza-Kwiatkowska M. (2001), *Symbolizm i symbolika w poezji Młodej Polski*, Kraków, „Uniwersitas”, ISBN 83-7052-539-3
- Kopaliński W. (1991), *Słownik mitów i tradycji kultury*, Warszawa, „Państwowy Instytut Wydawniczy”, ISBN 83-06-02157-6
- Alegoria*, [w:] Sławiński J. (red. nauk.) (1988) *Słownik terminów literackich*, Wrocław, „Zakład Narodowy im. Ossolińskich”, ISBN 83-04-01787

READING A PICTURE. ABOUT “THINKING BOOKS” BY IWONA CHMIELEWSKA

In considering the children's books primarily emphasizes the need for coexistence between the text and illustrations to each other in various proportions, depending on the assumed age of the recipient's publication. Illustration sometimes is concretization of textual layer of book, an intersemiotic translation or simply an editorial addition to the text. Especially important is an illustration in picturebooks, where is the medium necessary and inseparable with the text.

This article is about picturebooks of Iwona Chmielewska, Polish prized and famous artist. Examples of her works show how to read the picture as methaphore, alegory, symbol or variation.

DZIAŁANIA PROWADZONE W AKADEMII SZTUK PIĘKNYCH W KATOWICACH

na rzecz upowszechniania kultury publikacji dla dzieci

Barbara Firla

Akademia Sztuk Pięknych
w Katowicach

W artykule przedstawione zostały działania środowiska artystycznego, skupionego wokół Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach, na rzecz upowszechniania kultury publikacji dla dzieci. Książka dla dzieci znajduje się w polu zainteresowań studentów kierunku projektowanie graficzne, a także malarstwa i grafiki artystycznej jako potencjalnych ilustratorów. Akademia, w ramach swoich działań statutowych, kieruje w tym zakresie program edukacyjny do studentów, czego pokłosiem są realizowane prace dyplomowe. Oprócz tego wychodzi poza ramy uczelni organizując wystawy, wykłady otwarte, warsztaty, konkursy czy konferencje poświęcone estetyce książki dla dzieci. Zaprezentowane w artykule projekty nie tylko mają na celu promocję dobrych wzorców, ale także budowę wspólnej platformy pomiędzy projektantem, wydawcą, bibliotekarzem i środowiskiem rodzinnym, którzy wpływają na wybory czytelnicze najmłodszych odbiorców. Autorka omawia również współczesne uwarunkowania kulturowe, mające wpływ na estetykę książki dla dzieci oraz sposób jej upowszechniania.

Barbara Firla

Doktor nauk humanistycznych. Współpracownik miesięcznika społeczno-kulturalnego *Śląsk*, na łamach którego publikowała artykuły poświęcone twórczości śląskich artystów oraz recenzje książek poświęconych sztuce. Publikowała również na łamach rocznika *Śląskie Miscellanea* wydawanego przez Komisję Historyczno-literacką Polskiej Akademii Nauk Oddział w Katowicach. Autorka książki *Śląskie miejsca* wydanej w 2012 roku przez Muzeum Śląskie. Współorganizatorka cyklu imprez organizowanych przez Bibliotekę ASP w Katowicach poświęconych kulturze publikacji. Obecnie pełni funkcję kierownika Biblioteki ASP w Katowicach.



Holder of a Ph.D. in humanities. Collaborator of *Śląsk* sociocultural monthly, to which she contributed articles devoted to the works of Silesian artists and reviews of books devoted to art. She also contributed to *Śląskie Miscellanea* yearbook published by the Literary History Committee of the Polish Academy of Sciences branch in Katowice. Author of *Śląskie miejsca* book published in 2012 by the Silesian Museum. Co-organizer of a series of events at the Academy of Fine Arts in Katowice devoted to publishing culture. Currently head of the Academy library.

Książka znajduje się w orbicie zainteresowań nie tylko Biblioteki Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach, ale całej Uczelni. Tematyka z nią związana poruszana jest na Wydziale Projektowym, którego adepci (szczególnie ci uczęszczający na zajęcia prowadzone przez Katedrę Projektowania Graficznego) powinni być przygotowani do zaprojektowania zarówno publikacji drukowanej, jak i w wersji elektronicznej. Jest ona istotna również na kierunkach artystycznych, których studenci mogą w przyszłości pełnić rolę ilustratorów czy twórców tzw. książki artystycznej. W związku z tym, w ramach działalności statutowej, Uczelnia prowadzi również działalność kulturalną, która skierowana jest do szerokiego grona odbiorców. Poniżej podano kilka przykładów, w których przedstawiono działania środowiska naukowego na rzecz upowszechniania kultury książki dla dzieci i młodzieży.

Największą i prawdopodobnie najbardziej rozpoznawalną imprezą jest, organizowany przez Akademię, konkurs „Książka dobrze zaprojektowana – zacznijmy od dzieci”. Skierowano go do młodych twórców, którzy mają możliwość zaprezentowania projektów książek dla dzieci swojego autorstwa. Pierwsza edycja została zorganizowana w 2008 roku. Jednym z celów konkursu było m.in. wprowadzenie młodych, zdolnych projektantów na rynek wydawniczy, dlatego do jego współorganizacji zostały zaproszone wydawnictwa. Oprócz nagród przyznawanych przez jury konkursu, one również przyznawały nagrody i zapraszały młodych twórców do współpracy. Prace nagrodzone oraz zakwalifikowane do wystawy zostały zaprezentowane w pawilonie wystawowym Śląskich Targów Książki. W ramach tej imprezy zorganizowano również seminarium pod tym samym tytułem. Towarzyszyła mu wystawa ilustracji z książek nagrodzonych przez Polską Sekcję Ibby w roku 2007 (*Konkurs Książka Dobrze Zaprojektowana...*, 2008, [online]).

Druga edycja konkursu miała miejsce w 2010 roku. Podobnie jak w pierwszej, oprócz nagród międzynarodowego jury, wydawnictwa przyznały własne nagrody w postaci umów na realizację nagrodzonych projektów oraz wyróżnień. Część z nich zaprezentowano w formie filmu, podczas którego dokładnie były one przedstawiane publiczności. Wystawie pokonkursowej towarzyszyła wystawa „Janosch dzieciom”.

Oprócz grafik, reprodukcji ilustracji oraz książek odbywała się projekcja filmów animowanych tego autora dla dzieci. W specjalnym pomieszczeniu najmłodszy odbiorcy sztuki Janoscha mogli słuchać audiobooka z opowiadaniem, ozdabiając ściany własną twórczością. W działania na rzecz upowszechniania twórczości Janoscha włączyła się księgarnia Matras i wydawnictwo Merlin, które umożliwiły zakup książek i grafik urodzonego w Zabrze niemieckojęzycznego pisarza i artysty (*Konkurs „Książka Dobrze Zaprojektowana”...*, 2010, [online]).

Podczas drugiej edycji konkursu zorganizowana została konferencja w gmachu Biblioteki Śląskiej. Towarzyszył jej kiermasz książek dla dzieci o oryginalnej szacie graficznej oraz wystawy: ilustracji dla dzieci wydawnictw: Dwie Siostry, Literatura, Czerwony Konik, Wytwórnia, Miła, Hokus-Pokus, wystawa zatytułowana *Mistrzowie ilustracji* oraz ekspozycja wydanych w Niemczech książek ilustrowanych przez polskich artystów przygotowana przez Goethe-Institut w Krakowie (*Konkurs „Książka Dobrze Zaprojektowana...”*, 2010, [online])

W 2012 roku zorganizowano trzecią edycję „Książki dobrze zaprojektowanej...”. Tym razem konkurs podzielono na dwie kategorie: kategorię ogólną, w której tekst książki wybierali autorzy projektu, oraz kategorię wydawniczą, w której oceniane były projekty do tekstów zgłoszonych przez wydawców. Po raz pierwszy oprócz profesjonalnego jury konkursu prace oceniały dzieci biorące udział w warsztatach Future Artists, prowadzonych w Centrum Kultury Katowice (*Regulamin 3 edycji konkursu...*, 2012, [online]). Wystawie pokonkursowej towarzyszyły działania skierowane do różnego rodzaju odbiorców, m.in. konferencja w Bibliotece Śląskiej oraz wystawa Bohdana Butenki w galerii Rondo Sztuki.

Powyżej zostały pokrótce przedstawione inicjatywy podejmowane w ramach konkursu „Książka dobrze zaprojektowana – zacznijmy od dzieci”. Dzięki temu można się zorientować, jak szeroki wachlarz działań składa się na projekt edukacyjny, jak i marketingowy, którego podjęła się Akademia. Aby zrozumieć intencję organizatorów, trzeba wziąć pod uwagę ideę, która przyświecała organizatorom. Pomysł konkursu narodził się w momencie, kiedy po kilkudziesięciu latach wolnego rynku, również wydawniczego, okazało się, że w publikacjach

dla dzieci dominuje styl postdisnejowskiego kiczu, a polscy ilustratorzy i twórcy robią kariery za granicą. Dlaczego nie w Polsce? To pewnie mogłoby stać się tematem kolejnego opracowania. W skrócie można napisać, że opłacenie projektu rodzimego autora okazało się bardziej kosztowne i ryzykowne niż korzystanie z już gotowych i sprawdzonych publikacji tłumaczonych na język polski. Ponadto w Polsce istnieje silnie zakorzeniona tradycja książki dla dzieci, w której ilustracja pełni rolę służebną, a książki obrazkowe, zwane *picturebookami*, w których historia opowiadana jest za pomocą obrazu, nie są popularne. W obiegu sztuki galeryjnej kuratorzy nie traktują ilustracji z należytą uwagą, a media i profesjonalna krytyka gatunku nie są zainteresowane tym tematem (Frąckiewicz S., 2011, s. 86). Polscy ilustratorzy znajdują pracę za granicą, chociaż media nieustannie apelują, aby dostosować program edukacyjny do rynku pracy. A może warto zmienić tę sytuację? Zainteresować kuratorów, kolekcjonerów i środowisko artystyczne zagadnieniem? Zmienić rynek wydawniczy, a w konsekwencji – również rynek pracy? Przed takim wyzwaniem stanęli organizatorzy konkursu.

Jak wiemy, oprócz potrzeb uświadamianych, istnieją również potrzeby nieuświadamiane, które – jeżeli zostaną zidentyfikowane – mogą mieć wpływ na pobudzenie popytu (Wojciechowski J., 1993, s. 26). Jak pisze Jacek Wojciechowski: *Oprócz ustalenia (i zaspokojenia) istniejącego zapotrzebowania na towary i usługi, trzeba prowokować intensyfikację popytu na ofertę dotychczasową, a ponadto należy przyczyniać się do zainicjowania popytu na ofertę nową* (1993, s. 26). Ofertą dotychczasową byłby, w omawianym kontekście, dorobek twórców ilustracji (prezentowany podczas wystaw towarzyszących konkursowi), a nową byłyby propozycje prezentowane przez młodych twórców. Prawdopodobnie, chociaż jest to bardziej pesymistyczna wizja, dla wielu uczestników, propozycją nową będzie po prostu zwrócenie uwagi na książki dobrze zaprojektowane oraz uświadomienie sobie jak ważna jest szata graficzna publikacji, z którą obcuje dziecko. Obecnie, w czasach kultury nazywanej „wizualną” (choć w wielu przypadkach można byłoby mówić o jej braku), dziecko zalewane jest obrazami o różnej wartości. W związku z tym istotny staje się ich odpowiedzialny wy-bór. Ma on wpływ nie tylko *na jakość dziecięcych inicjacji kulturowych*

(Mazepa-Domagała B., 2011, s. 102), ale również na kształt kompetencji wizualnych (Tamże), które formowane są w trakcie dojrzewania dziecka. Oczywiście jest to proces rozłożony w czasie, ze względu na odmienne możliwości percepcyjne dzieci w różnym wieku – kilkulatek potrzebuje innych bodźców wizualnych niż dziecko starsze. Jednak podjęcie tej drogi może w efekcie

[...] przyczynić się do przełamywania schematów, poszukiwania skojarzeń i sprawić, że dziecko w miarę podejmowania działań plastycznych i doświadczeń estetycznych będzie w stanie dostrzec i zrozumieć formy symboliczne oraz skrót obrazowy, a w konsekwencji docenić walory niejednoznacznych w odbiorze form plastycznych, w postaci awangardowych wizualizacji czy też wytworów sztuki współczesnej, których wartość jest niepowtarzalna, gdyż odkrywają i odświeżają nową wizję świata, ukazują inne spojrzenie, ukryte wymiary ludzkiej osobowości i – co również ważne – zawierają ogromny ładunek emocji (Mazepa-Domagała B., 2011, s. 224).

Doświadczenia płynące z faktu obcowania ze sztuką ilustracji są pierwszymi doznaniem estetycznymi, które kształtują późniejsze doświadczenie i rozumienie sztuki. Można przyjąć, że poprzez działania podejmowane w ramach konkursu na dobrze zaprojektowaną książkę dla dzieci, wpływając na wybory dorosłych pośredników dziecięcej lektury, Akademia stara się wprowadzić młode pokolenie w rozumiejąc obcowanie ze sztuką. Jest to długofalowe działanie marketingowe, ponieważ z dzisiejszych dziecięcych odbiorców książek o wartościowej szacie graficznej w przyszłości mogą wyrosnąć artyści, koneserzy i miłośnicy sztuki oraz publikacji dobrze zaprojektowanych.

Coraz bardziej zyskującą na znaczeniu stroną wyżej opisanej imprezy stają się wydawcy. Można zauważyć, że konkurs ewoluuje w stronę ściślejszej z nimi współpracy – przyznają nie tylko nagrody i wyróżnienia, ale proponują młodym twórcom umowy współpracy. W trzeciej edycji nie tylko przyznawali nagrody i byli otwarci do współpracy z laureatami, ale również proponowali swoje teksty do zilustrowania i zaprojektowania. Wydawcy dobrze znają rynek wydawniczy i wiedzą,

jakie projekty mają większe szanse na sukces marketingowy. W dobie panowania tzw. „kultury wizualnej” budują go inne elementy niż kilkanaście lat temu. Zarówno jury konkursu jak i wydawcy są zgodni co do tego, że ważna jest osobowość twórcy, która widoczna jest w projekcie (Machwic-Adamkiewicz A., 2010, s. 91; Lipka-Szarbałło K., 2010, s. 4-5). Wyróżniające się ilustracje łatwiej można „wyłowić z morza”, dostępnych na co dzień, obrazów. W związku z tym, że zmieniły się formy sprzedaży i jej część odbywa się również w sieci Internet, istotne stały się inne walory niż te, które ważne są przy bezpośrednim kontakcie z książką (np. format i właściwości fizyczne papieru tracą na znaczeniu, a istotna staje się np. atrakcyjna okładka). Jak zauważają badacze sztuki książki, obecnie publikacja w kształcie woluminu konkuruje z innymi wizualnymi przekazami, w związku z tym trudniej jest stworzyć projekt, który by tak przyciągał uwagę jak pięćdziesiąt lat temu (Powers A., 2003, s. 135). Stąd taki nacisk na to, aby projektant zaprezentował nie tylko dobry warsztat, ale również oryginalną szatę graficzną.

Wystawy prac są prezentowane podczas targów książki, w bibliotekach, ośrodkach dydaktycznych, a więc w większości przypadków ładunek informacyjny w nich zawarty trafia najczęściej do osób, które – w mniejszym lub większym stopniu – zainteresowane są książką jako medium. Różne formy przekazów prezentowane podczas samego konkursu mają wzmocnić zainteresowanie odbiorców. W świecie, w którym media zamieniają każdy aspekt życia w widowisko (Newhouse V., 2005, s. 592), nie wystarczy aby przyciągnąć jedną wystawą dużą liczbę osób. Aby to osiągnąć, miejsca prezentujące dzieła sztuki zaczynają oferować odbiorcom, oprócz prezentacji kolekcji, urozmaiceń specjalnych, które dostarczają im rozrywki (Newhouse V., 2005, s. 590-591). Termin „rozrywka” kojarzy się jednak z komercjonalizmem i atmosferą domu handlowego, dlatego w tym przypadku przyjęto zamiast niego termin „święto”. Konkurs na książkę dobrze zaprojektowaną jest właśnie takim świętem, podczas którego można nie tylko obejrzeć wystawę pokonkursową i prezentację multimedialną projektów, ale również zapoznać się z dorobkiem znanych twórców książki dla dzieci, posłuchać wykładu, audiobooka, porysować po specjalnie

do tego przygotowanych ścianach, a także – zakupić książkę dobrze zaprojektowaną. Konkurs „Książka dobrze zaprojektowana – zacznijmy od dzieci” jest świętem, podczas którego spotykają się twórcy uznani i ci początkujący, wydawcy, dzieci oraz ich pośrednicy lektur – rodziny i bibliotekarze.

Jury konkursu, w którego skład wchodzi profesjonalni projektanci, po obejrzeniu takiej ilości prac, wskazują na obszary, nad którymi warto popracować. Ich wypowiedzi, udostępnione w Internecie, stanowią wskazówkę dla tych, którzy zamierzają wziąć udział w następnej edycji konkursu a także dla pedagogów kształcących młodych projektantów. W podsumowaniu jednego z konkursów pojawiły się uwagi krytyczne dotyczące zastosowania właściwej typografii oraz umiejętności łączenia tekstu z obrazem (*Książka dobrze zaprojektowana... opinie jurorów* [opinia R. Olesia], 2010, [online]). Nie wiadomo, czy był to główny impuls, być może dostrzeżono po prostu taką potrzebę, dlatego w Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach zorganizowano cykl warsztatów pt. *Ala ma...* Z założenia jest on poświęcony zagadnieniom projektowania pism do publikacji dla dzieci. Składają się na niego edycje: *Ala ma font(a)* (2011), *Ala ma pióro* (2012), kolejna ma nosić tytuł: *Ala ma ekran*. Podczas pierwszych warsztatów typograficznych *Ala ma font(a) – projektowanie krojów pism do publikacji dziecięcych*, mistrzowie typografii podzielili się z uczestnikami wiedzą na temat podstaw pracy z projektem kroju pisma (Satalecka E., 2011, s. 5). W czasie nauki tworzenia kroju pisma wzięto pod uwagę metody tradycyjne, jak i poznano sposoby projektowania przy pomocy specjalnych programów komputerowych. W związku z tym, że do dzieci adresowane są coraz częściej publikacje w formie elektronicznej, poznano tajniki projektowania fontów ekranowych. W efekcie powstało 15 krojów pism, które mogą zachęcić projektantów i odbiorców, czyli dzieci, do interakcji z literą (Satalecka E., 2011, s. 5). Kolejna edycja warsztatów: *Ala ma pióro* rozpoczęła się w marcu 2012 roku i poświęcona została nauce pism narzędziowych w oparciu o wykłady dotyczące różnych kierunków rozwoju europejskiej kaligrafii i pisma odręcznego. O ile w warsztatach *Ala ma font(a)* uczestniczyło 23 osoby, to do kolejnej edycji zgłosiło się 50 chętnych projektantów z całej

Polski. Potrzebę nauki pism narzędziowych motywowali oni chęcią pogłębienia wiedzy i umiejętności w tym zakresie, które ich zdaniem, nie wystarczająco były kształcone zarówno w trakcie edukacji podstawowej jak i wyższej. Jak twierdzi organizatorka warsztatów: *Zgłoszony problem może budzić refleksje na temat programu kształcenia pisma w szerszym zakresie, ogólnospołecznym* (Satalecka E., 2012).

Dobry typograf, podczas projektowania kroju pisma przeznaczonego do publikacji tradycyjnej, bierze pod uwagę stopień pisma, rodzaj dokumentu, w którym krój będzie stosowany, techniki drukarskie i rodzaj papieru planowanego do użycia w druku. Podobnie w przypadku fontów ekranowych, z tą różnicą, że *zamiast rozważać rodzaje papieru, myślimy o rodzaju ekranów, zamiast zastanawiać się jakimi technikami druk będzie publikowany, myślimy o oprogramowaniu, które będzie transformowało krzywe na piksele ekranowe* twierdzi jeden z wykładowców warsztatów *Ala ma font(a)* (Sorkin E., 2011, s. 19). W związku z tym inne właściwości będzie mieć pismo zaprojektowane do publikacji tradycyjnej a inne do elektronicznej. Zastosowanie właściwego rodzaju pisma w odpowiednim dokumencie ma znaczenie, przede wszystkim dla jego czytelności (Bassermans A., 2011, s. 59-77), która jest szczególnie ważna przy tworzeniu publikacji dla dzieci. W tym kontekście wydaje się, że praktyka umieszczania projektu publikacji wydanej w formie tradycyjnej do czytania na ekranie komputera, bez dokonania jakichkolwiek zmian, nie jest zabiegiem właściwym z punktu widzenia jego przyszłego odbioru. Konsekwencją, oprócz fałszywego przeświadczenia o estetyce papierowego oryginału, może być wpływ na obniżenie czytelności tekstu. Biorąc te informacje pod uwagę, wiele czytelników tekstów w formie elektronicznej po prostu woli je wydrukować i pracować na wersji papierowej. Projekt publikacji w wersji elektronicznej powinien być na tyle przyjazny, żeby użytkownik miał ochotę go czytać w tej formie.

Publikacja elektroniczna, ze względu na medium, może być wzbogacona w szereg funkcji, których nie można zastosować w jej wersji tradycyjnej. Z tego względu przez wielu uważana jest za atrakcyjniejszą. Środowisko Akademii wychodzi naprzeciw rosnącemu zapotrzebowaniu na tego typu projekty. Oprócz tematów prac magisterskich, których

autorzy podejmowali temat estetyki książki w formie woluminu, powstają publikacje przeznaczone do czytania na ekranie. Przykładem może być *Podręcznik do historii, kl. I liceum. Projekt internetowego podręcznika z możliwością wydruku* – praca magisterska obroniona przez Barbarę Bigosińską w 2011 roku (*Dyplomy 2011...*, 2011, [online]) oraz *Interaktywna nauka typografii* – obroniona w tym samym roku przez Michała Czyżę (*Dyplomy 2011...*, 2011, [online]). Pierwszy projekt:

[...] jest przede wszystkim ukierunkowany na użytkownika, jego doświadczenie i preferowany sposób docierania do informacji. Jednocześnie stwarza on możliwość nauczania kontekstowego, a także szybkiego wyszukiwania czy aktualizacji treści. Ponadto, ujęcie podręcznika w formie strony internetowej może pozytywnie wpłynąć na współpracę ucznia z nauczycielem i ułatwić im dostęp do innych źródeł informacji poprzez płaszczyznę bloga. W rezultacie podręcznik internetowy staje się zamkniętą funkcjonalną całością, w której kluczową rolę pełni nawigacja (*Dyplomy 2011...*, 2011, [online]).

Autor drugiego z wymienionych projektów przekazał wiedzę z dziedziny typografii za pomocą interaktywnych lekcji. Nabyte wiadomości mogą zostać utrwalone i zweryfikowane przez użytkownika w czasie korzystania z gier, które tematycznie powiązane są z lekcjami (*Dyplomy 2011...*, 2011, [online]).

Obydwa projekty zakładają płynne opanowanie komputera oraz poruszanie się zarówno ucznia, jak i nauczyciela (w przypadku pierwszego z nich) w sieci Internet. Aby je zrealizować, każdy uczeń powinien mieć swobodny dostęp do komputera i sieci, również w czasie prowadzonej lekcji. Główną przeszkodą do wprowadzenia omawianych projektów do powszechnego użytku są możliwości techniczne, którymi dysponuje większość szkół, tj. niewystarczająca ilość sprzętu komputerowego, odpowiedniego oprogramowania i przygotowanych nauczycieli (Babicz Z., 2001, s. 76-77). Na dzień dzisiejszy miejscem, w którym mogłyby być udostępniane tego typu pomoce naukowe, są biblioteki. Posiadając coraz lepsze warunki sprzętowe oraz nauczycieli bibliotekarzy zainteresowanych podnoszeniem swoich kwalifikacji

z zakresu technologii informatycznych i kompetencji informacyjnych, powoli ewoluują w kierunku edukacyjnych, medialnych centrów informacji (Babicz Z., 2001, s. 78).

Kolejną działalnością, którą podjęła Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach na rzecz upowszechniania kultury książki dla dzieci, są spotkania w ramach tzw. „wykładów otwartych”. Prowadzącymi są osoby, które przekazują słuchaczom ciekawe informacje, wiedzę, doświadczenia. Skierowane są do społeczności akademickiej oraz do wszystkich osób zainteresowanych prezentowaną tematyką, a wstęp jest wolny od opłat. Podczas spotkań poruszane są różnorakie problemy, zagadnienia, którymi mogą inspirować się studenci podczas swojej drogi artystycznej, również dotyczące książki dla dzieci. W 2011 roku odbył się wykład i prezentacja filmu Mariana Misiaka pt. *Książki dla dzieci na Bliskim Wschodzie*, podczas którego autor zaprezentował efekty badań przeprowadzonych podczas kilkumiesięcznego pobytu w Jordanii (*Książki dla dzieci na Bliskim Wschodzie*, 2011 [online]). Podczas „wykładów otwartych” goszczono jednego z przedstawiciela duetu tworzącego Hipopotam Studio – Daniela Mizielińskiego. Przedstawił on między innymi najważniejsze prace Hipopotam Studio – *D.O.M.E.K* – laureata nagrody Ibby 2008 oraz *Co z ciebie wyrośnie* – książkę wyróżnioną podczas Międzynarodowych Targów Książki w Bolonii w 2011 roku (*Hipopotam studio w ASP*, 2011, [online]).

Większość przedstawionych działań Akademii to działania dodatkowe, wybiegające poza ścieżkę kształcenia studentów. Wszystkie są otwarte dla szerokiej publiczności, a warsztaty skierowane są do młodych projektantów z całej Polski. Nawet obrony prac magisterskich odbywają się publicznie w uczelnianej galerii Rondo Sztuki. Jest to związane z aktywnym podejściem do problemu edukacji w zakresie kultury wizualnej. Można powiedzieć, że oferta Akademii skierowana jest nie tylko do twórców książek dobrze zaprojektowanych, ale również do ich odbiorców. Podejmowane działania mają wywołać zainteresowanie i zapotrzebowanie na propagowany produkt (czyli książkę), a następnie pokazać drogę do zaspokojenia tego typu potrzeb. Aby sytuacja zainteresowania książką o wartościowych walorach wizualnych utrzymywała się przez dłuższy czas, istnieje potrzeba za-

stosowania właściwej strategii promocyjnej. Organizacja konkursów, warsztatów czy spotkań jest promocją książki dobrze zaprojektowanej jak i pośrednio samej Akademii oraz jej absolwentów. Dzięki temu, że skierowana jest również do najmłodszych odbiorców, edukacja w tym zakresie może przynieść nie tylko doraźne efekty, ale również długofalowe skutki.

Analiza powyższych działań skłania do refleksji, że obecnie, nawet w projektowaniu książki w formie tradycyjnej, trzeba brać pod uwagę istnienie innych mediów, które mogą mieć wpływ na jej wizualny kształt a także na cały proces sprzedaży. Ponadto, wybierając wersję publikacji – elektroniczną lub tradycyjną – wybieramy również inne doznania estetyczne: z jednej strony są to doznania związane książką drukowaną – dotyczące również jej fizycznego wymiaru, z drugiej – doznania związane z obcowaniem z generowanym przez urządzenie elektroniczne przekazem. Ich wybór zależy od czytelników. Tak samo jak wybór książki (w formie papierowej lub elektronicznej) dobrze lub źle zaprojektowanej. Organizatorzy wyżej opisanych działań dążą do tego, żeby był on świadomy. Obecny stan kultury wizualnej wskazuje na to, że działania podejmowane przez Akademię Sztuk Pięknych w Katowicach na rzecz upowszechniania kultury publikacji dla dzieci stanowią „kroplę w morzu potrzeb”.

BIBLIOGRAFIA

- Babicz Z. (2001), *Multimedialne laboratorium komputerowe w szkole*, [w:] Krawczuk A., Sitarska A. (red.), *Multimedia, kultura czytelnicza i dostęp do informacji : materiały I szkoły letniej, Białystok 26-29 VI 2000 r.*, Białystok, Uniwersytet w Białymstoku, Zakład Bibliotekoznawstwa, s. 75-77
- Bassermans A., (2011) *Badania naukowe w typografii*, tłum. A. Gorgoń, [w:] Satalecka E. (red.), *Lapikon. Ala ma font(a) – warsztaty projektowania krojów pism przeznaczonych do publikacji dla dzieci*, Katowice, Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, s. 58-79
- Dyplomy 2011. Projektowanie graficzne* (2011), [w:] *Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach*, [online], aktualizacja: [b.d.], [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.asp.katowice.pl/news/post/370/dyplomy-2011-harmonogram-projektowanie-graficzne/lang/en>>
- Frąckiewicz S. (2011), *Duża sztuka dla małych*, „Polityka” nr 43, s. 86-88
- Hipopotam studio w ASP* (2011), [w:] *Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach*, [online], aktualizacja: [b.d.], [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://asp.katowice.pl/news/post/290/hipopotam-studio-w-asp>>
- Konkurs Książka Dobrze Zaprojektowana „Zacznijmy od dzieci”* (2008), [w:] *Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach*, [online], aktualizacja: [b.d.], [dostęp: 24.01.2012], dostępny w Internecie: <<http://old.asp.katowice.pl/?p=pl/menu/1/09/Archiwum/index>>
- Konkurs „Książka Dobrze Zaprojektowana – zacznijmy od dzieci. 2. edycja* (2010), [w:] *Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach*, [online], aktualizacja: [b.d.], [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://old.asp.katowice.pl/?p=pl/menu/1/09/08/index>>
- „Książka dobrze zaprojektowana zacznijmy od dzieci” 2 edycja: opinie jurorów* [opinia R. Olesia] (2010), [w:] *Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach*, [online], aktualizacja: [b.d.], [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://old.asp.katowice.pl/?p=pl/menu/1/09/08/index>>

- Książki dla dzieci na Bliskim Wschodzie* (2011), [w:] *Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach*, [online], aktualizacja: [b.d.], [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://asp.katowice.pl/news/post/346/ksiazki-dla-dzieci-na-bliskim-wschodzie>>
- Lipka-Szarbałło K. (2010), *Tytułem wstępu*, [w:] *Książka dobrze zaprojektowana*, Katowice, Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, s. 4-5
- Machwic-Adamkiewicz A. (2010), *Projektowanie książek dla dzieci*, „Biuletyn Sztuki Projektowania” nr 4, s. 78-97
- Mazepa-Domagala B. (2011), *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*, Katowice, Uniwersytet Śląski, ISBN 978-83-226-2001-4
- Newhouse V. (2005), *W stronę nowego muzeum*, przeł. I. Kozina, [w:] Popczyk M., (red.) *Muzeum sztuki: antologia*, Kraków, Universitas, s. 589-632
- Powers A. (2003), *Children's book covers. Great book jacket and cover design*, Londyn, Mitchell Beazley, ISBN 1-84000-693-5
- Regulamin 3 edycji konkursu „Książka dobrze zaprojektowana – złączymy od dzieci”* (2012), [w:] *Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach*, [online], aktualizacja: [b.d.], [dostęp: 03.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://asp.katowice.pl/zobacz/ksiazka-dobrze-zaprojektowana>>
- Satalecka E. (2011) [*Bez tytułu*], [w:] Satalecka E. (red.), *Lapikon. Ala ma font(a) – warsztaty projektowania krojów pism przeznaczonych do publikacji dla dzieci*, Katowice, Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, s. 5
- Satalecka E. (2012), korespondencja elektroniczna z dnia 24.03.2012, archiwum prywatne autorki
- Sorkin E., *Projektowanie fontów ekranowych*, tłum. A. Gorgoń, [w:] Satalecka E. (red.), *Lapikon. Ala ma font(a) – warsztaty projektowania krojów pism przeznaczonych do publikacji dla dzieci*, Katowice, Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, s. 38-47
- Wojciechowski J. (1993), *Marketing w bibliotece*, Warszawa, Wydawnictwo SBP, ISBN 83-85778-08-1

ACTIVITIES AT THE ACADEMY OF FINE ARTS IN KATOWICE FOR PROMOTING CHILDREN'S PUBLISHING CULTURE

The paper presents the activities of the artistic community centered around the Academy of Fine Arts In Katowice for promoting children's publishing culture. Children's books concern students of graphic design, as well as painting and graphic art, as potential illustrators. The Academy, as part of its statutory activities, directs an education programme at students of these fields of study, which results in dissertations. Additionally, it organizes events such as exhibitions, open lectures, workshops, competitions and conferences devoted to the aesthetics of children's books. The projects presented in this paper not only promote good practices, but also build a common platform for designers and publishers on one side and on the other librarians and families who influence the reading choices of the youngest readers. On that basis the autor discusses contemporary cultural factors that shape children's book aesthetics and its dissemination.

WIELKIE PYTANIA MAŁYCH LUDZI

- o książkach filozoficznych dla dzieci

Rafał Kępa
Uniwersytet Łódzki

Tak się złożyło, że karty najwybitniejszych (a i tych mniej wybitnych także) dzieł filozoficznych zapisane zostały niemal bez wyjątku przez dostojnych, starszych panów – choć niekoniecznie z długimi brodami. Czy jednak umiłowanie mądrości to istotnie dziedzina dla nich zarezerwowana? Jeśli rację miał Platon, pisząc „To stan bardzo znamienity dla filozofa: dziwić się. Nie ma innego początku filozofii, jak to właśnie”, to wydaje się, że nie ma lepszego czasu dla bycia filozofem niż dzieciństwo. Czas, w którym każdy z nas całkiem bezinteresownie, wiedziony czystą ciekawością, zadaje mnóstwo pytań, być może więcej niż w ciągu całego późniejszego, dorosłego życia. Nie chodzi, rzecz jasna, o to, że *Metafizyka* Arystotelesa, *Krytyka czystego rozumu* Kanta bądź *Idea fenomenologii* Husserla równie dobrze mogły wyjść spod niewprawnie jeszcze piszącej ręki małego Krzysia czy Ani. Nie znaczy to też jednak, że odpowiedzi na największe pytania leżą poza możliwościami poznawczymi najmniejszych czytelników. Szczęśliwie, zdaje sobie z tego sprawę zarówno coraz więcej autorów, jak i wydawców.

Niniejszy artykuł stanowi przegląd wydawanych w ostatnich latach książeczek filozoficznych przeznaczonych dla najmłodszych dzieci. Przedstawiona w nim zostanie przede wszystkim podejmowana w nich tematyka, z próbą zakwalifikowania poruszanych problemów do poszczególnych działów „dorosłej” filozofii.

Rafał Kępa



Adiunkt w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego.

Absolwent filozofii i filologii polskiej, doktor nauk humanistycznych w zakresie filozofii średniowiecznej. Wykształcenie i zainteresowania filozoficzne łączy z pracą bibliologiczną. Podejmowane prace dotyczą historii i zbiorów średniowiecznych bibliotek klasztornych oraz roli książki w życiu zgromadzeń zakonnych.

Assistant Professor in the Chair of Library and Information Science, University of Lodz.

A graduate of Polish philology and philosophy, PH.D. on the medieval philosophy. He links his philosophical education and interests with bibliological work. Actually works on the history and collections of medieval monastic libraries and the role of books in the life of monastic congregations.

Tak się złożyło, że karty najwybitniejszych dzieł filozoficznych, a i tych mniej wybitnych także, zapisane zostały niemal bez wyjątku przez dostojnych, starszych panów – choć niekoniecznie z długimi brodami. Czy jednak umiłowanie mądrości to istotnie dziedzina dla nich zarezerwowana? Jeśli rację miał Platon, pisząc *To stan bardzo znamieny dla filozofa: dziwić się. Nie ma innego początku filozofii, jak to właśnie* (Platon, 1959, s. 155), to wydaje się, że nie ma lepszego czasu dla bycia filozofem niż dzieciństwo. Czas, w którym każdy z nas całkiem bezinteresownie, wiedziony czystą ciekawością, zadaje mnóstwo pytań, być może więcej niż w ciągu całego późniejszego, dorosłego życia. Nie chodzi, rzecz jasna, o to, że *Metafizyka* Arystotelesa, *Krytyka czystego rozumu* Kanta bądź *Idea fenomenologii* Husserla równie dobrze mogły wyjść spod niewprawnie jeszcze piszącej ręki małego Krzysia czy Ani. Nie znaczy to też jednak, że odpowiedzi na największe pytania leżą poza możliwościami poznawczymi najmniejszych czytelników.

Nie ulega wątpliwości, że znaczna część pytań stawianych przez najmłodsze dzieci pokrywa się w znacznym stopniu z tymi, które nurtowały od wieków najwybitniejszych mędrców. Skąd się wziął świat? Jak wielki jest kosmos? Co jest tam, gdzie się on kończy? Kim byłem, zanim powstałem? Co się dzieje z tymi, których już nie ma? Jeśli poszperamy w pamięci, zapytamy rodziców, być może dziadków, pewnie przypomnimy sobie, że i my zadawaliśmy podobne pytania. Być może więc każdy z nas na pewnym etapie swojego życia był filozofem. Sęk w tym, że niektórzy – całkiem niesłusznie – z tego wyrosli¹.

Niniejszy artykuł stanowi przegląd i analizę wybranych wydawanych w ostatnich latach książek filozoficznych przeznaczonych dla najmłodszych dzieci. Przedstawiona w nim zostanie przede wszystkim podejmowana w nich tematyka. Zasadnicze rozważania prowadzone

¹ „Osobisty” mały filozof autora niniejszego artykułu – starszy syn – jest obecnie na etapie pytań natury teologicznej, zapewne pod wpływem katechizacji przedszkolnej: A co, jeśli jakaś para zwierząt przed wejściem na arkę miała młode? Jeśli Pan Bóg nie od razu stał się człowiekiem, to kim był wcześniej – może dinozaurem, skoro to one panowały na ziemi na długo zanim pojawiliśmy się na niej my?

będą wedle poruszanych we wspomnianych publikacjach zagadnień. Tych można wyróżnić co najmniej cztery typy:

1. Mądrość, jej miłośnicy i nauczyciele
2. Stworzenie świata, kosmos, Uniwersum
3. Wartości
4. Starość i śmierć

Zacznijmy od zagadnienia pierwszego – mądrości i tych, którzy jej poszukują lub pomagają poszukiwać.

MĄDROŚĆ, JEJ MIŁOŚNICY I NAUCZYCIELE

W świat mądrości zwykle nie wchodzi się samotnie. Najznamienitsi filozofowie starożytni – Platon i Arystoteles – mieli swoich wielkich nauczycieli: odpowiednio Sokratesa i Platona właśnie. Także później nieustannie czerpali z nauk poprzedników, nawiązując do nich bądź to w sensie pozytywnym, rozwijając je i udoskonalając, bądź negatywnym, krytykując dokonania mistrza (zdarzyło się to wszak samemu Arystotelesowi: *Amicus Plato, sed magis amica veritas*).

Relacja mistrz – uczeń, powstała na drodze wspólnego odkrywania mądrości, jest bardzo wyraźnie zarysowana również w przypadku filozoficznych książek dla dzieci. Najciekawiej przedstawia ją Maciej Wojtyszko², autor książki *Bromba i filozofia* (Wojtyszko M., 2004)³.

² Laureat nagrody literackiej polskiej sekcji iBBY „Książka roku 2004”, przyznanej właśnie za *Brombę i filozofię*.

³ Nawiasem mówiąc, spośród omawianych w niniejszym referacie pozycji to właśnie ta najlepiej i wprost odwołuje się do filozofii. Takie bezpośrednie odniesienie widać już choćby w samym tytule; bardziej istotne jest jednak to, że autor nieustannie posługuje się stosowanymi w pierwszej z nauk pojęciami i wyraźnie nawiązuje do konkretnych dyskusji i stanowisk filozoficznych. Jest to więc książka filozoficzna *sensu stricto*, swoista filozofia dla dzieci, podobna do tej, jaką – dla nieco starszych odbiorców – stanowił *Świat Zofii Gaardera* (Gaarder J., 2011). W pozostałych omawianych tu publikacjach słowa „filozofia”, „filozoficzny” itp. padają rzadko bądź wcale. Ponieważ jednak omawiają one problemy od wieków nurtujące filozofów,

Bromba Wojtyszki z całą pewnością nie jest jedynie kimś, kto zaledwie filozofuje; jest Prawdziwym Filozofem⁴. Do tego wyraźnie stylizowanym na jednego z największych myślicieli starożytności: Sokratesa. Tę stylizację widać już choćby w konstrukcji treści; choć książka nie jest typowym dialogiem, nie sposób jednak nie dostrzec podobieństwa narracji Wojtyszki do tej, która cechowała dialogi platońskie. Nie ma tu rozwlekłych monologów, nudnych wykładów, tym zaś, co zdecydowanie dominuje, są rozmowy. Wszystkie koncentrują się wokół centralnej postaci – Bromby właśnie – będącej ich animatorką. To wyraźny rys sokratejski: podobnie jak starożytny filozof, Bromba jest nauczycielem, wokół którego gromadzi się grono zwolenników i uczniów, będących zarazem aktywnymi uczestnikami prowadzonych dysput. Znamienne jest także to, że prowadzone są one w podobnych do znanych z *Dialogów* okolicznościach: spotkania odbywają się kolejno w domach dyskutantów, ci zaś biorą w nich czynny i owocny udział; najważniejsze prawdy wygłaszane są jednak zawsze przez Brombę.

Tak jak Sokrates, Bromba cechuje się niezwykłą pokorą. Jest nauczycielem świadomym swej niewiedzy (sokratejskie „wiem, że nic nie wiem”), który niekiedy powstrzymuje się od udzielenia ostatecznej odpowiedzi, podkreślając tym samym, że filozofia jest nieustannym poszukiwaniem, w którym już samo stawianie pytań ma ogromną wartość.

Jakie problemy nurtują Brombę i jej przyjaciół i w jaki sposób starają się je rozwiązać? Prześledźmy kilka przykładów.

Jednym z naczelných dylematów filozofii jest problem realności poznawanego za pomocą zmysłów świata. Dla Platona był on zaledwie mizernym odbiciem doskonałego, inteligibilnego świata idei; sceptycy

stawiają pytania – i szukają na nie odpowiedzi – natury ogólnej, takie, „które łączą i dotyczą wszystkich”, śmiało nazwać można je „filozofującymi”.

⁴ Choć, nad czym ubolewa, nie posiada, jak większość cenionych (przynajmniej w XX wieku) myślicieli (Wittgenstein, Cassirer, Russel, Popper, Husserl, Heidegger, Derrida) podwojonej literki w nazwisku. Z pewnym zdziwieniem przyjmuje nawet fakt, że „Kołakowski” nie pisze się „Kołakowski”, ostatecznie uznaje to jednak za wyjątek potwierdzający regułę. Sama postanawia pozostać Brombą, przez pojedyncze „b” i „m” (Wojtyszko M., 2004, s. 103).

otwarcie mówili o możliwości jego nieistnienia, według Kartezjusza zaś jego realność gwarantuje dopiero udowodnienie istnienia Boga i przyjęcie, że jest on zbyt dobry, by obdarzyć nas zmysłami, które nagminnie by nas oszukiwały. Także Bromba już niemal na samym początku rozważań poddaje w wątpliwość rzekomą oczywistość istnienia świata. Kiedy wśród licznych powodów, dla których tratwa płynie, Psztymucel Nulek wymienia *Ponieważ w ogóle jest świat*, spotyka się ze zdecydowanym sprzeciwem:

– *Chwileczkę – zatrzymała go Bromba. – A jaką mamy pewność?*

– *Co do czego? – zaniepokoił się Psztymucel.*

– *Co do istnienia świata, naturalnie – odparła Bromba.*

[...]

– *Więc zakładasz, Brombo, że świat może nie istnieć? – spytał Kajetan Chrumps.*

– *Zakładam – powiedziała Bromba – że dobrze byłoby mieć jakiś zupełnie pewny dowód na jego istnienie.*

– *A to, że mnie kopnęłaś, nie wystarczy?! – zdziwił się Gluś. – Przecież, gdybyśmy nie istnieli, nie miałabyś kogo kopać.*

– *Wszystko może być tylko złudzeniem – odparła Bromba. – Kto wie, może jakbyśmy się bardzo szybko obejrzel za siebie, to zobaczylibyśmy, że nic tam nie ma!*

Wszyscy zaczęli gwałtownie kręcić głowami i sprawdzać, czy za ich plecami coś jest. Było.

– *To nie jest żaden dowód – powiedział Fikander, któremu strasznie spodobały się argumenty Bromby. – Może po prostu obracamy się za wolno? Mnie na przykład bardzo przeszkadzają uszy. Może jakbym je jakoś podwinął do góry i strasznie szybko obejrzał się, to by naprawdę nic tam nie było? Może w ogóle nic nie ma poza mną? (Wojtyszko M., 2004, s. 14-15)⁵.*

⁵ Obok klasycznego argumentu sceptycznego („wszystko może być złudzeniem”) w zacytowanym wyżej fragmencie pojawia się nawiązanie do dwu koncepcji filozoficznych. Pierwszą z nich jest zaprezentowana w pewnym uproszczeniu doktryna Georga Berkeleya, twierdzącego, iż świat istnieje wyłącznie jako przedmiot poznania, jako przedstawienie. Konsekwencją tego miałby być, zgodnie ze wspomnianym

Te słowa Fikandra budzą zdecydowany sprzeciw jego ukochanej, Malwinki, z którą, bądź co bądź, ma dwoje dzieci: *Nie wierzę – powiedziała Malwinka ze łzami w oczach. – Nie wierzę, Fikandrze, że możesz mnie uznać za złudzenie. Ja bym tobie czegoś takiego nigdy nie zrobiła* (Tamże, s. 15).

W tym momencie, niczym Sokrates, przywracający dyskusję na właściwy tor, interweniuje Bromba, wyjaśniając istotę przeprowadzonego eksperymentu myślowego:

– Ależ, Malwinko [...]. Nie możesz mieć pretensji do Fikandra, że rozważa jakąś teorię choćby nawet najbardziej niedorzeczną. Chciałam powiedzieć, że możesz, ale nie powinnaś. Dokonujemy pewnego doświadczenia myślowego. Staramy się odpowiedzieć na pytanie, czy czegoś możemy być pewni i na czym możemy opierać tę pewność.

– I do czego doszliśmy? – spytała Malwinka, dyskretnie ocierając oczy chusteczką i starając się zachować całkowity spokój.

– Doszliśmy do tego, że bardzo kochacie się z Fikandrem i, nawet jeśli świat nie istnieje i wy nie istniejecie, to i tak się kochacie – szybko odpowiedziała Bromba (Tamże, s. 16).

Niewątpliwie warty odnotowania jest przełomowy dla tej dyskusji argument, który wygłasza kot Makawity: *Jakoś trudno mi sobie wyobrazić, że mnie nie ma. Bo nawet jak zaczynam powątpiewać w swoją obecność, to zaraz rodzi się pytanie: No dobrze, ale kto się zastanawia, jeśli nie ja?* (Tamże). Nie sposób nie rozpoznać w tych słowach parafrazy kartezjańskiego *cogito ergo sum*, będącego z kolei także parafrazą słów wypowiedzianych znacznie wcześniej przez św. Augustyna: *dubito ergo sum* – wątpię, więc jestem.

uproszczeniem, brak trwałości świata – kiedy nie jest on postrzegany (na przykład, gdy osoba postrzegająca odwraca się bądź zamyka oczy), przestaje istnieć. Rzecz jasna, w rzeczywistości według Berkeleya trwałość świata gwarantuje jego nieustanne, odwieczne poznanie, właściwe wszechwiedzącemu Bogu.

Drugą ze wspomnianych koncepcji jest *solipsyzm* (łac. *solus ipse*: ja sam) – stanowisko, wedle którego jedynym, co istnieje, jest jednostkowa jaźń, wszystko inne zaś: świat, wypełniające go byty, w tym ludzie, są jedynie jej subiektywnym wytworem.

Mądrość opiera się na prawdzie. Czym jednak jest prawda – i czy zawsze jest ona taka sama? Bromba poucza przyjaciół, że pewne prawdy są konieczne (2+2 zawsze będzie się równać 4), inne zaś zaledwie możliwe (kartka na drzwiach Bromby głosząca „Nie ma mnie w domu” jest wprawdzie fałszywa, skoro Bromba jest w domu – to u niej odbywa się dysputa. MOGŁABY jednak być prawdziwa, ponieważ możliwe jest, by Bromby jednak w domu nie było) (Tamże, s. 26).

Samo odkrycie prawdy byłoby być może daremnym trudem, gdyby nie można było podzielić się nią z innymi. Do tego zaś konieczne jest uzyskanie płaszczyzny porozumienia – trzeba ustalić definicje i określić znaczenie pojęć. Zwracając na to uwagę, Bromba ponownie upodabnia się do Sokratesa, kładącego tak duży nacisk na te zagadnienia. Używając prostych, z pewnością zrozumiałych dla najmłodszych przykładów wyjaśnia przyjaciołom, kiedy definicja jest za wąska, kiedy za szeroka (Tamże, s. 33-34). Daje także słuchaczom do zrozumienia, że warunkiem porozumienia jest posługiwanie się zrozumiałym dla wszystkich dyskutantów językiem:

- *Frym, brdym, mrdym* – odparła Bromba.
- *Proszę?* – zdziwił się Kajetan.
- *Frym, brdym, mrdym* – powtórzyła Bromba.
- *Nie rozumiem* – oświadczyła Malwinka. *Możesz powtórzyć?*
- *Frym, brdym, mrdym.*
- *Po jakiemu to?* – spytał Gluś.
- *Frym, brdym, mrdym.*
- *Nie żartuj sobie z nas, droga przyjaciółko* – poprosił Psztymucel Nulek. – *Co to znaczy?*
- *Na razie jeszcze nic. Przed chwilą to wymyśliłam.*
- *Po co?*
- *Ja chyba wiem po co* – ucieszyła się Malwinka. – *Chcesz nam zwrócić uwagę, że porozumienie między osobami jest możliwe tylko wtedy, kiedy posługują się zrozumiałym dla nich językiem* (Wojtyszko M., 2004, s. 48-49).

Oczywiście, wśród poruszanych przez tak szacowne grono myślicieli problemów nie może zabraknąć tych z dziedziny etyki. Pytanie, czy naganne jest kręcenie młynków kotem Makawitym, jeśli robi się to wyłącznie w wyobraźni, pozostaje wprawdzie bez odpowiedzi (Tamże, s. 59-60), jednak bez najmniejszych już wątpliwości uzgodniono, że można postąpić źle, nie czyniąc nic, zaś niewzruszone trwanie przy zasadach może być złym wyborem w sytuacji, kiedy pojawia się konflikt wartości:

– Pamiętacie, jak zachowała się Pańcia podczas wielkiej powodzi? Przykład był właściwie dobrany. Pańcia nie pomogła dryfującemu na kawałku drzewa Asiakowi, bo nie chciała wchodzić do błotnistej wody w nowych eleganckich bucikach i świeżo wypranej sukience. [...] Twierdziła, że nie czuje się winna, oświadczyła, że została wychowana w szacunku dla takich wartości jak czystość i porządek i nie mogła złamać swoich zasad (Tamże, s. 60-61).

Jak zazwyczaj, ostateczną ocenę wydaje Bromba: *Chcę powiedzieć, że należy być bardzo czujnym wobec każdej sytuacji, kiedy pojawia się konflikt dwu wartości. Przecież życie małego Asiaka jest znacznie ważniejsze niż czyste buciki tej wrednej Pańci (Tamże, s. 62).*

Innym ważkim zaleceniem etycznym Bromby jest stosowanie arystotelesowskiej złotej zasady: unikanie przesady, zachowanie umiaru, szukanie złotego środka pomiędzy dwiema skrajnościami (Tamże, s. 65-72).

Pozostali mali miłośnicy mądrości – bohaterowie książek dla dzieci nie mają aż tak znamienitych, gruntownie obeznanych z filozofią europejską mentorów. Jednak i ci, dzięki głębokiemu doświadczeniu życiowemu (a w przypadku Piaskowego Wilka wykraczającego nawet znacznie poza granice jednostkowego życia ludzkiego) potrafią pokierować swych podopiecznych ku prawdzie.

Mistrzem Karusi, bohaterki książek Åsy Lind o Piaskowym Wilku⁶, jest „wyjątkowo niezwykle zwierzę”: *Na pewno nie był to pies. Przypo-*

⁶Tj. *Piaskowy Wilk* (Lind Å., 2007), *Piaskowy Wilk i ćwiczenia z myślenia* (Tenże, 2008) oraz *Piaskowy Wilk i prawdziwe wymysły* (Tenże, 2009).

minało wilczura, ale tylko trochę. Było od wilczura jakby bardziej dzikie, a jego futerko nie było włochate. Przypominało raczej ziarenka piasku (Lind Å., 2007, s. 9).

Piaskowy Wilk powstał – jak sam mówi – przed milionami lat; pierwotnie był żarem ukrytym w sercu ziemi, który wybuchł nagle z najgłębszych głębin, po czym skamieniał. Jako kamień zwierz przemierzył wielokrotnie Ziemię – niesiony przez lodowce, rzeki. Dopiero później stał się Piaskowym Wilkiem (Tamże, s. 24-25). Trudno się dziwić, że ktoś z tak bogatą historią, sięgającą być może początków naszej planety, posiada ogromną wiedzę. Tą wiedzą dzieli się z Karusią, przy czym być może bardziej jeszcze niż Bromba unika gotowych odpowiedzi, skłaniając rozmówczynię do samodzielnych poszukiwań:

– Poczekaj – zawołała Karusia. – A co ze mną? Kim byłam, zanim stałam się tym, kim jestem?

– Sama to dobrze wiesz! – zawołał Piaskowy Wilk. – Przecież to twoja historia (Tamże, s. 26).

Dziewczynka musi więc odpowiedzieć na to zasadnicze pytanie sama. Wykluczony jako absurdalną (choć dla większości dorosłych nie filozofów zapewne najbardziej oczywistą i nie podlegającą dyskusji) możliwość całkowitego nieistnienia⁷, przypomina sobie zdjęcie rodziców z wakacji na rowerach. Na fotografii widać namiot, w nim dwoje roześmianych młodych ludzi. Pada deszcz.

– Byłam wiatrem – pomyślała – Wiatrem na niebie, który poganiał deszcze, a deszcz tylko padał i padał. Padał ze sto dni i wszyscy w całym kraju chodzili źli i przemoczeni. Tylko jedna para w namiocie cieszyła się z tego deszczu i wtedy stałam się mamą, a mama stała się moja i tata stał się nasz (Lind Å., 2007, s. 29).

⁷ *A może po prostu wcale mnie nie było, pomyślała. Ale to przecież niemożliwe! To byłoby już całkiem bez sensu, najpierw nie być, a potem ni stąd, ni zowąd leżeć w brzuchu u mamy, wyskoczyć z tego brzucha i stać się dzidziusiem* (Lind Å., 2007, s. 26-27).

Piaskowy Wilk nie jest wprawdzie filozofem, jego dyskusje z Karusią mają jednak zdecydowanie filozoficzny charakter. Jak choćby ta, w której zastanawiają się nad znaczeniem i adekwatnością nazw:

– Faluni pluskuni, kołybesko falula pla i plum – powiedziała cichutko do siebie.

Wilk postawił uszy i przytaknął.

– Morze – powiedział – To, co powiedziałaś, znaczy morze. I nie ma co się dziwić, że po twojemu to słowo jest takie długie, bo morze jest ogromne, a słowo musi być przecież do morza podobne (Tamże, s. 51).

Bardzo ciekawie Piaskowy Wilk wprowadza swą młodą uczennicę w kwestie wszechświata oraz czasu ludzkiego życia; o tym jednak zostanie wspomniane w innym miejscu.

Co ciekawe, prawdy odkryte dzięki rozmowom z Piaskowym Wilkiem mają dla Karusi bardzo ważny aspekt praktyczny. Pozwalają mianowicie zażegnać narosłe czy rodzące się dopiero konflikty, nieporozumienia między nią i rodzicami. Dlaczego? Być może dziewczynka lepiej rozumie świat dorosłych. Jak się jednak wydaje, przede wszystkim Piaskowy Wilk pozwala jej lepiej zrozumieć samą siebie.

Nina, bohaterka stylizowanych na komiks książek *Szczęście według Niny* (Brenifier O., 2010 a) i *Prawda według Niny* (Tenże, 2010 b) nie ma właściwie jednego nauczyciela. Sama, jak mówi, *może rozmyślać bez końca i nikt nie powinien jej w tym przeszkadzać* (Tenże, 2010 a, s. 35). Jediną rzeczą, która jej się nie znudzi, jest rozmyślanie. Także i ona nie zdobywa jednak mądrości samotnie. Pomagają jej w tym właściwie wszystkie osoby z jej otoczenia: dzięki prowadzonym rozmowom, uważnemu wsłuchiowaniu się w słowa Niny i podejmowaniu prób wspólnego udzielania odpowiedzi na postawione pytania. Ważnym elementem tych rozmów są wplatane w nie, w celu zilustrowania problemu, mity, opowieści biblijne bądź baśnie. *Myśli Pan, że zwierzęta są szczęśliwe?* – pyta Nina swego sąsiada, z którym oglądają małpy w zoo. Jedna z nich, mała małpka, wtulona jest w ciało swej mamy. Pan Augustyn podejmuje temat:

– Nie wiem. Ten mały tutaj wygląda w każdym bądź razie na zadowolonego. – Czy one też zadają sobie pytania?

– Nie sądzę. Może to właśnie pytania wywołują uczucie braku szczęścia u ludzi; są oni bez wątpienia jedynymi istotami żywymi, które je sobie zadają.

– Dobrze jest zadawać pytania!

– Tak, ale jest w tym coś dziwnego. Wiedza rodzi postęp, który wzbogaca ludzi, ale jednocześnie ich unieszczęśliwia. Znam takich dwoje, którzy zapłacili wysoką cenę za wiedzę.

– A kto to?

– Adam i Ewa, znasz ich?

– Hmm... Słyszałam o nich (Tamże, s. 28).

W tym miejscu następuje omówienie biblijnej przypowieści o grzechu pierwszych rodziców i ich wygnaniu z raju za próbę zdobycia wiedzy, która pozwoliłaby im przewyższyć samego Boga⁸.

Kogóż więc można zaliczyć do grona nauczycieli Niny? Oprócz wspomnianego już sąsiada bardzo wiele, właściwie najwięcej dają jej rozmowy z rodzicami. Ci nie unikają pytań Niny, a wręcz przeciwnie – starają się prowokować ją do zwierzeń, widząc, że córkę coś trapi.

Jednak nie tylko dorośli uczą Ninę mądrości. W nieco inny sposób, poprzez rozwiązywanie sporów, próbę lepszego zrozumienia siebie nawzajem i utworzenia jak najlepszych, jak najbliższych relacji, rozwijają Ninę kontakty z rówieśnikami: przyjaciółkami i bratem. Ale to nie wszystko – pierwszą postacią, która uświadamia jej, że właściwie sama czyni się nieszczęśliwą, nie chcąc rozstać się z irytującą ją przyjaciółką, a zarazem nie potrafiąc przyjąć jej taką, jaką jest, jest jej mówiący (wszak to książka dla dzieci) pies (Brenifier O. 2010 a, s. 9).

Najbliżsi – w szczególności rodzice – są zresztą niezwykle często przewodnikami po świecie mądrości. I tak bohatera książeczki Ulfa

⁸ Podobną rolę pełnią odwołania do: mitu o Danaidach (Tamże, s. 25), mitu o Syzyfie (Tamże, s. 27), buddyjskiej opowieści o Sidharcie oraz bajki o Kopciuszku w *Szczęściu według Niny*, a także bajek Ezopa (o dziecku, które wołało „wilki!” – Tenże., 2010 b, s. 10) i de la Foneteine’a (o lisie i kuku – s. 24), platońskiej przypowieści o jaskini (s. 26) oraz mitu o Dedalu i Ikarze (s. 46) w *Prawdzie według Niny*.

Starka, *Jak tata pokazał mi wszechświat* (Stark U., 2008) po ścieżkach prawdy wie dzie tata. Nie jest to jednak, co trzeba przyznać, najlepszy nauczyciel: wydaje się, że dziecko lepiej rozumie naturę wszechświata. Dla niego wszechświatem, kosmosem jest wszystko, co go otacza – i to, co nad nim, i to, co pod nim. Tata skupia się wyłącznie na odległych konstelacjach. Dlatego zapewne tak duży niesmak powoduje w nim wdepnięcie w psią kupę, kiedy wraz z synem obserwuje gwiazdy. Dla dziecka i ona stanowi kosmos: to Wielki Pies – mówi, nawiązując do wymienionej przed chwilą przez ojca nazwy gwiazdozbioru.

Małego pingwinka Oskara, bohatera książek Anny Melbourne, *Jak wielki jest milion* (Melbourne A., 2009 a) oraz *Jak wysoko jest niebo* (Taż, 2009 b), po ścieżkach mądrości prowadzi zaś mama. W każdym jednak przypadku o sukcesie decyduje rzecz najważniejsza: ciekawość i otwartość dziecka, pragnącego wiedzieć i rozumieć jak najwięcej.

STWORZENIE ŚWIATA, KOSMOS, UNIWERSUM

U podstaw filozofii europejskiej stoi pytanie o początek świata, rozumianego w sensie szerokim, jako kosmos, *uniwersum*, wszystko, co istnieje. To ono właśnie nurtowało pierwszych myślicieli, zwanych jońskimi filozofami przyrody: Talesa, Anaksymandra i Anaksymenesa. Jest to jednak pytanie o całe wieki poprzedzające całą tradycję filozoficzną, być może jedno z pierwszych stawianych przez człowieka, o czym może świadczyć mnogość przekazów mitologicznych dotyczących początku świata. Nie ma w tym nic zaskakującego, że człowiek, stojąc w obliczu wielkiego, potężnego, niezrozumiałego i potencjalnie wrogiego bytu, stara się go choć w pewnym stopniu „oswoić” – poprzez próbę zrozumienia czy przynajmniej racjonalizacji. Stąd pytania o początek i naturę kosmosu wydaje się mieć dla ludzkości fundamentalne znaczenie. Nie powinno dziwić, że są one podejmowane także przez autorów filozoficznych książek dla dzieci.

Problemowi powstania świata poświęcona jest na przykład książka Barta Moeyaerta, *Stworzenie* (Moeyaert B., 2005). Autor, opisując po-

czątek wszystkiego, wyraźnie nawiązuje do chrześcijańskiej koncepcji *creatio ex nihilo* – stworzenia z niczego:

Na początku nie było nic. Trudno to sobie wyobrazić. Trzeba, by wszystko, co teraz jest, jeszcze nie powstało. Trzeba wyłączyć światło, samemu nie być i jeszcze zapomnieć o ciemności, bo na początku nie było nic, ciemności też nie. Jeśli chce się zobaczyć początek wszystkiego, trzeba zapomnieć bardzo wiele. Nawet mamę (Tamże, s. 2).

Słowa kończące powyższy cytat są niezwykle znaczące. Dla dziecka matka jest *de facto* początkiem świata: pierwszym bytem, z którym ma kontakt, przede wszystkim na etapie życia płodowego, ale w gruncie rzeczy także po narodzeniu. To jej ciepło, miękkość i dotyk czuje, słyszy bicie jej serca, smakuje jej mleka. Matka jest początkiem istnienia. Jeśli jednak chce się zobaczyć początek wszystkiego – kiedy nie ma jeszcze absolutnie nic – trzeba zapomnieć i o niej.

Nawiązań do chrześcijańskiej koncepcji stworzenia jest w książce znacznie więcej. Świat nie wyłania się na przykład z nicości sam z siebie, ale jest stwarzany przez Boga, w sposób wolny (nie z wewnętrznej konieczności), w pewnym momencie czasu (świat nie jest wieczny), zgodnie z boskim planem:

Przy odrobinie dobrej woli zobaczysz, co się stanie – powiedział pewnego razu Bóg i wskazał obiema rękami w różnych kierunkach, klując tu i ówdzie w nic, jakby dotykał rzeczy, zanim jeszcze powstały.

– Patrzą? – pytał. – Widzisz?

Mówił, co widział, nazywał rzeczy po imieniu. [...] Tyle frajdy miał już na samą myśl o rzeczach, które jeszcze nie istniały – a było ich w sumie bardzo dużo.

– Chwileczkę – powiedział Bóg. Rozłożył ręce i coś stworzył (Tamże, s. 6).

Także kolejność powstawania kolejnych bytów jest zasadniczo zgodna z opisem znanym z *Księgi Rodzaju*. Na początku Bóg oddziela

światłość od ciemności, wyznaczając tym samym granice dnia i nocy.⁹ Następnie powstaje stały ląd i otaczająca go woda¹⁰, po czym ziemię porastają liczne rośliny¹¹. Dopiero w czwartym dniu zostają stworzone ciała niebieskie: Słońce, Księżyc i gwiazdy¹². Wreszcie, niemal u kresu całego przedsięwzięcia, powstają zwierzęta¹³.

Każdy dzień tworzenia kończy się, podobnie jak w Biblii, stwierdzeniem, że to, co powstało, jest dobre: Bóg unosi kciuk do góry (a nawet ślini go z ukontentowaniem!), wzdycha, zadowolony, mówi: „Dobrze!”.

Do pełnej zgodności z biblijnym pierwowzorem poetyckiemu opisowi sporządzonemu przez Moeyaerta brakuje jednak kilku elementów. Po pierwsze, nie ma jednoznacznego podziału na kolejne dni tworzenia, tak wyraźnie zaznaczonego w *Księdze Rodzaju*. Cały proces trwa wprawdzie około tygodnia i kończy się odpoczynkiem,¹⁴ jednak z dokładnych wyliczeń na podstawie tekstu nie wynika to jednoznacznie. Ponadto, stworzenie ptaków i ryb oraz zwierząt lądowych, w Piśmie św. rozbite na dwa dni, tu następuje jednocześnie. Największym od-

⁹ *To było coś, czego na początku nie widziałem. To był dzień. Zorientowałem się po kilku godzinach, gdy się ściemniło.*

– *Gotowe! – powiedział Bóg o zmierzchu i chociaż dobrze nie widziałem, jestem pewien, że jego wyciągnięty kciuk nawet nie zadrżał* (Tamże, s. 9). Por. Rdz, 1, 3-5.

¹⁰ *Rozejrzałem się i zobaczyłem – tu było mokro, tam sucho. [...]*

– *Gotowe! – powiedział Bóg, polizał kciuk i przycisnął go do piersi [...]. Zanurzył stopy w morzu i podparł się, zagłębiając ręce w piasku* (Moeyaert B., s. 13). Por. Rdz, 1, 9-10.

¹¹ *Przez trzy dni zaczynaliśmy początek, a tu nagle Bóg rozwija wielki dywan liści, trawy, ziemi, z którego wszystko kielkuje, wypuszcza pąki, zakwita, faluje na wietrze wiejącym znad wody lub lądu* (Moeyaert B., 2005, s. 14). Por. Rdz 1, 11-12.

¹² *Rękami zakreślił okrąg wokół mnie i nagle zrozumiałem, gdzie jestem: na moim krzeselku, między słońcem a księżycem i gwiazdami, i najdalszą dalą za nimi. A kiedy jeszcze całemu niebu nadał imiona, podskoczyłem i wrzasnąłem – Dobrze – zanim zdążył podnieść kciuk, chwalił się* (Moeyaert B., 2005, s. 16). Por. Rdz, 1, 14-18.

¹³ – *Śmieję się z nich, a nie z ciebie – powiedział Bóg i wskazał na psa u moich stóp, na papuzkę na mojej głowie, na kota, który dopiero został stworzony, a już złapał mysz* (Moeyaert B., 2005, s. 20). Por. Rdz, 1, 20-25.

¹⁴ *Bóg spał. Odsypiał. Miał za sobą ciężki tydzień. Leżał na brzuchu z szeroko rozłożonymi rękami i pochrapywał. Pod wieczór przewrócił się na plecy i mamrotał przez sen* (Moeyaert B., 2005, s. 28). Por. Rdz, 2, 2.

stępstwem od chrześcijańskiej ortodoksji jest natomiast w *Stworzeniu* wizja początków człowieka. Ostatniego dnia powstaje jedynie kobieta:

Wtedy wskazał na mnie i na kobietę. Nagle tam stała. Była piękna i naga jak ja, i niemal biło od niej światło.

– *No, śmiało – powiedział Bóg* (Moeyaert B., 2005, s. 27).

Tymczasem pierwszy człowiek – mężczyzna – jest wcześniejszy od wszelkiego stworzenia, być może nawet współwieczny Bogu:

Zachowaj tylko Boga i mnie [...]. Byliśmy tam, na początku. Było nic, Bóg i ja – i krzeselko, by na nim usiąść, bo bardzo długo nie było nic.

(Moeyaert B., 2005, s. 4)

Adam – nazwijmy go tak, zgodnie z biblijnym pierwowzorem, choć w tekście Moeyaerta nigdzie to imię nie pada – istnieje od początku. Jest współwieczny Bogu, choć nie równie jak on doskonały. Jest, jak mówi, *najmniejszym pyłkiem ledwie. Odetchnij mocniej, a ulecę – tak jest mnie mało* (Moeyaert B., 2005, s. 14). Towarzyszy jednak Stwórcy podczas całego dzieła stworzenia. Co więcej, nie jest jedynie biernym obserwatorem. Naśladuje zachowanie Boga¹⁵. Krytykuje stworzenie, zarzucając mu brak logiki¹⁶. Żali się¹⁷, a nawet wyraża obawę, że sam niezbyt się Bogu udał¹⁸.

W *Księdze Rodzaju* istnieją dwa opisy stworzenia świata, jednak w obu człowiek pojawia się dopiero na pewnym etapie stwórczego

¹⁵ *Naśladując go, klutem palcem w nic* (Moeyaert B., 2005, s. 6).

¹⁶ *Boże – powiedziałem i obróciłem się na krzeselku – dlaczego najpierw stworzyłeś światło, a dopiero potem Słońce? Czy nie powinno być na odwrót? Albo jednocześnie?* (Moeyaert B., 2005, s. 24).

¹⁷ *Czego ty właściwie ode mnie chcesz? Po co tu jestem? Dla oklasków? Aby za chwilę wręczyć ci bukiet kwiatów za cały ten wysiłek? Czy może chcesz, żebym wykopał sobie dołek i wlał do niego, abym stał się jeszcze mniejszy, niż jestem, nigdy za mały w porównaniu z tym, co robisz?* (Moeyaert B., 2005, s. 19).

¹⁸ *Boże [...] dla wszystkich jesteś surowy, tylko nie dla mnie. Przyznaj wreszcie, że jestem pomyłką* (Moeyaert B., 2005, s. 24).

dzieła – w pierwszym blisko końca, po powstaniu zwierząt lądowych (Rdz 1, 26-27), w drugim zaś znacznie bliżej początku, przed roślinami (Rdz 2, 4b-7). Niemniej także w tym opisie przed Adamem istnieje już niebo i ziemia. Trudno powiedzieć, czemu ma służyć to odwrócenie biblijnego porządku. Być może autor chciał w pewien sposób uwiarygodnić opowieść, wkładając ją w usta postaci, która prezentowana jest jako naoczny świadek. Być może chodzi o podkreślenie, że całe to boskie przedsięwzięcie podjęte zostało z myślą o człowieku i dla niego. Z całą pewnością ta zmiana nie czyni jednak Adama równym Bogu, tak jak nie jest mu równe także współwieczne krzeselko. Różnica pomiędzy Stwórcą a stworzeniem jest zaznaczona bardzo wyraźnie. Wydaje się więc, że koncepcję powstania świata zawartą w *Stworzeniu* można uznać za dość wierną poetycką wizję tego samego procesu, który – także w sposób alegoryczny – opisuje święta księga chrześcijan.

Nie początki, ale natura wszechświata interesuje Ulfa Starka, autora książki *Jak tata pokazał mi wszechświat* (Stark U., 2008). Opowiada ona o chłopcu, którego jego ojciec – twardo stąpający po ziemi dentysta – zabiera na polanę za miastem, by pokazać mu wszechświat. Tata ma duszę naukowca, który pragnie z jak największą skrupulatnością wyjaśnić procesy zachodzące w naturze. Widać to chociażby w sposobie, w jaki tłumaczy synowi, skąd się bierze para wydostająca się na zimnie z ust: *To jest para wodna. [...] Bierze się z tego, że powietrze w ustach jest cieplejsze od powietrza na zewnątrz* (Tamże, s. 5). Kiedy zaś mówi o wszechświecie, wskazując konstelacje gwiazd na niebie, w jego słowach daje się wyczuć wyraźną nutę romantyzmu: *Tam, w górze, wszystko jest czyste i spokojne. [...] Tam panuje porządek. Czujesz, jak wypełnia cię spokój? [...] To dlatego, że wszechświat jest tak wielki, że wszystko inne wydaje się przy nim małe* (Tamże, s. 19). Jednak wyraźnie brakuje mu właściwej namysłowi filozoficznemu docieklivości, która każe poszukiwać podstawowych, najbardziej elementarnych odpowiedzi, a czasem wręcz zadawała się samym zadawaniem pytań. Gdyby tak nie było, pewnie zareagowałby inaczej na zachowanie chłopca, który – wbrew jego oczekiwaniom – patrzy nie w gwiazdy, lecz rozgląda się dookoła. Oto, jak postrzega wszechświat dziecko:

Widziałem ślimaka ze wszechświata, pełznącego po kamieniu. Widziałem źdźbło trawy kołysane wiatrem kosmosu. Rósł tam też kwiat, który nazywa się oset. I był też tata, który wpatrywał się w niebo [ilustracja przedstawia w tym miejscu odbicie w kałuży zadartej głowy ojca – przyp. R.K.].

– Tak, tato – wyszeptalem. – widzę.

Wszystko to było wszechświatem! Zdawało mi się, że nigdy nie widziałem nic piękniejszego (Tamże, s. 15-17).

Zauważywszy, gdzie patrzy syn, ojciec reaguje zniecierpliwieniem: *Nie wygłupiaj się, Ulf! [...] Masz patrzeć w górę!* (Tamże, s. 17). Uczucie to przeradza się w złość, kiedy, pokazując dziecku gwiazdy na niebie, stawia but w psich odchodach. *To Wielki Pies* – komentuje mały Ulf, nawiązując do usłyszonej przed chwilą nazwy konstelacji. Tata, zły, zabiera go z powrotem do domu. *Chyba jednak jesteś za mały* – mówi (Tamże, s. 22-24).

W gruncie rzeczy, zniecierpliwienie ojca nie daje się wytłumaczyć nawet jego konkretnym, naukowym nastawieniem. Także w definicji przyjmowanej przez nauki ścisłe wszechświat to bowiem „wszystko, co istnieje”. A zatem, podając temperaturę, jaka rzekomo panuje we wszechświecie¹⁹, tata Ulfa dokonuje dużego uproszczenia, myśląc część z całością. Dla prowadzonych tu rozważań istotniejsze jest jednak to, że nie dostrzega wartości samodzielnej próby zrozumienia kosmosu, jaką podejmuje dziecko. Co ważne – próby całkiem udanej; jeśli bowiem wszechświat to uniwersum, wszystko, co istnieje, nie da się z niego wykluczyć ślimaka, ostu, źdźbła trawy, kałuży czy nawet psiej kupy²⁰.

¹⁹ –263 stopnie C (Tamże, s. 4) – to przybliżona temperatura przyjmowana dla pustej przestrzeni kosmicznej.

²⁰ Podobny brak zrozumienia dla filozoficznych dociekań dziecka przez ojca myślącego w kategoriach właściwych naukom ścisłym opisuje Christa Wolf:

– Tato, właściwie jak to jest, że te duże drzwi do ubikacji mieszczą się w moich oczach?

[...] Naturalnie jego ojciec w odpowiedzi naszkicował mu stosowny rysunek: drzwi i oko, w którym krzyżują się promienie świetlne, oraz drogę prowadzącą od nerwu wzrokowego do mózgu. Wyjaśnił mu, iż to sprawa mózgu, że w świadomości tego, kto

Bardzo podobnie, niemal identycznie jak Ulf z książki Starka, postrzega sprawę Karusia, bohaterka *Piaskowego Wilka* (Lind Å., 2007). Ona jednak, inaczej niż jej mały kolega, na właściwe rozwiązanie zostaje naprowadzona przez mistrza, o którego walorach jako nauczyciela mądrości wspomniano już wcześniej – Piaskowego Wilka właśnie. Usłyszawszy od ojca, że niebo jest bezkresne, nie tylko nie potrafi tego pojąć²¹, ale powoduje to także jej niechęć, czy wręcz strach. Bezkresny wszechświat wydaje się jej czymś obcym, dalekim:

- *Nie podoba mi się ten kosmos – powiedziała Karusia. – Jest za duży!*
- *Tak sądzisz? – zdziwił się Wilk. – Za duży w porównaniu na przykład z czym?*
- *Nie wiem! – powiedziała Karusia. – Zwyczajnie za duży! Po prostu bez końca!*
- Chciało jej się płakać. I jeść. Głupi kosmos. Nawet nie miała kiedy zjeść.*
- A wszystko przez to, że kosmos był taki strasznie duży (Lind Å., 2007, s. 73-74).*

Uprzedzenie dziewczynki względem bezkresnego kosmosu znika dopiero wtedy, kiedy jej mistrz i zarazem przyjaciel uświadamia jej, że *tak naprawdę nic się nie kończy* (Tamże, s. 74), ponieważ *rzeczy nie znikają, tylko zmieniają się i przekształcają. Bez końca* (Tamże). Jeszcze istotniejsze jest stwierdzenie, że wszechświat wcale nie jest odległy i obcy, bo jest nim wszystko – także najbliższe Karusi rzeczy, jak i ona sama:

patrzy, maleńkie odbicie danego przedmiotu rośnie do rzeczywistych, prawdziwych rozmiarów drzewi. [...] Wiesz, co [syn] odpowiedział? Powiedział: Skąd wiadomo, że mój mózg pokazuje mi drzewi do klozetu w ich rzeczywistej wielkości? (Wolf Ch., 1987); tu za: Freese H.-L., 2008; tam też (na stronach 6-12) znajdzie Czytelnik także ciekawą analizę przytoczonego cytatu.

²¹ *Przecież on musi się gdzieś kończyć, zastanawiała się Karusia. Wszystko ma jakiś koniec! Na przykład kielbasa, ma początek i koniec. I schody, zaczynają się i kończą. I najpierw jest rano, a potem przychodzi wieczór i tak zaczyna się i kończy dzień. I nawet najdłuższy na świecie pociąg na samiusieńkim końcu ma ostatni wagon i tam właśnie kończy się pociąg (Lind Å., 2007, s. 72).*

– *Wszystko jest kosmosem!* – powiedział Piaskowy Wilk. – *Wszystko, co istnieje! To tu i teraz, i tam, i wtedy. To światło i ciemność, galaktyki i gwiazdy, planety, komety, klarnety, i niedźwiedzie, i śledzie, i małe zakurzone czerwone landrynki, które czasem można znaleźć na samym dnie kieszeni.*

– *Jak ta, którą właśnie zjadłam* – powiedziała Karusia. – *Ona też była częścią kosmosu?*

– *Oczywiście!* – odparł Piaskowy Wilk. – *Była częścią kosmosu. I ty też, Karusiu, jesteś częścią kosmosu.*

[...] *na chwilę kosmos skurczył się i był tak mały, jak błysk w złocistym oku Piaskowego Wilka. Karusia w jednej chwili poczuła się tak lekka i szczęśliwa, że prawie poprunęła do domu. (...) próbowała wyjaśnić tacie, że i on, i ona, Karusia, są częścią kosmosu, tak samo ważną jak każda z gwiazd na niebie, i że ten bezkres wcale nie znajduje się gdzieś bardzo daleko, ale jest wszędzie i przez cały czas* (Tamże, s. 76).

Karusia z małej, wystraszonej dziewczynki w jednej chwili zmieniła się w Dumną Obywatelkę Kosmosu.

WARTOŚCI

Można zaryzykować stwierdzenie, że „specjalistą od dziecięcej aksjologii” jest wśród prezentowanych w niniejszym artykule autorów Oscar Brenifier. Wspomniano już wcześniej w innym kontekście o dwu jego książkach – *Szczęście według Niny* (Brenifier O., 2010 a) i *Prawda według Niny* (Brenifier O., 2010 b). Już same tytuły wskazują na wyraźny związek obu publikacji ze światem wartości. Obie opowiadają historię tej samej dziewczynki – tytułowej Niny, która, stojąc w obliczu zwykłych, codziennych sytuacji życiowych (konflikt z koleżanką, czy wręcz przyjaciółką (2010 a) bądź chęć uniknięcia odpowiedzialności za własne postępowanie (2010 b)) musi zmierzyć się z trudnymi dla niej pojęciami, jakimi są szczęście oraz prawda.

Nina pokłóciła się z przyjaciółkami, gdyż te skrytykowały jej nową sukienkę, z której była tak dumna. Dziewczynka jest z tego powodu

rozgoryczona; sądzi, że skoro nawet przyjaciele potrafią tak mocno ranić, skoro nawet przyjaźń nie daje szczęścia, to jest ono bardzo trudne do osiągnięcia – być może nawet nieosiągalne.

Na szczęście, jak wcześniej wspomniano, Nina otoczona jest gronem mentorów, którzy pomagają jej odnaleźć rozwiązania nurtujących ją dylematów. Pierwsze podaje także wspomniany już mówiący pies Niny; uświadamia on dziewczynce, że sama czyni się nieszczęśliwą, nie chcąc rezygnować z przyjaźni, a zarazem nie potrafiąc zaakceptować drobnych wad przyjaciółki:

– *Twoje przyjaciółki zachowały się tak, jak mają w zwyczaju, no nie?*

– *Tak.*

– *I to ci nie odpowiada?*

– *Nie... W końcu sama nie wiem...*

– *Jeśli ci to nie odpowiada, nie warto się z nimi przyjaźnić.*

– *Ale ja chcę się z nimi przyjaźnić.*

– *Może gdybyś zaakceptowała je takimi, jakie są, byłabyś mniej nieszczęśliwa... (Brenifier O., 2010 a, s. 9).*

Mama podpowiada Ninie, że być może miałyby się lepiej, gdyby nie skupiała się wyłącznie na sobie. Porównanie z ludźmi dotkniętymi prawdziwym nieszczęściem – biedą, kalectwem itp. – pomogłoby docenić to, co się posiada, zrozumieć, że *to, co przytrafiło się nam, nie jest aż tak poważne* (Tamże, s. 26). Ponadto w jej opinii dziewczynka, pragnąc szczęścia, niepotrzebnie zwraca się ku temu, co było, wspominając szczęśliwe chwile z przeszłości, bądź ku temu, czego jeszcze nie ma, oczekując, że w przyszłości będzie szczęśliwa. Szczęście jest tymczasem kwestią „tu i teraz” – aby je osiągnąć, powinniśmy potrafić cieszyć się właśnie przeżywaną chwilą (Brenifier O., 2010 a, s. 57).

Nina nie tylko obawia się tego, że nigdy nie będzie szczęśliwa; nie potrafi zrozumieć także tego, jak różnie ludzie pojmują szczęście. Jej brat, wedle słów dziewczynki, *cieszy się z byle powodu*. Odpowiedź na taki zarzut jest niezwykle prosta: *lepiej odczuwać szczęście z byle powodu niż, tak jak ty, z tego samego powodu czuć się nieszczęśliwym* (Tamże, s. 17).

Wątpliwości dotyczące pojmowania szczęścia stara się rozwikłać tata Niny. Zauważa, że szczęście bądź nieszczęście w dużej mierze zależy od nastawienia konkretnego człowieka. Aby to uzmysłowić córce, przywołuje znaną metaforę dotyczącą napełnionej do połowy szklanki, która dla jednych jest do połowy pełna, dla innych zaś do połowy pusta. Ponadto, różni ludzie istotnie doszukują się szczęścia w różnych rzeczach:

Tobie do szczęścia potrzebne są odpowiedzi na twoje pytania. Inni chcą jeść i pić. Jeszcze inni chcą być kochani albo zarabiać dużo pieniędzy lub zdobyć sławę (Tamże, s. 23).

Te słowa niemal do złudzenia przypominają fragment z *Etyki Nikomachejskiej*, w którym Arystoteles wspomina trzy typy ludzi i ich rozumienie szczęścia: „niewykształcony ogół” zadowolona się przyjemnościami cielesnymi, inni zabiegają o uznanie wśród ludzi, bogactwa, zaszczyty, sławę; mędracy natomiast źródła najwyższego szczęścia upatrują w zdobywaniu mądrości (Arystoteles, 2002, s. 82). Jak zatem widać, Nina, która *może rozmyślać bez przerwy i nie należy jej w tym przeszkadzać*, wybrała – zdaniem Stagiryty – najdoskonalszą, najgodniejszą z dróg.

Mimo to jednak nie czuje się szczęśliwa. Co więcej, jak wynika ze wspomnianej w rozdziale poświęconym zdobywaniu mądrości rozmowy z sąsiadem, panem Augustynem, niekiedy to „zadawanie pytań”, a zatem poszukiwanie prawdy czyni ludzi niezadowolonymi. *Może to właśnie pytania wywołują to uczucie braku szczęścia u ludzi?* – pyta pan Augustyn, zwracając uwagę na to, że ludzie *są jedynymi istotami żywymi, które je sobie zadają* (Brenifier O., 2010 a, s. 28). Skoro to jednak właśnie dążenie do mądrości jest tym, co najbardziej ludzkie, nie wydaje się słuszne, by jej nie szukać w imię większego zadowolenia. W końcu, jak twierdził John Stuart Mill, *Lepiej być niezadowolonym człowiekiem niż zadowoloną świnia; lepiej być niezadowolonym Sokratesem niż zadowolonym głupcem* (Mill J. S., 2006, s. 14).

Inną częstą przyczyną subiektywnego poczucia bycia nieszczęśliwym jest wiązanie szczęścia z przyjemnością. Wielu ludzi utożsamia

te dwa pojęcia i sądzi, że będą tym szczęśliwsi, im więcej przyjemności zazną. Brenifier nie zgadza się z tak prosto pojmowanym hedonizmem. Szczęście nie może być tym samym, co przyjemność, skoro *sprawy przyjemne wcale nie gwarantują, że jest się szczęśliwym. Zdarza się natomiast, że sprawy trochę niemiłe dają poczucie szczęścia* (Brenifier O., 2010 a, s. 38). Choć przyjemność łatwiej osiągnąć, nie jest tyle warta, co prawdziwe szczęście, *na które trzeba trochę poczekać* (Tamże, s. 39). Co więcej, do szczęścia wcale nie potrzeba wielu przyjemności (Tamże), a niekiedy można je osiągnąć wyrzekając się wszystkiego, jak choćby przywołany na kartach książki Budda (Tamże, s. 60).

Ważnym źródłem szczęścia jest, zdaniem autora, miłość. I to nie tylko ta, którą odczuwamy w stosunku do innych. Autor wyraźnie docenia rolę miłości własnej; ktoś, kto nie kocha, nie ceni siebie samego, nie będzie też kochał innych. Paradoksalnie, właśnie wówczas może stać się egoistą. Bez poczucia własnej wartości będzie nieustannie domagał się uznania ze strony otaczających go osób, oczekiwał, że cała ich uwaga skoncentruje się na nim (Tamże, s. 53). A tak właśnie rozumiemy egoizm.

Po wielu rozmowach prowadzonych z rodzicami, sąsiadem, bratem, przyjaciółkami a nawet własnym psem, Nina zdaje się wreszcie rozumieć, z czego wynika subiektywne poczucie braku szczęścia:

Chcąc być szczęśliwym, nie można cały czas myśleć o szczęściu. Jeśli szuka się zbyt intensywnie, jeśli myśli się o tym bez przerwy, jest się nieszczęśliwym. Jest dużo prawdy w takim powiedzeniu: by znaleźć szczęście, nie trzeba go szukać. To śmieszne – stwierdza w duchu Nina – że szukając szczęścia przez cały czas, nie mogłam go odnaleźć (Tamże, s. 62).

Druga z książek Brenifiera (2010 b) poświęcona jest prawdzie. Punktem wyjścia do rozważań nad tym fundamentalnym dla wielu działów filozofii pojęciem jest ponownie zwykła, codzienna sytuacja, jaka mogłaby się przydarzyć każdemu dziecku. Nina, skacząc (wbrew zakazowi rodziców) na skakance w salonie, strąca i tłucze ulubiony wazon mamy. Chcąc uniknąć konsekwencji – boi się, że rodzice będą

ją strofować, czego nie lubi – ucieka do swojego pokoju, zaś zapytana o całe zdarzenie, zmyśla kolejne wersje: może to kot, może wiatr, może wazon, źle postawiony, sam spadł. Rodzice, odgadując, że córka kłamie, nie są zadowoleni. Uświadamiają dziewczynce, że lepiej w takiej sytuacji powiedzieć prawdę, ponieść pewne konsekwencje, ale nie utracić zaufania (Brenifier O., 2010 b, s. 17).

Co ciekawe, Brenifier raczej nie pojmuje prawdy jako wartości absolutnej, bezwzględnej. W wielu miejscach książki można znaleźć fragmenty świadczące o pewnej dozie sympatii do umiarkowanego relatywizmu. Mama Niny mówi na przykład o „białym kłamstwie” – takim, które służy do sprawienia komuś przyjemności. Dziewczynce nie smakował posiłek przygotowany przez tatę, ale powiedzenie mu tego wprost nie byłoby dobre, ponieważ mógłby wtedy poczuć się źle. *Prawda jest ważna, ale ważniejsze jest, żeby nie ranić ludzi* – mówi mama (Tamże, s. 24).

W innym miejscu autor zwraca uwagę na niestałość – i zarazem niepewność – tego, co uznajemy za prawdę. Pan Augustyn podczas jednej z rozmów z Niną streszcza dziewczynce platońską przypowieść o jaskini (Tamże, s. 27-29). To, co przykuci do ściany ludzie uznawali za oczywistą prawdę, za nie podlegający dyskusji pewnik, było wszak w rzeczywistości cieniem, ułudą. Wiele „prawd”, co do których jesteśmy absolutnie pewni, może mieć taki właśnie charakter. Co więcej, dotyczy to nie tylko codziennego, prostego, „potocznego” poznania, jakie ma każdy z nas, ale także wiedzy w sensie naukowym. Z historii nauki wiadomo wszak, że istniało wiele sądów uznawanych przez całe wieki za prawdziwe i pewne, choć w rzeczywistości, jak się później okazało, były całkowicie fałszywe. Znakomitym przykładem może być ptolomejskie przekonanie o okrężnym ruchu, jaki wykonuje Słońce wokół położonej centralnie we wszechświecie Ziemi.

Skoro zatem w wielu sytuacjach nie wiemy, czy to, co bierzemy za prawdę, w rzeczywistości nie jest fałszem, być może istotnie słusznie byłoby odrzucić jej absolutyzowanie i przyjąć, że ma ona bardziej subiektywny charakter, że *jest nią to, w co się wierzy* (Tamże, s. 53) – ze świadomością, że tak rozumiane prawdy nie są wieczne; mogą się zmieniać, ulegać modyfikacji czy wręcz zniknąć (Tamże, s. 46).

Co więcej, niektóre zdania mają dość dziwny charakter – na przykład są prawdziwe w chwili wypowiedziania, by za jakiś czas stać się fałszywe:

- *Jeśli mówię, że mam osiem lat, przecież to jest prawda!*
- *Tak, to prawda... ale tylko w danej chwili. Wkrótce to stwierdzenie już nie będzie prawdziwe* (Tamże, s. 37).

Mimo wyraźnej sympatii do relatywizmu, Brenifier nie namawia jednak do fundowania życia na kłamstwie – nie o to zresztą zwolennikom relatywizmu chodzi. *Prawda jest ważna* – mówi mama Niny. Co więcej, mówienie prawdy może być źródłem przyjemności, jeśli tylko postępuje się właściwie (Tamże, s. 34). Jednakże w sytuacji, kiedy trudno ocenić, czy prawda jest czymś dobrym, najważniejsza będzie – zdaniem autora – intencja (Tamże, s. 61). Bo prawda nie powinna ranić.

STAROŚĆ I ŚMIERĆ

Innym zagadnieniem często poruszonym w „filozofujących” książkach dla dzieci jest problem starości, kresu życia i umierania. Najciekawiej – bo w sposób najbardziej nietypowy, a zarazem najbardziej optymistycznie, starość i śmierć ukazane są w *Piaskowym Wilku*. Babcia Karusi, dla dziewczynki bardzo stara, nie jest taka dla Piaskowego Wilka, pamiętającego wszak babcię babci, a także wiele, wiele babć, które żyły jeszcze wcześniej. Z drugiej strony tajemniczy zwierz, który żył bardzo długo i dużo widział wie, że także Karusia „jest” stareńką babcią – tylko jeszcze nie teraz. Nastający po sobie, zajmujący w świecie miejsce poprzedników ludzie stanowią pewien swoisty, nieskończony łańcuch:

Ostatnich słów Piaskowego Wilka Karusia już nie słyszała. Pobiegła, żeby dogonić swoją zmarszczusieńką, laskuteńką babcię. Za to Piaskowy Wilk nadal wylegiwał się na słońcu. Z zamkniętymi oczami rozmyślał o prababuni Bricie i stareńkiej praprawnuczce Karusi

– i o naszyjniku z najcudowniejszych pereł, naszyjniku, który nie ma końca (Lind Å., 2007, s. 101).

Tym naszyjnikiem są, rzecz jasna, wciąż odnawiające się ludzkie istnienia.

Bardziej bezpośrednio, choć wciąż w sposób metaforyczny, problemu starości i śmierci dotyka Wolf Erlbruch w książce *Gęś, śmierć i tulipan* (Erlbruch W., 2008). Jak łatwo się domyśleć, śmierć przychodzi w niej, by zabrać ze sobą tytułową gęś. Choć właściwie trudno powiedzieć, że przychodzi; w rzeczywistości, jak sama mówi: *Jestem przy tobie od twoich narodzin, tak na wszelki wypadek* (Erlbruch W., 2008, s. 7). Byt gęsi – jak i wszelkiego żywego stworzenia – jest zatem swoistym Heideggerowskim *Sein zum Tode*: byciem ku śmierci. Śmierć od samego początku, jak miecz Damoklesa, wisi nad każdym z nas i – paradoksalnie – dopiero ona czyni nas kompletnymi, skończonymi. Niezwykle trafnie pisze o tym ks. Józef Tishner, nawiązując do filozofii Heideggera właśnie. Porównuje życie ludzkie do pieśni: dopóki trwa, jeszcze nie jest, jeszcze się staje. Jest w pełnym tego słowa znaczeniu dopiero wtedy, kiedy wybrzmi jej ostatni ton²².

Śmierć wykreowana przez Erlbrucha nie jest groźna, przerażająca. Przeciwnie: jest dobrotliwa i przyjazna. Uśmiecha się do gęsi, rozmawia z nią ciepło i szczerze. Właściwie – pisze Erlbruch – *była miła, a jeśli zapomnieć o tym, KIM była – nawet bardzo miła* (Erlbruch W.,

²² Człowiek w heideggerowskiej wizji zaczyna się upodabniać do polifonicznej melodii, właśnie do pieśni. Tak jak polifoniczna pieśń jest układem kilku melodii, tak człowiek jest złożony z wielu „sposobów istnienia”, „egzystencjałów”, ułożonych warstwowo jeden na drugim. [...] Tak jak melodia, pieśń jest przeniknięta czasem, tak ludzkie „być” jest budowane przez strumień płynącego przezeń czasu. (Tishner J., 1992, s. 114) – i w innym miejscu: Pieśń tworzy się z chwili na chwilę, swą tożsamość zawdzięcza nieustannym nawiązaniom do przeszłości i ciągłym wybieganiom w przyszłość. Pełnię osiąga dopiero wtedy, gdy przestaje istnieć. Od samego początku ciąży nad nią akord śmierci, który ją kończy. Pieśń jest z istoty „historyczna”, „dziejowa”, jest związkiem czasu i nicości, zarazem jest i nie jest. Ontologia pieśni, w której człowiek śpiewa samego siebie, jest zbudowana na paradoksie. Bo tej pieśni, którą jest człowiek [...] – nikt nikomu nie gra. Jest to najtragiczniejsza z pieśni. Nikt człowieka nie śpiewa, nikt do końca nie słyszy, nikt nigdzie nie oczekuje (Tenże, 1972, s. 919-920).

2008, s. 10). Nic dziwnego, że gęś, zauważywszy, że śmierci jest zimno, postanawia okryć ją swymi piórami (Tamże, s. 13).

Co ciekawe, choć śmierć przychodzi po ptaka, ma postać, jeśli tak można to ująć, tradycyjną: jest ludzkim szkieletem. Jest jedynie mała, zaś jej odzienie i sposób poruszania się, gesty, przypominają małą dziewczynkę. Być może autor w ten sposób pragnie dotknąć – za pomocą metafory, nie wprost – niezwykle trudnego problemu, jakim jest śmierć dziecka.

W pewnym momencie wspólnej wędrówki gęś próbuje dowiedzieć się od śmierci, co jest po drugiej stronie:

– Niektóre gęsi mówią, że potem zamienią się w anioły, będą siedzieć na chmurce i patrzeć na ziemię.

– Bardzo możliwe – powiedziała śmierć – w każdym bądź razie skrzydła już macie.

– Niektóre gęsi mówią też, że głęboko pod ziemią jest piekło, w którym złe gęsi się smażą.

– Nie do wiary, co wy, gęsi, sobie opowiadacie, ale kto wie (Tamże, s. 16-17).

Nie wiadomo więc, co jest potem. Śmierć zdradza tylko jedną tajemnicę: *Gdy umrzesz, stawu już nie będzie, przynajmniej nie dla ciebie (Tamże, s. 22)* — mówi, stojąc z gęsią nad stawem.

Wreszcie, pewnego dnia gęś czuje, że marznie.

– Jest mi zimno – powiedziała pewnego wieczoru. – Ogrzejesz mnie trochę?

Platki śniegu kołysały się w powietrzu. Coś się stało. Śmierć przyjrzała się gęsi. Gęś już nie oddychała. Nie ruszała się. Śmierć wyglądała kilka nastroszonych gęsich piórek i zaniosiła gęś nad rzekę. Tam położyła ostrożnie na wodzie i delikatnie popchnęła. Długo spoglądała za gęsią. Gdy straciła ją z oczu, prawie zrobiło się jej smutno.

Ale takie było życie (Tamże, s. 24-30).

Ale takie było życie – te niezwykle znaczące słowa wieńczą opowieść o niespotykanej przyjaźni ptaka ze śmiercią. Autor dyskretnie powstrzymuje się przed udzielaniem rozstrzygających odpowiedzi dotyczących rzeczy ostatecznych. Nawet śmierć wydaje się nie wiedzieć (a przynajmniej nie dzieli się swą wiedzą), co jest „potem”. Właściwie jedyne w miarę zdecydowane brzmiące słowa to właśnie te, które wyrażają przekonanie o subiektywnym końcu tego świata (*stawu już nie będzie – przynajmniej nie dla ciebie*) oraz o nierozzerwalnej łączności życia z jego kresem (*ale takie było życie*). Wszystko inne jest zaledwie *bardzo możliwe* lub *nieprawdopodobne* [...], *ale kto wie* – pozostaje w sferze domysłów.

O tym, co jest po śmierci, nie dowiemy się także z książki Ulfa Nilssona, *Żegnaj, Panie Muffinie!* (Nilsson U., 2008). Pan Muffin to świnka morska, dobiegający kresu życia samczyk. Żył szczęśliwie, co sam przyznaje:

Było mi dobrze, lepiej niż innym. I bardzo mądra i dobra żona. I niebieski dom z własną skrzynką na listy. 6 małych rozczochranych dzieci. 3 razy dziennie przytulanie, czyli 7665 razy w życiu. 728 ogórków podczas całego życia. 2555 garści trawy, siana i mleczy. I od czasu do czasu poczta w skrzynce (Nilsson U., 2008, s. 17-18).

Trudno nie odnieść wrażenia, że także wizja szczęścia zawarta w zacytowanym fragmencie ma pewien filozoficzny pierwowzór w postaci epikurejskiego wezwania do zadowalania się tym, co najprostsze, zwykłe, codzienne. Ale oto właśnie nadchodzi koniec szczęśliwego życia. Przypomina o nim coraz większe zniedołężnienie, bóle odczuwane w różnych częściach ciała. A przede wszystkim listy, które pan Muffin dostaje – zapewne od ludzkiego dziecka, do którego należy. To w nich wyrażone są wszelkie wątpliwości i całe pokłady emocji związanych z nieuchronnością nadchodzącej Tajemnicy. Warto przytoczyć je w całości.

Oto pierwszy z nich:

Panie Muffinie, jest mi tak smutno, bo tata mówi, że jeśli świnka morska jest stara, to może nagle umrzeć... (Tamże, s. 7).

Kolejny list, odebrany już po pierwszej wizycie weterynarza, wyraźnie mówi o śmierci, wyrażając zarazem wątpliwość dotyczącą tego, co jest po drugiej stronie:

Tata mówi, że umieranie nie jest niczym strasznym, tylko się śpi i nic już nie boli. To się dzieje szybko, a potem można odpoczywać. Wszyscy umrzemy – ty i ja, i tata. Może potem można się spotkać ze swoją mamą czy żoną? Ale nie wiem, czy istnieje niebo... (Tamże, s. 27).

Podobną niepewność widać w trzecim liście, wysłanym tuż przed śmiercią Pana Mufina. Tym razem jednak przebija się w nim wyraźny ton nadziei:

Kochany Panie Muffinie, Nie chciałem cię budzić, kiedy w końcu zasnąłeś. Mam nadzieję, że nie było ci przykro z powodu tego, co wczoraj do ciebie napisałem. Ja też nie spałem całą noc, leżałem w łóżku i myślałem o śmierci. Tak sobie myślałem, że albo się po prostu odpoczywa i nie ma się czego bać, albo idzie się do nieba i wszystko jest w porządku. Mam nadzieję, że dasz radę przeczytać to wszystko. Tata mówi, że umrzesz, zanim wrócę ze szkoły. Bardzo cię kocham (Tamże, s. 30).

Jeśli „odpoczywa” rozumieć jako „nie istnieje”, to – obok chrześcijańskiej koncepcji życia wiecznego – występuje tu, jak się wydaje, kolejny wątek myśli epikurejskiej. To wszak filozof z Samos utrzymywał, że śmierci nie należy się bać, ponieważ jest ona absolutnym końcem istnienia – a zatem nic złego nie może nas po niej spotkać, skoro po prostu już nas nie ma²³.

²³ Idea śmierci jako absolutnego końca istnienia obecna jest wprawdzie także w filozofii egzystencjalnej; w tym jednak wypadku świadomość nicości, jaka „jest” po drugiej stronie, jest powodem trwogi a nie – jak tutaj – uspokojenia.

Na koniec Pan Muffin umiera. Odbywa się uroczysty pogrzeb. Ktoś gra na flecie *Ave Maria*, są przemówienia, łązy, wieńce. Co więcej, o śmierci Pana Muffina donoszą nekrologi w prasie, mówi o niej nawet telewizja. Wszystko odbywa się tak, jakby umarł człowiek. I nic w tym dziwnego, przecież zapewne ostatecznie to właśnie o ludzką śmierć chodzi, zaś świnka morska jest tylko jej alegorią. W końcu nie jest łatwo mówić dziecku o śmierci człowieka, szczególnie bliskiego, wprost.

Książkę kończy ostatni list, wysłany już po śmierci Pana Muffina. Oto on:

Panie Muffinie, wie pan więcej niż my. Teraz wie pan, co się dzieje, gdy umieramy. Na pewno jest tak, że albo śmierć to odpoczynek, a wtedy nie ma się czego bać, albo przenosimy się gdzieś do wiecznego życia i tam żyjemy w szczęściu. A wtedy śmierć to coś, za czym warto tęsknić! Dla czego mielibyśmy bać się śmierci? Prawda, że tak właśnie jest, panie Muffinie, który już wiesz wszystko? (Tamże, s. 43).

W zacytowanym wyżej fragmencie, inaczej niż w poprzednich, o mocno hipotetycznym charakterze (*Nie wiem, czy istnieje niebo, Tak sobie myślałem, że...*) pojawia się zwrot *na pewno*, pozornie zwiększający kategorię sądu. Dziecko – autor listu pisze, że śmierci „na pewno” nie należy się bać. Jednakże już chwilę po tym pada pytanie, które znacznie wspomnianą kategorię osłabia: *Prawda, że tak właśnie jest?*. Wydaje się więc, że zwrot ten nie jest wyrazem rzeczywistej pewności, lecz ogromnego, rozpaczliwego wręcz pragnienia, by tak właśnie było.

Co gorsza, także pan Muffin nie może odpowiedzieć na kończące list pytanie. Nawet jeśli rzeczywiście „wie już wszystko”, nie da się skorzystać z jego wiedzy. Pozostaje więc mieć nadzieję – że rzeczywiście nie ma się czego bać.

Książką, która mówi wprost, bez ogródek o śmierci człowieka – i to bliskiego człowieka, taty – jest *Dziewczynka i drzewo kawek* Ritty Jalonen (Jalonen R., 2009). To zarazem bodaj najbardziej spośród omawianych przejmująca, przesycona uczuciami opowieść. Dziewczynka

nie potrafi powiedzieć, jak właściwie jest po śmierci ojca. Smutno. Ale to niewiele. I czasami można nawet zapomnieć o tym, że tata w ogóle umarł:

[...] tak jakbym zapomniała. Kiedy wracam ze szkoły do domu, planuję sobie, że wieczorem pojeździmy z tatą na rowerach. Mogę tak sobie myśleć nie wiadomo jak długo i potem mi się przypomina (Tame, s. 22).

Kiedy wraca pamięć, dziewczynka tęskni:

Wiem, czym jest tęsknota. To coś, co można poczuć w sobie z każdej strony. Najmocniej czuje się ją w środku, pod ubraniami, ale nie wiem, gdzie dokładnie. Czasami boli mnie w gardle, a nawet w uszach. Gardło robi się takie grube, a w uszach kłuje (Tamże, s. 11).

Brak ojca nie jest doznaniem, jeśli można tak się wyrazić, całościowym, ogólnogzystencjalnym. Najbardziej brakuje taty w drobiazgach związanych z codziennym życiem:

Teraz już nie mogę spać między mamą i tatą. Mama powiedziała, że wkrótce i tak bym już do nich nie przychodziła. Ale skąd mama może to wiedzieć? Mogłabym przychodzić jeszcze przez wiele lat i przestałabym dopiero wtedy, gdy byłabym duża. Mama nigdy nie spała między rodzicami. Nawet nie wie, jak to jest, kiedy się śpi pośrodku. [...]

Teraz już nikt nie nosi mnie na barana. Ani nie mogę się bawić, że jeżdżę konno. Do zabawy w krzeselko też potrzeba dwojga dorosłych. Tata i mama śmiesznie wyglądali, kiedy składali ręce na krzyż i czekali, aż usiądę, żeby mnie pohuścić. Z krzeselka można było nagle spaść w samym środku zabawy i na to właśnie najbardziej czekałam (Tamże, s. 26).

Inaczej niż w przypadku poprzednio omawianych książeczek, bohaterka *Dziewczynki...* żywi nie tylko nadzieję, ale wręcz pewność (choć jest to, rzecz jasna, pewność płynąca z wiary i nadziei, a nie wiedzy i doświadczenia), że tata jest w niebie. Zastanawia się nawet, jak by

to było, gdyby ją też zabrano do nieba. Bardzo chciałaby tam pójść. Wie jednak, że to niemożliwe – nie da się pójść do nieba ot tak sobie. Najpierw trzeba umrzeć, a *jak się umrze, to idzie się tam w całości* (Tamże, s. 30).

Mama dziewczynki wiąże duże nadzieje z, jak to nazywa, „nowym początkiem”. Wyjadą, kiedy dostanie nową pracę. Zaczną z córką nowe życie. Dziewczynka ma wątpliwości co do tego nowego życia. Wie, że wszędzie otaczać ją będą wspomnienia, że od pamięci nie da się uciec. Nic więc nie będzie tak naprawdę nowe.

Jedynym, czego oczekuje po nowym miejscu, jest to, by mieć fajne koleżanki:

Podsakuję do mamy na jednej nodze. Raz – dwa – trzy. Jeśli dotrę do schodów przed dwudziestym skokiem, to będę miała w nowym miejscu fajne koleżanki. Mama się uśmiecha, liczy skoki razem ze mną i wymachuje biletami do taktu: dwanaście, trzynaście, czternaście...

Jestem na miejscu (Tamże, s. 47).

Takie było życie – można by powiedzieć, powtarzając za Wolfem Erlbruchem. Czy może raczej *Takie jest życie*. Wydaje się bowiem, że książka Jalonen, mówiąc o śmierci, bardziej niż inne nastawiona jest na życie właśnie. Tata bohaterki umarł i nic już nie będzie takie samo. Ze względu na bagaż wspomnień z kolei nic nie będzie w pełni nowe. Ale życie dziewczynki trwa. Ona nie może jeszcze „pójść do nieba”, by spotkać się z tatą. Jej czas jeszcze nie nadszedł. Jej czas to ziemskie tu i teraz – dlatego właśnie tak dużego znaczenia nabiera kwestia zapoznania „fajnych koleżanek”.

Tak, na wybranych przykładach, wyglądają książki filozoficzne dla dzieci. Niewątpliwie podejmowane w omówionych tu publikacjach problemy nie należą do łatwych. Niemniej sposób ich prezentacji powoduje, że nie powinny one przekraczać możliwości poznawczych

dzieci. A dotyczą wszak spraw dla nich interesujących. Któż bowiem nie chciałby wiedzieć, czy świat na pewno istnieje, a jeśli tak, to dlaczego? Dlaczego słowa znaczą akurat to, co znaczą? Jaki jest sens życia? Czym wreszcie jest śmierć i co jest po niej; to pytanie, szczególnie trudne dla dziecka, nie należy zazwyczaj do spontanicznie przez nie podejmowanych. Jest jednak ważne. W końcu zdarza się, że i dziecko staje przed obliczem śmierci. Kogoś z otoczenia. Ukochanego zwierzątka. Osoby bliskiej – babci, dziadka, może kogoś z rodziców.

A może nawet własnej, jeśli chore jest na terminalną chorobę.

W takim przypadku trudno nie mówić o śmierci i być może słuszniej byłoby podjąć ten ważny temat już wcześniej, zanim zmusi do tego konieczność życiowa. Omówione tu książki (jak i wiele innych) mogą być pomocne w podjęciu rozmowy na ten, a także inne trudne tematy.

BIBLIOGRAFIA

- Arystoteles (2002), *Etyka Nikomachejska*, [w:] Tenże, *Dzieła wszystkie*, t. 5, s. 77-300, Warszawa, PWN
- Brenifier O. (2010 a), *Szczęście według Niny*, Warszawa, „Czarna Owca”, ISBN 978-83-7554-170-0
- Brenifier O. (2010 b), *Prawda według Niny*, Warszawa, „Czarna Owca”, ISBN 978-83-7554-171-7
- Erlbruch W. (2008), *Gęś, śmierć i tulipan*, Warszawa, „Hokus-Pokus”, ISBN 978-83-604021-6-0
- Freese H.-L. (2008), *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, Kraków, WAM, ISBN 978-83-7505-015-8
- Gaarder J. (2011), *Świat Zofii*, Warszawa, „Czarna Owca”, ISBN 978-83-60207-50-5

- Jalonen R. (2009), *Dziewczynka i drzewo kawek*, Warszawa, „Tatarak”, ISBN 978-83-925929-4-5
- Lind Å. (2007), *Piaskowy Wilk*, Poznań, „Zakamarki”, ISBN 978-83-60963-11-1
- Lind Å. (2008), *Piaskowy Wilk i ćwiczenia z myślenia*, Poznań, „Zakamarki”, ISBN 978-83-60963-35-7
- Lind Å. (2009), *Piaskowy Wilk i prawdziwe wymysły*, Poznań, „Zakamarki”, ISBN 978-83-60963-67-8
- Melbourne A. (2009 a), *Jak wielki jest milion?*, Kraków, „Zielona Sowa”, ISBN 978-83-7623-321-5
- Melbourne A. (2009 b), *Jak wysoko jest niebo?*, Kraków, „Zielona Sowa”, ISBN 978-83-7623-325-3
- Mill J. S. (2006), *Utylitaryzm. O wolności*, Warszawa, PWN, ISBN-13 978-83-01-14333-6
- Moeyaert B. (2005), *Stworzenie*, Warszawa, „Hokus-Pokus”, ISBN 83-919621-5-6
- Nilsson U. (2008), *Żegnaj, panie Muffinie!*, Gdańsk, „EneDueRabe”, ISBN 978-83-927462-1-8
- Platon (1959), *Teajtet*, Warszawa, PWN
- Stark U. (2008), *Jak tata pokazał mi wszechświat*, Poznań, „Zakamarki”, ISBN 978-83-60963-25-8
- Tischner J. (1972), *Egzystencja i wartość*, „Znak” nr 217-218, s. 917-931
- Tischner J. (1992), *Świat ludzkiej nadziei*, Kraków, Znak, ISBN 83-7006-360-8
- Wojtyszko M. (2004), *Bromba i filozofia*, Warszawa, „Santorski & Co”, ISBN 83-89763-22-2
- Wolf Ch. (1987), *Awaria*; tu za: Freese H.-L. (2008), *Nasze dzieci są filozofami. Jak rozmawiać z dziećmi o poważnych sprawach*, Kraków, WAM, s. 5

“BIG QUESTIONS” FOR TINY PEOPLE – ABOUT PHILOSOPHICAL BOOKS FOR CHILDREN

It happened so that the pages of outstanding (as well as those less famous) philosophical works were written almost exclusively by the stately old men, though not necessarily with long beards. But is it true, that love of wisdom is an area reserved only for them? If Plato was right when he wrote: ‘Wonder is the special affection of a philosopher; for philosophy has no other starting point than this,’ it seems that there is no better time to be a philosopher than during childhood. This is the time when each of us quite freely, guided by pure curiosity, asks lots of questions, perhaps more than during the whole adult life. It is not the point that Aristotle’s *Metaphysics*, Kant’s *Critique of Pure Reason* or Husserl’s *The idea of phenomenology* could be created by small Chris or Anne. However this does not mean that the answers to ‘The Biggest Questions’ are beyond the cognitive capabilities of the smallest readers. Fortunately more and more authors and publishers become aware of this fact.

This article provides an overview of recently published books about philosophy meant for the youngest children. First of all it will present topics with an attempt to classify them to individual sections of an ‘adult’ philosophy.

AUDIOBOOK - SŁUCHANIE I RADOŚĆ LEKTURY

Jacek Ladorucki
Uniwersytet Łódzki

W artykule został scharakteryzowany fenomen „czytania” audiobooków. Dokonano także porównania tradycyjnego i słuchowego kontaktu czytelnika z tekstem. Autor odwołuje się do pojęcia kultury czytelniczej jednostki i rozważa problem uczestnictwa w (pop)kulturze poprzez literaturę audio. Równoległy wątek stanowi analiza rynku publikacji audio.

Jacek Ladorucki



Studia na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego w zakresie Filologia polska, specjalność: bibliotekoznawstwo i informacja naukowa, ukończone w 1997 r. z wynikiem bardzo dobrym. Od 1998 r. studia doktoranckie na Wydziale Filologicznym UŁ, w 1999 r. zatrudniony w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego, gdzie pracuje do dziś jako adiunkt. W 2004 roku obronił pracę doktorską w zakresie bibliologii na podstawie rozprawy *Książka poetycka. Powstanie, rozwój i cechy w latach 1891-1939* (promotor prof. dr hab. Janusz Dunin-Horkawicz). Dziedziny zainteresowań: bibliologia, czytelnictwo i konsumpcja książki, rynek książki, typologia książki, historia i metoda nauki o książce. Przynależność do organizacji i towarzystw: członek zarządu Łódzkiego Towarzystwa Przyjaciół Książki, wiceprezes Fundacji „Ocalić od zapomnienia”, członek Polskiego Towarzystwa Bibliologicznego.

Graduated from Lodz University, Polish Philology Department, the specialty of Library and Information Science in 1997. Since 1998 post graduate studies at Lodz University, Philology Department. Since 1999 a lectureat The Chair of Library and Information Science of Lodz University. In 2004 Ph.D. dissertation in the field of bibliology: *The poetic book. Origins, development and characteristics in the years 1891-1939* (under the direction of prof. dr hab. Janusz Dunin-Horkawicz) Fields of interest: bibliology, readership and book consumption, book market, booktypology, bookhistory and book science methods. Memberships and affiliations: a member of the board of Łódź Book Society, vice-president of the “Preserve for Posterity” Foundation, a member of the Polish Bibliological Society.

„KSIĄŻKA MÓWIONA”

To właściwe określenie nagrania dźwiękowego zawierającego odczytany przez lektora tekst tradycyjnej książki. Z założenia, jak podano w *Encyklopedii Wiedzy o Książce*, ma być stosowana w nauce i służyć rozpowszechnianiu czytelnictwa (Birkenmajer A., Kocowski B., Trzynadlowski J., 1972). Nagranie może być utrwalone na płycie gramofonowej, taśmie magnetofonowej lub na płycie kompaktowej (w formacie audio lub MP3, WMA, ACC). Najnowsze formaty zapisu można z powodzeniem odsłuchiwać na masowo używanych odtwarzaczach MP3, telefonach komórkowych, komputerach i prawie wszystkich samochodowych radioodtwarzaczach. Dzisiejsze niematerialne formaty plików dostępne są do pobrania z internetowych platform handlowych od razu po dokonaniu zakupu.

Dominującym współcześnie określeniem tego typu książki jest angielski termin *audiobook*. Literatura na temat współczesnych form audio publikacji jest bardzo skromna i, w zasadzie, dostępna tylko na tzw. *fanpage'ach* (*Audiobooks...*, [online]) komercyjnych platformach handlujących treściami elektronicznymi i innych internetowych witrynach.

KRÓTKA HISTORIA AUDIOBOOKÓW

Pierwsza, działająca już od 1948 r., amerykańska organizacja zrzeszająca producentów treści audio – APA (*The Audio Publishers Association*), podaje jako początek światowej kariery książki mówionej datę 1933 r., kiedy to antropolog John P. Harrington utrwalił swoje rozmowy z Indianami, wykorzystując do tego celu aluminiową płytę i akumulator samochodowy. Stworzone w ten sposób nagrania stały się cennym materiałem naukowym (*The History of Audiobooks & the Audiobook Industry...*, [online]). Później, w 1952 r., Marianne Roney i Barbra Cohen nakłoniły legendarnego Dylana Thomasa, aby odczytał i nagrał swoje utwory poetyckie na płytę gramofonową. Spontaniczność całego przedsięwzięcia spowodowała, że poeta był

przygotowany tylko do zapełnienia jednej strony winylowej płyty. Aby zapełnić drugą, odczytał opublikowane wcześniej w „Harper’s Bazar” opowiadanie *A Child’s Christmas in Wales*. Nagranie, z tzw. strony B, zostało szczególnie dobrze przyjęte przez publiczność i weszło do kanonu amerykańskich opowiadań wigilijnych, umieszczono je także w *United States National Recording Registry*¹, a Thomas wpisał się do historii branży audiobooków (*The History of Audiobooks...*, [online]).

Również w latach pięćdziesiątych XX wieku Biblioteka Kongresu (*The Library of Congress*) w porozumieniu z Amerykańską Fundacją na rzecz Niewidomych (*American Foundation for the Blind...*, [online]) podjęła akcję uwieczniania na płytach winylowych klasyki literatury amerykańskiej. Duże zasługi w tej dziedzinie miał Robin Whitten, założyciel magazynu „AudioFile”, periodyku poświęconego wyłącznie publikacjom audio i firmy *Caedmon Records* specjalizującej się w nagraniach żywego słowa (*The History of Audiobooks...*, [online]).

Pierwsze próby zapisu utworów literackich w Polsce miały miejsce o wiele wcześniej niż w Stanach Zjednoczonych. Już w 1935 r. firma płytowa Orpheon podjęła projekt nagrania bajek Adama Mickiewicza w aktorskiej interpretacji znanego aktora Mariusza Maszyńskiego. Jako inicjatywę prekursorską można traktować założony w 1925 r. Teatr Polskiego Radia (dalej: PR), gdzie powstały pierwsze słuchowiska radiowe (prapremierą była *Warszawianka* Stanisława Wyspiańskiego w adaptacji Alojzego Kaszyna, emitowana 29 listopada tegoż roku). Trzy lata później, 17 maja 1928 r., wileńska rozgłośnia PR nadała w ogólnopolskim programie pierwszy dramat napisany specjalnie dla potrzeb radia. Był to *Pogrzeb Kiejstuta* autorstwa Witolda Hulewicza. W 1936 r. rozpoczęto emisję pierwszej powieści radiowej – *Dni powszednie państwa Kowalskich* Marii Kuncewiczowej (*Polskie Radio...*, [online]).

Największą popularność książki mówione zyskały w Polsce w latach sześćdziesiątych XX wieku, kiedy to obok płyt gramofonowych pojawiły się taśmy magnetofonowe. Najwięcej nagrywano dla potrzeb

¹ Jest to rejestr nagrań dźwiękowych, które są ważne kulturowo, historycznie albo estetycznie, a ponadto odzwierciedlają życie i współtworzą dziedzictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej.

Centralnej Biblioteki Polskiego Związku Niewidomych, gdzie książki mówione traktowano jako alternatywę dla publikacji braille'owskich.

Obecnie w Polsce książki audio dostępne są we wszystkich księgarniach stacjonarnych i internetowych, supermarketach, a nawet na stacjach benzynowych. Wartość rynku audiobooków w Polsce w 2010 r. szacowano na 21,7 mln zł (Gołębiewski Ł., Frołow K., Waszczyk P., 2011, s. 90). Na całym świecie systematycznie rośnie zainteresowanie książkami w tym formacie. Wynika ono ze stylu życia współczesnych ludzi (podróże, stres, potrzeba relaksu, aktywny wypoczynek), a także z coraz większego zaangażowania dóbr kulturowych w rozwój nowoczesnych społeczeństw informacji i wiedzy.

W Europie i Stanach Zjednoczonych zainteresowanie książką mówioną rośnie od lat. Sprzyjają temu takie projekty jak *Librivox*. *Acustical liberation of books in the public domain*, które przygotowują wydania audio książek z domeny publicznej. Jest to niezwykle ciekawa inicjatywa oparta na pomysłach utworzenia nieograniczonej internetowej audioteki książek czytanych przez ochotników (*Librivox...*, [online]). Audiobooki mają także swoją kategorię w amerykańskich nagrodach *Grammy – Best Spoken Word Or Non-Musical Album* (przyznawana z drobnymi zmianami formuły konkursu od 1959 r.), ale szczególnie ważne promocyjnie jest to, że wśród laureatów tej prestiżowej nagrody znaleźć można osoby rozpoznawane na całym świecie, np. czytających własne książki prezydentów Stanów Zjednoczonych: Billa Clintona, Jimmy'ego Cartera, Baracka Obamę (*Grammy awards...*, [online]).

CZYTANIE I SŁUCHANIE

Istota czytania jest ściśle związana z użytecznością tej umiejętności dla człowieka. W opracowaniach i skryptach uniwersyteckich czynność czytania określa się jako zdolność rozpoznawania znaków pisarskich i głośne lub ciche ich wyrażanie, a następnie rozumienie myśli zawartych w czytanych tekstach. Czytanie jest więc sztuką rozumienia treści wyrażonej za pomocą znaków (Dunin J., 1998, s. 5; Wojciechowski J., 1994, s. 17). Współcześnie czytanie wydaje się jesz-

cze ważniejsze, niż było dawniej, ze względu na gwałtowny przyrost informacji we wszystkich sferach ludzkiej aktywności. Rozbudzenie potrzeb czytelniczych sprzyja umiejętności segregowania informacji i odpowiednio krytycznego ich odbioru; przygotowuje także do pracy samokształceniowej i traktowania wszystkich mediów jako narzędzi rozrywki i pracy intelektualnej.

Korzystanie z audiobooka nie jest tym samym, czym jest tradycyjne czytanie, spełnia jednak zbliżone zadania. Podobnie jak lektura książek drukowanych może być procesem ciągłym, powodującym nawyki, które kształtują osobowość słuchającego (czytającego). Istotne wydaje się to, że współczesne audiobooki dla dzieci i młodzieży utrwalają dobre nawyki obcowania z językiem, reklamują czytanie jako przyjemność i stwarzają alternatywę dla telewizji i Internetu, jako sposobu spędzania wolnego czasu. Równoległe, obok tradycyjnych książek, wykorzystywanie audiobooków przez rodziców i nauczycieli we wczesnym okresie życia dziecka wpisuje się w zespół świadomych i nieświadomych działań wychowawczych określanych mianem inicjacji literackiej, która zmierza do wykształcenia w młodym człowieku potrzeby obcowania z książkami. Celem tak rozumianej inicjacji jest kształtowanie motywacji czytelniczych i pozytywnych nastawień do książki i czytania. Ostatecznie można zatem stwierdzić, że audiobooki to kolejna ścieżka wprowadzająca dziecko w świat literatury i pozwalająca łagodnie oswoić młody umysł z emocjami literackimi.

Joanna Papuzińska, znawca problematyki i niekwestionowany ekspert w zakresie dziecięcych relacji z książką, twierdzi, że kontakt z literaturą mówioną we wczesnym okresie życia człowieka jest integralnym elementem rozwoju emocjonalnego dziecka i oswoja młodego człowieka z książką, jako tworem fizycznym (*Wywiad z Joanną Papuzińską...*, [online]). Słuchanie jest więc rodzajem wprowadzenia do czytania. W opinii Papuzińskiej, w najwcześniejszym okresie życia, dziecko powinno mieć jak najczęstszy kontakt z literaturą mówioną, a niekoniecznie z książką jako przedmiotem fizycznym. Wczesnodziecięcy kontakt z literaturą charakteryzuje się specyficzną dwutorowością: jednym torem wchodzi literatura mówiona, czytana, śpiewana, drugim torem książka jako rzecz, nawet

pozbawiona treści. *Sytuacja lektury w tym wczesnym okresie w małym stopniu pełni funkcję zaspokajania ciekawości dziecka* – podkreśla Papuzińska – *ma ona raczej charakter emocjonalnego obrzędu przeżycia znanych, wypróbowanych stanów uczuciowych w określonych warunkach. Inną formą kontaktu czytelniczego jest sytuacja, gdy dziecko samodzielnie wertuje książkę już znaną i słuchaną, ogląda ilustracje i odtwarza fragmenty z pamięci lub analizuje ilustracje* (Papuzińska J., 1981, s. 34).

Papuzińska swoje obserwacje odnośnie funkcji literatury mówionej odnosi głównie do okresu dzieciństwa. Można jednak zakładać, że wrażliwość na słowo i jego oddziaływanie nie kończą się wraz z przekraczaniem granicy dzieciństwa. Mowa bowiem, w porównaniu z pismem, dysponuje rozległą skalą intonacji wypowiedzenia słownego, a sprawne posługiwanie się nią przekłada się często na lepsze interakcje społeczne i funkcjonowanie człowieka w środowisku. W tzw. książkach dla ucha, lektor sugeruje kierunek dla wyobraźni, akcentuje swoją wersję widzenia świata, ale w dużym stopniu uczy też rozumienia języka, kształtuje wrażliwość i podpowiada, jakim może być świat odtwarzany poprzez słowo.

Ostatnim w tym kontekście zagadnieniem o charakterze bibliologicznym jest kwestia porównania książki mówionej z papierowym kodeksem. Dość swobodne konfrontowanie audiobooka z drukowaną książką, poprzez twierdzenie, iż tylko ta ostatnia jest „przezroczystym”, neutralnym nośnikiem i oferuje odbiorcy całkowitą swobodę interpretacji utworu, nie jest słuszne. Warto pamiętać, że klasycy myśli księgoznawczej wskazywali, iż poszczególne elementy druków: kompozycja, zdobnictwo, czcionki, papier, wpływają na przeznaczenie treści, a nieraz ją samą modyfikują (Głombiowski K., 1980, s. 57; Koczorowski S., 1938, s. 226; Dunin J., 1998, s. 67-71). Wydaje się więc, że obydwa nośniki słowa, audiobook i drukowana książka, nie są zupełnie wolne od wewnętrznych uwarunkowań i obojętne dla treści przekazu. Interesujące, choć nie mieszczące się w ramach niniejszego artykułu, byłyby badania sondujące rodzaj wpływu poszczególnych zmiennych (typowych dla drukowanej książki i audiobooka) na odbiór dzieła literackiego.

Przegląd repertuaru książek audio dla dzieci i młodzieży pozwala stwierdzić, iż jest on oparty głównie na klasyce i tworzy kanon dobrych lektur będących w szerokim społecznym użyciu. Audiobooki z tego powodu są też nośnikami dobrych wzorców literackich, moralnych i społecznych. W najogólniejszym sensie książka mówiona ułatwia kontakt z literaturą w świecie, w którym brak czasu nie sprzyja tradycyjnemu czytaniu.

KATEGORIE PUBLIKACJI AUDIO

Obserwacja rynku wskazuje na trzy podstawowe tendencje w segmencie audio publikacji. Po pierwsze: oferta jest zdominowana przez tytuły z tzw. domeny publicznej, a co za tym idzie, *gros* tytułów to lektury szkolne i klasyka literatury pięknej. Po drugie: wydawcy coraz chętniej sięgają po archiwalia i zasoby Polskiego Radia (m.in. słuchowiska, klasyka kabaretu). Trzecim najważniejszym determinantem rynku jest bogata oferta tytułów dla dzieci, na które składają się bajki i baśnie, programy słowno-muzyczne i słuchowiska.

Jednym z ważnych wskaźników popularności literackiego nagrania dźwiękowego jest głos lektora. Wskaźnik ten, w opinii autora, można także potraktować jako główne kryterium różnicowania audiobooków na cztery podstawowe kategorie.

Pierwsza z nich to **audiobooki czytane przez profesjonalnych aktorów**. Na szczególne wyróżnienie zasługuje tutaj seria *Mistrzowie słowa* (wydawnictwo Agora), w której głosu użycza Jan Englert, Janusz Gajos, Wiesław Michnikowski, Irena Kwiatkowska, Andrzej Łapicki i inni wybitni polscy aktorzy. Równie ciekawa pod względem doboru głosów aktorskich jest oferta wydawnictwa „Aleksandria”. Klasyka i współczesna proza polska brzmią tutaj głosami Wojciecha Malajkata, Krzysztofa Globisza, Bronisława Wrocławskiego i innych. Podsumowując należy powiedzieć, że głos aktora jest w tej kategorii książek czynnikiem atmosfery lektury, przykuwającym uwagę i poszerzającym przestrzeń słowa.

Drużą kategorią to **audiobooki czytane przez zawodowych lektorów**. Ta kategoria książek to głównie poradniki wydawnictwa Żłote Myśli, książki historyczne i popularno-naukowe.

Trzecią kategorią są **audiobooki czytane przez autorów**. Przykłady na występowanie tej kategorii nie są liczne. Można jednak wskazać książki czytane przez Marka Krajewskiego (*Dżuma w Breslau*, 2007, WAB), ale także Marka Krajewskiego w duecie z Mariuszem Czuba-jem (*Aleja Samobójców*, 2008, wydawnictwa Biblioteka Akustyczna), albo Michała Witkowskiego (*Barbara Radziwiłłówna z Jaworzna-Szczakowej*, 2007, WAB; *Drwal*, 2011, wydawnictwa Świat Książki). W przypadku książek popularyzujących historię doskonale jako autor i lektor spełnia się Bogusław Wołoszański (np. *Sieć. Ostatni Bastion SS*, Wydawnictwo Wołoszański, 2008).

Ostatni już typ to **audiobooki jako audycja i teatr wyobraźni**. Tutaj na szczególną uwagę zasługują dwie głośne premiery z ostatnich lat:

- *Narrenturm* Andrzeja Sapkowskiego, pierwsza polska mega produkcja (112 aktorów, muzyka filmowa, efekty specjalne, scenariusz i reżyseria Janusz Kukuła), wyprodukowana przez serwis Audioteka.pl i Polskie Radio S.A. we współpracy z wydawnictwem superNOWA (2009),
- *Gra o Tron* George'a R. R. Martina, największa superprodukcja audio (ponad 30 godzin nagrań), stworzona na podstawie światowego bestsellera i wydana przez Wydawnictwo Zysk i S-ka oraz serwis Audioteka.pl. W realizacji wzięło udział niemal 100 aktorów, w tym wiele gwiazd, takich jak Robert Więckiewicz, Agata Kulesza, Maria Seweryn i Marian Dziędziel. Zastosowano także nowatorskie w produkcjach audio efekty dźwiękowe nagrane podczas walk rycerskich (Grunwald i Malbork) oraz oryginalną ścieżkę dźwiękową (tradycyjne instrumenty w nowoczesnych aranżacjach). Reżyserii podjął się Krzysztof Czczot. Premiera miała miejsce w kwietniu 2012 r.

Niezwykle ważny w tej kategorii książek mówionych jest walor promocyjny i reklama produktów docierająca do szerokiego kręgu

odbiorców. Tzw. mega produkcje przyciągają klientów, ale także wytwarzają modę na ten rodzaj książek.

Poza tą typologią pozostają syntezatory mowy. Nie są one audiobookami w ścisłym rozumieniu, bowiem służą tylko do mechanicznego odtwarzania tekstu zapisanego uprzednio w komputerze, w plikach PDF lub Word. Ten rodzaj książki czytanej, nie jest jeszcze produktem masowym, ale ma ogromne znaczenie dla inwalidów wzroku. Najbardziej znany w świecie jest format *DAISY* (*Digital Accessible Information System*), opracowany w 1994 roku i modyfikowany w 1997 r. w Szwecji. Jest to standard zapisu stworzony dla potrzeb osób, które mają utrudniony dostęp do książek tradycyjnych: dla niewidomych, dyslektyków, analfabetów (*DAISY...*, [online]). Książki w formacie *DAISY* znalazły się także w wypożyczalni Centralnej Biblioteki PZN (*Centralna Biblioteka PZN*, [online]) oraz w ogólnodostępnym i darmowym katalogu portalu internetowego *Wolne Lektury*, na którym umieszczone są teksty lektur szkolnych należących do domeny publicznej. Pełny katalog obejmuje około siedemdziesięciu tytułów, które można nieodpłatnie i zgodnie z prawem autorskim odsłuchać online, jak również ściągnąć na twardy dysk komputera (*Wolne Lektury...*, [online]).

Najbardziej zaawansowanym na polskim rynku syntezatorem mowy jest *IVONA*; umożliwia on czytanie książek elektronicznych, wiadomości sms, e-maili. Producent (*IVONA firma...*, [online]) oferuje ten produkt także w formie aplikacji mobilnej, w kilkunastu językach świata, a portfolio głosów jest wciąż rozwijane². Syntezator mowy *IVONA* ma szerokie spektrum zastosowań, zarówno w biznesie, jak i rozrywce, edukacji, czy codziennej komunikacji (*IVONA syntezator...*, [online]).

² Jest to polska firma *IVONA Software*, działająca od 2001 r. (pierwotnie jako *IVO Software*). Firma tworzy i rozwija wielokrotnie nagradzany na świecie syntezator mowy typu TTS (*Text-to-Speech*), zmieniający tekst na mowę. Jego możliwości technologiczne, wysoka jakość mowy porównywalna z mową ludzką, różnorodność głosów, kodeków i licencji sprawia, że korzystają z niego zarówno duże korporacje, jak i małe firmy.

ROZWÓJ SEGMENTU I RYNKOWE DZIAŁANIA PROMOCYJNE

Przegląd oferty największych platform internetowych sprzedających audiobooki pozwala stwierdzić, iż od kilku lat systematycznie podwaja się liczba tytułów i rośnie wielkość sprzedaży. Według danych Biblioteki Analiz oferta audiobooków w Polsce w l. 2009-10 zwiększyła się o 48% (Gołębiewski Ł., Frołow K., Waszczyk P., 2012, s. 87). Z roku na rok poprawia się także jakość nagrań i eliminowane są błędy techniczne. Ekspansji książek mówionych sprzyja rozwój telefonii komórkowej, obsługującej dość powszechnie format MP3, w którym kompresowane są książki beletrystyczne, poradniki, materiały edukacyjne, wykłady, homilie, a nawet bieżące numery czasopism („Polityka”, „Newsweek”).

Rozwojowi zjawiska sprzyjają także ciekawe promocje, np. obdarowywanie audiobookami kierowców podczas Światowego Dnia Książki (akcja zorganizowana przez Media Rodzina w Poznaniu), serie książek wydawanych z myślą o kierowcach uwięzionych w miejskich korkach, np. *Jadę i czytam. Książki dla kierowców* (wydawnictwa RWT, specjalizującego się w książkach dziecięco-młodzieżowych i audio), albo inicjatywa warszawskiego Zarządu Transportu Miejskiego, który z okazji Światowego Dnia Książki uruchomił tzw. audiobusy, a pasażerowie mogli usłyszeć w nich fragmenty najpopularniejszych książek w wersji audio czytane przez znakomitych lektorów. Branża dystrybucyjna stymuluje także sprzedaż książek audio oferując atrakcyjne nagrody finansowe za napisanie recenzji uprzednio zakupionych książek, także e-booków (np. konkurs: „Wygraj kasę za recenzję” na platformie Nexto.pl).

Ciekawe i pożyteczne są także akcje propagujące słuchanie audiobooków i wspierające jednocześnie działalność charytatywną. Takim właśnie przedsięwzięciem jest współorganizowana przez wydawnictwo Brema i Fundację „Zdążyć z pomocą” kampania, której wizerunku medialnego udzieliła Beata Tyszkiewicz. Ogólnopolska akcja „Pomaganie przez kupowanie” poprzez inseraty prasowe zachęcała do kupowania książek wraz z audiobookami i wspierania

ponad 18 tys. dzieci z porażeniem mózgowym, autyzmem, zespołem Downa i wadami serca (Bremono..., [online]).

Ważny promocyjnie jest pierwszy w Polsce konkurs „Książka Audio Roku”. Organizatorzy, firma Nexto.pl i Biblioteka Analiz, od 2009 r. przyznają nagrody w sześciu kategoriach. Są to: książka dla dzieci młodzieży, literatura faktu i reportaż, kryminał i sensacja, poradniki, literatura piękna, oprawa graficzna³.

Wytwory kultury od dawna układane są w listy rankingowe, a pojawienie się konkursu w dziedzinie książek audio dowodzi mocnego osadzenia tego segmentu produktów w masowej dystrybucji dóbr kultury.

WYBRANE WYDAWNICTWA I DYSTRYBUTORZY KSIĄŻEK AUDIO

Najstarszym polskim wydawnictwem książek mówionych są **Wydawnictwa Polskiego Związku Niewidomych** (dawniej: Zakład Wydawnictw i Nagrań Polskiego Związku Niewidomych). Zasoby Centralnej Biblioteki PZN obejmują ok. 8 tys. tytułów z zakresu literatury pięknej i popularnonaukowej polskiej i obcej (*Centralna Biblioteka PZN-zasoby...*, [online]).

³ W pierwszej edycji nagrodzono następujące książki w poszczególnych kategoriach:

- Dla dzieci i młodzieży: *Księga Dżungli* – Rudyard Kipling. Lektorzy: A. Hutyra i M. Nowakowski
- Kryminał i sensacja: *Zły* – Leopold Tyrmand (Agora S.A). Lektor: M. Kondrat
- Literatura faktu i reportażu: *Astor Piazzolla. Moja historia* – Natalio Gorin (Polskie Wydawnictwo Muzyczne S.A). Lektor: W. Malicki
- Literatura Piękna: *Folwark Zwierzęcy* – George Orwell. Lektor T. Sznuć
- Poradniki/Inne: *Praktyczne metody osiągnięcia sukcesu cz.1. Zdobyć fortunę* – M. R. Kopmeyer (Audioclub Sp. z o.o., Bellona S.A). Lektor J. Wilkans
- Oprawa graficzna: *Imperium. Postscriptum* – Ryszard Kapuściński (Agora S.A) oraz dwa wyróżnienia w tej kategorii dla książek: *Folwark zwierzęcy* – George’a Orwella (Muza S.A.) i *Merde! Rock w Paryżu* – Stephen Clark (Biblioteka Akustyczna)

Duże zasługi dla upowszechnienia książek audio w Polsce ma **Wydawnictwo RTW** (obecnie działa jako **Mozaika**), które istnieje od 1992 r., ale dopiero pod koniec l. 90-tych, wzorując się na amerykańskich pomysłach marketingowych, rozpoczęło wydawanie książek audio z myślą o kierowcach (*Wydawnictwo Mozaika...*, [online]).

Ważną firmą jest **Biblioteka Akustyczna**, która wydając książki audio dla dzieci i młodzieży, klasykę oraz bestsellery literatury krajowej i zagranicznej, uzyskała w ostatnich latach sporo nagród i wyróżnień⁴. Wydawnictwo zachęca do korzystania z audiobooków we wszystkich możliwych sytuacjach – podczas jazdy samochodem, rowerem, joggingu, w trakcie spaceru z psem, czy w czasie prasowania, sprzątania lub gotowania (*Wydawnictwo Biblioteka Akustyczna...*, [online]).

Wydawnictwo **Promatek** znane jest z wydawania klasyki, do której wygasły prawa autorskie. Posiada własne studio nagraniowe, a wśród propozycji firmy znaleźć można ofertę stworzenia własnej *oral history*, czyli uwieczniania historii własnego życia w profesjonalnym studiu nagraniowym (*Wydawnictwo Promatek...*, [online]).

Jedną z najbardziej produktywnych w branży nagrań audio jest firma **Lissner Studio**. Powstała w 2000 r. i początkowo skupiała się jedynie na produkcji spektakli teatralnych, filmów oświatowych i edukacyjnych (*Wydawnictwo Lissner Studio...*, [online]). Dopiero od 2007 r., wykorzystując własne studio nagraniowe, Lissner Studio rozpoczęło działalność wydawniczą w zakresie książki mówionej. Wydawnictwo oferuje szeroki asortyment audiobooków w kilku kategoriach: dla dorosłych, dla najmłodszych, słuchowiska, lektury, dla młodzieży oraz oddzielnie publikacje książkowe z wersją audio. Wg szacunków z ostatnich lat Lissner Studio dostarcza najwięcej nowych tytułów na rynku

⁴ Były to m.in. takie nagrody i wyróżnienia: Książki do słuchania roku (2008 roku), II nagroda za książkę audio „Świat według Mellera: ku wolności” Michała Komara w interpretacji Michała Komara i Jana Englerta; Książka Audio 2010 roku I miejsce w kategorii „kryminał i sensacja” za książkę audio *Festung Breslau* Marka Krajewskiego w interpretacji Roberta Więckiewicza; Książka Audio 2010 roku wyróżnienie w kategorii „kryminał i sensacja” za książkę audio *Mężczyzna, który się uśmiechał* Henninga Mankell’a w interpretacji Adama Ferencgo.

spośród wszystkich producentów w obszarze audio w Polsce (Gołębiewski Ł., Frołow K., Waszczyk P., 2011, s. 91).

Wydawnictwo **Złote Myśli** swoją ofertę audiobooków (także e-booków) koncentruje na publikacjach poradnikowych. Charakterystyczne są takie działy w katalogu publikacji jak: rozwój osobisty i sukces, motywacja i osiągnięcie celów, finanse osobiste, własna firma, szybkie czytanie i nauka, jak napisać książkę, relacje i związki, odchudzanie i diety (*Wydawnictwo Złote Myśli...*, [online]).

Liczącą się firmą jest także **Wydawnictwo Aleksandria**, które uzasadnia wyższość własnych publikacji nad tradycyjną książką w następujący sposób: *Barwna ilustracja dźwiękowa i świetnie dobrane efekty zapewniają intensywne przeżywanie utworu, a śledzenie akcji „na żywo” dostarcza niezwykłych emocji* (*Wydawnictwo Aleksandria...*, [online]). Oferta wydawnictwa jest urozmaicona, obok książek Henryka Sienkiewicza, Edgara Allana Poe, Marka Twaina, znajdujemy także współczesną prozę Joanny Szczepkowskiej, Marty Foks, Doroty Maślowskiej, Erica Emmanuela Schmitta i innych.

Jedną z najstarszych i najbardziej liczących się producentów z branży audio jest **Wydawnictwo Storybox.pl** (należy do firmy Heraclon International Sp. z o.o. Obecnie firma oferuje ponad 100 audioksiążek z literatury polskiej i obcej w formacie MP3. W audyotece Storybox na uwagę zasługują książki podróżnicze Arkadego Fiedlera, Jacka Pałkiewicza i Krzysztofa Baranowskiego. Ofertę uzupełniają lektury szkolne, sensacja i literatura dla najmłodszych (*Wydawnictwo Storybox...*, [online]).

Oprócz wymienionych wcześniej firm należy także wspomnieć o działalności innych, wyspecjalizowanych w książce audio, firm takich jak: **Propaganda, Qes, Auditus, MTJ**.

W ciągu ostatnich 5 lat na rynek publikacji audio weszło kilku liczących się wydawców, związanych przede wszystkim z tradycyjną, papierową książką. Są to m. in: **Albatros, Bellona, Media Rodzina, Muza, Sonia Draga, Studio Emka, Świat Książki, W.A.B., Wilga, Wydawnictwo Olesiejuk**.

W Polsce działa kilku liczących się dystrybutorów książki mówionej. Wielkość ich oferty świadczy o stopniu rozwoju tej branży. Do najważniejszych platform handlowych należą:

1. Audiobook.pl <<http://www.audiobook.pl>>
Jest to największa i najstarsza internetowa platforma handlowa z książką mówioną. W połowie 2012 roku oferowano tutaj możliwość zakupu ok 4.000 tytułów (rok wcześniej: 2.804 tytułów) (Gołębiewski Ł., Waszczyk P., 2012, s. 79-82).
2. Audioteka.pl <<http://www.audioteka.pl>>
Jest to od kilku lat druga co do wielkości internetowa audioteka. W połowie bieżącego roku można było tutaj zakupić online 2.630 tytułów (rok wcześniej 1.825). Obecnie nie wiadomo, jaka część tytułów jest na wyłączność Audioteki.pl, ale jeszcze w 2011 r. 60% oferty można było nabyć wyłącznie na tej platformie (Tamże).
3. Virtualo.pl <<http://www.virtualo.pl>>
Platforma należy do sieci Empik i posiadała w omawianym czasie 1297 (rok wcześniej:753) tytułów książek audio z różnych dziedzin. Katalog serwisu oferuje książki większości liczących się w Polsce wydawnictw audio: Albatros, Biblioteka Akustyczna, Czarna Owca, Lingo, Media Rodzina, Muza, Nasza Księgarnia, Sonia Draga, Świat Książki, W.A.B. Wilga, Wydawnictwo Olesiejuk. W ostatnim roku obrót w kategorii audiobooków wzrósł na platformie Virtualo.pl dziesięciokrotnie (Gołębiewski Ł., 2012, s.14-20).
4. Nexto.pl <<http://www.nexto.pl>>
Cała oferta w 2011 roku to ok 1.200 audiobooków (brak danych za rok 2012) (Gołębiewski Ł., Frołow K., Waszczyk P., 2011, s. 87-95).
5. Firma Księgarska Olesiejuk posiada ok 2.000 tytułów, ale są to wyłącznie publikacje istniejące fizycznie na płytach CD (Gołębiewski Ł., Waszczyk P., 2012, s. 79-82).

W pierwszym półroczu 2012 r. największa w Polsce sieć aukcji internetowych – Allegro.pl – opublikowała raport dotyczący sprzedaży elektronicznych form książki w 2011r. Z danych serwisu wynika, że największy udział w sprzedaży książek audio miały tytuły dla dzieci i młodzieży, które stanowiły 23% wszystkich transakcji związanych z tzw. książkami do ucha. Znacznie mniej, bo tylko 13% sprzedaży miały publikacje do nauki języków obcych. Pierwszą trójkę uzupełniała szeroko rozumiana beletrystyka polska i zagraniczna, na którą przypadało 7% spośród wszystkich zakupów. Na kolejnych miejscach były następujące typy publikacji audio: kryminały thrillery, powieści sensacyjne (*ex aequo* 6%), biznes i ekonomia (5%), publikacje edukacyjne i lekturowe (4%), religia i duchowość (2%). W raporcie można także przeczytać, że aż 35% wszystkich kupowanych na Allegro audiobooków należało do tzw. „innych”, trudnych do sklasyfikowania typów publikacji („*Biblioteka Analiz...*”).

ZAKOŃCZENIE

Przegląd oferty dystrybutorów książki mówionej pokazuje, iż od kilku lat systematycznie podwaja się liczba tytułów i rośnie wielkość sprzedaży audio treści. Audiobooki nie są jednak konkurencją dla tradycyjnej książki, stanowią równoległą formę podawczą tekstów literackich, bądź użytkowych, a ich największa wartość polega na popularyzacji literatury. Aktywny odbiór „książek dla ucha” to proces wymagający od użytkownika skupienia uwagi, tolerancji dla emocji i umiejętności wchodzenia w świat myśli i uczuć innego człowieka. Wykształcona w dzieciństwie umiejętność słuchania może stać się w przyszłości podstawą dobrej współpracy z ludźmi w każdej dziedzinie, prowadzi bowiem w konsekwencji do sprawnego porozumienia się⁵.

⁵ Więcej danych na temat zjawiska i rynku audiobooków w Polsce i na świecie autor przedstawił w referacie *Audiobook – nowa przestrzeń słowa* podczas konferencji „Słowo na terytorium sztuki dla dziecka” (Poznań 25-26.10.2012 r.). Artykuł znajduje się w druku.

BIBLIOGRAFIA

- American Foundation for the Blind*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.afb.org/default.aspx>>
- Audiobooks*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://audiobooks.blox.pl>>
- „Biblioteka Analiz” 2012 nr 5, s. 9
- Birkenmajer A., Kocowski B., Trzynadłowski J. (red. nauk.) (1971), *Encyklopedia wiedzy o książce*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ISBN 83-02-13215-9
- Bremo*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <www.bremo.pl>
- Centralna Biblioteka PZN*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.bcpzn.pl/katalog/daisy>>
- Centralna Biblioteka PZN – zasoby*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.bcpzn.pl/>>
- DAISY*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <http://www.daisy.org/about_us>
- Dunin J. (1998), *Pismo zmienia świat. Czytanie, lektura, czytelnictwo*, Warszawa-Łódź, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN 83-01-12512-8
- Głombiowski K. (1980), *Książka w procesie komunikacji społecznej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, ISBN 83-04-00377-5
- Gołębiewski Ł. (2012), *Za pan brat z mobilną technologią. Rynek książki audio* „Magazyn literacki KSIĄŻKI” nr 9, s. 14-20
- Gołębiewski Ł., Frołow K., Waszczyk P. (2011), *Rynek książki w Polsce 2011. Wydawnictwa*, Warszawa, Biblioteka Analiz, ISBN 978-83-61154-91-4
- Gołębiewski Ł., Waszczyk P. (2012), *Rynek książki w Polsce 2012. Wydawnictwa*, Warszawa, Biblioteka Analiz, ISBN 978-83-62948-77-2
- Grammy awards*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.grammy.com/videos/39th-annual-grammy-awards-best-spoken-word-or-non-musical-album>>

- IVONA firma*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.ivona.com/pl/firma/>>
- IVONA syntezytor*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.ivona.com>>
- Koczorowski S. (1938), *Piękno w książce*, „Życie Sztuki”, r. 3, s. 226
- Librivox*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://librivox.org/>>
- Papuzińska J. (1981), *Inicjacje literackie. problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ISBN: 83-02-00532-0
- Polskie Radio*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.polskieradio.pl/17,Teatr/79,O-Teatrze-PR>>
- The History of Audiobooks & the Audiobook Industry*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.audiopub.org/resources-industry-data.asp>>
- The History of Audiobooks*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.audiobookquest.com/article5.html>>
- Wojciechowski J. (1994), *Czytelnictwo*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, ISBN 8323308039
- Wolne Lektury*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://wolnelektury.pl/katalog/daisy/>>
- Wydawnictwo Aleksandria*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.aleksandria.net.pl/>>
- Wydawnictwo Biblioteka Akustyczna...*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.bibliotekaakustyczna.pl/>>
- Wydawnictwo Lissner Studio*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://lissnerstudio.pl/>>
- Wydawnictwo Mozaika*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.wydawnictwomozaika.eu/>>
- Wydawnictwo Promatek*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.a-promatek.pl/>>
- Wydawnictwo Storybox*, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.storybox.pl/page/ofirmie>>

Wydawnictwo Złote Myśli, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <www.zlotemysli.pl/>

Wywiad z Joanną Papuzińską, [online], [dostęp: 04.05.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.qlturka.pl/czytelnia,literatura,-,464.html>>

THE AUDIO BOOK – LISTENING AND THE JOY OF READING

The author characterizes the phenomenon of ‘reading’ audio books, compares traditional and aural contact with text, refers to the term of the individual’s reading culture and analyzes the problem of participating in culture via audio literature. A separate stand of the speech will be the analysis of the audio publications market.

GRAFFITI JAKO ŚRODEK KOMUNIKACJI I POPULARYZACJI CZYTELNICTWA

Małgorzata Sławek-Czochra
Katolicki Uniwersytet Lubelski
Jana Pawła II

Graffiti jest środkiem komunikacji bliskim młodym ludziom. Wielu z nich bierze spray do ręki tylko po to, by spróbować tej ciekawej, innej od wszystkich techniki malowania. Spotykamy je na każdym kroku, w przejściach podziemnych, na przęsłach mostów, garażach, szkołach. Bywa kolorowe, żywiołowe i może pozytywnie wpływać na nastrój. Na Zachodzie Europy, gdzie otwarcie walczy się z nielegalnym graffiti, jedną z form przeciwdziałania mu jest prowadzenie specjalnych zajęć malowania graffiti tematycznych, np. dotyczących historii regionu. Rozwijają to nie tylko umiejętności artystyczne, odpowiedzialność za przestrzeń publiczną, ale i jak udowodniono również rozbudza ciekawość i sprawia, że młodzi adepci sięgają do księżek. Szukają w nich niezbędnych informacji i natchnienia. W Polsce z warsztatowej formy popularyzacji wiedzy korzystają niektóre fundacje, które zapraszając młodzież na wspólną przygodę z graffiti, upowszechniają idee takie jak ekologia, tolerancja, równouprawnienie. Tego typu graffiti pełnią wiele funkcji, zarówno wobec swoich autorów, jak i odbiorców. Doskonale nadają się też do popularyzacji czytelnictwa. Artykuł zawiera propozycje wykorzystania graffiti przez biblioteki oraz przykłady zrealizowanych już akcji.

Małgorzata Sławek-Czochra

Asystent w Katedrze Kultury Medialnej, pracownik Instytutu Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej. Za-
interesowania naukowe: kultura popularna, twórczość,
subkultury, analiza przekazów medialnych.

Assistant of the Chair of the Media Culture, Institute of
the Journalism and Social Communication. Scientific in-
terests: popular culture, artistic work, subcultures, ana-
lysis of media transmissions.



Do widoku graffiti w naszych miastach zdążyliśmy się już przyzwyczaić. Na ogół przechodzimy koło niego obojętnie, spiesząc się do pracy, szkoły lub na zakupy. Czasem uchwycimy w locie coś, co nas zainteresuje, zbulwersuje lub rozbawi. Nie dostrzegamy jednak faktu, że zjawisko to wciąż się zmienia, rozwija, ewoluuje.

Różne były koleje jego rozwoju w Polsce. Początkowo, w l. 70-tych i 80-tych minionego stulecia, graffiti stanowiły głównie hasła i szablonny natury politycznej. Choć w większości przypadków trudno mówić o estetyce, to jednak były one wyrazem myśli i uczuć polskiego społeczeństwa, przejawem jego walki o suwerenność. Nie bez znaczenia dla ich społecznej oceny był fakt, że mury, na których powstawały te wczesne przejawy graffiti, nie były własnością mieszkańców i użytkowników budynków.

Wraz ze zmianą systemu i otwarciem granic pojawiła się nowa, importowana jakość. Nasze mury zalała fala malowideł będących przejawem formującej się subkultury graffiti. Poskręcane litery, wszechobecne tagi (podpisy graffitiarzy), groźne twarze charakterów (przedstawienia postaci) i nierzadko zakapturzonych autorów budzą obawy społeczeństwa, sprawiają, że ludzie pragną, by ich miasto, lokale, mieszkania i domy pozostały wolne od graffiti.

Według *Wielkiego Słownika Wyrazów Obcych* termin *graffiti* zawiera człon wyrazu wskazujący na związek z greckim słowem *grapo* – pisać, opisywać (Bańko M., 2003). W potocznym rozumieniu oznacza napis lub rysunek umieszczony na ścianach domu, parkanie lub chodniku. Ma on zwykle treść humorystyczną lub polityczną i wykonany jest farbą w sprayu. W odniesieniu do tego typu twórczości funkcjonują także określenia nacechowane pozytywnie: spray art, sztuka ulicy. Graffiti jest więc również często rozpatrywane jako rodzaj twórczości artystycznej, polegającej na tworzeniu obrazów w miejscach publicznych (Tamże).

Dzisiaj taka definicja nie jest już wystarczająca, choć słusznie wskazuje na związki polskiego graffiti z tematyką polityczną i humorem. Podobne stanowisko co do obowiązującej definicji zajmuje również Mariola Wołk w swoim artykule (2000, s. 169).

Wyniki badań wskazują, iż w Polsce rozpoczął się proces separacji sztuki ulicy od graffiti, których główną tematyką są imiona twórców i nazwy grup, w których malują¹. Przebywając w tym środowisku można się łatwo przekonać, że owe dwa nurty dzieli wiele kwestii: tematyka, stosowane techniki malarskie, motywy malowania, a nawet historia. U podstaw tej separacji leży również negatywna opinia o graffitiarzach, której malujący dla dobra społeczności twórcy ulicy pragną uniknąć. Z roku na rok przybywa ulicznych obrazów, które śmiało można porównywać do sztuki. Zawartość ulicznej galerii zaczyna wносить pozytywne wartości i pracować na rzecz społeczeństwa.

Myśląc o graffiti niejako automatycznie odnosi się je do Stanów Zjednoczonych Ameryki l. 60-tych i 70-tych ubiegłego stulecia, kojarzy z subkulturą młodzieżową, pomazanymi ścianami, często również z wandalizmem. Podkreślić należy, że pierwsze murale pojawiły się na ścianach budowli aglomeracji miejskich w Stanach Zjednoczonych znacznie wcześniej. Mimo, że nie powstawały wówczas z powodów artystycznych, wiele z nich zostało uznanych za zabytki. Murale miały związek z trudną sytuacją społeczno-gospodarczą, w jakiej znalazły się Stany Zjednoczone w dobie wielkiego kryzysu światowego, lat trzydziestych ubiegłego stulecia. Za sprawą ogłoszonego przez Prezydenta Franklina D. Roosevelta programu odnowy gospodarczej „New Deal”, mającego za zadanie zapewnienie obywatelom wynagrodzenia za pracę, 1% ogólnych kosztów budownictwa federalnego przeznaczono na dekorację plastyczną miejskich obiektów. Program sprawił, że wiele amerykańskich osiedli zyskało w sferze estetycznej, ponadto bezrobotni artyści mogli zarobić na swoje utrzymanie. W l. 1935-1939 w samym tylko Chicago powstało 4400 obrazów, 280 murali, 842 rzeźby i prawie 270 000 plakatów (Kamiński I. J., 1981, s. 36).

Pierwsze murale powstawały we wnętrzach budynków użyteczności publicznej, m.in. szkołach, oddziałach poczty oraz bibliotekach publicznych. Tworzono freski, mozaiki i rozbudowane kompozycje malarskie o tematyce historycznej, portrety osób zasłużonych dla kultury, pejzaże,

¹ Wyniki przeprowadzonych w 2008 roku badań porównawczych graffiti w dwóch polskich miastach: Warszawie i Lublinie.

a także scenki rodzajowe przedstawiające zabawy dziecięce. Optymistyczne nastawienie i naturalistyczna stylizacja murali oraz fakt, że całość przedsięwzięcia była wydatnie wspomagana przez państwo, nasuwają porównanie z radziecką sztuką realizmu socjalistycznego, która rozwijała się w tym samym czasie w ZSRR. Amerykańskie wielkoformatowe malarstwo ścienne odróżnia jednak jego późniejsza „gniewna kontynuacja”, którą zapoczątkował w 1954 r. William Walker swoimi rozważaniami dotyczącymi „wybranego” audytorium i sztuki „publicznej”, dostępnej zarówno dla biednych, jak i bogatych odbiorców (Kamiński I. J., 1981, s. 38).

Innym ideologiem sztuki „publicznej” był John Weber, który wraz z Ewą i Jimem Cockcroft’ami opublikował w 1976 r. książkę *Towards a People’s Art: The Contemporary Mural Movement*; prezentuje ona historię oraz ideologiczne założenia ruchu „ku sztuce ludowej”. Artysta nie poprzestał na rozważaniach i zrealizował specjalny program malarstwa na murach przeznaczony dla dzieci. Cieszył się bardzo dużym zainteresowaniem ze strony młodzieży uczęszczającej do chicagowskich szkół, w tym wielu znajdujących się w gettach przeznaczonych dla ludności napływowej. Dzieci biorące w nim udział ozdabiały swoją twórczością ściany garaży i cementowe ogrodzenia. W pracę z młodymi ludźmi zaangażował się także W. Walker i w 1969 r. założyli wspólnie z Johnem Weberem „Chicago Mural Group”. Organizacja skupiała artystów profesjonalnych, którzy poświęcili się tworzeniu publicznych, wartościowych dzieł sztuki przy współudziale mieszkańców miasta. Jedną z form działalności były seminaria i warsztaty propagujące twórczość społecznie ukierunkowaną; dokładano wszelkich starań, aby w pracę angażowali się ludzie z różnych warstw społecznych. Chciano by była to sztuka bez wyznaczonego odbiorcy, integrująca dwa środowiska: twórców i odbiorców, identyfikująca członków społeczności ze środowiskiem, w którym żyli, kształtująca ich tożsamość, a także łącząca we wspólnotę. Działania miały jednoczyć ludzi wokół zmiany i budowy własnego otoczenia poprzez proces ekspresji wizualnej. Uprawiano plastykę faktycznie zaangażowaną społecznie.

W działalności „Chicago Mural Group” można bez trudu odnaleźć polskie akcenty. W 1975 r. na 4040 W. Belmont Avenue przy współudziale polonii powstało malowidło „Razem” przedstawiające góralskie syl-

wetki i postać Janosika, który amerykańskim dzieciom łatwo kojarzy się z Robin Hoodem. W katalogu zaprezentowano 226 chicagowskich murali (Kamiński I. J., 1981, s. 36).

Podobne ugrupowania powstawały w wielu miastach Stanów Zjednoczonych. Założono wówczas „Public Art Work” w Kalifornii, a także „St. Elmo Village” w Los Angeles, ośrodek spontanicznego malowania i rysowania po murach i chodnikach. Realizowały one, z większą lub mniejszą dokładnością, założenia W. Walkera. W działalność na rzecz sztuki publicznego odbioru angażowało się wówczas wielu młodych absolwentów szkół artystycznych (Mopanek K., 1999, s. 33).

We wczesnych latach sześćdziesiątych murale na ścianach budynków Chicago, Nowego Jorku, Los Angeles i innych metropolii nawiązywały do problemów trapiących mieszkańców, m.in. biedy, narkomanii, dyskryminacji rasowej i etnicznej, bezrobocia i związanych z nim kłopotów mieszkaniowych, nosiły zatem znamiona sztuki społecznej interwencji. Nic więc dziwnego, że walczące z dziko powstającymi przykładami graffiti miasta w Stanach Zjednoczonych, zaczęły wykorzystywać malarstwo uliczne jako alternatywną formę aktywności w programach mających na celu odciążenie młodzieży od niszczenia mienia osób trzecich². Dzięki zaangażowaniu profesjonalnych artystów prowadzone są specjalne zajęcia malowania graffiti tematycznego przeznaczone dla młodzieży szkolnej. Poruszane przez organizatorów zajęć motywy mają na celu edukację młodzieży oraz poszerzenie wiedzy dotyczącej historii regionu, zamieszkujących go grup etnicznych, itp.

GRAFFITI JAKO NARZĘDZIE POPULARYZACJI IDEI

Według *Słownika Języka Polskiego* popularyzacja to rozpowszechnianie nauki, sztuki lub wiedzy o czymś wśród szerokich kręgów społeczeństwa (*Popularyzacja*, [online]).

² Całościowy program można prześledzić na stronach internetowych Miasta San Diego, Kalifornia, które wydaje się być modelowym zapisem dla omawianej działalności na terenie Stanów Zjednoczonych Ameryki (*Miasto San Diego...*, [online]).

Gdy człowiek myśli o popularyzacji czegokolwiek wśród szerokiej rzeszy odbiorców od razu nasuwają się media: prasa, radio, a przede wszystkim telewizja. Nieco później przychodzi do głowy znacznie młodszy Internet i telefonia komórkowa. Graffiti z reguły nie przychodzi na myśl, mimo że obraz służył człowiekowi jako środek komunikacji na długo przed wynalezieniem pisma i nowych technologii.

Media dają duży wybór różnorodnych treści, ale przeciętny obywatel ma niewielkie szanse na nadanie swojego komunikatu, szczególnie wtedy, gdy jego treść nie cieszy się dużą popularnością i zainteresowaniem ze strony społeczeństwa. Nawet Internet nie jest już przestrzenią wolną od „cenzury”. Zgodności wypowiedzi z tym co większość uważa za poprawne strzegą moderatorzy, ikony „zgłoś nadużycie”; komunikaty „treść została ukryta ze względu na dużą liczbę negatywnych komentarzy”, itp.

Graffiti jest pod tym względem inne, prawdziwie demokratyczne. Pozwala na przekazywanie dowolnych komunikatów, w formie, jaką nadał nadawca. Pozostawia też szerszy margines swobody w interpretacji treści niż tradycyjnie rozumiane media. Graffiti niczego nie narzuca, nie tłumaczy, zmusza do myślenia i zachęca do samodzielnych poszukiwań. Nic więc dziwnego, że sięgają po nie grupy marginalizowane przez tradycyjne media, spychane na margines społeczny, na przykład ekolodzy. Organizują oni warsztaty kierowane przede wszystkim do dzieci, których nawyki nie zostały jeszcze utrwalone, licząc na to, że przekażą wiedzę rodzicom. Z malowania graffiti, jako formy popularyzacji wiedzy, korzysta często Fundacja Ekologiczna Arka. Realizuje ona cykl różnorodnych projektów, mający na celu uświadomienie ludziom, że są odpowiedzialni za środowisko naturalne, w którym żyją. Graffiti wykorzystano na przykład w projekcie „Ratujmy Beskidzkie Lasy”, gdzie Dariusz Paczkowski i Wiesław Łysakowski tworzyli murale, przedstawiające połamane siekiery, symboliczne, odarte z liści drzewa, porośnięte sosnami ludzkie głowy. Malujący wraz z nimi twórcy sztuki ulicy ubarwili otoczenie, przedstawiając graficzne wariacje na temat drzew i lasów. Na uwagę zasługuje ciekawa praca artysty o pseudonimie KIS, która przedstawia przejrzystą sylwetkę człowieka. Jedynym widocznym narządem jest jego serce, z którego prawej komory, niczym

naczynia krwionośne wyrasta drzewo. Sprawia ono, że niewyraźna zamazana sylwetka przechodzi w pełną wyrazu twarz człowieka. Nie bez znaczenia jest też szaro-czarne brudne tło – symbol zanieczyszczenia środowiska. Praca zwraca uwagę na fakt, że drzewa i lasy są płucami naszej planety, dlatego powinniśmy o nie dbać i je kochać³.

Inny ciekawy projekt wspomnianej fundacji dotyczy zwierząt potrąconych przez samochody. Realizowane na jezdniach i przęsłach mostów graffiti nawiązywały do pracy wyłonionej w konkursie plastycznym dla szkół podstawowych i gimnazjów, przedstawiającej leżącego na jezdni, potrąconego przez auto psa. Malowaniu towarzyszyły inne aktywności, jak wykłady, prezentacja krótkiego filmu „Pomóż potrąconym”, wycieczki do schroniska. O pozytywnym wydźwięku akcji świadczą relacje zamieszczone na stronie internetowej fundacji⁴.

Graffiti wspomagają też projekt „Zielona Gmina”, którego częścią jest m. in. ogólnopolska akcja „Leśne Graffiti”. Gościła ona w maju 2011 r. w Łodzi, podczas niej młodzież szkolna ze Szkoły Podstawowej nr 192 wspólnie z artystami graffiti tworzyła na billboardzie żyjący las pełen zwierząt.

W ramach projektu „To nie Krasnoludki Pałą Śmieci” Fundacja Ekologiczna Arka odbijała szablony krasnali, na których umieszczała napisy: *to nie krasnoludki pałą śmieci*, aby zwrócić uwagę na problem spalania odpadów w piecach domowych. Graffiti te towarzyszą Dniom Czystego Powietrza, które obchodzono 15 listopada 2010 r., w wielu miastach Polski (m.in. Poznaniu, Katowicach, Grudziądzu, Bielsko Białej, Warszawie i Łodzi). Malowaniu asystują happeningi i różne formy aktywności skierowane do dzieci (*Fundacja Ekologiczna Arka*, [online]). Jednym z przykładów realizacji jest mural na elewacji szczytowej i ścianach jednej ze zniszczonych kamienic we Wrocławiu. Trójpiętrowy budynek zyskał w ten sposób nowy wygląd. Stare cegły, plamy po wieloletnich naprawach zostały przykryte przez dużej wiel-

³ Opisy projektów i zdjęcia prac są zamieszczone na stronie internetowej Fundacji Ekologicznej Arka (*Fundacja Ekologiczna...*, [online]).

⁴ Całościowy opis projektu „Pomóż Potrąconym” można prześledzić na stronie internetowej Fundacji Ekologicznej Arka (Tamże).

kości zielone i żółte krasnale, ponad którymi z rury będącej częścią budynku wydobywa się malunkowy szaro-niebieski dym. Obecny wygląd domu jest efektem pracy siedmiu artystów i młodzieży, która malowała w ramach czterodniowych warsztatów graffiti, pod okiem Dariusza Paczkowskiego z grupy 3fala.art.pl i Konrada Iwanowskiego z grupy Kolektyf. Mural jest także realizacją projektu „Akcji rewitalizacji” prowadzonego przez Stowarzyszenie Trampolina. Do wspólnej pracy przyłączyły się także Fundacja Klamra, Fundacja Ekorozwoju, Łokietka 5 – Infopunkt Nadodrze oraz Fundacja Dom Pokoju (Tamże).

W maju 2011 r. wspomniani już D. Paczkowski K. Iwanowski zorganizowali podobne trzydniowe warsztaty artystyczno-edukacyjne z udziałem dzieci z jednej z wrocławskich szkół. W ich trakcie uczestnicy własnoręcznie wykonywali szablony i przy ich pomocy malunki na ścianie w centrum miasta. Tematyką zabawy było segregowanie surowców i recykling.

Innym przykładem popularyzacji wiedzy poprzez malowanie tą techniką może być impreza, która odbyła się w czerwcu 2010 r. we Wrzeszczu Gdańskim. Hasło przewodnie akcji „Graffiti Jam – dla małych i dużych” brzmiało: *Prawa człowieka to coś, czego nikt nie może ci odebrać*. Były to warsztaty legalnego malowania, którym przyświecało podjęcie dwóch problemów: z jednej strony estetyki podwórka, które dotychczas było szare i bez wyrazu, a z drugiej strony poruszenie kwestii praw dziecka. W wydarzeniu uczestniczyli zarówno mali, jak i dorośli mieszkańcy dzielnicy. Dzieci miały możliwość uczestnictwa w warsztatach pod okiem artystów oraz wyrażenia swoich plastycznych interpretacji na wielkoformatowych planszach dotyczących poszczególnych norm prawnych dotyczących nieletnich, w ramach zajęć pt. „Mam prawo tworzyć”. Wizerunki szczęśliwych, unoszących się na błękitnym niebie dzieci, splotły się z poważną tematyką, a nawet literami prawdziwych grafficiarzy, którzy przyłączyli się do wspólnego malowania. Dodatkowo dorośli i dzieci na przygotowanych stanowiskach mieli możliwość zapoznania się z Konwencją o Prawach Dziecka (*Graffiti jam...*, [online]). W wyniku tej akcji powstały murale umiesz-

zione bezpośrednio na ścianach okalających podwórko. Organizatorzy akcji byli bardzo zadowoleni z przebiegu akcji i jej efektów:

To był nasz pierwszy taki projekt w przestrzeni miejskiej, ale na pewno nie ostatni. Nasze działania opierają się na założeniu, że prawa człowieka mają sens tylko wtedy, kiedy są znane. Poprzez podobne projekty chcemy poprawiać przestrzeń miasta – na bardziej przyjazną, kolorową i z charakterem (Tamże)⁵.

Kolejnym tematem, który starano się przybliżyć społeczeństwu w maju 2011 r. poprzez malowanie graffiti, to problem ludzi zmagających się z autyzmem. Na dwóch billboardach udostępnionych w tym celu namalowano portrety podopiecznych fundacji SYNAPSIS, m. in. Heli, Meli i Agnieszki. W ten sposób organizatorzy akcji, którzy od ponad 20 lat wspierają zarówno dzieci jak i dorosłych, uświadamiali zwykłych przechodniów, czym jest autyzm i w jaki sposób ogranicza on kontakty społeczne ludzi chorych.

Warsztaty graffiti stanowiły część kampanii „Kojarzysz autyzm? Wiedza jest trendy”, która miała na celu zmianę stereotypowego wizerunku osób z autyzmem. Nad artystyczną stroną malowania czuwał Szyman z Pracowni N22, D. Paczkowski, a także wolontariusze. Pozostałymi elementami akcji był konkurs fotograficzny „Autyzm wprowadza zmysły w błąd” i wizualizacja eksponowana w Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego – cube sensoryczny, pokazujący w jaki sposób osoba z autyzmem odbiera świat (*Wymalowali graffiti...*, [online]). Wydarzenie połączyło osoby dotknięte autyzmem, ich rodziny i znajomych uwrażliwiających przy tym innych na ich problemy.

⁵ Organizatorami całego wydarzenia była Fundacja Nasza Przestrzeń, w partnerstwie z Regionalnym Centrum Wolontariatu w Gdańsku przy współudziale sponsorów – firmy Sprint i Klubu Muzycznego Wiele Twarzy. O powodzeniu przedsięwzięcia zdecydowali bez wątpienia wolontariusze – artyści, którzy pomagali dzieciom podczas całych warsztatów.

FUNKCJE GRAFFITI REALIZOWANYCH PRZEZ FUNDACJE

Tomasz Goban-Klas w publikacji *Media i komunikowanie masowe* zauważa, że tradycyjne media, takie jak obraz, nie przestają istnieć, a rozwój techniki sprawia, że zmieniają się tylko funkcje, jakie pełnią w społeczeństwie (2001, s. 13).

W związku z tym ważne jest, aby pod tym kontem przeanalizować graffiti powstające w ramach omówionych powyżej projektów i akcji.

Pierwszą z nich jest komunikacyjna, która przebiega według schematu Harolda D. Lasswell'a – od nadawcy przez przekaz, środek, odbiorcę po skutek (1948, s. 32-51). Nadawca, którym w tym wypadku są fundacje działające na rzecz ochrony środowiska naturalnego, ochrony praw dziecka, czy wspierające osoby autystyczne, formułują przekaz używając kodu charakterystycznego dla określonej kategorii (przede wszystkim dzieci i młodzieży) oraz poruszając ważne dla nich kwestie. Dodatkową atrakcją stanowi tu sam środek przekazu, który wyraźnie przyciąga młodych ludzi.

Według Elżbiety Miodek cechą charakterystyczną współczesnego graffiti jest to, że w trakcie nadawania przekaz nie jest rejestrowany przez żadnego odbiorcę. Nadawca nie potrafi przewidzieć, kto odbierze jego komunikat. Skierowany jest on do wszystkich, którzy zechcą go odebrać lub uczynią to mimowolnie (2001, s. 151). W tym przypadku powstawanie graffiti można nie tylko oglądać, ale również brać w nim czynny udział. Przekaz kierowany jest przede wszystkim do młodzieży, ale organizatorom warsztatów zależy na wszystkich ludziach, którzy wejdą z nim w kontakt. Odbiorcy graffiti dowiadują się w ten sposób, co dla innych jest ważne i mają okazję skonfrontować to z własnymi przekonaniem.

W jednym z analizowanych przypadków, powstały podczas warsztatów mural miał za zadanie promować imprezę „Zamień Odpady na Kulturalne Wypadki”, organizowaną przez Fundację EkoRozwoju FER. Funkcja promocyjna jest tu oczywista, natomiast sam sposób realizacji ciekawszy niż klasyczna reklama. Dobrze zaprojektowane i zrealizowane graffiti jest dużo bardziej naturalne niż zadrukowana płachta

papieru. Mimo to wyróżnia się pozytywnie w przestrzeni miast, gdzie panuje chaos spowodowany właśnie przez nadmiar plakatów reklamowych. Dodatkowym atutem jest fakt, że kampanie społeczne i akcje, w których używane jest graffiti, często przyciągają lokalne media, a ich relacje z wydarzenia nadawane są w programach informacyjnych. W ten sposób znacząco poszerza się krąg odbiorców przekazu nadanego poprzez malowidło.

To właśnie rozrastająca się sfera informacyjna współczesnej kultury sprawiła, że zdezorientowany odbiorca zaczął na nowo poszukiwać w sztuce odpowiedzi na nurtujące go pytania. Dzięki temu swoistej nobilitacji doczekała się poznawcza funkcja sztuki. Nauka odczłowiecza świat, sztuka natomiast go subiektywizuje, poucza, proponuje ogląd ludzkiego ciała i losu. Wielu autorów, estetyków i pedagogów wyraża pogląd, że *dzieła sztuki stanowią zarazem swoisty, ale istotny czynnik moralnego, społecznego i światopoglądowego wychowania ludzi* (Morawski S., 1963, s. 26). Stefan Morawski rozumie przez wychowawczą (poznawczą) funkcję sztuki [...] *wszelkie oddziaływanie pozostawiające taki ślad w psychice odbiorcy, którego efektem jest mniej lub bardziej dostrzegalna zmiana postawy życiowej, a często także pewna zmiana postępowania* (1963, s. 25). Podczas gdy polskie media główny akcent kładą na bieżące wydarzenia polityczne, polskie organizacje twórców graffiti organizują projekty w celu zmiany społecznego nastawienia do wielu ważnych kwestii⁶.

Graffiti pełni funkcję poznawczą nie tylko poprzez oddziaływanie obraz - odbiorca, ale poprzez cały szereg złożonych działań, których celem jest poszerzenie horyzontów intelektualnych społeczeństwa. Graffiti inspiruje, zmusza do myślenia, jest bodźcem dla odbiorcy, by zainteresował się czymś ważnym, dowiedział się czegoś nowego. Dzięki emocjonalnemu zaangażowaniu w powstawanie malowidła, wiedza na temat przewodni zapada na długo w pamięć. Utrwała się też

⁶ Angażują się m. in. na rzecz ochrony Doliny Rospudy, wolności dla Tybetu, zapobiegania i zwalczania rasizmu, a także na rzecz wyrównania lokalnych niedorozwojów. Więcej można przeczytać na stronie internetowej ugrupowania (*3fala.art.pl*, [online]).

w świadomości lokalnej społeczności, ponieważ mieszkańcy widzą je codziennie zmierzając do swoich zajęć. Malowidło takie może powstać na zniszczonej przez wandalów ścianie, co daje dodatkowe możliwości edukacyjne i poprawia walory estetyczne przestrzeni publicznej. Poprzez udział w zajęciach uczestnicy poznają podstawy dobrych postaw obywatelskich, dbania o swoje najbliższe środowisko oraz poszanowania mienia społecznego.

Dzieło sztuki pełni również rolę poznawczą w stosunku do samego twórcy. Według Stefana Szumana *poprzez twórczość własną zdobywają oni doświadczenie w zakresie tego, jak się rodzi, powstaje, jak stopniowo kształtuje się utwór plastyczny, muzyczny albo literacki, jakiego nie sposób zdobyć, gdy się tylko ogląda gotowe dzieła malarzy* (1990, s. 97-98). Technika malowania farbą w sprayu jest na tyle odmienna od innych technik plastycznych, że młodzi ludzie często po raz pierwszy sięgają po puszkę tylko po to, żeby spróbować malowania na ścianie. Angażując swoje wysiłki na rzecz akcji społecznych, organizowanych przez ugrupowania twórców graffiti, nieustannie poszerzają również swoją wiedzę. Sztuka, a więc i graffiti, jest odpowiedzią na *potrzebę rozszerzania w czasie i przestrzeni granic osobowego istnienia, wzbogacenia własnego istnienia i przynajmniej częściowego i symbolicznego zaznania tego, co jest udziałem ludzi innych epok i kultur, środowisk geograficzno-klimatycznych i grup społecznych, ludzi innej płci lub innego wieku* (Dziemidok B., 1976, s. 98).

Razem z informacją, poprzez graffiti przekazywane są również wartości, normy, wzory zachowań i ujednolicone znaczenia, co prowadzi do powstawania grup, mających względnie jednorodny wobec nich stosunek. Wspólnie malowane graffiti sprawia, że młody człowiek nie tylko odbiera je poprzez oglądanie obrazu, ale styka się z ludźmi, którzy nimi żyją na co dzień. W ten sposób są one łatwiej przyjmowane za własne, pojawia się pewna więź, rozrasta społeczność. Takie oddziaływanie możemy nazwać funkcją społeczną (Kuczyńska A., 1976, s. 86).

Tworzone w ramach warsztatów graffiti pełni także funkcję integracyjną, inaczej nazywaną funkcją dezalienacyjną. Sztuka pozwala człowiekowi wejść w bezpośredni zmysłowy kontakt z rzeczywisto-

ścią pozbawioną intelektualizacji. Te same naścienne malowidła są przedmiotem percepcji ludzi różnych narodowości, poziomów wykształcenia, zawodów. Według Alicji Kuczyńskiej ludzie ci tworzą wspólnotę, która jest *wspólnotą nietrwałą, chwilową, mikro-społeczeństwem, które dla swojego istnienia wymaga punktu odniesienia – konkretnego wytworu* (1976, s. 89). Człowiek niemal instynktownie zajmuje jakieś stanowisko wobec tego, co na murze zobaczył i przeczytał. Utożsamia się z tym lub sprzeciwia. W jednym i drugim przypadku znajduje się w grupie ludzi, którzy przyjęli taką samą jak on postawę.

Organizowane przez fundacje warsztaty mają na celu zmianę chwilowej wspólnoty na stałą. Prowadzący mają nadzieję, że młodzież biorąca udział w zajęciach jak i zwykli obserwatorzy, zainteresują się tematyką przewodnią graffiti, wyciągną wnioski, zmienią coś w swoim życiu codziennym.

Zarówno organizatorzy akcji, jak i uczestnicy warsztatów, malując graffiti dają wyraz swojej identyfikacji z różnego typu ideologiami i środowiskiem, w którym żyją. W tym wypadku mamy do czynienia z ekologią, tolerancją i równouprawnieniem. Wyznawane idee przekładają się na sferę symboliczną realizowanych prac, co uwidacznia się szczególnie w przypadku graffiti ekologicznych. Z jednej strony ich akcje prowadzone są w środowiskach lokalnych, poszczególnych miastach i gminach, z drugiej często obejmują swoim zasięgiem teren całego kraju. Są świadectwem ich identyfikacji z ideą, środowiskiem zamieszkania oraz narodem.

Pomimo, że funkcja estetyczna w przypadku warsztatowego wykorzystywania graffiti jako środka popularyzacji wiedzy i idei nie jest najważniejsza, towarzyszy wszystkim pozostałym. Pod okiem doświadczonych twórców sztuki ulicy często powstają estetyczne dzieła na wysokim poziomie artystycznym, a zdewaluowana przestrzeń nabiera nowego wyrazu. Obecność takich graffiti sprawia, że otoczenie staje się kolorowe, pogodne i bardziej estetyczne, a co za tym idzie, przychylniejsze człowiekowi.

Przedmiot estetyczny to taki, który wzbudza przeżycie piękna, *zdolny jest nasycić nim odbiorców, w miarę tego jak potrafią oni*

to piękno w dziele odnaleźć i sobie je przyswoić (Szuman S., 1990, s. 49). Ludzie dla których funkcjonowanie estetyczne odpowiada jakiejś bardzo ważnej potrzebie kontaktu ze sztuką, różnicuje się na kilka kręgów: koneserów, potomków duchowych odbiorców dawnych epok, profesjonalistów (Rudzińska K., 1978, s. 80). Oglądający graffiti także nie są jednakowo do tego spotkania przygotowani. Inaczej odbiera graffiti człowiek młody, wychowany w kulturze popularnej, inaczej emeryt. Członek subkultury graffiti lub artysta zobaczy w nim coś innego niż przypadkowy przechodzień. Pozytywny kontakt uczuciowy, dzięki któremu dane dzieło wydaje się nam estetyczne, zdumiewające lub zachwycające, sprawia, że odbiorca chce z nim obcować.

Dzieło sztuki czy też graffiti pełni również tę samą funkcję w stosunku do jego twórcy. Według S. Szumana artysta tworząc dzieło emocjonalnie odczuwa jego estetycznie wartościową jakość: *Antycypuje on, być może, także satysfakcję i zachwyt przeżycia estetycznego, jakie zaktualizuje w nim percepcja jego dzieła [...] Artyści są bowiem nie tylko twórcami, ale i pierwszymi odbiorcami i krytykami własnych dzieł* (1990, s. 50).

Oczywiście nie są to wszystkie funkcje omówionych graffiti, a zaledwie ta ich część, która wydaje się być ważna w kontekście ich wykorzystania do popularyzacji wiedzy, czy idei. Funkcje takie jak komunikacyjna, poznawcza, informacyjna i promocyjna odpowiadają na potrzeby zaspokojenia ciekawości, wymiany informacji i doświadczeń. Społeczna, integracyjna i tożsamościowa spotykają potrzebę życia we wspólnocie, a estetyczna dążeniu człowieka do przebywania w świecie pięknym. Ze wszystkich tych funkcji i potrzeb najistotniejsza dla popularyzacji czytelnictwa i biblioteki powinna być wspólnota, ponieważ to jej poszukują dzieci i młodzieży wstępując do różnego rodzaju subkultur (Piotrowski P., 2003, s. 28).

Współczesna kultura sprawia, że musi to być wspólnota atrakcyjna, świeża, otwarta na młodego człowieka, który odrzuca wszystko co skostniałe i kojarzące się z wysiłkiem. Pod tym względem graffiti ma wiele do zaproponowania bibliotece.

GRAFFITI W BIBLIOTECE – STRATEGIE WYKORZYSTANIA

Dorastający w świecie mediów młodzi ludzie coraz rzadziej sięgają do książek. Można zaryzykować stwierdzenie, że to właśnie one odciągają ich od czytania. Wykorzystując fakt, że graffiti jest rodzajem medium, które przyciąga młodzież, można ją za jego pośrednictwem do czytania namówić.

Jednym ze sposobów na zachęcenie młodych ludzi do czytania książek może być organizacja warsztatów graffiti na temat dotyczący czytelnictwa lub samej biblioteki. Mogą być one realizowane w ramach obchodów różnego typu uroczystości związanych z patronem biblioteki, bądź jej funkcjonowaniem. Dobrą praktyką jest powiązanie takich warsztatów z pogadanką na temat odpowiedzialności społecznej i karnej związanej z malowaniem graffiti bez zezwolenia. Pomimo, że media często same interesują się tego typu wydarzeniami, warto zadbać o rozgłos samemu je zapraszając. Popularyzowana idea dotrze wówczas do znacznie większej liczby osób. Organizując tego typu imprezę trzeba liczyć się z faktem, iż malowanie muralu jest zajęciem czasochłonnym, warto więc rozpisać ją na dwa lub trzy dni; należy też zadbać o odpowiednią opiekę artystyczną.

Warsztaty mogą przebiegać według następującego schematu pracy:

Dzień pierwszy:

1. Zajęcia w kręgu (czas 30 min.) Po powitaniu należy przedstawić uczestnikom plan zajęć i cel warsztatu. Idea projektu graffiti, który będzie wspólnie realizowany powinna zostać szczegółowo omówiona. Uczestnicy dzielą się swoimi opiniami na temat przesłania muralu, który mają za zadanie namalować.
2. Pogadanka dotycząca malowania graffiti zaangażowanego społecznie (czas 1 godzina). Szczególnie ważne jest wytłumaczenie młodym adeptom malarstwa ściennego, że wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za otaczającą nas przestrzeń publiczną, musimy dbać o dobro wspólne, zabytki, obiekty sakralne, czy odnowione elewacje. Warto wzbogacić ją pokazem slajdów.

3. Zapoznanie uczestników z techniką szablonu, przygotowanie projektów oraz wycinanie wzorów (czas 3 godziny).
4. Przygotowanie podkładu na ścianie (czas 2 godziny).
5. Zajęcia w kręgu (czas 30 min.). Podsumowanie dnia i pożegnanie.

Dzień drugi:

1. Zajęcia w kręgu (czas 30 min.). Po powitaniu uczestnicy dzielą się wrażeniami z poprzedniego dnia.
2. Dokończenie wycinania szablonów oraz praca przy malowaniu graffiti na ścianie (czas 5 godzin). Część uczestników może zacząć malować ścianę, podczas gdy inni będą jeszcze wycinać szablony.
3. Zajęcia w kręgu (czas 30 min.). Podsumowanie warsztatów i pożegnanie.

Dzień trzeci:

1. Zajęcia w kręgu (czas 1 godz.). Powitanie, wymiana wrażeń z dnia poprzedniego. Jeśli zostały zawiadomione media warto przygotować młodzież do spotkania z nimi.
2. Kończenie malowania, konferencja prasowa na tle malujących uczestników (czas 4 godziny/ok. 30 min.).
3. Zajęcia w kręgu (czas 30 min.). Podsumowanie warsztatów i pożegnanie.

Podczas całej akcji można rozdawać materiały promocyjne, zachęcające do korzystania z biblioteki.

Przykładem zrealizowanej już warsztatowej promocji biblioteki może być projekt wykonany na ścianie Miejskiej i Powiatowej Biblioteki Publicznej w Kutnie. Biblioteka nie była tu jednak podmiotem organizującym, a jedynie udostępniła swoją ścianę dla potrzeb projektu realizowanego przez Łódzki Dom Kultury. W ramach „Graffiti 2 – Sztuka Miasta” młodzi artyści pod kierunkiem artystów ulicy Egona Fietke, Gregora oraz Dadola pomalowali ścianę skupiając się na czytelnictwie, książkach i kulturze.

Bogdan Donelski, dyrektor MiPBP w Kutnie dostrzega estetyczne i edukacyjne walory graffiti:

Graffiti to współczesna sztuka. Dzięki niej budynki często nie mające swojego charakteru ożywiają się, są ubarwione, stają się trendy. Taki budynek, jakim jest biblioteka musi mieć swój mural. Sądzę, że podjęliśmy dobrą decyzję, aby na naszej instytucji znajdowała się ta nowatorska sztuka z wykorzystaniem elementów poznawczych tj.: książka, globus, czy elementy regionalne (Nowy mural..., [online])⁷.

Dodatkowym argumentem przemawiającym za realizacją tego typu warsztatów graffiti może być fakt, że wiążą one placówkę z jej otoczeniem społecznym. Dzieci i młodzież biorące udział w malowaniu mają okazję poznać z bliska nie tylko budynek, ale i pracowników biblioteki. Pozostawiając na niej swój malarski ślad czują ojcowską więź wiążącą artystę z jego pracą. Fakt istnienia biblioteki w konkretnym otoczeniu zostaje podkreślony również wśród obserwatorów i zwykłych przechodniów.

Dobrze wykonane graffiti może później pełnić funkcję reklamy zewnętrznej. W przeprowadzonych przez autorkę badaniach wielu respondentów podkreślało, że graffiti dobrze sprawdza się jako reklama kierowana do młodych ludzi, a o takie zainteresowanie należy w dzisiejszych czasach zabiegać. Świat biznesu doskonale rozumie związek reklamy z pozyskiwaniem nowych kontrahentów i konsumentów, co z kolei przekłada się na zysk. Biblioteka, która z założenia nie jest organizacją nastawioną na zysk powinna jednak zrozumieć, że w dzisiejszych czasach coś, co nie jest reklamowane, ma niewielkie szanse na zaistnienie w świadomości młodych ludzi.

Innym sposobem na zachęcenie dzieci i młodzieży do czytania może być np. ogłaszanie konkursów na projekty graffiti nawiązujące do twórczości konkretnych autorów. Wyłonione w drodze konkursu najlepsze prace można zrealizować na płytach np. OSB (Oriented Strand Boards), które zamocowane do ściany mogą stanowić element

⁷ Projekt został sfinansowany przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

dekoracyjny biblioteki, czyniąc ją bardziej kolorową, przychylniejszą dzieciom i młodzieży.

Wprowadzanie graffiti w przestrzeń biblioteki może być też realizowane poprzez ogłaszanie konkursów związanych z omawianym rodzajem sztuki. Dobrym przykładem ożywiania zainteresowania biblioteką poprzez graffiti może być konkurs ogłoszony przez filię numer 9 Miejskiej Biblioteki Publicznej i Zespół Szkół Technicznych w Sosnowcu. Celem było uświadomienie młodzieży potrzeby kreowania obrazu miasta, w którym uczą się i mieszkają, poznanie Sosnowca i miejsc wartych pokazania, ale i tych, które należy zmienić, aby nie wstydzić się własnego miasta. Równie ważne było rozbudzenie w uczniach odpowiedzialności za wizerunek Sosnowca, lokalnego patriotyzmu oraz potrzeby dbania o wygląd miasta oraz obchody 110 rocznicy nadania praw miejskich miastu Sosnowiec (*Miejska Biblioteka Publiczna*, [online]). Konkurs skierowano do uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych.

Jeszcze innym sposobem na ożywienie atmosfery i przyciągnięcie dzieci do biblioteki może być prowadzenie zajęć muzyczno-plastycznych. Tego typu spotkania zaproponowała w 2011 r. Miejska i Powiatowa Biblioteka Publiczna w Wodzisławiu Śląskim zapraszając młodych czytelników na „Podróż do świata hip-hopu – muzyczne graffiti”. W ramach zajęć dzieci podzielone na dwie grupy rywalizowały ze sobą wykonując wielkoformatowy plakat graffiti (*Miejska i Powiatowa Biblioteka Publiczna...*, [online]).

Warto też wykorzystywać przestrzeń biblioteki do ekspozycji własnych i zewnętrznych wystaw graffiti. W celu realizacji pomysłu należy:

- odnaleźć i skorzystać z pomocy miejscowych liderów środowiska twórców graffiti realizujących się w sztuce ulicy,
- nawiązać współpracę z Domami Kultury, w których ofercie można spotkać warsztaty graffiti lub przyłączyć się do akcji realizowanych przez inne ośrodki, fundacje czy organizacje,
- poszukać dofinansowania w ramach różnego rodzaju projektów unijnych lub konkursach ogłaszanych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Warto też zadbać o sponsorów, np.

producentów farb czy sklepy, ponieważ realizacja muralu jest kosztownym przedsięwzięciem.

Biblioteki, dla których realizacja warsztatowego muralu jest przedsięwzięciem zbyt kosztownym i zajmującym organizacyjnie, mogą skorzystać z innych technik street artu, np. vlepek⁸. Drukuje się je i wycina na papierze samoprzylepnym, aby później przykleić do ściany lub innej powierzchni. W tym przypadku im więcej przyklejonych vlepek z nazwą i miejscem funkcjonowania biblioteki tym lepiej. Warto też zainteresować się wykorzystaniem szablonu w marketingu partyzantskim. Używany jest z powodzeniem w branżach telekomunikacyjnej i odzieżowej, które podobnie jak biblioteki kierują swoją ofertę do młodzieży⁹.

Graffiti może korzystnie wpłynąć na wizerunek biblioteki, sprawiając że stanie się ona bliższa młodemu człowiekowi. Przeszanie kojarzyć się z ciszą, regulaminem i nudą a zacznie być widziana jako miejsce kolorowe, sprzyjające kreatywności i młodości. Zacznie odpowiadać potrzebom dzieci i nastolatków.

Zastosowanie sztuki ulicy do promocji czytelnictwa pozwoli pokazać inne, poza wypożyczaniem książek funkcje biblioteki – ekspozycyjną, kulturalną, itp. Pokarże jak wiele swoich potrzeb młody człowiek może zaspokoić w bibliotece.

Po drugie młodzież nauczy się sięgać do książek po natchnienie i wiedzę. Zrozumie, że czytanie nie jest nudne, że inne dzieci także spędzają czas na czytaniu. Wspólne malowanie pozwoli stworzyć wspólnotę i zaznaczy wyraźnie istnienie biblioteki w przestrzeni publicznej osiedla.

Warto więc wykorzystać graffiti by opowiedzieć młodzieży o bibliotekach za pośrednictwem tego młodzieżowego medium.

⁸ Obecnie w ten sposób promują się kluby sportowe i organizacje fanów zwłaszcza piłki nożnej.

⁹ Wykorzystywany jest szeroko przez markę Heyah czy firmę Levis.

BIBLIOGRAFIA

- Bańko M. (red. nauk.) (2003), *Wielki Słownik Wyrazów Obcych PWN*, Warszawa, Wyd. Naukowe PWN, ISBN 83-01-13941-2
- Dziemidok B. (1976), *Katartyczno – kompensacyjna funkcja sztuki*, [w:] Kuczyńska A. (red. nauk.), *Kreatywne funkcje sztuki. Sztuka i społeczeństwo*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 92-128
- Goban-Klas T. (2009), *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, ISBN 83-01-12707-4
- Graffiti jam: podwórko zmieniło oblicze, portal internetowy „Wybrzeże24pl”*, [online], aktualizacja: 22.06.2010, [dostęp: 15.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.wybrzeze24.pl/gazeta-gdanska-aktualnosci/graffiti-jam-podworko-zmienilo-oblicze>>
- Fundacja Ekologiczna Arka*, [online], [dostęp: 15.04.2012] dostępny w Internecie: <<http://www.fundacjaarka.pl/programy/ratujmy-beskidzkie-lasy>>
- Kamiński I. J. (1981), *Notatnik amerykański (3)*, „Sztuka” nr 2, s. 34-37
- Kuczyńska A. (1976), *Kreatywne działanie sztuk*, [w:] Taż (red. nauk.), *Kreatywne funkcje sztuki. Sztuka i społeczeństwo*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 47-91
- Lasswell H. D. (1948), *Structure and functions of communication in society*, [w:] Bryson L. (red.), *The communication of ideas*, New York, Harper, s. 32-51
- Miasto San Diego, Kalifornia*, [online], [dostęp: 30.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.sandiego.gov/graffiti/school.shtml>>
- Miejska Biblioteka Publiczna im. Gustawa Daniłowskiego w Sosnowcu*, [online], [dostęp: 18.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.biblioteka.sosnowiec.pl/imprezy/konkursy/1214-konkurs-fotograficzny-f9.html>>
- Miejska i Powiatowa Biblioteka Publiczna w Wodzisławiu Śląskim*, [online], [dostęp: 16.04.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.biblioteka.wodzislaw.pl/strona,aktualnosc,538.html>>

- Miodek E. (2001), *Graffiti we współczesnej kulturze językowej polskiej młodzieży*, „Nauczyciel i Szkoła” nr 3/4, s. 149-154
- Mokanek K. (1999), *Socjologiczny fenomen graffiti*, „Opcje” nr 1, s. 32-38
- Morawski S. (1963), *Trojaka funkcja wychowawcza sztuki*, „Estetyka” r. IV, s. 18-66
- Nowy mural w Kutnie, [w:] Portal internetowy „Kutno.com.pl”, [online], [dostęp: 14.04.2012] aktualizacja: 06.06.2011, dostępny w Internecie: <<http://www.kutno.com.pl/kultura/nowy-mural-w-kutnie>>
- Piotrowski P. (2003), *Subkultury młodzieżowe. Aspekty psychospołeczne*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, ISBN 83-88149-96-2
- Rudzińska K. (1978), *Między awangardą a kulturą masową. Wokół społecznej roli pisarza*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy
- Szuman S. (1990), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-02-04128-9
- Popularyzacja, [w:] *Słownik Języka Polskiego*, [online], [dostęp: 30.03.2012], dostępny w Internecie: <<http://www.pwn.pl/?module=multisearch&search=popularyzowa%E6+&submit2=szukaj>>
- 3fala.art.pl, [online], [dostęp: 13.09.11], dostępny w Internecie: <<http://archiwum.graffiti.pl/projekty.php?id=307&sub=ow>>
- Wołk M. (2000), *Graffiti dialogiczne na tle innych form twórczości graficyarzy*, „Prace Językoznawcze”, z. II, s. 169-183
- Wymalowali graffiti na billboardach dla osób z autyzmem, [w:] Portal internetowy „gazeta.pl”, [online], aktualizacja: 19.04.2012, [dostęp: 15.04.2012], dostępny w Internecie: <http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,9466628,Wymalowali_graffitti_na_billboardach_dla_osob_z_autyzmem.html>

GRAFFITI AS MEAN OF COMMUNICATION AND POPULARIZATION OF READING

Graffiti is a medium which is very close to young people. Many of them try to paint with spray because this technique is very different from other techniques of painting. We meet graffiti all along the way, in underpasses, on spans of bridges, garages, schools. It is sometimes colorful, impetuous and can have a positive effect on our mood. On the West of Europe, where people fight with the illegal graffiti openly, one of the forms of counteraction is conducting special classes of thematic painting, e.g. concerning the history of the region. It develops not only artistic abilities, responsibility for the public sphere but also, as it has been proven, it arouses curiosity and makes young people refer to books. They search for necessary information and inspiration in them. In Poland, this workshop form of knowledge popularization is used by some foundations which invite young people to adventure with graffiti and promote in this way ideas of ecology, tolerance, equal rights. The graffiti of this type fulfills a lot of functions both towards their authors as well as an audience. This kind of street art fits the idea of popularization of reading very well. The article contains proposals of how this technique can be used by libraries and examples of finished actions.

CZYTANIE U DZIECI JAKO SPOSÓB ZMIANY ŚRODOWISKA

(na przykładzie Gwatemali)

Renato Vásquez-Velásquez

Kraje Ameryki Środkowej, w tym Gwatemala, mają specyficzne problemy społeczne: niski poziom oświaty, 33-procentowy analfabetyzm, szerzącą się przestępczość. Wszystkie te problemy dotyczą też dzieci i młodzież. Czytanie nie jest więc tematem priorytetowym, ale rząd mimo to kładzie nacisk na jego rolę. Szkoły prywatne podpisują nawet kontrakty z wydawnictwami, promując w ten sposób czytelnictwo, które mogłoby wpłynąć na świadomość młodego czytelnika, a tym samym – na zmiany w jego myśleniu i środowisku.

Renato Vásquez-Velásquez



Renato Vásquez-Velásquez – gwatemalski poeta i tłumacz, absolwent Uniwersytetu San Carlos w Gwatemali. Wspólnie z dr Danutą Muchą tłumaczy poetów polskich na język hiszpański. Swoje wiersze publikował w Polsce (m.in. w czasopiśmie *TEMAT*) i w Czechach. Członek redakcji pisma artystyczno-literackiego *Horyzonty*. Debiut książkowy – zbiór wierszy: *Moriria. Umrzeć już z posłowiem Dariusza Tomasza Lebiody* (Gwatemala-Łódź 2011). Mieszka w Gwatemali.

Renato Vásquez Velásquez – Guatemalan poet and translator, a graduate of the University of San Carlos in Guatemala. Together with dr Danuta Mucha translates Polish poets into Spanish. His poems were published in Poland (in the magazine *FOCUS*) and the Czech Republic. Member of the editorial art and literary magazine *Horizons*. Book debut – a collection of poems: *Moriria. Die already* with afterword by Dariusz Tomasz Lebiody (Guatemala-Lodz 2011). Renato Vásquez-Velásquez lives in Guatemala.

Gwatemala, z której wywodzi się m.in. Miguel Ángel Asturias (1899-1974), przedstawiciel realizmu magicznego i noblista w dziedzinie literatury z 1967 r. za powieść *Pan Prezydent*, ukazującą w formie strumienia świadomości realia rządów prezydenta-półanalfabety, jest niewielkim krajem Ameryki Środkowej, położonym między Oceanem Atlantyckim a Pacyfikiem. Nie zmienia to jednak faktu, że dzisiejszy przeciętny Gwatemalczyk zapytany na ulicy o Asturiasa powie: „Nie wiem, kim był”. Miguel Ángel Asturias, którego utwory ukazywały się najczęściej poza granicami Gwatemali (większość w Meksyku i Argentynie) nie miał sposobności oddziaływania na twórczość Gwatemalczyków. Jego utwory docierały do ojczyzny ze sporym opóźnieniem, dlatego dopiero późniejsze pokolenia rodaków mogły kontynuować jego tradycje literackie. Gwatemalczyki chętnie nawiązywali do wzorów noblisty. W sposób najbardziej twórczy uczynił to Ricardo Estrada w zbiorze nowel *Unos cuentos y cabeza que no siento* (1965), Lionel Davila i José María Valdizón. Natomiast naśladowczo Luis de Lion i Luis Arango.

Gwatemala należy dziś do jednego z najbiedniejszych krajów Ameryki Środkowej, z 33-procentowym analfabetyzmem. Cóż zatem można mówić o problemie czytelnictwa, skoro ubodzy rodzice dzieci na ogół sami nie potrafią czytać, dziecko z biednej rodziny zatem nie wynosi z domu nawyku sięgania po książkę.

System oświaty w kraju „wiecznej wiosny”, jak nazywana jest Gwatemala, wygląda najogólniej tak, iż dzieci w wieku 4-5 lat uczęszczają do przedszkoli, 6-letnie – do zerówki, 7-12-letnie do szkoły podstawowej, 13-15-letnie – do gimnazjum, zaś do liceum uczęszcza młodzież w wieku 16-18 lat. Europejskie pojęcie szkoły nie jest jednak typowe dla szkolnictwa publicznego w Gwatemali, tu bowiem wiele dzieci w ogóle nie chodzi do szkoły, na wsiach szkół w europejskim rozumieniu na ogół nie ma, a dzieci uczą się w cieniu drzewa. Brakuje też pulpitów i tablic, a cóż dopiero podręczników czy książek literackich. Nieco lepsza sytuacja panuje w stolicy kraju, też Gwatemali. Klasy 25-osobowe, a aule – 35-osobowe stanowią codzienność w szkołach miejskich. Niedogodność polega tu nie tylko na nienajlepszych warunkach nauki, ale też wynika z faktu, że jeden nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów.

I choć państwo stara się zadbać o elementarne potrzeby uczniów (w tym o szklankę mleka i posiłki gratis), to nie może zapobiec szerzącej się fali przestępczości, na drogę której wstępują już dzieci szkolne, często wagarujące, pozbawione opieki ze strony rodziców, bądź rekrutujące się z rodzin przestępczych. Wagarujący uczniowie często wstępują do gangów i szajek. Przystępczość w Gwatemali jest niewyobrażalna, a prawdopodobieństwo stania się ofiarą ataku przestępczego jest duże. Innym poważnym zagrożeniem dla dzieci oraz młodzieży jest alkohol i narkotyki. Mówienie zatem o czytelnictwie, które mogłoby uzdrowić ten stan rzeczy jest zasadne, choć w pewnej mierze utopijne. Daje jednak obraz życia innego, niż wyniesiony z filmów o przemocy. Zmiana myślenia mogłaby zatem teoretycznie nastąpić na podłożu pozytywnych zachowań bohaterów z literatury pięknej. Tego zaś dostąpić mogą głównie uczniowie bogatych rodziców, uczęszczający do szkół prywatnych. Bo choć czytelnictwo dzieci i młodzieży Gwatemali nie jest priorytetem w polityce edukacyjnej, to jednak czynione są starania o zachęcanie dzieci do samodzielnego czytania. Programy rządowe mają teoretycznie na celu zaszczepianie nawyku i pasji czytania, ale opracowywane materiały nie są wystarczająco atrakcyjne i motywujące. Istnieją ponadto duże różnice programowe w szkołach, co powoduje brak konsekwencji w realizacji tych ambitnych planów.

W prywatnych placówkach edukacyjnych istnieje pewne zainteresowanie, by zaszczepić ten zwyczaj, niestety nie oznacza to, że rezultaty starań są lepsze niż w szkołach państwowych. W odróżnieniu od szkół publicznych placówki prywatne podpisują umowy z wydawnictwami w kraju i za granicą w celu zapewnienia sobie książek, które mogą być atrakcyjne dla młodzieży. Istnieje bowiem świadomość u nauczycieli, iż czytanie nie zaspokaja jedynie potrzeb estetycznych, ale stanowi ważną część naszego istnienia, pobudza wyobraźnię, przenosząc nas do świata wyobraźni. Stajemy się częścią świata bohaterów, którzy mogą kształtować swoje środowisko.

Jako czytelnicy uczestniczymy w tworzeniu nowych znaków, a nie tylko je sobie wyobrażamy. Tworzymy nowe sytuacje na wzór zachowań bohaterów. Stanowimy istoty myślące, w przeciwieństwie do

odzwyczajającej nas od myślenia sztuki filmowej i wszystkich mediów. Choć film jest ciekawy, większość z nich jest nastawiona na rozrywkę mas, nie zaś na ich uczenie.

W domach zainteresowanie czytaniem nie jest centralnym punktem, potęgują to wysokie ceny książek (cena przeciętnej książki waha się w granicach 10-30 Euro)¹. To z kolei ułatwia światu przestępczemu pozyskiwanie i zagospodarowywanie wolnego czasu nastolatków o niskich wymaganiach intelektualnych. W ślad za tym pojawiają się nawet w środowiskach inteligenckich i u tzw. dobrych rodzin problemy wychowawcze, w zasadzie wynikające z nikłej odpowiedzialności młodzieży.

Wychowanie w oparciu o media w Gwatemali sprawia, iż aktualnie w dobie globalizacji problemy wychowawcze nie różnią się od problemów, z jakimi borykają się rodzice w innych krajach i na innych kontynentach. Mamy zbieżne problemy i podobnie je rozwiązujemy. Wszędzie liczy się zaufanie i miłość. One są kluczami do rozwiązywania trudnych zagadnień wieku dorastania. Według opinii autora, dla Europejczyków ważna byłaby choćby pobieżna charakterystyka gwatemalskich realiów rodzinnych i społecznych, w których żyje młodzież. Różnice w gwatemalskich rodzinach w stosunku do norm europejskich przejawiają się silnymi więzami rodzinnymi. Żyjemy i mieszkamy w rodzinach wielopokoleniowych, nic więc dziwnego, że rodzice starają się jak najdłużej pomagać dzieciom, by lepiej przygotować je do życia. Samodzielność sprowadza się tu do dążenia za wszelką cenę do posiadania własnych środków lokomocji (samochód, motocykl), te zakupy są też często dziełem rodziców, tak więc samodzielność jest połowiczna.

W naszym modelu rodziny, który jest modelem patriarchalnym, dzieci mimo wszystko mają lepszy kontakt z matką. Zdaniem autora porozumienie między dorastającymi dziećmi a rodzicami jest w tym kraju bardzo słabe, jakkolwiek rodzice są bardzo troskliwi. Generalnie postać rodzica jako osi autorytetu budzi lęk i nie służy zaufaniu.

¹ Dla porównania średnia pensja wynosi 450-800 Euro.

Mówimy o rodzinach inteligenckich, najczęściej mających po dwoje dzieci. Ludzie zawierają małżeństwa w wieku 20-25 lat, ale co warto również podkreślić, liczba rozwodów, mimo, że Gwatemala jest krajem bardzo katolickim, jest bardzo wysoka. Rozwody pojawiają się najczęściej w małżeństwach zawieranych z powodu niechcianej ciąży. Innym problemem Gwatemali jest wielka przestępczość. Jest ona krajem bardzo niebezpiecznym, w którym prawdopodobieństwo śmierci jest identyczne jak w Iraku. Problem ten dotyka też młodzieży, która wagarując dołącza do szajek i klik przestępczych, poszerzając ich kręgi. Problem uzależnienia narkotycznego pojawiający się już w szkołach podstawowych, bagatelizowany jest przez państwo, które nie robi nic, by się temu przeciwstawić. Narkotyki zażywa młodzież z różnych kręgów społecznych. Handel narkotykami przynosi dilerom duże i łatwe pieniądze, co kusi młodocianych. Znamienne i pozytywne jest natomiast to, że rodzice do końca życia mieszkają z dziećmi, które nie tylko się nimi opiekują, ale także bardzo pomagają im finansowo. Wiele jest przypadków pomocy dzieci przysyłających rodzicom pieniądze z zagranicy, głównie z USA. Jest to ich dobra wola, ponieważ starzy ludzie mają swoje emerytury i środki do życia.

Zaszczepienie potrzeby sięgania po książkę od najmłodszych lat mogłoby, zdaniem autora, wiele zmienić w świadomości i życiu dzieci i młodzieży. Miejmy nadzieję, że choć droga do tego stanu rzeczy jest daleka i trudna, głównie z uwagi na niską świadomość społeczną i ubóstwo, to nie jest niemożliwa.

**CHILDREN'S READING AS A WAY
OF ENVIRONMENTAL CHANGE
(THE EXAMPLE OF GUATEMALA)**

Central American countries, such as Guatemala, represent a wide variety of problems, among them: the low educational level – 33 percent of illiteracy – and high levels of criminality. All these problems affect children as well as adolescents. Reading is not a priority in our society; nevertheless government continues promoting programs related. Some private schools have celebrated contracts with publishing houses towards the promotion of the reading habit. Reading could promote a positive change and awareness of young readers.

