

NAUKA - DYDAKTYKA - PRAKTYKA



KSIĄŻKI W ŻYCIU NAJMŁODSZYCH

Redakcja naukowa
Mariola Antczak, Agata Walczak-Niewiadomska



WYDAWNICTWO
UNIwersytetu
ŁÓDZKIEGO



Książki w życiu najmłodszych
Books in the youngest's life

Polish Librarians Association
SCIENCE-DIDACTICS-PRACTICE

Books in the youngest's life

Edited by
Mariola Antczak
Agata Walczak-Niewiadomska



Uniwersytet
ŁÓDZKI



Łódź, University Press
Warsaw, Polish Librarians Association
2015

Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich
NAUKA-DYDAKTYKA-PRAKTYKA

Książki w życiu najmłodszych

Redakcja naukowa
Mariola Antczak
Agata Walczak-Niewiadomska



Uniwersytet
ŁÓDZKI



Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
Warszawa, Wydawnictwo SBP
2015

Komitet Redakcyjny serii wydawniczej
«NAUKA – DYDAKTYKA – PRAKTYKA»

Jacek WOJCIECHOWSKI (przewodniczący), Stanisław CZAJKA, Artur JAZDON,
Barbara KOREDCZUK, Dariusz KUŹMINA, Mieczysław MURASZKIEWICZ,
Janusz NOWICKI (sekretarz), Maria PRÓCHNICKA, Michał ROGOŹ, Barbara SOSIŃSKA-
-KALATA, Elżbieta STEFAŃCZYK, Remigiusz SAPA, Anna TOKARSKA, Janusz TONDEL

**Publikacja dofinansowana ze środków Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego
oraz Katedry Bibliotekoznawstwa i Informatyki Uniwersytetu Łódzkiego**

Recenzent:
Prof. zw. dr hab. Krystyna HESKA-KWAŚNIEWICZ

Redaktor prowadzący:
Marta LACH

Redakcja techniczna i korekta:
Magdalena ORCZYKOWSKA
Mariola ANTCZAK
Agata WALCZAK-NIEWIADOMSKA

Projekt okładki:
Zbigniew GRUSZKA, Łukasz ORZECHOWSKI
Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/pressmaster

© copyright by Uniwersytet Łódzki – Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź – Warszawa 2015
© copyright for this edition by Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Łódź – Warszawa 2015
All rights reserved

ISBN SBP 978-83-64203-47-3 (wersja papierowa)
ISBN WUŁ 978-83-7969-789-2 (wersja papierowa)
ISBN WUŁ 978-83-7969-790-8 (wersja elektroniczna)

CIP – Biblioteka Narodowa
Książki w życiu najmłodszych / red. nauk. Mariola
Antczak, Agata Walczak-Niewiadomska. - Warszawa :
Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich,
2015. - (Nauka, Dydaktyka, Praktyka ; 160)

Spis treści

Wstęp	7
Część I. Dziecięce przestrzenie literatury	
<i>Children's literature spaces</i>	11
HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA	
Dla dzieci czy dla dorosłych? O dwuadresowości w literaturze dziecięcej na przykładzie książek o Muminkach Tove Jansson <i>Not only for children. Dual adress in Tove Jansson's Moomin books</i>	13
GIRGIN R. GÜNSELI ET AL.	
Tale Packet <i>Zbiór opowieści</i>	25
ALICJA MAZAN-MAZURKIEWICZ	
„Najstraszliwszy smok na tej ziemi”. O samoświadomości czytelnicej dziecka, podpatrywanej przez pośrednika lektury <i>“The most dreadful dragon in this world”. On a child's reading self-awareness, observed by an intermediary of reading</i>	33
MURAT SAYIM	
Passionate reading of a child character and its consequences in Ian McEwan's <i>The Cement Garden</i> <i>Pasja czytania u dziecka i jego konsekwencje w Betonowym ogrodzie</i> <i>Iana McEwana</i>	49
LIDIA URBAŃCZYK	
Straszyć nie jest łatwo – horror(ki) dla dzieci <i>It's not easy to scare – horror story for children</i>	61

Część II. Wspieranie czytelnictwa najmłodszych	
<i>Reading promotion among children</i>	75
SYLWIA BOROWIK	
Muzeum jako przestrzeń kształtowania kultury czytelniczej młodego odbiorcy (na przykładzie doświadczeń Muzeum w Chorzowie)	
<i>Museum as a space of shaping the readership culture of a young recipient (on the example of the experiences of the Chorzów Museum staff)</i>	77
JANINA KAROŃ	
Czytanie jako aktywność szkolnie skażona – rozwijanie czytelnictwa przez podnoszenie sprawności czytania	
<i>Reading as activity polluted by school – developing readership by raising efficiency of reading</i>	89
WANDA MATRAS-MASTALERZ	
Potencjał edukacyjny, socjalizacyjny, wychowawczy i terapeutyczny książki dziecięcej	
<i>Educational, socializing and therapeutic potential of children's literature</i>	105
AGATA WALCZAK-NIEWIADOMSKA	
Poczytaj mi Tato!, czyli o roli ojca w edukacji czytelniczej dziecka	
<i>Read to me Daddy!, or the role of the father in the child's literacy</i>	121
MICHAŁ ZAJĄC	
Darmowa książka dla nowo narodzonego dziecka: jeden pomysł – wiele realizacji	
<i>Free book for newborn baby: one idea – many implementations</i>	133

Wstęp

Problematyka uczestnictwa dziecka w kulturze, a także sposobów wprowadzania go w świat literatury, od wielu lat pozostaje ważną częścią rozważań, nie tylko naukowych, na całym świecie. Dostrzegając zagrożenia (ale i korzyści) płynące z obecnych na każdym etapie dziecięcego rozwoju elektronicznych mediów, badacze bardziej niż kiedykolwiek usiłują zwrócić uwagę na istotny udział książki i czytania w życiu dziecka. Co więcej, powszechnie zaakceptowano potrzebę włączania do tego procesu dzieci od pierwszych miesięcy życia, słusznie podkreślając związek pomiędzy głośnym czytaniem a kształtowaniem wrażliwości i wyobraźni. Publikacja, którą Państwu prezentujemy, wpisuje się w nurt badań nad wpływem czytania i literatury na rozwój dziecka, poczynając od jego najmłodszych lat.

Książka została podzielona na dwie części: pierwszą, poświęconą książkom dla dzieci w różnych ujęciach, i drugą, zawierającą omówienie rozmaitych form i metod rozbudzania zainteresowań czytelniczych w najmłodszym wieku. Wśród autorów prezentujących swoje rozważania w części zatytułowanej *Dziecięce przestrzenie literatury* znaleźli się filolodzy, a także skandynawistka oraz psycholog edukacyjny. Wszyscy reprezentują środowiska naukowe; niektórzy z nich to doświadczeni autorzy tekstów, inni zaś znajdują się u progu rozwoju swojej kariery naukowej.

Zgromadzony materiał rozpoczyna tekst Hanny Dymel-Trzebiatowskiej, która – jako skandynawistka – zajęła się powieściami o Muminkach fińskiej pisarki i malarki Tove Jansson. Książki te – jak podkreśliła autorka – postrzegane są w Polsce jako literatura dziecięca, jednak wiele treści skierowanych jest do dorosłych. W artykule zawarto dokumentację poświadczającą dwuadresowość książek tej pisarki. Tekst Girgin Günseli, psychologa edukacyjnego i jej współpracowników z ośrodków badawczych w Turcji zawiera opis projektu wspierania rozwoju młodych uczniów poprzez pisanie opowiadań, których skuteczność została potwierdzona metodą eksperymentalną. Autorka zwróciła uwagę, iż pisanie książek literackich dla dzieci jest bardzo znaczącą kwestią, a ludzie, którzy to robią, powinni mieć wiedzę na temat aspektów rozwojowych dzieci, rozumieć do głębi ich wnętrza duchowe.

Zupełnie inny na tle prezentowanych jest artykuł Alicji Mazan-Mazurkiewicz. Wyrasta on – jak pisze sama autorka – z dwójakiej inspiracji: profesjonalnego zainteresowania literaturą i książką dziecięcą oraz osobistego doświadczenia mamy dwóch córek. Lata praktykowania roli pośrednika lektury, którym się stała, zaowocowało w jej przypadku wieloma obserwacjami dotyczącymi rozwoju kompetencji lekturowych i samoświadomości czytelniczej dzieci. Podstawową kwestią podjętą w artykule jest stosunek dziecka do samej literackości, rozumienie fikcji literackiej. Wiele obserwacji dotyczy reakcji młodych czytelniczek na stronę graficzną książek.

Kolejny materiał opracował Murat Sayim, naukowiec poświęcający szczególną uwagę obrazowi dziecka w literaturze. Wierny swym zainteresowaniom badawczym przedstawił zagadnienie wpływu obsesyjnej pasji czytania na charakter młodego czytelnika. Autor zbadął, czy nawyki czytelnicze dzieci można traktować jako mechanizm samoobrony przeciw władzy osób dorosłych, jak również podkreślił, że obsesyjny akt czytania może skutkować rozczarowaniem. W artykule została omówiona historia osieroconego rodzeństwa, które tworzy rodzinę z dala od świata zdominowanego przez dorosłych. Tymczasowe rozwiązanie w celu przetrwania kończy się nieuniknionym posłuszeństwem względem świata dorosłych. Autor zmierza do wniosku, że dziecięcy akt pasji czytania może zapewnić lepsze samopoczucie jedynie na krótką chwilę, ucieczka od ucisku dorosłych jest natomiast niemożliwa.

Ostatni artykuł z pierwszej części książki napisała Lidia Urbańczyk. Jej tekst również jest pokłosiem zainteresowań badawczych. Został poświęcony specyficznemu gatunkowi literackiemu, a mianowicie horrorom dla dzieci. Utwory te – przekonuje nas autorka – są zwykle dopasowane do potrzeb dziecięcej wyobraźni; są to teksty, które straszą, ale i bawią. Celem autorki artykułu jest próba antropologii i charakterystyka nowego gatunku. Możemy zapoznać się z tezą autorki, iż straszyć nie jest łatwo, a przecież dzieci – podobnie jak dorośli – lubią przeżywać intensywne emocje w kontrolowanych warunkach odbioru.

Druga część książki, poświęcona wspieraniu czytelnictwa najmłodszych, składa się z pięciu tekstów. Napisali je bibliolodzy, ale wśród autorów znajdujemy również filologów polskich oraz pedagoga wczesnoszkolnego.

Celem autorki pierwszego artykułu – Sylwii Borowik – jest zaprezentowanie muzeum jako przestrzeni przyjaznej kształtowaniu kultury czytelniczej młodego czytelnika. Dodajmy, że Muzeum w Chorzowie jest obecnym miejscem pracy autorki, a zatem wypowiada się ona nie tylko jako teoretyk, ale również jako praktyk. W tekście znajdziemy odpowiedź na pytanie: w jaki sposób za pomocą książki i nowoczesnych metod pracy (*upcycling*, *kamishibai*, inżynieria papieru) – kształcić miłośnika czytania i sztuki. Współczesny świat – pisze autorka – wypełniony jest nowoczesnymi gadżetami zabierającymi dzieciom i młodzieży czas przeznaczony

kiedyś na czytanie i kreatywne zabawy, dlatego działania animatorów czytelnictwa i kultury są niezwykle ważne i potrzebne. W artykule zaprezentowane zostały również książki, które mogą zainspirować do przygotowania własnych zajęć kreatywno-edukacyjnych.

Kolejna autorka – Janina Karoń – z praktyką edukacyjną styka się na co dzień przez pełnienie funkcji trenera szybkiego czytania i efektywnego uczenia się w niepublicznej placówce oświatowej. Pracuje z dziećmi pięcioletnimi, ucząc je czytać metodą globalną oraz z dziećmi we wczesnym wieku szkolnym, usprawniając biegłość czytania. Karoń, szukając przyczyn, z powodu których wielu Polaków nie sięga po książkę, wymienia to, że nie potrafią sprawnie czytać, dlatego nie daje im to przyjemności. Autorka przekonuje, iż podstawa programowa, w wyniku której nauka czytania zostaje wprowadzona w jeszcze późniejszym wieku niż dotychczas, z pewnością nie poprawi statystyk czytelniczych wśród dzieci i młodzieży. W artykule zaprezentowano proces czytania z perspektywy psychologii uczenia się, neurodydaktyki oraz treningu tej umiejętności, ponadto pod rozważę zostały wzięte zagrożenia z takich podejść płynące.

Kolejny tekst – Wandy Matras-Mastalerz – autorki artykułów naukowych m.in. z zakresu historii literatury, czytelnictwa, kulturoterapii i biblioterapii, dotyczy badań naukowych na temat możliwości wykorzystania literatury w procesie wzmacniania rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i społecznego dziecka. Czytanie jako podstawowy element procesu biblioterapeutycznego może prowadzić do istotnych zmian w psychicznym dojrzewaniu każdego młodego człowieka, może stać się inspiracją do różnych form aktywności, np. dyskusji, dramy, recytacji. Kształtowanie potrzeby i nawyku czytania – przekonuje autorka – jest warunkiem rozwoju krytycznego myślenia u dziecka.

Dwa ostatnie artykuły napisali bibliolodzy. W pierwszym – autorstwa Agaty Walczak-Niewiadomskiej – podkreślono, że udział ojców ma istotne znaczenie dla rozwoju emocjonalnego i intelektualnego dzieci. Autorka przedstawia liczne przykłady projektów i dobrych praktyk, których celem jest wprowadzanie ojców w książkowy świat dziecka, a także zwrócenie uwagi na korzyści, jakie wynikają ze wspólnego spędzania czasu przy czytaniu. Walczak-Niewiadomska zwróciła uwagę na możliwość wykorzystania projektów ukierunkowanych na współpracę z ojcami w planowaniu działalności bibliotek publicznych dla dzieci. Drugi – i ostatni zarazem tekst w zbiorze – należy do Michała Zająca. Jego rozważania dotyczą nieodpłatnego przekazywania książek nowo narodzonym dzieciom, które stało się formą promocji czytelnictwa w wielu krajach świata. Autor omówił akcje podejmowane w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Szwecji, Kanadzie, Japonii, Korei oraz Polsce. Szczególna uwaga została zwrócona na działania polskiej Fundacji ABC XXI i dystrybuowanej przez nią Pierwszej Książki Mojego Dziecka.

Publikacja adresowana jest do wszystkich, którzy szukają nowych inspiracji w zakresie krzewienia kultury czytelniczej najmłodszych, ale również do tych, którzy chcą poszerzyć i uzupełnić wiedzę na ten temat. Oddając w ręce Czytelników zgromadzony materiał wierzymy, że spełni on Wasze oczekiwania, a lektura okaże się tyleż przyjemna, co pożyteczna.

21 marca 2015 r.

W dniu pierwszego dnia wiosny

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

Część I

Dziecięce przestrzenie literatury

Children's literature spaces

Hanna Dymel-Trzebiatowska, dr hab.

Uniwersytet Gdański

Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej

filhadt@univ.gda.pl

Dla dzieci czy dla dorosłych? O dwuadresowości w literaturze dziecięcej na przykładzie książek o Muminkach Tove Jansson

*Not only for children. Dual adress
in Tove Jansson's Moomin books*

Hanna Dymel-Trzebiatowska – adiunkt w Katedrze Skandynawistyki na Uniwersytecie Gdańskim. Jej badania skupiają się wokół biblioterapii, przekładu i jego teorii, gramatyki języka szwedzkiego, skandynawskiej literatury dziecięcej, współczesnej literatury szwedzkiej i fińskiej. Pracę doktorską, *Terapeutisk potential i Astrid Lindgrens författarskap* (2005), poświęciła zagadnieniom biblioterapii. Była kierownikiem projektu „Gramatyka funkcjonalna języków skandynawskich” na Uniwersytecie Gdańskim, który prowadziła wspólnie z lektorami norweskimi i duńskim z Katedry Skandynawistyki UG. Ich owocem jest seria podręczników do nauki gramatyki języków skandynawskich *Troll* (2007, 2008).



Wybrane publikacje:

- *Translatoryka literatury dziecięcej. Analiza przekładu utworów Astrid Lindgren na język polski* [Translation in children's literature. Analysis of translation of the works of Astrid Lindgren into Polish], 2013
- artykuły m.in. w „Przekładańcu”, „Barnboken”, „Guliwerze”, „Forum for World Literature Studies”, „Acta Sueco-Polonica” [she published her articles e.g. in: “Przekładaniec”, “Barnboken”, “Guliwer”, “Forum for World Literature Studies”, “Acta Sueco-Polonica”].

Hanna Dymel-Trzebiatowska – assistant professor at the Department of Scandinavian Studies of the University of Gdańsk. The main points of her studies are reading therapy, translation and theory of translation, Swedish grammar, Scandinavian literature for children, modern Swedish and Finnish literature. Her PhD thesis in Swedish, titled Terapeutisk potential i Astrid Lindgrens författarskap (2005) was devoted to bibliotherapy. She was the manager of a project at the University of Gdańsk, titled “Functional grammar of Scandinavian languages”, which she conducted together with teachers of Norwegian and Danish at the Department of Scandinavian Studies. Their result is a series of Scandinavian grammar textbooks Troll (2007, 2008).

Celem autorki artykułu jest ukazanie, w świetle konceptu dwuadresowości, intertekstów zawartych w pierwszych tomach serii o Muminkach Tove Jansson, które mogą być odczytane wyłącznie przez bardziej doświadczonych czytelników. Wstęp stanowi krótka refleksja nad podwójnym adresatem w literaturze dziecięcej oraz przegląd kilku popularnych perspektyw. Analizy mają ukazać obecność eksplicytnych referencji do teorii filozoficznych, które trudno uznać za dostępne dla dzieci, czym dowodzą silnego podwójnego zwrotu. W badaniach zastosowana zostanie metoda porównawcza, zestawiająca teorie popularnych filozofów z wątkami i charakterystyką postaci wspartą przez cytaty z analizowanych utworów. Rozważania zakończą syntetyczne wnioski na temat dwuadresowości badanych powieści Jansson oraz wartościowania literatury z zastosowaniem kryterium w postaci kategorii zwrotu.

Dopóki wokół literatury dziecięcej nie zaczęto tworzyć teorii, jej oczywistą, dystynktywną i zadowalającą własnością był dziecięcy adresat. Z czasem jednak naukowa refleksja wokół książek dla dzieci zaowocowała terminami dwu- lub nawet wieloadresowości. Skonstatowano, że teksty skierowane do najmłodszych zawierają drugi, choć implicytny, to immanentny zwrot – do dorosłego. Wokół tego spostrzeżenia powstało wiele teorii. Na przykład, Zohar Shavit (1986), w oparciu o model semiotyczny, podkreśla ambiwalentny charakter literatury dziecięcej. Oznacza to, że zachowuje ona synchroniczny podwójny status, funkcjonując w dwóch kręgach literackiego polisystemu i jest czytana na dwa różne sposoby, przez dwie grupy czytelników: dorosłych i dzieci. Tym samym w strukturze tekstu koegzystują dwa modele – jeden konwencjonalny, z myślą o dzieciach, drugi – bardziej wyrafinowany, operujący np. parodią czy karykaturą – wykorzystany z myślą o dorosłych (Shavit Z. 1986, s. 66–68). Zdaniem izraelskiej badaczki, jedynie adresując książki do dzieci i dorosłych, i udając, że są dla dzieci, autor może liczyć na sukces. Bo to właśnie dorośli akceptują książkę, udzielając jej zezwolenia na wstęp do obiegu kultury dziecięcej. Ponadto, taki stan rzeczy jest implikacją obawy, że pisarze, tworząc wyłącznie dla najmłodszych, nie będą potraktowani jako poważni twórcy, co z kolei wynika z niskiej samooceny w obrębie systemu tej odmiany literatury (Tamże, s. 59).

Kanadyjczyk, Perry Nodelman, kwestionuje zaproponowany przez Shavit klarowny podział na radykalnie odmiennych odbiorców dorosłych i dziecięcych. Sam korzysta z określenia „cienia” – tekstu, który jest bardziej skomplikowany, i do którego dostęp mają czytelnicy posiadający wstępną wiedzę o życiu i literaturze (Nodelman P. 2008, s. 77). Ta trudniejsza, subtelna warstwa znaczeń skrywa się pod ich podstawowym poziomem i jest drugą prawdą o literaturze dziecięcej. Jest nierzadko wysublimowana i stanowi specyficzne „wyrafinowanie w prostocie”, które można uznać za dystynktywną cechę książek dla dzieci. Nodelman nie odrzuca istoty uczestnictwa dorosłych w procesie tworzenia literatury dziecięcej,

którzy ją praktycznie dominują (Tamże, s. 85) – stąd koncept „ukrytego dorosłego” – jednak nie wyklucza dostępu dziecka do treści „tekstu-cienia”. Domeny dorosłych i dzieci przenikają się – i tak, jak dorosły doświadcza radości, wczuwając się w dziecięcy punkt widzenia, tak nie można podważać przeczuwania „cienia” przez młodszych czytelników (Tamże, s. 209).

Barbara Wall, analizując głos narratora w fikcji dziecięcej, proponuje popularną typologię zawierającą trzy odmiany zwrotu. Omówiona wyżej inherentna i zarazem permanentna dwugłosowość prezentowana przez Shavit najbliższa jest dwóm pierwszym kategoriom modelu zaproponowanego przez Wall. Pierwsza z nich, określana jako *double address* (podwójny zwrot/adresat), cechowała minione epoki i oznaczała silną świadomość obecności dorosłego, który stopniowo zaczynał uwzględniać obecność dziecięcego czytelnika. *Single address* (pojedynczy zwrot/adresat) to zwrot wyłącznie do dzieci i, zdaniem Wall, jest to cecha literatury, którą zapoczątkował wiek XX. Narrator zaczął wówczas sprawiać pozory, że zwraca się wyłącznie do dzieci. Szczególnym wariantem jest fuzja dwóch poprzednich, czyli podwójnego i pojedynczego zwrotu, która skutkuje *dual address* (dwojaki zwrot/adresat). Występuje on wówczas, gdy zamierzonym domyślnym odbiorcą tekstu miało być dziecko i z myślą o nim była prowadzona narracja, jednak rzeczywistym czytelnikiem stał się też dorosły (Wall B. 1991, s. 9).

Propozycja ta spotkała się z kolei z krytyką Emer O’Sullivan (2005). Zastrzeżenie niemieckiej badaczki jest podobne do tego, które Nodelman postawił analizom Shavit i dotyczy dychotomii adresatów¹. O’Sullivan utrzymuje, że koncepcja Wall wprowadza niesłuszne ograniczenia i sama proponuje, aby binarny układ z przeciwstawnymi biegunami – dziecięcą i dorosłą percepcją – zastąpić *multiple address* (wielokrotnym zwrotem) – ruchomą skalą obejmującą różne sposoby odczytania tekstu, na różnych etapach życia, przez różne osobowości, z różnym bagażem doświadczeń. Co więcej, tak zwana „dorosła lektura” może być realizowana na wiele sposobów: dorosły może czytać dla dziecka, dla siebie, w imieniu dziecka lub też przyjmując rolę domyślnego dziecięcego czytelnika (O’Sullivan E. 2005, s. 16).

W Polsce na obecność podwójnego odbiorcy zwraca uwagę na przykład Zofia Adamczykowa:

Współczesna literatura dla młodego odbiorcy – zarówno w Polsce, jak i na świecie – coraz częściej przekracza granice owej odrębności i staje się tym samym literaturą uniwersalną, tj. bez wyraźnego adresu czytelniczego. Zjawisko dwuadresowości, a nawet wieloadresowości, z całą pewnością dotyczy arcydzieł literatury „dziecięcej”, które są

¹ Krytykę ograniczeń modelu Wall przeprowadza też Dominic Cheetham w artykule *Audience in children’s literature*.

możliwe do odczytania w różnych przestrzeniach i czasach oraz na różnych poziomach interpretacyjnych, ale widoczne jest też w odchodzeniu od ujęć afirmatywnych i podejmowaniu przez pisarzy tematów trudnych, jakich zwykle unikała ta literatura (krzywda, tragizm, cierpienie, śmierć), oraz przyjmowaniu poetyki ogólnej (2004, s. 15).

Dalej, określając warunki dobrej książki dla dzieci i młodzieży, autorka stwierdza, że oprócz jednoczesnej realizacji funkcji dydaktycznej, ludycznej i autotelicznej, książka ta winna przekroczyć wąski adres czytelnicy: *Dwuadresowość tekstów jest – jak się wydaje – ważnym czynnikiem, zapewniającym literaturze „osobnej” status literatury wysokoartystycznej* (Tamże, s. 34). Tym samym polska badaczka wyraża spostrzeżenie po części podobne do koncepcji Zohar Shavit.

Jak widać, obecność dorosłego w procesie tworzenia literatury dziecięcej towarzyszy teorii literatury dziecięcej od dość dawna i postrzegana jest na wiele sposobów. Choć badacze wskazują na wielość zwrotów, które są diachroniczne i relatywne, to niezmiennie akcentują obecność „ukrytego dorosłego” zarówno w kreowaniu literatury dziecięcej, jak i jej odbiorze.

Tove Jansson dzięki dziewięciu powieściom o nietypowych trollach (1945-1970) zyskała niespodziewaną, również dla siebie samej, światową sławę² – co, wykorzystując koncepcję Zohar Shavit, można zinterpretować jako oznakę powszechnej akceptacji tej lektury przez dorosłych. Seria o Muminkach często określana jest przez akademików jako dojrzewająca, zawierająca wraz z kolejnymi tomami coraz więcej treści zrozumiałych dla dorosłych. Ostatni z nich, *Dolina Muminków w listopadzie*, traktowany jest wręcz jako literatura dla dorosłych. Uważała tak sama autorka i z początku planowała dystrybucję tej książki właśnie w tym sektorze (Westin B. 2012, s. 398). Nie jest też tajemnicą fakt, że marzeniem Jansson było stanie się prawdziwą artystką, przez co rozumiała realizowanie się w domenie malarstwa oraz literatury dla dorosłych.

Seria książek o Muminkach bezsprzecznie przechodzi swoisty proces dojrzewania i na różne sposoby oddala się od klasycznie pojmowanej literatury dziecięcej (Nikolajeva M. 2000, s. 231), wypracowując coraz rozleglejszą przestrzeń „cienia”. Jednak już pierwsze tomy noszą wyraźne znamiona świadczące o dwuadresowości, która z czasem jedynie się pogłębia, co ukazują poniższe przykłady zaczerpnięte z drugiej i trzeciej części cyklu: *Kometa nad Doliną Muminków* oraz *W Dolinie Muminków*. Zawierają one szereg referencji do filozoficznych teorii, które były modne i poczytne w okresie, gdy Jansson pisała pierwsze tomy. Chodzi tu przede wszystkim o dwie przeciwstawne koncepcje życia prezentowane przez postaci z Doliny, a odnoszące się do koncepcji Oswalda Spenglera oraz Henriego

² W analizie Autorka ogranicza się wyłącznie do powieści o Muminkach, choć ich popularność bezsprzecznie należy przypisać również komiksom, filmom oraz książkom obrazkowym.

Bergsona. *Zmierzch Zachodu* Spenglera znany był Tove Jansson (Westin B. 2012, s. 171) i może być odczytany jako potężny intertekst do *Komety nad Doliną Muminków*. Fabułę tego tomu można streścić w kilku słowach: do świata nieuchronnie zbliża się złowieszczą kometa, która ma przynieść kres przechodzącej niepokojące, przedapokaliptyczne zmiany planecie. Najbardziej interesujące są tu różne reakcje na to zagrożenie, wpisane w poszczególne postaci książki: jedni zdają się ignorować kometę (Piżmowiec), drudzy wyliczają czas katastrofy, nie zważając na jej konsekwencje (naukowcy z Obserwatorium), jeszcze inni chcą poznać kosmos, z którego przybywa zagłada (Muminek, Ryjek) lub żyją zwykłym, wytyczonym przez rutyny życiem (Mamusia, Tatuś). Przebieg wydarzeń konstruuują epizodyczne, pełne napięcia i niebezpieczeństw przygody, których doświadcza Muminek razem z przyjaciółmi w drodze do górskiego Obserwatorium. Rodzice wysyłają go tam wraz z Ryjkiem, aby odwrócić ich uwagę od złowieszczej atmosfery i pesymistycznych wizji Piżmowca. Ciąg przygód kończy się oczywiście szczęśliwie: grono przyjaciół i towarzyszy powiększa się o Włóczykija, Migotkę, jej brata oraz Paszczaka, a kometa ostatecznie omija Ziemię. Wszystko to dzieje się zgodnie z recepturą Jansson na książkę dla dzieci: *Dzieci lubią to, co straszne, pociąga je wielka katastrofa, ale to wiąże się z przygodą, a nie ze spustoszeniem. [...] I bezpieczeństwo wróci, spokojne, ciepłe, ciekawe, równie kojące i odświeżone, jak cisza po burzy. Czemu nie? To jest przecież minimum tego, co możemy im dać* (Jansson T. 2001, s. 9). Jednocześnie za tą pozornie prostą fabułą czytelnik napotyka ukryty „cień” tekstu, dostępny dla bardziej doświadczonych lub po prostu otwartych na niego odbiorców.

W roku 1917 w *Zmierzchu Zachodu* Oswald Spengler zanegował tradycyjne spojrzenie na historię jako na zbiór faktów, dat i postaci, ułożonych w łańcuchu przyczynowo-skutkowym, z podziałem na starożytność, średniowiecze i nowożytność. W zamian zaproponował termin „przebieg życia” polegający na aktualizacji treści duchowych, które uosabia osiem kręgów kulturowych posiadających własne prasymbole realizowane w ich ciele (np. jako sztuka). Owe kultury są dynamiczne, a ich ewolucja przypomina tę, która dotyczy praw natury. *Każda kultura przechodzi w swym istnieniu fazy wieku indywiduum ludzkiego. Każda ma swój wiek dziecięcy, młodość, dojrzałość i wreszcie starość*, pisał filozof (Spengler O. 2001, s. 101). Kultura umiera, gdy wykorzystana już wszystkie możliwe duchowe zasoby, nie tworzy niczego nowego i przeistacza się w cywilizację. Oznakami kulturowej śmierci jest materializm, rozwój miast, wzrastająca siła pieniądza i irreligia, gdy praktyczna refleksja moralna wyzbywa się wszelkiej metafizyki, a opiera jedynie na przesłankach czysto racjonalnych (Tamże, s. 217).

Spenglerowska koncepcja zmierzchu Zachodu przyczyniła się do przeświadczenia o gwałtownej i nieuniknionej zagładzie kultury, której symbolem w powieści Jansson jest tytułowa kometa. Heroldem samej teorii jest zaś Piżmowiec,

który wielokrotnie podkreśla swoją filozoficzną postawę. Jest on też czytelnikiem pracy Spenglera, co Jansson jednoznacznie pokazała na ilustracji poprzedzającej nagłówek drugiego rozdziału. Widnieje na niej odpoczywający w hamaku, szczerlnie przykryty kocem Piżmowiec, a na ziemi leży książka z napisem Spengler (Jansson T. 2001, s. 23). W katastroficznej wizji Piżmowca kometa bezsprzecznie ma się przyczynić do kresu Ziemi. Gdy całą Dolinę pokrył rankiem tajemniczy szary kurz, bohater nie ma wątpliwości, co to oznacza i oznajmia spokojnym głosem: *Zagładę świata, ma się rozumieć* (Tamże, s. 24). Chwilę wcześniej przekonuje zaniepokojonego Muminka: *Baw się, dopóki będziesz mógł. I tak nie możemy nic na to poradzić, więc lepiej brać rzeczy filozoficznie* (Tamże, s. 23). „Filozoficznie” w ustach Piżmowca oznacza „po stoicku”, ponieważ – choć nie nazywa jej po imieniu – to właśnie pod tą filozofią wielokrotnie się podpisuje. Cechuje go, typowy dla stoików, fatalizm, który wobec niemożności wpływania na przebieg wydarzeń skłania do wyzbycia się wszelkich uczuć. Dla stoika dobra materialne nie mają znaczenia, nie należy się więc do nich przywiązywać, a szczęście i wolność dają mu mądrość i cnota. Piżmowiec zdaje się dokładnie hołdować, przynajmniej w teorii, tym zasadom. Swoje stanowisko wyklada od pierwszego spotkania z Tatusiem:

– Jestem Piżmowiec – odezwało się owo nędzne stworzenie słabym głosem. – Bezdomny Piżmowiec. Pół domu mi się rozleciało, kiedy pan budował swój most na rzece. To oczywiście nie ma żadnego znaczenia. Drugą połowę zmył deszcz. To ma jeszcze mniejsze znaczenie. Dla filozofa jest zupełnie obojętne, czy będzie żył, czy też umrze, ale po tym przeziębieniu wcale nie wiadomo, co się ze mną stanie... (Tamże, s. 18).

Łatwo można zauważyć, że każdą opinię Piżmowca kończy pewne „ale”, które wprowadza korektę do jego filozofii. W cytacie powyżej „ale” ma zaniepokoić Tatusia i wzbudzić w nim wyrzuty sumienia. Podobnie jak w wypowiedzi Piżmowca, która pada na następnej stronie: *Mieszkałem dotąd w norze i dobrze mi w niej było. Oczywiście filozofowi nie sprawia żadnej różnicy, czy dobrze się czuje, czy nie, ale to była jednak dobra nora* (Tamże, s. 19). Indyferencja zupełnie znika, gdy rzecz dotyczy się godności filozofa. Piżmowiec mówi o tym wyraźnie Tatusiowi w tomie *Dolina Muminków* w sytuacji, gdy spadł z hamaka i postanawia wyprowadzić się z domu Muminków do jaskini:

Ziemia może się rozstać i ogień spaść z nieba – nic a nic to mnie nie wzruszy. Takie wydarzenia nie są w stanie naruszyć mego spokoju. Ale nie lubię, gdy się mnie stawia w śmiesznej sytuacji. Jest to niegodne filozofa! [...] A jak pan sobie zapewne przypomina, również w zeszłym roku usiadłem na torcie czekoladowym jego matzonki. Było to najwyższe uchybienie mojej godności (Jansson T. 2006, s. 58).

Jansson ironizuje na temat pseudofilozofowania, wygłaszania wzniosłych teorii, które stoją w sprzeczności z życiem; bezsensownego fatalizmu, który się nie sprawdza, a jedynie straszy otoczenie; pozorów ascezy, a nawet apatii, które konfliktują się z własnym ego.

Przeciwwagą dla fatalizmu i „stoicyzmu” Piżmowca stanowi rodzina Muminów, która realizuje raczej koncepcję Bergsonowskiego pędu życia. Tove Jansson czytała prace Bergsona, o czym pisze jej biografka, Boel Westin (2012, s. 171), więc próba analizy tych referencji nie jest nadinterpretacją. Henri Bergson w *Ewolucji twórczej* z 1907 r. poddaje krytyce wszechmoc ludzkiej inteligencji wykorzystywanej zarówno w życiu codziennym, jak i dyskursie naukowym. Inteligencja korzysta bowiem z instrumentarium deformujących abstrakcji, analiz i języka, opierając się na logice ciał i stanów stałych. Natomiast *mysł nasza, w swej czysto logicznej postaci, jest niezdolna do wyobrażenia sobie prawdziwej istoty życia, głębokiego ruchu ewolucjonistycznego* (Bergson H. 1957, s. 9). Zwyczajowo dzielimy rzeczywistość na części, negując jej istotę jako całości, nie dostrzegając uniwersalnej zasady ciągłości i nieustannego stawania się. W tej nieskończonej dynamice Bergson odrzuca jakiegokolwiek finalizm czy determinizm, a podkreśla możliwość przypadku.

Poznaniu rozumowemu filozof przeciwstawia poznanie intuicyjne, podobne do działań instynktownych, które jednak nie jest stanem stałym, a jedynie przejściowym – dostępnym, gdy odrywamy się od abstraktów i obcujemy z prawdziwą naturą. To właśnie w tym akcie człowiek najdoskonalej realizuje się, umożliwia on bowiem bezpośrednie poznanie przedmiotu. Za kluczową doktrynę Bergsona uważa się wspomniany wyżej pęd życia, *élan vital*:

Jest życiem uniwersalnie czynnym we wszystkich sferach rzeczywistości: w samym akcie tworzenia materii w rozwoju gatunków, w twórczości indywidualium ludzkiego, w życiu społecznym. Możemy wcielić się w jego nieustającą aktywność i przez sympatię intuicyjną współżyć z jego tętnem niosącym świat ku stałym niespodziankom i nowościom, stałym poszukiwaniom i wysiłkom (Kołakowski L. 1957, s. XVIII).

Rodzina Muminów zdaje się żywą inkarnacją ostatniego zdania. Gdy do Doliny zbliża się kometa, a Piżmowiec sieje defetyzm, rodzice wpadają, wręcz instynktownie, na pomysł, aby Muminika i Ryjka wysłać do Obserwatorium w celu zbadania, czy wszechświat jest rzeczywiście czarny:

– *Musimy ich jakoś skłonić, żeby się czymś zajęli – powiedziała zmartwiona Mama do Tatusia. – Nie chcą się bawić. I o niczym innym nie myślą, tylko o jakichś wizjach zagłady, którymi Piżmowiec zawrócił im w głowie.*

– *Myszę, że trzeba by ich wysłać z domu na pewien czas – odrzekł Tatus Muminika* (Jansson T. 2001, s. 26-27).

Decyzja ta przychodzi rodzicom nader łatwo, a jej konsekwencje, czyli podróż do Obserwatorium i z powrotem, nosi wszystkie znamiona działań po wpływie *élan vital*: niespodzianek, nowości, poszukiwań, wysiłku. Pomimo zbliżającej się zagłady, Mamusia i Tatuś żyją normalnym życiem, a Mama żegna dzieci słowami: *I wróćcie do domu na niedzielę, bo będzie tort hiszpański! Nie zapomnijcie o ciepłych majtkach, jeżeli zrobi się zimno. Proszki na ból brzucha są w lewej bocznej kieszonce...* (Tamże, s. 31). Jej troska, praktycyzm nie ustępują miejsca obojętności czy apatii, których można by się spodziewać po osobie, której dni są policzone. Jest nieustannie tą samą mamą, przepelnioną witalnością i energią, snującą plany na przyszłość i, wydaje się, nieuleklną. Obawy Muminka o losy świata pod wpływem pesymizmu Piżmowca szybko kwituje jego zdenerwowaniem: *Można być zdenerwowanym, jeśli komuś rozleci się dom i jeżeli jest mu zimno w brzuszek* (Jansson T. 2001, s. 24). Gdy zbliża się koniec świata, Mamusia piecze olbrzymi tort i pierniki, a gdy rodzina szykuje ewakuację do jaskini, staje się mistrzynią logistyki: pakuje zapasy ze spiżarni, firany, wannę, pościele, muszle i róże z rabat... Ostatecznie to właśnie optymistyczna, beztroska postawa rodziców wygrywa wobec fatalizmu Piżmowca. Gdy kometa szczęśliwie mija Ziemię, zostaje to podsumowane w typowo „mamu-siowy” sposób: – *Mamusiu – szepnął Muminek – czy Ziemia już uległa zagładzie? – W każdym razie jest już po wszystkim – odpowiedziała Mama. – Może nawet zostaliśmy zgładzeni, ale tak czy inaczej wszystko już minęło* (Tamże, s. 147).

Bergson w swoich teoriach wyraźnie skłania się ku irracjonalizmowi i spiry-tualizmowi, kwestionując rozum i wiedzę jako przesłanki prawidłowego rozwoju ludzkości. Ten Bergsonowski ton rozbrzmiewa w *Komecie nad Doliną Muminków* również w krytyce intelektualizmu. Czcze zachowania i osiągnięcia skoncentrowanych na sobie naukowców zostają poddane surowej ocenie w charakterystyce postaci profesorów z Obserwatorium, Piżmowca i Paszczaka. Gdy nieustraszeni podróżnicy docierają do Obserwatorium, przed ich oczami rozpościera się następujący obraz: *Wszędzie kręciło się mnóstwo profesorów, którzy wchodzili i schodzili po schodkach ze świecącego mosiądzu, co chwila coś przekręcali i mierzyli, ustawiali i oglądali, i wciąż robili notatki w swoich notatnikach. Bardzo im się spieszyło i wszyscy palili papierosy* (Tamże, s. 60). Czeka na kometę i nie interesuje ich świat, ludzie i ich problemy. Są zadufani i pełni samouwielbienia. Ignorują próby nawiązania kontaktu przez Muminka, a Ryjek dostępuje przywileju obejrzenia komety przez teleskop, ponieważ rozpoczyna rozmowę pochlebstwem: – *Dużo słyszałem o pana nadzwyczajnych odkryciach. – Naprawdę? – ucieszył się profesor. – Ta kometa jest naprawdę piękna. Zastanawiam się, czy nie nazwać jej od mojego nazwiska* (Tamże, s. 62). Naukowiec potrafi wyliczyć moment zderzenia (*siódmego sierpnia o godzinie ósmej czterdzieści dwie wieczorem*), ale nie zastanawia się, co to oznacza. Na pytanie Ryjka, co się wówczas stanie, udziela absurdalnej odpowiedzi: *O tym nie zdążyłem jeszcze pomyśleć. Ale będę bardzo dokładnie zapisywał przebieg*

wydarzeń (Tamże, s. 64). Jego wysiłki są jałowe, bezproduktywne, a w swoim hermetycznym intelektualizmie nie dostrzega, że kosztuje go on utratę wrażliwości na innych oraz na piękno świata. Podobnie zachowuje się Paszczak, którego świat sprowadza się do filatelistyki. Jest tak nienaturalnie skoncentrowany na własnym albumie znaczków, że nie jest w stanie dostrzec i zrozumieć zbliżającego się niebezpieczeństwa. Nie przeszkadza mu to jednak, aby skrytykować tę samą wadę u swego kuzyna: – *Straszny osioł. Nie jesteśmy już krewnymi, bo zerwałem z nim znajomość. – Dlaczego? – zapytał Ryjek. – Ponieważ był jednostronny – odpowiedział Paszczak. – Nic, tylko owady, owady i owady* (Tamże, s. 117).

Henri Bergson w teorii ewolucji twórczej nie wyklucza istnienia wolności człowieka, jednak uważa, że aby jej doświadczyć, należy przełamać pragmatyzm i utilitaryzm. Gdy człowiek wolny oderwie się od kolektywnych praktyk, konwencji i automatyzmów, może przejść do działań twórczych. *Nasza wolność [...] stwarza rodzące się przyzwyczajenia, które ją zagłuszają, jeżeli się nie będzie odnawiała przez nieustanny wysiłek: automatyzm czyha na nią. Najbardziej żywa myśl lodowacieje w formule, która ją wyraża. Słowo zwraca się przeciwko myśli. Litera zabija ducha* (Bergson H. 1957, s. 119). Cechy wolności sprzeciwiającej się automatyzmowi nawyków reprezentuje Włóczykij. To on opuszcza Dolinę każdej jesieni, aby udać się w sobie tylko znane strony, to on w całej konstelacji muminkowych postaci jest najbardziej małowówny i, realizując zasadę niedoskonałości litery, wyraża się raczej poprzez dźwięki swojej harmonijki. To on wreszcie stanowi kontrapunkt dla chciwości Ryjka. Gdy ten – podczas jednej z przygód w drugim tomie – pyta Włóczykija, czy może udać się do jaskini po rubiny, ten bez wahania udziela mu pozwolenia: – *Wszystkie są twoje? – szepnął Ryjek. – Tak, póki tu mieszkam – odpart Włóczykij beztrąsko. – Wszystko, co widzę, do mnie należy, cała Ziemia, jeśli chcesz wiedzieć. I to mnie raduje* (Jansson T. 2001, s. 37).

Gdy okazuje się, że rubiny są strzeżone przez olbrzymiego jaszczura, a swoją zachłanność Ryjek niemal przypłaca życiem, Włóczykij pociesza go i zarazem wyklada własną życiową filozofię: *Wiem. Wszystko wydaje się trudne, kiedy się chce posiadać różne rzeczy, nosić je z sobą i mieć je na własność. A ja tylko patrzę na nie, a odchodząc staram się zachować je w pamięci. I w ten sposób unikam noszenia walizek, bo to wcale nie należy do przyjemności* (Tamże, s. 39). Postawę tę potwierdza w tomie trzecim, tym razem komentując obecność czarodziejskiego kapelusza w domu Muminków:

– *Będziecie mieli jeszcze jeden mebel więcej – powiedział, chichocząc, gdyż nigdy nie mógł zrozumieć, czemu ludzie cieszą się z posiadania różnych rzeczy. Sam czuł się zupełnie szczęśliwy w swoim starym palcie, które miał od urodzenia (nikt nie wie zresztą, gdzie i kiedy się urodził), a jedyną jego własnością, do której był przywiązany, były organki* (Tenże 2006, s. 18).

Wyraźnie widać, że cechy bohatera zdążyły się wykrystalizować już w obrębie pierwszych powieści: realizuje on wolną postawę twórczą, przeciw wagę do rodzinnego przywiązania reprezentowanego przez Muminki czy też do pustych teorii Piżmowca, którym on sam przeciwstawia się własnym życiem. W opozycji do niego Włóczykij żyje tak, jak mówi – nie jest teoretykiem oderwanym od górnolotnych słów. Jest ponadto artystą, bo sztuka jest dostępna wyłącznie dla ludzi wolnych, zaś przynależność do grona artystów potwierdza nieodzowny atrybut w jego charakterystyce – harmonijka.

Podsumowując, zaprezentowane wyżej przykłady, zaczerpnięte z pierwszych tomów opowieści o Muminkach Tove Jansson, wykazały istnienie drugiej warstwy znaczeń, którą w świetle teorii Nodelmana można określić „cieniem” prymarnego tekstu, z perspektywy Barbary Wall – podwójnym adresatem, według Zohar Shavit zaś – tekstem ambiwalentnym. Są to jednoznaczne odniesienia do teorii Spenglera i Bergsona, krytyka izolacjonistycznych postaw intelektualnych, apoteoza twórczej wolności. Ów „cień” dostępny jest dla bardziej doświadczonych czytelników, jednak nie powinien być traktowany jako czynnik wartościujący lekturę. Jej silna dwugłosowość dostarcza bowiem przyjemności obcowania z książką także na bardziej naiwnym poziomie, który jest równie cenny – to właśnie on pozwala uciec w świat prostych rozwiązań i bezwarunkowej miłości. Nie powinien być automatycznie klasyfikowany jako skierowany do dziecięcego czytelnika. Może z niego korzystać nie tylko dorosły, który np. nie spotkał się z pracami Spenglera lub zignorował fakt, że czyta go Piżmowiec, ale również ten dorosły czytelnik, który, rezygnując z bagażu doświadczeń, poprzez regresję wczuwa się w dziecięcy sposób percepcji i zanurza w lekturze na pułapie, z którego kiedyś czytał jako dziecko. Serię o Muminkach można czytać na wiele sposobów, wiele razy i w różnym wieku. Nie zawodzi, nie nudzi, nieustannie odkrywa nowe treści i znaczenia. Jest to możliwe dzięki temu, że Tove Jansson sprawnie balansowała na wieloadresowości tekstu i mistrzowsko wykorzystywała jej potencjał, co warto było przypomnieć w jej jubileuszowym roku³.

³ Tove Jansson urodziła się w 1914 r. i w roku 2014 na całym świecie obchodzony był jej jubileusz.

Bibliografia

- Adamczykowa Z. (2004), *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Warszawa, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, ISBN 83-88278-54-1
- Bergson H. (1957), *Ewolucja twórcza*, Warszawa, Książka i Wiedza
- Cheetham D. (2013), *Audience in children's literature* [online], "English Literature and Language" issue 49, p. 19-30, [access: 28.05.2014], available in the Internet: <http://www.academia.edu/3600123/Audience_in_Childrens_Literature>
- Jansson T. (2001), *Kometa nad Doliną Muminków*, Warszawa, Nasza Księgarnia, ISBN 83-10106-37-8
- Jansson T. (2006), *W Dolinie Muminków*, Warszawa, Nasza Księgarnia, ISBN 83-10111-86-X
- Kołąkowski L. (1957), *Bergson: anatomia praktycznego rozumu* [w:] *Ewolucja twórcza*, Warszawa, Książka i Wiedza, s. V-XXXII
- Nikolajewa M. (2000), *From mythic do linear. Time in children's literature*, London, The Children's Literature Association and the Scarecrow Press, Inc., ISBN 0-8108-3713-7
- Nodelman P. (2008), *The hidden adult. Defining children's literature*, Baltimore, The Jones Hopkins University Press, ISBN 978-0801889806
- O'Sullivan E. (2005), *Comparative children's literature*, New York, Routledge, ISBN 978-0415564120
- Shavit Z. (1986), *Poetics of children's literature*, Athens and Georgia, University of Georgia Press, ISBN 0-8203-0790-4
- Spengler O. (2001), *Zmierzch Zachodu. Zarys morfologii historii uniwersalnej*, Warszawa, Wydaw. KR, ISBN 83-86989-95-5
- Wall B. (1991), *The narrator's voice. The dilemma of children's fiction*, New York, St. Martin's Press, ISBN 0-3335-2127-7
- Westin B. (2012), *Tove Jansson. Mama Muminków*, Warszawa, Wydaw. Marginesy, ISBN 978-83-93375-87-5

Abstrakt

W artykule skoncentrowano się na obecności podwójnego adresata w serii powieści o Muminkach fińskiej pisarki i malarki Tove Jansson. Książki te postrzegane są w Polsce jako literatura dziecięca, jednak wiele treści skierowanych jest do drugiego, immanentnego czytelnika książek dla dzieci, dorosłego. Koncepcja dwuadresowości towarzyszy literaturze dziecięcej od dawna (por. Barbara Wall, Emer O'Sullivan, Perry Nodelman, Zofia Adamczykowa). Autorka zwróciła uwagę na filozoficzne zainteresowania Tove Jansson, która czytała prace Henriego Bergsona i Oswalda Spenglera. Jansson nie korzysta jednak z protekcyjnego zwrotu do dorosłego za plecami dziecka. Traktuje dzieci na równych warunkach i sprawia, że odczytują one książki o Muminkach na poziomie fascynujących przygód. Dorosły dostrzeże w nich inne treści, choć być może nie zawsze skojarzy je z myślą znanych filozofów.

Abstract

The paper focuses on the presence of a double address in a series of the Moomin novels by Tove Jansson – a Finnish writer and painter. These books are perceived in Poland as children's literature but a lot of content is targeted at another immanent reader of children's books – an adult. The concept of dual address has accompanied children's literature for long and first I devote some attention to a number of proposals in the approach to this issue: by Barbara Wall, Emer O'Sullivan, Perry Nodelman, Zofia Adamczykowa. Next I turn attention to the philosophical interest of Tove Jansson who read works by Henri Bergson and Oswald Spengler, and undoubtedly the inspiration of their reading can be seen already in her first novels about the Moomins. However the author does not use a patronizing address to adults behind a child's back. She treats children on equal terms, which makes that the Moomin books are read by them at the level of fascinating adventure. Adults can perceive other content in them though perhaps they will not always associate it with some views of famous philosophers.

Günseli Yıldırım, assoc. prof. dr.

Dokuz Eylül University
gunseli.girgin@deu.edu.tr

Güzin Özyılmaz Akamca, asst. prof. dr.

Dokuz Eylül University
guzin.ozyilmaz@deu.edu.tr

Nevin Akkaya, asst. prof. dr.

Dokuz Eylül University
nevin.akkaya@deu.edu.tr

Kübra Uslu

Dokuz Eylül University
k.uslu@hotmail.com

Tale Packet

Zbiór opowieści

Günseli Yıldırım – an associate prof. dr. at the Education Faculty of Dokuz Eylül University in İzmir (Turkey). Her research interests include burnout, early childhood education and educational psychology.



Selected publications:

- *Evaluation of the factors affecting loneliness and hopelessness among university students in Turkey*, “Journal of Social Behavior and Personality”, 2009, vol. 37, no. 6, p. 811-818
- *Öğretmen Adaylarının Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*, “Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi”, 2011, cilt 4, sayı 1
- *Üniversite öğrencilerinde duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi*, “KKTC-Milli Eğitim Dergisi-TRNC Journal of National Education”, 2009, Sayı 3, s. 1-12.

Günseli Yıldırım – profesor nadzwyczajny na Wydziale Edukacji Uniwersytetu Dokuz Eylül w Izmirze (Turcja). Jej zainteresowania badawcze obejmują wypalenie, wczesną edukację i psychologię edukacyjną.

Introduction

Considering an individual's life, some period of life is more critical in terms of psychological, physiological and cognitive development. Pre-school period that includes the first five years of life is defined as the critical period. This period is one of the important stages because of effect on formation and shaping of personality, acquisition of basic knowledge, skills, habits. Basic information, experiences, habits and skills to be obtained at an early age affects children in later life and help him/her to be able to be constructive, creative, independent and self-expressing (Oktay A. 1999; Arı M. 2003; Yavuzer H. 2006).

The people who wrote the children's book should know very well all aspects of the developmental characteristics of children and child spirit (Ataseven F., İnandı Y. 2000). But author with this viewpoint can compare fiction that provides positive identification in children's lives to heroes.

Ministry of Education determines one of the purposes of the pre-school education that helps children gain "children's physical cognitive and emotional development and have good habits". The 2012 program included development areas, gains and indicators forming them. The aim of program is children having skills enabling the individual and social harmony in social and emotional areas rise. The program aims to develop child's speech skills, self-expression and understanding of others in the field of language development. There is problem with some training materials and teaching devices that teachers need in these areas. For this purpose, gains and indicators in the project will be submitted to pre-school institutions by writing a range of illustrated story books. This project will support children's development by using these stories including indicators of social, emotional and language development.

The importance of the study

The books hold a very important place in the development of pre-school children. Children's books writers should recognize the child's developmental characteristics and spirit. But pre-school teachers and parents cannot find a lot of useful books in Turkey. In Turkey, when examining children's books on the market today with commercial concerns of a substantial portion of the area of expertise of people who are not closely related to children's books can also be seen unqualified. There is a great need to write new stories in this field. Therefore, this study is conducted. In this study, the stories were written for children in early childhood. The stories were written according to the early childhood curriculum of Ministry of Education in Turkey. Especially in the field of pre-school for the first time in Turkey will be a university support to these books, completely free from commer-

cial concerns, will be introduced for scientific purposes. This study is supported by Dokuz Eylül University.

The aim of the study

The aim of this study is to support young learner's development through writing stories of which effectiveness has been proved with an experimental method that is appropriate for the indicators defined in the curriculum of early childhood education prepared by the Ministry of Education in Turkey. Another aim of the study is to write story books which will be as a guide for the parents who are in need of being directed and for the teachers working in this field. Some examples given in the characters of the stories through some messages, emotions and actions of the character of the book and the solutions found for the problems in the story are the good examples for young learners to be emulated. Using some of the characters of our story, we aimed to give the right messages. These messages were consistent with curriculum of early childhood education of Ministry of Education in Turkey.

Procedure

The experimental group of 20 children and control group of 20 children, participated in the study. Schools in Turkey were opened on September 15th. The study started on September 28th. The experimental study took ten weeks. Although the pilot study conducted, the experimental study is ongoing. Because the study is not finalized yet, we cannot present our data and the results. We just present the stories and the connections between the curriculum gains and indicators. In pilot study, the stories were read by the teacher to the children in their class and the pictures displayed by the projection.

The stories

The main character's name is "Ezo". Ezo is 5 years old girl. Her adventures with her friends and family are subject of the stories. The titles of the written stories are:

1. Ezo's magnificent adventure
2. We're going to the library
3. Word game
4. Ezo goes to the sea balloon trip
5. Ezo in the forest
6. Time machine
7. A day in the future Children's Day

8. Ezo's sea adventure
9. Ezo and Pimpiri
10. Birthday cake
11. Children in horse farm
12. Ezo goes to the movie
13. Ezo on holiday
14. The children sing
15. Ezo was lost
16. Ezo in the pyramids
17. Ezo in toy museum
18. Ezo goes to fair
19. Ezo at the Museum of History and Art
20. Ezo in the children's library

Samples of the stories

The relationship between stories and the early childhood program's indicators are presented below on some examples:

STORY (<i>Time machine</i>)	CURRICULUM
In this story the child is told to go back into our characters with a time machine.	Gain: to recognize the value of works of art.
They're faced with famous Turkish painter "Osman Hamdi Bey".	Indicators: To say that they saw and heard works of art.
Our characters are affected by his table: "Trainer of the turtle".	To describe his/her feelings about works of art.
They understand the importance of the pictures and painters for society.	

Source: own elaboration, 2014

An example story (*Children's Feast*)

Gain:

- to explain different nature of culture

Indicators:

- to tell about own countries of nature
- to tell about own country and the other countries in the nature of some/ different things
- to tell about another countries' special culture characteristics.

Children's Feast

In this story, Ezo and her friends are celebrating international Children's Day. They meet with Japanese child. They learn about his culture.



This child's name is Yanakim. Yanakim mentions about their celebrations, boys' and girls' days.



Yanakim tells them about their foods and wearings.



He talks about Japanese cultural aspects, like origami.



Ezo and her friends mention about their culture, such as Ebru art.



They are very happy to learn about different culture.



Conclusion

In stories that text process is completed, topics are based on human relations that enrich children's thoughts and feelings. Child relations with his/her family, relatives, friends, teachers and the ever-expanding environment are described. Both arranging of these relations accurately and the protection of universal and national values, and curiosity to know and to understand that is the biggest fact of life that is in the foreground.

Illustration efforts have started in accordance with the work plan. Some features of the story characters repeated, so the characters were provided to be more memorable. Pictures of the story Zaman Makinesi and Ezo ile Efe Tatil Yapıyor are as follows. Illustration process has completed in November-December 2014 and then experimental studies have started. After the end of the experimental process, text-creating and illustration process will be repeated, fictional structure will be organized and final form of the stories will be created.

Bibliography

- Arı M. (2003), *Türkiye'de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul, Morpa Kültür Yayınları
- Ataseven F., İnandı Y. (2000), *Çocuk Kitaplarının Çeşitli Yönleriyle İncelenmesi*, I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, Ankara, Ankara Üniversitesi
- Oktay A. (1999), *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*, İstanbul, Epsilon Yayınları, ISBN 978-97-533116-7-0
- Yavuzer H. (2006), *Çocuk Psikolojisi*, İstanbul, Remzi Kitapevi, ISBN 9789751416445

Abstract

The aim of this project is to support young learners development through writing stories of which effectiveness has been proved with an experimental method that is appropriate for the social-emotional attainments and indicators in curriculum of early childhood defined by Ministry of Education in 2012. Another aim of the project is to write story books which will be as a guide for the parents who are in need of being directed and for the teachers working in this field. Some examples given in the genres of fairy tales and stories through some esthetic messages emotions and actions of the character of the book and the solutions found for the problems in the story are the good examples for young learners to be emulated for daily life. Therefore writing literary books for children is a very significant matter which great importance should be attached to. The people who are going to write books for children should know the developmental aspects of

children, understand their spirit deeply, pay attention to their likes. These people should also give examples through using simple and fluent language and write the books with a natural manner of narration. Only such writers can make the children face with the characters and the fictions which emulate them for something in a positive way. But today as the child books in the market are taken into consideration it is easily seen that most of the books have been written by unqualified people with a commercial concern. Early childhood teachers working in the field and the parents have trouble in choosing quality books. There is a great need of quality books which should be written appropriately for the attainments and the indicators defined in the current curriculum of Ministry of Education. Moreover this study will meet such need. In this study, experimental and control group will be used for pre-test and post-test. The study was held in the Pre-school of Buca Avukat İlhan Ege. Twenty children were involved in control group and the other twenty children were involved in experimental group. Also the study was applied in class environment and lasted for 10 sessions. The effectiveness of the child books was measured through gained data.

Abstrakt

Celem omówionego w artykule projektu jest wspieranie rozwoju młodych uczniów poprzez pisanie opowiadań, których skuteczność została potwierdzona metodą eksperymentalną, odpowiednią dla ich osiągnięć i wskaźników społeczno-emocjonalnych określonych w programie nauczania wczesnej edukacji opracowanego przez Ministerstwo Edukacji w 2012 r. Kolejnym celem projektu jest stworzenie książek, które mają służyć jako przewodnik dla rodziców i nauczycieli. Niektóre podane w gatunkach bajek i opowieści przykłady emocji i działań oraz rozwiązań problemów skłaniają do wykorzystania ich przez młodzież w życiu codziennym. Dlatego pisanie książek literackich dla dzieci jest bardzo znaczącą kwestią, na którą należy zwrócić uwagę. Ludzie, którzy zamierzają pisać książki dla dzieci powinni mieć wiedzę na temat aspektów rozwojowych dzieci, rozumieć do głębi ich wnętrza duchowe, zwracać uwagę na ich preferencje. Osoby te powinny również świecić przykładem poprzez zastosowanie prostego i płynnego języka, a także pisać książki, stosując naturalny sposób narracji. Tylko tacy pisarze mogą sprawić, że dzieci stawiają czoła bohaterom i fikcji, które stymulują je w pozytywny sposób. Ale dzisiaj, kiedy bierze się pod uwagę książki dla dzieci dostępne na rynku, można łatwo zauważyć, że większość z nich została napisana przez niewykwalifikowanych ludzi z koncernów handlowych. Nauczyciele wczesnej edukacji i rodzice mają problemy w wyborze książek o wysokiej jakości. Istnieje potrzeba dobrych książek, które powinny być pisane odpowiednio do osiągnięć i wskaźników określonych w obecnym programie nauczania Ministerstwa Edukacji. Opiane badanie odpowiada tym potrzebom. W jego realizacji, do przeprowadzenia wstępnego i końcowego testu, wykorzystano grupę eksperymentalną i kontrolną. Odbyło się w przedszkolu w Buca Avukat İlhan Ege. W grupie kontrolnej i eksperymentalnej wzięło udział po dwadzieścioro dzieci. Badania były prowadzone w środowisku klasowym i trwały 10 sesji. Skuteczność książek dla dzieci została wyrażona za pomocą uzyskanych danych.

Alicja Mazan-Mazurkiewicz, dr

Uniwersytet Łódzki, Wydział Filologiczny
Katedra Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej
adammazurkiewicz@o2.pl

„Najstraszliwszy smok na tej ziemi”.
O samoświadomości czytelniczej dziecka,
podpatrywanej przez pośrednika lektury
“The most dreadful dragon in this world”.
On a child’s reading self-awareness,
observed by an intermediary of reading

Alicja Mazan-Mazurkiewicz – w 1996 r. ukończyła filologię polską na UŁ. Tytuł doktora nauk humanistycznych o specjalizacji literaturoznawczej uzyskała w 2001 r. na podstawie rozprawy *Inspiracje biblijne w utworach Romana Brandstaettera* (2003). Od 2001 r. pracuje na stanowisku adiunkta w Katedrze Informatyki Naukowej i Bibliotekoznawstwa UŁ. Badania naukowe autorki obejmują literaturę polską XX i XXI w., szczególnie problematykę aksjologiczną i zagadnienia inspiracji religijnej w dziełach literackich. Poza uczelnią autorka prowadzi działalność popularyzującą poezję, adresowaną zarówno do dorosłych, jak i dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym.



Wybrane publikacje:

- *Liryka ks. Jana Twardowskiego. Spotkanie ze św. Teresą z Lisieux*, 2014
- *Jestem Twoją Zuzią*, 2011
- artykuły: *Anioł stróż diabła, archanioł w pokrzywach. O „trylogii anielskiej” ks. Mieczysława Malińskiego*, 2005; *O roli ilustracji w książce dla dzieci „Kłopoty Kacperka góreckiego skrzata” Zofii Kossak*, 2008; *Cykl o Panu Kuleczce Wojciecha Widłaka jako propedeutyka filozofii i duchowości*, 2012.

Alicja Mazan-Mazurkiewicz – in 1996 graduated from Polish Philology at the University of Łódź. In 2001 she got PhD on the basis of the dissertation Biblical inspirations in the works by Roman Brandstaetter (2003). Since 2001 she has been working as an adjunct professor in the Chair of Information and Library Science at the University of Łódź. Her research involves 20th and 21st century Polish literature, especially axiological problems and religious inspiration in literary works. Apart from her academic work she pursues activities popularising poetry which are addressed to adults as well as children at the pre-school and school age. She has written five volumes of poetry, one of them for children Jestem twoją Zuzią [I’m your Susie].

Dziwna sprawa z tymi smokami – kiedyś wszyscy na nie psioczyli, a dzisiaj jest moda, aby mówić o nich jak najlepiej. Może dlatego, że już dawno nikt żadnego smoka nie widział i niektórym się wydaje, że są one równie sympatyczne jak świnki morskie lub hodowlane żółwie. Trudno powiedzieć. W każdym razie smok, o którym będzie za chwilę mowa, nie był zbyt sympatyczny. Szczerze mówiąc, nie był sympatyczny ani trochę, proszę się więc nad nim zbytnio nie litować.

(Kasdepke G. 2006a, s. 7)

Obustronicowa ilustracja przedstawia trzy smoki w bliżej nieokreślonej przestrzeni. Autorką jest Elżbieta Wasiuczyńska, twórczyni m.in. ciepłego, przytulnego domu Pana Kuleczki¹ i pełnych barwnego rozmachu, inspirowanych folklorem baśniowych wizji w zbiorze *Cudowna studzienka. Baśnie polskie* (2013). Tu jednak ilustratorka (choć z trudem) stanęła na wysokości zadania, zdecydowanie nieodpowiadającego jej twórczym preferencjom²: smoki faktycznie nie zachęcają do zawarcia z nimi bliższej znajomości. Czteroletnia Kornelka, miłośniczka książeczki, lubi zastanawiać się, który z nich jest najgroźniejszy. Tym razem oznajmia: – *Smok wawelski jest najmniej sympatycznym smokiem na ziemi.*

Następuje chwila zastanowienia. Nela pokazuje ilustrację ze smokami i dodaje z naciskiem: *Na tej ziemi.*

Korekta słowna Neli może budzić mimowolny uśmiech; struktura wypowiedzi nasuwa analogię do słynnych słów Jana Pawła II z 2 czerwca 1979 r.: *Niech zstąpi Duch Twój i odnowi oblicze ziemi. Tej ziemi!* Cóż jednak dla mojej córki znaczyły w tym momencie słowa „na tej ziemi”? Sądzę, że w słowach tych wyraża się, istniejące na razie w załączku, przeczucie specyficznego ontologicznego i poznawczego statusu rzeczywistości, z którą dziecko spotyka się poprzez lekturę; że chodzi o ląd, który zwie się Fikcją Literacką. Zarysy są początkowo niejasne i mały człowiek przemierza go, nie zdając sobie w pełni sprawy z jego tożsamości – podobnie jak Kolumb, przekonany, że znajduje się u wybrzeży Indii. W końcu jednak Nowa Ziemia uzyskuje swoje własne miano, potwierdzające jej odrębność. Tylko na „tej ziemi”, połaci mającej w tym przypadku także fizyczne granice, wyznaczone ilustracją Wasiuczyńskiej, smok wawelski jest najmniej sympatyczny. Bo na ziemi, która dookreśleń nie wymaga, po prostu smoków nie ma.

¹ Na cykl autorstwa Wojciecha Widłaka składają się książki: *Pan Kuleczka* (2002); *Pan Kuleczka. Skrzydła* (2003); *Pan Kuleczka. Spotkanie* (2004); *Pan Kuleczka. Światło* (2006); *Pan Kuleczka. Dom* (2008); *Pan Kuleczka. Radość* (2012). Publikacja książkowa poprzedzona była drukiem znacznej części opowiadań w miesięczniku „Dziecko”.

² W wywiadzie na pytanie o ulubionego ilustratora Wasiuczyńska odpowiedziała: *Po dłuższej męce wybrałabym Janusza Grabiańskiego. Ujmowała mnie zawsze lekkość i finezyjna swoboda jego ilustracji. Jego prace są tak nasycone słońcem i zachwytem dla świata, że jest to zaraźliwe* (Wasiuczyńska E. 2014 [online]). Wasiuczyńska jest z pewnością zarażona skutecznie; jej autorski styl także wyraża zdecydowanie afirmatywny stosunek do świata.

Książeczka, której fragment zacytowałam, należy do wydanej w latach 2005-2006 r. serii *Kolekcja Dziecka*. Składa się ona z 20 baśni opowiedzianych na nowo przez dwóch pisarzy: jednego z najpopularniejszych obecnie w Polsce autorów literatury dziecięcej, Grzegorza Kasdepke, oraz subtelny poety i znawcy kultury śródziemnomorskiej, Jarosława Mikołajewskiego. Atrakcyjna i przyjazna dzieciom szata graficzna oraz świeżość narracji obu autorów sprawiają, że seria ta towarzyszy nam (mnie i córkom, obecnie dziesięcioletniej Zuzi i pięcioletniej Kornelce) od chwili jej wydania niemal nieustannie. Zarazem stanowi dla mnie szczególnie wdzięczne (choć naturalnie, nie jedyne ani dominujące) pole do refleksji nad dziecięcymi spotkaniami z fikcją literacką.

Mój artykuł wyrasta zatem z dwójakiej inspiracji: profesjonalnego zainteresowania literaturą piękną (w tym także literaturą i książką dziecięcą)³ oraz osobistego doświadczenia. Prawie dziesięć lat praktykowania roli pośrednika lektury zaowocowało wieloma obserwacjami, dotyczącymi rozwoju kompetencji lekturowych i samoświadomości czytelniczej dzieci. Byłam i nadal jestem świadkiem i w jakiejś mierze współuczestnikiem procesu inicjacji literackiej. Proces ten mogę postrzegać w pogłębionej perspektywie: całościowego rozwoju dwóch (bardzo różnych) dziecięcych osobowości. Punktem wyjścia jest autentyczne, indywidualne doświadczenie, nie teoria. Dlatego obserwacje, którymi chciałabym się podzielić, nie mają cech syntetycznego ujęcia. Podstawową kwestią, na którą chciałabym zwrócić uwagę, jest stosunek dziecka do samej literackości, rozumienie fikcji literackiej.

Przywołaną na wstępie artykułu refleksję Neli bezpośrednio sprowokowała metaliteracka uwaga na temat smoków. Istotnie Grzegorz Kasdepke jako opowiadający chętnie podejmuje grę z baśniową konwencją⁴; cechuje go upodobanie do przekornych, autotematycznych wstawek, które stanowią szczególną okazję do ujawnienia się dziecięcej świadomości literackiej.

Inny przykład, tym razem zanotowany przeze mnie przy wspólnej lekturze baśni *Stoliczku, nakryj się!*, z tej samej serii i w opracowaniu tegoż autora (2006b). Tu w centrum fabuły znajdują się podarki, otrzymywane kolejno przez trzech braci po ukończeniu przez nich nauki zawodu. Sprawiają one wrażenie niepozornych lub wręcz zbędnych, ich prawdziwa wartość ujawnia się dopiero osobie wtajemniczonej. Średni brat dostaje osła wraz z objaśnieniem, by wtedy, gdy zabraknie mu

³ Książkę wymieniam nie ze względu na możliwość uwzględnienia perspektywy ściśle bibliotekoznawczej (ta nie leży bowiem w zakresie moich zainteresowań naukowych), lecz z uwagi na bliską mi koncepcję „dzieła integralnego”, w którym wymiar literacki i wizualny są równorzędnymi nośnikami znaczenia. Koncepcję tę i jej realizacje w książkach przeznaczonych dla dziecięcego odbiorcy obszernie omawia Krystyna Zabawa (2013).

⁴ Niekiedy owa metaliterackość wydaje się przesadna, zakłóca czytelność przekazu i niemalże niweczy możliwość dziecięcego odbioru (tak jest w moim odczuciu w przypadku *Calineczki* z tej samej serii).

pieniędzy, podniósł ogon zwierzęcia. Młodzieniec reaguje na ową rewelację z dużą rezerwą, ponieważ:

Nie był już dzieckiem i doskonale wiedział, co może wypaść osiołkowi spod ogona. Osiołek okazał się jednak osiołkiem niezwykłym – tak to przeważnie z bajkowymi osiołkami bywa (Kasdepke G. 2006b, s. 22).

I tu pada komentarz Neli na temat bohatera baśni: *Ale dla niego to nie jest bajka!*

Istotnie. Bohater jest wewnątrz fabuły: dla niego to czysta prawda, jakkolwiek niespodziewana. Dlatego też, gdy już poznaje właściwości swego osiołka, od razu przyjmuje je jako oczywistość⁵.

Seria *Kolekcja Dziecka* także z innego względu sprzyja ujawnieniu kwestii literackości. Składa się ona w większości z popularnych baśni, niejednokrotnie znanych małym odbiorcom także z innych przekazów. Wielość wersji, różnorodność wcieleń tego samego, rozpoznawalnego schematu fabularnego może oczywiście pozostać dla dziecka niezauważalna. U nas w domu tak nie jest; zarówno ze względu na to, że świadomie podsuwam młodszej córce różne wersje baśni, jak i na jej własną inicjatywę. Pamiętając o tym, że w bibliotece ma rozmaite dostępne możliwości, Nela wybiera jedną z nich lub życzy sobie lektury dwóch wersji po kolei. Korzystam z okazji, by dowiedzieć się, jak postrzega różnice między nimi. Oto przykład z ostatnich tygodni, odnoszący się do nowo poznanej baśni Grimmów, *Rozpunki*.

Pierwsza wersja to typowa współczesna adaptacja:

Dawno temu żyło sobie pewne młode małżeństwo, które oczekiwało narodzin pierwszego dziecka. Każdego dnia kobieta spoglądała tęsknie na ogród po sąsiedzku, pełen pięknych kwiatów i różnych jadalnych roślin. Na widok jednej z nich – rozpunki – kobiecie aż ciekła ślinka.

– Proszę, mężu – rzekła w końcu – przynieś mi trochę rozpunki. Mam na nią wielką ochotę. Jest taka pyszna i ma takie słodkie błękitne kwiatki!

Mąż nie chciał się zgodzić, ponieważ ogród należał do starej wiedźmy, której się bał (*Świat baśni* 2014, s. 65).

Dруга to polskie tłumaczenie tekstu braci Grimm:

Żyli sobie mąż i żona, którzy przez długi czas daremnie pragnęli dziecka. Wreszcie żona powzięła nadzieję, że Pan Bóg spełni ich życzenie. W domku ich było na strychu małe okienko, z którego widać było wspaniały ogród, pełen najpiękniejszych kwia-

⁵ Może też Nela niezupełnie świadomie krytykuje początkowy sceptycyzm średniego brata, bo wszak baśniowych bohaterów nie dziwią smoki ani mówiące wilki.

tów i warzyw. Ale ogród otoczony był wysokim murem, a nikt nie ważył się wejść doń, gdyż należał on do złej czarownicy, która posiadała wielką moc i której wszyscy się bali.

Pewnego dnia kobieta, wyglądając na ogród przez okienko, ujrzała grządkę, na której rosła niezwykle bujna roszpunka – była tak świeża i zielona, że kobieta zapragnęła jej skosztować, i myśl ta nie odstępowała jej ani na chwilę. Wkrótce też zaczęła blednąć i chudnąć. Gdy to mąż spostrzegł, przeraził się i zapytał:

– Czego ci brak, droga żono?

– Ach – odparła kobieta – jeśli nie skosztuję roszpunki z ogrodu czarownicy, umrę z pewnością (Baśnie braci Grimm 1998, s. 21).

Różnice są wyraźne – poza oczywistym dla adaptacji skróceniem jest tu niestety stylistyczna niekonsekwencja (a mówiąc bardziej wprost, niechlujstwo); trywializacja wypiera powagę baśniowej narracji. A jak postrzega różnice pięciolatka? Początkowo woli tę pierwszą wersję, bo jest *krótsza i prostsza do wytłumaczenia* (tj. do zrozumienia). Trudno, czytamy. W połowie lektury ku mojej cichej radości Nela przerywa i prosi jednak o baśń z drugiej książki, *bo jest ładniejsza i ma więcej słów*.

Ta baśń nasuwa małej czytelniczce jeszcze jedno pytanie, wynikające z rozbieżności obu wersji: jaka właściwie jest roszpunka? Ta z błękitnymi kwiatkami nie wygląda, wbrew tekstowi, na przysmak (kto nie unika ogrodowej zieleniny, ten wie, że przydatnością kulinarną cechuje się ona przed kwitnieniem). Google spieszy z pomocą, choć z oporami: po wrzuceniu hasła „roszpunka” w grafice ukazują się dziesiątki długowłosych baśniowych piękności; przy odrobinie uporu można też odnaleźć kilka skromnych roślinek. Naturalnie bez kwiatków.

Natomiast dla mnie sytuacja jest okazją do kolejnej refleksji, o bliskim sąsiedztwie tego co baśniowe, z tym, co rzeczywiste. Sąsiedztwie nieuniknionym w literaturze, a stanowiącym na etapie literackiej inicjacji wyzwanie poznawcze.

Świat kilkulatek przypomina bowiem starogrecki chaos, kotłowanie żywiołów, z której wyłonią się idee. To czas uprawiania filozofii, pytań fundamentalnych, ustalania ontologicznych podstaw bytu. Czas pierwszych prób posługiwania się mnóstwem kuszących kategorii, które niosą obietnicę porządku.

Wśród nich istnienie i nieistnienie to kategorie absolutnie podstawowe. Pamiętam pytania czteroletniej Zuzanki, z punktu widzenia dorosłych monotonne i niekiedy nawet irytujące: *czy Baba Jaga naprawdę istnieje? Czy dinozaury istnieją? Czy bakterie istnieją? A jaszczurki?* I wreszcie: *czy źli ludzie naprawdę istnieją?* Z niejakim dyskomfortem psychicznym odpowiadam, że tak, na co z kolei słyszę pełne zaskoczenia *ooo*. Baba Jaga nagle weszła do dziecięcego pokoju, żywa i prawdziwa.

A teraz Nela przy lekturze przywołanej już książeczki o smoku wawelskim pyta: *smoki już teraz nie żyją, prawda?* Córeczce smoki pomyliły się, o co nietrudno,

z dinozaurami⁶. Być może dlatego, że z prehistorycznymi gadami spotkała się w kontekście, który wiąże je z tematem dziecięcych lęków. Przesympatyczny Wesoły Ryjek dowiaduje się o nich z książki czytanej mu przez tatę:

Wiecie, co to były dinozaury, prawda? Takie różne, ale wszystkie duże. Na obrazkach zobaczyłem, że niektóre miały długie szyje, a inne rogi, a jeszcze inne długie dzioby, w dodatku z zębami, tak jakby sam dziób im nie wystarczał. Tata powiedział, że nawet najmniejsze z dinozaurów były większe od prosiaczka, a największe były większe od domu. Spróbowałem sobie wyobrazić takiego dłuższego stworu większego od naszego domu i zrobiło mi się trochę niewyraźnie (Widłak W. 2010, s. 38).

Dlatego tata musi synka zapewnić: *Żaden dinozaur nie przyjdzie. Na pewno. Dinozaury były kiedyś, ale teraz już od bardzo dawna ich nie ma. Ja ich nigdy nie widziałem, nawet jak byłem bardzo mały (Tamże, s. 40)*, a nawet wspólnie z nim przeszukać ogród. Ja muszę tylko wyjaśnić (a raczej przypomnieć) Neli, że smoki występują w baśniach, a dinozaury to autentyczne, choć wymarłe zwierzęta. To wystarczy, by córka podjęła temat i sama wskazała dalsze różnice między nimi: tylko smoki są *dziwne*, mają, jak na ilustracjach Wasiuczyńskiej, trzy głowy lub osiem oczu. To szczegóły budowy morfologicznej, które faktycznie zakwestionować może zarówno wiedza potoczna, empirycznie uzyskana przez pięcioletkę, jak i fachowa wiedza przyrodnika. Żartobliwie pisała o tym Szymborska w wierszu *Tomasz Mann*:

*Drogie syreny, tak musiało być,
kochane fauny, wielmożne anioły,
ewolucja stanowczo wyparła się was.
Nie brak jej wyobraźni, ale wy i wasze
płetwy z głębi dewonu a piersi z aluwium,
wasze dłonie palczaste a u nóg kopytka,
te ramiona nie zamiast ale oprócz skrzydeł,
te wasze, strach pomyśleć, szkieletki-dwutworki
nie w porę ogoniaste, rogate z przekory
albo na gapę ptasie, te zlepkki, te zrostki,
te składanki-cacanki, te dystychy
rymujące człowieka z czaplą tak kunsztownie,
że fruwa i nieśmiertelny jest i wszystko wie
– przyznacie chyba same, że byłby to żart
i nadmiar wiekuisty, i kłopoty,
których przyroda mieć nie chce i nie ma (Szymborska W. 2005, s. 144)⁷.*

⁶ Istnieje hipoteza łącząca chińskie podania o smokach z odkrywaniem wykopalisk gadów prehistorycznych.

⁷ Wiersz z tomu *Sto pociech*.

Oczywiście, poziom wiedzy i świadomości, z którego przeprowadzona jest ta stanowcza, acz uprzejma odprawa dana syrenom i faunom, jest w świecie rzeczywistym niespotykany. Dziecko przestaje wierzyć, że *krasnoludki są na świecie* o wiele wcześniej, nim zyska (jeśli zyska) funkcjonalną wiedzę o rozwoju kręgowców, pozwalającą na przeprowadzenie takiej naukowej krytyki. Mówiąc najprościej: uczony wywód przeprowadzony przez podmiot wiersza Szymborskiej jest w świecie realnym zupełnie zbędny: brak mu adresata.

Istotna natomiast dla dziecka jest sama kwestia rozróżnienia między tym, co wykreowane przez ludzką fantazję, a co rzeczywiste. Anna Sobolewska, opowiadając o rozwoju swojej córeczki Celi, wspomina zwiedzanie Zamku w Warszawie i wrażenie, jakie na dziewczynce wywarł tron króla Stasia:

[Wspólnie z tatą] *ułożyli piosenkę, zaczynającą się od słów: Byliśmy na Zamku prawdziwego króla... Celę najbardziej poruszył fakt, że ten król nie był bajkowy, tylko prawdziwy* (Sobolewska A. 2002, s. 87).

Zdumienie towarzyszące odkryciu, że król może być prawdziwy, łatwo zrozumieć; być może wielu z nas ma w pamięci analogiczne doświadczenia własnego dzieciństwa, dotyczące królów, królewien, pałaców czy karoc. Pamiętam jednak także (choć nie mogę obecnie tego zlokalizować), że czytając jako nastolatka popularną wówczas wśród dziewcząt „Filipinkę”, znalazłam w jednym z numerów opowieść czytelniczki o tym, jaki szok przeżyła, spotykając się w dzieciństwie pierwszy raz oko w oko... z krową. Wychowując się w mieście i krowy znając z obrazków w książkach, była przekonana, że jest ona baśniowym stworzeniem na równi ze smokiem⁸.

The mean is a message – wedle sławnego stwierdzenia Marshalla McLuhana. Czyżby dla owej dziewczynki „obrazek w książce” stanowił tak silny wskaźnik fikcyjności? Z pewnością jest to przypadek niezmiernie daleki od reguły, ale przecież możliwy. Z mojego doświadczenia pośredniczki lektury pamiętam natomiast, z jaką podejrzliwością pięcioletnia wówczas Zuza przyjęła encyklopedię przyrody firmowaną postaciami z Disneyowskiego *Kubusia Puchatka (Moja pierwsza...* 2008). Początkowo uznała, że wszystko w tej książce jest wymyślone, a gdy wytłumaczyłam jej, że autor wprowadził baśniowe postaci, by zachęcić dzieci do lektury, uznała ten pomysł za głupi.

⁸ Wasiuczyńska relacjonuje jedno ze spotkań autorskich: *W Głogoczowie – małej miejscowości na pięknej trasie Kraków-Myslenice – bawiliśmy się z pierwszakami, rysując wizerunki wymarzonych zwierzątek. Były smoki, pegazy i... pingwiny. (A także koty, psy, wieloryby, papugi, kuczki, jednorożce)* (Zwierzę, o którym marzę 2014 [online]). Można się zastanawiać, z czego wynika to pomieszanie – czy z odmiennych interpretacji zadania (a konkretnie czasownika „marzyć”), czy też z problemów w odróżnianiu fantazji od rzeczywistości.

W pedagogice istnieją nurty – choćby Marii Montessori – które w trosce o kształtowanie u dziecka jasnego i adekwatnego obrazu świata rugują z edukacji najmłodszych bań. Sama nie tylko nie podzielam tak skrajnego stanowiska, ale nie zgadzam się też z szeroko akceptowanymi zaleceniami, by ilustracje dla najmłodszych były w pełni realistyczne, a dopiero na późniejszym etapie wprowadzały element niezwykłości, odrealnienia, fantazji⁹. *Słoń na rowerze. Dziwne* – orzekła z powagą całkiem mała córeczka mojej koleżanki po dłuższym przyglądaniu się ilustracji przedstawiającej rzeczonoego słonia; uważam, że takie samodzielne konstatacje są cenne i nie ma sensu pozbawiać dzieci okazji do ich wygłaszania. Wspomniany Kubuś Puchatek nie zaszkodził też mojej córce, a wnikliwa, owocująca mnóstwem jej pytań wspólna lektura encyklopedii nauczyła mnie, jak wielki (i niekiedy zaskakujący dla dorosłego) bywa dziecięcy trud zrozumienia realnego świata. Nie sądzę, by ścisłe oddzielenie smoków od dinozaurów oraz słoń na sawannie od słoń na rowerze mogło tę trudność znacząco zmniejszyć.

Zaś czar fikcyjnego świata, iluzja jego prawdziwości może prysnąć całkiem niespodziewanie. Wśród licznych świadectw przywołam pochodzące z bloga literackiego związanego z Dyskusyjnym Klubem Książki (DKK) biblioteki w Olsztynie. Autorka bloga przypomina jedną z perypetii związanych z Czarodziejskim Kapeluszem, który pojawił się w Dolinie Muminków. Piżmowiec, szukający spokoju i odosobnienia w jaskini: [...] *owinął się kocem i wyjąwszy sztuczną szczękę włożył ją do kapelusza, żeby się nie zapiaszczyła. Wkrótce usnął – spokojny i szczęśliwy* (Jansson T. 1982, s. 67). Niestety, był to właśnie Czarodziejski Kapelusz, ukryty tam wcześniej przez rodzinę Muminków. Wkrótce stają się oni świadkami szokującego zachowania Piżmowca, o którym sądzili, że jest zawsze *taki spokojny i pełen godności* (Tamże, s. 71). Idą zatem na zwiady do jaskini, w której znajdują pustego Czarodziejskiego kapelusza, na piasku zaś: *dziwne ślady, jak gdyby ktoś tam tańczył i skakał* (Tamże, s. 72). Nie wyglądają na ślady łapek Piżmowca ani w ogóle łapek. Piżmowiec zaś nie chce wyjaśnić, co go przeraziło. Tekstowi głównemu towarzyszy tu przypis Tove Jansson:

Jeśli jesteście ciekawi, w co przemieniły się sztuczne zęby Piżmowca, spytajcie o to waszej mamusi. Ona z pewnością będzie wiedziała (Tamże, s. 72)¹⁰.

⁹ Uściślając: nie zgadzam się z tym jako z kategorycznym zaleceniem. Ilustracja nie służy wyłącznie – ani nawet przede wszystkim – zdobyciu wiedzy o świecie rzeczywistym. Wiele obiektów i zjawisk pozostaje dla dziecka tak naprawdę niewyobrażalnych, dopóki nie spotka się ono z nimi w rzeczywistości. Przykładowo: jak ilustracja może dać wyobrażenie o ogromie morza? Albo o głębokim mroku nocy pozbawionej źródeł światła, w którym naprawdę nic nie widać? Ilustracja w dużej mierze służy nauce identyfikacji ikonicznych wyobrażeń. Jej odczytanie jest kwestią sprawności w posługiwaniu się określonym kodem kulturowym. W ramach owego kodu np. woda jest niebieska, choć kilkuletnie dziecko może samo sformułować spostrzeżenie, że prawdziwa woda nie ma koloru.

¹⁰ Autorka bloga cytuje książkę obszerniej, ja tylko minimum konieczne do zrozumienia treści.

Autorka bloga konkluduje:

Naprawdę jestem bardzo ciekawa co odpowiadały wasze mamusie!? Albo – jeżeli jesteście mamusiami – co odpowiedziałyście swoim dzieciom?

Moja mamusia jest realistką i powiedziała, że autorka nie wiedziała co wymyślić i dlatego tak napisała...

Byłam srodze zawiedziona tym co usłyszałam (W co przemieniły się... 2013 [online]).

Zapewne w tym przypadku przyczyną zawodu był rozdziew między czytelnikiem idealnym założonym przez pisarkę¹¹, a realnym, bezlitośnie demaskującym sposób istnienia świata Muminków jako w pełni zależnego od autorki; w dodatku autorki ocenionej nie jako wszechwładna na terenie literackiego zmyślenia, lecz po ludzku ułomna.

Bywa i tak, że sam autor tekstu niechcący przyczynia się do zburzenia iluzji. Nawet dziecko potrafi bowiem dostrzec pęknięcia w tekście, wynikające z jego niedoskonałości. Gdzie mieszka Julka, tytułowa bohaterka *Wieloryba* Renaty Piątkowskiej (2014) – jest kwestią nieobojętną dla moich córek, których szkolne i przedszkolne koleżanki mieszkają bardzo rozmaicie – w domkach jednorodzinnych, kamienicach i blokach. Dlatego dziewczynki z łatwością zapamiętują, że Julka w jednym z rozdziałów książki mieszka w domku, w innym w bloku. I nie chodzi bynajmniej o przeprowadzkę bohaterki, tylko o zapomnienie autorki, dla której ta kwestia fabularnie nie ma znaczenia. W tym konkretnym przypadku zachowałam się jak owa mama-realistka z cytowanego bloga i wprost oznajmiłam dzieciom, że autorka się pomyliła.

Bywają jednak sytuacje bardziej subtelne. Niejednokrotnie wiążą się one z kategorią narratora. Gdy byłam dzieckiem i z upodobaniem słuchałam bajek z płyt winylowych¹², kategoria ta pojawiła się w mojej świadomości z tego prostego powodu, że w obsadzie każdej z baśni muzycznych narrator był osobną rolą aktorską. Nela samodzielnie doszła do tej kategorii, poprzez pytanie odniesione do czytanych jej książek: *kto to mówi?* Trudno mi ocenić, czy zadałaby je, gdyby miała do czynienia wyłącznie z narracją auktorialną. W kilku z jej ulubionych książek narrator jest jednak zarazem bohaterem. I tu zdarzają się sytuacje problemowe.

W *Kocich historiach* Tomasza Trojanowskiego mamy do czynienia z trójką pełnych inwencji, nieobliczalnych w swych poczynaniach kotów – Hermanem, Zofią i Guciem – oraz ich opiekunem, zwanym przez koty Dużym. Duży jest zarazem

¹¹ Przypuszczam, że owa idealna „mamusia” powinna nie tyle wymyślić, w co się zmieniła sztuczna szczęka, co uchylić się od odpowiedzi, ocalając smak literackiego niedopowiedzenia.

¹² Cenną inicjatywą ocalającą wiele z tych wysokiej jakości słuchowisk jest współczesna seria na płytach CD zatytułowana „Bajki-Grajki”.

narratorem zdarzeń, które przynajmniej częściowo rozgrywają się poza zasięgiem jego wzroku: – *O co chodzi? – spytałem otwierając drzwi łazienki* (Trojanowski T. 2004, s. 38). Ale w innym fragmencie Duży opisuje pożegnanie z kotami, zostawia je w domu i one dalej toczą rozmowę. W dodatku w rozmowie tej jego nieobecność zostaje wprost zwerbalizowana:

- *Czuję się jak rozbitek opuszczający bezludną wyspę – Herman był wniebowzięty.*
- *Chyba bezkocią – sprostowała Zofia.*
- *Bezludną. Przecież Dużego nie ma, bo wyszedł, a my jesteśmy* (Tamże, s. 29).

Jak Duży o tym opowiada, skoro go nie ma? Skąd o tym wie? – pyta całkiem sensownie Nela. Cóż, i w literaturze „dorosłej” zdarza się narracja formalnie personalna, ale pod pewnymi względami (zakres wiedzy) auktorialna, zatem niekonsekwentna. Jak odpowiadać dziecku na pytanie: skąd wie? Z jakiego poziomu rzeczywistości? Rozmawiając ze studentami, rozróżniam poziom wewnątrztekstowy i zewnętrzny, kreacji autorskiej i zamiarów (niekoniecznie artystycznych) autora. Mogę żartować, że Anielka z *Bez dogmatu* Sienkiewicza *umarła na konieczność literacką* (naturalnie chodzi o wymóg domknięcia fabuły). Który poziom należy wprowadzić w rozmowie z pięciolatką? Czy zawęzić do wewnętrznego (może koty opowiedziały narratorowi?), czy uświadomić dziecku, że istnieją sztuczki literackie? Autor wymyślił Dużego i tak naprawdę to autor wie wszystko, nie Duży.

Inny przykład zagadnień komunikacyjnych, które niespodziewanie wychodzą na wierzch fabuły, burząc iluzję jej samoistnego bytu. Oto cytat z przygód Mikołajka, postaci uwielbianej przez kolejne pokolenie czytelników:

– *Dzieci – powiedziała pani – przedstawiam wam nowego, małego kolegę. On jest cudzoziemcem i jego rodzice oddali go do tej szkoły, żeby się nauczył francuskiego. Liczę na was, że będziecie mi pomagać i że będziecie dla niego bardzo mili* (Gosciny R., Sempé J.-J. 2001, s. 57).

– Chyba polskiego? – zdziwiła się Nela. Gdy wyjaśniłam, że bohaterowie *Mikołajka* mieszkają we Francji i mówią po francusku, nieuchronne następne pytanie brzmiało: – *To dlaczego nie mówią po francusku?*

Istotnie to wyższa szkoła jazdy – uświadomić sobie, że bohater literacki mówi po francusku, kiedy faktycznie każde wypowiedziane przez niego słowo trafia do nas – jakże by inaczej – po polsku; dochodzi kwestia przekładu. Nie tylko sympatyczny Mikołajek istnieje zatem niezupełnie tak, jak inni znajomi chłopcy – nawet książka o nim istnieje w sposób bardziej skomplikowany, niż się wydawało...

Alicja Baluch kreśli interesującą koncepcję analogii pomiędzy kolejnymi etapami rozwoju postrzegania wzrokowego (a także, do pewnego stopnia, etapami rozwoju sztuk wizualnych) a rozwojem percepcji czytelniczej u dziecka (1994). Pierwszy etap doświadczeń lekturowych to, według badaczki, skupienie uwagi na zdarzeniu (pojedynczym, a następnie prostej fabule); odpowiada mu widzenie konturowe. Następnym krokiem rozwojowym jest skierowanie uwagi na postać, prezentowaną w sposób uproszczony, przez znaczący rekwizyt (odpowiada mu widzenie sylwetki). Później, w analogii do widzenia przestrzennego, percepcja małego czytelnika ogarnia utwory przestrzenne, kreujące autonomiczny, osobny świat, z jemu tylko właściwymi regułami (np. *Akademia Pana Kleksa*, *Plastusiowy pamiętnik*, *Alicja w Krainie Czarów*). Podchwycenie owych reguł może być, jak stwierdza badaczka, bodźcem dla własnego fantazjowania; z niego wywodzą się właściwe późniejszym latom gry RPG. Przedostatni etap, wiodący ku dojrzałości czytelniczej, to zdolność zauważania narracji (będącej w tej koncepcji odpowiednikiem malarskiego światłocienia), świadomość samego faktu opowiadania i specyficznej sytuacji narracyjnej (zwłaszcza narratora jako zarazem głównego bohatera). Pełnia umiejętności percepcyjnych to, ujęta jako analogia do widzenia ruchomego, gra z tradycją literacką.

Z moich własnych obserwacji jako pośrednika dziecięcej lektury wynika jednak, że pojedyncze, niejako punktowe doświadczenia przypisane przez Alicję Baluch późniejszym stadium rozwoju, faktycznie pojawiają się bardzo wcześnie.

Oto trzyletnia Zuzia nagle zaczęła opowiadać, jak wpadła... do kieszeni (własnej sukienki) lub do naklejki. Inspirację owego pomysłu stanowiła małeńka bohaterka książki Gianniego Rodari *Historyjki o Alicji, która zawsze wpadała w kłopoty* (2003), wpadająca do zegarka, kałamarnicy, bańki mydlanej, obrazków w książkach lub własnego urodzinowego tortu. Czyż nie jest to owo widzenie przestrzenne utworu, podchwycenie specyficznych reguł świata i kontynuowanie aktu kreacji? Jednak nie jest wcale pewne, że w przyszłości wyrosnie nam uczestniczka gier RPG. Zuzanka z fantazjowaniem rozstała się dość radykalnie i już jako pięcioletnia sześciolatka wołała takie klimaty:

Babcia Ania kupiła Aleksandrowi strugaczkę. Elektryczną. Aleksander struga wszystkie ołówki i kredki. A one robią się coraz bardziej ostre. I coraz mniejsze. Niedługo zamiast ołówków i kredek będą same wióry (Osikowicz M. 2009, s. 11).

Pięcioletnia Nela natomiast zawsze chce wiedzieć, kto mówi w danej książce; kwestia narracji nie jest jej bynajmniej obojętna.

Ponadto nie tylko najwyższy z poziomów wyodrębnionych przez Alicję Baluch przynosi wtajemniczenia metaliterackie. Są one, jak wskazują przywołane przeze mnie cytaty z baśni opowiedzianych przez Grzegorza Kasdepkę, wnoszone przez narrację. Niekiedy też przez samą sytuację i dialog, jak w opowieści *Mysz, która*

zjadła koty Gianniego Rodari. Bohaterką jest tu mysz biblioteczna, która poucza swych kuzynów, uświadamiając im braki w wiedzy i doświadczeniu:

- *Przykładowo, czy jedliście kiedyś kota?*
- *Ach, ty jesteś taka obyta. Ale w naszych stronach to koty jedzą myszy.*
- *Bo brak wam wykształcenia. Ja zjadłam już niejednego kota, a żaden z nich nawet nie miauknął.*
- *A jak smakowały?*
- *Jak papier i atrament, tak mi się wydaje. Ale to jeszcze nic. Czy jedliście kiedyś psa?*
- *Na litość boską!*
- *Ja zjadłam jednego dokładnie wczoraj. Owczarka niemieckiego. Miał takie kły...*
- Ale cóż z tego? Pozwolił się zjeść bardzo grzecznie i nawet nie warknął.*
- *A jak smakował?*
- *Zwyczajnie, jak papier. A jedliście kiedyś nosorożca?*
- *Ach, ty jesteś taka obyta. A my nigdy nawet nie widzieliśmy nosorożca. Jest podobny do parmezanu czy gorgonzoli?*
- *Jest podobny do nosorożca, ma się rozumieć. A jedliście kiedyś stonia, zakonnika, księżniczkę, drzewko świąteczne?* (Rodari G. 2012, s. 121-122).

Ten popis przerywa pojawienie się prawdziwego kota; w przeciwieństwie do nieobytych kuzynów myszka biblioteczna nie ucieka przed nim, nieświadoma zagrożenia. Zaś kot wprawdzie uprzejmie przyznaje, że również ceni literaturę, ale myszce proponuje... trochę wiedzy praktycznej. I tylko szczęśliwym trafem udaje się jej umknąć z jego łap.

Fabuła, w pełni zrozumiała dla pięcioletki, uświadamia zatem odrębność literatury i życia, portretując jednocześnie kogoś, kto tkwi w bezpiecznej (do czasu) iluzji, nie rozróżniając tych światów. A jest to wszak także problem najzupełniej dorosłych bohaterów dorosłej literatury; wystarczy wspomnieć nieszczęsną Emmę Bovary z powieści Gustawa Flauberta.

Oczywiście, uświadamianie sobie statusu literackości przez dziecko to kwestia chwil, które intrygują, pobudzają do sformułowania pytań. Po nich następuje spokojny powrót do naturalnego, naiwnego trybu lektury (wszak i dorosły czytelnik, pochłonięty fabułą, niejako zawiesza swoją wiedzę o fikcyjności świata). I Mikołajek, i smoki stają się znów prawdę. Słowu można ufać... Mniej ilustracji.

Wspomniałam już kwestię rozmaitych wersji tej samej baśni. *O wawelskim smoku* spółki Makuszyński i Walentynowicz to dla nas pozycja obowiązkowa, niezależnie od wcześniej poznanej wersji Grzegorza Kasdepke. Nelę nadzwyczaj zajmują... miny smoka. Dość często się zdarza, że wyraz twarzy książkowego bohatera na ilustracjach w jej odczuciu nie zgadza się z tekstem. Ktoś wygląda na zezłoszczonego, choć powinien być miły. Ze smokiem problem odwrotny – smok wawelski, jak wiadomo, jest niemiły, a wyraz pyska u Walentynowicza miewa nie-

dostatecznie wredny. Np. na okładce, zdaniem Neli, jest zdziwiony. No i jeszcze – *ileż on ma zębów?*

*Długi był na tysiąc łokci,
zębów miał ze trzysta chyba [...] (Makuszyński K., Walentyłowicz M. 1984, s. 11).*

Niestety na ilustracji paszcza jest szeroko otwarta i kto umie i lubi liczyć (a jest to wszak forma panowania nad światem, dająca dziecku wiele satysfakcji), policzy – zębów jest zaledwie kilka.

Oczywiście, niekiedy nie sposób wymagać od ilustratora literalnego wywiązania się z tekstu. Rozziew między słowem a obrazem bywa nieunikniony. W didaskaliach do *Kordiana* Słowacki łatwo mógł zadekretować, że *Błyska dziesięć razy i dziesięć tysięcy szatanów spada*, ale co z tym ma zrobić scenograf przedstawienia? Wiele jest jednak możliwe dzięki inteligentnej sugestii. We wstępnych partiach *O wawelskim smoku* czytamy:

*Babka babki mojej babki
– Mam ich tysiąc sto czterdzieści! –
Od prababki swej słyszała
O tej dziwnej opowieści (Tamże, s. 4).*

Na ilustracji bliźniaczo narysowanych babć jest dwadzieścia osiem, ale ukośna perspektywa i malejące postaci skutecznie sprawiają wrażenie ogromnej ilości. Tu Nela wierzy autorom na słowo.

Ma natomiast poważne wątpliwości odnoszące się do charakteru smoka z tejże wersji baśni. Bo faktycznie: smok jest tu krasomówcą i obszernie zapowiada rozmaite czyny, ale w porównaniu z tymi deklaracjami rzeczywistość jawi się dość skromnie. Dlaczego nikogo z ludzi nie zabił? Porywa jedynie zwierzęta, które są jego pożywieniem. Nela zaczęła nawet podejrzewać, że smok jedynie udaje groźnego. Posiłkując się fragmentami tekstu, próbowałam jej udowodnić, że smok jest zły i że miał zamiar zabić króla Kraka, szewczyka, księcia Bursztyńka. Ale tu córka znalazła nieoczekiwane dla mnie wyjaśnienie: smok atakuje tylko tych, którzy pierwsi jego zaatakowali. I Nela nie zamierza go za to potępiać. Bo istotnie, czyż nie jest to usprawiedliwione?

Zaistniał paradoksalny rozziew między Kornelkową percepcją obu wariantów baśni o wawelskim smoku a intencjami twórców. Wersja Kasdepke w intencji pisarza ma być lekka, humorystyczna i nikogo nie przestraszyć; Makuszyńskiego jest znacznie bardziej na serio. Odmiennie tonacje wpisane są w narrację obu tekstów. A jednak w warstwie fabularnej to właśnie smok Grzegorza Kasdepke udowadnia, że zasłużył na swój okrutny koniec.

Tylko w jeden, specyficzny sposób, Nela wierzy w straszność smoka z książki Makuszyńskiego. Co dziwne, dopiero po wielu miesiącach lektury u córki wykluła się decyzja, by nie czytać *O wawelskim smoku* przed snem: bo ma się wtedy straszne sny. Nigdy się wcześniej na takowe nie skarżyła, decyzja była zatem raczej projekcją, przewidywaniem. A może też, znając charakter Neli, lubiącej ład i reguły, projektowaniem porządku: powinno tak być, że straszna lektura powoduje złe sny. Skąd córka to wie?

Cóż... być może z literatury właśnie. Julkowi i Julce, parze uroczych pięciolatek, bohaterów cyklu autorstwa Annie Schmidt, mama czyta:

[...] *opowiadanie o olbrzymie, o ogromnym olbrzymie. W książce jest olbrzym na obrazku.*

– *Hu – mówi Julka. – Jaki straszny olbrzym!*

– *Bardzo straszny – przytakuje Julek.*

Gdy Julek idzie do łóżka, o siódmej, już nie pamięta o opowiadaniu. Ale w nocy nagle się budzi. Śnił mu się olbrzym. Brr, jaki wstrętny! (Schmidt A. M. G. 2007, s. 15).

Z książek uczymy się przecież o prawdziwym świecie. A niekiedy nawet temu prawdziwemu podpowiadamy, jaki ma być.

Bibliografia

- Baluch A. (1994), *Odkrywanie świata przedstawionego w literaturze (O regułach czytania prozy narracyjnej przez dziecko)* [w:] *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej lektury*, wyd. 2 poszerzone, Wrocław, Wydaw. Bagiński i Synowie, s. 27-43
- Baśnie braci Grimm* (1998), t. 2, przeł. Emilia Bielicka i Marceli Tarnowski, Warszawa, Świat Książki, ISBN 83-7129-587-1
- Cudowna studzienka. Baśnie polskie* (2013), oprac. Joanna Papuzińska, Poznań, Media Rodzina, ISBN 978-83-7278-908-2
- Gosciny R., Sempé J.-J. (2001), *Mikołajek*, przeł. Tola Markuszewicz i Elżbieta Staniszkis, Warszawa, „Nasza Księgarnia”, ISBN 83-10-10665-3
- Jansson T. (1982), *W Dolinie Muminków*, przeł. Irena Szuch-Wyszomirska, wyd. 4, Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, ISBN 83-10-08160-X
- Kasdepke G. (2006a), *Smok wawelski*, il. Elżbieta Wasiuczyńska, Warszawa, AGORA SA, ISBN 83-60225-17-6
- Kasdepke G. (2006b), *Stoliczku, nakryj się!*, il. Elżbieta Wasiuczyńska, Warszawa, AGORA SA, ISBN 83-60225-23-0
- Makuszyński K., Walentynowicz M. (1984), *O wawelskim smoku*, wyd. 8, Kraków-Wrocław, Wydaw. Literackie, ISBN 83-08-00908-5

- Moja pierwsza encyklopedia. Natura* (2008), Warszawa, Wydaw. Egmont Polska Sp. z o. o., ISBN 973-83-237-8097-7
- Osikowicz M. (2009), *Czytanki dla Aleksandra*, Kraków, WAM, ISBN 978-83-7505-452-1
- Piątkowska R. (2014), *Wieloryb*, wyd. 2, Łódź, Literatura, ISBN 978-83-7672-063-0
- Rodari G. (2012), *Bajki przez telefon*, przeł. E. Nicewicz-Staszowska, il. K. Bajerowicz, Kraków, Wydaw. Bona, ISBN 978-83-62836-26-0
- Schmidt A. M. G. (2007), *Julek i Julka*, cz. 4, przeł. Ł. Żebrowski, il. F. Westendorp, wyd. 2, Warszawa, Hokus-Pokus, ISBN 978-836040209-2
- Sobolewska A. (2002), *Cela. Odpowiedź na zespół Downa*, Warszawa, W.A.B., ISBN 83-88221-96-5
- Szyborska W. (2005), *Wiersze wybrane*, wyd. nowe rozszerzone, Kraków, Wydaw. a5, ISBN 83-85568-68-9
- Świat baśni (2014), przeł. Anna Matusik-Dyjak, Ożarów Mazowiecki, Wydaw. Olesiejuk, ISBN 978-83-274-1300-0
- Trojanowski T. (2004), *Kocie historie*, il. Monika Frątczak, wyd. 3, Łódź, Wydaw. Literatura, ISBN 83-88484-56-7
- Wasiuczyńska E. (2014) *Łap bakcyła* [online], [dostęp: 08.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.lapbakcyła.pl/wywiad1.php>>
- W co przemieniły się sztuczne zęby Piżmowca* (2013) [w:] *DKK Olsztyn, czyli zapiski Niedostosowanego Mamuta* (2014) [online], [dostęp: 05.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://dkk-olsztyn.blogspot.com/search?updated-max=2014-02-17T02:21:00-08:00&max-results=7&start=6&by-date=false>>
- Widłak W. (2010), *Wesoły Ryjek*, il. Agnieszka Żelewska, Poznań, Media Rodzina, ISBN 978-83-7278-428-5
- Zabawa K. (2013), *Rozpoczęta opowieść. Polska literatura dziecięca po 1989 roku wobec kultury współczesnej*, Kraków, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, ISBN 978-83-7614-146-6 (Ignatianum) i 978-83-7767-994-4 (WAM)
- Zwierzę, o którym marzę* (2014) [w:] *Oj dana dana* [online], [dostęp: 08.09.2014], dostępny w Internecie: <<http://ojdanadana.blogspot.com/2014/06/zwierze-o-ktorym-marze.html>>

Abstrakt

Artykuł wyrasta z dwojakiej inspiracji: profesjonalnego zainteresowania literaturą i książką dziecięcą oraz osobistego doświadczenia mamy dwóch córek (dziesięcioletniej i pięcioletniej). Prawie dziesięć lat praktykowania roli pośrednika lektury zaowocowało wieloma obserwacjami, dotyczącymi rozwoju kompetencji lekturowych i samoświadomości czytelniczej dzieci. Autorka artykułu była i nadal jest świadkiem i w jakiejś mierze współuczestnikiem procesu inicjacji literackiej. Proces ten może postrzegać w pogłębionej perspektywie: całościowego rozwoju dwóch (bardzo różnych) dziecięcych osobowości. Punktem wyjścia jest zatem autentyczne, indywidualne doświadczenie, nie teoria. Dlatego obserwacje, którymi autorka pragnie się podzielić, nie mają cech syntetycznego ujęcia.

Podstawową kwestią, podjętą w artykule, jest stosunek dziecka do samej literackości, rozumienie fikcji literackiej. Cytat (z wypowiedzi młodszej córki), który posłużył jako część tytułu, ma w intencji autorki wymiar metafory. „Ta ziemia” jest bowiem sferą literackości właśnie.

Wiele obserwacji dotyczy reakcji córek autorki na stronę graficzną książek dziecięcych. W tej dziedzinie dziecko bywa szczególnie ważnym i wymagającym odbiorcą. Chętnie podejmuje interpretację przekazów wizualnych. Dziecięce komentarze (szczególnie bezlitosne wychwytywanie błędnych sugestii niesionych niekiedy przez ilustracje), powinny w przekonaniu autorki stać się obiektem szerszych badań. Ich rezultaty mogłyby stać się przydatne redaktorom wydawnictw oraz samym ilustratorom.

Abstract

The article was inspired by professional interests in literature and children's books, but also by personal experience of mother of two daughters (at the age of ten and five). For almost ten years I have practised the role of an intermediary of reading which resulted in numerous observations on development of reading competence and child's reading self-awareness. I have been and I still am a witness and to some extent a participant in the process of literary initiation. I can observe this process in deeper perspective: the whole development of two very different children's personalities. The starting point is for me authentic and individual experience, not theory. That is why the observations I would like to share are not synthetic.

The basic issue I would like to focus on is the relation between a child and literariness itself as well as understanding literary fiction. The quotation (from my younger daughter) used in the title is for me a metaphor. "This world" belongs to the literary sphere.

Many of my observations concern my daughters' reactions to graphics in books for children. In my opinion children's ruthless comments, especially on faulty suggestions conveyed through some illustrations, should become an object of comprehensive research. The results could be useful for both editors and illustrators.

Murat Sayım, PhD
Doğuş University
msayim@dogus.edu.tr

Passionate reading of a child character and its consequences in Ian McEwan's *The Cement Garden*

Pasja czytania u dziecka i jego konsekwencje w *Betonowym ogrodzie* Iana McEwana

Murat Sayım – a PhD in English Language and Literature Department at Istanbul University. Sayım is a lecturer in English Language and Literature Department as well as the founder and president of Alumni Association of Doğuş Üniversitesi. His interest area is child's image in literature.



Selected publications:

- *Yerçekimine Inat*, 2010
- *Ailelerinin Yapıtışı: Enstest İlişkileri* [Child in horror narratives: incest as a family solidarity] [in:] *Korku Anlatıları Konferansı: Korku Anlatılarında Çocuk (24-25 Mayıs 2012)*, 2012, s. 61-68.

Murat Sayım – uzyskał doktorat w Instytucie Języka i Literatury Angielskiej Uniwersytetu w Stambule. Obecnie jest wykładowcą w Instytucie Języka i Literatury Angielskiej Uniwersytetu Doğuş. Założyciel i prezes Stowarzyszenia Absolwentów Uniwersytetu w Doğuş. Jego obszar naukowych zainteresowań obejmuje obraz dziecka w literaturze. Autor wierszy opublikowanych w tomiku Yerçekimine Inat.

This chapter discusses the child characters in fiction and investigates the influences of reading of the young siblings. British author Ian McEwan's first novel *The Cement Garden* published in 1978 has been chosen because it provides an opportunity to evaluate fictional child character's reading habits and its influences on them. Since reading habits of fictional characters have been a debateable subject among the scholars, they have been portrayed as such passionate, frightened readers. And the outcomes of these reading habits affected their social lives in different ways. In this sense, this chapter scrutinises the sibling(s) act of reading as a self-defense mechanism against the adult-dominant social life in fiction.

The author of the book *Theories of reading: books, bodies, and bibliomania*, Karin Littau, in one of the chapters includes the discussion anatomy of reading. She reveals that a book is not only a set of meanings (in her words "conveyor of meaning"), but also it is a *manufactured artifact* (2006, p. 1). One is material, the other one is ideational. *The book you hold in your hands is not one but two books* (Ibidem). Littau starts her discussion from the condition of reading. She asserts that even the position of our body and the form of the book we hold have an important function at the act of reading and perceiving what we read. She says:

It is possible to see how material production impinges on meaning production. When we read we interpret semantic content and, insofar as poetic or narrative structure gives form to content, we enter into a deeper-layered meanings. Since a text is also, however, an embodied material object, this object's materiality and physical organization conditions our readings (2006, p. 2).

According to her, reading habit changed from ages to ages. For instance, reading aloud is much more older habit than reading silently: *as a practice of reading [aloud] has a much longer history than reading silently, with our eyes only, which is the mode of reading most familiar to us in modern times* (Ibidem, p. 2). As McEwan's child characters read the fiction silently, their act of readings and its consequences lead us to the contemplation of the contemporary times as the novel reveals a dystopian world and the destiny of the orphaned child characters in it.

Reading as an activity has much importance in their lives especially in the oldest brother Jack's juvenile experiences. Yet before criticising the fictional characters, it is essential to clarify Littau's theory of reading in general. She suggests that reading too much is dangerous:

When we examine the history of print culture, it becomes clear that the full effects of print were only felt several centuries after its invention. Once calibrated, mechanized, and more efficiently industrialized, the printing press had produced so many books, pamphlets, magazines, and other paper trails in the course of the eighteenth century that

Immanuel Kant complained of 'parchment-headed' men and women who, because they read so much, had lost the capacity to think for themselves (2006, p. 4).

Although *it is universally acknowledged truth* that reading a lot is good to increase our intellectual capacity, Littau surprises us by declaring that reading a lot sometimes may cause an illness or symbolises an obsessive and consuming habit. De Bolla, in this sense, explains the term bibliomania:

One form this sickness takes is the so-called reading-fever. It is an addiction associated with excessive and obsessive reading which hurries readers from one novel to the next. Its social manifestations include general idleness, workshyness, and lofty notions of romance. In the course of the nineteenth century its effects had become so alarming and widespread that it was construed as a disease to be treated by medicine – 'the novel reading disease' (Littau K. 2006, p. 5).

This alienation and lack of introspection occur through the sickness called bibliomania. Cervantes's *Don Quixote* is *generally regarded as the first modern novel, already contains a critique of the novel by featuring a character whose excesses of reading have flung him into madness whereby he mistakes fiction for reality (Ibidem).*

For some people, reading is accepted as an educational project, for others it is the opposite. While reading teaches some (such as *Oliver Twist*) how to become criminals, or to become human such as the Monster in *Frankenstein*, it may derive some insane like Don Quixote (Ibidem, p. 65). Considering all these reading-fevers of the fictional characters, the most appropriate question is under what circumstances does a character read a book, after asking what he or she is reading? Depending on the social and cultural experiences of the characters, their approaches to the text may differ.

Besides, for our concern, not only the reading habit but also the relationship between the children and adults is an important issue for our subject. In this sense, it is necessary to reveal the interaction between a fiction and children and adults' responses or reactions to this communication. Lloyd de Mause, the editor of *The History of Childhood* refers to three ways that adults can respond to children: the projective reaction, the reversal reaction, and the emphatic reaction. Mause's theory of reactions is significant since it points out the flexibility and versatility of adult treatments toward children. In the projective reaction, adults use children as a *vehicle for the projection of their own unconscious, that is the children become the repository of all the adults' unacknowledged bad feelings and fears about themselves* (1974, p. 8). Mause asserts that this projective reaction lies behind the idea of original sin. Moreover, he states that *this led to practices such as infanticide and abandonment and later to various actions aimed at suppressing the evil within the*

child (Ibidem). The physical forms of this unconscious are revealed in such practices as *the swaddling of babies, leading strings to restrain infants, and severe beatings for older children* (Ibidem). This overflow of powerful and physical restraint, Mause says, *was often accompanied and later replaced by mental restraints achieved through terrorising children with stories of ghost-like figures, corpses and witches* (Ibidem). This projective reaction of Mause clearly indicates the adult-authority over the children. Adults can, in this sense, easily exploit children with the thematic impositions of their own readings.

In the reversal reaction, adults use children as a substitute for an adult figure important in their own childhood, that is the parent becomes a child, and the child becomes a parent. Thus, parents look for love from their children (Ibidem, p. 9). According to Mause, the child satisfies parental needs and is seen as a source of love, protection and nourishment (Ibidem). Here the child is misused to fulfil the physical, emotional, sexual and economic needs of the parents. Foremost amongst these excesses are sexual abuse and child labour. An additional and interesting consequence of this interaction was infant deaths following overlaying.

The last one is the empathic reaction. Here adults empathise with children's needs, and attempt to satisfy them (Mause L. 1974, p. 9). In this reaction, the adult is *able to regress to the level of a child's need, correctly identify it and without imposing adult projections, satisfy it* (Ibidem, p. 10). The first two reactions – the projective and the reversal, are *adult-centered with the child existing as either an extension of the adult or to provide for the needs of the adult* (Ibidem). But in the empathic reaction the focus of attention shifts from the adult to the child.

Children, who were seen as evil or a mixture of projective and reversal, were both bad and loving. It is the empathic reaction that played a significant role in showing respect to children as individuals. The first two reactions do not indicate lack of love for their children by historical parents but rather an inability to accept the child as an individual separate from themselves. Children were viewed as bad and loving, hated and loved, rewarded and punished (Ibidem). Classification of childhood is truly a debateable point through history since childhood is a term that inevitably needs to be defined by adults. For adults, *childhood* is a representation of the experiences of the past as far as our memory allows. As Tim Morris says, it is *a form of Otherness, possibly its archetypal form* (2000, p. 9).

Yet, this chapter specifically focuses on the influence of obsessive and passionate reading(s) of child character(s) in Ewan's novel *The Cement Garden*. Therefore, it scrutinizes how reading habits of the children are regarded as their self-defence mechanism against the authority of the adults, as well as it may also underline that obsessive readings may cause disillusionment and mislead the children through catastrophic events. In this sense, Mause's theories will not be taken into consideration since they indicate the adult capacity to frighten, manipulate the children

through act of reading. But it is expected for the reader to keep in mind how adult authority over children can have a potential to treat the children in a violent way as Mause's projective reaction reveals that adults terrorise *children with stories of ghost-like figures, corpses and witches* (1974, p. 8).

To summarise the novel *The Cement Garden*, the siblings have to survive in their house after their mother and father die. Since they do not want to go to an orphanage, they decide to bury their mother under the basement into the cement tank. Besides, the oldest brother and the sister have incest relationship as representing a 'nuclear family'. Yet as the house gradually turns out to be a gothic atmosphere where they do not tidy up and clean, the changing point starts with the oldest brother Jack's passionately starting to read comics given by his sister to him as a birthday present. As Jack reads the book, he admires the captain (a father figure in the comics) which is just opposite character of Jack's tyrannical father.

McEwan's child character Jack who is in his juvenile age feels free after his father's and mother's death. The father portrays a tyrant authority over the children. The mother is passively helpless to react and protect the children against the father.

[The father] *was strict with Tom, always going on at him in a needling sort of way. He used Mother against Tom much as he used his pipe against her. 'Don't talk to your mother like that', or 'Sit up straight when your mother is talking to you'. She took all this in silence. If Father then left the room she would smile briefly at Tom or tidy his hair with her fingers* (McEwan I. 1994, p. 13).

The mother's smiling and tidying Tom's hair are passive intentions to conciliate Tom. After the father's coercion Tom still feels frightened and does not relax after the mother's frail conciliation. The father's brutal treatments towards his children cause lack of communication between the father and the children. They do not have an ideal father figure.

The siblings, in such an isolated and parentless situation try to hide themselves not to go to an orphanage. They inevitably create a nuclear family. Yet Jack, who is juvenile young boy, represents a character who does not care much about the rules, norms of the house. As Jack says:

[...] *at some point during the same period my spots were so thoroughly established across my face that I abandoned all the rituals of personal hygiene. I no longer washed my face or hair or cut my nails or took baths. I gave up brushing my teeth. In her quiet way my mother reprovved me continuously, but I now felt proudly beyond her control* (Ibidem, p. 21).

Jack's irresponsibility continues till his sister gives him a book as a present for his birthday. Change in Jack starts with this book. The narrator Jack declares that *Sue gave me a science fiction novel. On its cover a great, tentacled monster was engulfing a space ship and beyond the sky was black, pierced by bright stars* (Ibidem, p. 35).

The book Sue gives him has an important function. Because through his second reading he starts to realise the things that he hasn't realised before. The book he reads is a science fiction. And he regularly reads it. It is the first novel he reads:

Minute life-bearing spores drifting in clouds across galaxies had been touched by special rays from a dying sun and had hatched into a colossal monster who fed off X-rays and who was now terrorising regular space traffic between Earth and Mars. It was Commander Hunt's task not only to destroy this beast but to dispose of its gigantic corpse. 'To allow it to drift for ever through space', explained one scientist to Hunt at one of their many briefings, 'would not only create a collision hazard, but who knows what other cosmic rays might do to its rotten bulk? Who knows what other monstrous mutation might emerge from this carcass?' (Ibidem, p. 36).

This book is the only thing which has the function of leading and developing Jack. Since the book is not given by an adult but by his peer, the book does not stand as a threat by an adult unlike Mause's projective reaction. Jack experiences what the Commander Hunt experiences at a certain point. For instance, like Commander Hunt, he has to dispose his mother's corpse. Besides, in his second reading the book has a leading function for him in which he will be realizing the tidiness of Commander Hunt's work place. In addition, he prefers to jump into this fascinating book instead of masturbating whenever he finds time. This science fiction is an effective case which takes Jack into the outside world. It reminds him of another way of life, another way of living and existence. In other words, it heals his selfishness. Before the book, he has been only interested in his desires and self satisfaction but with the book his tendency changes from selfishness to a more wide aspect of the world around him. Ironically the book educates him about his personality and his experiences. In this sense, the narrative of the book alludes to the educational and entertaining capacity of art through the function of this fantastic book. And ironically enough the book can reach the inside of a child that the parent fails to gain. Accordingly, we may say that the children create their own remedy without any help from adults. Sue, in this sense, represents a mentor role among the siblings. She leads Jack with her notes about him where he realises himself. Her diary is a mirror for Jack. Besides, the book she gives him has also a healing function for Jack. The siblings who are under an irreversible situation, in a way can solve their own problem. Jack explains how he is affected by the book he reads: *three weeks after Mother died I began to*

reread the book Sue had given me for my birthday (Ibidem, p. 82). This point of change is a rebirth for his identity:

I was surprised how much I had missed. I never noticed how particular Commander Hunt was about keeping the ship clean and tidy, especially on the really long journeys through space. Each day, the old earth day, he climbed down a stainless steel ladder and inspected the mess room. Cigarette ends, plastic cutlery, old magazines, coffee cups and spilt coffee hung untidily about the room. 'Now that we do not have gravity to keep things in their place', Commander Hunt told the computer technicians who were new to space travel, 'we must make an extra effort to be neat'. And during the long hours when there were no urgent decisions to be taken, Commander Hunt passed the time 'reading and rereading the masterpieces of world literature, and writing down his thoughts in a massive steel-bound journal while Cosmo, his faithful hound, dozed at his feet'. Commander Hunt's spaceship sped across the universe at onehundredth the speed of light in search of the source of energy that had transformed the spores into a monster. I wondered if he would have cared about the state of the mess room, or about world literature, if the ship had remained perfectly still, fixed in outer space. As soon as I had finished the book I took it downstairs to give to Julie or Sue. I wanted someone else to read it (Ibidem, p. 82-83).

His identifying himself with the protagonist of the book helps him to socialise as well. He wants to share his feelings with someone else. At the beginning of the novel while he prefers to be alone, now he is in need of sharing his emotions. Their enthusiasm comes back with his fresh effort. He suggests to 'clean up the kitchen' (Ibidem, p. 85). He finds the role model, a fictional father figure in the book that he cannot find in the relationship with his father. Jack finds the positive father figure that he needs in Commander Hunt. And they began *to sweep up the rubbish and stuff it into cardboard boxes which (they) carried out to the dustbins* (Ibidem, p. 82).

A child character can find his own way in a fictional text rather than the real father figure who represents the authority of the family, government and the other social entities which are always a burden on child character for their own benefit. In Jack's case, his passionate readings help him to cope up his juvenile age. Not his father's authoritative and didactic warnings but the fictional father figure Commander Hunt's life experiences influence him in a better way.

He is so passionately concentrated on his reading that *when Julie came into [his] room and told [him] that Mother was not getting up, and that [they] were having the cake round her bedside, [he] was so engrossed that [he] stared at [his sister] without comprehension* (Ibidem, p. 36). As this scene indicates his hypnotised-like concentration on the book, he cannot control himself while reading and tries to indentify himself as one of the characters in the fiction he reads:

In the afternoon Tom and Sue carried the cake and cups upstairs. I locked myself in the bathroom and stood in front of the mirror. I was not the kind Commander Hunt would have had on board his space ship. I was trying to grow a beard to conceal my skin, yet each of the sparse hairs led the eye like a pointing finger to the spot at its base. I filled the wash-basin with hot water and leaned with my immersed palms taking my weight against the bottom of the sink. I often passed half an hour this way, inclined towards the mirror, my hands and instead, this time about Commander Hunt. When the water was no longer hot I dried my hands and took from my pocket the little leather pouch. I cut my fingernails and combed my lank brown hair, experimenting with different styles and deciding at last to celebrate my birthday with a centre parting (Ibidem, p. 37).

While many adult characters' reading habits have been portrayed as pathological problems, the child characters of McEwan represent just the opposite. Jack's passionate reading habit wakes and matures him. Unlike Littau's examples of bibliomania characters in fiction such as Madame Bovary, Jack and his younger sister Sue can overcome the difficulties of parentless life with the books. Littau underlines that Emma in Flaubert's novel *Madame Bovary is busy reading novels, wicked books' suffers, but also slowly poisons her, a death only hastened when she takes arsenic at the end of the novel. Besides, Emma not only reads novels and has no particular preference for any specific genre, as Catherine did [in Jane Austen's novel Northanger Abbey] her reading hunger is so ferocious and uncontrolled that she seemingly reads everything in print, from the Bible, advertisements, reviews of dinner parties and 'bizarre books, full of orgiastic set-pieces' bloodthirsty adventure (Littau K. 2006, p. 72).*

Jack was not the only child character who created his own self-defence mechanism against the irresponsibility and tyrant actions of the parent. His younger sister Sue too has her own 'shelter' if we may say, constructed by her books in her room. *The floor of her bedroom was covered with books, some of them open and placed face downwards. Many of them were from the library (McEwan I. 1994, p. 96).* Sue, being a much more obsessive reader than Jack, does not engross in the fictions she reads but her own writings in her diary. She creates her own fictional world where she can console herself. In her diary we witness how she feels about her mother's death and how Jack behaves before his reading adventure:

She took the book from under her pillow, opened it and looked for a page. I stopped laughing and waited. 'August the ninth... You've been dead nineteen days. No one mentioned you today'. She paused and her eyes ran down several lines. 'Jack was in a horrible mood. He hurt Tom on the stairs for making a noise. He made a great scratch across his head and there was quite a lot of blood. At lunch we mixed together two tins of soup. Jack did not talk to anyone. He has not changed his clothes since you died. He does not wash

his hands or anything and he smells horrible. We hate it when he touches a loaf of bread. You can't say anything to him in case he hits you. He's always about to hit someone, but Julie knows how to deal with him...' Sue paused, and seemed about to go on, but changed her mind and snapped the book shut (Ibidem, p. 96-97).

Not only the fiction of Commander Hunt but also Sue's diary influenced him. A written text which is about himself makes him realise his corrupted situation and weariness.

Not long after Sue read to me from her diary I began to notice a smell on my hands. It was sweet and faintly rotten and was more on the fingers than the palms, or perhaps even between the fingers. It was a smell that reminded me of the meat we had thrown out. I stopped masturbating. I did not feel like it anyway. After I washed my hands they smelled only of soap, but if I turned my head away and moved one hand quickly in front of my nose, the bad smell was just there, beneath the perfume of the soap. I took long baths in the middle of the afternoon and lay perfectly still without a thought till the water was cold. I cut my nails, washed my hair and found clean clothes (Ibidem, p. 109).

Although Jack's and Sue's readings are passionate readings they use this activity as a medium to overcome their agony and pain. Since they lost their parents they are bounded to imaginary fictional world in the books and the diary. Reading is an escape from reality for them. But on the other hand, the action of reading heals them in a better way. Yet this does not mean that placing yourself in the fictitious world will always lead the characters in a better situation.

When we look at the big picture in the novel we see that reading passionately and obsessively can temporarily help them. Jack's reading only supports him in terms of tidiness and physical hygiene. However, after the parents' death there is no any other place to go. At the end of the novel, the older sister Julie's boyfriend understands that they buried their mother under the basement and brings the police.

Although the consequences of reading habits of the siblings are not catastrophic, they are traumatic in a sense. While Littau explains the danger of reading she states Nietzsche's definition *the pathological element in rapture* which constitutes the physiological danger of art (2006, p. 75). According to Littau, *reading then is dangerous because it is ingested by the body before it is chewed over by the mind, a danger which is linked to passive consumption, namely, over-identification, and the concomitant loss of self (Ibidem).*

At the beginning, it seems that the siblings can overcome the difficulties among themselves through sharing books and diaries. Their passionate and obsessive readings helped them in the short-run, in the temporary level. Yet, their passive

consumption prevented them to see the outside. They are imprisoned in their home but they could find a salvation to protect their nuclear family. While reading fulfils the lack of parent, it also caused them to keep in this abandoned house. They are so obsessed on reading but not on educating themselves that after the deaths of their father and mother, they give up going to the school.

This chapter, so far, aimed to discuss how the act of reading affects siblings in fiction. There is no doubt that socio-cultural conditions are the predominant items to evaluate. Yet, in McEwan's novel we see how parentless siblings try to find a way to consolidate themselves through the help of reading fiction. Although their metaphorically abandoned house seems as a grave for them, they try to regenerate their corrupted lives. Yet the novel implicitly underlines the adult-dominant atmosphere. They are afraid of going to an institutionalised orphanage by adults. Since the adults do not represent a good archetype figure, what remains for Jack is to imitate a fictional father figure. His passionate reading of the Commander Hunt may lead him to more catastrophic consequences, yet he accomplishes to overcome his domestic regulations not through an advice of an adult but through a fictional character. As the author Angela Synder states: *a good book makes you want to live in the story. A great book gives you no choice. The Commander Hunt* was a great book for Jack in this sense.

Bibliography

- Littau K. (2006), *Theories of reading: books, bodies, and bibliomania*, Cambridge, UK, Polity Press, ISBN 978-0-745616-59-9
- Mause L. (1974), *The history of childhood*, New York, Harper and Row, ISBN 978-1-568215-51-8
- McEwan I. (1994), *The cement garden*, New York, Vintage Books, ISBN 978-0-679750-18-5
- Morris T. (2000), *You're only young twice: children's literature and film*, Urbana and Chicago, University of Illinois Press, ISBN 978-0-252025-32-7

Abstrakt

Autor przedstawia zagadnienie wpływu obsesyjnej pasji czytania na charakter dziecka w powieści angielskiego pisarza Iana McEwana *Betonowy ogród* (*The cement garden*, 1978). Autor bada, czy nawyki czytelnicze dzieci można traktować jako mechanizm samoobrony przeciw władzy osób dorosłych, jak również podkreśla, że obsesyjny akt czytania może powodować rozczarowanie i wprowadzać w błąd dzieci podczas pełnych nieszczęść wydarzeń. W artykule została omówiona historia osieroconego rodzeństwa, które tworzy

rodzinę z dala od świata zdominowanego przez dorosłych. Tymczasowe rozwiązanie w celu przetrwania kończy się nieuniknionym posłuszeństwem względem zinstytucjonalizowanego dorosłego świata. Innymi słowy, dziecięcy akt pasji czytania może zapewnić lepsze samopoczucie, ale na krótko, ucieczka od ucisku dorosłych jest niemożliwa.

Abstract

This chapter focuses on the influence of obsessive and passionate reading(s) of child character(s) in Ian Ewan's novel *The Cement Garden*. It scrutinizes how reading habits of the children are regarded as their self-defence mechanism against the authority of the adults, as well as it may also underline that obsessive readings may cause disillusionment and mislead the children through catastrophic events. To be able to investigate the statement, orphan siblings, who create their nuclear family with the help of their experiencing fiction they read, and far away from the adult dominant world, will be discussed. Yet their temporary solution to survive ends with inevitable obedience to the institutionalised adult world. In other words, their act of passionate reading can provide them better conditions in the short-run since the adult oppression is inescapable.

Lidia Urbańczyk, mgr
Uniwersytet Opolski
lidka-urbanczyk@o2.pl

Straszyć nie jest łatwo – horror(ki) dla dzieci *It's not easy to scare – horror story for children*

Lidia Urbańczyk – doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Opolskiego. W swojej pracy naukowej zajmuje się współczesną literaturą dla dzieci i młodzieży. Praca magisterska zatytułowana *Koralina spotyka Christophera Ścierwnika – o grozie w książce dla młodego odbiorcy na podstawie twórczości Clive'a Barkera i Neila Gaimana* dostała się do finału konkursu im. Czesława Zgorzelskiego. Pracę doktorską poświęconą grozie w literaturze dla dzieci pisze u prof. Bożeny Olszewskiej; celem rozprawy jest wskazanie potrzeby antropologii nowego gatunku, określenie swoistości tekstów grozy dla dzieci. Sekretarz Studenckiego Naukowego Koła Literackiego oraz Naukowego Koła Młodych Dydaktyków. Współredaguje opolskie internetowe czasopismo literacko-kulturalne „MOLE”. Interesuje się literaturą fantastyczną.



Wybrane publikacje:

- *W poszukiwaniu tożsamości superbohatera (Młody odbiorca w świecie superbohaterów – korzyści i zagrożenia)* [In the search for the identity of a superhero (The young recipient in the world of superheroes – the benefits and menaces)], „Guliwer”, 2011, nr 3, s. 12-18
- *Esencja fantastyki* [The essence of fantasy], „Biblioteka. Szkolne Centrum Informacji”, 2012, nr 5, s. 4-11
- *Czasopisma fantastyczne jako element dyskursu fanizmu* [Fantastic magazines as part of a discourse of fan culture] [w:] Olszewska B., Łucka-Zajac E. (red.), „Stare” i „nowe” – czasopisma dla dzieci i młodzieży, 2013, s. 217-230.

Lidia Urbańczyk – PhD student at the Faculty of Philology, University of Opole. Her scientific work is devoted to contemporary literature for children and young people. Master thesis titled Koralina meets Christopher Carrion – about horror book for young readers based on the works of Clive Barker and Neil Gaiman got into the finals of the competition for the best MA thesis. PhD dissertation about horror story for children, she writes under the auspices of prof. Bożena Olszewska; purpose of the treatise is to identify the need for anthropology of a new genre, the specificity of horror texts for children. Secretary of the Scientific Literary Circle and Scientific Circle of Young Didactics. Co-edits the literary and cultural magazine “MOLE” (online). She is interested in fantastic literature – favorite authors are Neil Gaiman and Clive Barker. She is passionate about creative writing workshops (she attended classes to Tomasz Różycki).

O popularności gatunku

Sukcesywnie wzrasta liczba fanów filmowego i literackiego horroru. Anita Has-Tokarz, autorka książki *Horror w literaturze współczesnej i filmie*, wiele uwagi poświęca zagadnieniu popularności owego gatunku, którego podstawową funkcją jest funkcja ludyczo-kompensacyjna. Odbiorca, godząc się na fikcyjność dzieła, może doświadczyć intensywnych emocji (strachu) w kontrolowanych warunkach odbioru, może doznać psychicznego oczyszczenia. Horror to także symboliczne spełnienie ukrytych pragnień, pozwala na uspokojenie wewnętrznego cenzora, ale to przede wszystkim zwierciadło współczesności, dane obrazy ucieleśniają lęki społeczeństw danego czasu, poruszają w metaforycznej formie fundamentalne problemy ludzkiej egzystencji (Has-Tokarz A. 2008, s. 340-343). Howard Phillips Lovecraft tak tłumaczył popularność opowieści grozy:

Najstarszym i najsilniejszym uczuciem rodzaju ludzkiego jest strach, natomiast jego najstarszą i najsilniejszą odmianą – strach przed bezimiennym zagrożeniem. I choć nieliczne grono psychologów może podważyć ową konstatację, większość potwierdza, że wyrosło z tego lęku – i dzięki niemu – opowieści niesamowite wypadają zdecydowanie autentycznie na tle innych gatunków literackich (2008, s. 8).

Atrakcyjność horroru wynika nie tylko z możliwości przeżycia zdarzenia niezwykłego; ważna jest tu także sama formuła gatunku, która z jednej strony odznacza się listą rozpoznawalnych rozwiązań, takich jak stały zespół schematów fabularnych, galeria postaci (szczególnie potworów). Z drugiej zaś strony formuła ta jest podatna na modyfikacje – wciąż aktualizowana jest liczba tematów, a elementy grozy transponowane są na inne gatunki. Ta ogromna popularność horroru przyczyniła się do pojawienia się na rynku wydawniczym pozycji grozy zaadresowanych dla niedorośłego odbiorcy. Literatura dla dzieci i młodzieży wyrasta bowiem z praw kulturowych swoich czasów, nie powstaje w izolacji, w oderwaniu od modnych nurtów i konwencji. Dziecko – niedorośły odbiorca – także lubi się bać, przecież lęk jest wpisany w ludzkie DNA; *podobnie jak dorośli, i dzieci fascynują się grozą – dopóki jest ona efektem artystycznego działania, jest wykreowana (Gemra A. 2011, s. 21).*

W niniejszym opracowaniu analizie zostaną poddane horrory dla dzieci, celem jest uzyskanie odpowiedzi na fundamentalne pytanie: „Czym właściwie są te teksty?”. Utwory grozy dla niedorośłych odbiorców stanowią wyraźną grupę w obrębie współczesnej literatury fantastycznej. Pojawienie się elementów grozy nie jest niczym nowym w książce dla dzieci i młodzieży, współcześnie można jednak zauważyć spotęgowanie pierwiastka strachu i makabry. Groza w czystej formie rzadko trafia do młodego odbiorcy kultury; w wielu tekstach koszmar łączy się z komizmem, kiedy to postaci, rekwizyty, miejsca znane z horrorów zostają uwi-

klane w sprawy dziecięcego świata i ośmieszona¹. Karykatura grozy powinna mieć jednak swoje granice, zdarza się bowiem, że *medialne oferty oparte na symbolach i postaciach przywołujących dziecięce lęki, wypaczają i zniekształcają je w groteskę. Wynik jest często przerysowany i gloryfikujący przemoc* (Rogge J. U. 2006, s. 126).

By dokonać antropologii nowego gatunku warto posłużyć się definicjami znanych teoretyków horroru – Rogera Cailloisa i Noëlla Carrolla. Założenia badaczy dotyczące formuły horroru pozwolą na wypracowanie definicji tekstów grozy dla dzieci.

Zarys poetyki nowego gatunku

Istnieje wiele definicji horroru, to jedno z tych humanistycznych pojęć, będących kategoriami rozmytymi². Każdy badacz, w zależności od kierunku prowadzonych przez siebie badań, stworzy inną definicję. *Słownik literatury popularnej* pod redakcją Tadeusza Żabskiego to jedno z narzędzi, które może pomóc uporządkować wiedzę na temat horroru:

To pojęcie używane do określenia zjawisk zarówno literackich, jak i filmowych [...]. Współczesny horror stanowi odmianę literackiej fantastyki, której źródła tkwią w preromantycznej powieści gotyckiej. Bezpośrednimi poprzednikami [...] były opowiadania niesamowite publikowane w latach 30. i 40. w amerykańskich tanich czasopismach specjalizujących się w tematyce fantastycznej [...]. Spośród czynników wywołujących ciąg przerażających wydarzeń we współczesnym horrorze występują: przedmiot, postać i miejsce (Walc K. 1997, s. 151).

Przedmiot, postać i miejsce – to słowa kluczowe, które idealnie opisują także literaturę dla dzieci. Bohater to jeden z pierwszych elementów konstrukcyjnych dzieła, które zapamiętuje dziecko, dlatego autorzy dbają o wyraziste sylwetki, działające w wyraźnie zarysowanej sytuacji i danym miejscu. W horrorach dla dzieci mniejszą rolę odgrywają przedmioty – rekwizyty są ważniejsze w baśniach czy pozycjach świadomie nawiązujących do tradycji powieści gotyckiej, gdzie:

Scenerię wypełniają ruiny zamków średniowiecznych (gotyckich), ponure klasztory, podziemne lochy i korytarze, izby tortur, pustelnie i w ogóle miejsca okryte tajemnicą, strzeżone, niedostępne, mroczne, cuchnące, wilgotne, miejsca zbrodni i śmierci. Akcja rozgrywa się zwykle w nocy, w ciemnych pomieszczeniach, podczas burzy itp.; jest to pora aktywności szatana, pora duchów, upiórów, wampirów, czarnoksiężników, wiedźm, oraz pora działań przestępczych (Żabski T. 1997, s. 314).

¹ O grozie skarykatyryzowanej i „zabawie w grozę” pisała m.in. Katarzyna Slany (2008).

² Fantastykę (i jej rodzaje) jako trudno definiowalne zjawisko artystyczne rozpatruje m.in. Antoni Smuszkiewicz (2011).

Elementy grozy na trwale zachowały się w popkulturze, stając się inspiracją do XX-wiecznego horroru, np. w XXI wieku czytelnik zapozna się z tekstami, gdzie wskazywane są zagrożenia płynące z Internetu – cyberprzestrzeń (zwana przez Stanisława Lema fantomatyką) rozszerza się i pochłania człowieka.

Roger Caillois uważał, że fantastyka grozy to najczystsza (w znaczeniu największa) odmiana fantastyki (1967, s. 31-65). Z tekstami grozy mamy do czynienia wówczas, kiedy spójność świata przedstawionego, znanej rzeczywistości, zostaje zakłócona przez pojawienie się czegoś niesamowitego – pierwiastka nadprzyrodzonego, ucieleśnionego zła, magii, sił demonicznych itp. Bohater musi walczyć z agresją niesamowitego, by przywrócić ład; w walce o własną tożsamość grozi mu zagłada i postradanie zmysłów; jest rzeczą pewną, że kiedy wkracza obywatelniający strach, już nic nie będzie takie, jak dawniej. Natomiast Noël Carroll, amerykański filozof sztuki masowej i filmoznawca, przedstawił nowatorską definicję – horror to tekst (literacki i filmowy), w którym pojawia się potwór budzący lęk i obrzydzenie, ale nie są to jedyne emocje: *choć określone gatunki skupiają się przede wszystkim na wywoływaniu konkretnych emocji – na przykład horror wiąże się przede wszystkim z kompleksem strachu i odrazy – to jednak każdy gatunek może wykorzystywać wiele niemal uniwersalnych emocji, przyciągając w ten sposób uwagę widowni przez cały czas* (Carroll N. 2011, s. 275)³.

Potwór Carrolla staje się objawieniem, ucieleśnieniem niesamowitego⁴ – kategorii, o której wspomina Caillois, rozumianej przez Zygmunta Freuda jako po-

³ Filozof formule horroru poświęcił książkę pt. *Filozofia horroru, albo paradoksy uczuć* (Gdańsk 2004).

⁴ Potworem nie będzie nawet najokrutniejszy i przerażający człowiek. Monstrum nosi znamiona czegoś niesamowitego, nadprzyrodzonego. Potworem nie będzie morderca ze znanego filmu pt. *Milczenie owiec*, tym samym obrazu tego Carroll nie zalicza do horroru, mimo że inni badacze i widzowie wymieniają ten film w czołówce horrorów wszechczasów. Doskonałym przykładem z literatury dziecięcej i młodzieżowej jest pozycja Pawła Beręsewicza, pt. *Na przykład Małgoska* (2008). Dziesięcioletni Robert wyjeżdża na obóz tenisowy, poznaje nowych przyjaciół i tytułową Małgosię. Bohaterowie mają wiele przesłanek, by sądzić, że ich trener, który nosi przezwisko Wampir, jest prawdziwym krwiopijcą i chce zatopić swoje kły w szyi pani Oli – drugiej opiekunki. Dzieci same kreują atmosferę grozy, doszukując się coraz to nowych dowodów wampiryzmu. Trener okazuje się zwykłym człowiekiem. Obecność potwora była efektem wybujałej wyobraźni obozowiczów, toteż w przypadku tego tekstu nie można mówić o fantastyce, choć obawy i strach danych postaci może udzielać się czytelnikowi. *Elementy paranormalne okazują się zwykle, tak jak w przypadku niektórych utworów realistycznych, mistyfikacją* – pisze Paweł Jankowski, analizując zjawiska paranormalne w literaturze dla dzieci i młodzieży. Badacz wskazuje, że elementy parapsychologiczne wzmacniają opis świata przedstawionego i potwierdza, że jednym z najczęściej wykorzystywanych elementów jest wprowadzenie potwora (Jankowski P. 2001). Innym przykładem mistyfikacji w obszarze literatury dla młodego odbiorcy może być książeczka pt. *Potwór* Grzegorza Kasdepke (2012). Bohaterka pierwszy raz jest z rodzicami i bratem w Tatrach; nie wie, czym są góry, więc wyobraża sobie, że jest w paszczy ogromnego potwora. Ta zabawna opowieść ukazuje, że dzieci inaczej niż dorośli postrzegają świat i że nie należy wyśmiewać się z dziecięcych fantazji – dla małego dziecka to przecież prawda. O dziecięcym sposobie rozumienia i widzenia świata jest sławna książeczka Neila Gaimana i Davida McKeana pt. *Wilki w ścianach* (2004) – tu Lucy przewiduje, że ściany jej domu zamieszkują bestie, rodzina bagatelizuje jej ostrzeżenia, a wkrótce wilki opuszczają ściany. Opowieść tę można traktować jako ukazanie siły dziecięcej wyobraźni lub projekcję koszmaru.

jawienie się uczuć niepokoju i strachu wywołanych czymś obcym i tajemniczym, a zarazem znanym; przy analizie tekstów grozy niesamowitość jawi się jako kategoria estetyczna (Freud Z. 1997, s. 235-262). Marek Wydmuch proponuje różnicowanie między terminem „horror” a „terror”. Horror wiąże się z pojawieniem się konkretnych zjawisk budzących grozę, czyli z obecnością potwora; natomiast terror zespolony jest z bliżej nieokreślonym nastrojem grozy – takie teksty rzadko pojawiają się w literaturze dla niedorosłych odbiorców (Wydmuch M. 1975, s. 68-69).

Anna Martuszevska w artykule pt. *Oswajanie potworów* wskazuje, że potwory wyobrażają różne ludzkie obawy oraz zakazy, a łączącym je mianownikiem jest przynależność do kręgu zła. Badaczka przypomina, że wampiry, wilkołaki, duchy, zombie, diabły, nie wydają nam się już takie straszne, *bo oswoiliśmy się z nimi od dzieciństwa, słuchając baśni, oglądając dobranocki telewizyjne, racząc się adresowaną dla najmłodszych czytelników lekturą, bywając w wesołych miasteczkach, spotykając niemal na każdym kroku ich ikoniczne wyobrażenia* (Martuszevska A. 1998, s. 313). Tak samo strach, który odczuwamy w obcowaniu z potworami nie jest prawdziwy, bo odbiorca – nawet dziecięcy – wie, że obcuje z fikcją (to gra ze strachem, gra satysfakcji).

Tworząc definicję dziecięcych horrorów warto posłużyć się obydwoma objaśnieniami, dzieląc jednocześnie te teksty na dwie podstawowe grupy. Horror dla dzieci to utwór, w którym nagle i niespodziewanie pojawia się potwór budzący różne emocje (nie tylko lęk i obrzydzenie, ale również inne uczucia). Potwór jest swego rodzaju wynaturzeniem, zaprzeczeniem normalności, jego zaistnienie w powieściowym świecie jest czymś zaskakującym dla bohaterów (w mitach i baśniach potwory należą do świata przedstawionego, nie są dla bohaterów czymś niesamowitym, choć oczywiście wciąż mogą być groźne). W pierwszej grupie tekstów potwór jest straszliwym monstrum, które czyha na bezpieczeństwo danych postaci, natomiast w drugiej grupie tekstów – potwór staje się przyjacielem dziecka lub zabawnym stworem, który ma problem ze straszaniem; w obu przypadkach siłą napędową, zachętą do czytania, jest ciekawość skorelowana z poznawaniem natury owego potwora, który jest bytem konkretnym i jednostkowym, zawsze przekraczającym drzwi niewiedomego. W tekstach grozy poruszane są tematy związane z przestrzenią, w jakiej funkcjonuje dziecko, tj. domem, szkołą i grupą rówieśniczą, przy czym owa przestrzeń zostaje udziwniona (można zażartować i opatrzyć kolejne książki stwierdzeniami: „mój nawiedzony dom”, „moja upiorna szkoła”, „mój przyjaciel potwór”). Odbiorcami horrorów są dzieci młodsze i starsze oraz nastolatki; zwykle wiek bohatera danej opowieści jest cenną wskazówką i wytycza odbiorcę. Trzeba jednak pamiętać o podwójnym adresacie literatury dla dzieci i młodzieży; dorośli fani chętnie sięgną po książki swoich ulubionych autorów, nawet jeśli zamierzonym, projektowanym adresatem danej pozycji jest dziecko.

Jak nazwać ten nowy gatunek? W niniejszym opracowaniu posłużono się nazwą **horrorek**, zaczerpniętą od Kaliny Jerzykowskiej, pisarka w ten sposób nazwała typ swojej powieści pt. *Widma z ulicy Wydmowej* (2009). To pierwsza część serii *Upiorne przygody Koszmariusza i Horratty*. Druga część nosi tytuł *Ciocia Rose i złote żółędzie* (2012), natomiast trzecia – *Buba, córka Belzebuba* (2013). Właściwie książki z tej serii mają więcej wspólnego z kryminałem, niż horrorem, ale siłą, która skłania bohaterów do odkrycia tajemniczej historii ich miejscowości i wykrycia afery z rodowymi klejnotami, są duchy poprzednich właścicieli tych ziem. Określenie horrorek wydaje się trochę pobłażliwe – to przecież głównie teksty, które ośmieszają formułę horroru (nie chodzi tu o wyśmianie tych pozycji i zaliczenie ich do grupy utworów trywialnych, a o wyśmianie gatunku i tym samym strachu, emocji ściśle zespolonej z horrorem, co prowadzi do jej oswojenia). Rodzi się pewna wątpliwość: czy książki przesycone atmosferą grozy i niepokoju można nazywać horrorkami, nazwą, którą stosuje się do określenia również zabawnych historyjek? Katarzyna Slany proponuje inne określenie gatunkowe: dziecięca powieść grozy – to gatunek reinterpreterujący różne teksty – od demonologii ludowej, po konstrukty współczesnego horroru (2009, s. 147). Natomiast Grzegorz Leszczyński określił teksty grozy dla dzieci mianem horroru dla maluczkich (2004, s. 12) – to wyjątkowo kłopotliwa nazwa, bowiem określenie „maluczki” kojarzy się z prostym, niewykształconym człowiekiem, a nie z dzieckiem; zmiana nazwy na horror dla miniaturowego dorosłego też nie zmienia sytuacji – wciąż pozostajemy w sferze wartościowania. Michał Rusinek, tłumacząc książeczkę *Laszlo boi się ciemności* (2013) pisarza Lemony Snicketa i ilustratora Johna Klassena, nazwał ją po prostu horrorem dla dzieci.

Teksty polskich autorów a literatura tłumaczona

W Polsce horrorki masowo zaczęły pojawiać się po roku 2000, wraz z napływem książek tłumaczonych, szczególnie tych utrzymanych w duchu antypedagogiki⁵. Za najważniejszą pozycję reprezentującą nurt horroru dla dzieci uważa się słynną *Koralinę* Neila Gaimana (pierwsze wydanie oryginalne w 2002 r.) oraz zaadresowane dla młodszych jego *Wilki w ścianach* – utwór pojawił się w rok po *Koralinie*. Książki należy zaliczyć do pierwszej grupy horrorków, gdzie dziecko toczy walkę z budzącym lęk potworem i zwykle zwycięża, choć zdarzają się wyjątki i dziecięcy bohater ulega agresji nadprzyrodzonego; tu przykładem mogą być *Opowieści grozy wuja Mortimera* Chrisa Priestleya (2010). Warto bliżej przyjrzeć się *Koralinie*,

⁵ Pierwsza fala popularności horroru dla niedorosłych odbiorców to połowa lat 90. XX wieku (badania czytelnictwa przeprowadziła autorka *Horroru w literaturze współczesnej i filmie* – zob. Has-Tokarz A. 1996/1997). Wówczas modne były serie *Szkola przy cmentarzu* Toma B. Stone’a oraz *Gęsia skórka* i *Ulica strachu* R. L. Stine’a.

dziewczynce, której rodzice nie poświęcają zbyt wiele uwagi. Osamotniona i znużona krząta się po nowym domu i odkrywa drzwi do innego wymiaru, będącego odbiciem znanej jej rzeczywistości. W tej krainie rządzi wiedźma nazywająca siebie „drugą matką”. Koralina musi z nią walczyć, podjąć grę, by uwolnić rodziców i swoją duszę (oraz dusze innych, zabitych wcześniej dzieci). Dziewczynce, dzięki pomocy gadającego kota, udaje się to i wraca do swojego świata, ale razem z odebraną ręką wiedźmy, którą więzi w studni... Analiza psychoanalityczna pozwala dostrzec w Koralinie chore psychicznie dziecko, które przekręca swoje imię (naprawdę nazywa się Karolina) i poddaje się własnej wyobraźni, by stworzyć groźne i wynaturzone projekcje; ręka wiedźmy staje się tu symbolem powracających koszmarów. Dzięki tej interpretacji można zaliczyć *Koralinę* do powieści fantazmatycznych, gdzie można odnotować wiele odniesień do gotycyzmów (poetyka snu, akcja rozgrywa się w nocy), a także do baśni klasycznej (zwierzęcy towarzysz, magiczne artefakty). Ponadto współczesne baśnie (do których można włączyć *Koralinę*) mają też ogromne walory edukacyjne, są też *nastrojowymi powieściami o dojrzwaniu, poznawaniu świata i walce z wewnętrznymi demonami. To utrzymane w onirycznym klimacie, fantastyczno-symboliczne i realno-metaforyczne wędrówki* (Kułakowska J. 2004, s. 13).

Przykładem książki, w której pojawia się sympatyczny potwór jest *Pacynek* Guy'a Bassa (2014). Tytułowy Pacynek to jedno z dzieł szalonego naukowca, który z różnych fragmentów, materiałów i mikstur tworzy straszliwe stwory. Bohater – pierwsze dziecko swojego ojca – nakłada na siebie misję ujarzmania dzikich i niebezpiecznych potworów, które naukowiec obdarza niby-życiem za sprawą wyładowań elektrycznych i eliksirów, np. ekstraktu z wilkołaka. Pacynek tworzy własne mikstury, które mają charakter antidotum, np. odwilczacz. Ten mały bohater, przypominający szmacianą lalkę, w milczeniu wypełnia kolejne zadania, choć tęskni za czasami, kiedy stwórca przyjaźnił się z nim – teraz naukowiec o nim zupełnie zapomniał i rzucił się w szaleństwo kreacji. Nawiązanie tej opowieści do *Frankensteina* jest oczywiste. Przykładem potworów, które mają problem ze straszaniem, są duchy z książki Marcina Pałasa pt. *Straszyć nie jest łatwo* (2004). Bohaterowie nie z tego świata starają się przstraszyć nowych lokatorów, którzy wprowadzili się do starego domostwa, od wieków nawiedzanego przez duchy. Jednak ludzie nie dostrzegają tajemniczych i groźnych rzeczy, dziejących się w ich otoczeniu. Zajęci codziennymi sprawami, starają się znaleźć racjonalne wyjaśnienie tego, co niesamowite – tłumaczą to zmęczeniem, stresem, a nawet chorobą psychiczną; przerazić kogoś w XXI wieku jest niezwykle trudno...⁶

⁶ Wśród horrorów należy wymienić książki, w których obok potworów-agresorów pojawiają się potwory-pomocnicy (np. w cyklu mistrza horroru Clive'a Barkera, pt. *Abarat* (2002) – Candy porusza się po archipelagu cudownego świata, a w jej wędrówce i walce z Księciem Ciemności wspierają ją fantastyczne stwory. Zaś w serii *Wilken* (2010) Di Toft oraz *Mira i potwory* (2009) Stefana Ljungqvista

Polskie horrorki różnią się od tych zagranicznych, książek tłumaczonych. W Anglii i Stanach Zjednoczonych, po pierwsze, pojawiają się teksty epatujące grozą, makabrą i groteską, często balansujące na granicy kiczu, np. *Szkoła strachu* Gitty Danveshari (2010), gdzie epatowanie obrzydliwościami ma przyczynić się do ujarznienia fobii uczniów szkoły, a po drugie – utwory nawiązujące głównie do horroru filmowego, m.in. słynna seria *Monster High* (2012) opowiadająca o szkolnych losach potomków znanych z popkultury potworów. Intermedialność, rozumiana jako przestrzeń nieskończonych odniesień między tekstami i mediami, staje się ważną cechą współczesnego horroru⁷. Przykładem może być *Dolina Szkieletów* Patricka Caramana (2010), to książka hipertekstowa – narracja zostaje uzupełniona o filmy umieszczone na stronie internetowej. Ponadto na gruncie anglosaskim, rzadziej niż w Polsce, pojawiają się teksty ośmieszające strach. W Niemczech bardzo popularne są opowieści o wampirach, by wymienić tylko słynny cykl Angeli Sommer-Bodenburg o Wampirku Rydygierze czy serię *Siostry Wampirki* Franziski Ghem. Z włoskiej i hiszpańskiej literatury do polskiego czytelnika trafiają przede wszystkim opowieści o duchach oraz zbiory opowiadań utrzymanych w klimacie klasycznych opowieści niesamowitych, np. tomy *Straszne Opowieści* (2012) i *Wielka Księga Strachu* (2008).

W Polsce zaś autorzy nawiązują do tekstów zagranicznych (głównie tych, które odniosły komercyjny sukces; intertekstualność jest jedną z najważniejszych cech horroru w ogóle); tu przykładem może być powieść Marcina Pałasa, wydana w „Serii z kotem” Wydawnictwa W.A.B., pt. *Zwłokopolscy* (2012); książka opowiada o rodzinie Kovvalskich, która bardzo przypomina dziwną rodzinę Adamsów. Natomiast *Miasteczko Ostatnich Westchnień* (2014) Grzegorza Gortata to opowieść o dziecku wychowanym przez duchy zwierząt, historia odsyła prosto do *Księgi Cmentarnej* (2008) Neila Gaimana, gdzie bohaterem jest Nikt Owens wychowany na cmentarzu. Polscy autorzy tworzą również nowatorskie opowieści, w których uwzględnia się polski koloryt, np. w książeczce Joanny Olech, wydanej w serii „TO LUBIĘ! Z nietoperzem” Wydawnictwa Literatura, pt. *Gdzie diabeł mówi... do usług!* (2009) pojawiają się dwa diabły – Rokita i Dusiołek, które bezskutecznie starają się przechytrzyć Mikołaja Twardowskiego, który jest potomkiem słynnego czarownika. Natomiast lektura *Wronca* (2009) Jacka Dukaja pozwala na kilkupoziomowe odczytanie. Z jednej strony to opowieść o chłopcu błąkającym się po groźnym i fascynującym świecie, z drugiej zaś – to magiczna baśń o grudniowej nocy 1981 r.

czytelnik poznaje dziecięcych bohaterów, którzy okazują się potworami i muszą zaakceptować swoją odmiennność lub po prostu poddać się demonicznym siłom, które ich definiują).

⁷ *Różnorodność horrorowych produktów i zadziwiająca płynność, z jaką poszczególne dzieła przekraczają (niezależnie od formy wyjściowej) granice mediów, sugeruje istnienie głębszych mechanizmów, które regulują ich funkcjonowanie* – pisze A. Has-Tokarz (2010, s. 384).

Okazuje się, że forma horroru zależy od intencji autora i jego literackich upodobań – książki tłumaczone z literatury anglojęzycznej charakteryzują się spętaniem grozy, natomiast w polskich pozycjach dominują elementy humorystyczne. Wynikać to może z faktu, iż autorzy angielscy i amerykańscy (Gaiman, Barker, Priestley) tworzą horrory dla dzieci, tworzą także utwory grozy dla dorosłych. Ich teksty są dwuadresowe, bardzo chętnie sięgają po nie dorośli fani, znający inne dzieła ulubionych autorów. Polscy autorzy zaś piszą intencjonalnie dla dzieci – wirtualnym odbiorcą ich książek jest niedorośli czytelnik, dlatego poziom strachu zostaje obniżony, a następuje zwielokrotnienie komizmu, kategorii lubianej przez dzieci. Jednakże warto pamiętać o słowach Clive’a Staplesa Lewisa, który miał bardzo sprecyzowane poglądy, jeśli chodzi o pisanie książek dla dzieci: *Mam niemal chęć ustalenia jako zasadę, że opowieść dla dzieci, która podoba się tylko dzieciom, jest złą opowieścią dla dzieci. Dobre opowieści pozostają na długo w pamięci* (Coren M. 2005, s.74).

Obok horrorów w formie książeczek obrazkowych i powieści pojawiają się horrorki imitujące książki popularnonaukowe. Przykładem może być przepięknie ilustrowana *Potworologia* (2009) Wydawnictwa Debit, *Mała książeczka o strachach* (2010) Pernilli Stalfelt wydana w słynnej serii „Bez tabu” czy książeczka Szymona Marhwiaka Barabacha pt. *Leksykon strachów domowych* (2009). We wstępie do swojego leksykonu Barabach wyjaśnia: *Zastanawiacie się zapewne, po co w ogóle tworzyć taki leksykon. Odpowiedź jest bardzo prosta: wreszcie skończyć z wizerunkiem straszego stracha, który straszy*. Książki tego typu mają pomóc w oswojeniu dziecięcych lęków, ale też ich wertowanie stanowi świetną rozrywkę; poznawanie natury potwora utrwalonego na kartach bestiariusza zaspokaja ciekawość rzeczy fantastycznych i niecodziennych, rozwija wyobraźnię.

Lęk czytelniczy

Bohater nagrodzonej Dużym Dongiem (nagrodą Polskiej Sekcji IBBY) powieści Marcina Szczygielskiego pt. *Za niebieskimi drzwiami* dociera do tajemniczego świata, zamieszkanego przez przerażającego Krwawca władającego niszczącymi niemi. Chłopiec tak opisuje spotkanie z potworem: *Gdyby moja mama go zobaczyła, pewnie powiedziała, że jest śmieszny – tak samo jak Freddy Kruger z filmu, którego panicznie się bałem, gdy byłem mały. Już dawno zorientowałem się, że pewne rzeczy, które dorośli uważają za śmieszne, dla dzieci są przerażające* (Szczygielski M. 2013, s. 116). Strach to towarzysz codzienności, nawet tej dziecięcej, w której kreowane są – często pełne grozy i okrucieństwa – fantazje. Dzieci wymyślają potwory, postaci fantastyczne, by nadać swoim lękom fizyczny kształt i walczyć z nimi. Gra ze strachem, zabawa z potworami niesie zadowolenie i budzi u dziecka ufność, iż samo może pokonać wiele problemów (dziecko jednak nie może zostać

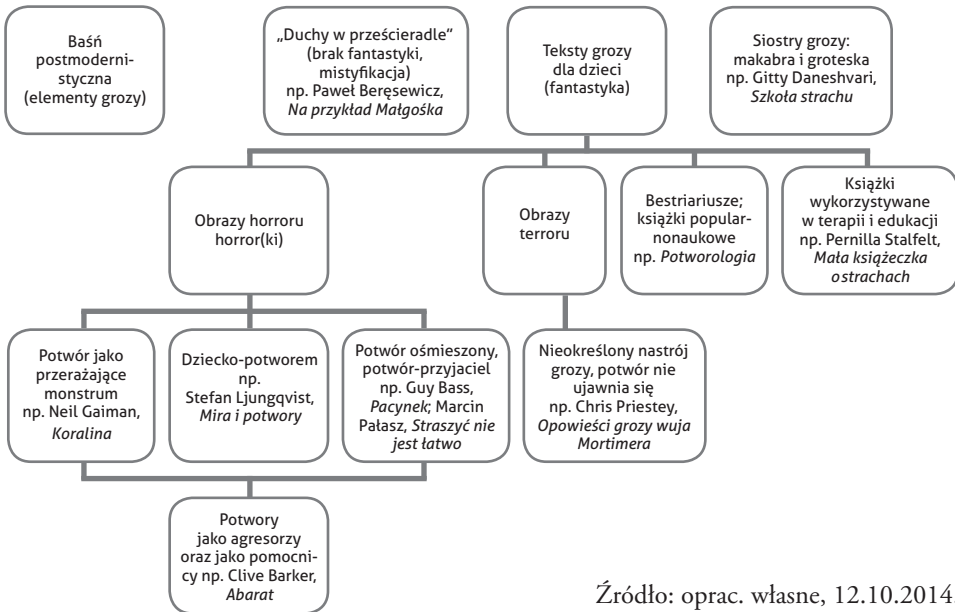
samo ze swoimi emocjami). Walka z lękiem nie może polegać na unikaniu, lecz na oswajaniu. Krytycy twierdzą, iż mówienie o strachach może mieć funkcję lękotwórczą, może prowadzić do patologii i wzmożenia uczuć negatywnych. A jak reaguje na teksty grozy dziecięcy czytelnik? Podobnie jak w przypadku dorosłego odbiorcy, *dziecięca publiczność literacka jest bardzo zróżnicowana pod względem reakcji na lęk. Jedni jej przedstawiciele unikają scen budzących przerażenie, inni – przeciwnie, poszukują ich z upodobaniem* (Papuzińska J. 2008, s. 237). Nawet sam autor horroru nie może przewidzieć, czy wykreowany przez niego obraz wzbudzi strach. Bywa tak, że najbardziej przerażająca scena dla jednych, może być przez innych przeoczona lub nawet potraktowana jako zabawna. Wynika to z tego, że oprócz lęków zbiorowych istnieją lęki indywidualne – dzieci też mają swoje prywatne sfery strachu (np. mogą przerazić się najmniej oczekiwanych zdarzeń, przedmiotów bądź osób). Lęk czytelniczy istnieje, nie możemy go *ani zalecić, ani odrzucić, musimy pogodzić się z jego różnorodnym istnieniem. Pracując z książką dziecięcą, możemy jedynie szukać odpowiedniości między tekstem i tym, czego dziecko potrzebuje i jak reaguje* (Tamże, s. 238). Ważne, by dostosować książkę do dziecięcej wrażliwości, starać się traktować odbiorcę indywidualnie.

Korzyści i zagrożenia

Podsumowując, horrorki to utwory intertekstualne i intermedialne. Wyznacznikiem nowego gatunku jest pojawienie się potwora, który wzbudza różne emocje – strach i odrazę, ale też śmiech i fascynację. Potwór jest reprezentantem świata nadprzyrodzonego, a jego pojawienie się w szarej rzeczywistości jest zakłóceniem naturalnego porządku. Dziecięcy bohaterowie horrorków walczą z monstrami, albo się z nimi zaprzyjaźniają. Autorzy horrorów dla dzieci dążą do stworzenia produktów totalnych, tj. tekstów nawiązujących do modnej i pojemnej formuły, dającej się przenieść na język różnych mediów. Nadrzędną funkcją horrorków jest rozrywka, ale teksty grozy umożliwiają także przeżycie intensywnych emocji. W kontrolowanych warunkach *fikcjonalne przedstawienie grozy pozwala nam napotkać przerażenie i konflikt w zestetyzowanej i symbolicznej formie* (Leffler Y. 2002, s. 49). Niektóre teksty ośmieszają lęki, są wykorzystywane w terapii. Przy apologii trzeba pamiętać również o negatywnych skutkach, jakie może wywołać niedostosowana do dziecięcej wrażliwości literatura epatująca grozą, wówczas można tylko pogłębić dziecięce lęki i fobie. Jest rzeczą pewną, że zarówno dzieci, jak i dorośli lubią się bać, ale tylko dopóty, dopóki groza jest efektem artystycznego działania. Sama literatura dla dzieci i młodzieży przeszła bardzo długą drogę od dydaktyzmu do artyzmu. A współcześnie – analizując horrorki – można zażartować i mówić o przejściu od artyzmu do gotycyzmu.

Aneks

Podział gatunkowy tekstów grozy dla dzieci



Źródło: oprac. własne, 12.10.2014.

Bibliografia

- Caillois R. (1967), *Odpowiedzialność i styl. Eseje*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy
- Coren M. (2005), *Lewis. Człowiek, który stworzył Narnię*, Poznań, Media Rodzina, ISBN 83-7278-165-6
- Carroll N. (2004), *Filozofia horroru, albo paradoksy uczuć*, Gdańsk, Wydaw. Słowo /Obraz Terytoria, ISBN 83-7453-610-1
- Carroll N. (2011), *Filozofia sztuki masowej*, Gdańsk, Wydaw. Słowo/Obraz Terytoria, ISBN 978-83-7453-991-3
- Gemra A. (2011), *Oswajanie grozy. Od gotyckiego lotra do zaprzyjaźnionego wampiurka*, „Polonistyka”, nr 2, s. 18-24
- Freud Z. (1997), *Pisma psychologiczne*, Warszawa, Wydaw. KR, ISBN 83-902653-3-8
- Has-Tokarz A. (2005), *Horror w kształceniu współczesnym – zagrożenie czy szansa edukacyjna?* [w:] Myrdzik B., Karwatowska M. (red.), *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji*, Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 361-370

- Has-Tokarz A. (2010), *Horror w literaturze współczesnej i filmie*, Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, ISBN 978-83-227-3123-9
- Has-Tokarz A. (2008), *O przyjemności płynącej z grozy...*, czyli dlaczego młodzież czyta i ogląda horrory [w:] Muszyński W., Sokołowski M. (red.), *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania czasu wolnego*, Toruń, Wydaw. Adam Marszałek, s. 332-344
- Has-Tokarz A. (1996/1997), *Spółeczny obieg literatury grozy w uczniowsko-studenckim środowisku*, „Folia Bibliologica”, nr XLIV/XLV, s. 63-81
- Jankowski P. (2001), *Zjawiska paranormalne w literaturze dla dzieci i młodzieży*, „Guliwer”, nr 2, s. 73-79
- Kulakowska J. (2004), *Groza w literaturze dziecięcej, korzyść czy krzywda dla dziecka?*, „Gazeta Szkolna”, nr 26, s. 12-13
- Leffler Y. (2002), *Współczesny horror jako gra satysfakcji* [w:] Gazda G., Izdebska A., Płuciennik J. (red.), *Wokół gotycyzmów. Wyobrażenia, groza, okrucieństwo*, Kraków, Universitas, s. 49
- Lovecraft H. P. (2008), *Nadnaturalny horror w literaturze*, Warszawa, Fantasmagoricon, ISBN 978-83-925540-6-6
- Leszczyński G. (2004), *Współczesna literatura dla dzieci – gatunki, temat* [w:] Lewandowicz-Nosal G. (red.), *Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji, BN 27-28 października 2003 roku*, Warszawa, Biblioteka Narodowa, s. 8-15
- Martuszevska A. (1998), *Oswajanie potworów* [w:] Kowalski P. (red.), *Wszystek krąg ziemski. Antropologia, historia, literatura. Prace ofiarowane profesorowi Czesławowi Hernasowi*, Wrocław, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 313
- Papuzińska, J. (2008), *Zatopione królestwo. O polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*, Łódź, Wydaw. Literatura, ISBN 978-83-612245-7-0
- Rogge J.U. (2006), *Strach dodaje dzieciom sił*, Kielce, Jedność, ISBN 83-7442-008-1
- Slany K. (2008), *Odnaleźć komizm w koszmarze, czyli o gotycyzmach we współczesnej literaturze dla dzieci*, „Guliwer”, nr 1, s. 54-60
- Slany K. (2009), *Puer Horroris w literaturze i kulturze dziecięcej*, „Kwartalnik Polonistyczny. Konteksty Kulturowe”, nr 1-2, s. 145-156
- Smuszkiewicz A. (2011), *Czym jest fantastyka? Kłopoty z definicją*, „Polonistyka”, nr 2, s. 6-12
- Szczygielski M. (2013), *Za niebieskimi drzwiami*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Latarnik, ISBN 978-83-63841-14-0
- Walc K. (1997), *Horror* [w:] Żabski T. (red.), *Słownik literatury popularnej*, Wrocław, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, s. 151
- Wydmuch M. (1975), *Gra ze strachem. Fantastyka grozy*, Warszawa, „Czytelnik”
- Żabski T. (1997), *Powieść gotycka* [w:] Tenże (red.), *Słownik literatury popularnej*, Wrocław, Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej, s. 314

Abstrakt

Literatura dla dzieci rządzi się swoimi prawami, ale też podlega prawom kulturowym czasów, w których powstaje. Duża popularność horroru dla dorosłego odbiorcy sprawiła, że na rynku książki dla dzieci pojawia się coraz to więcej książek, które można byłoby zaliczyć do fantastyki grozy (horror to uniwersalna i intermedialna formuła). Utwory te są zwykle dopasowane do potrzeb dziecięcej wyobraźni – są teksty, które straszą, ale i te, które bawią (rzadko zdarzają się teksty naruszające bezradną dziecięcą wrażliwość). Celem autorki artykułu jest próba antropologii nowego gatunku, jego charakterystyka, przy uwzględnieniu tekstów, które ukazały się po 2000 r. W tym celu autorka posługuje się dwiema definicjami horroru – Rogera Cailloisa, gdzie do znanej rzeczywistości nagle wdzieria się coś niesamowitego, groźnego oraz Noëla Carrolla – horror to tekst, w którym pojawia się potwór, budzący lęk i obrzydzenie. Horror dla dzieci to utwór, w którym nagle i niespodziewanie pojawia się potwór budzący różne emocje (nie tylko lęk i obrzydzenie, ale również inne uczucia, np. radość). Okazuje się, że straszyć nie jest łatwo, a przecież dzieci – podobnie jak dorośli – lubią przeżywać intensywne emocje w kontrolowanych warunkach odbioru.

Abstract

Children's literature has its own rules, but also is subject to the laws of the cultural times in which arises. The great popularity of horror for adult recipients meant that on the market for children's books more and more books that could be classified as horror (horror is universal and intermedia formula) appear. Those works are usually matched to the needs of a child's imagination – there are texts that scare, but also amuse (rarely texts violating helpless child sensitivity occur). This article attempts to anthropology of the new genres, its characteristics, taking into account the texts that were published after 2000. The author uses two definitions of horror – Roger Caillois, where a well-known fact suddenly bursts into something extraordinary, dangerous and Noël Carroll – horror is the text in which the monster appears, it has to wake only fear and disgust. Horror for children is a text in which suddenly and unexpectedly monster appears inspiring different emotions (not just fear and disgust, but also other feelings, for example joy). It turns out that it's not easy to scare, and yet the children – like adults – like to experience intense emotions in a controlled reception.

Część II

Wspieranie czytelnictwa najmłodszych

Reading promotion among children

Sylvia Borowik, dr
Muzeum w Chorzowie
biblioteka@muzeum.chorzow.pl

Muzeum jako przestrzeń kształtowania kultury czytelniczej młodego odbiorcy (na przykładzie doświadczeń Muzeum w Chorzowie)

*Museum as a space of shaping the readership
culture of a young recipient (on the example of
the experiences of the Chorzów Museum staff)*

Sylvia Borowik – doktor nauk humanistycznych. W kręgu jej zainteresowań znajduje się literatura dla dzieci i młodzieży, czytelnictwo Polaków oraz zagadnienia współczesnego rynku wydawniczo-księgarskiego.



Wybrane publikacje:

- *Mądra sowa, czy „niedożywiony sęp”? Czyli o literackim wizerunku bibliotekarza (na przykładzie wybranych tekstów)* [Clever owl, whether “undernourished vulture”? That is about the literary image of the librarian (on the example of chosen texts) [w:] Bajor A. (red.), *Wizje bibliotek i bibliotekarstwa*, 2011, s. 205-219
- *Seria Bezpieczne Dziecko – przykład udanej kolekcji edukacyjnej* [The Safe Child series – an example of successful educational collection] [w:] Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red.), *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, 2013, s. 169-178
- *Nieczytające dziecko – jak temu zapobiec?* [Child that doesn't read – how to prevent it?], „Nowa Biblioteka”, 2014, nr 2, s. 105-114.

Sylvia Borowik - PhD of Humanities. Her interests cover the literature for youth and children, the readership in Poland and the issues connected with the publishing and bookshop market.

Niezwykle ważne jest, aby pokazać dzieciom, że książka nie jest martwym przedmiotem. Pracownicy Muzeum w Chorzowie udowadniają, że słowo drukowane może stać się początkiem niezwykłej przygody. Omawiając ich działania autorka odpowie na pytanie, w jaki sposób – za pomocą książki i nowoczesnych metod pracy (upcycling, kamishibai, inżynieria papieru) – kształcić miłośnika czytania i sztuki. W artykule zaprezentowano ponadto książki, które mogą zainspirować wszelkiego rodzaju edukatorów do przygotowania własnych zajęć kreatywno-edukacyjnych. Muzeum to idealna przestrzeń do kształtowania kultury czytelniczek młodego czytelnika.

Gdzie?

Założone w 1935 r. Muzeum w Chorzowie jest obecnie samorządową instytucją kultury. Jest muzeum wielodziałowym, w którym gromadzone są zbiory numizmatyczne, medalierskie, etnograficzne, sztuki o tematyce przemysłowej oraz pamiątki dokumentujące historię miasta Chorzów. W zbiorach muzealnych znajduje się około 40 tys. zabytków.

Do największych kolekcji należy zbiór numizmatyczny złożony z około 16 tys. obiektów oraz bogaty zespół medali, odznak i odznaczeń (około 9 tys.). Zespoły te eksponowane są na wystawie stałej (*Z dziejów pieniądza. Polska-Śląsk*) i czasowych¹.

Muzeum posiada bibliotekę fachową dostępną dla wszystkich pracowników, a także dla mieszkańców Chorzowa, którzy mogą korzystać z jej zasobu na miejscu. W księgozbiornicy znajdują się stare druki, publikacje dziewiętnasto- i dwudziestowieczne w języku polskim i niemieckim oraz wiele unikatowych kolekcji czasopism. Cenne czasopisma i książki są digitalizowane, a następnie włączane do Śląskiej Biblioteki Cyfrowej. Istnieje możliwość przeszukiwania zasobów bibliotecznych za pośrednictwem katalogu online w systemie komputerowym Sowa.

¹ Wykorzystując zbiory medalierskie (kolekcję zgromadzonych przez Muzeum medali) przygotowano lekcję muzealną dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych pt. *Na tropie śladów mitologii w medalierstwie*. Zajęcia zaczynały się od wyjaśnienia pojęć mitologia, politeizm, monoteizm. Następnie za pośrednictwem prezentacji multimedialnej, uczestnicy spotkania zagłębiali się w kulturę śródziemnomorską oraz świat greckich i rzymskich bogów (korzystano z *Mitologii* Jana Parandowskiego). Po części teoretycznej następowała część praktyczna warsztatów, podczas której szukano w eksponatach prezentowanych przez pracownika muzeum śladów śródziemnomorskiej tradycji.

Dla najmłodszych zajęcia z numizmatyki zaczynały się od obejrzenia prezentacji wprowadzającej w historię pieniądza od czasów najdawniejszych do współczesności. Po teoretycznej części spotkania przewidziane były warsztaty, na których dzieci projektowały własny środek płatniczy, wykorzystując w tym celu wcześniej przygotowane szablony.

Dlaczego i jak?

Institucji, inicjatyw i ludzi, którzy wspierają czytelnictwo dzieci i młodzieży jest w Polsce wiele, wystarczy wymienić Instytut Książki, Fundację „ABC XXI Wiek – Cała Polska Czyta Dzieciom”, akcję „Czytam sobie”. Jednak nikt nie zachęca do czytania lepiej niż Małgorzata Musierowicz. W jej twórczości oczywistym *leitmotivem* jest książka i lektura, której protagoniści „Jeźycjady” oddają się z wielką pasją, inspirując do podobnych działań. Na kartach jej powieści pojawia się wiele znakomitych książek, które jej bohaterzy czytają, będą czytać, albo już przeczytali. W domu Borejków i ich przyjaciół księgozbiór jest ważnym, jeśli nie najważniejszym elementem wyposażenia, a książki są źródłem wiedzy, rozrywki, pociechy, tematem rozmów i sporów.

Katarzyna Tałuż w artykule *Książka w książce, czyli co czytają bohaterowie „Jeźycjady”*, charakteryzując czytelnicze wybory Borejków, zwróciła uwagę na rozległe zainteresowania literackich protagonistów:

Lektury bohaterów powieści Małgorzaty Musierowicz nie ograniczają się do literatury pięknej i filozoficznych dzieł starożytnych myślicieli. Listę tę należy jeszcze uzupełnić pozycjami współczesnych filozofów: Ericha Fromma, Martina Heideggera, Immanuela Kanta, Sorena Kierkegaarda. Ich rozważania, teorie dostarczają tematów rozmów, stanowią powody sporów czy impuls do przewartościowania własnych poglądów. Bohaterowie czytają także czasopisma: „Dialog”, „Na Głos”, „Przekrój”, „Zeszyty Literackie” oraz prasę codzienną: „Gazetę Wyborczą”, „Rzeczpospolitą”, „Życie”.

Tytuły książek pojawiających się na kartach „Jeźycjady” tworzą dość długą, ale zróżnicowaną i interesującą listę. Owa różnorodność lektur bohaterów powieści Małgorzaty Musierowicz – zarówno tematyczna, jak i formalna – narzuca skojarzenie z zawartością katalogów bibliotecznych (2003, s. 34).

To nie jedyna forma popularyzowania czytania przez tę znakomitą poznańską autorkę. Zachęcała ona również do odkrywania czytelniczych pasji na łamach „Filipinki”, a później „Tygodnika Powszechnego”, gdzie przez wiele lat pisała gawędy czytelnicze pod tytułem: *Frywolitki, czyli ostatnio przeczytałam książkę*. O ile tytuł był zrozumiały, to podtytuł budził zdziwienie. Bo co miało oznaczać *ostatnio przeczytałam książkę*? Przecież Małgorzata Musierowicz czyta nieustannie! Tę zagadkę – w pierwszym felietonie – wyjaśniała sama autorka, przytaczając tę oto dykteryjkę:

[...] otóż, jechałam kiedyś tramwajem przez moje rodzinne miasto Poznań i jak zwykle bezwstydnie podsłuchiwałam, co mówią do siebie pasażerowie, stojący w tłoku. [...] Obok mnie, na pomoście, stała para nastolatków. Panienska była może ósmoklasistką

i miała to, co nazywam Ołowianym Okiem, czyli spojrzenie nie skażone głębszą myślą, bez tego szczególnego blasku, jaki nadaje oku czytanie. Chłopiec też miał Ołowiane Oko, a kiedy mu panienska opowiadała treść ostatniego odcinka „Dynastii”, ziewał bez żenady. Do dziewczyny dotarło wreszcie, że konwersacja raczej kona, więc, by ją ożywić, zakrzyknęła porywczo: – A wiesz?! Ostatnio przeczytałam książkę!!! – i spojrzęła na niego w oczekiwaniu efektu tego niezwykłego wyznania.

Wrażenie wywarła jednak wyłącznie na mnie: przytuliłam się, zamieniłam w słuch i z napięciem oczekiwałam, co będzie dalej i jaki to tytuł zaraz padnie.

Lecz młodzieniaszek, ziewnąwszy znów, wcale nie zapytał: „Jaką książkę?”

Nie. On zapytał: – Dlaczego?!

Prawdę mówiąc, do dziś rozmyślam nad odpowiedzią. Stąd felietony (1997, s. 5-6).

Jak zatem wyrobić w człowieku nawyk obcowania z lekturą, by jego wzrok nie stał się ołowiany? Kiedy, jak i gdzie rozwijać czytelnicze upodobania? Te pytania wydają się coraz bardziej ważne, jeśli przypomnimy sobie alarmujące dane płynące z kolejnych badań czytelniczych prowadzonych przez Bibliotekę Narodową. Wyniki sondażu z każdym rokiem są coraz bardziej pesymistyczne, gdyż pokazują systematyczny (począwszy od 2002 r.) spadek czytelnictwa, które w 2012 r. osiągnęło miążdzący wynik: 60,8% Polaków nie przeczytało w ciągu roku ani jednej książki (Chymkowski R., Koryś I., Dawidowicz-Chymkowska O. 2012, s. 1 [online]). Jak to możliwe? Czy można w ogóle żyć bez czytania? Pytanie to jeszcze kilka lat temu wydawałoby się retoryczne, lecz współcześnie można na nie odpowiedzieć twierdząco.

Jeśli nie zachęcimy do czytania dzieci, to grono nieczytających z roku na rok będzie się powiększać, gdyż potrzeby czytelnicze powinno się kształtować już od najmłodszych lat. Książka musi się stać dla dziecka równie atrakcyjną rozrywką, jak gry komputerowe i sieciowe, programy telewizyjne i inne multimedia. A czy książka może być interesującą formą rozrywki dla dziecka od urodzenia obcującego z kulturą popularną i jej szybkim tempem, ciągłymi zmianami? Tak, o ile znajdziemy odpowiednie formy pracy z książką, a także dopasujemy tekst literacki do potrzeb, zainteresowań i możliwości percepcyjnych dziecka.

W sukurs przychodzą wspaniałe oficyny wydawnicze, by wymienić: Akapit-Press, Bajkę, Czerwonego Konika, Dwie Siostry, Eneuerabe, Entliczka, Ezopa, Hokus-Pokus, Literaturę, Ładne Halo, Media Rodzinę, Miłą, Names, Naszą Księgarnię, Papierówkę, Poławiaczy Perłę, Skrzata, Tako, Tibum, Tatarak, Widnokrag, Wytwórnię, Zakamarki, Zieloną Sowę. Te wydawnictwa oferują piękne, mądre i dobrze wydane książki, które odpowiadają na wszystkie potrzeby dziecka: bawią, wzruszają, pocieszają, edukują, zmuszają do refleksji. Są też ludzie: animatorzy kultury, bibliotekarze, literaturoznawcy, pedagodzy, psycholodzy niestrudzenie promujący wartościową książkę. Do tego grona coraz chętniej przyłączają się też

muzealnicy, którzy dostrzegają w tekście literackim duży potencjał możliwy do wykorzystania przy tworzeniu zajęć w ramach edukacji muzealnej.

Czy zatem kulturę czytelniczną można kształtować w muzeum? – to pytanie z pewnością zadaje sobie wielu. Przecież przestrzeń muzealna dla sporej grupy ludzi jest przestrzenią obcą, niedostępną, ale też kuszącą i zagadkową. Do muzeum nie wchodzi się z nonszalancją. Przekraczając próg muzealnego gmachu, człowiek staje się skupiony, zamyślony, skłonny do refleksji. Wycisza się, aby zatopić się w innej, często nieznannej rzeczywistości.

Taką przestrzeń trzeba oswoić, udomowić. By tak się stało, warto stworzyć klimat umożliwiający interakcje oraz sytuacje, w których coraz chętniej i częściej zwiedzający będą przychodzić do muzeum, kierując się wewnętrznym imperatywem zmuszającym ich do powracania w muzealne progi (Kruszewski T. 2012, s. 414-415).

Muzeum to miejsce pamięci o czasach minionych. W nim drugie życie otrzymują przedmioty zalegające w lamusie, na strychu, w piwnicy. Ich wartość, ukrytą pod warstwą kurzu, resztkami lakieru czy farby, odkrywają muzealnicy, dla których pozornie nic nieznaczący przedmiot jest bogatym źródłem wiedzy, mozolnie zgłębianej w zaciszu gabinetu, a następnie udostępnionej szerszej publiczności za pośrednictwem wystaw i publikacji.

Budowanie pozytywnych i trwałych relacji między muzeum a społeczeństwem we współczesnej kulturze masowej staje się wyzwaniem, gdyż wymaga od muzealników uważnego wsłuchiwanie się w potrzeby mieszkańców. By odpowiedzieć na nie, trzeba stworzyć atrakcyjną ofertę kulturalno-edukacyjną. Pracownicy Muzeum w Chorzowie postawili na książki, które stały się mostem między tym, co na zewnątrz, poza budynkiem, a tym, co w środku, w muzealnym gmachu. Słowo drukowane stało się dla nas inspiracją do przygotowania wielu przedsięwzięć adresowanych przede wszystkim (choć nie tylko) do dzieci i młodzieży szkolnej.

Muzeum jest odpowiednim miejscem do kształtowania kultury czytelniczej młodego człowieka ze względu na panujący w nim klimat tajemniczości, podkreślony obecnością dzieł sztuki. W nich, w magiczny sposób, zachowana została pamięć o pokoleniach, o ludziach, którzy w przedmiotach chcieli zamieścić cząstkę swej wrażliwości, doświadczeń życiowych.

Ta atmosfera twórczego fermentu sprzyja otwarciu na lekturę, stanowiącą oprawę, ramę dla wiedzy o eksponatach prezentowanych na wystawach stałych i czasowych. Poszerza spektrum doświadczeń płynących z obcowania ze sztuką, która jest nie tylko zaklęta w metalu, obrazie, rzeźbie, ale też w słowie, w papierze zadrukowanym tworamami myśli ludzkiej.

Harmonijnie dobrany tekst literacki doskonale uzupełnia także rozmowę kierowaną o zwyczajach i obrzędach dorocznych czy o historii miasta i regionu. Jest wprowadzeniem do kultury oraz klamrą spinającą w całość przeszłość z terażniej-

szością i przyszłością. Edukacja muzealna, za sprawą tekstów literackich stanowiących punkt wyjścia do artystyczno-poznawczej przygody, otwiera dziecko na nowe doświadczenia, pokazuje różne modele aktywności poprzez sztukę, o sztuce i dla sztuki.

Przygotowując zajęcia edukacyjne i warsztatowe muzealnicy korzystają z innowacyjnych metod pracy. Rysowanie, rozumiane jako zapełnianie białej kartki tworam wyobraźni, współczesnej młodzieży szkolnej nie interesuje, a wręcz nudzi i odstręcza. Wsłuchując się w pomruki niezadowolenia, pracownicy muzeum postanowili zaskoczyć uczestników lekcji nieznanymi im dotychczas formami pracy (wymaga to ciągłego doszkalania i douczania w zakresie metodyki pracy z dziećmi).

Przedszkolakom i uczniom szkół podstawowych zaproponowano zajęcia z wykorzystaniem książek kamishibai, czyli teatru papierowego, teatru obrazu. Ta forma pracy z dziećmi jest w Polsce mało znana, choć za granicami naszego kraju jest niezwykle popularna. Pozwala ona – za pośrednictwem magicznej skrzyneczki – przenieść uczestników spotkania w świat fikcji literackiej wykreowanej obrazami, scenami teatru papierowego. Jej wyjątkowość wynika z faktu, że dzieci zostają zaproszone do świata wyobraźni w momencie otwarcia wrót z pozoru zwykłej, drewnianej skrzyneczki. Przy tej okazji często wychodzi na jaw, że mali widzowie nigdy nie mieli kontaktu z prawdziwą sceną teatralną, a to niby-przedstawienie jest ich pierwszym spotkaniem z inscenizacją.

Książka kamishibai na odwrocie kart obrazkowych zawiera tekst, który prowadzący spotkanie może wykorzystać w jej prezentacji. To skondensowany, lapidarny komunikat, często rymowany, dający małemu widzowi-słuchaczowi przestrzeń do własnych przemyśleń, do przeżycia tekstu literackiego po swojemu. Opisuje on rzeczywistość ukazaną na obrazie, lecz jej nie komentuje, nie wartościuje. Gdy animator zdobędzie wprawę w opowiadaniu-czytaniu kamishibai, może spróbować sam snuć historię utrwaloną w obrazach, reagując jednocześnie na dziecięce potrzeby i oczekiwania związane z losami bohaterów literackich. W ten oto sposób buduje intymną więź, jaka tworzy się w trakcie opowiadania niezwyklej historii, pobudzających wyobraźnię i dotykających emocji uczestników czytelniczego seansu.

W przygotowaniu zajęć walentynkowych z użyciem książki kamishibai pt. *Rower Walentynki* z tekstem Christiana Ferrari i ilustracjami Anne Brouillard katowickiego wydawnictwa Tibum, pracownikom muzeum przyświecał cel, by uczestnicy warsztatów poznali legendę o św. Walentym, potrafili wymienić jego atrybuty i umieli odróżnić postać patrona dnia zakochanych od innych świętych. Oczekiwano również, aby własnoręcznie (po wysłuchaniu opowieści) wykonali miniteatryk kamishibai – prezent wręczany sympatii w dniu 14 lutego.

Rower Walentynki to opowieść drogi, która pokazuje, że przeciwieństwa, inność, mogą się ze sobą łączyć, komponować, uzupełniać. Pozwala również uświadomić czytelnikom (słuchaczom), że gdy przez świat idziemy nie sami, lecz z kimś, to na-

sza podróż (być może bardziej mozolna) jest przyjemniejsza, gdyż uczymy się od współtowarzyszy nowego widzenia świata. Dzieci, słuchając przygód Walentynki, często wybuchały salwami śmiechu, a po jej zakończeniu z zapałem przystąpiły do wykonywania własnych teatrzyków papierowych.

Korzystając z atutów kamishibai przygotowano wiele zajęć i zawsze cieszyły się one dużym powodzeniem, dlatego jesteśmy przekonani, że wprowadzenie dzieci w kulturę czytelniczką za pośrednictwem teatru papierowego jest dobrym pomysłem, gdyż, jak zauważa Stanisława Niedziela:

Już w trakcie opowiadania nawiązują się specyficzne więzi zachęcające do wspólnej zabawy. Wprowadzając dodatkowe ćwiczenia, zadania i pytania, wpływamy na doskonalenie różnych umiejętności naszych widzów. Być może dla niektórych słuchaczy uczestnictwo w papierowym teatrze, będzie pierwszym zetknięciem się ze sztuką teatralną, w której mogą brać udział jako widzowie, jak i narratorzy czy autorzy. Te małe spektakle teatralne rozwijają wyobraźnię, bawią i jednocześnie uczą. Dlatego warto są szerokiego zastosowania i dają podstawy do twierdzącej odpowiedzi na tytułowe pytanie Czy potrzebne? – ależ tak, bardzo potrzebne (2012 [online], s. 2).

Młodzieży szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych zaproponowano zajęcia z użyciem kart dialogowych MYTHOS i SAGA. Wstępem do warsztatów stała się prezentacja multimedialna dotycząca współczesnych trawestacji baśniowych autorstwa m.in. Bohdana Butenki, Babette Cole, Michała Rusinka, Joanny Olech, Jona Scieszki, Leszka Talko. Z niej dowiedzieli się, czym jest gra intertekstualna z tekstem uznanym za kanoniczny, kto tworzy baśniowe parafrazy, w jaki sposób dotykają one problemów współczesnej kultury masowej. Wspólnie z uczestnikami, muzealnicy zastanawiali się, czy są to opowieści oryginalne czy wtórne; jako przykład do dyskusji posłużył *Kopciuszek* Michała Rusinka. Na zakończenie, uczniowie podzieleni na grupy korzystali z kart dialogowych, które stały się ilustracjami ich pracy i napisali swoje teksty literackie.

Wzmożone zainteresowanie zajęciami muzealnymi odnotowywane jest przed świętami Wielkanocnymi i świętami Bożego Narodzenia, gdyż współpracujące z Muzeum szkoły chętnie przychodzą na zajęcia poświęcone obrzędom i zwyczajom dorocznym. Przy tej okazji uczniowie nie tylko wysłuchują wykładu, lecz także wykonują pracę plastyczną odpowiadającą tematowi spotkania.

Warsztaty bożonarodzeniowe przeprowadzono wykorzystując technikę pracy nazywaną inżynierią papieru. Nie jest ona nowa, gdyż pierwsze książki zabawki tworzone tym sposobem, produkowane były już pod koniec XIX w. w Niemczech przez Ernesta Nistera oraz Lothara Meggendorfera (Zajac M. 2013, s. 251-252).

Podczas zajęć zaproponowano dzieciom i młodzieży wykonanie kart okolicznościowych techniką pop-up wykorzystywaną współcześnie do tworzenia książek

zabawek m.in. przez Davida A. Cartera, Chucka Murpha, Davida Pellhama, Jana Pieńkowskiego czy Roberta Sabudę. I właśnie projekty tego ostatniego inżyniera papieru, zamieszczone na jego stronie domowej (www.robertsabuda.com) w zakładce „Make pop-ups”, posłużyły jako szablony fantastycznych, trójwymiarowych papierowych aranżacji.

Uczestnicy spotkań, przed przystąpieniem do pracy, obejrzeni prezentację multimedialną na temat tradycji bożonarodzeniowej na Śląsku oraz wysłuchali fragmentu baśni filozoficznej Josteina Gaardera pt. *Tajemnica Bożego Narodzenia*. Mogli również zobaczyć eksponaty – szopki z terenu Śląska i Małopolski oraz zapoznać się z tekstami literackimi, których akcja toczy się w przeddzień lub w trakcie Świąt Bożego Narodzenia. Wszystkie omawiane publikacje dzieci mogły oglądać, dotykać, podczytywać.

Te zajęcia cieszyły się ogromnym powodzeniem, ponieważ pozwalały dzieciom tworzyć widowiskowe karty świąteczne. Ponadto – w ich trakcie – okazało się, że uczestnicy warsztatów są bardzo słabo zaznajomieni z tradycją i kulturą regionu. Ta konstatacja zachęciła muzealników do przygotowania zajęć edukacyjnych poświęconych historii miasta (*Św. Florian – patron Chorzowa; Chorzów dawniej i dziś* – zajęcia przygotowane z myślą o starych kartach pocztowych; *Historia Chorzowa na osi czasu*).

Nauczając „geografii serdecznej” korzystano z dobrodziejstw baśni regionalnych, które według Gertrudy Skotnickiej *posiadają wiele wartości poznawczych, wychowawczych i estetycznych*, a także *wprowadzają dziecko w świat literatury, w którym «wieść gminna» łączy się harmonijnie ze sztuką pisarską na wysokim poziomie* (Skotnicka G. 1978, s. 106). Czynnikiem wyróżniającym baśń ludową od innych tekstów baśniowych jest jej przywiązanie do tradycji regionu oraz powszechność i powtarzalność wątków fabularnych stanowiących komponent utworu. W baśniach regionalnych, w przeciwieństwie do nowoczesnych baśni literackich, prezentowany jest dwubiegunowy, wyraźnie skontrastowany świat, w którym dobro od zła oddzielone jest grubą, nieprzekraczalną linią. Postaci bohaterów pozbawione są pogłębienia psychologicznego, dlatego utożsamiać się z nimi mogą wszyscy czytelnicy, bez względu na wiek, płeć czy doświadczenie życiowe.

Schematy fabularne wykorzystywane w baśniach o proveniencji ludowej mają charakter uniwersalny, zrozumiały dla każdego. Umiejscowione są jednak w przestrzeni geograficznej reprezentującej dany region Polski. Przejawia się to w imionach i nazwiskach bohaterów baśniowych typowych dla danego okręgu, jak i w uszczegółowieniu tradycyjnego baśniowego pejzażu nazwami miast, wsi, rzek, gór, a także wykorzystaniu w warstwie słownej elementów gwary. Krystyna Heska-Kwaśniewicz zwróciła uwagę na fakt, że baśnie regionalne *osadzone w konkretnej przestrzeni geograficznej tworzą podstawy związków uczuciowych z krainą, o której opowiadają, a dzięki wprowadzeniu wątków ogólnopolskich łączą ją także z całą Polską* (1996, s. 40).

Baśnie śląskie pisało wielu autorów, by wymienić Jana Baranowicza, Kornelię Dobkiewiczową czy Stanisława Wasylewskiego. Jednak najpiękniejsze teksty wyszły spod pióra Gustawa Morcinka, który opublikował trzy baśniowe tomy: *Jak górnik Bulandra diabła oszukał* (1958), *Przedziwne śląskie powiarki* (1963), *Przedziwna historia o zbójniku Ondraszku* (1963). Chcąc przypomnieć baśniowy dorobek eremity skoczowskiego, zrealizowano wystawę pt. *Świat baśni śląskich Gustawa Morcinka*. Celem jej było zapoznanie zwiedzających z jego biografią i twórczością; stąd wziął się pomysł przygotowania, jako stałego elementu ekspozycji, kącika czytelniczego z książkami pisarza.

Na wystawie znalazły się listy dzieci do Gustawa Morcinka, jego zdjęcia, lalki ze spektakli teatralnych przygotowanych przez pracowników Śląskiego Teatru Lalki i Aktora Ateneum w Katowicach na kanwie jego dwóch baśni: *Jak Bulandra Rokietę oszukał* (1991) w reżyserii Bogdana Nauka, ze scenografią Jerzego Zitzmana i z oprawą muzyczną Bogumiła Pasternaka oraz *Kowal* (2004) w reżyserii Bogdana Nauki, ze scenografią Romana Kalarusa i muzyką Violetty Rotter-Kozer. Uzupełnieniem tej ekspozycji były rzeźby w węglu i obrazy twórców nieprofesjonalnych, przedstawiające wizerunki Skarbnika, Szarleja, utopców, gdyż wyszliśmy z założenia, że u podstaw ich twórczej aktywności znalazły się te same folklorystyczne przekazy.

Podczas uroczystego otwarcia wystawy w Noc Muzeów 2014, współpracujący z Muzeum aktorki Teatru Trip zaprezentowali przedstawienie interaktywne dla dzieci i młodzieży pt. *Zuzanka i utopce* na motywach baśni Gustawa Morcinka *O tym jak Zuzanka poszła w kumy do utopców*. Występ był wyśmienitym wprowadzeniem do ekspozycji, gdyż widzowie za jego pośrednictwem zostali przeniesieni do podwodnego świata utopców. Dorośli mieli okazję przypomnieć sobie baśń czytaną w latach szkolnych, a dzieci – często po raz pierwszy – wysłuchać historii o Zuzance. O tym, jak żywe reakcje wzbudziła ta inscenizacja niech świadczy fakt, że wielu harcerzy-seniorów, pod wpływem wspomnień lat dziecięcych, śpiewało – zwiedzając wystawę – piosenkę pt. *Utopce* autorstwa Donata Datonia (Heska-Kwaśniewicz K. 2006, s. 142).

Wystawie towarzyszyły cztery tematy lekcji: *W kopalni*, *Z wizytą w królestwie utopców*, *Wokół biografii Gustawa Morcinka* oraz *Z wizytą w baśniowym świecie Gustawa Morcinka*. Do każdej z nich przygotowane były warsztaty plastyczne i tak np. w trakcie zajęć pt. *W kopalni* dzieci przy pomocy węgla wykonały pejzaż kopalni, a do lekcji pt. *Z wizytą w królestwie utopców* metodą upcyclingu przygotowały figurki utopców.

Podsumowanie

Przykłady aktywności pracowników Muzeum na polu promocji czytelnictwa i zbiorów muzealnych można byłoby mnożyć, gdyż oferta edukacyjna zmieniana jest przynajmniej raz w roku. Również na wakacje przygotowuje się specjalny program, który ma przekonać do odwiedzania Muzeum tych, którzy w ciągu roku szkolnego nie mieli ku temu okazji. Z doświadczenia wiadomo, że jeśli wakacyjne warsztaty zainteresują dzieci, to będą one do Muzeum przychodzić także później.

Inicjacja czytelnicza małego człowieka zaczyna się w domu; następnie rozwój jego kultury literackiej wspiera przedszkole, szkoła, inne instytucje (biblioteki, muzea, domy kultury, teatry), a także grupa rówieśnicza (Papuzińska J. 1988). Nawet jeśli rodzina wprowadza dziecko w świat słowa drukowanego, to i tak niezwykle trudno jest rozbudzić jego potrzeby czytelnicze, gdyż od najmłodszych lat uczestniczy ono w kulturze masowej nie tylko jako jej odbiorca, ale i twórca (np. kręci i umieszcza w Internecie filmiki swojego autorstwa; wiele godzin spędza grając w gry sieciowe, które wymagają od niego budowania postaci).

Młody człowiek, któremu dorośli nie wpoili nawyku obcowania z tekstem literackim, nie dostrzega przyjemności płynącej z czytania, ponieważ szuka rozrywki w świecie wirtualnym, który zawłaszcza miejsce przeznaczone lekturze (Kirwil L. 2010, s. 1-18 [online]). Takie dziecko rozpoczyna swoją przygodę z książką i czytaniem od drugiego etapu, gdyż to instytucje wspierające jego rozwój inicjują jego kulturę czytelniczą. Jest to trudne zadanie, ponieważ pierwsze lata dziecka, podczas których mogło za pośrednictwem dorosłego poznawać przyjemność płynącą ze wspólnej lektury, zostały mu bezpowrotnie zabrane.

Podczas warsztatów pracownicy Muzeum rozmawiają z ich uczestnikami o czytaniu i zauważają, że dzieci czytają coraz mniej. Wiele z nich nie kryje swojej antypatii do czytania, chociaż paradoksalnie, z zainteresowaniem oglądają książki, które są im pokazywane. Podoba im się ich szata graficzna, forma, kształt, pomysły zabaw. Gdy dzieci poznają publikacje Herve Tulleta (*A gdzie tytuł?, Kolory, Książka z dziurą, Naciśnij mnie, Turlututu. A kuku, to ja!*), Marion Deuchars (*Zróbmy sobie arcydziełko*) czy inne książki, które wykorzystuje się podczas prowadzenia zajęć, widoczny jest błysk w ich oczach. One chcą, by ktoś spędzał z nimi twórczo czas, a lektura to umożliwia. Ta konstatacja budzi nadzieję i napędza do aktywności pracowników Muzeum, którzy wierzą, że ich działania mają sens.

Bibliografia

- Chymkowski R., Koryś I., Dawidowicz-Chymkowska O. (2012), *Spoleczny zasięg książki w Polsce w 2012 r.* [online], [dostęp: 20.06.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.bn.org.pl/download/document/1362741578.pdf>>
- Heska-Kwaśniewicz K. (2006), *Gustaw Morcinek przy harcerskim ognisku* [w:] *Szkie śląskie. Ludzie, sprawy, wydarzenia*, Mysłowice, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, s. 139-146
- Heska-Kwaśniewicz K. (1996), *Tajemnicze ogrody. Rozprawy i szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 83-226-0690-7
- Kirwil L. (2010), *Polskie dzieci w Internecie. Zagrożenia i bezpieczeństwo na tle danych dla UE. Wstępny raport z badań EU Kids Online przeprowadzonych wśród dzieci w wieku 9-16 lat i ich rodziców* [online], [dostęp: 20.06.2014], dostępny w Internecie: <http://www.saferinternet.pl/images/stories/pdf/raport_eu_kids_online_polska_28-10-2010.pdf>
- Kruszewski T. (2012), *Przestrzenie biblioteki. O symbolicznej, fizycznej i społecznej obecności instytucji*, Toruń, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN 978-83-231-2830-4
- Musierowicz M. (1997), *Frywolitki, czyli ostatnio przeczytałam książkę!!!*, Łódź, Wydaw. Akapit Press, ISBN 83-87463-10-8
- Niedziela S. (2012), *Czy potrzebne? Rozważania o kamishibai* [online], [dostęp: 20.06.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.tibum.pl/zalaczniki/Refleksje%20o%20Kamishibai.pdf>>
- Ogrodowska B. (2004), *Polskie obrzędy i zwyczaje doroczne*, Warszawa, „Muza”, ISBN 83-7200-947-3
- Papuzińska J. (1988), *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, ISBN 83-02-00532-0
- Skotnicka G. (1978), *Znaczenie baśni regionalnych na przykładzie tekstów o morzu i wybrzeżu* [w:] Skrobiszewska H. (wybór i oprac.), *Baśń i dziecko*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, s. 75-109
- Taluć K. (2003), *Książka w książce, czyli co czytają bohaterowie „Jeźycjady”* [w:] Heska-Kwaśniewicz K., przy współpr. Gomół A. (red.), *Małgorzaty Musierowicz makro i mikrokosmos*, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, s. 25-39
- Zajac M. (2013), *Książki zabawki: długa historia i dzień dzisiejszy* [w:] Leszczyński G., Zajac M. (red.), *Książka i młody czytelnik. Zbliżenia – oddalenia – dialogi. Studia i szkice*, Warszawa, Wydaw. Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, s. 251-257

Abstrakt

Celem autorki artykułu jest zaprezentowanie muzeum jako przyjaznej przestrzeni do kształtowania kultury czytelniczej młodego czytelnika. Znajdziemy w nim odpowiedź na pytanie: w jaki sposób – za pomocą książki i nowoczesnych metod pracy (upcycling,

kamishibai, inżynieria papieru) – kształcić miłośnika czytania i sztuki? Niezwykle ważne jest, aby pokazać dzieciom, że książka nie jest martwym przedmiotem, którego miejscem jest lamus. Poprzez warsztaty pracownicy Muzeum w Chorzowie udowadniają, że słowo drukowane może stać się początkiem niezwyklej przygody. Współczesny świat wypełniony jest nowoczesnymi gadżetami zabierającymi dzieciom i młodzieży czas przeznaczony kiedyś na czytanie i kreatywne zabawy, dlatego działania animatorów czytelnictwa i kultury są niezwykle ważne i potrzebne. W artykule zaprezentowane zostały również książki, które mogą zainspirować do przygotowania własnych zajęć kreatywno-edukacyjnych.

Abstract

The purpose of the article is to present a museum as a space (friendly) for shaping the readership culture of a young reader. We show how to shape a book and art lover through books and the modern methods of work (upcycling, kamishibai, paper engineering). It is extremely important to show children that a book is not a dead thing and it doesn't belong to the past. During our workshops we prove that a printed word can become a beginning of an extraordinary journey. The modern world is full of new gadgets that steal the reading and creative playing time from children and youth. That is why the work of readership and culture animators is so important and needed. Also, during the article, the books that can inspire to prepare creative and educational plays were presented.

Janina Karoń, mgr

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

Wydział Nauk Społecznych

jankamaj@o2.pl

Czytanie jako aktywność szkolnie skażona – rozwijanie czytelnictwa przez podnoszenie sprawności czytania

*Reading as activity polluted by school – developing
readership by raising efficiency of reading*

Janina Karoń – doktorantka w Katedrze Wczesnej Edukacji Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. W pracy dydaktycznej zajmuje się metodyką kształcenia zintegrowanego. Z praktyką edukacyjną styka się przez pełnienie funkcji trenera szybkiego czytania i efektywnego uczenia się w niepublicznej placówce oświatowej. Zainteresowania badawcze: współczesna edukacja alternatywna, aktywne metody nauczania oraz pracy z dziećmi zdolnymi. W swojej dysertacji doktorskiej podejmuje wątek nauczania dzieci przez edukatorów pracujących w edukacyjnych placówkach niepublicznych w odniesieniu do powszechnego systemu oświaty.



Wybrane publikacje:

- *Coaching jako alternatywna forma współczesnej edukacji na przykładzie praktycznych implikacji w pracy z dziećmi* [Coaching as an alternative form of modern education on the example of the practical implications in working with children] [w:] Dubiński P., Grochalska M. (red. nauk.), *Coaching naukowy*, 2014
- *Między wyzwaniem a przymusem – o barierach i nauczycielskich perspektywach w pracy z uczniem zdolnym w klasach początkowych* [Between challenge and an obligation – on barriers and teachers' perspectives in the work with gifted pupil in the first grades of the primary education] [w:] Skibska J., Kochanowska E. (red. nauk.), *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, 2013.

Janina Karoń – associated with the Department of Early Education at the University of Warmia and Mazury, where she pursues PhD studies. In the didactic work conducts classes about methodology in the integrated education. She works with a five-year old children and teaches them to read by using global method, and with children in the early school years, improving reading fluency. Her research interests are focused around contemporary alternative education, active methods of teaching and working with gifted children. In her PhD dissertation she takes the topic of teaching children by educators working non-public educational institutions.

Nauka czytania i pisania to jedna z podstawowych kompetencji nauczania początkowego. Powinny być one realizowane w procesie wielostronnego, harmonijnego rozwoju osobowości. Danuta Czelakowska język ojczysty metaforycznie określa jako *dobro lub kapitał, którego zyski są proporcjonalne do pracy włożonej w jego powiększanie, przez którą rozumie się naukę oraz indywidualną aktywność, czytelnictwo i bardziej adekwatne poznawanie rzeczywistości* (2012, s. 13). Autorka podkreśla jednocześnie, że badania nad fizjologicznymi i psychologicznymi podstawami procesu czytania i ich dydaktyczną wartością pokazały, że korzystanie przez nauczyciela tylko z jednej metody nauki czytania utrudnia dziecku opanowanie tej umiejętności (Tamże, s. 40). W dzisiejszym świecie trudno nadążyć nawet za dziećmi, które w tym pędzie się rodzą i spędzają dzieciństwo. Najtrudniejsze dla otaczających ich dorosłych jest to, że kiedy oni sami byli mali, otoczenie nie wywierało na nich tak dynamicznej presji.

Do istoty człowieka podchodzić można na dwa sposoby. Z jednej strony jest postrzegany jako jednostka wymagająca ukształtowania zgodnie z przyjętym projektem, celami i założonym wzorcem. Drugi sposób to postrzeganie go jako osoby niepowtarzalnej, mającej prawo do budowania siebie i realizacji swoich własnych celów. Józefa Bałachowicz zaznacza, że w pierwszym przypadku dziecko rozumiane jest jako istota pasywna, która przyswaja podawaną wiedzę, wartości i normy oraz reguły działań, w drugim zaś – jako istota refleksyjna, aktywna, poszukująca, konstruująca wiedzę i reguły działań, umiejąca wybierać i budująca swoje podmiotowe bycie. Pierwszy model odpowiada wizji człowieka kultury nowoczesnej, drugi – ponowoczesnej (2010, s. 13).

W artykule zostały podjęte rozważania nad procesem nauki czytania zarówno od strony ustawowej, oświatowo-instytucjonalnej, jak i społecznej. Wprowadzanie dzieci w świat tekstu nie zmienia się od lat, zestaw lektur klas początkowych nie zawiera praktycznie pozycji napisanych w XXI wieku. Kanon lektur szkolnych został zniesiony przez nową podstawę programową, w której określono, że uczeń kończący klasę I:

[...] interesuje się książką i czytaniem; słucha w skupieniu czytanych utworów (np. baśni, opowiadań, wierszy), w miarę swoich możliwości czyta lektury wskazane przez nauczyciela, a kończący klasę III ma potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką dla dzieci, czyta wybrane przez siebie i wskazane przez nauczyciela książki, wypowiada się na ich temat (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.).

Taki zapis daje ogromne możliwości nauczycielowi w zakresie zaktualizowania lektur. Ta diametralna zmiana dała możliwość znacznie szerszego wyboru literatury. A jednak zestaw lektur szkolnych prawie się nie zmienił. Jedną z przyczyn był fakt, że w pakietach edukacyjnych do kształcenia zintegrowanego zawarto

ćwiczenia dotyczące książek wybranych przez wydawnictwo z kanonu obowiązującego przed reformą. Jedyne nowsze pozycje to: *Rady nie od parady* Małgorzaty Strzałkowskiej oraz *Jeż* Krystyny Kotowskiej (Pakiet edukacyjny *Oto Ja!*, Klasa I, Wydaw. MAC, 2013).

Książki wprowadzone do kanonu lektur w 1959 r. nadal są opracowywane w klasach początkowych (*Pan kotek był chory* – Stanisława Jachowicza, *Jak Wójték został strażakiem* – Czesława Janczarskiego, *Jacek, Wacek i Pankracek* – Miry Jaworczakowej, *Plastusiowy Pamiętnik i Przygody Plastusia* Marii Kownackiej, wybór utworów Juliana Tuwima i Marii Konopnickiej, *Dzieci z Bullerbyn* Astrid Lindgren, *Pinokio* Carlo Collodiego, *Kubuś Puchatek* Aleksandra Milne). W latach 90. zostało dodanych kilka do dziś aktualnych propozycji czytelniczych dla najmłodszych (*Karolcia* – Marii Kruger, *Zaczarowana zagroda* – Aliny i Czesława Centkiewiczów oraz *Szewczyk Dratewka* – Janiny Porazińskiej (Jędrych K. 2014, s. 211-220). Ustanowienie lekturą danej książki stanowi nobilitację dla autora, którego dzieło czytane będzie przez wszystkie dzieci w kraju. Z drugiej strony szkolny obowiązek jego przeczytania działa na psychikę dziecka niekorzystnie. Jednak mimo tego, że z roku na rok powstają nowe wydawnictwa (Dwie Siostry, Olesiejuk, EneDueRabe, Egmont, Zakamarki, Entliczek, Bajka, Babaryba, Hokus Pokus, Muchomor, Jungoffska, Pestka, Zielona Sowa, Wilga i in.), a liczba wychodzących publikacji dla dzieci jest wysoka (Leszczyński G., Zajac M. (red.) 2013, s. 207-222), to nie wywiera to większego wpływu na zestaw szkolnych propozycji czytelniczych. Drugim tego powodem są braki odpowiednich tytułów w bibliotekach szkolnych w liczbie egzemplarzy satysfakcjonujących na tyle, by starczyły dla większości uczniów z danej klasy.

Czytelnictwo nie jest najpopularniejszą formą spędzania czasu przez dzieci. Książkę wyprzedzają szybsze rozrywki, jak gry komputerowe czy telewizja. Jednak optymistycznym akcentem jest fakt, że książka zajmuje trzecie miejsce na liście czynności wykonywanych w czasie wolnym przez dzieci. Stanowi o tym opublikowany w 2014 r. raport Instytutu Badań Edukacyjnych *Czytelnictwo dzieci i młodzieży*. W streszczeniu z badań czytamy też, że wśród dwunastolatków tylko 5 proc. nie ma kontaktu z literaturą, czy to w formie cyfrowej czy elektronicznej. Tendencja ta jest zwykła, ponieważ w gimnazjum po książki nie sięga już 14% uczniów (*Czytelnictwo dzieci i młodzieży* [online]).

Sytuacja pogarsza się w dalszych latach życia, ponieważ w świetle badań Instytutu Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej z 2008 r. kontakt z przynajmniej jedną książką w roku miał do czynienia w przybliżeniu co trzeci Polak, reszta społeczeństwa stanowiła sferę abstynencji czytelniczej (za: Gwadera M. 2012, s. 12).

Celem autorki będzie zaprezentowanie stosowanych przez rodziców, szkołę i społeczeństwo strategii radzenia sobie z czytelnictwem małego dziecka przez zaprezentowanie nauki czytania z teoretycznej, ustawowej i społecznej perspektywy.

Artykuł ma charakter pogładowy, ma na celu zasygnalizowanie newralgicznych obszarów edukacji małego dziecka w zakresie kompetencji czytelniczych, takich jak technika czytania, dobór literatury i oddziaływanie społeczeństwa.

Nauka czytania z teoretycznego punktu widzenia

Czasem oświatowe wytyczne dominują nad teoretycznym kontekstem rozwoju języka u dzieci, który to ustawowe dokumenty zdają się pomijać. W psychologicznych i pedagogicznych uwarunkowaniach można wyróżnić zasadniczo cztery koncepcje opanowywania języka (Żytko M. 2010, s. 7-13). W pierwszej z nich – reprezentowanej przez B. F. Skinnera – akcentowano istotę jedynie obserwowalnych zachowań człowieka. Behawioryzm zakłada, że dziecko opanowuje reakcje werbalne tak, jak każde inne zachowanie – pod wpływem bodźców napływających z zewnątrz, naśladuje zachowania obserwowane przez dorosłych, którzy wzmacniają te uważane za pozytywne, a niepożądane – osłabiają. Jest to poniekąd trening określonych zachowań, wykonywany najpierw przez rodzinę, a później przez szkołę i to właśnie ten proces ma większe znaczenie niż rozwój i dojrzałość językowa dziecka, które w przekonaniu behawiorystów jest biernym odbiorcą napływających ze środowiska zewnętrznego wzorców.

Kwestionuje takie podejście Noam Chomsky, który jest autorem lingwistyczno-natywistycznej teorii przyswajania języka. Według niego każdy człowiek ma wrodzoną kompetencję językową i wiąże się z silnymi podstawami genetycznymi, a środowisko nie ma fundamentalnego znaczenia, a jedynie wtórne. Umożliwia ono dojrzewanie wewnętrznego systemu przyswajania języka, inicjuje go, ale go nie warunkuje i ani nie determinuje. Dzieci uczą się języka, kiedy się z nim zetkną, kiedy mają potrzebę komunikowania się i zrozumienia, ponieważ wewnętrzny system językowy uaktywnia się właśnie pod wpływem otoczenia.

Zgodnie z koncepcją poznawczą reprezentowaną przez Jeana Piageta rozwój języka jest jedną ze struktur poznawczych i odbywa się w ramach jednolitego procesu rozwoju inteligencji ogólnej (Żytko M. 2010, s. 9). Proces ten jest biologicznie zaprogramowany. Według Piageta język jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem konstruowania operacji umysłowych, bo podporządkowany jest rozwojowi poznawczemu. Najpierw dziecko gromadzi doświadczenia o otaczającym go świecie, a później nakłada na ten zbiór język. W początkowych fazach rozwoju język jest egocentryczny i jedynie towarzyszy działaniom dziecka, dopiero później nabiera charakteru komunikacyjnego; kiedy rozwój poznawczy umożliwi decenterację, język zaczyna być używany w relacjach interpersonalnych. Nieco odmienne postrzeganie rozwoju poznawczego reprezentuje Lew Wygotski, według którego język pełni naczelną funkcję w stosunku do innych ludzkich zachowań, będąc wiodącym czynnikiem w strukturyzowaniu poznania, odpowiadającym zarówno

za tworzenie pojęć i poznawczy rozwój, jak i umożliwianie efektywnych interakcji z rówieśnikami i dorosłymi (Tamże, s. 10).

Zwolennicy czwartego podejścia, wywodzącego się z rozważań Wygotskiego, podkreślają, że potrzeba komunikowania myśli i bycia zrozumianym przez otoczenie stanowi pierwotną motywację dziecka do opanowania języka, a proces opanowywania go jest uzależniony od społecznych interakcji. Jerome Bruner uważał, że to właśnie środowisko społeczne, zwłaszcza rodzice, dostarcza dzieciom wielu ustrukturyzowanych okazji uczenia się, związanych zwłaszcza z komentowaniem czynności wykonywanych wspólnie z innymi. Dziecko jest wyposażone we wrodzoną zdolność umożliwiającą mu naukę języka w ściśle określonym kontekście. W interakcji dziecka z matką, później nauczycielem, zachodzi interpretacja wypowiedzi i odbywa się proces negocjacji w poszukiwaniu wspólnych znaczeń. Dorosli pomagają w tym dziecku, dostarczając mu wzorców, korygując błędy, budując rusztowanie ułatwiające wkroczenie w świat języka. Koncepcja ta wyewoluowała, tworząc teorię interakcyjnej intencjonalności, zgodnie z którą intencją nadawcy jest przekazanie ważnych dla niego informacji, a odbiorca musi je odczytać, zinterpretować i odpowiednio dobrać środki językowe, aby wyrazić własne intencje. Ta aktywna wymiana znaczeń w procesie interakcji sprzyja rozwojowi języka, który właśnie opiera się na odczytywaniu intencji.

Nabywanie zdolności językowych jest punktem wyjścia do nauki odczytywania znaczeń zawartych w słowie pisanym, lecz proces ten stanowi dla dziecka abstrakcję i trudno mu jest pojąć jego sens. Według Wygotskiego ta abstrakcja jest podwójna. Pierwsza jej część związana jest z mową i dźwiękowo-znaczeniową formą wyrazów. Dziecko w toku rozwoju dokonuje synchronizacji formy dźwiękowej ze znaczeniem, jakie ona niesie, a następnie uczy się werbalizować swoje myśli, także te w odniesieniu do czytanego tekstu, przez co wkracza w jego świat. Zachodzi proces ewolucji mowy egocentrycznej w mowę wewnętrzną, czyli operowanie słowem bez konieczności jego wokalizacji. Ewa Filipiak podkreśla, że *abstrakcyjny wymiar języka pisanego „od myśli do słowa”, do mowy bezdźwięcznej, wyobrażonej, pomyślanej, wymagającej symbolizacji dźwięków, stanowi dla dziecka problem w procesie opanowywania języka pisanego i czytania* (2006, s. 7). Drugi poziom abstrakcji związany jest ze zmianą, w której w trakcie kontaktu dziecka z literaturą zachodzi, jak to określa wspomniana autorka, „mowa bez partnera”. Polega ona na tym, że *odbiorca komunikatu (dziecko) nie ma bezpośredniego, fizycznego kontaktu werbalnego z nadawcą (autorem tekstu). Brak wspólnej dla autora tekstu i czytelnika sytuacji komunikacyjnej i możliwości bezpośredniego odniesienia do horyzontu rzeczywistości „tu i teraz” jest szczególnie trudny do pokonania przez dziecko w pierwszych spotkaniach z tekstem książki* (Tamże).

Nauka czytania z ustawowego punktu widzenia

W podstawie programowej wychowania przedszkolnego kształtowanie gotowości do nauki czytania i pisania opiera się głównie na doskonaleniu strony technicznej wykonywania tej czynności.

*Dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: potrafi określić kierunki oraz miejsca na kartce papieru, rozumie polecenia typu: narysuj kółko w lewym górnym rogu kartki, narysuj szlaczek, zaczynając od lewej strony kartki; potrafi uważnie patrzeć (organizuje pole spostrzeżeniowe), aby rozpoznać i zapamiętać to, co jest przedstawione na obrazkach; dysponuje sprawnością rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową potrzebną do rysowania, wycinania i nauki pisania; **interesuje się czytaniem i pisanem; jest gotowe do nauki czytania i pisania**; słucha np. opowiadań, baśni i rozmawia o nich; interesuje się książkami; układa krótkie zdania, dzieli zdania na wyrazy, dzieli wyrazy na sylaby; wyodrębnia głoski w słowach o prostej budowie fonetycznej; rozumie sens informacji podanych w formie uproszczonych rysunków oraz często stosowanych oznaczeń i symboli, np. w przedszkolu, na ulicy, na dworcu (Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r.; podkreślenie J. K.)*

Brak informacji o nauce czytania i wprowadzeniu w świat liter, a jedynie wyrabianie gotowości do czytania interpretowane jest często jako zakaz nauki czytania w przedszkolach. Miało to zlikwidować problem nierównego poziomu dzieci w pierwszej klasie oraz uprawomocnić obecność sześciolatków w szkolnych ławkach. Jednak według zwolenników metod alternatywnych wiek inicjowania nauki czytania powinien ulegać obniżeniu. Podstawą metody wykorzystywanej w nauce czytania w edukacji publicznej jest analiza i synteza wyrazu złożonego z elementów, jaki stanowią fonemy, przekładające się na litery. Znajomość liter oraz ich rozróżnianie jest tu absolutnym fundamentem. Z nauką czytania idzie równolegle rozwijanie umiejętności pisania, a według zwolenników tej metody czynności tych nie sposób oddzielić (Truskolaska J. 2007, s. 76). Synchronizacja pracy nerwów wzrokowych, słuchowych, oddechowych, fonacyjnych i artykulacyjnych gwarantuje sukces, jeśli jednak któreś ogniwo jest zaburzone, pojawiają się poważne trudności. Metoda też zakłada konieczność scalania obrazu wyrazu z jego zapisem i brzmieniem, co poniekąd wyklucza osoby głuche i nieme. Ze względu na złożony proces, z jakim się wiąże, skutecznie stosować ją można około 7 roku życia, ponieważ wtedy ostatecznie dojrzewa narząd wzroku i mowy (Tamże, s. 77).

Wobec opisanej metody analityczno-syntetycznej o charakterze fonemowym, wykorzystywanej tradycyjnie w Polsce w nauczaniu początkowym, najczęściej wskazywane są dwie alternatywy: metoda sylabowa Jagody Cieszyńskiej oraz globalne czytanie według Glana Domana i – z racji większej powszechności – autorka

postanowiła skupić się na tej drugiej. Zgodnie z koncepcją amerykańskiego psychologa proces czytania jest odrębny od nauki pisania, która jest umiejętnością wtórną. Ponadto większe znaczenie ma zapamiętanie kształtu całego wyrazu i zrozumienie znaczenia niż zwerbalizowanie go, więc aparat artykulacyjny nie musi osiągnąć dojrzałości. Co więcej, tablice i materiały do nauki są skonstruowane w taki sposób, że nawet narząd wzroku nie musi być w pełni ukształtowany. Metoda ta zakłada, że przy wykorzystaniu konkretnych sposobów można nauczyć czytać niemowlęta. W związku z tym ograniczanie dostępu do tej umiejętności dzieciom młodszym niż sześciolatki staje się bezzasadne, a usuwanie nauki czytania z przedszkoli – krzywdzące.

Jest to problem bardziej złożony, ponieważ powyższa teza znajduje zarówno swoich zwolenników, jak i przeciwników. W tej pierwszej grupie znajdują się osoby, głównie praktycy edukacyjni oraz rodzice tę metodę wdrażający, które doświadczyły efektów jej stosowania. Maria Trojanowicz-Kasprzak, mimo napotykanych przeszkód zagorzała zwolenniczka globalnego czytania, od wielu lat prowadzi blog o nauczaniu czytania tą metodą, przeznaczony dla osób pracujących z dziećmi, a zwłaszcza dla rodziców wykorzystujących ją jako formę spędzania wolnego czasu ze swoim potomstwem. Służy radą, poleca wartościowe produkty oraz wydaje własne materiały. Autorka propaguje podejście Glena Domana, zgodnie z którym nauka jest nagrodą, a nie karą, przyjemnością, a nie obowiązkiem, a najważniejszą zasadą jest dobra zabawa (*Czytanie globalne* [online]).

Opozycyjną grupę stanowią obrońcy dzieciństwa, którzy uważają, że nie ma naukowego potwierdzenia skuteczności stosowania tej metody w dalszych latach nauki dziecka. Wskazują takie mankamenty metody globalnej, jak trudność wprowadzenia jej na polskie podłoże lingwistyczne. W odróżnieniu od anglojęzycznej bazy leksykalnej, wielość form jednego wyrazu w naszym języku powoduje, że praktycznie niemożliwe jest traktowanie tej metody jako autonomicznej w procesie nauki czytania. Kolejnym zarzutem wartym dostrzeżenia jest to, że posługując się metodą globalną, nie uczymy się czytać, a jedynie odkodowywać znaczenia ukryte pod ich graficznym zapisem. Potwierdzają to badania Roberta Fishera, z których wynika, że dzieci pięcio-, sześcio-, siedmioletnie często nie rozumieją czemu służy język pisany stanowiący dla nich abstrakcję. Badania polegały na nadawaniu dzieciom pytań dotyczących nauki czytania przez nie same oraz przez dorosłych. Wyniki potwierdziły teorię Wygotskiego, według którego potrzeba komunikowana się za pośrednictwem języka pisanego oraz odkrywanie jego istoty jest jeszcze niedojrzała u dzieci rozpoczynających naukę szkolną. Idąc tym tropem bezzasadnym jest uczenie dzieci czegoś, czego nie są w stanie jeszcze zrozumieć.

Jednak kluczowe znaczenie w interpretacji tych wyników badań ma biegłość czytania. Te dzieci, które czyniły znikome postępy w opanowywaniu czytania i pisania, uznawały te umiejętności za mniej przydatne niż te posługujące się nimi

sprawnie (Fisher R. 1999, s. 193-195). Dzieci z pierwszej grupy skupiały się też głównie na dekodowaniu pojedynczych słów, kosztem wykorzystania myślenia i wydobywania sensu z czytanego tekstu. Wynikać mogłoby z tego, że dostrzeganie istoty umiejętności czytania jest uzależnione od biegłości posługiwania się tą czynnością. W szkolnej nauce czytania to ta biegłość stanowi właśnie największą trudność.

Współczesne społeczeństwo zagrożone jest wystąpieniem dwóch odmian analfabetyzmu. Pierwszy z nich, wtórny, objawia się zanikiem umiejętności czytania i pisania na skutek braku korzystania z nich. Drugi, funkcjonalny, polega na niezdolności rozumienia czytanego tekstu. O ile za analfabetyzm wtórny może być odpowiedzialna jednostka, którą dotyka, to za analfabetyzm funkcjonalny już winą obarczyć można wszelkie oddziaływania edukacyjne (Klus-Stańska D., Nowicka M. 2009, s. 9). Wyniki badań nad osiągnięciami szkolnymi od kilkudziesięciu lat nie ulegają poprawie i plasują polskich uczniów na końcowych miejscach list rankingowych (Tamże, s. 10). Powołując się również na badania Zbigniewa Kwiecińskiego nad rozumieniem czytanych tekstów, nietrudno zauważyć, że:

[...] szkoła podstawowa trwale nie spełnia swych elementarnych zadań wobec niemal czwartej części dzieci a tylko mniej niż połowie dzieci i młodzieży zapewnia ona opanowanie kompetencji podstawowej, kluczowej dla uczestnictwa w kulturze, w działaniach pracowniczych i obywatelskich (2002, s. 20).

Skoro została postawiona diagnoza, to dlaczego nic się nie zmienia? Dlaczego z roku na rok powielane są te same błędy i coś umyka w udoskonalaniu czytelnicych umiejętności? Hipotez i domysłów może być wiele, jednak wypracowanie konsensusu jest trudne z braku porozumienia na gruncie politycznym, oświatowym i społecznym. Trudno orzec na tym etapie, czy posłanie sześciolatek do szkoły było właściwym posunięciem, jednak uproszczenie przygotowania przedszkolnego interpretowane często przez część dyrektorów przedszkoli, a nawet kuratorów oświatowych, jako zakaz nauki czytania objawiający się zdejmowaniem wszelkich napisów z tablic i mebli w obawie kontroli, jest kolejnym biurokratycznym ciosem wymierzonym w najmłodszych obywateli naszego społeczeństwa.

Nauka czytania ze społecznego punktu widzenia

Metodzie globalnego czytania zarzuca się brak potwierdzenia korzystnego wpływu wczesnego opanowania umiejętności czytania na dalszą edukację dziecka. Trudno się temu dziwić, biorąc pod uwagę sposób obcowania z literaturą na lekcjach. Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka nazywają to „czytaniem po szkolnemu”. Autorki twierdzą, że szkoła jest niewydolna w nauce skutecznego

czytania, jednak często sami nauczyciele nie są tego świadomi, ukierunkowując swoją uwagę na płynne odczytanie przygotowanej w domu czytanki. Co gorsze, szkoła działa uwsteczniająco na dzieci umiejące czytać przed pójściem do szkoły, ponieważ po kilku latach szkolnych oddziaływań przestają lubić książki i sięgać po nie z własnej woli, a zaczynają robić to tylko z przymusu (2009, s. 9). Wynika z tego, że nawet jeśli z dzieckiem pracujemy metodą globalną już we wczesnym okresie życia, to i tak szkoła wyrówna tę nadwyżkę do średniego, przeciętnego poziomu. Potwierdza się zatem potoczny pogląd, że dzieci, idąc do szkoły, postrzegają wiedzę jako coś przyjemnego, ale szybko uczą się tam, że wcale tak nie jest.

Powszechnym w szkołach konkursem mającym na celu badanie czytelnictwa jest ranking bibliotecznych wypożyczeń. Te dane mają rzekomo dawać miarodajny poziom zainteresowania poszczególnych uczniów literaturą. Dla osób ze szczytu listy zazwyczaj przewidziane są nagrody, więc dzieci szybko odkrywają, że wystarczy nie tyle czytać, ile wypożyczać. Korzyść jest z tego taka, że dzieci są zachęcane do częstych odwiedzin biblioteki i fizycznego kontaktu z książką. Marginalizuje się jednak tych (należących co prawda do mniejszości), którzy kupują książki i sumiennie czytają je w domu. Do lamusa odszedł stereotyp biblioteki jako miejsca wypełnionego grobową ciszą, której zakłócenie powodowało groźne spojrzenia znad okularów pani bibliotekarki. Takie rankingi mimo wszystko skutecznie przyciągają dzieci, podobnie jak prowadzenie różnych zajęć i warsztatów połączonych z czytaniem właśnie w bibliotekach, mających na celu prezentowanie tego miejsca jako przyjaznego, ciekawego i wartego odwiedzenia. Jest to jeden ze sposobów walki ze stygmatyzowaniem kontaktu z literaturą zdominowanego metodyką nauczania czytania stosowaną przez nauczyciela.

Trudno zaszczerpić dzieciom miłość do książek, skoro postrzegane są one niekiedy jako narzędzie opresji w szkolnej klasie i kojarzą się dzieciom z przymusem i trudnościami, a *czytanie zaczyna się jawić jako nudnawa czynność zbiorowa, gdy wszyscy czytają te same, z reguły mało zajmujące teksty, zachowując jednakowe myśli na temat poznawanej treści* (Klus-Stańska D., Nowicka M. 2009, s. 9). Co więcej, opracowywanie lektur w szkole skupia się głównie na analizie tekstów oraz uprawianiu *dydaktyki szkolnej, w której uczeń to ten „gorzej” rozumiejący, a nauczyciel – rozumiejący lepiej [...]. Nauczyciel przekazuje wiedzę o tekście, ale również wskazuje, jak tekst ma być odebrany. Uczeń rezygnuje – przynajmniej oficjalnie – z własnych norm czytania na rzecz podanego obligatoryjnie przez nauczyciela* (Wasilewska A. 2006, s. 86).

Szkoła uczy zatem tego, jak odgadywać nauczycielską interpretację tekstu w celu uzyskania pozytywnej oceny, kosztem własnego zdania na temat przeczytanej literatury. Powoduje to nawet, że w dobie powszechnych opracowań czytanie książki nie jest konieczne, wystarczy znaleźć odpowiedzi na zadawane przez nauczyciela pytania, które, jak szybko dzieci się zorientują, są powtarzalne i przewidywalne.

Paradoksem edukacji jest to, że nawet jeśli rodzina zaszczepia dzieciom zamiłowanie do książek, szkoła to niweluje. Następnie powstają projekty, programy i akcje społeczne próbujące ten stan przywrócić lub wywołać. Wiadomo, że są to działania bezcelowe, jeśli będą skierowane jedynie do małych czytelników ponieważ to:

[...] rodzice (i inni dorośli) mogą rozwinąć motywację do zainteresowania dzieci czytaniem poprzez tworzenie sytuacji, w których dziecko wchodzi w aktywny kontakt ze światem tekstu. Interakcje z tekstem i wydobywanie z niego znaczenia oraz jego interpretacje najczęściej występują w sytuacji wspólnego czytania tekstu i rozmowy/dyskusji o tekście. Nie bez znaczenia dla stosunku dziecka do czytania są postawy samych rodziców wobec czytania i ich zainteresowanie książkami (liczba książek w domowej bibliotece, prenumerata czasopism, czas, jaki poświęca się na czytanie w domu, częstotliwość odwiedzania biblioteki itp. (Filipiak E. 2006, s. 6).

Motywacja dzieci do czytania stanowi obszar zainteresowań wielu organów, które tworzą różnorodne programy mające ją wzmacniać. Najrozleglejszą i najgłośniejszą inicjatywą opisywaną w praktycznie w każdej publikacji dotyczącej literatury dziecięcej jest ogólnopolska akcja „Cała Polska Czyta Dzieciom”, której hasłem przewodnim jest *Czytaj dzieciom 20 minut dziennie. Codziennie* (Cała Polska Czyta Dzieciom, [online]; Leszczyński G., Zajac M. (red.) 2013; Papuzińska J. 2007). Akcja ta propaguje czytanie jako codzienny rytuał, nawyk, ponieważ właśnie *interakcje społeczne w środowisku rodzinnym, bogactwo i różnorodność doświadczeń z językiem pisanim i książkami niewątpliwie mogą wpłynąć na motywację wewnętrzną do czytania i postawę wobec tekstu czytanego: chęć czytać (aktywność własna, a nie pozorna) a nie: muszę to przeczytać* (Filipiak E. 2006, s. 7). Cytowana autorka, przytaczając myśli Jeromego Brunera, takie jak *edukacja musi uruchamiać u ucznia proces odkrywania; przedmiotem nauczania nie jest jego powierzchwnia, lecz głębia; efektem spotkań edukacyjnych powinno być przede wszystkim rozumienie a nie wykonanie; konstatuje, że brak jest aplikacji tych stwierdzeń w praktykach edukacyjnych współczesnej szkoły* (2012, s. 15).

Nieocenioną wartością w popularyzacji czytelnictwa są spotkania autorskie. Najczęściej odbywają się one w księgarniach, rzadziej w publicznych placówkach ze względu na wysiłek organizacyjny przygotowania sali, wydatek, konieczność doprowadzenia dzieci, naruszenia ustalonego rytmu szkoły czy biblioteki. Joanna Papuzińska pyta, *czy jest sens robić tyle zamieszania i kłopotu po to, aby dzieci mogły przez godzinę oglądać osobę w końcu nie różniącą się od innych aż tak bardzo?* (2007, s. 139). Autorka na swoje przewrotne pytanie odpowiada twierdząco, zdecydowanie uważając spotkania z pisarzem za wielką szansę *promocji literatury i czytelnictwa wśród dzieci, dotarcia do nich z książką, pogłębienia i ożywienia ich przeżyć czytelniczych i pozostawienia trwałego śladu tych przeżyć. Dlatego też powinny stać*

się – przynajmniej raz w życiu – udziałem każdego ucznia, częścią jego obowiązkowej czytelniczej edukacji. I to bez względu na miejsce zamieszkania: czy to w oddalonych od centrów kultury wiejskich szkołach, czy w wielkich aglomeracjach (Tamże). Jedną z takich inicjatyw jest cykl spotkań „Czułe Czytanie” organizowane przez jedną z warszawskich księgarni, w których udział biorą nie tylko autorzy książek, ale również aktorzy, którzy czytają fragmenty różnych publikacji, wykorzystując swoje umiejętności. Dla małych dzieci nie tyle osoba jest sławna, ile raczej jej głos, który rozpoznają w dubbingowanych bajkach lub audiobookach.

Jednym z przykładów może być aktorka Edyta Jungowska, której twórczość jest znana dzieciom z produkcji ekranowych, jak i wersji audio najpopularniejszych książek Astrid Lindgren (seria *Pipi Pończoszanka*, *Dzieci z Bullerbyn*, cykl *Karlsson z Dachy*, *Lotta z ulicy Awanturników*, *Emil ze Smalandii*). Ponadto księgarnie często stają się coraz bardziej przyjaznym otoczeniem, w którym już nie tylko można kupić książkę, ale spotkać się, napić kawy, posiedzieć wygodnie i poczytać. W jednej z olsztyńskich księgarni dla dzieci prowadzone są zajęcia, podczas których najmłodszy w otoczeniu pełnym książek uczestniczą w zabawach przeplatanych obcowaniem z literaturą.

Szkolne i lokalne inicjatywy o węższym lub szerszym zasięgu, cykliczne lub jednorazowe przedsięwzięcia jak:

[...] konkursy literackie, przeglądy twórczości literackiej dzieci od kilkunastu lat stały się popularną formą rozwijania kultury literackiej młodego pokolenia, podobnie jak szkolne czy klasowe gazetki dziecięce. Zyskały one na popularności tym bardziej, że stosunkowo łatwo jest ich plon opublikować, z jednej strony dzięki ułatwionym możliwościom poligraficznym, z drugiej zaś dzięki komputerowi, który pozwala nawet domowym sposobem nadać manuskryptowi formę zewnętrzną przypominającą prawdziwy druk (Papuzińska J. 2007, s. 167).

Ich atmosfera, pomyślny klimat, jaki roztacza się wokół dziecięcej ekspresji literackiej, są główną przyczyną popularności takich inicjatyw. Ponadto odszedł w zapomnienie stereotyp zmanierowanego laureata, któremu *przewraca się w głowie* (Tamże), a w jego miejsce pojawiła się moda na pisanie. We współczesnym świecie coraz młodsze osoby angażują się we własną twórczość przez prowadzenie blogów. Twórczość literacka jest pozytywnie postrzegana zarówno przez rówieśników, jak i dorosłych. Co więcej, trend ten panuje również w świecie osób medialnych, kiedy to pisanie książek dla dzieci zajmują się aktorzy czy piosenkarze, wykorzystując swoją popularność jako promocję książki. Do takich osób można zaliczyć Agnieszkę Chylińską, którą zainspirowała literacka twórczość Madonny licząca w sumie 19 publikacji dla najmłodszych (2012; 2013a i b).

Czytanie na tajnych kompletach w XXI wieku

Konsekwencją zmian ustawowych w edukacji jest coraz późniejsza, bezpośrednia inicjacja literacka dziecka i osobisty kontakt z drukiem. Przecież nietrudno zauważyć, że:

[...] *współczesne dzieci rozwijają się i uczestniczą w świecie pełnym druku. Wokół nich w środowisku domowym jest wiele nazw: na koszulkach, które noszą, na opakowaniach ulubionych ciastek, napojów, w gazetach, magazynach, książkach, które leżą na półce w pokoju itp. Świat pełen nazw jest także na ulicy, w sklepie. Dziecko stopniowo odkrywa, iż symbole drukowane to nie tylko obrazy, one mają znaczenie i ludzie reagują na nie rozpoznając i odczytując ich sens* (Filipiak E. 2006, s. 6).

Rodzice często są świadomi, co dziecko traci lub czego nie otrzyma, gdy pójdzie do przedszkola. Jest to powodem poszukiwania przez nich form kompensacji tej sytuacji, o ile mogą sobie na nie pozwolić. Z pomocą przychodzi edukacja alternatywna, jednak aby z niej skorzystać, nie wystarczy posiadać środki materialne, ale również należy być mieszkańcem odpowiednio dużego miasta. Po rządowych zmianach mających na celu wspieranie rodzinnych budżetów i pomoc w sfinansowaniu opieki dla dziecka, zlikwidowana została możliwość korzystania z dodatkowych zajęć, które nie mogą odbywać się w godzinach dofinansowywanych z rządowych dotacji (*Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r...*).

Zainteresowania autorki skupiają się na edukacji niepublicznej, która niejednokrotnie jest odpowiedzią na zaniedbania ze strony edukacji masowej. Klientami placówek niepublicznych są zazwyczaj rodzice niezadowoleni z edukacji publicznej lub pragnący ją uzupełnić, szukający czegoś więcej niż jest w szkole, a nawet w przedszkolu. Akademia Nauki, będąca przykładem edukacji niepublicznej, a nawet – ze względu na swoje podejście – alternatywnej, prowadzi kursy związane głównie z szybkim czytaniem i efektywnym uczeniem się. Zajęcia podzielone są na programy dostosowane do poszczególnych grup wiekowych, poczynając od czterolatków na dorosłych kończąc. W swojej metodyce Akademia wykorzystuje teorię Glena Domana oraz Tonego Buzana propagujących czytanie jako naturalną formę ludzkiej aktywności (*Akademia Nauki* [online]). Rodzice przychodzący do placówki niepublicznej widzą w edukacji alternatywnej możliwość pełniejszego wykorzystania potencjału swoich dzieci. Wielu wyraża zaniepokojenie poziomem opanowania umiejętności czytelnich w przypadku dzieci szkolnych oraz brakiem wprowadzania w świat tekstu w przypadku rodziców dzieci przedszkolnych.

Dzisiejszy świat przyzwyczaił wielu ludzi do szybkiego dostępu praktycznie do wszystkiego. Większość współczesnych czynności można wykonać przez naciśnięcie klawisza. Jednak z edukacją tak nie jest i to powoduje brak jej kompatybilności

ze współczesnym życiem. Zawartość ludzkich umysłów jest uzależniona od ich ciężkiej pracy, a im więcej jest okazji do pobudzania myślenia, tym lepiej. Temu też służyć mają zajęcia z efektywnego czytania, w których kładzie się nacisk na przyspieszenie szybkości czytania przez ćwiczenia oczu i poprawę koncentracji oraz na zachowanie lub poprawienie stopnia zrozumienia czytanego tekstu przy zwiększonym tempie. Trening czytania jest niczym nauka gry na instrumencie – efekt końcowy zależy od predyspozycji i systematycznych ćwiczeń.

Akademia Nauki jest też od początku swojego istnienia partnerem wspomnianej akcji Cała Polska Czyta Dzieciom. Dzieci mogą przynosić własne, ciekawe według nich książki, na nich trenować, opowiadać o nich i czytać ich fragmenty. Warto pokazywać dzieciom, że książka jest ważna, a czytanie istotne, pokazać im, dlaczego tak jest i jakie są z tego korzyści, ponieważ podstawą sukcesu jest dobra wola dziecka. Powstaje sytuacja, w której mimo szkolnego programu nauczania dzieci spotykają się po zajęciach, aby uczyć się tego, czego polityka oświatowa nie uwzględnia. Sytuacja niczym na tajnych kompletach, tylko wtedy okoliczności były odmienne.

Bez zakończenia

Nie jest możliwe zamknięcie wątku dotyczącego nauki czytania. Przez słaby poziom edukacji masowej rozwija się edukacja niepubliczna. Jednak jak podnieść jakość kształcenia publicznego? Praktyka pokazała, że biurokratyczne narzędzia, jakimi obciążani są nauczyciele w celu uzyskania tego efektu, mają wręcz odwrotne działanie. Mówi się potocznie, że jak nie wiadomo o co chodzi, to chodzi o pieniądze. I to jednak nie jest wytłumaczeniem, o czym przekonały nas unijne dotacje powierzchownie maskujące niedoskonałości polskiej szkoły. Jedno wiadomo – problem edukacji narasta, mówi o nim coraz więcej głosów, coraz głośniej jest o niej w opinii publicznej, coraz więcej krytyki i wzajemnego obarczania się winą. Wprowadzane zmiany wywołują kolejne kontrowersje, a w środku tego wszystkiego znajdują się dzieci, których rozwój traci na bezowocnych debatach. Powoduje to rozproszenie edukacji na inne ośrodki niż szkoła publiczna, pozbawiając ją niniejszym celowości istnienia. Pod rozwagę należy poddać zatem przypuszczenie, czy zakończenie sporu o edukację nie będzie końcem szkoły.

Bibliografia

- Akademia Nauki* [online], [dostęp: 15.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://akademianauki.pl/>>
- Bałachowicz J. (2010), *Obraz dziecka a działania edukacyjne nauczyciela* [w:] Adamek I., Grochowalska M., Żmijewska E. (red.), *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, Kraków, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 11-20
- Cała Polska Czyta Dzieciom* [online], [dostęp: 15.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/>>
- Chylińska A. (2012), *Zezia i Giler*, Bielsko-Biała, Wydaw. Pascal, ISBN 978-83-764-2089-9
- Chylińska A. (2013a), *Labirynt Lukrecji*, Bielsko-Biała, Wydaw. Pascal, ISBN 978-83-7642-317-3
- Chylińska A. (2013b), *Zezia, Giler i Oczak*, Bielsko-Biała, Wydaw. Pascal, ISBN 978-83-7642-237-4
- Czytelnictwo dzieci i młodzieży* [online], [dostęp: 21.02.2015], dostępny w Internecie: <<http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/203-raport-z-badania/czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy/1120-czytelnictwo-dzieci-i-mlodziezy-streszczenie-raportu-koncowego.html>>
- Czelakowska D. (2012), *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, ISBN 978-83-7587-583-6
- Czytanie globalne* [online], [dostęp: 13.08.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.czytanieglobalne.edu.pl/>>
- Filipiak E. (2006), *Dziecko i Książka – o intymnej naturze spotkań*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (4), s. 5-12
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Sopot Gdańskie, Wydaw. Pedagogiczne, ISBN 978-83-7489-365-7
- Fisher R. (1999), *Uczymy jak myśleć*, Warszawa, WSiP, ISBN 83-02-07332-6
- Gwadera M. (2012), *O zagrożeniach płynących z czytelnictwa dzieci i młodzieży* [w:] *Młody odbiorca w kręgu lektur pożytecznych i szkodliwych*, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, s. 9-22
- Jędrych K. (2014), *Lektury w programach dla szkoły podstawowej z lat 1949-1989* [w:] Heskwa-Kwaśniewicz K., Tałuć K. (red.), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, T. 4, Katowice, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, ISBN 978-83-8012-121-8
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2009), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa, WSiP, ISBN 978-83-02-10874-7
- Kwieciński Z. (2002), *Wykluczenie*, Toruń, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN 83-231-1407-2
- Leszczyński G., Zając M. (red.) (2013), *Książka i młody czytelnik*, Warszawa, Wydaw. SBP, ISBN 978-83-64203-09-1
- Oto Ja!*, Klasa I, Wydawnictwo MAC, 2013
- Papuzińska J. (2007), *Dziecięce spotkania z literaturą*, Warszawa, Wydaw. Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej, ISBN 978-83-88581-28-1

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 dnia 15 stycznia 2009 r.

Ustawa z dnia 13 czerwca 2013 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw, Dz. U. 2013, poz. 827

Truskołaska J. (2007), *Wychować miłośnika książki*, Tychy, Maternus Media, ISBN 978-83-8970135-0

Wasilewska A. (2006), *Lektury dla klas I-III w horyzoncie oczekiwań ich odbiorców*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2 (4), s. 85-92

Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r., Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r., nr 4, poz. 17 [online], [dostęp: 12.12.2014], dostępny w Internecie: <http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_prawne/rozporzadzenie_20081223_zal_1.pdf>

Żytko M. (2010), *Pozwólmy dzieciom mówić i pisać*, Warszawa, CKE, ISBN 978-83-7400-269-1

Abstrakt

Czytelnictwo w Polsce nie jest najczęstszą formą spędzania wolnego czasu. Według badań Biblioteki Narodowej ponad połowa Polaków nie czyta w ogóle. Można się zastanawiać, jakie są tego przyczyny. Niektórzy wskazują na ceny książek, inni – na czasochłonność, z jaką wiąże się ich lektura. Młodzież zazwyczaj znajduje inne, bardziej dynamiczne, szybsze, głośniejsze rozrywki, takie jak telewizja, gry czy Internet. Jednak niektórzy pedagodzy uważają, że powodem, dla którego Polacy sięgają po książkę tak rzadko, jest to, że nie potrafią sprawnie czytać. A jeśli nie umieją robić tego sprawnie, robią to niechętnie, nie przynosi im to przyjemności, więc jest rozrywką niszową. Powstaje swoista reakcja łańcuchowa, a sposobem jej przełamania może być dawanie pozytywnego przykładu w tym zakresie przez dorosłych oraz umożliwienie dzieciom osiągnięcia komfortu czytania. Głośne czytanie podczas pierwszych lat nauki zaburza proces percepcji znaków graficznych i opóźnia dotarcie tych informacji do analizatorów mózgowych. Nowa podstawa programowa, w wyniku której nauka czytania zostaje wprowadzona w jeszcze późniejszym wieku niż dotychczas, z pewnością nie poprawi statystyk czytelniczych wśród dzieci i młodzieży. W artykule zaprezentowano proces czytania z perspektywy psychologii uczenia się, neurodydaktyki oraz treningu tej umiejętności, ponadto pod rozważenie podane zostały zagrożenia z takich podejść płynące.

Abstract

Readership in Poland is not the most common form of spending free time. Regularly each day the book reaches only a few percent of Poles. We may wonder what are the causes of this phenomenon. Some point to the prices of books, other time-consuming, with which they are associated. Youth usually prefers different, more dynamic, faster, louder entertainment like television, games and the Internet. However, some educators

believe that the reason to reach for a book so rarely is that they can not read smoothly. And if they are not able to do this efficiently, they do it reluctantly, it doesn't bring them pleasure so it is infrequently entertainment. The way to break this pattern consists of two elements – adults need to encourage child on their own readership example and enable him to achieve a comfort of reading. Forcing children to reading aloud during the first years of education interferes with the perception of graphic signs and delays getting the information to the brain analyzers. Referring to the new core curriculum, learning to read is placed even at later age than before. Certainly it won't improve the statistics of reading among children and adolescents. In my article I would like to present an approach to the process of reading from the perspective of the psychology of learning, neurodidactic and training the reading skill. Also I would like to consider the prospects and risks that such an approach may cause.

Wanda Matras-Mastalerz, dr

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Instytut Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa
wmatras@up.krakow.pl

Potencjał edukacyjny, socjalizacyjny, wychowawczy i terapeutyczny książki dziecięcej

Educational, socializing and therapeutic potential of childrens literature

Wanda Matras-Mastalerz – adiunkt w Instytucie Informacji Naukowej i Bibliotekoznawstwa Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, doktor nauk humanistycznych w dziedzinie literaturoznawstwa. Autorka artykułów naukowych z zakresu historii literatury i prasy dziecięcej, czytelnictwa, kulturoterapii i biblioterapii, funkcjonowania rynku wydawniczego oraz rozwoju nowych mediów i ich wykorzystania w edukacji i wychowaniu młodych odbiorców. Członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego we Wrocławiu, przewodnicząca Krakowskiego Koła Biblioterapeutów.



Wybrane publikacje:

- *Czytanie najskuteczniejszą metodą wychowawczą* [Reading – the most effective method of education] [w:] Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red.), *Nowe opisanie świata. Literatura i sztuka dla dzieci i młodzieży w kręgach oddziaływań*, 2013, s. 155-168
- *Świat Pana Wredzika czyli o wielokulturowości i tolerancji w literaturze dla dzieci* [Mr. Nastý's World. Tolerance, approval and multiculturalism in children's literature] [w:] Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red.), *Wyczytać Świat – międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, 2014, s. 375-388.

Wanda Matras-Mastalerz – assistant professor in the Institute of Scientific Information and Library Science of the Pedagogical University of Cracow (Poland), PhD in humanistic arts, speciality of literary science. The author of publications in the fields of history of literature and press for children, readership, cultural therapy, bibliotherapy, the rules of publishing market, new media development and advantages of their use in education. A member of The Polish Bibliotherapy Society in Wrocław, chairman of Bibliotherapy Circle in Cracow, organizer of student internships. Professional interests include: children and youth's literature and its development over the centuries, therapeutic and educational functions of the book, readership, cultural animation and media studies.

Musimy spotkać się z dziećmi jak z równymi sobie [...]. Nasza wyższość polega częściowo na opanowaniu innych sfer, a częściowo (co o wiele ważniejsze) na fakcie, że lepiej niż dzieci umiemy opowiadać historie. Dziecka jako czytelnika, nie należy ani traktować protekcyjnie, ani idealizować – należy rozmawiać z nim jak człowiek z człowiekiem.

(Clive Staples Lewis)

Książki proponowane dzieciom przez dorosłych u progu ich czytelniczego wtajemniczenia i edukacji literackiej mogą spełniać różnorodne funkcje: edukacyjne, wychowawcze, estetyczne oraz terapeutyczne. Literatura stwarza przestrzeń dialogu z młodym człowiekiem, pozwala komunikować się w ważnych kwestiach, dostarcza wzorów do naśladowania, pokazuje strategie postępowania, uczy rozpoznawania i nazywania emocji. Daje też możliwość rozmowy z samym sobą, a to kieruje każdego człowieka (także tego najmłodszego odbiorcę) w stronę nieustannego rozwoju. Owo kształtowanie odpowiednich postaw wobec samego siebie oraz wobec innych stanowi ważny element procesu wychowania dzieci i młodzieży. Im więcej młody czytelnik wie, tym pełniej rozumie otaczający go świat, dostrzega jego piękno i bogactwo, przeżywa, wartościuje, zmienia się z kolejną usłyszaną lub przeczytaną historią. Towarzyszenie dzieciom w ich rozwoju to tworzenie dla nich warunków, by mogły budować w sobie umiejętności stawiania się dojrzałymi ludźmi. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie wartości czytania ze szczególnym podkreśleniem wpływu transmisji międzypokoleniowej na proces propagowania literatury i kształtowania przestrzeni świadomego oddziaływania tekstem.

***Nie mamy tutaj owoców, tylko nasiona* czyli o kształtowaniu motywacji i sympatii do czytania**

Amerykańska psychoterapeutka i badaczka legend latynoskich Clarissa Pinkola Estés we *Wprowadzeniu do Biegnącej z wilkami* napisała: *Opowieści przynoszą uzdrowienie. Od momentu gdy usłyszałam pierwszą w życiu, całkowicie mną zawładnęły. Mają wielką moc [...], pobudzają, wzruszają, rodzą smutek, pytania i tęsknoty* (2010, s. 25). Świadomość owej siły słów spowodowała, że literaturę określa się często mianem przewodniczki życia, która wskazuje drogę zasad i wartości, wspomaga proces kształtowania się osobowości, pobudza wyobraźnię, rozwija wiedzę o świecie, przyczynia się do doskonalenia charakteru. Angielska pisarka Margaret Silf w zbiorze opowiadań zatytułowanym *W poszukiwaniu mądrości życia* (2005, s. 162-163) zamieściła przypowieść zatytułowaną *Tylko nasiona*. Główny bohater, wyrusza w podróż w poszukiwaniu pokoju, radości i miłości.

Wędrując, widzi jednak głównie choroby, wojny, klótnie, odrzucenie i podziały. Odwiedza miejsca, w których ludzie im więcej posiadają, tym bardziej są do siebie wrogo nastawieni, im więcej muszą bronić, tym mocniej atakują. *Tęskniąc za pokojem, szykują się do wojny. Marząc o miłości, otaczają się murem braku zaufania i barierami lęku. Tęskniąc za życiem, pogrążają się w śmierci* (Tamże, s. 162). Pewnego ranka wędrowiec wszedł do sklepu, w którym sprzedawca zadeklarował posiadanie wszystkiego, czego tylko pragnie. Pielgrzym głęboko się zamyślił, tyle życzeń chciałby zrealizować:

Pragnął pokoju dla swojej rodziny, narodu i świata, chciał zrobić coś dobrego w swoim życiu, marzył aby chorzy wyzdrowieli, a samotni mieli przyjaciół, aby głodni mieli dość jedzenia, aby każde dziecko otrzymało szansę by się kształcić, aby wszyscy na Ziemi żyli ciesząc się wolnością (Tamże, s. 162-163).

Kiedy opowiedział o tych wszystkich oczekiwaniach, sklepikarz zamyślił się na chwilę i odpowiedział: *Przepraszam, powinienem był od razu wyjaśnić. Nie mamy tu owoców, tylko nasiona...* (Tamże, s. 163). Każdy z nas otrzymał w życiu (i wciąż dostaje) takie osobiste ziarna i to od nas zależy, które z nich zakiełkują, wyrosną i wydadzą owoce, a które zapomniane, może wciąż czekają na swój czas... To nowe życie może wykiełkować również z przypowieści, opowiadań, legend, mitów, które przekazujemy dzieciom. Aby ziarna słów rozkwitały w postaci kwiatów mądrości muszą najpierw trafić na żyzną glebę zaciekawienia czy poruszenia. Zapewne każdy z nas przypomina sobie z dzieciństwa bajki, baśnie, opowieści, które spowodowały w nas silne wzruszenie, zaciekawienie i sprawiły, że pamiętamy je do dzisiaj. Ale czy w XXI wieku czytanie może być jeszcze atrakcyjne dla młodego czytelnika? Czy tradycyjna książka jest w stanie konkurować z multimedialnym przekazem: mniej wymagającą bajką telewizyjną czy grą komputerową? Warto zadbać, by od najmłodszych lat wyrabiać w dzieciach nawyk, czy lepiej, motywację i sympatię do czytania, korzystania z mądrości zapisanych w książkach. To ważne i delikatne zadanie, zmuszanie do lektury może zakończyć się skutkiem odwrotnym do zamierzonego.

Pożytki i przyjemności wynikające z kontaktu z lekturą

Czytanie nie tylko rozwija intelektualnie, emocjonalnie i społecznie, ale dostarcza również przeżyć estetycznych, które polegają na różnym współdziałaniu przyjemności pojawiających się w kontakcie z książką (por. Czernianin W. 2008, s. 61). Owe przyjemności opisał i uporządkował francuski krytyk literatury Roland Barthes w książce *Przyjemność tekstu* (1997, tytuł oryginału: *Le plaisir du texte*). Wyróżnił on: przyjemność słuchania lub czytania (kod narracyjny), przy-

jemność przeżywania emocji (kod semantyczny), przyjemność poznawania (kod kulturowy), przyjemność marzenia (kod symboliczny). One to właśnie stanowią potężny motyw sięgania po lekturę, także przez tych najmłodszych odbiorców, którzy czytają dlatego, że chcą poznawać przygody bohaterów, pragnąc przy tym wzruszać się i lękać, rozpaczać i współczuć, oburzać się i triumfować, zdumiewać i cieszyć (zob. Baluch A. 2008, s. 11).

Z celowym oddziaływaniem dzieła literackiego na samopoczucie odbiorcy wiąże się pojęcie *katharsis*, jedna z najbardziej podstawowych i swoistych kategorii estetyki w zastosowaniu do recepcji literatury. Owo mocne przeżycie może wpływać dobroczynnie na czytelnika, powodując doskonalenie, wręcz uszlachetnianie jego uczuć i właściwie jest istotą terapii przy pomocy tekstu (por. Tomasik E. 1997). Jako pierwszy określenia *katharsis* użył Arystoteles w swojej słynnej definicji tragedii (*Poetyka*, rozdział VI), w której, przedstawiając działanie i wpływ sztuk tragicznych na widza, wskazał na wzbudzanie intensywnych odczuć litości i trwogi, aby w finale mógł on doznać uczucia oczyszczenia, ulgi i osiągnąć swój wewnętrzny spokój. Także inny starożytny myśliciel Platon, wypowiadając się o słuchaczach poezji w *Gorgiaszu*, porównał wpływ słowa (*logos*) na duszę z działaniem lekarstw oczyszczających ciało (Sinko T. 2006, s. XX).

Termin „logoterapia” wprowadził i spopularyzował austriacki psychoterapeuta Viktor Frankl, autor m.in. *Woli sensu*, książki napisanej w nurcie psychologii humanistycznej (Frankl V. E. 2010). *Katharsis* oznacza więc uwolnienie od czegoś, np. od afektów, usunięcie, wyrzucenie z duszy (por. Szczeklik A. 2003, s. 79).

Istotę psychologicznego charakteru stosowanych w biblioterapii metod i technik podkreśla metoda katarctyczna opierająca się na nieskrępowanych wypowiedziach odbiorcy. Owa wypowiedź, zainspirowana usłyszaną historią czy przeczytanym utworem literackim, praktycznie przesądza o powodzeniu terapii. Przy czym tekst, słowo działają tutaj jak katalizator, pokazując użytkownikowi biblioterapii jego problem (etap identyfikacji), po czym następuje etap wglądu w siebie, w swoje emocje, lęki i pragnienia. Biblioterapeuta może być już potem jedynie pełnym zrozumienia i otwartym słuchaczem takiej wypowiedzi (etap *katharsis*). Wie on, że treści niewypowiedziane (także z powodu nieuświadomienia ich sobie), nieprzetworzone – gromadzą się w ludzkiej duszy, powodując w ten sposób przygnębienie i smutek, a nawet stany depresyjne.

Jesteś tym, co pamiętasz i co czujesz napisała we wstępie do swojej książki psychoterapeutka Ewa Woydytło przekonując, że w życiu towarzyszy nam dobra i zła pamięć i że tę złą można zamienić w dobrą poprzez świadomą, wewnętrzną transformację prowadzącą do uświadomienia sobie, nazwania, uzewnętrznienia i pozbycia się niechcianych emocji (2014, s. 8-9). Zasada ta dotyczy także dzieci, które nie zawsze rozumieją dlaczego ogarniają je silne uczucia złości, smutku, strachu czy zazdrości. Te emocje po prostu w nich są...

W jaki sposób pomóc maluchowi w nauce wyrażania uczuć? Przede wszystkim, dzieci muszą odczuwać zgodę dorosłych na swoje emocje, nawet jeśli są to trudne doznania. Wtedy łatwiej im będzie określać swoje potrzeby, wytyczać granice, uprzejmie odmawiać, bezinteresownie opiekować się i nieść pomoc potrzebującym oraz kierować się empatią w kontaktach z innymi, co wyraźnie wspomogłoby ich harmonijny rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny. Pierwszym krokiem w nauce uczuć jest po prostu ich dostrzeżenie, a potem nazwanie, pobycie w nich, a wreszcie świadome kierowanie i radzenie sobie z nimi (por. *Bajkoterapia...* 2009). I nie chodzi tutaj o łatwy dydaktyzm czy moralizatorstwo, lecz o mądre, subtelne podpowiadanie, świadome towarzyszenie dziecku w drodze poznawania własnych emocji, by czuło się bezpiecznie, bez poczucia winy, i w rezultacie by potrafiło samodzielnie rozwiązać konkretny problem. Metody katarskie zastosowane w pracy z dziećmi usiłują poprzez nieskrępowane wypowiedzianie się małych odbiorców pomóc im w osiągnięciu akceptacji, ulgi, a być może nawet uwalnianiu od niepokoju, bólu czy cierpienia.

Wskazówki-drogowskazy zawarte w opowieściach i dialogu międzypokoleniowym

W historiach przekazywanych z pokolenia na pokolenie znajdziemy wskazówki-drogowskazy, które pomagają w dokonywaniu wyborów, w zrozumieniu siebie i innych, odkrywaniu kim jesteśmy i kim możemy się stać. W poszukiwaniu mądrości, miłości, piękna i dobra sztuka opowiadania to dla nas dorosłych *łatwo dostępne, namacalne sposoby zmiękczenia dawnych blizn, balsamowania starych ran, zdobywania nowego spojrzenia, a tym samym przywracania zapomnianych umiejętności z dzieciństwa i młodości* (Estés C. P. 2010, s. 24). Świadomi tego niezwykle go oręża w walce o dobre i spełnione życie, my dorośli możemy zaopatrzyć dzieci w umiejętności, które wskażą im, jak radzić sobie z codziennymi problemami, uwrażliwią na potrzeby drugiego człowieka, dadzą siłę do pokonywania przeciwności losu.

Słowa, teksty, myśli umacniają dialog międzypokoleniowy, ukorzeniają, dają poczucie ciągłości i więzi z miejscem, społecznością, czy po prostu z innymi ludźmi. Mądrość ustnych historii przekazywanych kolejnym pokoleniom, a później zapisanych, zilustrowanych, przedstawionych w postaci dramy, filmu, a współcześnie przekształcanych nawet w gry i symulacje komputerowe, czerpie swą moc z łańcucha, a może kolumny istot ludzkich, połączonych przez czas i przestrzeń. Jednym z najpiękniejszych, w odczuciu autorki niniejszego artykułu, przykładów owej międzypokoleniowej siły jest barwny i działający na wyobraźnię opis snu znajdujący się w książce cytowanej już w niniejszym tekście C. P. Estés:

Pewnego razu przyśniło mi się, że opowiadam legendę i nagle poczułam, że ktoś zachęcająco poklepuje moją stopę. Spojrzałam w dół i spostrzegłam, że stoję na ramionach starej kobiety, która gładzi moje kostki i uśmiecha się do mnie. Powiedziałam jej: – Nie, nie, lepiej ty stań mi na ramionach, bo jesteś stara, a ja młoda. Nie, odparła. – Tak ma być. I zobaczyłam, że stoi na ramionach kobiety dużo starszej od siebie, która stała na ramionach kobiety jeszcze starszej, która z kolei stała na ramionach następnej, i tak dalej (2010, s. 29).

Ludzie starzy i młodzi są sobie potrzebni i mogą się od siebie wiele nauczyć, bo przecież jak zauważyła Krystyna Alagor w *Mądrościach nieprzemijających: Młodość ma siłę, dojrzałość doświadczenie, tylko wspólne trwanie daje siłę tworzenia* (2004, s. 92). Głównym celem integracji międzypokoleniowej jest zapewnienie ciągłości kulturowej, a korzyści z niej płynące są obopólne. Trzeba jednak pamiętać, że nie istnieje jedna właściwa droga, dobra dla wszystkich, młodzi nie bacząc na przestrogi dorosłych, sami chcą doświadczyć życia, dokonać własnych wyborów, nawet jeśli w dalszej perspektywie okażą się one nietrafione, a nawet bolesne.

Mechanizm naśladownictwa, identyfikacji i asymilacji wiedzy w pracy z tekstami edukacyjnymi i terapeutycznymi

Opowieści, które przetrwały w baśniach, legendach, przypowieściach i mitach są znacznie starsze niż nauki, które je interpretują i opisują pod względem literaturoznawczym, psychologicznym, pedagogicznym czy socjologicznym. Mówiąc obrazowo, teksty te pełnią funkcję swoistej witaminy dla duszy, a może fragmentów map wskazujących drogę dokąd pójść. Bruno Bettelheim uważał, że wyjątkowo dogodny materiał ilustracyjny i instruktażowy znajduje się w baśniach. Mieszając realizm z fantastyką, pokazując współlistnienie dobra i zła, akcentując konieczność pielęgnowania podstawowych zasad etycznych, generują one mechanizmy uczące sposobów osvajania lęków oraz budowania arsenału środków umożliwiających i pokazujących, jak osiągnąć porozumienie (z samym sobą i innymi ludźmi, harmonię z otaczającą przyrodą). Jednak, według niego, baśń najczęściej nie demonstruje, jak człowiek powinien postępować, tylko próbuje raczej odpowiedzieć na pytanie: jaki człowiek jest? Jaka jest jego kondycja? Do czego jest zdolny? Co wpływa na jego wybory? Bohater opowieści jest dla młodego czytelnika postacią bardziej pociągającą niż inne osoby występujące w baśniach i dlatego nierzadko identyfikuje się z nim, przechodzi jego próby i cierpienia, a także tryumfuje wraz z nim, gdy cnota odnosi zwycięstwo. *Dziecko dokonuje tej identyfikacji całkowicie samodzielnie, a utożsamiając się z bohaterem w jego wewnętrznych i zewnętrznych zmaganiach, przejmuje tym samym sens moralny baśni* (Bettelheim B. 1996, s. 30-31). Ustalenia te ściśle korespondują z tezami Carline Shrodes, autorki pierwszej na-

ukowej monografii na temat biblioterapii z 1949 r., która uważała, że w fazie identyfikacji z postaciami literackimi powinny wystąpić kolejno: ekspresja afektu do bohatera, wyrażenie zgody bądź niezgody z jego opiniami, obawa o jego los, ekspresja homonimiczności oraz przyjemność bycia podobnym do bohatera (Tomasik E. 1997, s. 84). Autorka ta stworzyła definicję biblioterapii, która do dzisiaj jest wykorzystywana jako wzorcowa w wielu współczesnych publikacjach.

Według C. Shrodes biblioterapia:

jest to proces dynamicznej interakcji zachodzącej między osobowością czytelnika a literaturą, prowadzony pod kierownictwem osoby udzielającej pomocy (helper) i posiadającej odpowiednie przygotowanie i wykształcenie w tym kierunku (Shrodes C. 1950, s. 27).

W publikacji tej znalazło się również rozróżnienie na biblioterapię kliniczną i biblioterapię rozwojową (wychowawczą), które zostało przejęte przez późniejszych badaczy. Szukając informacji, w jaki sposób praktycznie przygotować się do prowadzenia zajęć biblioterapii z dziećmi, warto sięgnąć do istniejącej już bogatej literatury przedmiotu. Przydatne okazały się zapewne książki Ireny Boreckiej, np. *Z motylem w tle. O baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej* (2004), *Biblioterapia w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy* (2002), Sylwii Wontorowskiej-Roter i Ireny Boreckiej: *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie* (2003), Małgorzaty Fedorowicz: *Specjalne materiały czytelnicze dla osób niepełnosprawnych. Zarys dziejów – formy – obieg społeczny* (2002) czy Mirosławy Wójtowicz: *Scenariusze zajęć biblioterapeutycznych nie tylko dla uczniów z dysleksją. Terapia. Zabawa. Nauka* (2010).

Bajki terapeutyczne, działające w oparciu o mechanizmy naśladownictwa, identyfikacji i asymilacji wiedzy, stwarzają okazję do dialogu, na bazie którego rodzi się komunikacja, w biblioterapii decydująca o powodzeniu podejmowanych działań. Bez dialogu, bez rozmowy, terapia przez literaturę traci rację bytu. Czytanie jako podstawowy element procesu biblioterapeutycznego może prowadzić do istotnych zmian w psychicznym i społecznym dojrzewaniu każdego młodego człowieka. Przyczynia się ono do wzbogacenia wyobraźni, kształtuje postawy, rozszerza słownictwo i wiedzę. Może stać się inspiracją do różnych form aktywności, np. dyskusji, dramy, recytacji, opowiadania, działalności plastycznej i muzycznej. Kształtowanie potrzeby i nawyku czytania jest warunkiem rozwoju krytycznego myślenia u dziecka, rozwija jego wrażliwość i empatię. Ponadto, odpowiednio dobrane teksty mogą zredukować negatywne odczucia, wyposażać dziecko w mechanizmy radzenia sobie z sytuacją emocjonalnie trudną, motywować do wytrwałej pracy, a także wzmacniać pozytywne emocje.

Multimodalność form ekspresyjnych w biblioterapii. Wykorzystanie kart narracyjnych kamishibai

Podczas prowadzenia warsztatów bajkoterapeutycznych możemy wykorzystać tzw. formy ekspresyjne (*Expressive Arts Therapy*) łączące literaturę (bajki, baśnie, opowiadania, wiersze), sztukę wizualną (rysunki, obrazki, zdjęcia, ilustracje), teatr (i wszelkie formy okołoteatralne), muzykę (także tę zalecaną jako terapeutyczną) i ruch (choreoterapię). Sam termin „terapię ekspresyjną” wyjaśniła i dogłębnie opisała Cathy Malchiodi, autorka niezwykle popularnych obecnie w USA podręczników do terapii poprzez sztukę (2006). Terapeutka podkreśla w nich, że terapia ekspresyjna to formy niewerbalne, odwołujące się do metafor, różne od terapii medycznych, służących diagnozie i leczeniu. Na swojej stronie poświęconej idei arteterapii bez granic w zakładce *Art Therapy Changes Lives* napisała: *Gdy słowa to za mało, możemy zwrócić się do obrazów i symboli, aby powiedzieć nasze historie. I opowiadać je poprzez sztukę [...] w ten sposób możemy znaleźć drogi do odnowy biologicznej, odzysku i transformacji [...]. Sztuka to potencjał do przemiany życia!* (2014 [online]). Już wcześniej, w Holandii w latach 80. XX wieku rozwinęła się forma zwana *Creative Arts Therapies* łącząca różne dziedziny sztuki i rodzaje terapii skoncentrowane na osobie (*Person Centered Expressive Arts Therapy*) i odwołujące się do humanistycznej koncepcji terapii amerykańskiego psychologa, twórcy teorii humanistycznego podejścia do psychologii i terapii Carla Rogera. W polskiej literaturze zagadnienie multimodalności terapii opisała w swoich opracowaniach naukowych prof. Wita Szulc, głównie w książce: *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki* (2011), wcześniej w nieco węższym wymiarze w *Kulturoterapii. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie* (1994) oraz w *Sztuce w służbie medycyny: od antyku do postmodernizmu* (2001).

Idea łączenia różnych rodzajów terapii, w której sztuka i tkwiące w niej wartości mogą wspomagać proces wychowania, socjalizacji i leczenia z powodzeniem sprawdza się na zajęciach biblioterapeutycznych w pracy z młodymi odbiorcami. Wszak jednym z głównych celów stosowania biblioterapii (czy szerzej arteterapii) jest *empowerment* tj. umacnianie, wyposażanie w nowe umiejętności, dodawanie sił, wzmacnianie kompetencji i możliwości rozwojowych. Owo umacnianie może następować indywidualnie lub zbiorowo, w zależności od przyjętego modułu i środka oddziaływania oraz możliwości percepcyjnych odbiorców.

Jednym z ciekawych sposobów zainteresowania dzieci opowieściami jest w odczuciu autorki wykorzystanie japońskiej sztuki kamishibai, w której stosuje się książki wydane w postaci kart narracyjnych. W krajach zachodnich ta forma aktywności spełnia funkcję pomocy dydaktycznej jako skuteczne narzędzie w procesie alfabetyzacji, nauki opowiadania i czytania na głos, rysowania oraz pisania opowiadań przez dzieci. Dla najmłodszych jest to często pierwsze zetknięcie się ze sztuką te-

atralną, w której mogą brać udział zarówno jako widzowie, jak i narratorzy czy autorzy. Minispektakle teatralne rozwijają wyobraźnię, bawią i jednocześnie uczą.

Przedstawienia kamishibai mogą odbywać się w czasie domowych zabaw z rodziną, w bibliotekach i innych instytucjach kultury, w księgarniach, w szpitalach, ośrodkach leczniczych, w salach przedszkolnych i szkolnych oraz w plenerze. Kamishibai jest również wykorzystywane przez profesjonalne teatry i łączony z teatrem tradycyjnym, kukielkowym lub teatrem cieni. Nierzadko seanse kamishibai odbywają się wśród naturalnej scenerii pięknej przyrody, zapewniając tym samym dodatkowe aspekty terapeutyczne przy pomocy hortikuloterapii (tj. terapii ogrodowej), silwoterapii (poprzez przebywanie w lesie) czy talasoterapii (czerpiącej z relaksacyjnych właściwości przebywania nad morzem). Poręczną skrzynkę kamishibai (butai) można bez większego wysiłku przemieścić w dowolne miejsce, a sam seans nie wymaga specjalnych przygotowań. Zamiast typowych ilustracji używane są czasami zdjęcia wywołane w dużym formacie (fotografoterapia).

W naszym kraju pierwsze książki kamishibai pojawiły się w sprzedaży dopiero w 2012 r. dzięki staraniom Zofii Piątkowskiej-Wolskiej, założycielki wydawnictwa Tibum w Katowicach oraz firmy Risprint z Płocka. Obecnie, obydwa wydawnictwa oferują swoim klientom zarówno drewniane parawany teatralne z oknem dla ilustracji (które po zamknięciu przypominają przenośne walizki), jak i kilkanaście tytułów książek wydrukowanych w postaci kolorowych kart-słajdów. W ofercie śląskiego wydawnictwa znalazło się pięć książek kamishibai: prosta opowiadka *Groszki* Françoise Malnuit (przeznaczona dla dzieci przedszkolnych), piękna opowieść Kumiko Yamamoto o przyjaźni chłopca i jego ukochanego psa zatytułowana *Szukając Marudka*, dla miłośników kotów stworzony przez Elenę Molisani z rysunkami Alessandro Sanny przekorny, a zarazem bardzo pouczający zapis rozmowy prowadzonej przez kota i myszy w książce *Kotka Milusia* oraz *Rower Walentyńki* Anne Brouillard w opracowaniu ilustracyjnym Christian Ferrari. Ostatnia z wymienionych pozycji jest książkową adaptacją znanej piosenki dla dzieci i ma formę bajki-wyliczanki, w której pełna humoru opowieść może stać się doskonałym punktem wyjścia do rozmowy o altruizmie. W 2014 r. wydawnictwo Tibum dołączyło do swojej oferty popularną śląską legendę o duchu wszystkich kopalń, który pomaga w niedoli górnikom i jest ich przewodnikiem, wynagradza trud, odwagę i uczciwość. *Legenda o Skarbniku* autorstwa Juliana Brudzewskiego, z ilustracjami Adama Wójcickiego powstała dzięki współpracy z Wydziałem Projektowym Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach.

Odmiennej repertuar wydawniczy oferuje płockie wydawnictwo specjalizujące się głównie w kartach narracyjnych z klasycznymi baśniami braci Jacoba i Wilhelma Grimmów (*Diabeł i jego trzy złote włosy*, *Jaś i Małgosia*, *Kopciuszek*, *O rybaku i złotej rybce*, *Żabi król*) oraz Hansa Christiana Andersena (*Brzydkie kaczątko*). Na stronie wydawnictwa Risprint w sprzedaży dostępne są również karty z po-

wiastkami o tematyce biblijnej i religijnej wydawnictwa salezjańskiego Don Bosco np. *Adwent i Boże Narodzenie z Emmą i Paulem, Jezus zmartwychwstał. Opowieść wielkanocna czy Arka Noego*.

Obsługa parawanu kamishibai i wykonanych do niego książek oraz technika prezentowania nie jest trudna. Wcześniej należy chronologicznie ułożyć ilustrowane karty, sprawdzając ich właściwą kolejność, następnie włożyć je do okienka w scenie, tak aby były dobrze widoczne. Drewnianą skrzynkę najlepiej ustawić na stoliku, bezpośrednio przed publicznością, co zapewni slajdom odpowiednią czytelność. Widownia nie powinna być zbyt liczna, aby prowadzący nie stracił bezpośredniego kontaktu z każdym z uczestników. W trakcie opowiadania obrazki są kolejno wyciągane i przesuwane powoli przez osobę prezentującą (snującą) historię. Treść powinna być opowiadana, a nie czytana. Kamishibai można porównać do teatru marionetkowego, w którym miejsce lalek zajmują ilustracje. Gdy rozpoczynamy seans głośnego czytania okno otwiera się w kierunku widzów, a wraz z nim pojawia się historia, która wypełnia przestrzeń... Pierwszą planszą jest najczęściej namalowana na bristolu lub wykonana z materiału kurtyna, aby wywołać w publiczności wrażenie pobytu w teatrze i skupić ich uwagę na rozpoczynającej się prezentacji. Większość kart posiada tekst umieszczony w tylnej ich części oraz ilustrację na przodzie. Tekst i ilustracje są równie ważne i wzajemnie się dopełniają, aby wzmocnić w ten sposób siłę przekazu, a tym samym koncentrację widzów. Rewersy kart zawierają również niewielki podgląd ilustracji, dzięki któremu czytający pozostaje w łączności z tym, co dostrzega widz. Pozwala to również zachować pewność, że karty znajdują się w odpowiedniej kolejności. W zależności od przyjętej konwencji, czytający może być recytatorem, opowiadaczem, a nawet aktorem. Wymaga to stałego kontaktu wzrokowego z publicznością, a jednocześnie gotowości do modulacji głosem w zgodzie z przekazem i nastrojem przedstawianej opowieści. Czasami, świadomie przerywa się przedstawienie, aby porozmawiać z uczestnikami, zapytać, co dalej może się wydarzyć, omówić możliwe konsekwencje zachowania bohaterów itp.

Otwartość w stosunku do widzów/słuchaczy procentuje niepowtarzalnością każdego przedstawienia, trudno bowiem przewidzieć spontaniczne reakcje zaintrygowanych opowieścią dzieci. Jeżeli dysponujemy większą ilością czasu na przygotowanie i wybierzemy konwencję bardziej teatralną możemy również dodać do spektaklu efekty świetlne, muzyczne, wydrukować afisze i bilety na przedstawienie, oznaczyć drogę strzałkami kierującymi na widownię, nagrać sygnał (gong) wieszczący rozpoczęcie przedstawienia lub zakończenie przerwy po każdym akcie (jeśli takowe przewidujemy). Istnieje bogata literatura opisująca etapy przygotowania sztuki teatralnej w warunkach szkolnych, szczególne przydatne mogą okazać się tutaj wskazówki zawarte w książce Bogny Fastyn: *Teatr w pracy z dziećmi* (2010) oraz publikacji Haliny Guzy-Steinke i Teresy Wilk: *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania*

możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole (2009). Trzeba jednak pamiętać, że podczas seansów kamishibai to nie aktor jest osobą pierwszoplanową, lecz historia, którą czytamy, to ona łączy nas z publicznością i umożliwia współprzeżywanie wydarzeń. Celowe niedokończenie fabuły zachęca uczestników do samodzielnego wymyślenia zakończenia. Prowadzący rozdaje dzieciom puste kartonowe plansze (najlepiej w formacie prezentowanych wcześniej slajdów) i prosi o wykreowanie dalszej części opowieści, narysowanie, namalowanie, wyklejenie kolejnych przygód bohaterów. To doskonały pretekst do nauki opowiadania, rozwijania wyobraźni, formułowania samodzielných wypowiedzi. Dodatkową jego zaletą jest fakt, że uczestniczące w seansie dzieci nie muszą posiadać jeszcze umiejętności czytania, a mimo to mogą stać się współautorami zespołowo tworzonej książki. Po wykonaniu pracy plastycznej (indywidualnie lub grupowo) dzieci podchodzą do parawanu i przesuając własną kartę opowiadają wymyśloną przez siebie historię. Dla niektórych młodych uczestników taka prezentacja to doskonałe ćwiczenie przełamywania nieśmiałości, jest im jednak nieco łatwiej niż w tradycyjnych formach teatralnych, gdyż częściowo mogą ukryć się za magiczną skrzynką i jej zawartością. Opowiadanie powinno być swobodne i naturalne, by wydobyć indywidualny, niepowtarzalny styl prezentującego i jego ukryte talenty. Nie należy się spieszyć, w tej części każdy uczestnik ma prawo się mylić, wszak jest to żywa forma komunikacji, dopuszczalne są również spontaniczne zmiany. Trzeba zadbać, aby zajęcia z teatrem kamishibai były formą satysfakcjonującej rozrywki i nie wywoływały nadmiernego stresu. Konwencja teatryku kamishibai pozwala na łagodne trenowanie umiejętności autoprezentacji w atmosferze zabawy w grupie.

W wielu krajach narracyjne karty kamishibai są obecnie wykorzystywane do nauki języków obcych, gdyż łączą elementy kształcenia i zabawy. Wizualizacja treści obcojęzycznego tekstu ułatwia zrozumienie, pobudza wyobraźnię i kreatywność, pozwala tworzyć skojarzenia, wyrabia w uczniach pozytywny stosunek do nauki języka obcego od najmłodszych lat. Młody człowiek słuchając, ogląda ilustracje, które ożywiają wewnętrzne obrazy i skojarzenia, co umożliwia włączenie się słuchacza w opowiadaną historię poprzez powtarzanie prostych słów i fraz. Ponadto, dzięki zastosowaniu rekwizytów, nauczyciel języka obcego może wzmocnić proces nauki, stwarzając możliwość dotknięcia, powąchania, a nawet posmakowania przedmiotów, które stają się obiektem ogniskującym odpowiednie słownictwo. Nauczanie wielozmysłowe (polisensoryczne) gwarantuje szybsze skojarzenie oraz zapamiętanie i jest od lat z powodzeniem wykorzystywane w tzw. komunikacyjnej metodzie nauczania języków obcych (Meddings L. 2004). Opowiadane przy pomocy techniki kamishibai historie mogą mieć krótką formę, a nawet ograniczać się do jednej ilustracji, którą nauczyciel prezentuje i opisuje, zachęcając jednocześnie do powtarzania słówek, wyrażeń i zwrotów. Prowadzący w trakcie opowiadania może stawiać pytania, by upewnić się, czy uczestnicy rozumieją treść. Bardziej zaawanso-

wani słuchacze mogą tworzyć własne opowiadania w języku obcym, może to być doskonałe zadanie do wykonania metodą projektu w powołanych zespołach. Wtedy ta forma pracy będzie umożliwiała rozwój nie tylko kompetencji językowych, lecz także społecznych i socjalnych. Ważne, by każdy uczeń mógł zaangażować się w pracę i osiągnąć sukces. Technikę uczenia języków obcych z wykorzystaniem papierowego teatru kamishibai docenił Goethe Institut w Warszawie, który przygotował specjalną broszurę informacyjną w ramach projektu *Deutsch-Wagen-Tour* dostępną w formacie pdf (*Goethe Institut* 2014 [online]).

Biblioterapia nową szansą promocji książki i czytelnictwa

Nie myśl, że książki znikną pisał Umberto Eco, i chociaż na przełomie stuleci zmieniała się ich forma (od tabliczek glinianych, zwojów papirusowych, kodeksów aż po nowoczesne e-booki i audiobooki), to jednak tekst utrwalany i powielany towarzyszył człowiekowi przez wszystkie epoki. Podczas realizacji warsztatów biblioterapeutycznych wykorzystuje się cztery główne funkcje literatury, tj. poznawczą, estetyczną, wychowawczą i społeczną. Natomiast swoistości terapeutycznego oddziaływania utworu literackiego trzeba upatrywać w tym, że jest on dziełem sztuki bądź przedmiotem przeżycia estetycznego. Jest to pojęcie *stricte* literaturoznawcze i wiąże się ściśle z naczelną funkcją estetyczną dzieła literackiego jako dzieła sztuki, realizującą się poprzez wywoływanie przeżyć estetycznych odbiorców. Należy przy tym podkreślić, że biblioterapia wychowawcza ma liczne odniesienia do teorii pedagogiki specjalnej. Wspólne zasady terapeutyczne można wyodrębnić zwłaszcza w zakresie metod rewalidacji i resocjalizacji. Główny cel biblioterapii w postaci nastawienia na udzielanie pomocy, dominacji wychowania nad nauczaniem czynią z niej naukę głęboko zakorzenioną w pedagogice specjalnej.

Proces asymilacji wartości, jakie niosą ze sobą lektury zarówno w trakcie działań biblioterapeutycznych, jak też czytelnictwa standardowego, przebiega w sposób zbliżony, przy czym – w pracy z osobami o specjalnych potrzebach czytelniczych wiąże się z koniecznością dostosowania formy materiałów do możliwości percepcyjnych odbiorców (Fedorowicz M. 2002) oraz do ich indywidualnych potrzeb i upodobań (Woźniczka-Paruzel B. 2010, s. 116). Warto pamiętać, że biblioterapia rodziła się w środowisku bibliotek szpitalnych i sanatoryjnych, gdzie odbiorcami były osoby chore, niepełnosprawne, niedołążne ze względu na wiek i przebyte choroby.

Nie ma wątpliwości co do faktu, że osoba prowadząca warsztaty biblioterapeutyczne musi być czytana, wrażliwa na artyzm dzieła literackiego, swobodnie posługiwać się wzorcami zachowań bohaterów literackich. Powinna autentycznie pasjonować się literaturą, aby spełniać rolę przewodnika dla innych użytkowników biblioterapii. Katarzyna Miller w jednym z felietonów, pod wymownym tytułem *Cud czytania*, napisała:

W szkole czytaliśmy wszyscy... Zwłaszcza Ci, którzy się chcieli liczyć... Kiedy się kogoś poznawało pierwszym pytaniem było: „co czytasz?”. U mnie w domu było sporo książek i ja byłam już niezłe odczytana [...]. Kiedyś czytałam, by żyć. Wydawało mi się też, że żyję po to by czytać. Ze nie ma nic ważniejszego, istotniejszego, niż spotkanie z wytworami ducha i umysłu ludzkiego w tej najszlachetniejszej formie. Dziś im bardziej żyję, tym mam mniej czasu na czytanie, ale to właśnie dzięki temu niegdysiejszemu Wielkiemu Czytaniu, umiem teraz żyć! (2012, s. 20).

Atrakcyjność biblioterapii w dużej mierze polega na jej interdyscyplinarności. Płynnie łączą się w jej obrębie literaturoznawstwo, bibliologia, psychologia, pedagogika, socjologia, filozofia, historia, antropologia, a nawet nauki medyczne. Tygiel zróżnicowanych, a jednocześnie bliskich sobie tendencji (ze względu na wspólny mianownik przynależności do refleksji humanistycznej zorientowanej na jednostkę), przekształca się w poręczny zestaw elastycznych narzędzi. Warto świadomie wykorzystywać te narzędzia w edukacji, wychowaniu i terapii, bo jak napisał Henryk Sienkiewicz: *Kto weźmie książkę do ręki, albo się czegoś nauczy, albo się ubawi, albo zaśnie, w każdym przypadku skorzysta!*

Bibliografia

- Alagor K. (2004), *Mądrości nieprzemijające*, Cz. IV, Radom, Wydaw. Alagor, ISBN 91586-85-5
- Bajkoterapia czyli dla małych i dużych o tym jak bajki mogą pomagać* (2009), Warszawa, Nasza Księgarnia, ISBN 978-83-10-11667-3
- Baluch A. (2008), *Propozycje metodologiczne w badaniach literatury dla dzieci i młodzieży* [w:] Świerczyńska-Jelonek D., Leszczyński G. i Zając M. (red.), *Po potopie. Dziecko, książka i biblioteka w XXI wieku. Diagnozy i postulaty*, Warszawa, SBP, s. 11-23
- Barthes R. (1997), *Przyjemność tekstu (Le plaisir du texte)*, Warszawa, Wydaw. KR, ISBN 83-86989-21-1
- Bettelheim B. (1996), *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, Warszawa, Wydaw. W. A. B., ISBN 83-85386-74-2
- Borecka I. (2002), *Biblioterapia w edukacji czytelnicy i medialnej w szkole podstawowej i gimnazjum. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*, Wałbrzych, Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, ISBN 83-916555-5-5
- Borecka I. (2004), *Z motylem w tle: o baśni w biblioterapii i terapii pedagogicznej*, Wałbrzych, Wydaw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Angelusa Silesiusa, ISBN 83-88425-21-8
- Borecka I., Wontorowska-Roter S. (2003), *Biblioterapia w edukacji dziecka niepełnosprawnego intelektualnie. Materiały dydaktyczne dla nauczycieli i bibliotekarzy*, Wałbrzych, Unus, ISBN 83-89520-02-8

- Czernianin W. (2008), *Teoretyczne podstawy biblioterapii*, Wrocław, Wydaw. Atut, ISBN 978-83-7432-436-6
- Estés C. P. (2010), *Biegnąca z wilkami. Archetyp dzikiej kobiety w mitach i legendach*, Warszawa, Wydaw. Zysk i S-ka, ISBN 978-83-7506-6-388
- Fastyn B. (2010), *Teatr w pracy z dziećmi*, Warszawa, Wydaw. Żak, ISBN 978-83-62015-27-6
- Fedorowicz M. (2002), *Specjalne materiały czytelnicze dla osób niepełnosprawnych. Zarys dziejów – formy – obieg społeczny*, Toruń, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ISBN 83-23114-20-X
- Frankl V. E. (2010), *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Warszawa, Czarna Owca, ISBN 978-83-7554-186-1
- Goethe Institut (2014) [online], [access: 12.12.2014], available in the Internet: <www.deutsch-wagen-tour.pl> oraz <http://www.goethe.de/polen>
- Guzy-Steinke H., Wilk T. (2009), *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Toruń, Wydaw. Edukacyjne „Akapit”, ISBN 978-83-89163-53-0
- Malchiodi C. (2006), *Expressive Therapies*, New York, Sussex Publications, ISBN 978-15-9385-379-2
- Malchiodi C. (2014) [online], [access: 12.12.2014], available in the Internet: <http://www.cathymalchiodi.com>
- Meddings L. (2004), *Throw away your textbooks*, „The Guardian”, no. 12, pp. 6-9
- Miller K. (2012), *Cud czytania. Nie ma na świecie lepszych psychologów niż świetni pisarze*, „Zwierciadło”, nr 8, s. 20
- Shrodes C. (1950), *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*, Berkeley, University of California
- Silf M. (2005), *W poszukiwaniu mądrości życia. 100 opowiadań z całego świata*, Warszawa, Zysk i S-ka, ISBN 83-7298-870-6
- Sinko T. (2006), *Trzy poetyki klasyczne: Arystoteles, Horacy, Pseudo-Longinos*, Wrocław, Ossolineum, ISBN 83-73168-26-5
- Szczeklik A. (2003), *Katharsis. O uzdrowicielskiej mocy natury i sztuki*, Kraków, Znak, ISBN 83-24002-42-1
- Szulc W. (2011), *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa, Difin, ISBN 978-83-7641-411-9
- Szulc W. (1994), *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w lecznictwie*, Poznań, Wydaw. Akademii Medycznej w Poznaniu
- Szulc W. (2001), *Sztuka w służbie medycyny: od antyku do postmodernizmu*, Poznań, Wydaw. Akademii Medycznej w Poznaniu, ISBN 83-88732-15-3
- Tomasik E. (1997), *Biblioterapia jako jedna z metod pedagogiki specjalnej* [w:] Tejże (red.), *Wybrane zagadnienia z pedagogiki specjalnej*, Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, s. 81-89
- Woydyłło E. (2014), *Dobra pamięć, zła pamięć*, Warszawa, Wydaw. Literackie, ISBN 978-83-08-05392-8

- Woźniczka-Paruzel B. (2010), *Pogranicza bibliologii – o metodologicznych problemach z biblioterapią* [w:] Bieńkowska B. (red.), *Książka zawsze obecna. Prace ofiarowane profesorowi Krzysztofowi Migoniowi*, Wrocław, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 111-121
- Wójtowicz M. (2010), *Scenariusze zajęć biblioterapeutycznych nie tylko dla uczniów z dysleksją. Terapia. Zabawa. Nauka*, Gdańsk, Wydaw. Harmonia, ISBN 978-83-7134-449-7

Abstrakt

Artykuł dotyczy badań naukowych na temat możliwości wykorzystania literatury w procesie wzmacniania rozwoju emocjonalnego, intelektualnego i społecznego dziecka. Czytanie jako podstawowy element procesu biblioterapeutycznego może prowadzić do istotnych zmian w psychicznym dojrzewaniu każdego młodego człowieka. Przyczynia się ono do wzbogacenia wyobraźni, kształtuje postawy, rozszerza słownictwo i wiedzę. Może stać się inspiracją do różnych form aktywności, np. dyskusji, dramy, recytacji, opowiadania, działalności plastycznej i muzycznej. Kształtowanie potrzeby i nawyku czytania jest warunkiem rozwoju krytycznego myślenia u dziecka, rozwija jego wyobraźnię, wrażliwość i empatię. Ponadto, ideą bajki terapeutycznej jest redukcja negatywnych odczuć, wyposażenie dziecka w mechanizmy radzenia sobie z sytuacją emocjonalnie trudną (przykładowo: odrzuceniem w grupie rówieśniczej), motywacja do pokonania problemu oraz wytrwałej pracy, wzmocnienie pozytywnych emocji.

Abstract

In her article, the author presents the results of the research: how to use literature to improve children life. Bibliotherapy can be used for a variety of reasons to help children overcome problems or difficult situations they are facing or may face. Literature allows a reader to identify with characters and problems in a book and relate them to their own lives. It helps children to develop self-concept, empathy, creativity, imagination, word building and knowledge. Children can create and participate in a roundtable discussion, learn to appreciate literature and become more motivated to read. The idea of the story is the reduction of negative feelings, equipping the child with mechanism of coping with an emotionally difficult situation (for example: rejection in peer group), motivation for solving the problem and persistent work, reinforcement of positive emotions.

Agata Walczak-Niewiadomska, dr

Uniwersytet Łódzki

Wydział Filologiczny

Katedra Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej

awniewiadomska@uni.lodz.pl

Poczytaj mi Tato!, czyli o roli ojca w edukacji czytelniczej dziecka

Read to me Daddy!, or the role of the father in the child's literacy

Agata Walczak-Niewiadomska – od 2006 r. pracuje jako adiunkt w Katedrze Bibliotekoznawstwa i Informatyki Naukowej Uniwersytetu Łódzkiego. Jest autorką trzech książek i licznych artykułów poświęconych historii książki w Kaliszu, biografistyce bibliologicznej i bibliotekarstwu dziecięcemu. Sekretarz Pracowni „Słownika pracowników książki polskiej” oraz czasopisma „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Librorum”. Członkini Kaliskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk i International Toy Library Association. Jej zainteresowania badawcze obejmują wczesną i rodzinną alfabetyzację, obecnie pracuje nad działalnością europejskich bibliotek publicznych w zakresie wczesnej inicjacji literackiej.



Wybrane publikacje:

- *Model biblioteki rodzinnej w oparciu o doświadczenia amerykańskie* [Family library model based on American experience], „Przegląd Biblioteczny”, 2012, nr 4
- *Biblioteka szkoły wyższej w służbie dzieciom* [Academic library serving children] [w:] Antczak M., Brzuska-Kępa A., Walczak-Niewiadomska A. (red. nauk.), *Kultura czytelnicza dzieci i młodzieży początku XXI wieku: szkice bibliologiczne*, 2013, s. 295-308.

Agata Walczak-Niewiadomska – since 2006 she has been an assistant profesor in the Chair of Library and Information Science at the University of Lodz. She is an author of three books and numerous articles related to the history of the book in Kalisz, bibliography biographies and children's librarianship. She is the secretary of the "Dictionary of Polish book labourers" Workshop, secretary of the periodical "Acta Universitatis Lodzensis. Folia Librorum", a member of the Kalisz Friends of Science Society and the International Toy Library Association. Particularly interested in the emergent and family literacy, she's currently working on the emergent literacy programs run by European public libraries.

Wstęp

Nie od dziś wiadomo, iż lepsze wyniki w czytelnictwie osiągają dzieci, które nawyku sięgania po książkę uczone są od urodzenia w domu rodzinnym (m.in. Mullan K. 2010). Liczne badania wskazują jednak na większe zaangażowanie matki w procesie inicjacji literackiej dzieci, to one najczęściej są wskazywane jako rodzic czytający bajki przed snem (zob. Pottorff D., Phelps-Zientarski D., Skovera M. 1996). W wielu kulturach wyraźny podział ról jest też często uwarunkowany społecznie i wyznaniowo. Tymczasem, w świetle wyników dotychczas wprowadzonych projektów, udział ojców ma niebagatelne znaczenie dla rozwoju emocjonalnego i intelektualnego dzieci.

Poprzez odniesienie się do wyników badań prowadzonych w różnych krajach na świecie, śledzących udział ojców w życiu dziecka, autorka artykułu ma na celu charakterystykę programów ukierunkowanych na aktywizację mężczyzn na polu inicjacji literackiej dzieci. W wywodzie przywołano liczne przykłady projektów i dobrych praktyk, które wprowadzają ojców w książkowy świat dziecka, a także zwracają uwagę na korzyści, jakie wynikają ze wspólnego spędzania czasu przy czytaniu. W tekście znaleźć też można przykłady i sugestie w zakresie wykorzystania projektów ukierunkowanych na współpracę z ojcami w planowaniu działalności bibliotek publicznych dla dzieci.

Udział ojców w życiu dziecka

W Polsce wciąż aktualny jest model tradycyjnej rodziny (choć można go też odnieść do wielu innych społeczeństw), w której matka zajmuje się domem, wykonując większość typowych domowych obowiązków. Do niedawna było to normą obowiązującą w naszym społeczeństwie (pokolenie autorki dobrze kojarzy popularną serię wydawniczą o nazwie „Poczytaj mi Mamo”, określającej stereotypową rolę matki w rodzinie), teraz sytuacja nieznacznie zaczyna się zmieniać.

Z roku na rok wzrasta odsetek ojców przygotowujących się świadomie do podjęcia wyzwania, jakim jest ojcostwo, również w Polsce. Wnioski z najnowszych badań, wykonanych z inicjatywy Fundacji Dzieci Niczyje i Millward Brown, wyraźnie uwidaczniają zmianę w mentalności obyczajowej, zachodzącą wśród Polaków (*Polscy ojcowie...* 2014). Większość polskich ojców uważa, że uczestniczą w wychowaniu dzieci na równi z matką. 86% z nich deklaruje, że w podobnym stopniu co matka bawi się z dzieckiem, 68% opiekuje się nim w trakcie choroby, 53% pielęgnuje niemowlę, a 55% przygotowuje posiłki. Pewne różnice zachodzą w procesie opieki nad dzieckiem ze względu na jego wiek: w przypadku niemowląt 1/3 ojców uważa, że powinna się nimi zajmować głównie matka (34%), ale już w przypadku dzieci starszych (powyżej 1 r. ż.) 90% ojców chciałoby dzielić opiekę

i wychowanie pomiędzy oboje rodziców. Nadal niewystarczająco wysoki jest odsetek ojców korzystających z urlopu rodzicielskiego po urodzeniu dziecka (60%).

Zagadnienie uczestnictwa ojców w życiu dziecka od wielu lat stanowi pole badań dla władz Stanów Zjednoczonych. W 1973 r. National Center for Health Statistics (Narodowe Centrum Statystyk Zdrowotnych) rozpoczęło przeprowadzanie Narodowego Badania Rozwoju Rodziny (National Survey of Family Growth), aż do 1995 r. używając jako grupy reprezentatywnej kobiet w wieku 15-44 lat. W 2002 r. włączono również mężczyzn w tym samym przekroju wiekowym, ze względu na coraz częściej pojawiające się głosy naukowców sugerujących pozytywny związek między obecnością i zaangażowaniem ojców a rozwojem ich dzieci (*Father's Involvement...* 2013). W badaniu za lata 2006-2010 podzielono aktywność ojców na wychowujących dzieci w wieku poniżej 5 lat i w przedziale wiekowym 5-18 lat. W każdej z kategorii określono konkretne czynności, jakie ojciec wykonuje, przebywając z dzieckiem – dla pierwszej grupy było wspólne jedzenie posiłków lub karmienie dziecka, kąpanie, przewijanie lub ubieranie dzieci, ewentualnie pomoc w kąpaniu, ubieraniu i korzystaniu z toalety, zabawa z dziećmi i czytanie im. W drugiej grupie do wymienianych czynności należały: rozmowa z dziećmi o tym, co się działo w ciągu dnia, wspólne jedzenie posiłków, pomoc w odrabianiu pracy domowej lub jej sprawdzanie, a także zabieranie dzieci na zajęcia dodatkowe. Ojców podzielono dodatkowo na tych mieszkających razem z dziećmi i przebywających poza domem. Oprócz oczywistych wniosków, że ojcowie mieszkający z dziećmi częściej spożywają wspólnie posiłki, kąpią, ubierają i bawią się z dziećmi niż ojcowie pozostający poza domem, badania ujawniły pozytywne tendencje przejawiające się w dużym udziale procentowym ojców, którzy angażują się w wiele podstawowych czynności wykonywanych wspólnie z dziećmi. Dodatkowo zauważono pewne różnice między ojcami reprezentującymi różne pochodzenie i przynależność rasową zamieszkujących USA; na przykład w kategorii ojców mieszkających z dziećmi Latynosi rzadziej jadali z dziećmi (64%) niż ojcowie rasy białej (74%) lub czarnej (78%). Jeszcze więcej różnic odnotowano w grupie ojców mieszkających oddzielnie z dziećmi.

Rola ojca w inicjacji literackiej dziecka

Wnioski płynące z przytoczonych powyżej danych z badań obrazują zmiany, jakie zachodzą w mentalności i światopoglądzie nowoczesnych społeczeństw. Nikt już nie ma wątpliwości, jak ważna dla prawidłowego rozwoju psychicznego potomstwa jest obecność ojca. Bibliolodzy pragną jednak rozszerzyć dyskusję nad rolą ojca w wychowaniu dzieci o znaczenie udziału taty we wprowadzaniu dziecka w świat książki. Czytanie dziecku ma niebagatelny wpływ na jego późniejszą percepcję, koncentrację, a w konsekwencji – edukację. Temat podejmowany przez

badaczy i pedagogów za granicą nie tyle skupia się na celowości przekonywania ojców co do zasadności czytania dziecku i angażowania się w jego wychowanie, ile na wykorzystaniu ich potencjału przy wspieraniu procesu inicjacji literackiej. Eksperti zgodnie przyznają, że włączenie ojców może przełożyć się na lepsze wyniki w nauce. Jest to fakt niepodważalny, poparty już dziś niezliczonymi badaniami i w zasadzie niepodlegający dodatkowym rozważaniom. Ojcowie chcą być partnerami w wychowaniu dzieci, a co za tym idzie – uczestniczyć w każdym aspekcie życia dziecka, w tym – w czytaniu.

O ważnej roli ojca w inicjacji literackiej dziecka pisze Alicja Ungehauer-Gołąb (2011, s. 96-100) przywołując w swojej książce różnice występujące często w akcie czytania podejmowanym przez mamę i tatę. Autorka na wstępie zgadza się z powszechnym przekonaniem o potrzebie czynnego uczestnictwa ojca w wychowaniu dziecka i większego niż kiedykolwiek przyzwolenia społeczeństw na taki stan rzeczy. Do kanonu pojęć weszły nowe sformułowania, typu „urlop tacierzyński”, będące symptomem transformacji zachodzących we współczesnej rodzinie. Dziś, od ojca oczekuje się nie tylko zapewnienia bezpieczeństwa finansowego rodzinie, ale też aktywnego udziału w rozwoju dziecka i wspierania na każdym etapie rozwoju. Zwrócono szczególną uwagę na równie ważną rolę matki i ojca na etapie wprowadzania dziecka w świat literatury i zabaw, wskazując jednocześnie na różnice zachodzące między nimi w tym procesie:

Ojcowie częściej niż matki podejmują zabawy motoryczne i konstrukcyjne. Podczas zabaw częściej ukierunkowują aktywność dziecka, starają się podnosić jego umiejętności. Podobnie traktowane są przez ojców wybory lekturowe, w których częściej niż matki dobierają oni utwory nieco trudniejsze niż wskazuje wiek dziecka. Działania te wpływają korzystnie na rozwój motoryczny i poznawczy dziecka. Uczy się ono koncentracji, rozszerza obszary możliwych zainteresowań, rozwija wyobraźnię. [...] Inicjacja literacka, w której uczestniczy ojciec dziecka [...] jest jakościowo odmiennym sposobem wyrażania własnych emocji (Father's Involvement... 2013)¹.

Wspomniane badania przeprowadzone na terenie USA przez Narodowe Centrum Statystyk Zdrowotnych zawierają również ważne dla niniejszego artykułu wnioski odnoszące się do udziału ojców w inicjacji literackiej ich dzieci. Okazuje się, że ojcowie mieszkający z dziećmi w wieku poniżej 5 lat sześciokrotnie częściej czytają dzieciom każdego dnia niż ci mieszkający osobno (29% do 4,9%). Z drugiej strony 16% ojców mieszkających z dziećmi i 52% przebywających od-

¹ Do podobnych wniosków doszli inni naukowcy, badający wpływ płci rodzica na zachowanie w trakcie czytania dzieciom (Vandermaas-Peeler M. [et al.] 2012; Schwartz J. I. 2004; Barachetti C., Lavelli M. 2010). Tłumaczenia pochodzą od autorki.

dzielnie nie czytało dzieciom w ogóle w ciągu ostatnich 4 tygodni. Ponadto zaobserwowano znaczące różnice procentowe wśród ojców mieszkających z dziećmi i czytających im ze względu na wiek, stan cywilny, edukację oraz pochodzenie i rasę. Na przykład okazało się, że starsi ojcowie częściej czytają swoim dzieciom codziennie (35% panów w wieku 35-44 lat w stosunku do 20% w wieku 15-24 lat). Dodatkowo ojcowie w wieku 22-44 lat legitymujący się wykształceniem na poziomie college'u i wyższym częściej czytają swoim dzieciom codziennie (33%) niż ci ze świadectwem ukończenia szkoły średniej i niższym poziomem edukacji (24%). Inne wyniki występują też wśród ojców reprezentujących rasy na terenie USA – najwięcej panów, którzy nie czytają dzieciom w ogóle, jest w grupie mężczyzn pochodzenia hiszpańskiego (32%), w stosunku do mężczyzn rasy czarnej (19%) i białej (8,4%).

Reprezentatywne badania czytelnictwa w rodzinie przeprowadzono również w Niemczech w 2013 r., na zlecenie tygodnika „Die Zeit” we współpracy z organizacją Stiftung Lesen i grupą transportowo-logistyczną Deutsche Bahn (*Reading Study...* 2013). Ich celem była analiza procesu czytania w środowisku rodzinnym (z dziećmi w wieku 2-8 lat), jak również konfrontacja wyników z poprzednimi, uzyskanymi w pierwszym badaniu tego typu z 2007 r. Raport pt. *Neuvermessung der Vorleselandschaft* ujawnił m.in., że w 30% rodzin z dziećmi w wieku od 2 do 8 lat rodzice czytają swoim dzieciom rzadko lub wcale, dotyczy to w szczególności nisko wyedukowanych członków gospodarstw domowych. Ponadto ojcowie czytają swoim dzieciom znacznie rzadziej niż to robią matki: 9% ojców w stosunku do 29% matek czyta codziennie (w przypadku deklaracji lektury kilka razy w tygodniu proporcje rozkładają się następująco: 36% ojców do 38% matek, natomiast ojców nieczytających w ogóle obliczono na 14% w stosunku do 9% matek). Porównanie wyników z 2007 r. przyniosło kilka ciekawych spostrzeżeń i wniosków:

- 2013 r. przyniósł wzrost procentowy udziału rodziców w czytaniu dzieciom w wieku 3-5 lat o 6 punktów (2007 – 82%, 2013 – 88%),
- podobnie jest w przypadku udziału ojców, w najnowszym badaniu zanotowano 13-procentowy wzrost odsetka ojców czytających swoim 3-5-letnim dzieciom co najmniej raz w tygodniu,
- chociaż 83% rodziców ma nadzieję, że ich dzieci otrzymają dobre wykształcenie w przyszłości, jedynie ¼ z nich uważa umiejętności czytelnicze za ważny edukacyjny cel. Wielu rodziców nie zdaje sobie sprawy z zależności pomiędzy czytaniem dziecku w domu a dalszym rozwojem czytelniczym i edukacją,
- rodzice, którzy czytają na głos trwale przyczyniają się do zwiększania szans edukacyjnych dzieci,
- dzieci korzystają szczególnie na wprowadzeniu rutyny codziennego czytania,
- nadal zbyt wielu rodziców nie czyta regularnie dzieciom, w związku z czym potrzebna jest odpowiednia promocja tego typu działań zwłaszcza wśród ojców

i rodzin będących w niekorzystnej sytuacji edukacyjnej oraz w środowiskach imigranckich (*Reading Study...* 2013).

Dodatkowo zwrócono uwagę na potencjał drzemiący w mediach cyfrowych (zanotowano wzrost posiadania np. tabletów w gospodarstwach domowych z niekorzystną sytuacją edukacyjną), wskazując na możliwości ich wykorzystania w procesie głośnego czytania. Uznano, iż mogą one potencjalnie motywować rodziców do uczynienia z czytania codziennego nawyku.

Przykłady wdrożeń programów

Wnioski płynące z przytoczonych powyżej badań czytelnictwa w niemieckich domach skłoniły organizację Stiftung Lesen do opracowania programu „Mein Papa liest vor!” (Mój tatuś mi czyta!), wprowadzonego w życie w 2012 r. (*My Daddy...* 2012). Jego adresatami zostali czynni zawodowo ojcowie dzieci w wieku 0-12 lat. Program zakładał udostępnienie im darmowej usługi przez intranet swojej firmy, obejmującej materiały informacyjne (ogólne informacje, porady i wskazówki) na temat czytania na głos oraz bajek i opowiadań aktualizowanych co tydzień w formie do pobrania na własny komputer. Opowiadania dostosowane zostały do potrzeb literackich dziewczynek i chłopców, jak również do kilku grup wiekowych w celu sprostania wymaganiom dzieci na różnych etapach rozwoju. Po wydrukowaniu materiałów ojcowie mogą zabrać je do domu i czytać dzieciom bajki wieczorem lub w weekend. Wprowadzenie takich ułatwień, w zamyśle twórców projektu, miało pomóc zapracowanym ojcom w przyzwyczajeniu się do regularnego czytania, a dzięki temu bliższemu nawiązywaniu relacji z potomstwem.

Podobne przesłanki przyświecały prowadzonemu od 2002 r. do czasów dzisiejszych programowi „Fathers Reading Every Day” (FRED – Ojcowie czytają każdego dnia) funkcjonującemu dzięki Texas A&M AgriLife Extension Service, agencji edukacyjnej afiliowanej przy Texas A&M University System (Green S. 2002; *Texas A&M...* 2014). FRED to 4-tygodniowy program mający na celu zachęcenie ojców do czytania swoim dzieciom codziennie. Jest on tak skonstruowany, żeby ojcowie czytali swoim dzieciom co najmniej 15 minut dziennie przez pierwsze dwa tygodnie, a co najmniej 30 minut dziennie przez ostatnie dwa tygodnie. Ojcowie na wstępie otrzymują pakiet uczestnika, który zawiera wprowadzenie do programu, dzienniczki czytania, wskazówki do czytania na głos i listę zalecanych lektur. Podczas programu ojcowie dostają polecenie rejestrowania liczby książek i ilości czasu, jaki spędzają na czytaniu swoim dzieciom w dzienniczku czytania każdego dnia. Na koniec okresu czterech tygodni, ojcowie sumują liczbę książek i ilość czasu spędzonego na czytaniu w trakcie programu, wpisując te informacje również w dzienniczku. Po zakończeniu programu, ojcowie i ich dzieci uczestniczą w imprezie z okazji ich udziału we FRED.

Interesujące w kontekście niniejszych rozważań są prace autorów promujących znaczenie czytania w domu rodzinnym, w których zwraca się uwagę na ojca odgrywającego rolę wzorca dla syna (*Real men read* 2007; Trelease J. 2013). Badania prowadzone na całym świecie wskazują na pewną zależność poziomu czytelnictwa u dzieci od kilku czynników, w tym także od płci. Młodzi chłopcy często czytają mniej niż ich rówieśnice, wychodząc z założenia, że jest to zajęcie w pewnym stopniu niemęskie i mało atrakcyjne w stosunku do innych rozrywek wieku nastoletniego (np. gier komputerowych). Dlatego też liczne projekty opracowywane z myślą o zachęceniu ojców do czytania główny punkt ciężkości kładą właśnie na zmianę wizerunku i stereotypów. Jednym z takich programów byli brytyjscy „Reading Champions” (Czytający Mistrzowie), których celem było zapewnienie chłopcom pozytywnych przykładów czytających ojców, z którymi mogą się następnie identyfikować (*Champion Dads* 2005). Od 2000 r., kiedy program został uruchomiony, nominowano w jego ramach ponad 500 mężczyzn reprezentujących różne postawy i zawody, deklarujących aktywne czytanie. Wśród nich zanotowano międzynarodowe gwiazdy piłki nożnej, gwiazdy telewizji i filmu, prezenterów, pisarzy, strażaków, żołnierzy, więźniów, biznesmenów, bibliotekarzy i nauczycieli. Ten ogólnonarodowy program prowadzony był przez organizację National Literacy Trust w ramach National Reading Campaign (Narodowej Kampanii Czytania) w porozumieniu z Department for Education and Skills (Departamentem Edukacji i Umiejętności) (Clark C., Torsi S., Strong J. 2005). Dziś pod tą nazwą funkcjonuje akcja prowadzona w szkołach podstawowych i średnich, polegająca na tworzeniu społeczności „Czytających Mistrzów”, wywodzących się tym razem spośród uczniów płci męskiej. W każdej szkole wytypowany Mistrz zachęca pozostałych chłopców do czytania, innymi słowy – promuje pożądane postawy czytelnicze, wykorzystując opracowane uprzednio metody i materiały. Czytający uczniowie mają szansę otrzymać brązowy, srebrny lub złoty medal za swoje osiągnięcia.

Biblioteki publiczne w służbie ojcom

Wiele z zaprezentowanych dotychczas projektów ma charakter ogólny, co oznacza, że można je dostosować do każdej niemal społeczności i warunków finansowo-lokalowych. To dobra wiadomość dla bibliotek publicznych, które po rozkwicie usług skierowanych bezpośrednio do niemowlaków, przedszkolaków, dzieci w wieku szkolnym i ich rodzin, mogą zacząć jeszcze bardziej personalizować swoje projekty pod kątem potrzeb obsługiwanej grupy czytelników. Niektóre placówki europejskie, po sukcesie spotkań dla rodziców z dziećmi w wieku 0-3 lat, zaczynają realizować zajęcia skierowane tylko do ojców, co podyktowane zostało wzrostem ich uczestnictwa w programach bibliotecznych na konkretnym terenie. Przykła-

dami służą m.in. biblioteki brytyjskie – dział dziecięcy Chelmsford Library (hrabstwo Essex) ze spotkaniami zatytułowanymi „Daddy Cool” (*Essex County Council* 2014), jak również rymowanki organizowane w filiach Wokingham Library pod nazwą „Dad and Baby Rhymetime” (*Wokingham Borough Council* 2014).

Biblioteki publiczne na świecie mogą się pochwalić programami czytelnickimi opracowanymi specjalnie dla ojców pragnących włączyć się bardziej aktywnie w wychowanie i edukację swoich dzieci. Ich celem jest przede wszystkim uświadomienie panom potencjalnej roli, jaką mogą odegrać w rozwijaniu umiejętności czytelnickich dziecka, a przez to wpływać na ich przyszły rozwój emocjonalny i społeczny. Pośrednio zajęcia tego typu służą także zmianie stereotypowego myślenia i większemu zaangażowaniu ojców w czynności przez ogół społeczeństwa uważane za kobiece. Jedną z takich placówek jest australijska Biblioteka Stanowa w Queensland, która w 2012 r. w ramach Narodowego Roku Czytania, na terenie całego stanu rozpoczęła program „Dads Read” (Tatusiowie Czytają). Opiera się on na prostym założeniu, że czytanie dziecku przez 10 minut dziennie jest niezwykle istotne dla jego rozwoju i samooceny. Ojcowie poprzez czytanie wzmacniają modele pozytywnych zachowań i budują dobre wzorce, zwłaszcza w przypadku chłopców. Projektowi towarzyszy profesjonalnie opracowana strona internetowa (<http://dadsread.org.au/>), przekazująca poza podstawowymi informacjami również porady dodatkowe – wybór najlepszych książek, prezentację „Reading Legends” (Czytających Legend), czyli sławnych ojców, którzy zostali ambasadorami akcji, i wykaz wydarzeń. Miejska i Regionalna Biblioteka w Cottbus (Niemcy) proponuje z kolei wieczory z tatą, już po zamknięciu budynku, zapraszając dzieci z klas 1-4 do wspólnej zabawy. Podobne inicjatywy odbywają się też pod nazwami „Papa-Zeit”, „Papa-Kinder-Zeit” w innych bibliotekach niemieckich, m.in. w Bibliotece dla Dzieci i Młodzieży w Viersen (*Stadt Viersen...* 2014) oraz Bibliotece Miejskiej w Hilden (tu do współpracy zaproszono także dziadków) (Meyn-Schwarze C. 2014). Warto jednocześnie zauważyć, że wspólne spędzanie czasu nie ogranicza się jedynie do czytania, wspomniane spotkania są nastawione nawet bardziej na tworzenie i zabawę razem z tatą.

Nieco inny, choć bazujący na tych samych przesłankach, projekt realizowany był w kilku wersjach w Wielkiej Brytanii, USA i Australii. O jego odmienności zdecydowała szczególnie grupa docelowa – dzieci i ich ojcowie przebywający w zakładach karnych. Program zakładający nagrywanie na nośnik (wcześniej kasetą, płyta CD i inne) głosu ojca czytającego bajki i odtwarzanie nagrania dziecku w domu rodzinnym, miał się przyczynić do budowy i wzmocnienia więzi międzyrodzinnych, wpływając jednocześnie na rozwój umiejętności czytelnickich nie tylko dziecka. Do niektórych z programów wprowadzano modyfikacje, polegające na użyciu różnorodnego materiału (zamiast bajek znanych autorów nagrywanie opowiadań tworzonych przez samego ojca) lub metody nawiązywania kontak-

tu (czytanie tej samej książki przez ojca i dziecko, a następnie pisanie listów na jej temat, przy czym w wyborze i dostarczaniu literatury aktywnie uczestniczy lokalna biblioteka). Przykładowe projekty zainicjowane zostały m.in. przez sieć biblioteczną stanu Queensland w Australii (*Reading With my Father* 2014), a także biblioteki hrabstwa Lincolnshire w Anglii (Bond W. 2006).

Przykłady polskich implementacji

W Polsce można odnotować niewiele przykładów odwołujących się do idei angażowania ojców w czytanie dzieciom, większość projektów kierowanych jest do obojga rodziców, niekiedy włączają one również dziadków. Sporo inicjatyw organizowanych w bibliotekach, przedszkolach i szkołach wyrosło na kanwie działalności Fundacji „ABC XXI – Cała Polska Czyta Dzieciom”, realizując podstawowe cele znanej akcji. W zabawny sposób przez kilka ostatnich lat promowano kampanie wspomnianej Fundacji, korzystając z udziału znanych aktorów występujących w spotach telewizyjnych (*Tato, a czy ty umiesz czytać*, 2001; *Męskie rozmowy*, 2010; *Pierwsza Książka Mojego Dziecka – czytaj dziecku od urodzenia*, 2012).

Jedną z nielicznych i jednocześnie najbardziej adekwatną względem tematu niniejszego artykułu jest akcja Fundacji Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego „Tata i dziadek w bibliotece”, będąca częścią projektu „Dzieci i rodzice w bibliotece” zorganizowanego w 2014 r. Projekt opierał się na promowaniu i wprowadzaniu do bibliotek polskich zajęć przeznaczonych dla dzieci w wieku od 3 miesięcy do 6 lat i ich rodzin, ze szczególnym uwzględnieniem udziału ojców i dziadków. Bibliotece zgłaszającym chęć partycypacji w projekcie Fundacja zapewniała 15-godzinne szkolenie i wsparcie merytoryczne w ubieganiu się o przyznanie grantu w konkursie „Aktywna Biblioteka” (Program budowania partnerstw dla bibliotek III rundy Programu Rozwoju Bibliotek) (*Fundacja Rozwoju Dzieci...* 2015 [online]).

Podsumowanie

Osobiste doświadczenia autorki wskazują na duże zróżnicowanie w podejściu ojców do zajęcia, jakim jest czytanie. W naszej rodzinie ojciec nie jest zwolniony z czytania, chociaż faktycznie robi to rzadziej niż mama. Za to tato ma zarezerwowany indywidualny repertuar bajek, zdecydowanie aktywniej też podchodzi do czytania, wykorzystując na co dzień, z reguły schowane, zdolności aktorskie. Można się jedynie zastanawiać, czy czytanie przez tatę jest atrakcyjne ze względu na nieregularną częstotliwość. Zakładając, że mamy do czynienia w pewnym stopniu z rozwijającym się w naszym państwie trendem, jest on już zauważalny w wirtualnej przestrzeni komunikacyjnej. Przejawia się to m.in. w blogosferze, obfitującej w tatusiów przekazujących sobie porady na temat najlepszych do czytania książek,

jak również sposobów przygotowania się do tej aktywności (np. Tata czyta dziecku: <http://tataczytadziecku.blogspot.com/>, Tatowy: najpopularniejszy blog pisany przez tatę: <http://tatowy.pl/poczytajmy-razem/>).

Proces inicjacji literackiej, tak ważny dla przyszłych kontaktów dziecka z książką, powinien być podejmowany w domu rodzinnym od najwcześniejszych lat życia. Cieszą coraz to nowsze badania i implementacje realizujące postulaty aktywnego włączania ojców w ten obszar rozwoju dziecka, dotychczas uznawanego za bardziej kobiecy. Naturalnie idealnym rozwiązaniem jest współdzielenie rytuału czytania przez mamę, tatę, a nawet innych członków rodziny, np. dziadków i rodzeństwo. Dobrze też, kiedy wszelkie inicjatywy tego typu są odpowiednio wspierane przez instytucje społeczno-kulturalne w najbliższym otoczeniu, wliczając w te działania także dostarczanie pomocnych lektur i publikacji; przykład dają amerykańskie organizacje bibliotekarskie oferujące podręczniki obsługi każdej niemal grupy swoich użytkowników (zob. np. Willoughby-Herb S., Herb S. 2002). Wszystkie przytoczone badania zgodnie formułują podobne wnioski i przekonują do baczniejszego zwrócenia uwagi na bezpośredni wpływ ojców w procesie edukacji swoich dzieci. Nadszedł czas, aby wzmożyć wysiłki na rzecz wspierania ojców w zakresie inicjacji literackiej dzieci, nawet, a może tym bardziej, w kraju, gdzie jedynie 2% tatusiów korzysta z urlopu rodzicielskiego (Kostrzewski L., Miączyński P. 2014).

Bibliografia

- Barchetti C., Lavelli M. (2010), *Preschoolers' communicative functions during shared book reading with mothers and fathers*, "Early Education and Development", vol. 21, no. 4, pp. 595-613
- Bond W. (2006), *Reading Together: working with inmate fathers*, "Library & Information Update", vol. 5, issue 5, pp. 29-33
- Champion Dads* (2005), "Literacy Today" March, p. 13
- Clark C., Torsi S., Strong J. (2005), *Young People and Reading: a school study conducted by the National Literacy* [online], London, National Literacy Trust, [access: 01.10.2014], available in the Internet: <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0000/0765/Young_people_reading_2005.pdf>
- Essex County Council. Daddy Cool* (2014) [online], [access: 04.10.2014], available in the Internet: <<http://webapps1.essexcc.gov.uk/findalibrary/eventsdetail1.asp?LibID=16&EventID=2942>>
- Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego. Dzieci i rodzice w bibliotece* (2015) [online], [dostęp: 10.02.2015], dostępny w Internecie: <http://www.frd.org.pl/programy/aktualne/dzieci_i_rodzice_w_bibliotece/na_czym_polega_projekt_>
- Green S. (2002), *Involving fathers in children's literacy development: an introduction to the Fathers Reading Every Day (FRED) Program*, "Journal of Extension", vol. 40, p. 5

- Jones J., Mosher W. D. (2013), *Father's involvement with their children: United States, 2006-2010* [online], "National Health Statistics Reports", no. 7, [access: 01.10.2014], available in the Internet: <<http://www.cdc.gov/nchs/data/nhsr/nhsr071.pdf>>
- Kostrzewski L., Miączyński P. (2014), *Ojciec Polak dziękuje za taki urlop rodzicielski* [online], „Gazeta Wyborcza”, 30.09.2014, [dostęp: 01.10.2014], dostępny w Internecie: <http://wyborcza.pl/1,75478,16725147,Ojciec_Polak_dziekuje_za_taki_urlop.html#ixzz3EnPQH4KS>
- Meyn-Schwarze C. (2014), *Papa-Kinder-Zeit in der Hildener Stadtbücherei* [online], [access: 04.10.2014], available in the Internet: <<http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=1216>>
- Mullan K. (2010), *Families that read: a time-diary analysis of young people's and parents' reading*, "Journal of Research in Reading" vol. 33, issue 4, pp. 414-430
- My Daddy Reads To Me* (2012) [online], [access: 27.05.2013], available in the Internet: <<http://www.readingworldwide.com/index.php?id=51599>>
- Polscy ojcowie chcą być partnerami w wychowaniu dzieci – najnowsze badania Fundacji Dzieci Niczyje i Millward Brown* (2014) [online], [dostęp: 15.07.14], dostępny w Internecie: <<http://fdn.pl/polscy-ojcowie-chca-byc-partnerami-w-wychowaniu-dzieci-najnowsze-badania-fundacji-dzieci-niczyje-i-m>>
- Pottorff D., Phelps-Zientarski D., Skovera M. (1996), *Gender perceptions of elementary and middle school students about literacy at home and school*, "Journal of Research and Development in Education", vol. 29, no. 4, pp. 203-211
- Reading Study 2013: New survey on the reading landscape. Representative study of parents with children aged 2-8* (2013) [online], [access: 04.10.2014], available in the Internet: <http://www.readingworldwide.com/fileadmin/dokumente/Study_on_Reading_Aloud_2013.pdf>
- Reading With My Father: A prison-based family literacy program* (2014) [online], [access: 04.10.2014], available in the Internet: <http://www.arts.qld.gov.au/docs/Reading_With_My_Father.pdf>
- Real men read* (2007), "Parents", vol. 82, issue 6, p. 92
- Schwartz J. I. (2004), *An observational study of mother/child and father/child interactions in story reading*, "Journal of Research in Childhood Education", vol. 19, no. 2, pp. 105-114
- Stadt Viersen. Stadtbibliothek. Kinder- und Jugendbibliothek* (2014) [online], [access: 04.10.2014], available in the Internet: <<https://www.viersen.de/C125704A-004B545A/html/939DCBADB568DFA8C1257168003CCE34?opendocument>>
- Texas A&M AgriLife Extension: Fathers Reading Every Day* (2014) [online], [access: 04.10.2014], available in the Internet: <<http://fcs.tamu.edu/families/parenting/fathering/fred/index.php>>
- Trelease J. (2013), *The read-aloud handbook*, 7th ed., New York, Penguin Books, ISBN 978-01-43121-60-2
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011), *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą: podręcznik*, Warszawa, SBP, Uniw. Rzeszowski, ISBN 978-83-61464-92-1

- Willoughby-Herb S., Herb S. (2002), *Connecting fathers, children, and reading: a how-to-do-it manual for librarians*, New York, Neal-Schuman Publishers, ISBN 978-15-55703-90-5
- Wokingham Borough Council. *Libraries and Arts. Baby and toddler activities* (2014) [online], [access: 04.10.2014], available in the Internet: <<http://www.wokingham.gov.uk/libraries/clubs/baby/>>
- Vandermaas-Peeler M. [et al.] (2012), *Mother's and father's guidance behaviours during storybook reading*, "Journal of Early Childhood Literacy", vol. 12, no. 4, pp. 415-442

Abstrakt

Nie od dziś wiadomo, iż lepsze wyniki w czytelnictwie osiągają dzieci, które nawyku sięgania po książkę uczone są od urodzenia w domu rodzinnym. Liczne badania wskazują jednak na większe zaangażowanie matki w procesie inicjacji literackiej dzieci, to one najczęściej są wskazywane jako rodzic czytający bajki przed snem. W wielu kulturach wyraźny podział ról jest też często uwarunkowany społecznie i wyznaniowo. Tymczasem, jak pokazują wyniki dotychczas wprowadzonych projektów, udział ojców ma niebagatelne znaczenie dla rozwoju emocjonalnego i intelektualnego dzieci.

Autorka artykułu przedstawia liczne przykłady projektów i dobrych praktyk, których celem jest wprowadzanie ojców w książkowy świat dziecka, a także zwrócenie uwagi na korzyści, jakie wynikają ze wspólnego spędzania czasu przy czytaniu. Autorka zwraca uwagę na możliwość wykorzystania projektów ukierunkowanych na współpracę z ojcami w planowaniu działalności bibliotek publicznych dla dzieci.

Abstract

It is widely known that better results in readership are achieved by children, who the habit of reaching for the book are taught from birth in the family home. However, numerous studies point out at greater involvement of the mother in the child's early literacy, they are usually indicated as a parent reading bedtime stories. In many cultures, a clear division of roles is also often conditioned socially and religiously. However, as demonstrated by the results of so far implemented projects, the participation of a father is crucial for emotional and intellectual development of children.

This paper presents several examples of projects and good practices aimed at the introduction of the fathers in the book world of the child, as well as to point out the benefits of spending reading time together. The author draws attention to the possibility of using projects aimed at working with fathers in the planning of activities in public libraries for children.

Michał Zajac, dr

Uniwersytet Warszawski

Instytut Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych

michal.zajac@uw.edu.pl

Darmowa książka dla nowo narodzonego dziecka: jeden pomysł – wiele realizacji

*Free book for newborn baby:
one idea – many implementations*

Michał Zajac – adiunkt w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych Uniwersytetu Warszawskiego. Pracę magisterską *J. R. R. Tolkien – fenomen czytelniczy* napisał w 1989 r. W roku akad. 1993/1994 przebywał na stypendium Fundacji Kościuszkowskiej w Kent State University Ohio, USA. Pracę doktorską *Promocja książki dziecięcej. Wybrane zagadnienia* obronił w roku 1998. Od roku 2003 – do dzisiaj członek Zarządu Polskiej Sekcji IBBY. Od roku 2001 – do dzisiaj członek Zarządu Polskiego Towarzystwa Bibliologicznego Oddział Warszawski (od 2003 – wiceprezes). W roku 2007 wziął udział w grantie badawczym w Internationale Jugendbibliothek w Monachium, Niemcy.



Wybrane publikacje:

- *Promocja książki dziecięcej* [Promotion of children's books], 2000
- *Rynek książki dziecięcej – raport* [Children's book market – report], 2002
- artykuły poświęcone rynkowi książki dziecięcej m.in. w: „Guliwerze”, „Poradniku Bibliotekarza”, „Magazynie Literackim – Książki”, „Bibliotece Analiz”, „Notesie Wydawniczym”.

Michał Zajac – PhD, assistant, Deputy Director of Institute of Information and Book Studies, University of Warsaw, Poland. MA studies (1983–1989) completed at Institute of Information and Book Studies, University of Warsaw (MA thesis J. R. R. Tolkien – reading phenomenon). From 1989 up to now employed at University of Warsaw, Institute of Information and Book Studies as assistant. In the academic year 1993/1994 – visiting scholar (Kościuszko Foundation grant) at Kent State University Ohio, USA. PhD received in 1998 (thesis Children's book promotion. Selected issues). From 2003 – up to now member of the Managing Board of Polish IBBY Section. From 2001 – up to now member of the Managing Board of Warsaw Chapter of Polish Book Studies Society (from 2003 up to now Deputy Chairman). In 2007 received research grant (3 months) at Internationale Jugendbibliothek, Muenchen, Germany.

Wstęp

Dla wielu ludzi żyjących w galaktyce Gutenberga książka to miły prezent. Podarowana dziecku przyjmowana jest nawet z większą wdzięcznością: kojarzy się bowiem zwykle z wkładem w rozwój intelektualny i kulturalny młodego człowieka; jest darem o charakterze symbolicznym. Takie myślenie leży właśnie u podstaw pomysłu na organizowanie akcji masowego rozdawania darmowych książek dla nowo narodzonych dzieci. Działania tego rodzaju są przedsięwzięte od przeszło 20 lat w krajach rozwiniętych Europy, Ameryki Północnej i Azji. Katalizatorem wzrostu liczby dyskutowanych inicjatyw na świecie może być zwiększająca się świadomość konieczności wprowadzania książek do życia dzieci w jak najmłodszym wieku. Wyrazem tej świadomości może być publikacja o wiele mówiącym tytule *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education* (2013), zawierająca materiały konferencji zorganizowanej przez niemieckie stowarzyszenie Stiftung Lesen. Innym przejawem tego procesu jest na przykład zgoda na obecność niemowląt z matkami w bibliotekach publicznych.

Najbardziej znanym projektem typu „pierwsza książka” (wykraczającym zresztą poza podarki dla noworodków) jest brytyjski „Bookstart” (*Bookstart* 2014 [online]). Znacząca większość europejskich i anglosaskich akcji tego typu jest klonem działań ze Zjednoczonego Królestwa, bądź na nich się wzoruje. Na stronie projektu w ten sposób opisuje się międzynarodową ekspansję koncepcji:

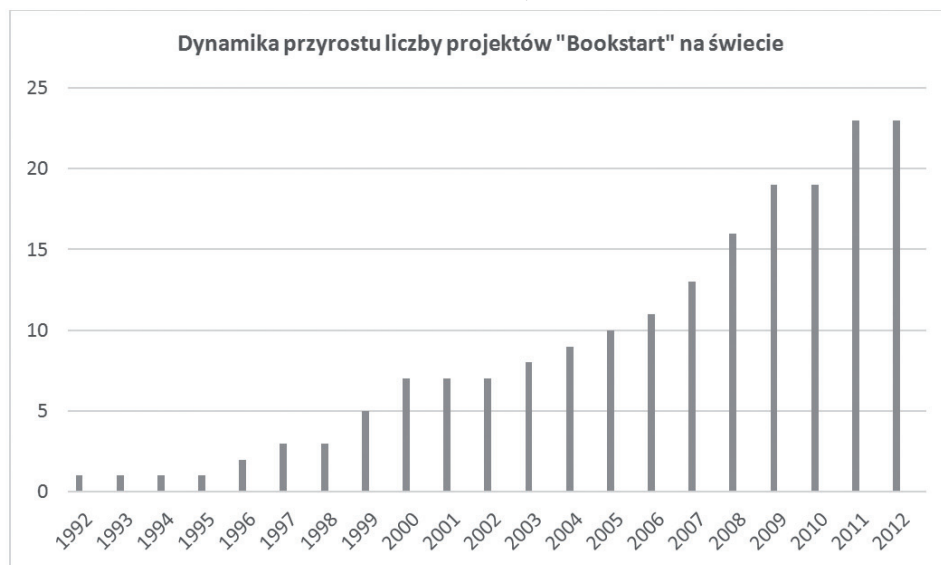
Rozpoczęliśmy realizację „Bookstart” w Birmingham, w 1992 roku i objęliśmy działaniami tylko 300 dzieci, lecz dzisiaj już ponad 20 krajów od Japonii do Kanady, od Nowej Zelandii do Korei zdało sobie sprawę jak ważne jest wspieranie rodziców, ich pracy z dziećmi na rzecz czytelnictwa. „Bookstart” nie jest produktem eksportowym, pozwala każdej organizacji na decydowanie, co jest najlepsze w danym kraju. Każdy z programów jest więc nieco inny (Tamże)¹.

Na załączonym wykresie zilustrowano, jak w ciągu 20 lat idea przekazywania dzieciom nieodpłatnych książek zdobyła znaczącą popularność na świecie.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku do naszego kraju docierały jedynie informacje o tego typu akcjach (Zając M. 2000, s. 58). W ciągu ostatnich 5 lat Polska dołączyła jednak do listy krajów, w których noworodki (a właściwie ich rodzice) mogą liczyć na darmową książkę. Stało się tak dzięki akcji „Na Dobry Początek”, zrealizowanej w 2010 r. w Bibliotece Wojewódzkiej we Wrocławiu (*Na dobry początek* 2014 [online]) oraz przeprowadzonej przez Fundację ABC XXI Cała Polska Czyta Dzieciom (dalej – Fundacja CPCD) na znacznie szerszą ska-

¹ Wszystkie tłumaczenia pochodzą od autora.

Wykres 1. Dynamika przyrostu liczby projektów „Bookstart” na świecie



Źródło: opracowanie własne na podst.: *Bookstart country Panel za: Reading Worldwide* (2014) [online], 12.12.2014.

lę, ogólnopolskiej kampanii „Pierwsza Książka Mojego Dziecka” (2013) (*Pierwsza Książka Mojego Dziecka* 2014 [online]). Szczególnie drugie z przywołanych działań wzbudziło szeroką i nasyconą niezwykle silnymi emocjami dyskusję tak w mediach elektronicznych, jak i tradycyjnych (por. np. *Forum „Książki dziecięce i młodzieżowe”* 2014 [online]; Markiewicz W. 2014).

Obserwacja realizacji tego rodzaju działań promujących czytelnictwo w poszczególnych krajach każe żywić przekonanie co do szczególnej roli akcji „pierwsza książka dla noworodka”. Dla bibliologa takie projekty stanowią interesujące *casusy*, dzięki którym można poznać wiele mechanizmów, zasad i pomysłów towarzyszących najszerzej rozumianej promocji książki i czytelnictwa, w szczególności tej skierowanej do dzieci. Na ogólniejszym planie doświadczenia płynące z analizy takich działań pozwalają wysnuwać wstępne wnioski na temat kondycji książki w świecie współczesnym i w przyszłości.

Autor opracowania stawia sobie za cel porównanie (oraz – w ograniczonym zakresie – zaprezentowanie) realizacji koncepcji promocji czytelnictwa dzieci za pomocą dystrybucji nieodpłatnych pierwszych książek dokonanych w różnych krajach. Dla przeprowadzenia analizy niezbędnej do osiągnięcia powyższych celów można zdefiniować sześć podstawowych komponentów składających się na planowanie i realizację diskutowanych akcji promocyjnych. Zestawienie cząstkowych prezentacji złoży się w całościowy, syntetyczny obraz.

Wymienione poniżej komponenty organizacyjno-logistyczne decydują o kształcie poszczególnych realizacji akcji „pierwsza książka”:

- 1) organizatorzy (czyli podmioty odpowiedzialne bezpośrednio za przygotowanie i przebieg akcji),
- 2) cele i założenia (przyjęte przez organizatorów główne idee, przyświecające działaniom),
- 3) dobór książek i innych rozdawanych materiałów (metody i zasady budowania oferty darów: charakter oraz treść książek i innych dokumentów, które trafiają do rąk rodziców najmłodszych odbiorców),
- 4) finansowanie (źródła środków finansowych pozwalających na działania),
- 5) zasięg (teren objęty działaniami),
- 6) dystrybucja (logistyka realizacji projektów).

Przy braku literatury naukowej opracowanie niniejsze zostało przygotowane w głównej mierze na podstawie analizy materiału źródłowego, jakim są strony internetowe towarzyszące poszczególnym projektom.

ad. 1) organizatorzy

Przegląd programów „pierwsza książka” pokazuje, że są one wdrażane przez: organizacje pozarządowe (NGO – Non Governmental Organization), władze centralne, władze lokalne. W jednym przypadku inicjatorem i głównym realizatorem programu była duża biblioteka (Miejska Biblioteka Publiczna we Wrocławiu).

O skuteczności działań społecznych przesądza z reguły efektywna współpraca pomiędzy różnego typu instytucjami, niemniej w omawianym przypadku najczęściej podstawową rolę sprawczą przyjmują jednak organizacje pozarządowe; tak się dzieje w większości projektów wzorowanych na „Bookstart”. Oryginalny program brytyjski istniejący od roku 1992 pilotuje i koordynuje nieprzerwanie fundacja Booktrust, działająca na terenie całego Zjednoczonego Królestwa. W Niemczech podobną funkcję pełni fundacja Stiftung Lesen, działająca na bezpośrednie zlecenie rządu federalnego.

Japońskie i koreańskie realizacje programu „Bookstart” są zaś zdecentralizowane i opierają się na inicjatywach i działaniach władz lokalnych (*Bookstart Japan* 2014 [online]; *Bookstart Korea* 2014 [online]).

ad. 2) cele i założenia

Zasadnicze cele, które programy „pierwsza książka” mają realizować, są we wszystkich projektach podobne i wypływają ze wspomnianego na wstępie przekonania o zasadniczej wadze jak najwcześniejszych kontaktów dziecka z drukiem,

tak dla jego edukacji, jak i dla ogólnego rozwoju intelektualnego. Reprezentatywny przykład formułowania takich celów można znaleźć na stronie niemieckiego programu „Lesestart”:

Umiejętność dobrego czytania i pisania to klucz do nauki w szkole. Wspólne oglądanie i czytanie na głos książek czynione w formie zabawy, wspomaga rozwój oraz biegłość językową dziecka. Koncentracja, wzbogacanie słownictwa, rozumienie wzajemnych zależności – oto podstawy edukacji, w których opanowaniu – czytając na głos – nabiera się wprawy bez trudu, a jednocześnie Wasze dziecko doznaje poczucia bliskości i bezpieczeństwa (Lesestart 2014 [online]).

Poszczególne projekty (nawet wśród tych nawiązujących do brytyjskiego „Bookstart”) posiadają jednak specyficzne cele. Na przykład polska inicjatywa „Pierwsza Książka Mojego Dziecka” realizowana przez Fundację CPCD w łatwo dostrzegalny sposób koresponduje z flagowym projektem tej organizacji (czyli wspieraniem głośnego czytania dzieciom służącego budowaniu więzi emocjonalnej z rodzicami). Specyfika ta daje się zauważyć tak w konstrukcji treści opublikowanej książki (sporą jej część zajmują wierszyki biblioterapeutyczne), jak również w materiałach instruktażowych dla rodziców.

Niemiecki „Lesestart” i brytyjski „Bookstart” zaznaczają w założeniach swoich działań przydatność darowanych książek dla dzieci imigrantów, poprzez wsparcie nauki języka niemieckiego/angielskiego, ale także kultywowania znajomości języka ojczystego. W szczególności program realizowany na Wyspach oferuje książki w ponad 20 językach.

Koreański „Bookstart”, prezentując swoje założenia programowe, podkreśla zaś, że zadaniem akcji jest pomoc w zagwarantowaniu równych szans edukacyjnych dla wszystkich dzieci, jak również promocja nowych wzorów opieki rodzicielskiej (*Bookstart Korea 2014 [online]*).

ad. 3) dobór książek i innych rozdawanych materiałów

Warto na wstępie zaznaczyć, że wszystkie analizowane akcje zawierają komponent rodzicielski, zrealizowany bądź to w postaci książki (broszury), bądź fragmentu książki (Pierwsza Książka Mojego Dziecka) kierowany do tej grupy odbiorców i naświetlający przyczyny, dla których wczesny (i później stały) kontakt z książką ma szczególne znaczenie dla dziecka oraz przynoszący instruktaż pomagający rodzicom we właściwym korzystaniu z daru.

Odnosząc się zaś jedynie do książek przeznaczonych dla dzieci można dostrzec **dwie tendencje** – akcje o węższym zakresie (skierowane wyłącznie do dzieci nowo narodzonych) oraz bardziej kompleksowe, w których dary czytelnicze dla naj-

mniejszych dzieci stanowią tylko pierwszą część złożonego projektu promocji czytania, rozpisanego na różne etapy życia młodego człowieka.

Pierwsze z rozwiązań zostało przyjęte w Polsce przez Fundację CPCD, analogicznie funkcjonuje również projekt kanadyjski „Baby’s First Book”, a w latach dziewięćdziesiątych szwedzki projekt, w ramach którego rozdawano *Barnens första bok*.

Projekty wywodzące się z brytyjskiego „Bookstart” wykorzystują **drugą** opcję i oferują rodzicom i opiekunom kilka pakietów: od przeznaczonego dla noworodków, aż do zestawów, z których korzystają dziesięciolatki. W brytyjskim programie specjalna oferta została przygotowana także dla dzieci niepełnosprawnych niewidomych i niesłyszących (*Bookstart* 2014 [online]).

Kluczowym zagadnieniem dla omawianych projektów jest dobór treści książek, które mają trafić do najmłodszych odbiorców. Z jednej strony są to więc specjalnie przygotowane i opublikowane na rzecz akcji tytuły: tak została pomyślana koncepcja Pierwszej Książki Mojego Dziecka (2013) (Fundacja CPCD). Warto przy tym zwrócić uwagę na oczywisty związek pomiędzy ogólnymi założeniami projektu a treścią (czy nawet strukturą) takiej książki. Produkt wydawniczy Fundacji w znaczącej mierze ma charakter biblioterapeutyczny; w procesie projektowania nieco mniejszą wagę przywiązywano do wartości literackich zamieszczonych utworów, większą zaś do możliwości ich zastosowania w praktyce głośnego czytania. Znaczna część wierszowanych utworów została zamówiona u poetki Elizy Piotrowskiej tak, aby nadawały się do wspólnych zabaw i mogły odpowiednio wybrzmieć. Pozostałe utwory wchodzące w skład Pierwszej Książki to znane wiersze renomowanych autorów, takich jak Julian Tuwim czy Joanna Papużyńska.

Podobne rozwiązania zastosowano podczas szwedzkiej realizacji jednej z pierwszych inicjatyw tego rodzaju – „En Bok För Alla”. Opublikowano również książkę przeznaczoną do darmowego rozdawnictwa *Barnens första bok* (1992). W tym przypadku mamy jednak do czynienia z reedycją wcześniej opublikowanej antologii wybranych, klasycznych i nowych wierszy dla dzieci napisanych przez szwedzkich autorów.

Programy „Bookstart” z reguły korzystają z książek już istniejących: zakupionych na rzecz programu bądź stanowiących dary rzeczowe współpracujących z organizacjami pozarządowymi wydawnictw czy sieci księgarskich.

Książki najczęściej przekazywane są w zestawach. Reprezentatywnym przykładem pakietu „Bookstart” może być ten oferowany w Japonii:

Pakiet zawiera dwie książki dla niemowląt, broszurę z poradami dla rodziców, formularz aplikacyjny do lokalnej biblioteki publicznej, jak również inne materiały informacyjne, jak listy polecanych przez bibliotekę książek, broszurę z poradami na temat

pielęgnowania dzieci etc. Komplet taki włożony jest do bawełnianej torby opatrzonej logo projektu [wydra morska] (Bookstart Japan 2014 [online]).

Na brytyjski zestaw dla najmłodszych dzieci (do 1 roku życia) składają się dwie książeczki kartonowe, broszura poradnikowa dla rodziców (wraz z listą dalszych lektur), talon na książki o wartości 1 funta oraz specjalna, trwała saszetka służąca do przechowywania otrzymanych i zbieranych w przyszłości materiałów związanych z lekturą dziecka (*Bookstart 2014 [online]*).

ad. 4) finansowanie

Środki finansowe są zawsze kluczowym czynnikiem warunkującym podejmowanie, a w dalszej kolejności także sukces akcji społecznych. W dyskutowanych tutaj działaniach przyjmowane są bardzo zróżnicowane modele finansowania.

Pierwszym z nich – choć niekoniecznie najczęściej spotykanym – jest korzystanie z centralnych budżetów państwowych. W ten właśnie sposób realizowana jest akcja Fundacji CPCD. Organizacja ta dwukrotnie wzięła udział w konkursie rozpisany przez Ministerstwo Kultury Dziedzictwa Narodowego, uzyskując granty, które stanowiły podstawę finansowania akcji. Budżet centralny (federalny) stanowi również jedyne źródło finansowania niemieckiej kampanii „Lesestart”.

Najczęściej spotykanym modelem zapewniania środków na dystrybucję książek dla nowo narodzonych jest współfinansowanie przez kilka różnego typu organizacji. Model taki przyjęto w brytyjskim programie „Bookstart”. Realizacja długoletnich działań oparta jest środkach finansowych pochodzących z budżetu centralnego, donacji wydawców (także rzeczowych) jak również ze środków wyasygnowanych przez media oraz inne fundacje (*Booktrust 2014 [online]*).

Stosunkowo rzadkim rozwiązaniem jest oparcie akcji wyłącznie na środkach wyłożonych przez sponsorów spoza rynku książki. Przykładu takiej sytuacji dostarcza kanadyjski program „Books from Birth” sfinansowany przez koncern farmaceutyczno-kosmetyczny S. C. Johnson. (*Books from Birth 2014 [online]*).

Specyficznym przypadkiem jest również funkcjonowanie fundacji Imagination Library założonej i prowadzonej przez słynną amerykańską piosenkarkę country Dolly Parton, gdzie źródłem pieniędzy są środki prywatne oraz te, które fundacja zebrała w trakcie swoich działań typu *fundraising* (*Imagination Library 2014 [online]*).

ad. 5) zasięg terytorialny

Akcje przekazywania książek nowo narodzonym organizowane są zarówno na poziomie lokalnym, jak i ogólnokrajowym. Jako przykład działań pierwszego

typu można przywołać programy wprowadzone w życie w kanadyjskim hrabstwie Brantford and Brant oraz wrocławską inicjatywę Miejskiej Biblioteki Publicznej.

Lista działań na skalę ogólnokrajową byłaby bardzo długa i mieściłyby się tutaj omawiane powyżej wszystkie projekty typu „Bookstart”, polska Pierwsza Książka Mojego Dziecka, niemiecki „Lesestart” etc.

Szczególnym przypadkiem byłaby tu Belgia, w której program darmowych książek dla noworodków jest oddzielnie prowadzony w części flamandzkiej i części walońskiej kraju, przez różne organizacje (*Boek baby's* 2014 [online]).

ad. 6) dystrybucja

Zupełnie oddzielnym wyzwaniem związanym z przekazywaniem rodzicom nieodpłatnych książek dla noworodków jest logistyka. Należy jednak dostrzec, że także przy tym – jakby się mogło wydawać – technicznym zagadnieniu pojawiają się specyficzne konteksty. Czy książki wręczane osobom, które nie są nimi całkowicie zainteresowane spełnią swoją funkcję, czy też zostaną przy pierwszej okazji wyrzucone do śmieci? Z drugiej jednak strony część z rodziców – np. słabiej wykształconych, czy z innych przyczyn pozostających poza oddziaływaniem kultury drukowanej – może zwyczajnie nie pomyśleć o dokonaniu zamówienia, mimo iż otrzymany dar będzie jednak realizował swoją misję.

Analizując logistykę realizacji omawianych projektów, można natknąć się na dwa rozwiązania:

- wręczanie automatyczne – zastosowane przez Fundację CPCD. Każda matka opuszczająca szpital położniczy otrzymuje – wraz z innymi darami przygotowanymi np. przez firmy kosmetyczne – także Pierwszą Książkę Mojego Dziecka. Identyczne rozwiązanie zastosowała Biblioteka Miejska we Wrocławiu,

- książka na zamówienie – ten sposób został przyjęty właściwie przez wszystkie pozostałe akcje, w szczególności te wywodzące się z „Bookstart”. Rodzice otrzymują jedynie informacje o możliwości bezpłatnego otrzymania książki/pakietu książkowego dla swojego dziecka. Następnie muszą już samodzielnie dokonać zamówienia lub też zarejestrować się w programie.

Kolejnym zagadnieniem związanym z logistyką jest wybór miejsca, w którym rodzice mogliby odebrać dary książkowe. Jak już wyżej wspomniano polskie rozwiązanie (tak wrocławskie, jak i CPCD) to **szpitale położnicze** i moment wypisu młodej matki do domu.

W projektach zagranicznych w opisywane działania włączona jest również służba zdrowia. Rodzice mogą więc otrzymać pakiet „Bookstart” w przychodniach podczas wizyt z dzieckiem, jak również podczas okresowej **wizyty pielęgniarki** monitorującej stan zdrowia i opieki nowo narodzonych dzieci. Bardzo interesującym konceptem wykorzystywanym przez programy „Bookstart” jest zaprasza-

nie do projektów **bibliotek publicznych**: zapewnia się w ten sposób synergiczne wzmocnienie efektu promocji czytelnictwa o wsparcie idei korzystania z książnic. Przegląd projektów pokazuje jednak, że biblioteki są włączane do dystrybucji pakietów książkowych przeznaczonych dla starszych dzieci (por. np. *Lesestart 2014* [online]).

Podsumowanie

Jako podsumowanie prezentacji różnych realizacji pomysłu „darmowa książka dla nowo narodzonego dziecka” warto przywołać przykładowe rezultaty takich akcji. Badania skuteczności programu „Bookstart” we Włoszech, w Tyrolu wskazują, że wszelkie sumy wyasygnowane na jego realizację są zdecydowanie dobrze wydane:

- 85% rodzin, które brały udział w programie wyraziło radość z obcowania z książką i dzieckiem,
- 78% rodzin wspólnie spędzało czas z książką przynajmniej raz dziennie,
- 98% dzieci z własnej inicjatywy wykazywało zainteresowanie książkami,
- 97% (rodzin) dzieci bawiło się książkami bez towarzystwa dorosłych,
- 96% rodziców przeczytało broszurę promującą czytanie dzieci załączoną do pakietu,
- 32% rodzin chętniej dawało książki jako prezenty,
- 24% rodzin chętniej odwiedzało biblioteki,
- 43% rodziców wyznało, że dzięki programowi uświadomiło sobie, jak ważne jest rozmawianie z dziećmi, wspólne oglądanie książek, głośne czytanie (*EU Read...* 2014 [online]).

Nieprzypadkowo przywołane zostały wyżej relacje pomiędzy poniesionymi kosztami a efektami. Są one w tego typu programach bardzo korzystne – wedle wyliczeń podawanych przez brytyjski „Bookstart” *każdy funt* [wydany na realizację programu] *przyniósł efekt społeczny o wartości 25 funtów* (*Booktrust 2014* [online]). Rzecz jasna, że ta najważniejsza – długoterminowa – skuteczność programu może zostać oceniona dopiero po wielu latach, czy nawet dekadach. Powyższe dane pokazują jednak bardzo zachęcające sukcesy projektów „pierwszej książki” i pozwalają żywić uzasadnione nadzieje, że w silny sposób przyczynią się do utrzymania i rozbudowywania zasięgu książki.

Bibliografia

- Barnens första bok* (1992), Stockholm, En Bok För Alla, ISBN 91-7448-622-5
- Book babys* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <<http://www.boekbabys.be>>
- Books from Birth* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <<http://www.kidscanfly.ca/babies-born-in-2014-will-receive-free-books-childrens-literacy-program-announces-new-funding-for-babies-born-this-year/>>
- Bookstart* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <<http://www.bookstart.org.uk>>
- Bookstart Japan* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <<http://www.bookstart.or.jp/english/index.html>>
- Bookstart Korea* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <http://www.bookstart.org/foundation_eng.html>
- Booktrust* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <<http://www.booktrust.org.uk/about-us/impact/>>
- En Bok För Alla* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <<http://enbokforalla.se/>>
- EU Read, European task force for the promotion of reading* (2014) [online], [accessed: 10.10.2014], available on the Internet: <http://www.euread.com/organisations/research/bookstart_research1>
- Forum „Książki dziecięce i młodzieżowe”* (2014) [online], [dostęp: 10.10.2014], dostępny w Internecie: <http://forum.gazeta.pl/forum/w,16375,150214776,150214776,Wanienka_z_kolumnadka_czyli_rzecz_o_brzydocie.html>
- Imagination Library* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <<http://www.imaginationlibrary.com/>>
- Lesestart* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <<http://www.lesestart.de/>>
- Markiewicz W. (2014), *Książeczka życzeń i zażaleń*, „Polityka”, nr 24, s. 20-21
- Na dobry początek* (2014) [online], [dostęp: 10.10.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.biblioteka.wroc.pl/home/2013-10-17-10-18-39/na-dobry-początek>>
- Pierwsza Książka Mojego Dziecka* (2014) [online], [dostęp: 10.10.2014], dostępny w Internecie: <<http://www.calapolskaczytadzieciom.pl/pkmd>>
- Prepare for life! Raising awareness for early literacy education* (2013) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <http://www.readingworldwide.com/fileadmin/dokumente/Prepare_for_Life_ebook.pdf>
- Pierwsza Książka Mojego dziecka* (2013), Warszawa, Fundacja ABC XXI – Cała Polska Czyta Dzieciom, ISBN 978-83-63869-01-4
- Reading Worldwide* (2014) [online], [access: 10.10.2014], available in the Internet: <http://www.readingworldwide.com/fileadmin/bilder/Topic_Bookstart_projects_worldwide.png>
- Zając M. (2000), *Promocja książki dziecięcej. Podręcznik akademicki*, Warszawa, SBP, ISBN 83-87629-53-7

Abstrakt

Koncepcja nieodpłatnego rozdawnictwa tzw. „pierwszych książek dla najmłodszych / nowo narodzonych dzieci” jest znana i realizowana w wielu krajach świata od ponad ćwierćwiecza. Celem autora tekstu jest ukazanie różnorodności realizacji tej koncepcji promocji książki dla dzieci i czytelnictwa najmłodszych. Omówione zostały akcje podejmowane w Wielkiej Brytanii, Niemczech, Szwecji, Kanadzie, Japonii, Korei oraz Polsce. W artykule zostały zaprezentowane i porównane różnorodne aspekty odpowiednich kampanii: edukacyjne, literackie, organizacyjne, a w szczególności finansowe i logistyczne. Szczególna uwaga została zwrócona na działania polskiej Fundacji ABC XXI i dystrybuowaną przez nią Pierwszej Książki Mojego Dziecka.

Abstract

The idea of free “first books for newborn / the youngest kids” has been known and implemented in many countries across the world for more than 20 years. The main aim of the article is providing readers with information on different ways and strategies this concept is implemented for the sake of children’s reading and book promotion. There are presented actions undertaken in Great Britain, Germany, Canada, Sweden, Japan, Korea and Poland. There are discussed and compared their different aspects: educational, literary but also organizational, financial and logistic. The special attention will be given to the campaign of Polish ABC XXI Foundation and its “First Book of My Child” publication.

Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich
00-335 Warszawa, ul. Konopczyńskiego 5/7, tel. 22 827-52-96
www.sbp.pl

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8
Warszawa 2015. Wyd. I. Ark. wyd. 8,5. Ark. druk. 9,25
zam. W:07016.15.0.K

Łamanie: Studio Kalamarnica