

WYŻSZA SZKOŁA PEDAGOGICZNA
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej
w Warszawie

Zofia Adamczykowa

LITERATURA DZIECIĘCA
FUNKCJE – KATEGORIE – GATUNKI

Warszawa 2004



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP

UL. PANDY 13, 02-202 WARSZAWA

tel. +48-22 823-66-23, fax: +48-22 823-66-69

e-mail: wydawnictwo@wsptwpwaw.edu.pl

<http://www.wsptwpwaw.edu.pl>

RECENZENCI:

Prof. dr hab. Witold Nawrocki

Prof. dr hab. Gertruda Skotnicka

© Copyright by author and WSP TWP, Warszawa 2004

Printed in Poland

ISBN 83-88278-54-1

Opracowanie, skład, formatowanie komputerowe i diapozytywy:
Tadeusz Koncki, Wydawnictwo WSP TWP

Wydanie II rozszerzone, ark. wyd. 12,5
Wpłynęło do składu w lutym 2004, druk ukończono w lipcu 2004

Druk i oprawa:
Drukarnia ALF-GRAF
20-006 Lublin
ul. Kościuszki 4

Spis treści

I. W kręgu cech „osobnych” literatury dla młodego odbiorcy

Literatura „czwarta”, „osobna”, a może inaczej?	11
O niektórych kategoriach i funkcjach literatury „osobnej”	21
Aktywizująca funkcja literatury „czwartej”	39
Książki na zamówienie – o teleologiczności literatury dla młodego odbiorcy	58
Komizm – kategoria na wskroś paidialna	71

II. Kłopoty z genologią

Genologia „osobna” – jej związek z poetyką odbioru	97
Kołysanka – poezja wczesnego dzieciństwa	105
Wiersze zagadkowe – w nurcie zabawy i dydaktyki	121
Gdybanka – rzecz nie tylko o wyobraźni	135
Wiersze inspirowane folklorem dziecięcym	144
Baśń z perspektywy szkolnej	168
Nota wydawnicza	181
Indeks nazwisk	182

**W kręgu cech „osobnych”
literatury dla młodego odbiorcy**

Literatura „czwarta”, „osobna”, a może inaczej?

1

Świadomość odrębności literatury, czy raczej piśmiennictwa dla młodego wieku – ten termin wydaje się bowiem bardziej adekwatny w odniesieniu do najstarszych form, powstałych intencjonalnie dla niedorosłych czytelników, które swym poziomem najczęściej nie osiągały rangi literatury pięknej – zaznaczyła się w polskich kręgach kulturowo-oświatowych stosunkowo późno, bo dopiero w dobie Oświecenia. Powstanie tej literatury poprzedziły i przygotowały oświeceniowe ruchy umysłowe w Europie (encyklopedyści francuscy, pedagogika Jean’a Jacques’a Rousseau’a), a także nowoczesne reformy szkolnictwa i oświaty w Polsce (działalność pijarów, Komisji Edukacji Narodowej – 1773 r., Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych – 1792 r.). Polskie piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży zrodziło się i wzrastało na podłożu literatury doby stanisławowskiej, walczącej o nowy typ człowieka i obywatela oraz akcentującej społeczną i narodową rangę wychowania młodego pokolenia. Tendencje te szczególnie wyraźnie zaznaczyły się w oświeceniowych bajkach¹, satyrach, komediach obyczajowych i tekstach o charakterze parenetycznym (*Pan Podstoli* i *Mikołaja Doświadczyńskiego Przypadki* Ignacego Krasickiego). Nie bez wpływu na powstanie oryginalnej polskiej literatury dla dzieci i młodzieży oraz jej charakter pozostawał też fakt, że w Polsce funkcjonowały w obiegu czytelnicznym liczne oryginały, tłumaczenia i przeróbki z obcej beletrystyki moralizatorskiej, przeznaczonej dla młodego odbiorcy, głównie francuskiej, by wymienić popularne autorki: Marię le Prince de Beaumont (1711-1780) oraz Stefanię Felicytę de Genlis (1745-1830)².

U swych początków polskie piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży nastawione było głównie na realizację celów edukacyjno-wychowawczych, co w dużej mierze związane było z sytuacją polityczną Polski, pozostającej pod obcymi zaborami. Znamienny w tym względzie przykład może stanowić następujący fragment przedmowy do *Żywotów sławnych mężów* Plutarcha, przetłumaczonych częściowo w latach 1801–1805 przez profesora Uniwersytetu Wileńskiego, Filipa Neriusza Golańskiego, skierowany do młodego czytelnika z wyraźną intencją wychowawczą:

Krwawy i straszny na zgonie wiek XVIII już przeszedł. Pójdź młodzieńcze wieku XIX. Przypatrzyć się ludziom z daleka. Da Ci poznać ich Plutarch. Korzystaj z błędów, chroń się omyłek, naucz się prawdy³.

¹ Warto przypomnieć, że bajki I. Krasickiego ukazały się w wydaniu dla dzieci w r. 1805 pt. *Bajki i przypowieści Ignacego Krasickiego tudzież Bajki nowe z przywołaniem bajek różnych autorów, dla użytku dzieci* – por. I. Kaniowska-Lewańska: *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*. Warszawa 1973, s. 45 (wyd. I – 1960 r.).

² Por. tamże; s. 33-35.

³ Cytuję za: I. Kaniowska-Lewańska: *Twórczość dla dzieci i młodzieży Klementyny z Tańskich Hoffmanowej*. Opole 1964, s. 11.

Historycznie zmiennym tendencjom dydaktyczno-wychowawczym i celom pedagogicznym podporządkowana była w dużej mierze twórczość wszystkich dziewiętnastowiecznych autorów piszących dla młodego wieku, a zwłaszcza dwojga pierwszych oryginalnych polskich pisarzy „dziecięcych”, zarazem czynnych pedagogów, działaczy oświatowych i redaktorów pierwszych polskich czasopism dla dzieci. Była to – rówieśnica Adama Mickiewicza – Klementyna z Tańskich Hoffmanowa (1798-1845), autorka rozprawy pedagogicznej pt. *Pamiętka po dobrej matce...* (1819), licznych powiastek, opowiadań i pogadanek pedagogicznych dla dzieci oraz beletrystyki dla panien i kobiet, a także Stanisław Jachowicz (1796-1857) – dziennikarz i pedagog, wybitny działacz społeczno-oświatowy oraz poeta i bajkopisarz, którego wierszyki, zwłaszcza udratyzowana i pobudzająca wyobraźnię dzieci bajeczka o chorym kotku (*Pan kotek był chory i leżał w łóżeczku ...*) zabawia i uczy wiele już pokoleń młodych Polaków. Zasługi tych autorów są ogromne, zwrócili bowiem uwagę na potrzeby lekturowe dzieci i młodzieży, redagowali pierwsze periodyki dla młodego wieku oraz ukształtowali swoistą poetykę tekstu przeznaczonego dla młodego odbiorcy – zarówno w zakresie form epickich, jak i wiersza, która znalazła wielu naśladowców i zyskała status obligatoryjny bez mała przez cały wiek XIX.

W drugiej połowie tegoż stulecia literatura dla dzieci i młodzieży rozwijała się intensywnie, lecz nadal jako nadrzędna zaznaczała się jej funkcja służebna wobec pedagogiki. Większość autorów stanowili wykształceni i czynni nauczyciele, głównie kobiety, by wymienić: Paulinę Krakowową, Julię Wojkowską, Teresę Jadwigę Papi, Narcyzę Żmichowską, Jadwigę Łuszczewską, czyli Deotymę, Zuzannę Morawską, Zofię Urbanowską⁴. Zgodnie z duchem czasu była to w przeważającej części twórczość prozatorska. Dominowała powieść pozytywistyczna z tezą (np. *Księżniczka Urbanowskiej*). Podobnie jak w literaturze dla dorosłych najpełniej rozwijały się dwa nurty beletrystyki, tj. proza historyczna (a ściślej: historyczno-biograficzna, historyczno-obyyczajowa, potem zaś historyczno-przygodowa)⁵ oraz społeczno-obyyczajowa, podejmująca tematykę współczesną. Pierwszy z nich stanowił swoisty ekwiwalent nauki o dziejach i kulturze ojczystej, jakiej nie dawała młodym szkoła zaborcza, drugi – podporządkowany był tym samym założeniom ideowym i artystycznym, jakie realizowała cała literatura pozytywistyczna nastawiona w głównej mierze na funkcje wychowawcze.

Rolę przełomową w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży, polegającą na zerwaniu z ideą wąsko pojętego i nachalnego dydaktyzmu oraz wprowadzeniu wyrazistych kategorii literackich, które do dzisiaj stanowią o walorach tekstów z perspektywy młodego odbiorcy, takich jak: **fantastyka**, **przygoda** i **bohater rówieśniczy**, wyznacza się dwom autorom i tekstom, tj. *Baśni o krasnoludkach i o sierotce Marysi* Marii Konopnickiej (1896 r.) oraz powieści *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza

⁴ Problematyka ta została omówiona w podręczniku K. Kuliczekowskiej: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1914*. Warszawa 1965.

⁵ Por.: G. Skotnicka: *Pozytywistyczne powieści z dziejów narodu dla dzieci i młodzieży*. Gdańsk 1974; tejsze: *Dzieje piórem malowane. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży z okresu Młodej Polski i dwudziestolecia międzywojennego*. Gdańsk 1987; K. Surowiec: *Powieść historyczna w latach 1945-80*. Rzeszów 1987; A. Smuszkiewicz: *Retoryka współczesnej powieści historycznej dla dzieci i młodzieży*. Poznań 1987.

(1911)⁶. Po raz pierwszy w historii literatury dziecięcej nie byli to pisarze „drugiej linii”, ale czołowi reprezentanci epoki, co pozwala mówić o zrównaniu poziomu artystycznego literatury pisanej dla młodych z literaturą uniwersalną, tj. bez adresu czytelniczego. Podkreślić należy też zbieżność celów obu literatur, tej dla młodych i dla dorosłych, cała bowiem literatura tej doby miała charakter apelatywny i nastawiona była na wychowanie społeczeństwa w duchu nowych idei i haseł. Oba przywołane teksty, bez wątpienia wysokoartystyczne i wybitne, wytyczyły dalszą drogę rozwoju tej literatury, która – zyskując podbudowę w postaci rozwijających się na przełomie wieków nauk psychologiczno-pedagogicznych oraz krytyki literatury „dziecięcej” (np. Henryk Sienkiewicz, Adolf Dygasiński, Piotr Chmielowski)⁷ – wkroczyła w nowe stulecie jako pełnoprawna literatura piękna.

Linie rozwojową literatury dla dzieci i młodzieży określiła w sposób syntetyczny znakomita znawczyni tej literatury, Krystyna Kuliczowska, posługując się zwrotem *od dydaktyzmu do artyzmu*⁸. Ten skrót myślowy stanowi jednakże znaczne uproszczenie zjawiska i wymaga komentarza. Nie oznacza on bowiem, że najstarsza literatura dla dzieci pozbawiona jest zupełnie elementów literackości, podobnie jak nie sposób mniemać, iż autorzy współczesnych nam tekstów dziecięcych rezygnują z kategorii dydaktyzmu, która stanowi przecież immanentny składnik każdego dobrego tekstu dla dzieci. Takie stanowisko zajął Jerzy Cieślowski. Rzecz nie w tym bowiem, czy literatura dla dzieci powinna być dydaktyczna, ale w jaki sposób ta kategoria istnieje w tekście oraz jak kształtuje się relacja między dydaktyzmem a artyzmem (kwestię tę podjął Edward Balcerzan).

Warto przypomnieć, że Krystyna Kuliczowska była zwolenniczką równouprawnienia literatury „dziecięcej” z ogólną. Pisała:

wyduje się, że i tutaj, jak w każdym innym dziale literatury, będą utwory artystycznie słabe, lecz w jakimś stopniu pożyteczne, będą i błahe, często rozrywkowe, będą także arcydzieła, które przetrwają pokolenia. Proces od dydaktyzmu do artyzmu nie rozwija się równomiernie, mamy tu raczej do czynienia z ciągłą oscylacją, [...] pojawia się co pewien czas książka wybitna, o takich walorach artystycznych, że w tym wypadku przestaje być istotny przyimek „dla” dzieci. Utwór przebija szablony dydaktyczno-moralizatorski i staje się częścią ogólnonarodowego dorobku w dziedzinie literatury pięknej⁹.

Tym samym opowiadała się badaczka przeciw mitowi „specyfiki” tej literatury, który – jej zdaniem – *jest zjawiskiem szkodliwym, sprzyjającym wyobcowaniu tych zagadnień z konkretnego kontekstu życia społecznego*¹⁰.

Pisanie dla najmłodszych w XX wieku przestało być zajęciem wstydlivym i marginalnym. Zaangażowało tak wybitnych autorów, jak: Juliusz Kaden Bandrowski, Maria Dąbrowska, Zofia Nałkowska, Józef Czechowicz, Kazimiera Hłakowiczówna, Julian Tu-

⁶ Twórczość i znaczenie tych pisarzy dla polskiej literatury dla dzieci i młodzieży omawia K. Kuliczowska: *Wielcy pisarze dzieciom*. Warszawa 1964.

⁷ Recenzje książek i wypowiedzi o literaturze dla dzieci pojawiały się już wcześniej, np.: K. Brodziński: *Pamiętka po dobrej matce przez młodą Polkę*. „Pamiętnik Warszawski” 1819, t. XV; L. Siemieński: *O sposobach nauczania i o książkach dla dzieci*. „Czas” 1852, nr 225-227, 237-238; H. Feldmanowski: *O literaturze dla młodzieży*. „Tygodnik Poznański” 1862, nr 51. Pierwszą szerszą rozprawę opracował P. Chmielowski: *Czasopisma polskie dla młodego wieku*, [w:] *Encyklopedia Wychowawcza*. Warszawa 1885, t. 3, s. 110-154.

⁸ Zwrot ten stanowi tytuł pierwszego rozdziału książki K. Kuliczowskiej: *Wielcy...*, op. cit., s. 5.

⁹ Tamże, s. 7.

¹⁰ Tamże, s. 8.

wim, a także wielu innych, którzy weszli do historii literatury polskiej głównie jako twórcy dla dzieci, jak: Janusz Korczak, Ewa Szelburg-Zarembina, Janina Porazińska, Jan Brzechwa. Już w początkowych latach nowego stulecia, obwołanego „stuleciem dziecka”¹¹, pojawiły się też pierwsze szersze opracowania teoretyczno-syntetyczne tej literatury¹², chociaż nie sposób jeszcze mówić o odrębnej dyscyplinie naukowej.

Wielostronny rozwój polskiej literatury dla dzieci i młodzieży w zakresie różnorodnych jej odmian i gatunków, przypadający na okres międzywojnia¹³, był także wynikiem wyraźnego postępu w dziedzinie nauk psychologicznych i pedagogicznych, które stawiały dziecko w innym niż dotąd polu widzenia. Spowodowało to zmianę charakteru tej literatury w kierunku określonym w następujący sposób przez Ryszarda Waksmund: *historyczny rozwój piśmiennictwa dla dzieci polega na stopniowej ewolucji od literatury dla dzieci (instrumentalnej) do literatury dziecięcej (ludycznej)*¹⁴. Dodajmy – także spsychologizowanej, autotelicznej, respektującej dziecięcą wyobraźnię i nastawionej w dużym stopniu na funkcje estetyczne, tj. kontemplację i przeżywanie piękna. Literatura „dziecięca” doby międzywojennej – podobnie jak w poprzedzających ją epokach – wpisywała się w ogólne prądy i konwencje literackie, przechodziła te same przeobrażenia oraz ulegała temu samemu ciśnieniu ideowo-kulturowemu co jej „starsza siostra”, czyli literatura dla dorosłych, której starała się i stara nadal dotrzymać kroku. W literaturze tej bowiem, co obrazowo stwierdził Kazimierz Wyka, tak jak w szklanej kuli odbijają się wszystkie problemy literatury ogólnej¹⁵.

Wywalczywszy sobie prawo bycia literaturą piękną, literatura dla dzieci respektowała jednakże – i nadal respektuje – swoje cechy „osobne”, które między innymi wynikają ze swoistych funkcji, jakie winna spełniać, a także szczególnych relacji nadawczo-odbiorczych oraz konieczności uwzględnienia perspektywy odbiorcy dziecięcego, którego gusta, potrzeby i aspiracje czytelnicze ulegają ciągłym zmianom, ponieważ on nieustannie „z siebie wyrasta”. Kryterium rozwojowe, czy też – jak to określa Edward Balcerzan – biologiczne, związane z wiekiem odbiorcy, wyznacza określony charakter, typ i strukturę tekstu „dziecięcego”. Im młodszy odbiorca, tym bardziej wyraziste są cechy specyficzne tej literatury. Ze względu na owe funkcje i cechy „osobne”, szczególnie istotną kategorię dydaktyzmu oraz nachylenie ku niedorostłemu odbiorcy, często towarzyszyły literaturze dziecięcej oceny ambiwalentne, a i obecnie nie zawsze jest traktowana z należną jej uwagą. Dydaktyzm dość długo bowiem traktowano jako cechę pejoratywną pisarstwa dla młodych i sytuowano go na przeciwległym biegunie literackości... Szereg wątpliwości budziły też liczne uproszczenia i ograniczenia

¹¹ Termin pochodzi od tytułu książki szwedzkiej pisarki Ellen Key: *Stulecie dziecka*, 1900, tłum. I. Moszczeńska, 1907, 1928.

¹² S. Karpowicz, A. Szycówna: *Nasza literatura dla młodzieży* [w:] *Encyklopedia Wychowawcza*. Warszawa 1904; K. Króliński: *Polska literatura dla dzieci i młodzieży. Zarys historyczny z wypisami*. Lwów 1927.

¹³ Por. J.Z. Białek: *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*. Warszawa 1979.

¹⁴ R. Waksmund: *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży w okresie kształtowania się modelu*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, pod red. M. Tyszkowej, B. Żurakowskiego. Warszawa 1984.

¹⁵ K. Wyka: *Pan Pickwick na łąkach. Szkoła krytyków*. „Odrodzenie” 1947, nr 3. Do tej wypowiedzi nawiązuje tytuł książki K. Kulickowskiej: *W szklanej kuli. Szkice o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Warszawa 1970.

w zakresie podejmowanej w literaturze dla dzieci problematyki. Można by je wyrazić sądem sformułowanym w książce Bruno Bettelheima:

W dominującej obecnie kulturze pragnie się stwarzać pozór, zwłaszcza jeśli chodzi o dzieci, że ciemna strona życia człowieka nie istnieje i wyznaje się optymistyczną wiarę w coraz-lepszość¹⁶.

Współczesna literatura dla młodego odbiorcy – zarówno w Polsce, jak i w 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 możliwe do odczytywania 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 reguł poetyki „ogólnej”. Można by w tym miejscu odwołać się do „dziecięcych” wierszy Juliána Przybosia, poezji Józefa Ratajczaka lub Joanny Kulmowej, która deklaruje, że nie pisze intencjonalnie dla dzieci¹⁷, a jeśli niektóre jej wiersze są wydawane w formie książek dla najmłodszych, to zapewne są to takie teksty, które powstawały w pogodnym nastroju. *A poeta autentyczny – stwierdza autorka – przychodzi do dzieci z poezją, która jest jedna dla młodych i starych. Przychodzi często pod wpływem przemożnego impulsu, który każe mu wypowiedzieć siebie – dziecko, wobec dziecka równie wrażliwego*¹⁸. Podobne stanowisko w tej kwestii zajmował francuskojęzyczny poeta belgijski, Maurice Carême, dodając nadto, że nie ma osobnej literatury dla dzieci i dla dorosłych, tak jak nie ma dla nich osobnej czekolady¹⁹. Jeśli literatura jest dobra, czytają ją równolegle dzieci i dorośli.

Twórczość wspomnianych, a także wielu innych autorów, potwierdza powyższą tezę, która – jak się wydaje – wyznacza nowy kierunek w rozwoju literatury dziecięcej z początkiem kolejnego stulecia.

2.

Refleksja krytyczna towarzyszyła literaturze dla młodego odbiorcy od początku wyodrębniania się jej z obszaru literatury ogólnej, jednakże szerszy rozwój badań nad historią i teorią tej literatury oraz nad zjawiskami i tworamii podkultury dziecięcej przypada na okres po drugiej wojnie światowej. Wiąże się to w dużej mierze z wprowadzeniem literatury dla dzieci i młodzieży z końcem lat pięćdziesiątych minionego stulecia do siatki studiów jako odrębnego przedmiotu akademickiego, który najpierw zdobył sobie prawo obywatelstwa w uczelniach i na kierunkach pedagogicznych, co zapewne dowodzi postrzegania jej w tym czasie nadal głównie w kategoriach wychowawczych, a następnie na kierunkach polonistycznych, także uniwersyteckich, co przyniosło zmianę dotychczasowej opcji. Spojrzenie na literaturę dziecięcą ze stanowiska filologicznego skupiało uwagę na kategoriach literackości i – zgodnie z prefero-

¹⁶ B. Bettelheim: *Cudowne i pozytywne – o znaczeniach i wartościach baśni*. Warszawa 1985 (cytat z rewersu książki).

¹⁷ Taki sąd wyrażała poetka na konferencjach poświęconych literaturze dziecięcej.

¹⁸ J. Kulmowa: *Czy warto pisać dla dzieci*. „Guliwer” 1991, nr 2, s. 4.

¹⁹ Informacja uzyskana na spotkaniu z Jeannine Burny, towarzyszką życia poety, w Warszawie, 18 października 1990 r.

powstawały kolejne publikacje książkowe²⁷. Ośrodek ten wydawał również od roku 1986 czasopismo pt. „Sztuka dla Dziecka”, a od roku 1987 – „Studia o Sztuce dla Dziecka”. Działa nadto Polski Komitet Przyjaciół Książki Dziecka IBBY, a w drugiej połowie roku 1991 zaczęło wychodzić jedyne obecnie na naszym rynku wydawniczym czasopismo o książce dla dziecka „Guliwer”²⁸.

Dowodem swoistej nobilitacji literatury dla dzieci i młodzieży w naszych czasach są też liczne nagrody i wyróżnienia przyznawane za wybitne osiągnięcia w dziedzinie literatury i książki dla dziecka. Najwyższym wyróżnieniem jest Międzynarodowa Nagroda im. Hansa Christiana Andersena (tzw. „mały Nobel”). Ustanowiono nagrodę Literacką polskiej sekcji IBBY – obecnie „Książka Roku”, od roku 1994 Fundacja „Książka dla Dziecka” przyznaje nagrodę im. K. Makuszyńskiego (statuetka Koziółka), zaś Fundacja „Świat Dziecka” – nagrodę Bestseller Roku. Zachowano nadto Międzynarodową Nagrodę im. J. Korczaka, która głównie promuje książkę obcą, uwzględniając dwie kategorie: za utwór dla dzieci i za książkę o dzieciach.

Przytoczone fakty, choć niepełne, dowodzą troski o dobrą literaturę i książkę dla młodego odbiorcy i stwarzają na początku nowego stulecia korzystną atmosferę dla jej rozwoju, podnosząc zarazem literacką i społeczną rangę tej gałęzi literatury, którą dość długo traktowano jak Kopciuszka²⁹. Ale mimo iż w nowe stulecie wchodzi ta dyscyplina ze znaczącym dorobkiem naukowym, trudno byłoby stwierdzić, że jej status jest jednoznaczny oraz że prace badawcze z tego zakresu traktowane są na równi z innymi badaniami literaturoznawczymi. Poglębia ten stan rzeczy współczesna produkcja wydawnicza i rynek księgarski, oferujący czytelnikom w ostatnim dziesięcioleciu – obok klasyki i arcydzieł literatury dziecięcej – wiele książek mało ambitnych pod względem artystycznym (zarówno w warstwie tekstu, jak i grafiki), nierzadko złych, a nawet szkodliwych wychowawczo³⁰, co nie pozwala mówić o nich ani jako o zjawiskach literackich, ani jako o dobrych książkach dla dzieci. Zbyt wiele jest tłumaczeń miernych książek obcych, przykuwających wprawdzie uwagę barwnymi i lakierowanymi okładkami, ale nie stawiających dziecka-odbiorcy w postawie estetycznej wobec książki. Zdecydowanie mało jest debiutów. Chciałoby się w tej rzeczywistości powtórzyć apel Jana Zygmunta Jakubowskiego, skierowany przed trzydziestu laty do

²⁷ Np.: *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, pod red. M. Tyszkowej. Warszawa 1977; *Sztuka dla dzieci szkolnych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, pod red. M. Tyszkowej. Warszawa 1979; *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, pod red. M. Tyszkowej i B. Żurakowskiego. Warszawa 1984.

²⁸ „Guliwer” wychodził w Warszawie od września 1991 do grudnia 1999 jako dwumiesięcznik wydawany przez Fundację „Książka dla Dziecka”, pod red. J. Papuzińskiej. Od roku 2000 wydawany jako kwartalnik przez Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, a od roku 2003 w Katowicach, a Bibliotece Śląskiej.

²⁹ Por.: *Kim jesteś, Kopciuszk, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, praca zbiorowa pod red. S. Aleksandraka. Warszawa 1968; *Beniaminek czy podrzutek. Głosy o literaturze dla dzieci i młodzieży*. Wybór tekstów H. Bielawska. Warszawa 1982.

³⁰ Znamiennym w tym względzie przykładem może być książka: *365 opowiadań na dobranoc*, tekst Marc Heinrich, ilustrowała Anne Suez, tłumaczenie z języka niemieckiego W. Zięba. Racibórz 1994, s. 190. Wiele zawartych w niej historyjek – pomijając błędy stylistyczne i ortograficzne – nie spełnia podstawowych wymogów wychowawczych; uczą one bowiem kłamstwa, cwaniactwa, braku szacunku dla starszych (np.: *Feliks, Podział nagród, Ciocia Ela od wysypki*), ale też są wręcz niebezpieczne, zważywszy nadmiar reakcji naśladowczych dzieci, jak np. *Wojtek spadochroniarz* – opowiadka o chłopcu, który skakał z mostu do rzeki z rozpiętym parasolem.

pisarzy mu współczesnych: *nie lękajcie się dziecięcej Muzy. Przepędzajcie swoim przykładem przekupniów frymarczących poezją dla dzieci*³¹, odnosząc te wypowiedź nie tylko do poezji, ale do całej współczesnej produkcji wydawniczej przeznaczonej dla najmłodszych odbiorców.

3.

W odniesieniu do literatury dla dzieci i młodzieży przyjęły się terminy: literatura „czwarta” lub literatura „osobna”, które sugerują odmienne jej byty i kierują uwagę ku specyficznym funkcjom, jakie się jej wyznacza (czynniki zewnętrzne), oraz szczególnym kategoriom wewnątrztekstowym, respektowanym przez jej twórców (poetyka „własna”).

Określenie „czwarta” pojawiło się już w międzywojniu. Pierwsza bodajże użyła go pisarka Maria Dąbrowska, która – jako krytyk literatury i recenzentka książek dla dzieci³² – ubolewała nad zaniedbaniami w tej dziedzinie, pisząc:

Można zapełnić całe kolumny rozważaniem na temat najlichszej książki dla dorosłych, ale mało kto uważa za godne pióra zastanowić się nad elementami artyzmu książek dzieciennych, choćby to nawet był artyzm najwyższej próby. Czas najwyższy, ażeby książki dla dzieci i młodzieży, ten prawdziwy czwarty stan sztuki [podkr. Z.A.], znalazły prawo obywatelstwa w dziedzinie literatury³³.

Następnie Stefania Skwarczyńska, wybitny teoretyk literatury, proponowała wyróżnienie czwartego rodzaju dydaktyczno-moralizatorskiego, który objąłby także literaturę dla dzieci i młodzieży z racji jej funkcji wychowawczo-dydaktycznych³⁴. Z odmienną koncepcją wiąże się pojęcie literatury „czwartej” stosowane przez teoretyka i twórcę podstaw metodologicznych tej literatury, Jerzego Cieślíkowskiego. Nawiązując do typologii Czesława Hernasa, który wyróżnił trzy literatury: narodową (wysoką), ludową i brukową, wskazując zarazem na ich poetyki i byty osobne³⁵, proponował Cieślíkowski stosować w odniesieniu do literatury dla dzieci i młodzieży terminy: literatura „czwarta” lub „osobna”³⁶. Wyróżnił nadto cztery strefy (kręgi) tekstów, związanych z przestrzenią dzieciństwa, które obejmują: twórczość dla dorosłych z tematem lub bohaterem dziecięcym, utwory pisane „z powodu dziecka” (np. „genethliaca”, czyli wiersze na narodziny dziecka, treny i epitafia), teksty stylizowane lub pisane „jak dla dziecka” (jako przykład można by przywołać poezję lingwistyczną) oraz rzeczystą, tj. intencjonalną literaturę dla dzieci, która stanowi strefę czwartą³⁷.

Oba przywołane tu terminy nie są precyzyjne i mają charakter umowny. Co prawda można uzasadniać odrębność, a więc specyfikę literatury dla dzieci przynajmniej z kilku perspektyw, np. ze stanowiska teorii literatury („osobna” poetyka), socjologii literatury („osobny” obieg), teorii komunikacji literackiej (wyraźne modyfikacje schematu komu-

³¹ J.Z. Jakubowski: *Wiersze dla dzieci... ale poezja*. „Poezja” 1969, nr 9.

³² Działalność recenzyjną M. Dąbrowskiej omówiono [w:] Z. Szmytrowska-Adamczykowa: *Maria Dąbrowska. Pisarstwo dla młodzieży*. Katowice 1979.

³³ M. Dąbrowska: *Twórczość Zofii Żurakowskiej*. „Świat Książki” 1929, z. 4/5.

³⁴ S. Skwarczyńska: *Wstęp do nauki o literaturze*, t. 3. Warszawa 1954.

³⁵ Cz. Hernas: *Potrzeby i metody badania literatury brukowej*. [w:] *O współczesnej kulturze literackiej*, pod red. S. Żółkiewskiego, M. Hopfinger, t. 1. Wrocław 1973.

³⁶ Por. J. Cieślíkowski: *Literatura czwarta. O naturze i sposobach istnienia literatury dla dzieci*, [w:] *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund. Warszawa 1985.

³⁷ Tamże.

nikacji³⁸), jednakże należy pamiętać, że skoro mamy do czynienia z literaturą piękną, liczą się głównie wartości artystyczne tekstów, a te nie są osobne, tj. inne dla literatury ogólnej i literatury dziecięcej. A zatem linia podziału mogłaby przebiegać zarówno horyzontalnie, jak i wertykalnie. W obszarze literatury dziecięcej mamy bowiem do czynienia z tekstami wysokoartystycznymi, jak popularnymi, nastawionymi na cele doraźne oraz z literaturą stosowaną, o wyrazistych cechach edukacyjno-wychowawczych. Określenia „literatura osobna” można nadto – z równą adekwatnością – używać w odniesieniu do każdej z trzech wymienionych wcześniej literatur, co nie przyczynia się do polaryzacji znaczeniowej stosowanego terminu.

Warto też zwrócić uwagę na zróżnicowaną semantykę zwrotów: „literatura dla dzieci” i „literatura dziecięca”. Pierwszy z nich sugeruje intencjonalność i nachylenie ku specyficznemu odbiorcy („dla”) oraz wyakcentowanie teleologiczności i funkcji użytecznej tekstów; drugi – uwzględniając paidialność tej literatury – przenosi punkt ciężkości ku kategoriom literackości i walorom estetycznym. Kwestię tę w odniesieniu do poezji omówił Ryszard Waksmund, określając skrótowo oba te zjawiska terminami: „intencja” i „kreacja”. Badacz wskazuje jednakże, że „poezja dla dzieci” i „poezja dziecięca” z reguły krzyżują się, a więc nie sposób mówić o czystym podziale, opartym na jednoznacznych kryteriach. Píše on:

Intencja i kreacja to dwie podstawowe siły wyznaczające charakter poetyckiego utworu dla dzieci. Intencja to arbitralny zamiar twórcy, określający instrumentalną wartość wiersza (...). Kreacja jest natomiast obszarem możliwości ekspresyjnych, na którym realizuje się zamiysł intencjonalny³⁹.

Teza ta, wyrazista w odniesieniu do poezji dziecięcej, dałaby się uzasadnić także tekstami prozatorskimi dla młodego odbiorcy, w których podobnie krzyżują się różne cechy rodzajowo-gatunkowe, a synkretyzm w obrębie odmian powieści tworzy nowe jakości dydaktyczne („intencja”) i estetyczne („kreacja”).

Krytykę teorii „osobności” literatury dziecięcej podjął Antoni Smuszkiewicz⁴⁰, dowodząc bezpodstawności stosowanych terminów: literatura „czwarta” lub „osobna”. Dokonując przeglądu takich kategorii, jak: autorzy, odbiorcy, wartości estetyczne, rygory warsztatowe i instytucje wydawnicze, doprowadził autor do niezbyt przekonującego wniosku, że literatura dziecięca nie spełnia kryteriów „osobności”, nie jest wytworem odrębnej kultury literackiej, ale posiada byty zbieżne z literaturą „pierwszą”. Wykreślając graf w postaci koła, wyodrębnił Smuszkiewicz literaturę dla dzieci młodszych, dla dzieci starszych oraz dla młodzieży i wyznaczył im miejsce podrzędne wobec literatury narodowej (wysoko artystycznej). Zapewne wiele wybitnych tekstów literatury dziecięcej mieści się w tym obszarze, ale bez trudu można by wskazać i takie, które – bądź to w zamierzeniu autorskim, bądź też ze względu na ukształtowanie ideowo-artystyczne – przynależą raczej do literatury trzeciej⁴¹. Linię podziału można by zatem wykreślić jeszcze inaczej.

³⁸ Powyższe zjawisko zostało omówione w kolejnym rozdziale tej książki.

³⁹ *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund. Wrocław 1987, s. 19.

⁴⁰ A. Smuszkiewicz: „Czwarta” czy „osobna”? (*O literaturze dla dzieci i młodzieży*), [w:] *Konteksty polonistycznej edukacji*, pod red. M. Kwiatkowskiej-Ratajczak i S. Wysłouch, s. 357-370.

⁴¹ Wydaje się, że w tym obszarze sytuują się np. niektóre pomysłowe książki K. Siesickiej (np. *Chwilęczkę, Walerio; Twoje Wielkie Tajemnice*) lub M. Musierowicz (np. *Łasuch literacki, czyli ulubione potrawy moich bohaterów – przepisy kulinarne i wnikliwe komentarze*, Akapit Press, b.r.w.).

Pominał nadto Smuszkiewicz rozległy obszar folkloru dziecięcego, który przebadał i uporządkował teoretyk literatury i podkultury dziecięcej Jerzy Cieślikowski, co niewątpliwie nie przyczyniło się do obiektywizacji sformułowanych sądów krytycznych. Odrzucając umowne pojęcia: literatura „czwarta” i literatura „osobna” (o ich umowności świadczy powszechnie stosowany cudzysłów), nie zaproponował krytyk teorii Cieślikowskiego innego terminu, bo też trudno znaleźć adekwatną i skrótową nazwę dla tej części literatury, która kierowana jest do niedorośłego odbiorcy i w której realizują się zarówno cechy ogólnoliterackie, jak i swoiste.

Zdecydowanie polemicznie odniósł się do przywołanego tu wywodu inny badacz i znawca literatury dla dzieci i młodzieży, Stanisław Frycie⁴². Wykazał on szereg nieścisłości i niekonsekwencji w dowodzeniu Smuszkiewicza oraz w jego stosunku do teorii Cieślikowskiego, który za w pełni „osobną” uważał głównie literaturę dla dzieci, a więc tę przeznaczoną dla czytelnika najmłodszego.

Myśl teoretyczną tego wybitnego badacza literatury dziecięcej – pisze Frycie o Cieślikowskim – wspierają fakty literackie, twory kultury dziecięcej, ich cechy dystynktywne, funkcjonujące w jej obrębie specyficzne gatunki literackie i toposy literackie, jej własny, odrębny obieg kulturowy, piszący wyłącznie dla dzieci autorzy i odrębna, o specyficznych zainteresowaniach i potrzebach kulturowych publiczność czytająca⁴³. Wobec tych faktów nie sposób – jak proponuje Smuszkiewicz – koncepcję literatury „czwartej” odłożyć do muzealnej gabloty⁴⁴.

We wskazanym artykule polemicznym Frycie broni teorii swoistości kultury literackiej dzieci, wyraźnie rysującej się w zjawiskach podkultury i folkloru słownego dzieci, zaś w samej literaturze widocznej

w jej szczególnym nacechowaniu dydaktycznym, w ograniczonym na jej gruncie eksperymentowaniu formalnym i większym niż w piśmiennictwie dla dorosłych tradycjonalizmie literackim, w spełnianych przez nią funkcjach: ludycznej, kompensacyjnej, terapeutycznej, estetycznej i edukacyjnej, w jej odrębnym obiegu kulturowym i osobnych, nieobecnych w literaturze „pierwszej” gatunkach literackich, słowem w immanentnej poetyce⁴⁵.

Przekonanie o słuszności takiej tezy inspirowało autorkę do opracowania niniejszej książki, która – uznając prawo literatury dziecięcej do bycia literaturą piękną, także w obiegu wysokim – koncentruje się właśnie na aspekcie „osobności”, czyli swoistości literatury dla dzieci i próbuje wykazać jej odrębność na wybranych funkcjach, kategoriach i gatunkach.

⁴² S. Frycie: *Czy literatura dla dzieci i młodzieży jest literaturą „osobną”*. „Guliwer” 6/1999.

⁴³ Tamże, s. 74.

⁴⁴ A. Smuszkiewicz: „Czwarta” czy „osobna”..., op. cit., s. 370.

⁴⁵ S. Frycie: *Czy literatura...*, op. cit., s. 73.

O niektórych kategoriach i funkcjach literatury „osobnej”⁴⁶

Może tylko w dzieciństwie książki mają naprawdę głęboki wpływ na nasze życie. W późniejszych latach podziwiamy je, korzystamy z rozrywek, jakich nam dostarczają, na ich podstawie możemy modyfikować nasze poglądy, ale szukamy w nich raczej potwierdzenia tego, co już zapadło w nasze umysły⁴⁷.

Przytoczona wypowiedź angielskiego pisarza, krytyka literackiego i eseisty Grahama Greene’a wskazuje na szczególne funkcje literatury przeznaczonej dla młodego czytelnika, potwierdzone również na gruncie polskim licznymi badaniami odbioru⁴⁸. Mimo jednoznacznych wyników tych badań, a przede wszystkim mimo wybitnych osiągnięć w postaci dzieł, które przekroczyły granice wyznaczone intencjonalnym adresem odbiorczym i weszły na trwałe do uniwersalnego obiegu czytelniczego, literatura ta nadal budzi spory i zyskuje oceny ambiwalentne, niechętnie bowiem przyznaje jej się status literatury wysokoartystycznej. Dzieje się tak mimo powszechnie uznanych arcydzieł światowej literatury „dziecięcej”, takich jak: *Alicja w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla, *Kubuś Puchatek* Alana Alexandra Milne’a, *Mały Książę* Antoine’a Saint-Exupéry’ego, zaś w naszej literaturze można przywołać na przykład *Akademii Pana Kleksa* Jana Brzechwy, której sfilmowaną wersję masowo oglądali dorośli, czy książki Ludwika Jerzego Kerna o *Ferdynandzie Wspaniałym*⁴⁹, możliwe do odczytania w różnych konwencjach gatunkowych i na różnych poziomach interpretacyjnych.

Taki stosunek do literatury dla dzieci wynika zapewne z wielu powodów. Jednym z nich jest tradycyjnie już negatywna ocena rozległego obszaru piśmiennictwa dla młodego czytelnika, które – szczególnie w początkowej fazie rozwoju – miało do spełnienia doraźne funkcje poznawczo-wychowawcze lub wychowawczo-perswazyjne i realizowało je z reguły w postaci nachalnego i moralizującego dydaktyzmu. Podejmowane było za-

⁴⁶ Zastosowana tu egzemplifikacja dotyczy w głównej mierze tekstów poetyckich, a więc tym samym marginalnie zostały potraktowane kategorie charakterystyczne dla epiki, tj. przygoda i bohater rówieśniczy.

⁴⁷ G. Greene: *Moje fascynacje*. Warszawa 1973, s. 7.

⁴⁸ Np.: H. Skrobiszewska: *Literatura i wychowanie*. Warszawa 1973; *Literatura dla dzieci i młodzieży w procesie wychowania*, pod red. A. Przeclawskiej. Warszawa 1978; A. Baluch: *Dziecko i świat przedstawiony, czyli tajemnice dziecięcej lektury*. Warszawa 1987; *Dziecko jako odbiorca literatury*, pod red. M. Kielar-Turskiej, M. Przetacznik-Gierowskiej. Warszawa 1992.

⁴⁹ Wartość tej specyficznej baśni Kerna potwierdzają też jej tłumaczenia na 17 języków, w tym japoński, a także zaproszenie jej autora do eksperymentu literackiego, jakim była – napisana wspólnie z innymi pisarzami z całego świata – książka pt. *Tajemnica pomarańczowego kota*, dotąd w Polsce nie wydana (w Niemczech ukazało się już kilka wydań). Powyższa informacja pochodzi z wywiadu przeprowadzonego z pisarzem w roku 1996 dla celów pracy magisterskiej – maszynopis w posiadaniu autorki.

dziecka, a więc postulował tym samym wychowanie zdobyte drogą doświadczeń (związek z pedagogiką J.J. Rousseau). Zastosował też poeta po raz pierwszy formułę autodydaktyzmu (*Chłopczyk wchodzi sam w siebie*), która znalazła szersze zastosowanie w poezji XX wieku. Na zjawisko to – w odniesieniu do współczesności – zwrócił uwagę Edward Balcerzan, charakteryzując trzy kody, jakimi posługuje się poezja dziecięca, tj. kod **dydaktyczny, autodydaktyczny i poetycki**⁵⁴.

Inną niewątpliwie jakość posiadał dydaktyzm literatury dla dzieci i młodzieży w drugiej połowie XIX wieku, z reguły bowiem wpisywał się w szeroki nurt tendencyjnej prozy pozytywistycznej (np. Paulina Krakowowa, Teresa Jadwiga Papi, Zofia Urbanowska), co stanowi jedną z przesłanek, pozwalającą postawić tezę o zrównaniu nie tylko celów, ale poziomu artystycznego obu literatur. Dla dzieci bowiem zaczęli w tym czasie pisać Maria Konopnicka i Henryk Sienkiewicz. Jednocześnie pojawiły się nowe kategorie, znacznie wzbogacające wąskie ramy dydaktyzmu, tj. **fantastyka** (*Gucio zaczarowany* Zofii Urbanowskiej, potem *Baśń o krasnoludkach i o sierotce Marysi* Marii Konopnickiej) i **przygoda** (*W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, czy powieści Walerego Przyborowskiego). Są to bodajże najważniejsze kategorie w literaturze dla dzieci i młodzieży z perspektywy adresata, pojawiające się w niej z dużym natężeniem. Nie oznacza to jednakże, że przygoda, fantastyka, humor, a nawet dydaktyka, są wyróżnikami w pełni „osobnymi” i charakterystycznymi wyłącznie dla literatury dla dzieci i młodzieży. Występują bowiem także w literaturze dla dorosłych, i to zarówno popularnej, jak i wysokoartystycznej. Z pewnością jednak młody czytelnik potrzebuje w znacznie większym stopniu niż dorosły lektury opartej na dzianiu się, na akcji, na porywających zdarzeniach. Krystyna Kuliczowska pisała:

[...] na przygodach, awanturach skupia się główna uwaga czytelnika [...]. Dziecko lubi ruch, lubi, żeby się coś działo, gorącym wzrokiem szuka w życiu zmian [...], toteż książka dla dzieci nie powinna obawiać się najbardziej skomplikowanej fabuły, najprzemysłniejszej siatki wydarzeń⁵⁵.

Równie ważna jest – szczególnie dla młodszego odbiorcy – kategoria fantastyki, związana z rozwojem inteligencji (myślenia), a nade wszystko wyobraźni. Tadeusz Gołaszewski wyróżnia cztery stopnie wyobraźni (rekonstruująca, strukturująca lub destruktorująca, sytuacyjna i twórcza) oraz trzy typy wyobraźni dziecięcej, które formułuje następująco:

- abstrakcyjna kombinatoryka czystych możliwości (dziecko nie jest ograniczone doświadczeniem, a więc posiada zdolność strukturywania rzeczywistości realnej i abstrakcyjnych twórców umysłu);
- deformująca rekonstrukcja rzeczywistości realnej (np. wyolbrzymianie tego, co nieistotne w pojęciu dorosłego);
- kreacjonizm (tworzenie struktur nowych, samoistna twórczość dziecka)⁵⁶.

Literatura „dziecięca” – poprzez liczne odmiany gatunkowe oraz różnorodne sposoby budowania struktur wyobrażeniowych – kształci niewątpliwie wszystkie z wymienionych

⁵⁴ E. Balcerzan: *Odbiorca w poezji dla dzieci*, [w:] *Poezja i dziecko*, pod red. H. Skrobiszewskiej. Poznań 1973, s. 25-26.

⁵⁵ K. Kuliczowska: *Wokół przygody. Model bohatera a konwencje gatunkowe i narracyjne*, [w:] *tejsze: Literatura dla dzieci...*, s. 100.

⁵⁶ T. Gołaszewski: *Świat dziecięcej wyobraźni*, [w:] *Poezja dla dzieci – mity...*, op. cit., s. 5-14.

typów wyobraźni, co spróbujemy wykazać w dalszych rozdziałach, dotyczących genologii tej literatury.

Potrzebę fantastyczności zaspokajają dość długo w życiu dziecka kontakt ze specyficznym typem lektury wyobraźniowej, jakim jest baśń, zwłaszcza magiczna⁵⁷. W czarodziejskiej baśni zespalają się bowiem – wedle swoistych dla tego gatunku reguł – obie przywołane tu kategorie, tj. przygoda i fantastyka, co czyni baśń ulubioną lekturą dzieci. Fantastyka realizuje się także we wszelkiego typu wierszowanych bajeczkach dziecięcych⁵⁸, w których świat realny wchodzi w rozmaite związki z rzeczywistością czarodziejską. Specyfiką tekstów dla najmłodszych jest pozorną antynomia pomiędzy ich mimetycznością (weryzmem) i fantastycznością. Obie te kategorie bowiem współistnieją na tych samych prawach, na jakich pojawiają się w dziecięcej zabawie lub w baśniach, tj. uzupełniają się i wzajemnie wzbogacają.

Różnorakie typy wyobraźni dziecka kształci jednak najpełniej poezja, która w nawiązaniu do nich buduje świat poetycki, co zarazem stwarza wspólną płaszczyznę porozumienia (kontakt) między dorosłym nadawcą a niedorosłym odbiorcą. Prześledźmy pod tym względem wiersz Joanny Kulmowej pt. *Wieszajak*⁵⁹, który – poprzez zachwyty nad przedmiotem codziennego użytku oraz kontaminacje słowne – nawiązuje do tradycji poezji lingwistycznej:

W przedpokoju
tuż obok drzwi
przyczajony wieszajak śpi.
Łap ośmioro wysuwa,
wcale się nie rusza,
niby śpi – a naprawdę czuwa,
żeby capnąć kołnierz płaszcza albo rondo kapelusza.
I dopiero jak się paltami owinie,
zaśnie sobie
w tej przytulnej pajęczynie.

Neologiczny tytuł wiersza powstał w wyniku kontaminacji dwóch słów: wieszak – pająk, co zarazem dało podstawę do stworzenia niezwykle poetyckiego opisu, opartego na obrazowej metaforze, wynikającej z tego zestawienia. Sytuacja w pierwszych trzech wersach jest statyczna, ale imiesłów „przyczajony” wprowadza niepokój, zapowiada dzianie się i zmianę nastroju, która nastąpi w kolejnych czterech wersach – „wieszajak” niczym potwór z ośmiorgiem wysuwających się łap czuwa, żeby „capnąć kołnierz płaszcza albo rondo kapelusza”. Ale w gruncie rzeczy tytułowy bohater nie jest niebezpieczny, chodzi mu bowiem jedynie o to, aby owinać się płaszczami jak „przytulną pajęczyną” i zasnąć.

Wyobraźnia poetki uruchamia wyobraźnię dziecięcego odbiorcy, co więcej – tworzy napięcie, niezbędne dziecku jako trening emocjonalny (dziecko lubi i chce się bać). Porozumienie pomiędzy dorosłym nadawcą a małym czytelnikiem (słuchaczem?) następuje dzięki wspólnemu fantazjowaniu, odwołującemu się do struktur wyobraźniowych dziecka, takich jak ożywianie przedmiotów, szukanie podobieństw między rzeczami itp. W

⁵⁷ Zagadnienie baśni jest opracowane z pozycji różnorodnych dyscyplin i stanowisk badawczych, np. folklorystyki, teorii literatury, psychologii, dydaktyki. Gatunek ten zostanie poddany refleksji w ostatnim rozdziale niniejszej książki.

⁵⁸ Por. J. Cieślukowski: *Sposoby istnienia bajki dziecięcej*. [w:] tenże: *Literatura i podkultura...*, s. 198-238.

⁵⁹ Z tomu: *Krześlaki z rozwianą grzywą*. Warszawa 1978.

warstwie językowej tekstu także nie sposób nie dostrzec perspektywy dziecięcego odbiorcy. Prostota języka, środków obrazowania, użycie słowa „capnąć” nacechowanego emocjonalnie – wszystko to mieści się w doświadczeniu językowym dziecka, podobnie jak i charakterystyczna dla praktyki językowej najmłodszych zabawa słowem, w tym wypadku neologizowanie. W odniesieniu do przytoczonego wiersza autorki *Psałmów* można z powodzeniem zastosować poetyckie sformułowanie Jana Brzechwy, dotyczące roli pisarzy dla dzieci w zakresie wprowadzania małych czytelników w literaturę wysoką. Pisał on:

(...) ludzie piszący dla dzieci wznoszą lekki, malowniczy most, po którym mali czytelnicy chętnie i niepostrzeżenie przechodzą od swoich ukochanych książek do wielkiej poezji, do literatury klasycznej, a potem – do pisarzy dzieł współczesnych⁶⁰.

Dzięki kategoriom fantastyki i przygody (ta ostatnia realizuje się głównie w gatunkach epickich) przesuwana jest stopniowo punkt ciężkości w historii polskiej literatury dla dzieci i młodzieży z funkcji dydaktycznej ku estetycznej, w czym osobliwym pomostem było sięganie do folkloru ludowego (Teofil Lenartowicz, Maria Konopnicka), wypowiedź zaś autorki *Janka Wędrowniczka: Nie przychodzę ani uczyć dzieci, ani ich bawić. Przychodzę śpiewać z nimi*⁶¹, stanie się wyzwaniem dla pisarzy „dziecięcych”. Zmieni bowiem perspektywę odbiorcy i poszerzy rozumienie zadań książki dla dziecka, zapowiadając przełom w tej dziedzinie, jaki przyniesie nowe stulecie, akcentując **funkcje ludyczne i estetyczne**. Nie oznacza to jednakże zupełnego odejścia omawianej literatury od funkcji dydaktycznej, która z samej istoty jest jakby jej przypisana i realizuje się równolegle z funkcją estetyczną, przybierając postać edukacyjną lub wychowawczo-kształcącą. W twórczości wielu wybitnych autorów współczesnych można by jednak bez trudu znaleźć teksty nastawione wyłącznie na jedno z tych zadań, na co wskazują na przykład dydaktyczne wiersze: *Kiedy się zje śniadanie* Józefa Czechowicza, *List do dzieci* Juliana Tuwima i inne. Niektóre wpisują się w nurt edukacyjny i są po prostu rymowanymi zadaniami matematycznymi, jak *Bałwanki* Wandy Chotomskiej (*Dziesięć bałwanków było na polanie*) lub zacytowany poniżej krótki wiersz Tadeusza Kubiaka:

Jeden konik
szczypie trawę
a dwa chrupią
owies.
Ile tych koników
razem?
Policz
I nam powiedz.

Edward Balcerzan tak pisał o kategorii dydaktyzmu w twórczości dla dzieci:

W odniesieniu do osobowości dziecka trzeba by termin „dydaktyzm” traktować jako pojęcie szersze, a i bardziej szlachetne niż wobec „dorosłych”. Zwróćmy uwagę: twórczość, która chce wychować „dorosłych”, zakłada zmianę postawy odbiorcy. Poezja dla dzieci, niezależnie od tematu, partycypuje w serii zmian naturalnych, które są istotą „dorastania” czy „wyrastania” odbiorcy⁶².

⁶⁰ J. Brzechwa: *O Kopciuszku, o śpiących królewnach i malowanym moście*, [w:] „*Nasza Księgarnia*”. 40 lat działalności dla dziecka i szkoły. Warszawa 1961, s. 88.

⁶¹ List z 31 grudnia 1892, rkp. BN, syg. 6007, cyt. za: K. Kuliczowska: *Literatura dla dzieci...*, op. cit., s. 313.

⁶² E. Balcerzan: *Odbiorca w poezji dla dzieci*, op. cit., s. 31-32.

Podobne stanowisko zajmują też inni badacze (Jerzy Cieślowski, Maria Kwiatkowska-Ratajczak). Kategoria dydaktyzmu jest więc naturalnym i oczywistym elementem tekstów skierowanych do dzieci, a problem nie tkwi w tym, czy literatura dla młodego odbiorcy powinna zawierać pierwiastki dydaktyczne, ale jak je sprzęgnąć z kategoriami estetyczno-literackimi. Jednym z takich sposobów, widocznym na przykład w baśniach H.Ch. Andersena czy w książce C. Collodi'ego *Pinokio*, są bezpośrednio sformułowane sentencje i aforyzmy, które czytelnik musi sam odczytać z tekstu. Współczesna literatura dziecięca nie staje już wobec dylematu: dydaktyzm czy artyzm, bowiem dla twórców jest oczywiste, że winna być przede wszystkim dobrą literaturą dla dzieci, a więc respektować zarówno kategorie literackie, jak i perspektywę odbiorcy, który po prostu chce się bawić w kontakcie z literaturą (funkcja ludyczna). Toteż często koncepty poetyckie, wpisujące się w te reguły, zadziwiają swą prostotą, jak na przykład wychowujący dziecko w zakresie form grzecznościowych wiersz Czesława Janczarskiego:

Słońko ma bardzo
piękne zwyczaje:
mówi „dzień dobry”
gdy rano wstaje
[...]
Gdy słońko chmura
zasłoni siwa,
mówi „przepraszam”,
potem odpływa.
Gdy ciepłym deszczem
sypnie dokoła,
„dziękuję” szumią
trawy i zioła.
Słońko dzień cały
po niebie chodzi.
„Dobranoc” mówi,
kiedy zachodzi
[...]⁶³

Rzadko we współczesnej poezji dla dzieci dochodzi do głosu **dydaktyzm** bezpośredni i jawny, z reguły ma on **postać ukrytą**, przesłoniętą estetyzującą warstwą tekstu. Tak jest na przykład w krótkim dystychowym wierszu dla najmłodszych Józefa Ratajczaka, który ma postać poetyckiego obrazu przyrody, ale nie jest pozbawiony ekologicznej sugestii dydaktycznej (nie zrywaj kwiatków, nie niszczyć bezmyślnie przyrody, uszanuj wszelkie życie):

Bławatek
ma życie niełatwe.
Ile słońca musi się naszukać wiosną,
aby urosnąć.
Ile rosy musi wypić, ile nabrać deszczu,
aby zakwitnąć wreszcie.
A jak zakwitnie, jak płatki rozchyli –
Już ktoś go zerwie po chwili⁶⁴.

⁶³ Cz. Janczarski: *Piękne zwyczaje*, [w:] tegoż: *Gdzie mieszka bajeczka*. Warszawa 1988, nb.

⁶⁴ J. Ratajczak: *Życie bławatka*, [w:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund. Wrocław 1999, s. 268.

W dyskusje na temat istoty i zadań literatury „osobnej” włączali się zarówno historycy i teoretycy literatury, jak i psychologowie. Stefan Szuman proponował ją oceniać według trzech grup kryteriów:

- literacko-artystycznych,
- rozwojowo-psychologicznych,
- społeczno-wychowawczych⁶⁵.

W historii polskiej literatury dla dzieci i młodzieży do połowy XIX wieku liczyły się głównie te ostatnie, a kryteria psychologiczne zaczęto uwzględniać dopiero pod koniec tegoż stulecia, co wiązało się z rozwojem nauk pedagogiczno-psychologicznych. Dążenie twórców i krytyków do podniesienia poziomu estetycznego tej literatury i nadania jej rangi równej literaturze wysokiej zaznaczy się już wprawdzie w krytyce pozytywistycznej (Piotr Chmielowski, Adolf Dygasiński, Henryk Sienkiewicz), ale wyraźniej zarysuje się dopiero w pierwszej połowie wieku XX. Jako znamienne w tym względzie przejaw troski można wskazać działalność Komisji do Oceny Książek do Czytania dla Młodzieży Szkolnej, działającej z ramienia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego w latach 1923-1928. Rezultatem jej prac były między innymi upowszechniane katalogi dobrych książek, zalecanych dzieciom i młodzieży.

Literatura dla dzieci i młodzieży – podobnie jak inne literatury obiegów popularnych, a więc o określonym adresie czytelniczym⁶⁶ – opiera się na specjalnych **relacjach nadawczo-odbiorczych**, wymaga zatem od pisarzy szczególnych predyspozycji i kompetencji, związanych głównie z ukierunkowaniem na pedagogikę i psychologię rozwojową. Spełnia nadto określone zadania i funkcje społeczne, a zatem winna być poddawana wartościowaniu w obrębie własnego, czyli „osobnego” obiegu. Zjawisko to można by najkrócej zilustrować, odwołując się do teorii komunikacji literackiej, której podwaliny stworzył R. Escarpit. Przypomnijmy, że wiedza o komunikacji literackiej kształtowała się od połowy XX wieku jako specjalność interdyscyplinarna, na pograniczu wielu nauk: językoznawstwa, poetyki, filozofii, historii kultury, socjologii i psychologii. Przebieg komunikacji oralnej przedstawił między innymi R. Jakobson. Przywołując jego schemat komunikacji, zbudowany w odniesieniu do literatury „ogólnej”, należy stwierdzić, że na terenie literatury dla dzieci i młodzieży ulega on licznym modyfikacjom. Spróbujmy te zmiany zwięźle scharakteryzować.

Zjawiskiem najbardziej widocznym jest wydłużenie się osi komunikacyjnej o bardzo istotne ogniwo, jakim jest **pośrednik**⁶⁷, który pojawia się między komunikatem-tekstem literackim (książką) a dziecięcym odbiorcą. Literatura dla dzieci ma bowiem, podobnie jak literatura ludowa, **charakter oralny**, co kształtuje zarówno sam tekst, jak też modeluje sytuację odbioru. Dziecko z reguły do siódmego roku życia nie potrafi czytać, choć chętnie sięga po książkę, z zainteresowaniem ogląda ilustracje, a nawet symuluje czytanie. Z reguły jednak aż do dziewiątego (dziesiątego) roku życia nie osiąga sprawności w zakresie techniki czytania na takim poziomie, aby samodzielna lektura mogła mu dostarczyć pełnych satysfakcji czytelniczych. Niezbędny jest więc pośrednik. Dziecko-odbiorca dość długo słucha tekstu literackiego, podejmuje z nim grę, poddaje

⁶⁵ S. Szuman: *Zagadnienia literatury dla dzieci*. „Dziennik Literacki” 1977, nr 13, s. 6.

⁶⁶ Por. *Słownik literatury polskiej XX wieku*, pod red. J. Sławińskiego. Wrocław 1992, s. 578-579.

⁶⁷ Kategorię „pośrednika” omawia szeroko J. Papuzińska: *Inicjacje literackie (problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką)*. Warszawa 1981.

licznym transformacjom i przekładom intersemiotycznym⁶⁸. Im odbiorca młodszy, tym wyraźniej rysuje się **aktywizująca funkcja literatury** zarówno w sferze wolicjonalnej, jak i w sferze działań, a dzieło ma charakter otwarty.

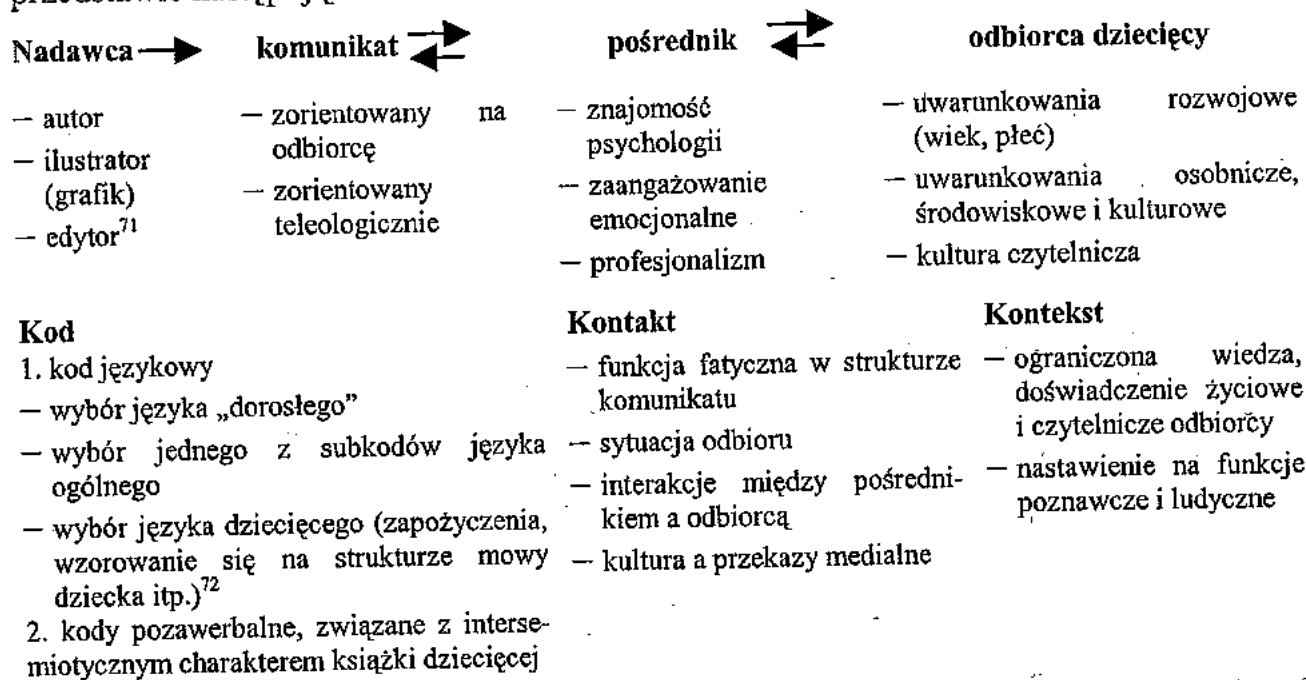
Na jakość przeżycia utworu literackiego oraz charakter modelu czytelniczego wykształconego w dzieciństwie, ma zatem wpływ zarówno sam tekst, jak i profesjonalizm pośrednika, który nie tylko odkrywa przed odbiorcą dziecięcym jego bogactwo, ale ma też wielorakie możliwości pogłębiania interpretacji i wzbogacania tekstu (np. przez jego dramatyzowanie, śpiewanie) oraz modyfikowania go pod kątem konkretnego odbiorcy, z uwzględnieniem wieku, płci, stopnia wrażliwości emocjonalnej i innych uwarunkowań osobniczych. Jakość przeżycia czytelniczego dziecka-odbiorcy w dużym stopniu zależy więc od stopnia zaangażowania emocjonalnego pośrednika.

W procesie edukacji literackiej dziecka pojawia się kilka typów pośredników, których role stopniowo zmieniają się i różnicują, poczynając od funkcji lektorskich ku interpretatorskim. Są to kolejno:

- osoby z kręgu rodziny i najbliższego otoczenia dziecka,
- nauczyciel przedszkolny,
- bibliotekarz⁶⁹ i nauczyciel szkolny.

Szkoła stanowi dopiero trzecie ogniwo. Praca nauczyciela polonisty jako „pośrednika” w procesie szkolnej edukacji literackiej jest zatem w znacznym stopniu uwarunkowana prawidłowym przebiegiem etapów wcześniejszych. Zależy więc od typu inicjacji czytelniczej, częstotliwości i jakości kontaktów dziecka z książką oraz stopnia wykształcenia pożądaných postaw czytelniczych⁷⁰.

Uproszczony schemat komunikacji w odniesieniu do literatury „czwartej” można by przedstawić następująco:



⁶⁸ Zjawiska te zostały omówione w licznych publikacjach, np.: J. Cieślakowski, A. Bałuchowej. Por. A. Bałuch: *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław 1993.

⁶⁹ Por. J. Papuzińska: *Książki, dzieci...*, op. cit.

⁷⁰ Por. J. Papuzińska: *Inicjacje...*, op. cit.

⁷¹ Por. J. Cieślakowski: *Słowo – obraz – gest, czyli o intersemiotycznej naturze tekstów dziecięcych*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych. Teoria – recepcja – oddziaływanie*, pod red. M. Tyszkowej. Warszawa 1977, s. 76-89.

Kategoria „nadawcy” w odniesieniu do literatury dla dzieci i młodzieży nie jest tak jednoznaczna jak w przypadku tekstów dla dorosłych. Książka dla dziecka ma z reguły **charakter intersemiotyczny**, tworzą ją najczęściej trzej nadawcy: autor, grafik i edytor⁷³. Obecnie coraz częściej staje się przekazem multimedialnym, co oznacza, że poszerza się kategoria „nadawcy” oraz wzbogaca się kategoria „kodu”. Komunikat (tekst, książka) zorientowany jest na adresata w określonym wieku, a więc liczy się z jego możliwościami percepcyjnymi i potrzebami rozwojowymi, które zmieniają się wraz z dojrzewaniem intelektualnym i osobowościowym⁷⁴.

W nawiązaniu do psychologii rozwojowej oraz etapów edukacyjnych można by najogólniej wyodrębnić następujące wiekowe **grupy czytelnicze**⁷⁵:

- **okres inicjacji czytelniczej** (do 3 roku życia), z dominacją książki-zabawki i książki obrazkowej⁷⁶, a następnie prostej baśni łańcuszkowej, rymowanek i różnych wierszyków mnemotechnicznych;
- **wiek przedszkolny** (od 3 do 6/7 roku życia), z przewagą baśni magicznej (czarodziejskiej) oraz rymowanej i zrytmizowanej poezji, nacechowanej humorem, nonsensem, często towarzyszącej zabawie i wykorzystującej folklor dziecięcy (np. wyliczanki, zagadki);
- **młodszy wiek szkolny** (od 7 do 9/10 roku życia), który charakteryzuje się stopniowym przechodzeniem od fantastyki ku tekstom realistycznym (weryzm) oraz od poezji ku prozie; na tym etapie zaznaczają się także różnice w upodobaniach czytelniczych dziewcząt i chłopców;
- **starszy wiek szkolny** (od 10 do 13 roku życia), zdominowany zainteresowaniem lekturą realistyczną, z wyraźnym zróżnicowaniem gustów dziewcząt (np. prozą społeczno-obyczajową, powieściami dla dziewcząt) i chłopców (np. literaturą przygodową, podróżniczą, wojenną); w tym wieku młody odbiorca poszukuje bowiem własnej tożsamości i odczuwa potrzebę identyfikacji z bohaterem literackim;
- **okres dorastania**, tj. gimnazjalny (od 13 do 16 roku życia), charakteryzujący się podobnymi jak w poprzednim okresie zainteresowaniami i gustami czytelniczymi; silniej zaznacza się tu także zainteresowanie liryką, zwłaszcza osobistą, co związane jest z rozwojem emocjonalnym młodzieży, a także prozą egzystencjalną i filozofującą, w której młodzież poszukuje odpowiedzi na nurtujące ją pytania o sens życia. W tym wieku następuje też inicjacja w literaturę „dla dorosłych”;
- **wczesna młodość** (od 16 do 19 roku życia), kiedy to równolegle funkcjonują w obiegu czytelniczym książki „młodzieżowe” i uniwersalne, tj. bez adresu czytelniczego.

⁷² Por. S. Barańczak: *Język dziecięcy a poezja dla dzieci*, [w:] *Poezja i dziecko...*, s. 49.

⁷³ Por. J. Cieślowski: *Słowo – obraz – gest...*, op. cit.

⁷⁴ Wadą polskiego rynku wydawniczego w dziedzinie książki dla dzieci i młodzieży jest dość powszechny brak określenia wieku odbiorcy. Dorośli, dokonujący zakupów, czynią to z reguły intuicyjnie, co może zakłócić proces inicjacji czytelniczej.

⁷⁵ W polskiej literaturze psychologicznej nie ma jednomyślności w zakresie periodyzacji faz rozwojowych. Różnice rysują się w podziałach proponowanych przez: S. Baleya, S. Szumana, M. Kreutza. Por. *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska. Warszawa 1973, s. 87-88.

⁷⁶ Por. J. Wiercińska: *Książka obrazkowa dziecka – tradycja i współczesność*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych...*, op. cit., s. 91-111. Etap ten omawia J. Papuzińska, *Inicjacje...*, op. cit.

Trzeba jednocześnie dodać, że przytoczone tu cezury są dość płynne, gdyż warunkują je doświadczenia czytelnicze, środowiskowe nawyki kulturalne oraz indywidualny rozwój osobowościowy młodego odbiorcy, czyli jego zainteresowania, potrzeby, aspiracje. W obrębie wskazanych grup wiekowych można by ponadto – ze względu na określone preferencje lekturowe – wyodrębnić pewne podokresy, np. widoczne jest zróżnicowanie potrzeb czytelniczych dzieci w wieku wczesnoprzedшкоlnym (3-5 lat) i późnoprzedшкоlnym (5-7 lat).

Oprócz zasygnalizowanych wcześniej kategorii wewnętrznych tekstu, stanowiących o „osobności” literatury dla dzieci i młodzieży, tj. **dydaktyzmu, fantastyki i przygody**, należy wskazać dwie dalsze: **bohatera rówieśniczego i humor**.

Pierwsza z nich poprzez utożsamianie się odbiorcy z bohaterem uruchamia mechanizm identyfikacji i projekcji⁷⁷ oraz kształtuje kompensacyjną funkcję literatury. Jest na tyle istotna, że zwykle się w zależności od wieku bohatera literackiego wyznaczać wiek dziecięcego odbiorcy. Rzecz znamienna, że w tekstach „zagarniętych” przez dzieci z obszaru literatury dla dorosłych, np. w *Podróżach Guliwera* J. Swifta, *Robinsonie Cruzoe* D. Defoe i *Don Kichocie* M. Cervantesa, gdzie mamy przecież do czynienia z bohaterem dorosłym, kategoria ta nie tylko nie została złamana, ale jest łatwo rozpoznawalna, choć nie sposób traktować jej dosłownie. Robinson, znalazłszy się w nowych warunkach życiowych, musi – niczym dziecko – od podstaw uczyć się świata; Guliwer – wędrując po krainach olbrzymów i liliputów – także staje wobec otaczającej go rzeczywistości w pozycji nieporadnego dziecka; Don Kichot zaś, na poły szaleniec i marzyciel-fantasta, postrzega świat w sposób odrealniony, zatem bardzo bliski dziecięcej percepcji. Kreacja ostatniego bohatera pozwala nadto wskazać kolejny wyznacznik literatury „osobnej” – humor.

Kategoria humoru, wyzwalająca śmiech, z samej swej istoty przynależna dzieciństwu, buduje funkcję ludyczną literatury „czwartej” i zaznacza się zarówno w określonych tematach, gatunkach i formach wierszy, np. towarzyszących zabawom i grom dziecięcym, ukazujących „świat na opak”, w wierszach wyliczankowych, „gdybankach”, „skrętaczach języka”, jak i w sposobach obrazowania, głównie operowaniu kontrastem, nonsensem, paradoksem, deformacją, groteską. Za pomocą żartu, ironii, satyry czy karykatury najprościej i najszybciej przekazuje się dziecku różnorakie treści, a więc kategoria komizmu sprzyja realizacji nowoczesnie rozumianej funkcji wychowująco-nauczającej. To jeden z najstarszych sposobów na zabawny i zarazem dydaktyczny wiersz, by przypomnieć powszechne znane i lubiane teksty, takie jak: *Stefek Burczymucha* Konopnickiej, *Leń Brzechwy*, *Zosia Samosia* Tuwima, *Mądra poduszka* Kerna i wiele innych. **Kategoria komizmu** dotyczy także w dużym stopniu sposobów korzystania z języka, wśród których można by wskazać rozbijanie znaczeń stałych związków frazeologicznych i przysłów oraz tworzenie nowych (np. *Wyssane z palca* Brzechwy), błędną etymologizację (np. *Figielek* Tuwima), homonimie (np. Marianowicza *Zagadka* – o rybie pile), deleksykalizację, paronomazję i inne⁷⁸.

⁷⁷ O mechanizmach odbioru w odniesieniu do baśni pisała M. Tyszkowa: *Baśń i jej recepcja przez dzieci*, [w:] *Baśń i dziecko...*, op. cit.

⁷⁸ Por. S. Barańczak: *Język dziecięcy...*, op. cit.

Te wszystkie działania poetyckie dzięki odrealnieniu, a nawet wywróceniu porządku świata, zaspokajają potrzeby psychiczne dziecięcego odbiorcy, nastawionego na fantazjowanie, śmiech i zabawę bez granic⁷⁹, kształtują poczucie humoru, ucząc przy tym myślenia opartego na zdrowym rozsądku. Materiał ilustracyjny w tym względzie można bez trudu znaleźć w twórczości każdego poety współczesnego, choć mistrzem w tym zakresie był niewątpliwie Brzechwa. Przypomnijmy zatem jeden z jego zabawnych wyliczankowych wierszy, którego komizm zbudowany jest na udostownieniu metaforycznego zwrotu językowego „pleść androny” (*Androny*).

„Pan Marcin plecie androny!”
 „Z czego plecie? –
 Ano z łyka.
 Taki andron upleciony
 Jest podobny do koszyka.
 Po cichutku się wymyka,
 Niespodzianie psa nastraszy,
 Wrzuci stary gwóźdź do kaszy,
 Wszystkie jabłka zerwie z drzewa,
 Z garnków wodę powylewa,
 W oknach szyby powybijają,
 Wysmaruje miodem stryja,
 Ciotkę weźmie na barana,
 Sad posypie śniegiem w lecie...
 Nie wierzycie?”
 „Proszę pana,
 Takie pan androny plecie!”

W formułę tekstów ludycznych z dominacją humoru wpisują się różnego typu struktury poetyckie, nawiązujące zarówno do folkloru ludowego i korzystające z materiału paremiologicznego (przysłowia, porzekadła), jak i – a może przede wszystkim – do folkloru dziecięcego (słownego, zabaw dziecięcych), co pozwala nawiązać bliski kontakt z odbiorcą. Często taki wiersz korzysta z ulubionej przez poetów i dzieci konstrukcji wyliczankowej, np. *Dziwny pies* Danuty Wawiłow:

Jeden, dwa,
 Jeden, dwa,
 Pewna pani
 miała psa
 Trzy i cztery
 Trzy i cztery
 Pies ten dziwne
 Miał manierey [...]

lub jest zabawnym nawiązaniem do dziecięcych zabaw i praktyk rysunkowych, jak wierszyk Ludwika Jerzego Kerna pt. *Wąsy*:

Koci, koci łapci
 Zrobił dziadek,
 Zrobił dziadek
 Fotografię babci.
 Duli, duli dąsy
 Wujek Władek,
 Wujek Władek
 Dorysował wąsy [...]

⁷⁹ Por. J. Cieślowski: *Wielka zabawa...*, op. cit.

Charakterystyczną cechą literatury „osobnej” stanowi jej **teleologiczność**, czyli nastawienie na konkretne cele. Takim celem będzie na przykład – mieszcząca się w funkcji dydaktyczno-wychowawczej – polaryzacja pojęć z kręgu aksjologii, jak: prawda i kłamstwo, dobro i zło, sprawiedliwość i niesprawiedliwość, które pojawiają się już na etapie pierwszych kontaktów dziecka z baśnią. W tym nurcie mieszczą się też wszelkiego typu teksty okazjonalne, edukacyjne i „na zamówienie”, spełniające doraźne funkcje utylitarne i z reguły nie wpisujące się na trwałe w historię literatury dla dzieci i młodzieży. Owa teleologiczność jest nadto widoczna w licznych przeróbkach i adaptacjach literatury wysokoartystycznej oraz w rozpowszechnianych wydawnictwach seryjnych, podejmowanych najczęściej przez „Naszą Księgarnię”, „Horyzonty”, „Iskry” i inne oficyny, którym wyznaczano konkretne zadania. Przypomnijmy niektóre tytuły tych serii: *Złoty Liść* – ukazywał się od 1967 roku i obejmował polską klasykę młodzieżową, *Klub 7 Przygód* – wychodził od 1960 roku i był adresowany do czytelników w wieku 12-15 lat, *Książeczki z Misiowej Półeczki* (wydawane od roku 1960) i *Poczytaj mi, Mamo* (wydawane od roku 1951) – przeznaczone dla dzieci w wieku przedszkolnym, oraz wiele innych⁸⁰.

Przyjęło się też tradycyjnie sądzić, że literatura dla dzieci i młodzieży przez liczne uproszczenia, na przykład w konstrukcji świata przedstawionego czy w kreacji bohaterów, buduje optymistyczną wizję świata, wygładza niejako jego „chropowatości” i prowadzi do nieuchronnego przekonania o niekwestionowanym zwycięstwie dobra nad złem, a zatem nie przygotowuje młodego człowieka do życia, w którym przyjdzie mu niejednokrotnie walczyć z przeciwnościami losu, a może też ponosić klęski. Analiza wielu tekstów współczesnych, w tym szczególnie przeznaczonych dla młodzieży, nie potwierdza do końca tego zarzutu. Wręcz przeciwnie, nawet w poezji dla najmłodszych dotyka się problemów egzystencjalnych, moralnych, filozoficznych i nie ucieka się od tematów trudnych, takich jak naturalna walka o byt w przyrodzie, choroba, cierpienie, starzenie się, umieranie. Dziecko bowiem dorastając, stawia trudne pytania dorosłemu światu, a – jak słusznie zauważył J. Korczak – *nie ma głupich pytań ani drażliwych, jeśli odpowiedź jest rzetelna i na miarę*⁸¹. Już w poezji międzywojnia można wskazać tego typu zjawiska, np. w wierszu Józefa Czechowicza o wystrzygance (wiersz bez tytułu):

[...]
 hanka jest przecież malutka
 nie wie że kogutki się zarzyna
 lutek woli wycinać muchy
 z muchy nikt nie zrobi rosółu
 [...]

Trudne problemy egzystencjalne niezwykle poetycko i lirycznie stawia przed współczesnym odbiorcą dziecięcym Joanna Kulmowa, między innymi w takich wierszach, jak: *Żołędzie*, *Szkołka dębowa* – traktujących o nieuchronności i bolesności dojrzewania, czy: *W aptece*, *W zaduszki*, *Zasypianie motyla* – dotyczących z jednej strony starości i choroby, które chciałoby się zaczarować przez różowe szkiełko, z drugiej – smutku umierania:

⁸⁰ Dziecięce i młodzieżowe serie wydawnicze zostały scharakteryzowane [w:] *Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży*, pod red. K. Kulickowskiej, B. Tylickiej. Warszawa 1979, s. 594-607.

⁸¹ J. Korczak: *Pisma wybrane*, t. 2. Warszawa 1984, s. 274.

Motyl
 zasypia powoli,
 bo go prędkie zasypianie boli
 [...]
 Boli go,
 że ma schować się pod liściem
 [...]
 Boli go,
 że ma być jak płatek suchy
 [...]
 Boli go,
 że ma zszarzeć, że przygasnąć,
 [...]
 Niby drzemie,
 ale czeka jesień całą,
 żeby wszystko przed nim zgasło,
 poszarzało.

Rysem charakterystycznym całej poezji współczesnej „dla dzieci”, zarówno polskiej, jak i europejskiej, jest programowe odchodzenie od adresata intencjonalnego na rzecz uniwersalnego, rezygnacja z tradycyjnie dziecięcych tematów, a nawet gatunków i środków obrazowania. Formuła wierszy „trudnych” w warstwie przesłania poetyckiego to jeden ze sposobów na przekroczenie granicy między poezją „dla dzieci” i „dla dorosłych”. W tę nową poetykę wpisywał się między innymi Julian Przyboś jako autor tomiku *Wiersze i obrazki*, wydane go wspólnie z córką – Barbarą Utą, której przypisał współautorstwo wierszy⁸². Nie stosował się w nim poeta do powszechnie przyjętych reguł poetyki wiersza „dziecięcego”, ale je łamał zgodnie z normami własnej poetyki, co widoczne jest w warstwie metaforyki, obrazowania i języka, i co w swoisty sposób nobilituje teksty adresowane do najmłodszych. Zerwanie z tradycją pisania wyłącznie „dla” dzieci deklarował też belgijski poeta francuskojęzyczny Maurice Carême. Dla egzemplifikacji omawianego zjawiska odwołajmy się do jego dwóch wierszy; pierwszy traktuje o samej istocie człowieczeństwa, drugi – dotyka filozofii bytu i nieskończoności⁸³:

Dobroć
 Nie wystarczy jedno jabłko,
 By napęlić koszyk.
 Nie wystarczy jedna jabłoń,
 By sad się roztoczył.
 Lecz wystarczy jeden człowiek,
 By ździebko dobroci
 Zalśniło jak złote jabłko,
 Co się między nas potoczy.

Skąd przychodzimy
 Skąd przychodzimy?
 Z głębokości czasu.
 Kim jesteśmy?

⁸² Temu autorowi poświęca szkic K. Heska-Kwaśniewicz: *Poeta i dziecko (o Julianie Przybosiu)*, [w:] *Szkie z literatury dla dzieci i młodzieży*, pod red. Z. Adamczykowej, przy współpracy K. Heskaj-Kwaśniewicz. Katowice 1981, s. 90-102.

⁸³ M. Carême: *Schody do nieba*. Warszawa 1989; tekst pierwszy przełożył J. Lisowski, tekst drugi jest spoza zbioru i nie był formalnie przetłumaczony na język polski.

Biednymi ludźmi.
Dokąd idziemy?
Tam, gdzie wieje wiatr.

Kazimierz Wyka pisał przed laty, że w literaturze dla dzieci i młodzieży jak w szklanej kuli odbijają się wszystkie problemy literatury dla dorosłych. Także Józef Zbigniew Białek⁸⁴ udowodniał, że literatura „osobna” ulega tym samym przemianom, prądom, konwencjom i modom literackim, jakim poddaje się literatura dla „dorosłych”. Jest bowiem przede wszystkim literaturą piękną i – jako taka – podlega nie tylko tym samym co ona cezynom historycznym, ale też tym samym prądom i konwencjom.

Wskazuje się na trzy modele, w których teksty adresowane do dzieci i młodzieży funkcjonują, tj. model **dydaktyczny**, **ludyczny** i **autoteliczny**⁸⁵, jednakże aby tekst mógł zaistnieć jako wysokoartystyczny, spełniając zarazem oczekiwania odbiorcy, nie może się wpisywać wyłącznie w jeden z nich. Dobra książka (tekst literacki) z kręgu literatury dla dzieci i młodzieży winna równocześnie realizować te wszystkie funkcje, tzn. rozwijać u młodego czytelnika postawę estetyczną oraz wzbogacać go intelektualnie i osobo-wościowo. Przy tym najlepiej, jeśli nie będzie „dla...”, czyli przekroczy wąski adres czytelniczy. **Dwuadresowość** tekstów jest – jak się wydaje – ważnym czynnikiem, zapewniającym literaturze „osobnej” status literatury wysokoartystycznej. Takie stanowisko zajmuje wielu twórców. Przypomnijmy, iż Jan Brzechwa wyznawał, że kiedy pisze dla dzieci, troszczy się zarazem o to, aby czytające dzieciom matki nie nudziły się i nawoływał: *Piszcie, piszcie dla dzieci, ale tylko tak, żeby książkę waszą przeczytał z przyjemnością człowiek dorosły*⁸⁶. W pozornie żartobliwej formule zawarł ten sam postulat. Ludwik Jerzy Kern w wierszu pt. *Ja o mnie*, w którym akceptuje wartość dziecięcej percepcji:

[...]
Nie jestem za bardzo nieśmiały,
Ani za bardzo wyniosły.
Gdy piszę dla dzieci, to piszę w ten sposób,
Żeby mógł to zrozumieć nawet dorosły.⁸⁷

Nie jest to nowy punkt widzenia, raczej w prostej linii wywodzi się z myśli Janusza Korczaka, który z początkiem naszego stulecia, walcząc o prawa dziecka, podkreślał jego przewagę nad dorosłym. Pisał w opowiadaniu *Kiedy znów będę mały: Powiadacie: –Nuży nas obcowanie z dziećmi [...]. Bo musimy się zniżyć do ich pojęć... Mylicie się. Nie to nas męczy. Ale – że musimy wspinać się do ich uczuć. Wspinać, wyciągać, na palcach stawać, sięgać*⁸⁸. Przekonanie o wyrastaniu człowieka z marzeń dzieciństwa i o tym, że wyobrażenia dziecka jest zbyt rozległa dla dorosłego, podzielają dość powszechnie poeci współcześni. Przywołajmy w tym miejscu wiersz Joanny Kulmowej pt. *Dorośli*, który kończy poetka znamienym stwierdzeniem:

⁸⁴ Por. Z.J. Białek: *Literatura dla dzieci...*, op. cit.

⁸⁵ Por. J. Ługowska: *Bajka w literaturze dziecięcej*. Warszawa 1988.

⁸⁶ J. Brzechwa: *O poezji dla dzieci*. „Twórczość” 1955, nr 4.

⁸⁷ L.J. Kern: *Ja o mnie*, [w:] tenże: *Mądra poduszka*. Warszawa 1977, s. 4-5.

⁸⁸ J. Korczak: *Pisma zebrane*, t. 1. Warszawa 1978, s. 271.

Świat jest cudem os kamyków zarośli
z którego
dorośli
wyrosli.⁸⁹

Zjawisko podwójnego adresata, a więc dwuwarstwowości tekstu wpisującego się formalnie w nurt literatury „dziecięcej”, nie jest nowe. Już Maria Konopnicka korzystała z tego chwytu. Jej zabawny wiersz o muchach samochwałach, który niewątpliwe ośmiesza – tak charakterystyczne dla zachowań dziecka – przechwalanie się, jest równocześnie tekstem dla dorosłych. Bohaterkami są bowiem „dorosłe” muchy, które siedzą w chomikowej gospodzie i raczą się miodem. I zapewne fakt ten także ma wpływ na pointę wiersza, którego fragmenty warto tu przywołać:

U chomika w gospodzie
Siedzą muchy przy miodzie.
Siedzą, piją koleją
I z pajaków się śmieją.
Podparły się łapkami
Nad pełnymi kuflami.
Zagiął chomik żupana
I dolewa do dzbana.
– Żebyś kumo, wiedziała,
Com ja sieci narwała
Com z pajaków nadrwiła,
Tobyś ledwo wierzyła!
[...]
– Moja kumo kochana!
(Chomik! Dolej do dzbana!)
Moja Kumo jedyna
Czy mi pajak nowina?
Prawi jedna i druga,
A tu z kąta coś mruga...
Prawi czwarta i piąta,
A coś czai się z kąta.
Pająk to ci niecnota,
Nić – tak długą – namota!
Zduślił muchy przy miodzie
W chomikowej gospodzie.⁹⁰

Dwuadresowość utworów dziecięcych rysuje się wyraźnie także w poezji współczesnej i dotyczy zarówno podtekstów humorystycznych, zabawnych, nieraz wręcz pikantnych (jak w wierszu J. Brzechwy pt. *Kto z kim przestaje*, opowiadającym o uniesieniach miłosnych bociana i świni), jak i egzystencjalnych, aksjologicznych, filozoficznych czy religijnych. Swoisty rodzaj dwuadresowości można dostrzec w mikrokazaniach ks. Jana Twardowskiego, które są wprawdzie skierowane do dzieci, ale równocześnie katechizują dorosłych, np. *Tatuś Jacka nie chodził nigdy do kościoła, zdjął nawet znad łóżka anioła i powiesił małpę w kąpieli* [...] ⁹¹. Dla ilustracji posłużmy się też ciekawym w tym względzie wierszem Józefa Ratajczaka pt. *Pytania, na które nie*

⁸⁹ J. Kulmowa: *Zagubione światelko*. Warszawa 1990, s. 38.

⁹⁰ M. Konopnicka: *Muchy samochwały*, [w:] *O czym ptaszek śpiewa. Wybór poezji dla dzieci*. Rzeszów 1990, s. 161.

⁹¹ J. Twardowski: *O misjonarzach*, [w:] *Najnowszy zeszyt w kratkę*. Warszawa, s. 85.

odpowiem, pochodzącym z ilustrowanego zbioru o tytule usytuowanym jakby w samym środku świata wyobraźni dziecięcej – *Miasteczko z plasteliny*⁹²:

Co nagle z nami się stało,
 że nie jest nam zielono ani biało,
 lecz szaro i wciąż jednakowo:
 jak w plastelinie – plastelinowo?
 Nogi przyklejają się do drogi,
 ręce opadają najprędzej,
 grzbiet od razu się zgina
 i mięknie jak plastelina.
 Dlaczego brak nam
 siły
 i czemu, gdy ktoś stwardnieje,
 zaraz tak łatwo się kruszy?
 Po co nas cudze dłonie
 ulepiły
 skoro nie włożyły nam
 duszy?
 Głowa pęka i trzeba ją lepić od nowa,
 ramię słabe napraw albo je zamień,
 lecz serce wyjmuj powoli,
 bo ono tu bije prawdziwie
 i boli.

Wiersz wpisuje się w formułę dość popularnego tekstu „dziecięcego”, opartego na ciągu pytań, na które udziela się odpowiedzi, bądź też nie, gdyż chodzi nie tyle o konkretną wiedzę w nich zawartą, ile o samo postawienie problemu i aktywizację myślenia odbiorcy.

W pierwszej płaszczyźnie tekstu jawi się rzeczywistość związana z zabawą dziecka w lepienie plastelinowych ludzików: (grzbiet) *mięknie*, (nogi) *przyklejają się*, (dłonie) *ulepiły*, *stwardnieje*, *kruszy się*, *trzeba lepić od nowa*. Bliska dziecku sytuacja, prosty i zarazem zbliżony do mowy dziecka język, zwłaszcza w warstwie leksyki (np. por. przysłówek „plastelinowo” do „fajowo”), sprzyjają dziecięcej konkretyzacji tekstu. Jednakże węzłowe pytania: *Co nagle z nami się stało?*, *Dlaczego brak nam siły?* są trudne, nie mieszczą się w doświadczeniu dziecka i tworzą drugą płaszczyznę wiersza. Narastające określenia typu: (jest nam) *szaro*, *wciąż jednakowo*, *ręce opadają*, *grzbiet od razu się zgina*, *brak nam siły*, *głowa pęka*, *ramię słabe* – wywołują nastrój smutku, przygnębienia, niemocy, którym z reguły dotknięta jest starość, czyli kategoria obca dziecku. Twardnienie plastelinowych ludzików i ich jednoczesna kruchość to swoista metafora ludzkiego losu, którą – razem z dwoma znakami człowieczeństwa, tj. duszą (jej brakiem?) oraz sercem, co *bije prawdziwie i boli* – może w pełni odczytać dopiero dorosły odbiorca.

Obie wskazane tu warstwy tekstu są ze sobą spojone, tworzą niezwykle liryczną całość, którą na każdym poziomie czytelniczym można interpretować coraz to głębiej i pełniej. Wiersz prowadzi młodego odbiorcę od bliskiego mu tematu zabawy ku problemom egzystencjalnym, filozoficznym, moralnym. Traktuje go poważnie i z jednej

⁹² J. Ratajczak: *Miasteczko z plasteliny*. Poznań 1987, s. 6.

strony przybliża ku dorosłości, z drugiej – oswaja z prawdziwą i trudną poezją⁹³. Według Krystyny Kuliczowskiej

literatura dla dzieci, jeśli umie czynniki wychowawcze i psychologiczne zespolić z artyzmem, jest literaturą piękną także dla dorosłego czytelnika i odwrotnie – pewne utwory dla dorosłych stają się własnością dzieci⁹⁴.

W obszar literatury „dziecięcej” wchodzi bowiem teksty zarówno do dzieci **adresowane**, jak i przez nie **anektowane** z terenu literatury ogólnej, bądź też **adaptowane** na użytek młodego czytelnika.

W refleksji nad specyficznymi kategoriami i funkcjami literatury „osobnej” nie trudno dostrzec, że najsilniej zaznaczają się one w literaturze adresowanej do dzieci, a więc do odbiorcy najmłodszego. Im czytelnik starszy, tym kategoria wieku adresata staje się mniej istotna, a i normy poetyki immanentnej ulegają zmianie. Zjawisko to omawiał Jerzy Cieślowski, budując teorię literatury dziecięcej⁹⁵, a Edward Balcerzan tak je charakteryzował:

Im bardziej oddalamy się w naszej skali od bieguna „dziecko”, tym mniej pożytku daje manipulowanie kategorią wieku adresata, a determinanty rozwojowo-biologiczne zastępowane są stopniowo uwarunkowaniami kulturowymi⁹⁶.

Z pewnością książki młodzieżowe (np. Krystyny Siesickiej, Edmunda Niziurskiego, Małgorzaty Musierowicz) nie poddają się w sposób bezwzględny kategoriom „osobnym”, a często zbliżają się ku literaturze ogólnej lub popularnej.

Rozpatrywanie cech specyficznych, czy też osobnych, literatury dla dzieci nie może być też przyzwoleniem na traktowanie jej z pobłażaniem i stosowanie ulgowych kryteriów wartościowania. Jest ona dobrą literaturą tylko wtedy, gdy jej cechy „osobne” stanowią wartości naddane nad walorami literackimi. Niebezpieczeństwo uproszczeń w tym względzie dostrzegali przed prawie pół wiekiem Jan Brzechwa, gdy pisał:

Proceder bezkarnego, nieudolnego rymowania chroniony jest przez mit specyfiki, przez błagę o znajomości duszy dziecka, przez fałsz o walorach wychowawczych owej częstochowszczyzny⁹⁷.

I trudno byłoby z poetą się nie zgodzić.

Pisząc o sposobach istnienia literatury „czwartej”, Jerzy Cieślowski wyznaczał jej dwa nadrzędne cele, które realizują program uwarunkowanej ekspresji i program alfabetyzacji kultury⁹⁸. Z tego też powodu literatura ta jest przedmiotem zainteresowania nie tylko polonistów i bibliotekarzy, ale też pedagogów, psychologów, socjologów i kulturoznawców, którzy – oprócz wartości autotelicznych – dostrzegają w niej wartości istotne dla socjalizacji dziecka do świata kultury dorosłych⁹⁹. Maria Tyszkowa pisała, iż

⁹³ Zjawisko to ukazuje m.in. B. Chrzastowska: *Od wierszyka do wiersza (o początkach edukacji)*. „Polonistyka” 1983, nr 2, s. 125-134; także w publikacjach o charakterze metodycznym, np. *Lektura i poetyka*. Warszawa 1987. Problematykę poezji dziecięcej m.in. omówiono w *Antologii poezji dziecięcej*, wstęp i opracowanie J. Cieślowski. Wrocław 1982; *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, wstęp i oprac. R. Waksmund. Wrocław 1987 (II wyd. 1999); *Poezja i dziecko*, pod. red. H. Skrobiszewskiej. Poznań 1973; *W świecie poezji dla dzieci – Mity...*, op. cit.; *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, pod red. U. Chęcińskiej. Szczecin 1994.

⁹⁴ K. Kuliczowska: *W szklanej kuli...*, op. cit., s. 12.

⁹⁵ J. Cieślowski: *Literatura czwarta*, op. cit.

⁹⁶ E. Balcerzan: *Odbiorca w poezji dla dzieci*, op. cit., s. 12.

⁹⁷ J. Brzechwa: *O poezji dla dzieci*. „Twórczość” 1955, nr 3.

⁹⁸ Por. J. Cieślowski: *Literatura „osobna”...*, op. cit.

⁹⁹ W tym zakresie cenne są pozycje J. Papuzińskiej: *Czytania domowe*. Warszawa 1975; *Książki, dzieci, biblioteka...*, op. cit.

sztuka dla dzieci nastawiona jest na dialog, socjalizację do kultury społecznej, w tym także wdrożenie do społecznie wypracowanego systemu wartości (m.in. artystycznych i estetycznych). W tym rozumieniu jest traktowana instrumentalnie. Może mieć też wartość autoteliczną, gdy wykorzystując specyfikę komunikacji kulturowej z odbiorcą dziecięcym, tworzy swoiste wartości artystyczne, które nie służą socjalizacji do świata kultury dorosłych, ale wzbudzają u odbiorcy przeżycie zwrócone ku właściwościom dzieła, jak i dążenia do przeżycia wartości¹⁰⁰.

W tym kontekście nauczyciel wczesnoszkolny, a potem polonista, zwłaszcza w szkole podstawowej, winien się czuć szczególnie zobowiązany do penetracji bogatego obszaru literatury dla dzieci i młodzieży, w której ukryte są niezgłębione pokłady wartości, istotnych zarówno dla wszechstronnego rozwoju ucznia-odbiorcy, jak i dla przebiegu procesu szkolnej edukacji literackiej. Przypomnijmy, że nowe programy nauczania języka polskiego w klasach I-III i IV-VI przewidują wiersze wielu wybitnych poetów „dziecięcych”, a więc Jana Brzechwy, Juliana Tuwima, Kazimierzy Iłakowiczówny, Anny Kamieńskiej, Wandy Chotomskiej, Jerzego Harasymowicza, Józefa Ratajczaka, Joanny Kulmowej, Danuty Wawiłow, które przede wszystkim wymagają analiz i interpretacji „uniwersalnych”, ale zarazem winny być postrzegane w kategoriach literatury „osobnej”. Pozycje z tego kręgu w znacznym stopniu wypełniają też zestawy proponowanej lektury – jest to wybór najwartościowszej prozy dla dzieci i młodzieży, obcej i polskiej, dawnej i współczesnej, która pozwala zaistnieć różnorodnym funkcjom, wyznaczonym dobrej książce dla młodego odbiorcy, a więc **estetyczno-ekspresywnej, poznawczej, ludycznej oraz dydaktyczno-wychowawczej**, w jej szerokim i nowoczesnym rozumieniu.

Kryteria oceny literatury „dziecięcej” oraz jej kategorie i funkcje w niekonwencjonalny, a zarazem ekspresywny sposób sformułował uczoony francuski, Paul Hazard – przytoczmy dla podsumowania fragment tej wypowiedzi:

- Kocham książki wiernie samej istocie sztuki [...]
- Kocham książki, które dostarczają dzieciom ulubionych obrazów [...]; obrazów czarodziejskich, niosących wyzwolenie i radość, szczęście zdobyte, zanim rzeczywistość zamknie się nad nimi, zabezpieczenie przeciw okresowi życia zbyt szybko nadchodzącemu, gdy będą ograniczone tylko do realnego świata.
- Kocham też książki, które budzą w dzieciach nie czułość, ale uczuciowość [...]
- Kocham i te książki, które uznają wartość i wysoką rangę zabawy [...]
- Kocham książki, które dają wiedzę, ale nie te, które kradną dzieciom chwile wypoczynku pod pretekstem, że można nauczyć się wszystkiego bez wysiłku [...]
- A przede wszystkim kocham te książki, które uczą wiedzy najtrudniejszej i najbardziej niezbędnej ze wszystkich – znajomości ludzkiego serca [...]
- Na koniec kocham te książki, które zawierają głęboko pojętą moralność [...]¹⁰¹.

Jak widać, stawia badacz dobrej książce dla dziecka wielorakie wymagania w zakresie estetyzmu, a zarazem walorów poznawczych i mądrego dydaktyzmu, w sferze aksjologii i etyki, fantastyczności (czarodziejskości) i ludyczności. Łatwo dostrzec, że jest to znacznie szersza skala kryteriów niż te, które są powszechnie stosowane wobec tekstów literackich bez takiego adresu czytelniczego.

¹⁰⁰ M. Tyszkowa: *Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka*, pod red. M. Tyszkowej. Poznań 1984, s. 39.

¹⁰¹ P. Hazard: *Książki, dzieci i dorośli*. Przekł. I. Słońska. Warszawa 1963, s. 42-43.

Aktywizująca funkcja literatury „czwartej”

1.

Próba typologii aktywnych postaw dziecka wobec literatury

Psychologia rozwojowa dość długo akcentowała determinizm biologiczny (dzieziczność) i socjologiczny (środowisko) jako podstawowe czynniki rozwoju osobowościowego dziecka. Współczesne nauki psychologiczno-pedagogiczne, wykorzystując osiągnięcia filozofii personalistycznej, znacznie tę teorię rozszerzają i wzbogacają, podkreślając rolę wychowania i wychowawcy w procesie kształcenia dziecka. Takie stanowisko eliminuje swoisty fatalizm, oparty na pesymistycznym przekonaniu o bezradności wychowawców wobec złych skłonności wrodzonych i nabytych przez dzieci w wyniku negatywnego wpływu środowiska.

Pedagogika antropocentryczna, uznając podmiotowość dziecka-wychowanka, opiera się na przeświadczeniu, że jego bierność można przezwyciężyć poprzez zorganizowanie działań aktywizujących, które są istotnym czynnikiem rozwoju osobniczego i społecznego. Od własnej aktywności dziecka zależy jego prawidłowy oraz wielostronny rozwój fizyczny, osobowościowy, intelektualny i społeczny. W czynnym działaniu kształtują się zainteresowania i uzdolnienia młodego człowieka oraz rodzą się jego aspiracje życiowe i kulturowe. Ideę swobodnego rozwoju jednostki ludzkiej zainspirował J.J. Rousseau. Z biegiem czasu zyskała ona znaczne wzbogacenie w filozofii (H. Bergson) i pedagogice (J. Dewey). Doniosłą rolę aktywności w rozwoju dziecka podkreślało wielu psychologów i pedagogów, między innymi: N.L. Munn, S. Szuman, J. Piaget, J.P.W. Dawid. Dzisiaj akcentuje się rolę ekspresji, wyobraźni i twórczej aktywności (C. Freneit, H. Read), a zasada aktywizacji uczniów od dawna uznana została za jedną z podstawowych zasad nauczania.

W dydaktyce wyróżnia się kilka rodzajów aktywności, tj.:

- sensomotoryczną (ujawniającą się w działaniu),
- emocjonalną (związaną z motywacjami i przeżywaniem),
- werbalną (dotyczącą ekspresji słownej; tu możliwe: monolog, dialog, dyskusja),
- intelektualną (angażującą różne typy myślenia i obejmującą transformację wiedzy),
- recepcyjną (nastawioną na przyjmowanie informacji słownych, czyli na odbiór).

Dobra książka dla dziecka, szczególnie młodszego, z reguły wyzwala u odbiorcy wszystkie z wymienionych typów aktywności, stąd tak duża jej rola w procesie wychowania. Dotyczy to zarówno warstwy tekstualnej, graficznej¹⁰² i edytorskiej, gdyż

¹⁰² Rolę ilustracji w książkach dla dzieci omawia I. Słońska: *Psychologiczne problemy ilustracji dla dzieci*. Warszawa 1977. Z tego też względu zjawisko to – niezmiernie istotne dla omawianej problematyki – zostało pominięte.

książka dla najmłodszych jest z reguły tworem synkretycznym i intersemiotycznym. Już prosta książeczka obrazkowa¹⁰³, jeśli podoba się dziecku, tym samym dostarcza przeżyć i aktywizuje wyobraźnię, a więc wyzwala aktywność emocjonalną, a ta z kolei prowadzi do aktywności intelektualnej i werbalnej: dziecko bowiem myśli analitycznie, kojarzy przedstawione na rysunkach elementy, a więc automatycznie odczuwa potrzebę wyrażania ekspresji oraz zwerbalizowania swoich spostrzeżeń i wątpliwości w dialogu z pośrednikiem (pytania). Aktywność emocjonalna małego odbiorcy jest też źródłem aktywności sensomotorycznej, gdyż swoje doświadczenie „czytelnicze” przenosi dziecko spontanicznie na zabawę oraz inne formy ekspresji, takie jak ruch, taniec, śpiew, rysunek itp. Tego typu przekład intersemiotyczny jest bowiem nie tylko naturalnym sposobem aktywnego bycia dziecka w świecie i wyrazem jego aktywności twórczej, ale stanowi też podstawowy czynnik jego samorozwoju.

Dominacja poszczególnych typów aktywności w komunikacji literackiej dzieci zdeterminowana jest w znacznym stopniu wiekiem odbiorcy. Im jest on młodszy, tym wyraźniej realizuje się i uzewnętrznia aktywizująca funkcja książki we wszystkich wymienionych wcześniej formach, z przewagą aktywności sensomotorycznej. Dziecko traktuje książkę (tekst literacki) jako twór otwarty na działania własne, podejmuje z nią gry i zabawy, poddaje licznym transformacjom. Inspirowane pomysłami i propozycjami twórców książki (autor – grafik – edytor) żywo na nie reaguje oraz ujawnia właściwości naśladowcze i kreacyjne. Dlatego tak ważny jest profesjonalizm wydawniczy, a więc uwzględnianie perspektywy małego odbiorcy zarówno w warstwie dydaktyczno-wychowawczej książki, jak i w zakresie respektowania reguł dziecięcego odbioru. Nie bez znaczenia jest także fakt, że mały odbiorca dość długo słucha tekstu literackiego, prezentowanego przez pośrednika, który go z reguły modyfikuje (skraca, rozbudowuje, przekłada na inne kody, np. śpiewa wiersze-piosenki itp.), dostarczając dziecku tym samym wzorca zachowań transformacyjnych wobec tekstu, które ono następnie reprodukuje.

Zjawisko to w równym stopniu można odnieść do dzieci starszych. Jerzy Cieślikowski pisał, że *dzieci samodzielnie czytające przedłużają lekturę książek w zabawę*¹⁰⁴, zaś Edward Balcerzan, charakteryzując poetykę odbioru poezji przez dzieci, wskazywał jako jej cechę szczególną *nadwykonawstwo*, bowiem dziecko *nie uznaje jakichkolwiek ograniczeń w odbiorze tekstu poetyckiego jako oferty dydaktycznej*. Toteż – jak badacz twierdzi – w przypadku twórczości dla najmłodszych należy liczyć się z *prawdopodobieństwem nadmiaru reakcji wykonawczych i naśladownictw, często bezrefleksyjnych*¹⁰⁵. Dotyczy to w równym stopniu także innych odmian literatury, nie tylko poezji i nakłada na twórców książki dziecięcej obowiązek przewidywania mechanizmów percepcyjnych.

Jednym z nich jest mechanizm identyfikacji z bohaterem, który jest stymulatorem rozwoju osobowości dziecka, gdyż utożsamia się ono z postacią literacką, łączy się z nią emocjonalnie, przejmując od niej wzorce zachowań. W literaturze dziecięcej rolę bohatera mogą pełnić dzieci i dorośli, zwierzęta i rośliny, upersonifikowane przedmioty, zjawiska i zabawki, a nadto fantastyczne stworki, jak na przykład Muminki, Smerfy,

¹⁰³ Ten typ książki dla dziecka charakteryzuje J. Wiercińska: *Książka obrazkowa dziecka...*, op. cit.

¹⁰⁴ J. Cieślikowski: *Literatura osobna*, op. cit., s. 69.

¹⁰⁵ E. Balcerzan: *Odbiorca w poezji...*, op. cit., s. 32.

Rupaki, Krześlaki, Bromby, Klaptuny i inne, których nośność dydaktyczna jest bezsporna. Poprzez identyfikację z bohaterem realizuje się projekcja dziecięcych marzeń i pragnień, zaś zaangażowany odbiór tekstów literackich uruchamia różne rodzaje aktywności. Dziecko najmłodsze ujawnia spontaniczną aktywność indywidualną, głównie o charakterze ludycznym, zaś jego odbiór ma charakter polisensoryczny (ogląda książkę, bawi się nią, słucha pośrednika). Przedszkole i szkoła są z kolei miejscem wyzwala się aktywności zbiorowej. Dzieci starsze – w przeciwieństwie do najmłodszych – nastawione są w większym stopniu na zdobywanie informacji, ich przetwarzanie i działanie. Aktywność dziecka różni się też zasadniczo od aktywności człowieka dorosłego.

W sferze biologicznej aktywność człowieka dorosłego ogranicza się do przetrwania, aktywność dziecka należy do sfery rozwoju i jest całkowicie zwrócona w kierunku budowania siebie¹⁰⁶

– piszą R. Gloton i C. Clero, autorzy interesującej książki *Twórcza aktywność dziecka*.

Dziecięca percepcja literatury pozwala wyróżnić kilka typów postaw aktywnych, które realizują się w relacji bodziec–reakcja:

- **aktywność intencjonalną (inspirowaną)**, tj. zamierzoną przez nadawcę lub nadawców, niejako „wpisaną” w tekst literacki lub w książkę, np. w postaci apetytywnej przedmowy, która może stanowić zachętę do określonego typu działań dziecka. W takiej postawie partycypowana jest twórczość o charakterze instrumentalnym, dydaktyczno-pragmatycznym; najwcześniej zaznacza się ten typ aktywności w kontakcie z książkami-zabawkami oraz książeczkami edukacyjnymi dla najmłodszych;
- **aktywność naśladowczą (odtwórczą)**, która polega na zachowaniach reprodukcyjnych, np. poprzez „kopiowanie” wzorów (naśladowanie postaci, sytuacji itp.) i przenoszenie doświadczeń na realne życie oraz najbliższe otoczenie;
- **aktywność dynamiczną**, tj. zakładającą własną inwencję dziecka, realizującą się w działaniu autonomicznym, bądź to o charakterze wytwórczym w różnoraki sposób związanym z tekstem, bądź też polegającym na przenoszeniu emocji lekturowych na życie, kiedy to na przykład pod wpływem książki dziecko podejmuje postanowienia (aktywność wolicjonalna) prowadzące je do zachowań, które ujawniają emocje i empatię (np. współczucie dla psa – bohatera literackiego przenosi się na życie realne; przesłanie ekologiczne lektury ukonkretnia się w postaci rzeczywistych zachowań itp.);
- **aktywność kompatybilną**, tj. wyzwoloną w wyniku łącznego oddziaływania dwóch bodźców, np. kontaktu z książką (tekstem literackim) i równoczesnego oddziaływania innych tekstów kultury (np. filmu, telewizji, widowiska teatralnego, muzyki, przekazu plastycznego itp.). „Dwubodźcowo” oddziałują na młodsze dzieci książki z nagraniami kasetowymi (dziecko ogląda i słucha) oraz różnego typu książki multimedialne, wymagające odbioru wielozmysłowego;
- **aktywność twórczą**, tj. oryginalną, która wiąże się z twórczą ekspresją dziecka i wyzwala jego kreatywność. Postawa twórcza może przejawiać się w podejmowaniu przez dziecko działań o charakterze manualnym (np. wycinanie, klejenie, lepienie), gestualnym i motorycznym (ruch, taniec), wokalnno-muzycznym, plas-

¹⁰⁶ R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*, tłumacz. i przedmowa I. Wojnar. Warszawa 1985, s. 56-57.

tycznym (malowanie, rzeźbienie), dramatycznym (gry dramatyczne na kanwie tekstu), werbalnym (zabawa słowem, poezjowanie) itp.

Dodajmy, że wskazane powyżej typy aktywności dziecka wobec literatury, nawiązujące do typologii Glotona i Clero (autorzy rozróżniają naśladowczą i twórczą aktywność dzieci), wyodrębniono w głównej mierze w celu ukazania złożoności problemu i bogactwa wielorakich reakcji małego odbiorcy na tekst (książkę). Nie sposób jednakże ich jednoznacznie rozróżnić i zdefiniować, ponieważ w aktywnych postawach i działaniach dziecka, podobnie jak w jego zabawach, ujawniają się skłonności do zachowań symultanicznych, które są istotą istnienia dziecka w świecie oraz warunkiem jego pełnego rozwoju. I tak na przykład aktywność dynamiczna może wyzwalać postawy twórcze i osiągać poziom kreacyjny, zaś aktywność kompatybilna może się ograniczyć wyłącznie do zachowań naśladowczych itp. Z tego też powodu – odwołując się do selektywnie wybranych przykładów – starano się omawiane zjawisko nie tyle ukazać linearnie, ile zegzemplifikować najbardziej charakterystyczne dla aktywnego odbioru dziecka postawy i reakcje na literaturę, które mogą się mieścić w obrębie wskazanych typów, ale też mogą je przekraczać, w zależności od aktywizującego potencjału tekstu (którego percepcja wcale nie musi się ograniczać do jednego tylko typu aktywności), osobniczych predyspozycji dziecięcego odbiorcy oraz społecznych uwarunkowań odbioru. I tak można rozważania ograniczyć do trzech dominujących typów aktywności: intencjonalnej, naśladowczej i kreacyjnej.

2.

Aktywność intencjonalna

Aktywizująca funkcja książki (literatury) dla dziecka najwyraźniej realizuje się w typie książki-zabawki i książki edukacyjno-ludycznej, przeznaczonej dla najmłodszego odbiorcy, gdyż jest w niej intencjonalnie wpisana. Takie książki mają charakter praktyczny, instrumentalny, z reguły są synkretyczne i intersemiotyczne, a zatem wymuszają wielokierunkowy odbiór i wywołują różnorodne działania dziecka, np. manualne (dziecko wiąże sznurowadło w książce-buciku), obserwacyjno-asocjacyjno-wykonawcze (np. mały odbiorca szuka określonych barw, kształtów, przedmiotów, a więc spostrzega – kojarzy – nazywa – wycina – składa itp.). Aktywność odbiorcy jest tu inspirowana przez twórców książki lub pośrednika, który w procesie percepcji dziecka staje między nim a komunikatem i domaga się odkrywania i porządkowania znaczeń tekstu (książki), najczęściej je modyfikując lub wzbogacając. Rzadko jednakże mamy w takim przypadku do czynienia z literaturą piękną, tj. podporządkowaną celom estetycznym. Na plan pierwszy wysuwa się w takich książkach funkcja instrumentalno-pragmatyczna, a działania wokół tekstu mają wymiar konkretny.

Kontakt dziecka z tego typu książkami o dominującej funkcji edukacyjno-poznawczej lub edukacyjno-ludycznej ma istotne znaczenie w kształceniu sprawności dziecka, związanych z jego dojrzałością przedszkolną, a potem szkolną. Ważna jest bowiem aktywizacja pracy dziecka, któremu – w zależności od wieku i cech osobniczych – podsuwa się do rozwiązania różnorodne zadania, angażujące je czynnie i kształtujące samorozwój.

W książkach dla dzieci starszych, czytających już samodzielnie, rolę inspirującą do aktywnych działań odbiorczych spełniają często przedmowy, skierowane bezpośrednio do

czytelnika i wskazujące mu kierunki odbioru. Już Stanisław Jachowicz dostrzegł konieczność twórczych działań dziecka wokół tekstu, kiedy – kierując przedmową do rodziców – pisał o możliwościach wykorzystania swoich bajek dla aktywnych postaw dziecka:

Jeżeli już macie nieco starsze dzieci, niech te bajki przerabiają na prozę. Niech w coraz inny sposób, oddalając się od oryginału, piszą niby coś podobnego. Niech następnie do innego celu moralnego układ skierują. Będzie to pierwszy początek rozwinięcia myśli; coraz dalej posuwając się o własnej sile, napiszą coś nowego¹⁰⁷.

Te same intencje przyświecają też współcześnie wielu wydawcom, którzy w przedmowach do czytelnika starają się nawiązać z dzieckiem kontakt poprzez bezpośrednio do niego zwroty, pobudzają do myślenia, fantazjowania i refleksji oraz zachęcają do czynnego odbioru, podsuwając pomysły różnych działań wokół tekstu (-ów). Dotyczy to nie tylko książek dydaktycznych, nastawionych na funkcje pragmatyczne, ale też utworów lokujących się w autotelicznym modelu literatury dziecięcej. Przykładem może tu być przystępna przedmowa do zbioru poezji Ratajczaka, w której wyraźnie rysują się dwie intencje, tj. objaśnienie zamysłu poetyckiego oraz inspiracja do odbioru aktywnego, ze wskazaniem kierunku działań dziecka:

Do czytelnika

„Zima w oknie” – to zbiorek lirycznych wierszy, w których mowa nie tylko o zimie. Dlaczego więc taki tytuł? Zastanówcie się nad tym. W książeczce znajdziecie odpowiedzi. Ale można by było znaleźć inny tytuł. Jaki? Zaproponujcie sami. Ilustracje namalował dla Was artysta malarz, pan profesor Leon Michalski. Chciał Wam pokazać, jak on widzi piękno przyrody – pól, lasów... Ciekawi jesteśmy, czy się Wam podobają ilustracje. A może sami wykonacie rysunek na temat jednego z wierszy? Za najlepiej wymyślone tytuły i za najlepsze ilustracje przyślemy nagrody. Czekamy.¹⁰⁸

Nie bez znaczenia jest tu perspektywa nagród za najlepsze prace, co stanowi dla dzieci wymierną motywację i mobilizuje do wysiłku.

Obszarem, na którym bardzo wyraźnie rysuje się aktywizująca funkcja literatury w jej prymarnym, tj. intencjonalnym kształcie, jest poezja dla najmłodszych, a zwłaszcza wszelkiego typu teksty do gier i zabaw¹⁰⁹ oraz te, które są inspirowane dziecięcym folklorem (np. wyliczanki, zgadywanki itp.). Ich paidialność i ludyczność decydują o odbiorze aktywnym, który jest wpisany w samą strukturę i funkcję takich tekstów, towarzyszących dziecku w określonego typu zabawach lub je inicjujących, np.:

Weźmy się za ręce
Chłopcy i dziewczynki,
Zatańczymy razem
Dokoła choinki
[...]¹¹⁰

Inną formą aktywizacji dziecięcego odbiorcy jest zaproszenie go do „środka tekstu” i zachęta do współtworzenia. Mamy tu do czynienia z aktywnością inspirowaną, ale o charakterze twórczym. Sporo takich pomysłowych i zabawnych wierszy napisał Kern,

¹⁰⁷ S. Jachowicz: *Wstęp do zbioru Powiastki i bajki*. Warszawa 1842, [w:] I. Kaniowska-Lewańska: *Literatura...*, op. cit., s. 234.

¹⁰⁸ J. Ratajczak: *Zima w oknie*. Warszawa 1967, wstęp wydawniczy.

¹⁰⁹ Zjawisko to omówił w cytowanych wcześniej pracach J. Cieślowski, zaś teksty zgromadził w antologiach poezji dziecięcej R. Waksmund.

¹¹⁰ E. Szelburg-Zarembina: *Weźmy się za ręce*, [w:] *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów*, oprac. R. Waksmund. Wrocław 1987, s. 171.

który w różnorodny sposób nawiązuje kontakt z małym odbiorcą, realizując równocześnie cele ludyczne, poznawcze i kształcące. Widać to w wierszyku *Wyścig*, w którym pozostawia się dzieciom – niczym w szkolnym zeszyt ćwiczeniowym – miejsce na wykonanie „zadania”:

Kto umie wyliczać
Marki samochodów,
niech natychmiast ze mną
staje do zawodów.
Patrzy na nas
cały świat,
ja zaczynam pierwszy,
mówię: Fiat...

.....

.....

Kto najwięcej marek
doloży do Fiata,
ten zostanie rekordzistą
Polski oraz świata.¹¹¹

Propozycja współzawodnictwa poety z dziecięcym odbiorcą może być potraktowana w wymiarze dosłownym (nagromadzenie jak największej ilości nazw), ale też w poetyckim, kiedy dziecko może próbować własnych „mocy twórczych”, porządkując znane sobie marki samochodów według dostrzeżonych w wierszyku reguł poetyki (rym, rytm). Tego typu utwory mają charakter autotematyczny, aranżują sytuację współuczestnictwa dziecka w akcie kreacji, spełniając zarazem funkcję dydaktyczną i ludyczną.

W bogatej poetyce „dziecięcej” Kerna, charakteryzującej się wielością poszukiwań i koncepcji twórczych (np. wiersze ideograficzne, takie jak: *Wąż*, *Butelka*, *Gitara* czy *Kocie oczy* – z wydłużoną literą „OO”), bez trudu można wskazać teksty o formach otwartych na działanie dziecka, także w warstwie pozawerbalnej. Do konkretyzacji obrazkowej, w postaci rysunku wewnątrz wiersza, zachęca na przykład dowcipny utwór *Dziwna zwrotka*, który jest swoistą grą między poetą i dzieckiem, tym zabawniejszą, że wymaga czytania naprzemiennego w układzie poziomym i pionowym (przytoczmy fragment tego wiersza):

Była raz taka zwrotka,	
Co to nie miała środka.	
Z tego	Z tego
Boku	Boku
Coś	Coś
Miała	Miała
A w środku dziura została	
[...].	

Wiersze w postaci ideogramów, które aktywizując wizualnie małego odbiorcę, nie tylko go bawią, ale też rozwijają wyobraźnię, znajdują się w dorobku wielu autorów „dziecięcych”. Można by tu przywołać tytuły niektórych tekstów Józefa Ratajczaka: *Burza*, *Obłoki*, *Po obudzeniu*, *Żmija*, *Żyrafa i mucha*:

¹¹¹ L.J. Kern: *Wyścig*, tamże, s. 174.

Ale co innego,
mówię to ze słuszną przesadą,
z
y
r
a
f
a,
którą pisać trzeba z góry na dół
[...].

Funkcję aktywizującą pełnią też wiersze tego poety, nawiązujące do poezji lingwistycznej, oparte na koncepcie gry językowej, które z pewnością służą zabawie, ale równocześnie rozbudzają świadomość językową dziecka-odbiorcy. Należą do nich na przykład: *Otwieramy zwierzyńiec*, *Lew w telewizorze*, *Zabawa z lwem*, *Kto co wie*, *Szukamy lwa*, które zmuszają małego odbiorcę do działań na tekście (szukanie słowa w słowie):

Może wlaź do cholewy,
w lewkonie, do chlewu, w plewy
lub tak się przestraszył ulewy
[...].

Interesujący typ poezji – o szczególnie wyraźnie zarysowanej funkcji aktywizującej, niejako „wpisanej” w teksty – tworzą utwory nawiązujące do modelu dziecięcych zabaw konstrukcyjnych. Ryszard Waksmund określa je mianem „kreacje dziecięce”¹¹² i egzemplifikuje takimi przykładami, jak: Porazińskiej – *O kusym kogutku*, Iłakowiczówny – *Kora sosnowa*, Szymańskiego – *Lepimy bałwany*, Ficowskiego – *Denerwujek*. W tej grupie mieszczą się również wiersze Ratajczaka, takie jak: *Dziecko i świat*, *Na plaży*:

Chłapu-plasku, już od brzasku
Budujemy miasto z piasku
[...]

Takie i tym podobne struktury organizacji wiersza apelują do naturalnej skłonności dziecka do zabawy, aranżują określony typ działań wokół tekstu, tworzą dość specyficzny kod porozumienia między dorosłym poetą a dzieckiem, zaś – jak pisała Jolanta Ługowska – o artystycznym sukcesie a także pedagogicznym pożytku porozumienia się z dzieckiem za pomocą tekstu literackiego decyduje przede wszystkim odnalezienie kodu, który byłby równie naturalny dla dziecka, jak i dorosłego¹¹³.

Prowokowanie odbiorcy do aktywnych zachowań wobec tekstu lub książki niekoniecznie musi być domeną twórczości dla najmłodszych, w dodatku poezji. Ten typ reakcji odbiorczych może również wymuszać proza, w dodatku przeznaczona dla młodzieży. Widać to wyraźnie na przykładzie nowatorskich w swej strukturze narracyjnej książek Krystyny Siesickiej, pisanych dla dziewcząt w latach dziewięćdziesiątych. Są one niezwykle pomysłowe w zakresie form otwartych na czynny odbiór, a przy tym zachęcają czytelniczki do współtworzenia. Wątki autotematyczne wprowadzała literatura młodzieżowa już wcześniej, by przywołać powieści Jerzego Broszkiewicza, Anny Kamieńskiej, czy też interesującą „krótką, ale powieść” Wiktora Wor-

¹¹² R. Waksmund: *Poezja dla dzieci. Antologia...*, op. cit., s. 182.

¹¹³ J. Ługowska: *Folklor dziecięcy jako kod semiotyczny w literackiej komunikacji*. „Literatura Ludowa” 1994, nr 3, s. 6-8.

szylskiego, pt. *Cyryl, gdzie jesteś?*, która weszła nawet do kanonu lektur szkolnych. Jednakże Siesicka wykorzystuje je inaczej.

Powieścią tego typu jest *Chwileczkę, Walerio...*, w której zarysowane są dwie płaszczyzny narracji: pierwsza – prowadzona przez narratora konkretnego i tu rozgrywa się akcja, druga – z zastosowaniem funkcji fatycznej, przeznaczona do „rozmowy” z czytelnikiem. Książka pobudza młode czytelniczki do refleksji i stawia im szereg „życiowych” pytań. Jest inkrustowana poezją Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej o miłości, wierności, sensie życia i przemijaniu. Wprowadzenie do książki tekstów lirycznych może *odkryć przed dziewczynami nowe obszary przeżyć* – pisze Danuta Świerczyńska-Jelonek¹¹⁴, ale też prowokuje do przemyśleń na temat piękna, uczuć, wyznawanych wartości, zmusza do popatrzenia wewnątrz siebie i do osobistych wyznań na kartach książki.

Dialog z czytelniczkami prowadzony jest w tej powieści przez bohaterkę Walerię, ale też przez samą narratorkę-pisarkę (wtedy jest sygnowany rozpoznawalnymi inicjałami „K.S.”). Na ów „dialog” przeznaczone są osobne strony, tytułowane na przykład: *To jest Twoja prywatna strona, To Twoja karta*. Wyrasta on wprawdzie z płaszczyzny fabularnej tekstu, ale ma charakter podmiotowy i prowokowany jest szeregiem pytań, skierowanych bezpośrednio do odbiorcy, którego uwrażliwia się na piękno świata i potęgę kosmosu. Osobiste wyznania bohaterki (narratorki?) służą nawiązaniu porozumienia z czytelnikiem i nadają kierunek jego przemyśleniom i refleksjom. Wszystkie te zabiegi dowodzą znajomości psychiki dziewczęcej adresatki, skupionej na sferze „ego” i nastawionej na emocjonalną percepcję świata. Mamy tu zatem do czynienia ze specyficzną i nowatorską odmianą dydaktyzmu. Oto przykład takiej osobistej strony książki przeznaczonej na „rozmowę” z czytelniczkami:

TO TWOJA KARTKA

DOSTAJESZ JĄ OD WALERII – NISPEŁNIONEJ POETKI!

O czym myślisz, kiedy patrzysz w rozgwieżdżone niebo?
Cieszy Cię jego piękno, czy przeraża?
Ja czuję się drobinka, ale nierozłączną częścią KOSMOSU.
Jestem wdzięczna za swoje istnienie i nim zobowiązana.
Waleria

O CZYM MYŚLISZ, KIEDY PATRZYSZ W NIEBO?

.....
.....
.....
.....
.....

¹¹⁴ D. Świerczyńska-Jelonek: *Fabuly mistrzyni gry*. „Nowe książki” 1997, nr 9, s. 57.

Zwroty skierowane wprost do odbiorcy mogą dotyczyć w równej mierze sfery osobistej, jak i świata przedstawionego. W takim przypadku mają charakter autotematyczny, zapraszają do udziału w procesie twórczym, np.

Kochana, to jest znowu karta przeznaczona tylko dla Ciebie. Czy masz jakieś przypuszczenie? Może sądzisz, że wiesz: – gdzie u licha podziła się fujarka?¹¹⁵

W innej powieści Siesickiej – *Dziewczynie Mistrza Gry*, która pokazuje niebezpieczeństwo, jakie niesie ze sobą komputerowa gra wyobraźni RPG (*role playing games*) – wykorzystano jako motto wiersze Stanisława Grochowiaka, zaś w tryptyku *Falbanki, Woalki, Wachlarze* zaproponowała pisarka młodym czytelniczkom interesujące spotkanie z malarstwem: Auguste’a Renoira, Alfreda Sisleya, Edgarda Miró (w tekście zostały też zamieszczone barwne reprodukcje ich obrazów). Dzięki takiej strukturze książek oraz nowatorskim pomysłom nawiązania z czytelnikiem więzi „otwiera” pisarka odbiorcę na kulturę, odsłania radość obcowania z poezją i plastyką, uwrażliwia, zmusza do myślenia, wychowuje estetycznie, rozbudzając ciekawość i wyzwalając postawy aktywne młodego odbiorcy.

Znakomity przykład omawianej tu aktywności intencjonalnej, której podporządkowany jest tekst, stanowi książka Siesickiej pt. *Twoje Wielkie Tajemnice*¹¹⁶. Jest to quasi-pamiętnik autorki, który ma równocześnie pełnić funkcję rzeczywistego pamiętnika czytelniczki. To nie jest powieść. Autorka snuje refleksje na temat przemijania, które jest cichym dramatem każdej ludzkiej istoty i zachęca nastolatki do pisania pamiętników, argumentując przekonująco, że nasz wygląd z młodości utrwała fotografia, ale przeżycia i doznania może utrwalić tylko zapis. *Złap życie, zanim je zgubisz* – zachęca. Nie ulega wątpliwości, że ta pomysłowo wydana książka, pozostawiająca czytelniczkom wiele miejsca na osobiste notatki, nadto zaopatrzona w „kieszonki” na dziewczęce pamiątki, ma spełniać w głównej mierze funkcję aktywizującą w zamierzonym, a więc wpisanym w tekst kierunku. Powstaje jednak pytanie, czy percepcja zatrzyma się wyłącznie na tym poziomie i czy nie mamy do czynienia z książką, która wyzwala równocześnie aktywność intencjonalną i naśladowczą, a może przede wszystkim kreacyjną? Można założyć, że gdyby przeprowadzono badania mechanizmów jej odbioru, odpowiedź byłaby twierdząca.

3.

Aktywność naśladowcza

Jeśli mowa o naśladowaniu, ma się wrażenie czegoś konkretnego. Oto co najmniej jeden rodzaj dziecięcej aktywności, który rzuca się w oczy i którego znaczenia nie ma się ochoty zakwestionować¹¹⁷

– piszą Gloton i Clero. Podobne stanowisko zajmuje Balcerzan, gdy dowodzi, że tekst dla dziecka jawi się jako dzieło otwarte na aktywny typ odbioru, który cechuje nadinterpretacja i nadwykonawstwo¹¹⁸, a więc przenoszenie doświadczeń kulturowych na życie, co odbywa się niewątpliwie zgodnie z mechanizmami dziecięcej konkretyzacji

¹¹⁵ K. Siesicka: *Chwileczkę, Walerio...*, Warszawa 1997, s. 29.

¹¹⁶ K. Siesicka: *Twoje wielkie tajemnice*. Łódź 1996.

¹¹⁷ R. Gloton, C. Clero: *Twórcza...*, op. cit., s. 59.

¹¹⁸ Por. E. Balcerzan: *Odbiorca...*, op. cit. Podobne stanowisko – za Balcerzanem – zajmuje A. Baluch: *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław 1993, s. 10-11.

tekstu oraz stopniem zaangażowania małego odbiorcy w obszary świata, wykreowanego przez literaturę, czyli – przeżyciem literackim¹¹⁹.

Zachowania naśladowcze są naturalnym składnikiem rozwoju intelektualno-osobowościowego dziecka i pojawiają się w różnorodnych sferach jego życia. Młody człowiek, budując własną tożsamość, odczuwa bowiem potrzebę identyfikacji i poszukuje wzorów osobowościowych, najpierw w najbliższym środowisku (rodzice, rówieśnicy), a następnie w obszarach sztuki – jego idolami stają się aktorzy, śpiewacy, bohaterowie literaccy. W związku z tym literatura dziecięco-młodzieżowa spełnia w pewnym sensie rolę literatury parenetycznej i z reguły prezentuje świat przedstawiony, który stanowi optymistyczny i ulepszony model świata rzeczywistego, co wiąże się z dominacją funkcji wychowawczej i kompensacyjnej w tej literaturze.

Zjawisko to – bezsporne w samej swej istocie – jest przedmiotem badań psychologów¹²⁰, a zatem nie będzie w tym miejscu egzemplifikowane. Równie oczywiste są reakcje wolicjonalne dzieci na literaturę¹²¹ – rozbudzona wyobraźnia i emocje wywołują empatię i prowadzą do projekcji własnej przyszłości i swojego miejsca w świecie. Dziecko pod wpływem lektury, odczytując jej sensy i przesłania, podejmuje decyzje lub konkretne działania, które z reguły reprodukują wzorce literackie i odnoszą się bądź bezpośrednio do otaczającej je rzeczywistości (zainteresowanie przyrodą, opieka nad zwierzętami, współczucie dla cudzego nieszczęścia itp.), bądź też do jego życiowych planów.

Innym typem reakcji naśladowczych, które równocześnie mogą wyzwać twórczą ekspresję dziecka, są działania związane z samym tekstem i wokół niego, pod warunkiem, że ma on wyrazistą strukturę organizacyjną. Widać to zwłaszcza w kontakcie małego odbiorcy z niektórymi odmianami utworów poetyckich, nastawionych na funkcję fatyczną, bądź inspirowanych folklorem dziecięcym (jak: gdybanki, wyliczanki, zgadywanki), a więc tekstów o wyraźnych cechach ludyczno-paoidalnych. I tak na przykład tekst może stanowić swoistą matrycę dla literacko-słownej zabawy. Jeśli jego struktura jest „czytelna” dla dziecka, zostaje natychmiast rozpoznana i staje się źródłem pomysłów naśladowczych, inspirowanych twórczością słowną dzieci na zasadzie analogii do dostrzeżonych komponentów wiersza, wywołuje inwencję, a nierzadko wywołuje „bzdużenie” na zasadzie „byle do rymu”, doprowadzając w efekcie do ujęć żartobliwych, zabawnych lub wręcz nonsensownych.

Tego typu aktywizację dziecka wyzwała na przykład krótka wiersz Joanny Papużyńskiej pt. *Mamo*. Przytoczmy go:

Mamo,
pocałuję cię w brodę,
żebyś miała zawsze pogodę.
Mamo,

¹¹⁹ Por. H. Kwiatkowska: *Przeżycie literackie a moralne postawy uczniów*. Warszawa 1981.

¹²⁰ Por. M. Chłopkiewicz: *Charakterystyka procesu rozwoju osobowości w świetle literatury*, [w:] *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*. Warszawa 1980; R. Wasta, M.M. Haith, S.A. Miller: *Psychologia dziecka*, tłum. M. Babiuch, A. Ciechanowicz, E. Czerniawska, A. Matczak, A. Piotrowska, Z. Teoplit, red. nauk. A. Matczak. Warszawa 1995; M. Debess: *Etapy wychowania*. Warszawa 1996; B.J. Wadsworth: *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, tłum. M. Babiuch. Warszawa 1998.

¹²¹ Por. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska: *Z zagadnień recepcji poezji lirycznej przez dzieci sześciolatnie*, [w:] *Dziecko jako odbiorca ...*, op. cit.; A. Baluch: *Dziecko i świat przedstawiony...*, op. cit.

pocałuję cię w oko,
 żeby słońko ci świeciło wysoko.
 Mamo,
 pocałuję cię w ucho,
 boś jest naszą najmiłszą dziewczuchą!¹²²

Zastosowana tu heterometryczna strofa tercetowa ma wyrazisty układ paralelny. Powtarzające się człony składniowo-semantyczne pozwalają dziecku łatwo dostrzec zamysł poetycki. Zaczyna ono zatem spontanicznie wiersz kontynuować, tj. tworzyć według rozpoznanego wzorca nowe „ciągi”, zachowując przyjętą w tekście konwencję, strukturę, rytm i rym. Wiersz inspiruje do zabawy w poezjowanie, w którym formalne wyznaczniki są znacznie bardziej respektowane niż semantyka. Tym sposobem poprzez chęć naśladowania – rozbudza się twórcza aktywność dziecka, a wierszyk wydłuża się o kolejne segmenty, które brzmią następująco:

Mamo,
 pocałuję cię w czoło,
 żeby było zawsze wesoło.
 Mamo,
 pocałuję cię w nos,
 żebyś miała dobry los (piękny głos).
 Mamo,
 pocałuję cię w rękę,
 żebyś miała ze mnie wyrękę.
 Mamo,
 pocałuję cię w dłoń,
 żeby przyszedł do ciebie słoń (koń).

Taka rymowanka nierzadko przybiera ton żartobliwo-łobuzerski, wyzwalając naturalną u dzieci potrzebę śmiechu, np.:

Mamo,
 pocałuję cię w dłoń,
 żeby kopnął cię słoń¹²³.

Źródłem tego typu inspiracji mogą być różnorodne teksty, które wyrosły ze znajomości psychiki dzieci i reguł dziecięcej poetyki odbioru. Pisało je wielu wybitnych poetów współczesnych, jak: Chotomska, Ficowski, Kubiak, Marianowicz, Wawiłow, Kulmowa, Kern, Ratajczak i wielu innych, ale najsilniej zaznacza się ta funkcja w dynamicznej, przepełnionej pierwiastkami witalnymi, humorem i absurdem poezji Juliana Tuwima, która posiada niezrównane w tym względzie walory. Jest on nie tylko mistrzem w budowaniu absurdalnego „świata na opak”, świetnej żonglerki słownej, umiejętności odkrywania niezwykłości w świecie codziennym¹²⁴, ale też znawcą psychiki dziecka, liczącym się z jego potrzebą fantazjowania i zabawy, także słowem. Jego wiersze mogą wyzwaląć zarówno aktywność naśladowczą, jak i twórczą aktywność słowną, by przywołać utwory, takie jak: *Figielek*, *Ptasie radio*, *O panu Tralalińskim*. Poetycka zabawa słowem w jego warstwie semantycznej (*zając zajęczał, kurczę się skurczyło*), brzmieniowej („mowa” ptaków, *Lokomotywa*) wręcz prowokuje dziecięcego

¹²² J. Papuzińska: *Szumikraj*. Warszawa 1993, s. 7.

¹²³ Są to autentyczne rymowanki dzieci w wieku 6-9 lat.

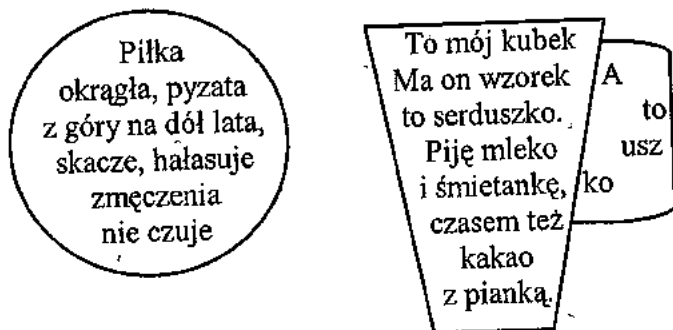
¹²⁴ Por. J. Stradecki: *O Julianie Tuwimie 1894-1953. Poradnik bibliograficzny*. Warszawa 1964, s. 22.

odbiorcę do wypróbowania własnych możliwości językowych według otrzymanych w wierszach wzorów.

Poetyka wierszy „słowiarskich” w literaturze dziecięcej jest niezwykle bogata i dotyczy różnorodnych zabaw językiem, opartych na przykład na paronomazji (Antoni Marianowicz – *Oślisko*), homofonach (Jerzy Ficowski – *Dziwna rymowanka*), błędnej etymologizacji (Julian Tuwim – *Figielek*), a także deleksykalizacji słów lub zwrotów frazeologicznych (Józef Ratajczak – *Słoń i koń*, Jan Brzechwa – *Androny*)¹²⁵. Często zjawiska te są kumulowane w jednym tekście (Marianowicz – *Idzie rak*). Niektóre wiersze – o czym była już mowa – proponują dzieciom zabawę, polegającą na poszukiwaniu słów w słowie (np. Ratajczaka – *Zabawa z lwem*, Kerna – *Stonóżka z Pimpifluszek*), która zarówno kształci spostrzegawczość, jak i wzbogaca słownictwo, pobudzając do refleksji nad językiem i tworząc wzór zabawy słowem, którą dziecko chętnie przenosi do własnej praktyki językowej.

Inspirujące do działań naśladowczych są też wszelkiego typu wiersze „na opak”, oparte na nonsense, operujące absurdem i wywracające porządek rzeczy. Manifestem nonsensu w poezji dziecięcej stał się wiersz Tuwima *Cuda i dziwy*, pełen nielogiczności, które bawią dzieci, gdyż one same lubią wymyślać równie nieprawdopodobne historie. Podstawą komizmu jest tu kontrast między rzeczywistością realną a wizją ukazaną w wierszu (śnieg niebieski w lipcu, fruujące krówki nad modrą łąką itp.). Takie sprzeczności muszą budzić śmiech i prowokować dziecko do fantazjowania według podanej „matrycy”. Dziecko bowiem w pełni akceptuje ten typ wyobraźni deformującej – czy też raczej w jego mniemaniu upiększającej – rzeczywistość, bo odrealniającej otaczający je świat.

Aktywność naśladowczą wyzwala też poezja ideograficzna, która może stanowić scenariusz zabaw obrazkowo-poetyckich. Pomysłowe wiersze w kształcie choinki (Kern), gwiazdki (Kornhauser), obłoków (Ratajczak) i wiele innych – inspirują dziecięcego odbiorcę do zachowań naśladowczych, gdyż odwołują się do jego skłonności ludycznych i naturalnej ekspresji plastycznej. Oto przykład dziecięcych prób w tym zakresie:



Jak wskazują przytoczone przykłady, nie sposób jednakże wyznaczyć jednoznacznej granicy pomiędzy aktywnością naśladowczą, dynamiczną a kreatywną. Jeśli literatura uwzględnia dziecięstwo odbiorcy, tym samym wyzwala naturalną potrzebę podejmowa-

¹²⁵ Zjawisko to omawia S. Barańczak: *Język dziecięcy...*, op. cit.

nia gry z tekstem, zabaw naśladowczych oraz spontanicznego przekładu intersemiotycznego, który jest wyrazem postawy twórczej. Wszystkie te rodzaje zachowań wzajemnie się przenikają, stymulując rozwój dziecka, wzbogacając jego percepcję literatury oraz intensyfikując przeżycie estetyczne.

4.

Aktywność twórcza

Literatura piękna, rozbudzając wyobraźnię i emocje dziecka, inspiruje je do spontanicznych działań twórczych, wyrażających ekspresję wewnętrzną, gdyż *dziecko ma w sobie naturalną potrzebę wyrażania sobie samemu i innym tego, co myśli, co czuje*¹²⁶. A zatem sam fakt, że tekst został przeżyty, tj. podobał się dziecku¹²⁷, stanowi wystarczający bodziec, wyzwalaający działania twórcze (rysowanie, taniec, poezjowanie itp.). Tę naturalną skłonność dziecka wykorzystuje zarówno pedagogika przedszkolna, jak i szkolna, stosując metody przekładu intersemiotycznego, szczególnie efektywne w pracy z poezją¹²⁸, której odbiór – wobec konieczności odczytania specyficznego kodu językowego i zwerbalizowania odczuć – sprawia dzieciom wiele trudności¹²⁹.

Zaangażowany odbiór literatury prowadzi więc do manifestacji „mocy twórczej” dziecka, podobnie jak zabawy dziecięce, które stypizował i scharakteryzował R. Caillois, głównie typu *mimicra* – gry naśladownictwa oraz *ilinx*, tj. gry, których istota polega na wprowadzeniu się grających w stan zapamiętania¹³⁰. Na tego typu ekspresję dziecka zwracają uwagę badacze literatury „osobnej”. I tak J. Cieślikowski stwierdzał: *U dziecka radość ekstatyczna wyraża się tańcem i śpiewaniem*¹³¹. Tę formę ekspresji podkreślała też Alicja Baluchowa, pisząc:

(...) taniec, zwłaszcza spontaniczny i ekspresywny taniec dziecka – demonstruje siebie. Ujawnia przez to swoją funkcję estetyczną, poetycką – nadając w ten sposób kreowanej w wierszu przestrzeni rangę artystyczną¹³².

Badaczka uznaje nadto taniec dziecka – kręcenie się w kółko – za formę pokonywania przestrzeni, a także dziecięcą miarę czasu¹³³.

Zapewne dlatego tak wiele miejsca w poezji dziecięcej zajmują takie wiersze (Porazińskiej, Szelburg-Zarembiny, Brzechwy, Januszewskiej), w których wszystko jest w ruchu, a sprzęty, zabawki i przedmioty są roztańczone na równi z bohaterem dziecięcym. Tańczy „dokolusia” mała Dorotka Porazińskiej, tańczy igła z nitką w wierszu Brzechwy, zapamiętałe krążą dwa Michały w utworze Tuwima, wyrażając niepohamowany witalizm. Aktywność małych bohaterów w literaturze dziecięcej jest

¹²⁶ R. Gloton, C. Clero: *Twórcza...*, op. cit., s. 104.

¹²⁷ Na specyfikę wartościowania przez dziecko w kategoriach: ładne – brzydkie, ciekawe – nudne zwracał uwagę m.in. E. Balcerzan: *Odbiorca...*, op. cit.

¹²⁸ Por. A. Baluch: *Poezja współczesna w szkole podstawowej*. Warszawa 1984.

¹²⁹ Badania nad odbiorem poezji przez dzieci m.in. przeprowadziły M. Kielar-Turska i M. Przetacznik-Gierowska: *Z zagadnień recepcji poezji...*, op. cit.

¹³⁰ R. Caillois dokonuje podziału zabaw na cztery typy: *agon*, *alea*, *mimicra*, *ilinx*. Tegoż: *Gry i ludzie*, przekł. A. Tatarkiewicz, M. Żukowska. Warszawa 1997, s. 28-32. Podział ten uwzględnia też J. Cieślikowski: *Zabawa jako struktura pewnych tekstów literatury dla dzieci*, [w:] tegoż: *Literatura osobna...*, op. cit., s. 64-70.

¹³¹ J. Cieślikowski: *Wielka zabawa...*, op. cit., s. 350.

¹³² A. Baluch: *Archetypy...*, op. cit., s. 21.

¹³³ Tamże.

wyrazem liczenia się pisarzy z normami rozwoju psychofizycznego dziecka i aprobaty dla niczym nieskrępowanej jego aktywności. Dziecko istnieje bowiem w świecie w sposób dynamiczny i sensualny. Powołując się na ustalenia psychologiczne M. Debesse'go Alicja Baluchowa pisała:

Każde małe dziecko (...) myśli przede wszystkim za pomocą swoich oczu, uszu i rąk. Dlatego w poezji dla dzieci zdarzają się takie układy znaczeniowe, które odwołują się do tego sensomotorycznego sposobu poznania i porządkowania świata¹³⁴.

Gdyby powyższy cytat odnieść do mistrzowskiej poezji Juliana Tuwima dla dzieci, trzeba by owe „zdarzają się” zastąpić określeniem „dominują”. Zmysłowe i dynamiczne przeżywanie rzeczywistości w wierszach poety stanowi bowiem – zgodnie z poetyką skamandrycką – ich podstawę konstrukcyjną. Motyw ruchu pojawia się w różnych formach: jako siła tkwiąca w przyrodzie (*Rzeczka, Rak i bieda*), jako spontaniczna ekspresja o charakterze zabawowym (*Taniec, Skakanka*), jako ruch miarowy, jednostajny (*Idzie Grześ, Dwa Michały*) i jako przemieszczanie się w przestrzeni (*Lokomotywa, W aeroplanie, Pan Maluśkiewicz, Trudny rachunek*).

Ten wszechobecny w poezji dziecięcej Tuwima dynamizm, nawiązujący do dziecięcego witalizmu, uzyskuje swą konsekwencję w dźwięku i rytmie, który stanowi poetycki ekwiwalent ruchu¹³⁵ i jest możliwy do odczucia zmysłem słuchu (słyszemy się na przykład w wierszach: *Lokomotywa, Mróz*). Konkretyzacja ruchowo-dźwiękowa wzbogacana jest nadto – w planie sensualnym – obrazowaniem plastycznym (kształty i barwy), apelującym do myślenia konkretno-obrazowego dziecka (*Dyzio marzyciel, Lokomotywa*).

Tego typu konstrukcje poetyckie można jednakże odnieść w głównej mierze do utworów poety dla najmłodszych, bowiem dziecko starsze wkracza stopniowo w fazę zwaną „wiekiem pytań”. W związku z rozwojem języka oraz myślenia dziecka (myślenie abstrakcyjne i rozumowanie przy pomocy symboli) kształtuje się odmienny typ poetyki wiersza, który apeluje do dziecięcej wiedzy, logiki i wyobraźni, operuje znaczeniem metaforycznym, odwołuje się do dziecięcych sprawności językowych (przysłowia, frazeologizmy). Poezja łódzkiego skamandryty dla dzieci zdaje się tworzyć pomost między tymi dwoma etapami rozwoju psychicznego najmłodszych, tj. okresem przedszkolnym i młodszym szkolnym.

Skamandrycki witalizm, biologizm i sensualizm w dziecięcej poezji Tuwima przejawia się w aktywnym stosunku do rzeczywistości i radości płynącej ze zmysłowego doznawania bytu. Kształtuje tym samym optymistyczną postawę dziecka-odbiorcy. Tuwim po mistrzowsku aktywizuje naturalną wrażliwość zmysłową „małolatków”, odwołując się do sensomotorycznego sposobu poznawania przez nich świata. W jego wiersze wpisana jest wręcz poetyka odbioru. Przyznając rytmowi i dźwiękowi miejsce nadrzędne w strukturze wiersza, uwzględnia poeta naturalną skłonność dzieci do ekspresji ruchowej oraz umiłowanie przez nich żywiołu rytmicznego. Wiele tekstów Tuwima prowokuje do „przedłużania” lektury w zabawę lub manipulację gestyczną, a więc wyzwala twórczą aktywność dziecka. I tak na przykład *Lokomotywa* może być scenariuszem zabawy w pociąg, ale może też zrodzić potrzebę rysowania, wiersz *Pstryk* –

¹³⁴ Tamże, s. 21.

¹³⁵ Zagadnienie to w odniesieniu do „dorosłej” poezji J. Tuwima omawia J. Sawicka, m.in. pisząc: *Problem ruchu i opozycje ruch-bezruch są bardzo istotne dla całej semantyki poetyckiej Tuwima*. J. Sawicka: *Julian Tuwim*. Warszawa 1986, s. 152.

może inicjować zabawę manipulacyjną w „ciemno-widno; widno-ciemno”, *Dwa Michały* zachęcają do kręcenia się w kółko lub tańca, podobnie *Rzepka*, *Skakanka* i inne utwory wyzwalają ekspresję motoryczną. Dynamizm tej twórczości jest tak ogromny, że nawet w odniesieniu do niedziecięcych wierszy Tuwima Artur Hutnikiewicz stwierdzał:

poezja Tuwima jest wyrazem organizacji psychicznej wybitnie ekstrawertycznej, tj. zwróconej na zewnątrz i uwrażliwionej na bodźce raczej sensoryczne, zmysłowe niż myślowe¹³⁶.

Twórczą aktywność dziecka o charakterze pozawerbalnym, najczęściej zabawowym (rysowanie, dramatyzowanie) inspirują różnorodne pomysłowe teksty, które bez trudu można by wskazać w dorobku wielu autorów, gdyż *ogromna część literatury wyszła z zabawy i zabawie służy* – pisał Cieślowski. W interesujący sposób funkcja ta realizuje się na przykład w poezji Anny Kamieńskiej. Zwraca tu uwagę *Pan Dymek*, o którym pisała Maria Jędrychowska, że należy do tych tekstów, które, będąc – autonomicznymi utworami poetyckimi, są równocześnie gotowymi scenariuszami zabaw dziecięcych, manualnych, ruchowych, mimicznych, wokalnych, tanecznych, dramatycznych itp.¹³⁷.

Wiersz rozwija wyobraźnię i domaga się wręcz przekładu słowa na znaki rysunkowe:

Kreska, kreska, kóteczko,
rysuję tu słoneczko.
Pod słoneczkiem jest dom.
Oto on.
Rysuję okna, dach,
komin czarny aż strach.
Z komina leci dym.
Dym ma nos, oczy, minę –
to nie dym,
to Pan Dymek.

Upersonifikowany *Pan Dymek* stwarza dzieciom możliwości różnorodnych konkretyzacji rysunkowych, zgodnie z ich własną wyobraźnią i ekspresją twórczą.

Tekstem inspirującym do zabawy i różnych form przekładu intersemiotycznego, np. dramatyzowania, jest zantropomorfizowany wierszyk *Palce* Anny Kamieńskiej:

Było braci pięcioro:
pierwszy tęgi i zdrowy,
łamię w ręku podkowy.
Drugi – pełen ochoty,
nie omija roboty.
Trzeci – jak strąk wysoki,
gapi się na obłoki.
Czwarty – bardzo nieśmiały,
rozmyśla przez dzień cały.
Piąty mały, malusi,
lula w kolebusi.

Kiedy się czyta ten wiersz, nie sposób nie przywołać rozważań Cieślowskiego na temat motywu palców oraz zabawy palcami i dłońią jako jednego z najstarszych elementów dziecięcego folkloru. Dziecko bowiem poprzez ruch *powołuje pierwsze przedmioty semiotyczne, a palce są tu znakomitym przykładem doskonalenia*

¹³⁶ A. Hutnikiewicz: *O poezji Tuwima*, [w:] tegoż: *Portrety i szkice literackie*. Warszawa 1976, s. 207.

¹³⁷ M. Jędrychowska: *Spotkanie dzieci z twórczością Anny Kamieńskiej*. „Ojczyzna-Polszczyzna” 1992/1, s. 3.

*mechanicznej sprawności i wejścia w kulturę poprzez znaki*¹³⁸. Tłumaczyłoby to sporą frekwencyjność tego tematu w polskiej poezji dziecięcej (np. Kornhauser – *Pięć paluszków*, Przyboś – *Ręce dziecka*), a także obcej (M. Carême – *Palce u ręki*)¹³⁹.

Aktywność twórcza dziecka może też – analogicznie do poezji – realizować się w kontakcie z utworami prozatorskimi. Sprzyjają temu szczególnie „otwarte” zakończenia tekstów literackich, które aktywizują dziecko, wyzwalając postawy kreatywne. Mały odbiorca lubi kontynuować opowieść, chętnie konfabuluje dalszy ciąg losów bohatera, modyfikuje struktury fabularne zgodnie z własnym typem wyobraźni i wola oraz z wymogami *happy endu*. Tego typu zachowania widoczne są już na poziomie odbioru baśni, a w edukacji szkolnej przenoszą się na różne odmiany epiki i dotyczą zarówno działań spontanicznych, jak też inspirowanych przez nauczyciela polonistę, a więc ukierunkowanych.

Szczególną formą aktywności twórczej dzieci jest poezjowanie. *Dzieci są poetami w całej intensywności swego przeżywania* – pisał przed laty Jerzy Ficowski¹⁴⁰. Małe dzieci tworzą różnego typu rymowanki i mętowania wyłącznie dla siebie, z samej potrzeby zabawy. Badacze folkloru słownego dzieci zgodnie podkreślają dziecięce upodobanie do rymu, rytmu i żywiołu muzycznego. Jeden z nich pisał:

Powtarzając swój improwizowany wiersz, dzieci mogą deformować słowo, ale za nic nie naruszają melodii. Przeciwnie, zawsze gotowe są złożyć rymowi w ofierze poprawność każdego słowa, w miarę potrzeby wydłużają je, skracają, przestawiają akcenty. Tak wielkie jest u dzieci czyste mięśniowe poczucie wiersza¹⁴¹.

Z tych wczesnodziecięcych praktyk słownych może się z czasem zrodzić upodobanie do tego typu poezjowania, które wyrasta już nie z paidii, ale z potrzeby uzewnętrznienia własnych emocji, przeżyć i wzruszeń, stanowiąc tym samym wyraz postaw kreatywnych. Literacka – czy raczej paraliteracka – twórczość dzieci i młodzieży jest faktem konkretnym i wymiernym, stanowi przedmiot osobnych badań¹⁴², poddawana licznym formułom konkursowym zyskuje publikacje w postaci tomików wierszy laureatów lub specjalnych antologii¹⁴³, świadczących o dużej frekwencyjności zjawiska oraz rozbudzonej w tym kierunku aktywności i pokaźnym potencjale twórczym młodych.

Warto w tym miejscu przywołać ciekawe pomysły twórczego rozwoju języka i poetyckiej wyobraźni, możliwe do wykorzystania zarówno na lekcjach języka polskiego, jak i na „warsztatach poetyckich”. Chodzi o pracę twórczą dziecka na tzw. *półwierszach*.

¹³⁸ J. Cieślowski: *Literatura osobna*, op. cit., s. 72.

¹³⁹ M. Carême: *Schody...*, op. cit. (nlb).

¹⁴⁰ J. Ficowski: *Poezja dla dzieci i wierszyki dla naszych milusińskich*. „Nowa Kultura” 1961, nr 23, s. 7.

¹⁴¹ K. Czukowski: *Od dwóch do pięciu*, tłum. W. Woroszyński. Warszawa 1962, s. 287.

¹⁴² Por. H. Semenowicz: *Poetycka twórczość dziecka*. Warszawa 1973. Autorka stwierdza we wstępie do książki: *Dziecko może przez ekspresję słowną zaspokoić niektóre ze swych potrzeb psychicznych: wypowiedzenia siebie, komunikowania z otoczeniem, intensyfikowania życia wewnętrznego, uznania i własnej aktywności* (s. 7); B. Dymara (red.): *Dziecko w świecie sztuki*. Kraków 1996, *Dziecko w świecie marzeń*. Kraków 1996.

¹⁴³ Np.: *Leci jabłko w chmury: wiersze dzieci dla dzieci i dorosłych*, oprac. D. Wawilów i O. Usenko. Warszawa 1982; B. Dymara: *Wiersze naszych dzieci*. Kraków (b.r.w.); *Portret rodziny. Antologia prac literackich dzieci z Dolnego Śląska*, pod red. J. Kumiegi. Wrocław 2000; tomiki laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Poetyckiego dla Dzieci w Poznaniu, tomiki wierszy laureatów Przeglądu Twórczości Dzieci i Młodzieży *Kacze Pióro* w Katowicach, tomiki Turnieju Jednego Wiersza o Laur Plateranki w Sosnowcu i wiele innych. Twórczość poetycką dzieci uwzględnia również drugie wydanie cytowanej wcześniej antologii poezji dla dzieci w opracowaniu R. Waksumunda, ss. 381-395.

Polega ona na tym, że dziecko otrzymuje „obcięty” tekst i musi go zrekonstruować. Młodsze dzieci otrzymują „rozsypankę tekstową”¹⁴⁴, z której „układają” wiersz, posługując się „rozsypanymi” jego elementami, starszym pozostawia się większą swobodę twórczą. Metoda wydaje się celowa z wielu względów, między innymi dynamizuje wyobraźnię, intensyfikuje przeżycie i pozwala dzieciom wniknąć w proces twórczy oraz doświadczyć trudu tworzenia. Zilustrujmy ją na przykładzie wiersza Wisławy Szymborskiej *Muzeum*, który został „obcięty” dla celów ćwiczeniowych. Uczniowie otrzymali zadanie uzupełnienia go zgodnie z własną inwencją i wyobraźnią, a tym samym nadania mu niejako nowych sensów.

Wersja oryginalna tekstu:**Muzeum**

Są talerze, ale nie ma apetytu.
Są obrączki, ale nie ma wzajemności
od co najmniej trzystu lat.

Jest wachlarz – gdzie rumieńce?
Są miecze – gdzie gniew?
I lutnia ani brzęknie o szarej godzinie.

Z braku wieczności zgromadzono
dziesięć tysięcy starych rzeczy.
Omszały woźny drzemie słodko
zwiesiwszy wąsy nad gablotką.

Metale, glina, pióro ptasie
cichutko tryumfują w czasie.
Chichocze tylko szpilka po śmieszce z Egiptu.
Korona przeczekwała głowę.

Przegrała dłoń do rękawicy.
Zwyciężył prawy but nad nogą.
Co do mnie, żyję, proszę wierzyć.

Mój wyścig z suknią nadal trwa.
A jaki ona upór ma!
A jakby ona chciała przeżyć!

Wersja ucznia:**Muzeum**

Są talerze, ale już potrzaskane.
Są obrączki, ale już wypaczone
od co najmniej kilku wieków.

Jest wachlarz odpoczywający
Są miecze stępione
I lutnia ani drgnie.

Z braku wieczności podąża w mrok
dziesięć tysięcy lat.

Wersja ćwiczeniowa:**Muzeum**

Są talerze, ale
Są obrączki, ale
od co najmniej

Jest wachlarz
Są miecze
I lutnia ani

Z braku wieczności
dziesięć tysięcy
Omszały woźny
zwiesiwszy wąsy

Metale, glina,
cichutko tryumfują
Chichocze tylko
Korona

Przegrała
Zwyciężył
Co do mnie

Mój wyścig
A jaki
A jakby

Wersja uczennicy:**Muzeum**

Są talerze, ale stłuczone.
Są obrączki, ale niczyje –
od co najmniej wieku.

Jest wachlarz hiszpański
Są miecze stalowe
I lutnia ani drgnie.

Z braku wieczności – smutek
dziesięć tysięcy lat samotny.

¹⁴⁴ Terminu „rozsypanka tekstowa” używa J. Kolbuszewski: *Konwencje ludyczne w szkolnej interpretacji tekstu literackiego*, [w:] *Edukacja literacka w szkole*, wybór i opracowanie W. Dynak i M. Ingłot, cz. II. Wrocław 1988, s. 92.

Omszały woźny spokojnie leży
zwiesiwszy wąsy na ścianę.

Metale, glina – powoli umierają,
cichutko tryumfują spiczaste góry.
Chichocze tylko wiatr.

Korona wieków.
Przegrała pojedynek.
Zwyciężył czas.

Co do mnie, ja ciągle wierzę.
Mój wyścig jest prawie ukończony.
A jaki będzie?
A jakby

Omszały woźny – czas
zwiesiwszy wąsy zaczął umierać.

Metale, glina, stal
cichutko tryumfują nad nim.
Chichocze tylko wiatr.

Korona słomiana.
Przegrała z czasem.
Zwyciężył wiatr.

Co do mnie – nie boję się.
Mój wyścig trwa.
A jaki jest?
A jakby¹⁴⁵

W strukturze lekcji powyższe ćwiczenie pełniło rolę motywującą uczniów do podjęcia analizy i interpretacji wiersza Noblistki, lecz jego rezultaty – tj. uczniowskie wersje tekstu – okazały się na tyle interesujące, że warte osobnego dyskursu lekcyjnego. Ośmieliły nadto uczniów do ujawnienia – skrywanej zazwyczaj – własnej praktyki poetyckiej.

Przejawy twórczej ekspresji dziecka – zwłaszcza starszego – nie zawsze mają charakter konkretny. W poetyce dziecięcego odbioru literatury mieści się bowiem obszar, którego nie sposób zbadać i zmierzyć, gdyż nie uzewnętrznia się on w sposób bezpośrednio rozpoznawalny. Posługując się kodem estetycznym, literatura aktywizuje bowiem sferę wyobraźni, wyzwala emocje, pobudza do refleksji, a więc funkcja aktywizująca nakierowana jest niejako do wewnątrz, na budowanie osobowości. Dobra książka objaśnia dziecku świat, jego tajemnice i zagadki, jest przewodnikiem po nieznanym, oswaja przedmioty i zjawiska, faunę i florę, uczy człowieczeństwa, odsłania piękno i otwiera dziecko na wartości – a wszystko to czyni, dotykając wewnętrznych strun emocji i uczuć małego odbiorcy.

Cała literatura, także ta dla najmłodszych, jeżeli nie jest nastawiona na doraźne funkcje dydaktyczno-wychowawcze, stawia przed czytelnikiem ważne pytania i dylematy, pobudza i aktywizuje go w planie intelektualnym, emocjonalnym i aksjologicznym. Autentyczny zachwyt nad światem, afirmacja życia, żywe zainteresowanie człowiekiem i przyrodą – to najskuteczniejsze środki perswazyjno-dydaktyczne literatury dziecięcej z perspektywy młodego odbiorcy. Zjawisko to scharakteryzował Balcerzan, pisząc: *W twórczości dla dzieci „zaangażowanie” realizuje się ponad obszarem konfliktów „dorosłych” – jako zaangażowanie w istnienie*¹⁴⁶.

Podstawowym warunkiem wyzwala się ekspresji twórczej dziecka w kontaktach z literaturą jest **przeżycie literackie**¹⁴⁷, zaś – jak pisze Bogusław Żurkowski – *aby zaistniało przeżycie estetyczne u dziecka, musi być spełniony warunek, który nazywamy **paidialnością***¹⁴⁸, czyli odniesieniem do świata dziecka. Nadto *autentyczna ekspresja*

¹⁴⁵ Przytoczone prace wykonali w marcu 2000 roku uczniowie kl. VIII Szkoły Podstawowej nr 12 w Katowicach: Ala Kołodziejczyk i Michał Kłapciński (nauczycielka – mgr Alicja Mól).

¹⁴⁶ E. Balcerzan: *Odbiorca w poezji...*, op. cit., s. 32.

¹⁴⁷ Por. H. Kwiatkowska: *Przeżycie...*, op. cit.; M. Tyszkowa: *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*. Warszawa 1977.

¹⁴⁸ B. Żurkowski: *Wartości estetyczne w literaturze*, [w:] *Wartości w świecie dziecka i sztuce dla dziecka*, pod red. M. Tyszkowej i B. Żurkowskiego. Warszawa 1984, s. 221.

twórcza musi być motywowana wewnętrznie. Musi zaistnieć potrzeba wyrażania siebie, potrzeba konkretyzacji wewnętrznego świata, zainteresowanie dla tych czynności i radość odczuwana z samorealizacji dla siebie i dla innych¹⁴⁹. Książka dla dziecka – jak starano się wykazać – z reguły ma charakter otwarty, co wymusza jej aktywny i twórczy odbiór¹⁵⁰, w przeciwieństwie do mass mediów i rozpowszechniającego się zjawiska ucieczki dzieci i młodzieży w ekran telewizyjny lub komputerowy, a tym samym zanurzania się w świecie wirtualnym przekazów ikonicznych¹⁵¹.

Na koniec trzeba stwierdzić, że przywołane w tym rozdziale odniesienia egzemplifikacyjne tyleż unaocniają prezentowaną problematykę, ile ją komplikują, ponieważ wykazują, że nie sposób jednoznacznie przypisać tekstom literackim i książkom jednej tylko funkcji oraz tylko jednego rodzaju reakcji czytelniczych. Określony typ aktywności wyzwala coraz to nowe postawy twórcze, pobudza coraz to inne sfery psychiki, uruchamia różnorodne formy ekspresji i reakcji czytelniczych. I tyleż zależy od samego tekstu, co od uwarunkowań osobniczych, środowiskowych i kulturowych dziecięcego odbiorcy oraz sytuacji i stereotypów odbioru. Im trudniej tekst literacki czy książka poddaje się zastosowanym tu próbom klasyfikacji, tym – jak się wydaje – stoi wyżej pod względem kategoryzacji estetycznej. Im więcej różnorodnych reakcji czytelniczych, tym w konsekwencji bogatsza osobowość i potencjał twórczy dziecięcego odbiorcy, który w kontakcie z literaturą w sposób naturalny, tj. spontaniczny lub też ukierunkowany¹⁵² ujawnia i rozwija postawy kreatywne, tak silnie akcentowane we współczesnych systemach edukacyjnych.

¹⁴⁹ R. Popek: *Zachowania ekspresyjne dzieci jako naturalny przejaw aktywności twórczej*, [w:] S. Popek: *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*. Warszawa 1988, s. 46.

¹⁵⁰ Podkreślają to badacze literatury dziecięcej, między innymi J. Szymkowska-Ruszała pisała: *Utwór literacki, traktowany jako dzieło otwarte jest świadomie, programowo nastawiony na aktywny współdział odbiorcy. Jego bowiem pełna czy bogata konkretyzacja może dopiero zaistnieć w wyniku aktywnego, twórczego, dopełniającego odbioru – w swoistej grze między autorem, jego dziełem a czytelnikiem*. J. Szymkowska-Ruszała: *Przygoda i wartość*, [w:] *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży*, pod red. J. Papuzińskiej i B. Żurakowskiego. Warszawa 1984, s. 148.

¹⁵¹ Por. A. Książek-Szczepanikowa: *Ekranowy czytelnik – wyzwanie dla polonisty*. Szczecin 1998; tejsze: *Ekranowe czytanie*. „Polonistyka” 1993, nr 10, s. 584.

¹⁵² Por. W. Pielasińska: *Ekspresja jako wartość*. Warszawa 1983. Autorka wyróżnia ekspresję swobodną (naturalną) oraz inspirowaną, zamierzoną lub kierowaną.

Książki na zamówienie – o teleologiczności literatury dla młodego odbiorcy

1

Pisanie na tzw. zamówienie odnosić się może do literatur obiegów popularnych (np. brukowej, trywialnej), ale przede wszystkim jest zjawiskiem niezwykle charakterystycznym dla piśmiennictwa skierowanego do młodego odbiorcy, gdyż związane jest z samą istotą tej gałęzi literatury, nastawionej na – różnorako w poszczególnych epokach rozumiane – funkcje dydaktyczno-edukacyjne i dydaktyczno-wychowawczo-perswazyjne, a więc tym samym na realizację historycznie zmiennych celów i ideałów wychowania młodego pokolenia. Mechanizm tworzenia na zamówienie towarzyszy – z różnym natężeniem i w rozmaitych odmianach – całemu rozwojowi literatury „osobnej”, przybierając w ostatnich latach szczególnie merkantylne formy, często rzutujące negatywnie na wartość artystyczną książek dla dzieci bądź też degradujące tekst literacki na rzecz innych form przekazu, charakterystycznych dla szeroko rozumianej kultury masowej (książki multimedialne).

Użycie terminu „piśmiennictwo” w odniesieniu do produkcji wydawniczej dla młodych wydaje się zasadne. Chodzi bowiem nie tylko o literaturę piękną, ale też o szeroką produkcję wydawniczą o charakterze pedagogicznym, edukacyjnym, utylitarnym, okolicznościowym, nastawioną na szybką realizację celów doraźnych, czyli reagującą na aktualne potrzeby społeczne i czytelnicze, niekoniecznie – a raczej rzadko – spełniającą wymogi literatury wysokoartystycznej, ale też nie zawsze i nie do końca wpisującą się w poetykę literatury obiegów popularnych. Oblicze literatury „czwartej”, a zatem i jej oceny, kształtują bowiem każdorazowo specyficzne relacje, jakie zachodzą między dwoma podstawowymi jej wyznacznikami, tj. estetyzmem jako kategorią literackości i dydaktyzmem jako kategorią podporządkowaną odbiorcy i związaną z teleologicznością tekstów literackich oraz innych komunikatów dla młodego odbiorcy.

Teleologiczność, a więc nastawienie na cele, jest jedną z istotnych cech „osobnych” literatury dla dzieci i młodzieży, warunkujących zjawisko książki na zamówienie, w szerokim rozumieniu tego pojęcia, którego nie sposób określić jednoznacznie. Trzeba by tu wskazać przynajmniej trzy konotacje.

Po pierwsze termin ten może dotyczyć tekstów i książek, które powstały jako realizacja zgodnych z duchem czasu idei i haseł, tj. były swoistą odpowiedzią autorów na określone potrzeby patriotyczne, społeczno-wychowawcze, światopoglądowe i inne. Jako egzemplifikację można przywołać teksty z międzywojnia, szerzące idee pracy, solidaryzmu klasowego, harcerstwa czy kooperacji (np. opowiadania Marii Dąbrowskiej:

Przyjaźń, Olek, Wilczęta z czarnego podwórza), bądź też książki z lat pięćdziesiątych, podporządkowane wymogom socrealizmu. Tu przykładów jest sporo – odwołajmy się zatem do dwóch: powieści Hanny Ożogowskiej (*Na Karolewskiej, Swoimi słowami* – o konstytucji PRL, *Nową drogą przez nowy most*), w których pisarka nie ustrzegła się *zdradliwych raf, jakie niosła literaturze lat pięćdziesiątych tendencja pisania na tzw. zamówienie społeczne*¹⁵³, oraz do wierszy dla dzieci Marii Terlikowskiej o pracy, maszynach, robotnikach i chłopach, socjalistycznych świętach (np. *Kłóciła się kosa z cepem, Majowe święto, Piosenka o Nowej Hucie* i wiele innych). Przywołane tu teksty wpisywały się w określoną poetykę, konwencje, poddawały się – w mniejszym lub większym stopniu – ogólnemu „ciśnieniu” kulturowemu, a przede wszystkim ideowemu.

Po drugie – można tym terminem określić takie książki i teksty, które zostały napisane na zamówienie konkretnych osób fizycznych, instytucji, redakcji czasopism, wydawnictw, często w wyniku ogłaszanych konkursów lub koncepcji serii wydawniczych, a zatem były podporządkowane założeniom oraz planom wydawniczym i spełniały tym samym narzucone im wymogi i rygory.

Po trzecie – książkami „na zamówienie” można nazwać też takie, które ukazały się w wyniku propozycji lub postulatów czytelnicznych, a więc powstały bądź to pod wpływem opinii i oczekiwań odbiorców indywidualnych (np. dotyczących kontynuacji treści książki lub serii wydawniczej, jak powieści o przygodach Tomka Alfreda Szklarskiego), bądź też sugestii bibliotekarzy, częściej jednak wymogów szkoły. Przypomnijmy, że wiele zbeletryzowanych książek biograficznych dla dzieci starszych powstało jako reakcja na – dość długo utrzymujące się w programie nauczania języka polskiego w klasach V-VII, potem IV-VIII – hasło: *Sylwetki wybitnych artystów, uczonych, rewolucjonistów, bojowników o wolność i demokrację*. Tak powstały między innymi pozycje: Haliny Rudnickiej (*Płomień gorejący* – opowieść o F. Dzierżyńskim, 1951, 1954; *Promień za kratą* – opowieść o M. Fornalskiej, 1956), książki biograficzne Jadwigi Chamiec (np. *O Ludwiku Waryńskim. Opowieść*, 1952; *Mały żołnierz rewolucji*, 1953; *Cieęższą podajcie mi zbroję* – powieść o młodości Mickiewicza, 1958), książka o Janie Kochanowskim Janiny Porazińskiej pt. *Kto mi dał skrzydła?* (1958), liczne powieści Moniki Warneńskiej, Gabrieli Pauszer-Klonowskiej i wiele innych.

W niniejszym opracowaniu skoncentrujemy uwagę wyłącznie na aspekcie drugim, próbując – bez aspiracji wyczerpania tematu – omówić na podstawie wybranych autorów następujące kwestie:

- z jakich pobudek podejmowali oni zamówienia;
- czy i o ile taka właśnie geneza tekstu literackiego lub książki dla młodego odbiorcy miała wpływ na wartość estetyczną utworu, a zatem, czy można mówić o książkach „na zamówienie”, które na trwałe zakorzeniły się w polskiej tradycji literackiej i czytelnicznej;
- jakie miejsce w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży zajmują specyficzne książki na zamówienie, jakimi były popularne kiedyś serie: *Poczytaj mi, Mamo* – dla najmłodszych i *Portrety* – dla młodzieży, wydawane w pierwszym wypadku z inicjatywy profesjonalnego wydawnictwa dla dzieci i młodzieży, jakim była i jest

¹⁵³ A. Sendela: *Sylwetki pisarzy*. „Książki dla Ciebie” 1972, nr 9, s. 13.

„Nasza Księgarnia”, w drugim zaś – w wyniku koncepcji wydawniczej zasłużonego dla książki adresowanej do młodych wydawnictwa „Horyzonty”.

W historii literatury dla dzieci i młodzieży można wskazać wiele tekstów literackich, które swoją genezą wpisują się w interesujący nas nurt książek „na zamówienie”, ale zarazem sporo nazwisk znanych oraz wybitnych pisarzy, rozpoczynających twórczość dla młodego odbiorcy niejako przypadkowo, często za namową lub zachętą osób trzecich, realizujących zamówione tematy w postaci tekstów dla czasopism, wypisów szkolnych, wydawnictw prywatnych lub też uczestniczących w konkursach literackich, których regulaminy zwykle określały tematykę, idee, formę, gatunek literacki dzieła itp. Dla potwierdzenia tej tezy przywołajmy niektóre tylko fakty.

2

W roku 1882 przełożone prywatnych pensji w Warszawie ogłosiły propagowany na łamach „Tygodnika Ilustrowanego” konkurs dla uczczenia pamięci Pauliny Krakowowej *na dziełko w formie powieści lub pamiętnika, przedstawiające obraz i wzór dojrzałej kobiety na tle stosunków społecznych*¹⁵⁴. Konkurs wygrała 33-letnia wówczas Zofia Urbanowska, a nagrodzona powieść *Księżniczka*, wydrukowana kilka lat później (w 1886), zdobyła ogromne powodzenie na kilkadziesiąt lat, aż do roku 1949, kiedy została wycofana z obiegu do roku 1953.

I choć powieść wpisuje się nazbyt wyraźnie w ideologię pozytywistyczną, a materia fabularna załamuje się miejscami pod naporem tendencji, książka zyskała niezwykle pochlebne opinie krytyków jej współczesnych, którzy m.in. pisali o niej jako o *owocu świeżym, dojrzałym i zdrowym*¹⁵⁵, oraz że jest *tak zajmująca, jak w naszej literaturze dla dzieci i młodzieży trudno znaleźć drugą*¹⁵⁶. Nie można się dziwić tym entuzjastycznym ocenom, gdyż powieść ta spełniała w swoim czasie oczekiwania społeczno-wychowawcze, a kryteria artystyczne w ocenie książek dla młodego odbiorcy nie były jeszcze wyostrzone. Dla rzetelności trzeba jednakże dodać, że oprócz licznych pochwał pojawiały się w recenzjach także uwagi krytyczne, głównie dotyczące schematycznych kreacji bohaterów¹⁵⁷.

Czy powieść, napisana przed ponad wiekiem „na zamówienie”, wytrzymała próbę czasu? Współczesny czytelnik, a raczej czytelniczka, o ile natrafi na książkę Urbanowskiej, zapewne skoncentruje się na jej walorach poznawczych, ewentualnie na wątku romansowym. Wydaje się jednakże wątpliwe, by można było zająć dziś wobec powieści postawę estetyczną. Wypada podzielić w tym względzie rekomendację słownikową: *[...] jest to książka staroświecka, lecz nie pozbawiona wdzięku*¹⁵⁸. Dodajmy – można zanurzyć się w niej jak w albumie z fotografiami w kolorze sepii i ulec nastrojom sentymentalnym. Zdezaktualizowało się jednakże przesłanie powieści; zbyt nachalnie propagowana ideologia pracy, osadzona nadto w realiach dziewiętnastowiecznych, nie przemawia już do

¹⁵⁴ J. Kott: *Konfitury*. „Kuźnica” 1948, nr 21, s. 1.

¹⁵⁵ [J.K.]: *Nowe książki*. „Dziennik Łódzki” 1885, nr 264, s. 5.

¹⁵⁶ M. Ilnicka. „Bluszcz” 1885, nr 50, s. 393.

¹⁵⁷ Por. M. Bohusz: *O „Księżniczce” Zofii Urbanowskiej*. „Przegląd Powszechny” 1886, t. 10, s. 110; „Biblioteka Warszawska” 1886, t. 2, s. 266.

¹⁵⁸ *Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży*, pod red. K. Kulickowskiej i B. Tylickiej. Warszawa 1979, s. 548.

współczesnego nam czytelnika. Książka razi sztucznością sytuacji fabularnych i schematyzmem, a miejscami może wręcz śmieszyć wyemancypowane dziewczęta z przełomu XX i XXI wieku. Kruszevska-Kudelska, zaliczając *Księżniczkę* do gatunku powieści dla dziewcząt, jednocześnie krytykuje ją za nudę i natrętną tendencyjność¹⁵⁹, i trudno autorce nie przyznać racji. Nie sposób też jednak zaprzeczyć, że właśnie *Księżniczka*, obok książeczki fantastyczno-przyrodniczej Zofii Urbanowskiej pt. *Gucio zaczarowany* (1884), którą po latach będą się zachwycać takie osobistości literatury, jak Jarosław Iwaszkiewicz i Czesław Miłosz, pozostała w obiegu czytelnicznym do dzisiaj.

3

W formułę tekstów „na zamówienie” wpisywały się wierszyki i powiastki dla dzieci, pisane na przełomie XIX i XX stulecia do sprowadzanych zza granicy rycin i obrazków chromolitograficznych, najczęściej niemieckich lub skandynawskich, które w dużym stopniu narzucały autorom tematykę tekstu, pozostawiając jednakże pewien margines dowolności w zakresie ich interpretacji. Tego typu teksty pisali na przykład Maria Konopnicka i Artur Oppman (Or-Ot). Badacz historii książki „dziecięcej” – Janusz Dunin – niezbyt pochlebnie ocenia tę twórczość. Pisze:

Prawdę rzekłszy, znaczna część tekstów sławnej Konopnickiej, wykonana do gotowych ilustracji, nosi na sobie znamiona pośpiechu i związanej z tym bylejakości. Innym wyrobnikiem pióra, dostarczającym ze zmiennym szczęściem rymów dziecięcych był [...] Artur Oppman, Or-Ot¹⁶⁰.

Co do ostatniego autora przytacza też zabawną, odnotowaną we wspomnieniach historyjkę, odsłaniającą mechanizm powstawania niektórych książeczek dla dzieci. Otóż Or-Ot, który podjął się napisania wierszyków do litografii niemieckich dla wydawnictwa Michała Arcta i nie wywiązał się z zobowiązania terminowo, został zamknięty przez wydawcę w gabinecie i w ciągu dwóch godzin napisał pod kluczem książeczkę *O Jasiu dręczycielu, o Józiu gapicielu, o Cesi cmokosi i o spalonej Zosi*¹⁶¹.

Nie zawsze jednak powstawaniu tekstów dla dzieci „na zamówienie” towarzyszył aż taki pośpiech i przymus. Niekoniecznie musiały też one być niejako z góry skazane na miano literatury trzeciorzędnej i nietrwałość bytu. Warto w tym względzie odwołać się do czasów międzywojennych, kiedy to zaangażowanie społeczne pisarzy było powszechne i przejawiało się między innymi podejmowaniem rozlicznych prac na rzecz oświaty oraz wychowania dziecka. Kiedy na przykład Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego powołało w latach dwudziestych Komisję do Oceny Książek Beletrystycznych dla Młodzieży, w jej skład wchodził także pisarz: najpierw Jan Lechoń, potem – Maria Dąbrowska. I choć pisarka ubolewała, pisząc w dzienniku: *26 I 1932. Cała ta Komisja jest źle pomyślana i my pracujemy nie wśród książek, ale wśród śmiecia niewartego zachodu*¹⁶², jednakże współpracy z Komisją nie przerwała. Taka postawa była niewątpliwie wynikiem szczególnego pojmowania zawodu literackiego jako służby społecznej¹⁶³. Z tych samych względów wielu wybitnych autorów, jak na

¹⁵⁹ A. Kruszevska-Kudelska: *Polskie powieści dla dziewcząt po r. 1945*. Wrocław 1972, s. 23–24.

¹⁶⁰ J. Dunin: *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*. Wrocław, 1991, s. 92.

¹⁶¹ Tamże, s. 70.

¹⁶² M. Dąbrowska: *Dzienniki*. Oprac. T. Drewnowski. Warszawa 1988, t. 1, s. 322.

¹⁶³ M. Dąbrowska: *Zawód literacki jako służba społeczna*. „Marchoń” 1934-1935, nr 4.

przykład Juliusz Kaden-Bandrowski, Zofia Nałkowska, zaczęło wtedy pisać dla młodego odbiorcy niejako na marginesie twórczości dla dorosłych. Dość powszechnie włączali się też pisarze w plany wydawnicze redakcji czasopism dla dzieci oraz wypisów szkolnych, realizując z góry określone zamówienia. Od połowy lat dwudziestych teksty czytanek do podręczników zamawiano u Dąbrowskiej, Bandrowskiego, Kuncewiczowej, Morcinka, a do klas młodszych – u Szelburg-Zarembiny, Porazińskiej¹⁶⁴. Na łamach czasopism: „W słońcu”, „Płomyk”, „Płomyczek” napotykały nazwiska Dąbrowskiej, Benedykta Hertza, Janusza Korczaka i innych wybitnych autorów.

Rozmiary zjawiska pisania „na zamówienie” można zilustrować, odwołując się do twórczości Marii Dąbrowskiej, której większość tekstów, adresowanych do młodego odbiorcy, ma właśnie taki rodowód i z reguły charakter okolicznościowo-rocznicowy. I tak: opowiadanie o Józefie Wybickim napisała autorka w stulecie jego śmierci, o Komisji Edukacji Narodowej – w 150 rocznicę jej powstania, pogadankę o Janie Kasprowiczu pt. *Kto nie wierzy, niech nie wierzy* – z okazji zgonu poety, zaś pogadanka o gen. Sowińskim pełniła funkcję komentarza do wiersza Juliusza Słowackiego, zamieszczonego w numerze monograficznym, poświęconym poecie. Podobną genezę można wskazać przy pogadankach biograficznych o Janie Dekercie, Henryku Dąbrowskim, Mikołaju Koperniku, Tadeuszu Kościuszcze i innych bohaterach narodowych¹⁶⁵, tak też powstawała publicystyka dla młodych¹⁶⁶. Maria Dąbrowska wyznaje¹⁶⁷, że pisarstwo dla młodego czytelnika podjęła za namową Stefani Sempołowskiej, redaktorki „W słońcu”. Dla tego periodyku powstał cykl opowiadań historycznych, drukowanych w latach 1916-1917, a następnie wydanych w zbiorze *Dzieci Ojczyzny* (1918).

Zamówienia do wypisów szkolnych nasiliły się po uzyskaniu przez autorkę *Uśmiechu dzieciństwa* Nagrody Wydawców w roku 1925. Współpraca z autorami wypisów, głównie *Mówią wieki* J. Balickiego i S. Majkowskiego oraz lwowskich czytanek S. Tynca i J. Gołąbka, trwała 10 lat i znalazła żywe odbicie w dzienniku pisarki (np.: 3 XI 1930. *Mam zamówienie do wypisów*). Część opowiadań napisanych dla podręczników szkolnych została zebrana w tomiku *Czyste serca* (1938), który obejmował następujące teksty: *Pierwszy dzień w szkole*, *Wilczęta z czarnego podwórza*, *Drogie kamienie*, *Olek*, *Koledzy Jacka*, *Szpital*, *Czajka*, *Wakacje*. Jak widać – dwa z nich utrzymują się do dzisiaj w programach szkoły podstawowej. Na zamówienie dla lwowskich czytanek powstało opowiadanie *Nasi ludzie w Westfalii* (1928) o tematyce emigracyjno-patriotycznej. Szeroko podejmowała też pisarka problematykę pracy, np. w takich czytankach, jak: *Wyścig pracy* (1929), *Pracownik zagorzały* (1929), *W laboratorium* (1930), a wcześniej pisząc broszurkę pt. *Codzienna praca* (1924), zalecaną dla szkół zawodowych. Wpisała się zatem w podstawowe wyznaczniki ideału wychowania czasów sobie współczesnych, a więc realizowała tym samym zamówienie społeczne. Na zamówienie powstała też okolicznościowa książeczka *Wielki Przemieniony. Opowieść o Juliuszu Słowackim dla młodzieży* (Warszawa 1927). W dzienniku pisarka odnotowała:

¹⁶⁴ Por. *Słownik literatury polskiej XX wieku*. Wrocław 1993, s. 563.

¹⁶⁵ Por. Z. Szmytrowska-Adamczykowa: *Maria Dąbrowska. Pisarstwo dla młodzieży*. Katowice 1979, s. 91-109.

¹⁶⁶ Tamże, s. 109-116.

¹⁶⁷ Por. M. Dąbrowska: *Stefania Sempołowska. Szkic do portretu*, [w:] S. Sempołowska: *Pisma*, t. 1. Warszawa 1960, s. 157.

Z powodu zamierzonego sprowadzenia Jego prochów na Wawel dostałam od Ujejskiego [ministra – Z. A.] zamówienie na napisanie broszury o Słowackim. Zaproponowano mi za to ogromne honorarium – tysiąc złotych (5 V 1927).

Znamienny dla tempa realizacji zamówień jest fakt, że pod datą 24 czerwca 1927 roku czytamy: *Broszura o Słowackim już gotowa*. Inne zapiski w dzienniku pisarki dowodzą, że z reguły zamówienia realizowała w bardzo krótkim czasie, często nawet w ciągu trzech dni.

Rejestr przywołanych tekstów Marii Dąbrowskiej oraz faktów z jej biografii literackiej nie jest pełen, ale odślania z jednej strony mechanizmy pisania „na zamówienie”, z drugiej – pełną zaangażowania i odpowiedzialności postawę pisarki, która nawet w okresie nasilenia pracy nad sagą rodu Niechciców nie odmawiała realizacji tematów społecznie użytecznych, zamawianych dla czasopism dziecięcych i wypisów szkolnych oraz żywo reagowała na pochlebne o nich opinie.

Czy teksty, które powstały niejako na „zadany temat”, przetrwały w historii literatury „dziecięcej” i w świadomości literackiej? Czy ich podporządkowanie potrzebom chwili, a więc wyraźna aktualizacja i nieunikniony pośpiech realizacji zamówień nie obniżyły wartości estetycznych? Czy wreszcie ranga pisarza jest dostateczną miarą wielkości każdego tekstu, także tego na zamówienie? Wydaje się, że pisarka sama udzieliła pośrednio odpowiedzi na te pytania, gdyż nie wszystkie opowiadania przedrukowała w późniejszych tomikach. Przypomnijmy też, że niektóre z nich w ogóle nie doczekały się druku i nadal spoczywają w archiwum spuścizny po pisarce, jak np. dwie pogadanki (opowiadania?) o Adamie Mickiewiczu (pierwsza z roku 1918 pt. *Adam Mickiewicz*, druga napisana później pt. *O wielkim człowieku*). Warto też podkreślić, że wiele przypomnianych tu tytułów znają zapewne tylko nieliczni badacze pisarstwa Marli Dąbrowskiej, a zatem nie istnieją one w powszechnej świadomości czytelniczej i nie weszły na trwałe do obiegu literackiego. Jednakże gdyby nie inspiracja redaktorki czasopisma „W słońcu”, Stefanii Sempołowskiej, gdyby nie swoiste zamówienia na teksty dla dzieci, kto wie, czy moglibyśmy w ogóle mówić dzisiaj o Marii Dąbrowskiej jako o pisarce dla młodego wieku.

4

Omówione na przykładzie autorki *Nocy i dni* zjawisko mechanizmów pisarstwa na zamówienie wydaje się charakterystyczne dla różnych czasów i epok literackich. Podobnie w naszej współczesności można by wskazać wybitnych twórców, którzy zaczęli pisać dla dzieci za namową i na zamówienie redaktorów dziecięcych periodyków i przy pisarstwie tym pozostali, osiągając wysoki poziom literacki.

Jak wspomina Ludwik Jerzy Kern, jego twórczość dla dzieci rozpoczęła się właśnie od zamówienia redaktora „Płomyczka”, który poprosił pisarza o kilka wierszy dla młodszych czytelników¹⁶⁸, i doprowadziła go w konsekwencji do interesującej konkluzji poetyckiej, zbliżonej do wyznania Saint-Exupéry’ego, zawartego w *Małym Księciu*:

A dzieci są takie ważne!
Wszyscy na przykład dorosli,
Jacy żyli i żyją na świecie,
To właśnie z dzieci wyrosli
[...] ¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Wywiad z pisarzem – por. przypis z rozdziału pierwszego.

¹⁶⁹ L.J. Kern: *Wiersze pod choinkę*. Warszawa 1983.

Analogicznie rysuje się biografia literacka Józefa Ratajczaka, jako twórcy dla dzieci. Poeta miał w swoim dorobku cztery tomiki wierszy i tom opowiadań, gdy w roku 1966 spotkał Stanisława Aleksandrzaka, redaktora „Płomyczka”, który poprosił go o „coś” dla dzieci. *Dałem się namówić i na początek wyszukałem kilka najprostszych tekstów, które nie weszły w skład moich poprzednio wydanych książek*¹⁷⁰ – stwierdza autor. A potem, jak wiemy, rozpoczął się etap oryginalnej twórczości dla młodego odbiorcy, która jest znana i wysoko ceniona – zarówno przez krytyków, jak i czytelników dziecięcych oraz miłośników poezji w ogóle.

Wydaje się, że podobnych wyznań pisarskich można by przytoczyć więcej. Wielu bowiem autorów współczesnych nie kryje, że podejmuje się realizacji różnorodnych zadań, wpisując się tym samym w nurt literatury „na zamówienie”, i nie ma w tym nic zdrożnego. Książka dla dziecka powinna odpowiadać na potrzeby czytelnicze, wchodzić niejako w pewne luki tematyczne i teleologiczne oraz nadażać w wyścigu z czasem. Wystarczy prześledzić łamy czasopisma o książce dla dziecka „Guliwer”, szczególnie w dziale wywiadów z pisarzami, aby przekonać się, że podejmowanie pisarstwa na zamówienie jest dla autorów starszej i młodszej generacji czymś oczywistym i nie przesądza o randze tak uprawianej literatury. Przypomnijmy, że na zamówienie tworzyła też swoje czarodziejskie książki Astrid Lindgren. Rangę dziełu nadaje bowiem każdorazowo sam autor. Zależy ona zatem od czynników subiektywnych, takich jak talent, stopień wrażliwości, znajomość psychologii itp., w mniejszym zaś stopniu od uwarunkowań obiektywnych, jak na przykład rygory i ograniczenia wydawnicze.

Nie sposób też nie dostrzec innych uwarunkowań socjologicznych oraz motywacji twórczych, kiedy mówi się o tekstach na zamówienie. W grę mogą wchodzić pobudki osobiste i rodzinne, jak na przykład pisanie dla własnego dziecka lub wnucząt, ale też względy komercyjne. Wielonakładowość wydawnictw dla dzieci, związana z chłonnością tegoż rynku, oraz oferty wysokich często honorariów stanowią swoisty magnes dla autorów, który może przyciągnąć najlepszych, ale też – w warunkach rozwoju prywatnego rynku wydawniczego – może rzutować negatywnie na jakość książek dla młodego odbiorcy. Najpełniej zjawisko to rysuje się na współczesnym nam rynku księgarskim, na którym coraz częściej pojawia się klasyka „dziecięca”, ale też gubi się ona w powodzi barwnych i „agresywnych” wizualnie książeczek, najczęściej tłumaczonych z języków obcych – nie zawsze profesjonalnie – i nierzadko budzących zastrzeżenia zarówno w warstwie treściowo-wychowawczej, estetycznej, jak i stylistyczno-językowej (na co zwrócono uwagę w rozdziale pierwszym).

Wytworzył się nadto dość charakterystyczny stereotyp zamówienia na osi: autor – wydawca – hurtownik (dystrybutor) – czytelnik. Potrzeby czytelniczego rynku kształtują zainteresowania hurtownika, który z kolei domaga się od wydawcy określonego typu książki, wydawca zaś stara się zamówić ją u autora. W takich warunkach pisarz sam nie składa oferty wydawniczej, ale niejako zmuszony jest realizować zamówienie. Tego typu przeobrażenia rynkowe umacniają zatem współcześnie pozycję książek na zamówienie.

¹⁷⁰ Por. ankieta drukowana w „Poezji” 1979, nr 6, s. 53.

5

Specyficznymi książkami na zamówienie są wszelkiego typu wydawnictwa seryjne, obejmujące zarówno literaturę piękną, jak i popularyzującą wiedzę. W dziedzinie książki dla młodego odbiorcy szczególną rolę – oprócz „Horyzontów”, „Iskier”, KAW-u i MAW-u odegrała w tym względzie „Nasza Księgarnia”, wydawnictwo powołane do życia dzięki wysiłkowi postępowych działaczy oświatowych w roku 1921, początkowo związane ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego. Na początku działalności „Naszej Księgarni” publikacje dla dzieci traktowano marginesowo. Dopiero w latach trzydziestych pojawiły się pierwsze wydawnictwa seryjne, które cieszyły się dużą popularnością. Najbardziej znane to: *Biblioteka Płomyka i Płomyczka* oraz *Opowieści Przyrodnicze*.

Pełen rozkwit działalności w tej dziedzinie przypada dopiero na czasy powojenne, a wśród najcenniejszych wysokonakładowych serii można by wskazać – poza *Klasyką Dziecięcą*¹⁷¹ i *Klasyką Młodych*¹⁷² – takie m.in. serie, jak: *Złoty Liść*¹⁷³, *Klub 7 Przygód*¹⁷⁴, seria *Laureatów Listy Honorowej im. H. Ch. Andersena*¹⁷⁵, *Moje Książeczki*¹⁷⁶, *Książeczki z Misiowej Półeczki*¹⁷⁷ oraz najstarszą i najpopularniejszą serię *Poczytaj mi, Mamo*¹⁷⁸, od której tytułu urobiono z czasem termin „poczytajka” jako nazwę swoistego gatunku literatury dla dzieci. Seria powstała w 1951 roku i przeznaczona była dla dzieci w wieku od czwartego do siódmego roku życia, a jej nakłady przekraczały trzykrotnie nakłady podręczników i osiągały wielkość 340-450 tysięcy egzemplarzy¹⁷⁹. Aż do roku 1974 „poczytajki” miały bardzo skromną szatę graficzną, toteż w krytyce literackiej można spotkać w stosunku do nich takie określenia, jak: *kopciuszek edytorski*¹⁸⁰, *potworki-opowiadka*¹⁸¹, *pleniąca się chałtura*¹⁸², czy znamienne w tym względzie tytuł wypowiedzi prasowej Kiry Gałczyńskiej *Nie czytaj mi, mamo*¹⁸³.

Po roku 1974 ogólny poziom książeczek z tej serii znacznie się poprawił. Został zmieniony format i szata graficzna. Oprócz tekstów klasyków naszej literatury „dziecięcej”: Konopnickiej (*Stefek Burczymucha*), Tuwima (*W aeroplanie, Lokomotywa*), Brzechwy (*Kaczki, Kaczka-Dziwaczka*), pojawiły się teksty nowych twórców, których nazwiska zapisały się już na trwałe w dorobku pisarskim dla młodego odbiorcy, jak:

¹⁷¹ Seria wydawana od roku 1977. Dorobek „Naszej Księgarni” w dziedzinie wydawnictw dla dzieci i młodzieży ukazują publikacje: *Nasza Księgarnia – czterdzieści lat działalności dla dziecka i szkoły*. Warszawa 1961; *Pół wieku przyjaźni z dzieckiem i szkołą. 1921-1971*, pod red. S. Aleksandraka. Warszawa 1972.

¹⁷² Seria zainicjowana przez wydawnictwo „Iskry”, wydawana od roku 1973 przy współudziale „NK”. Obejmowała polską klasykę dla młodzieży.

¹⁷³ Wydawana od roku 1967, obejmowała polską klasykę młodzieżową.

¹⁷⁴ Wydawana od roku 1960 dla czytelników w wieku 12-15 lat.

¹⁷⁵ Wydawana od roku 1977.

¹⁷⁶ Wydawana od roku 1959, przeznaczona dla dzieci w wieku 4-7 lat.

¹⁷⁷ Wydawana od roku 1960, adresowana do dzieci w wieku przedszkolnym.

¹⁷⁸ Wydawana od roku 1951 dla dzieci w wieku przedszkolnym.

¹⁷⁹ Por. dane zawarte w *Słowniku literatury polskiej XX wieku...*, op. cit., s. 564 oraz E. Mrzygłocka: *Serie wydawnicze dla dzieci i młodzieży 1970-1982*. Warszawa 1985 – autorka dokonuje opisu 42 serii wydawniczych dla dzieci i młodzieży do lat 16., w tym literackich.

¹⁸⁰ H. Skrobiszewska: *Problemy literatury dla dzieci młodszych [w:] Kim jesteś, Kopciuszk...*, op. cit., s. 49.

¹⁸¹ K. Gałczyńska: *Nie czytaj mi, mamo*. „Trybuna Ludu” 1972, nr 12, s. 4.

¹⁸² Tamże.

¹⁸³ Tamże.

Wandy Chotomskiej (*Mój piękny złoty koń, Trzymaj się, Kamil*), Ryszarda Marka Grońskiego (*Niezwykłe zdarzenie*), Barbary Lewandowskiej (*Dla Piotrusiów i dla Piotrów*), Tadeusza Kubiaka (*Ptasie ulice, Gdy zapadnie noc*), a w latach późniejszych: Joanny Papuzińskiej (*Pomysł, Agnieszka opowiada bajkę*), Danuty Wawiłow (*Chcę mieć przyjaciela, Gorąca skorupa*), Małgorzaty Musierowicz (*Boję się, Bijacz, Hihopter*) i wielu innych. Teksty współczesne do „poczytajek” pozyskiwane były dzięki konkursom, co miało zapewnić im wysoki poziom ideowy i artystyczny. Niestety, nie zachowały się informacje dotyczące konkursów¹⁸⁴.

Analiza „poczytajek” pozwala dostrzec wiele ich walorów, a więc nie potwierdza do końca przywołanych opinii negatywnych. Godna uwagi jest różnorodność tematyczna i gatunkowa tekstów, pisanych w przeważającej części prozą, ale też wierszem. Widać w nich swobodne przekraczanie ram rodzajowo-gatunkowych, co stanowi zjawisko powszechne w literaturze dla dzieci młodszych, z natury synkretycznej. Tematyka układa się w określone kręgi, z jednej strony bliskie dziecku i jego oczekiwaniom, z drugiej – poszerzające wiedzę i doświadczenia czytelnicze młodego odbiorcy. Znajdziemy tu bowiem, poza wspomnianą klasyką, teksty o tematyce społeczno-obyczajowej, opowiadania historyczne, bajki, mity, legendy, opowiadania fantastyczne, humorystyczne, przygodowe, propozycje zabawy. Najczęściej nastawione są one na funkcje wychowawcze, a więc traktują o życiu w grupie rówieśniczej i w rodzinie, o przyjaźni, życzliwości, potrzebie szacunku i godności w kontaktach z ludźmi. Sporą grupę stanowią też „poczytajki” o charakterze poznawczym, które przekazują dzieciom wiedzę z różnych dziedzin życia, opracowaną przystępnie i pomysłowo. Teksty różnicują się nadto pod względem wieku odbiorcy, tworząc jakby dwa ciągi: dla młodszych i starszych przedszkolaków i z reguły wpisują się w konwencję bajeczek na dobranoc. Korzystają też wprost z formuły kołysankowej (np. M. Łastowieckiej *Kto kiedy zasypia*).

Książeczki drukowane w omawianej serii cieszyły się dużą popularnością wśród odbiorców, zapewne nie tylko dzięki dostępności cenowej (długo utrzymywała się cena 1,5 zł. za egzemplarz). Dopiero pod koniec lat osiemdziesiątych ich nakłady zaczęły maleć, co niewątpliwie spowodowane było ukazaniem się na rynku wydawniczym wielu książek konkurencyjnych, które przy całej swej barwności często rażą niskim poziomem estetycznym – zarówno w warstwie tekstu, jak i ilustracji. Spora ich część to po prostu literackie odpowiedniki filmów animowanych Walta Disney’a i Hanny-Barbery, które najczęściej nie spełniają wielorakich funkcji, wyznaczonych dobrej książce dla dziecka. Przypomnijmy, że wcześniej seria *Poczytaj mi, Mamo* miała w zasadzie jednego tylko konkurenta, tj. *Serię „z wiewiórką”*, wydawaną przez KAW od roku 1971. W roku 1994 pojawiła się nowa seria, nawiązująca w nazwie do omawianej, pt. *Poczytaj mi, Tato*¹⁸⁵, w której ukazało się kilka tytułów, stanowiących przekłady z języków obcych. Również ilustracje i oprawa graficzna są zapożyczone. Można by ten fakt potraktować jako swoisty hołd złożony zasłużonej poprzedniczce, z pewnością jednak nie pozbawiony

¹⁸⁴ Por. wypowiedź kierownika redakcji dziecięcej „NK”: *Co się tyczy kryteriów wyboru tekstów, były one – jak sadzę – takie same jak dziś, tzn. przede wszystkim: wysoki poziom literacki, interesująca fabuła, walory wychowawcze, poznawcze i kształcące. Niestety, nie zachowały się informacje, dotyczące konkursów.* Fragment listu Jerzego W. Martina z 19 kwietnia 1993 roku, w posiadaniu autorki.

¹⁸⁵ Seria wydawana przez Pawła Skokowskiego z Lublina.

pierwiastka merkantylnego – nowa seria odwołuje się przecież do sentymentu czytelniczego rodziców.

Na jakie zjawiska trzeba zwrócić uwagę, traktując przypomnianą serię „poczytajek” w kategoriach książek na zamówienie? Skierowane do odbiorcy w wieku 4-7 lat, stanowiły – po książkach-zabawkach i książkach obrazkowych¹⁸⁶ – lekturę drugiego etapu kształtowania się modelu czytelniczego¹⁸⁷ i odgrywały znaczącą rolę w procesie inicjacji czytelniczego¹⁸⁸. Punkt ciężkości przesunął się w nich z ilustracji na tekst, który musiał odpowiadać potrzebom psychologicznym odbiorcy, a więc być atrakcyjny i krótki. Opowiadania „poczytajkowe” spełniają te oczekiwania, są bowiem bardzo różnorodne w zakresie konwencji gatunkowych, pomysłów fabularnych, sposobów kreowania świata. Podporządkowanie tekstów celom dydaktyczno-wychowawczym oraz wymogom formalnym serii powoduje jednakże w niektórych wypadkach ujęcia schematyczne i powtórzenia w obrębie tematyki, struktur fabularnych i kreacji postaci dziecięcych. Tak jest na przykład w tekstach Małgorzaty Musierowicz¹⁸⁹, mimo iż pisarka otrzymała trzecią nagrodę w konkursie serii za opowiadanie *Boję się*.

Pisanie „pod serię”, mimo talentu, indywidualności i inwencji twórczej, nie może – jak widać – pozostawać bez wpływu na ostateczny kształt tekstów, których autorzy w mniejszym bądź większym stopniu, bardziej lub mniej rygorystycznie wpisując się w poetykę serii, poddają się tym samym narzuconym im normom teleologicznym, tematycznym i formalnym, a więc akceptują ograniczenia swobody twórczej. Sytuacja taka nie tworzy jednak zasady, przesądzającej o niższej randze literackiej tekstów pisanych na zamówienie. Sąd taki zdecydowanie byłby nadużyciem. Sygnalizując to zjawisko jeden z badaczy literackich pisze: *zamówienie nie jest czymś koniecznie szkodliwym; wręcz przeciwnie, zawdzięczamy mu tak doskonałe dzieła, jak „Athalie” Racine’a lub niektóre teksty Paula Valéry’ego*¹⁹⁰. W historii literatury i kultury bez trudu można by wskazać wiele innych przykładów dzieł genialnych, u których podstaw istniało „zamówienie”, by odwołać się chociażby do mistrzów włoskiego malarstwa doby renesansu czy wybitnych kompozytów muzyki dawnej i współczesnej.

6

Omawiane zjawisko można też prześledzić na przykładzie serii *Portrety*, przeznaczonej dla młodzieży w wieku 13-15 lat, wydawanej w latach 1971-1987¹⁹¹ najpierw przez „Horyzonty”, potem przez MAW. W momencie narodzin serii wydawnictwo znane już było z innych małych książeczek ze znakiem *Ważne Sprawy Dziewcząt i Chłopców*,

¹⁸⁶ Por. J. Wiercińska: *Książka obrazkowa...*, op. cit., s. 91-111.

¹⁸⁷ Por. A. Baluch: *Dziecko i świat przedstawiony...*, op. cit., s. 52.

¹⁸⁸ Zjawisko to omawia J. Papuzińska: *Inicjacje literackie...*, op. cit.

¹⁸⁹ M. Musierowicz: *Co mam* – 1980, *Boję się* – 1984, *Bijacz* – 1986, *Hihopter* – 1986.

¹⁹⁰ A. Memmi: *Problemy socjologii literatury*, [w:] *Współczesna teoria badań literackich za granicą*, oprac. H. Markiewicz. Kraków 1976, t. III, s. 94-95.

¹⁹¹ Seria obejmowała następujące tytuły (podaję autorów w układzie alfabetycznym): L. Borski: *Maciej* (1977), *Michał*, *Bogdan i Anna* (1987); J. Domagalik: *Marek* (1971), *Irmina* (1974); J. B. Górkiewiczowa: *Izidor* (1973); S. Kowalewski: *Andrzej* (1976), *Jerzy* (1985), *Maja* (1985); A. Minkowski: *Artur* (1972), *Grażyna* (1977), *Krzysztof* (1978); E. Nowacka: *Jasiek* (1979); J. Niemczuk: *Paweł* (1980), *Stefan* (1984); K. Siesicka: *Agnieszka* (1976), *Dwa portrety*. *Katarzyna*. *Łukasz* (1977); W. Szymanderski: *Marcin* (1985); M. Warneńska: *Magdalena* (1978); J. Zającówna: *Ewa* (1987).

które na tle dwóch kolejnych serii: z *zebrą* i *Biblioteki Błękitnych Tarcz*, adresowanych do tego samego czytelnika, miały charakter dość jednolity i były oceniane pozytywnie za podejmowanie trudnej problematyki współczesnej. W zamyśle wydawniczym miało być tylko dziesięć portretów (5 dziewcząt i 5 chłopców), w praktyce, ze względu na duże powodzenie, seria rozrosła się do dwudziestu tomików, których tytułami były imiona głównych bohaterów. Z czasem zapal czytelniczy osłabł, zaczęły pojawiać się niepoehlebne głosy krytyki i seria przestała istnieć.

Koncepcję serii oraz wytyczone jej cele objaśniała nota wydawnicza, zamieszczana w każdym kolejnym tomiku. Czytamy w niej:

Poznajcie się: to jest Marek, to Agnieszka, Łukasz, Irmina, zresztą będzie ich jeszcze więcej. [...] może znajdziecie wśród nich kogoś, z kim będziecie się chcieli zaprzyjaźnić – tak naprawdę, na zawsze? A może chwile refleksji nad tą lekturą pomogą Wam choć trochę w rozwikłaniu Waszych, częstokroć bardzo ważnych i trudnych problemów.

Wyznacza się zatem serii bardzo konkretne cele wychowawcze; ma ona pomóc dorastającym nastolatkom zrozumieć siebie, środowisko rówieśnicze, świat dorosłych, a więc tym samym – złagodzić okres przeistaczania się młodego człowieka na drodze ku dorosłości. Wyraźne założenia teleologiczne i ideowe serii rzutują siłą rzeczy na strukturę tekstów, podporządkowanych określonym rygorom wydawniczym, dotyczącym na przykład rozmiarów książki, kreacji bohatera, atrakcyjności fabuły oraz wyboru konfliktów, charakterystycznych dla środowisk młodzieży współczesnej. Rygory te autor serii musiał respektować.

W wypowiedziach krytycznych na temat poszczególnych „portretów” wytyka się często pisarzom, że wszystkie warianty fabularne umieszczają w ramach stałego schematu, nacechowanego dydaktyzmem. Portretowany bohater, uwikłany w liczne konflikty i perypetie, w rezultacie ewoluuje w kierunku pożądanego i aprobowanego postaw, broni wartości, dorasta. Zarzuca się omawianym książkom uproszczoną kreację bohaterów, spłaszczanie postaci, brak ich zindywidualizowania, zbyt optymistyczne zakończenia – i nie sposób tych zarzutów nie uznać za słuszne. Można byłoby nawet uogólnić typowe wyznaczniki obrazu bohatera *Portretów*, które potwierdzają ową schematyczność. Byłyby to:

- wiek: kilkanaście lat, najczęściej licealista ukazany na tle środowiska domowego i szkolnego;
- charakterystyczny dla wieku bunt przeciw dorosłym;
- poszukiwanie rozwiązania problemu – jest to zarazem próba charakteru i podstawa rozstrzygnięcia o wartości postawy bohatera;
- pytania, na które bohater szuka odpowiedzi;
- przemiana wewnętrzna w kierunku postaw ogólnie aprobowanych¹⁹².

W serii tej zatem, znacznie wyraźniej niż w *poczytajkach*, pisarze wpisywali się w narzucony im schemat. A byli to autorzy znani i poczytni. Pierwsze teksty pisali K. Siesicka i J. Domagalik, kolejne – A. Minkowski, S. Kowalewski, J. B. Górkiewiczowa i inni. Zjawisko to dostrzega i komentuje Krystyna Kuliczowska, pisząc:

W świadomości, zwłaszcza niedorosłego odbiorcy, najszybciej utrwalają się zbanalizowane już konwencje, utarte schematy, które gładko dają się wchłonać jako sprawdzające się w potocznym

¹⁹² Por. K. Kuliczowska: *W świecie prozy dla dzieci*. Warszawa 1983, s. 38; J. Ługowska: *Powieść dla młodzieży w kulturze literackiej nastolatków*. „Literatura” 1980, z. 12.

doświadczeniu banały życiowe. Pisarze w większości wypadków akceptują ten stan rzeczy, przekazując czytelnikom obraz świata niewiele szerszy niż ten, który nosili już przedtem w świadomości, prawdy potoczne w konwencjonalnym ujęciu, gdyż wówczas są pewni, że nie stracą czytelnika, odrzucającego książkę jako zbyt trudną¹⁹³.

Portrety doczekały się wysokich nakładów i kilku wznowień, błyskawicznie zniknęły z półek księgarskich, co stanowiło sygnał, że należy je kontynuować. Z biegiem czasu jednakże zainteresowanie czytelników malało, a krytyka coraz częściej dawała wyraz niepocholebny opinii. Literatura dla nastolatków, pisana na zamówienie, miała bowiem zawsze wielu przeciwników wśród krytyków literatury, a także pedagogów, uważających ją za twór sztuczny, wynikający z braku zaufania do możliwości intelektualnych odbiorcy, który może znaleźć odpowiedzi na nurtujące go problemy zarówno w wielkiej klasyce, jak i we współczesnej literaturze bez adresu czytelniczego.

Jeżeli uznamy, że książka żyje, dopóki jest czytana, to żywot *Portretów* zapewne już się zakończył. Złożyło się na to wiele czynników – zarówno natury wewnętrznej, jak i zewnętrznej. W warstwie psychologicznej książeczki mogą być nadal bliskie współczesnym nastolatkom, którzy borykają się z tymi samymi problemami co bohaterowie serii, jednakże zbyt wyraźna aktualizacja tekstów, szczególnie w płaszczyźnie obyczajowo-społecznej, a także niektóre postawy bohaterów nie budzą już żywych reakcji odbiorcy. Wśród czynników zewnętrznych, modelujących czytelnictwo w ogóle oraz oczekiwania i postawy czytelnicze współczesnych nam nastolatków, trzeba też wskazać wyraźną amerykańizację polskiego życia oraz silny napór kultury masowej, wypierającej stopniowo książkę jako lekturę nadobowiązkową młodych. W takiej sytuacji kulturowej trudno byłoby „reanimować” nawet najlepsze serie wydawnicze sprzed trzydziestu lat. Jako książki na zamówienie spełniały one konkretne zadania w określonym czasie, a czas ten minął. Zjawisko to niezwykle obrazowo scharakteryzował T. Jeske-Choiński w odniesieniu do najbardziej utylitarnej z epok, jaką był pozytywizm. Pisał on:

Wszelkie nowinki są jak pochodnia sypiąca dookoła siebie mnóstwo iskier blednących, gasnących szybko, gdy oddaliły się od ognistego źródła, z którego tryskały. Talenty wyższe trzymają w ręku ową pochodnię – niższego rzędu autorzy chwytają iskry, świecą przez pewien czas i bledną, gasną¹⁹⁴.

7

Odwołując się do selektywnie przytoczonych w niniejszym wywodzie faktów literackich, można by stwierdzić, że książki na zamówienie lokują się głównie w nurcie literatury zaangażowanej, a preferowanie aktualizacji i podporządkowanie tekstu dla młodego odbiorcy bieżącym potrzebom społeczno-wychowawczym nie sprzyja procesowi zakorzeniania się dzieł w kulturze i tradycji literackiej, czyli z reguły nie idzie w parze z ich wartością uniwersalną.

Janusz Lalewicz, charakteryzując typy i role czytelnika, społeczne wymiary lektury oraz społeczny rozkład funkcjonalnych typów lektury, wskazuje na dwie postawy odbiorcy wobec lektury, tj. zajmowanie się tekstami, a więc wszystkimi aspektami dzieła (jest to postawa charakterystyczna dla czytelników „nienormalnych”), oraz tematami (postawa typowa dla czytelników „normalnych”, dla których czytanie to zajęcie

¹⁹³ K. Kuliczowska: *W świecie prozy...*, op. cit., s. 40.

¹⁹⁴ T. Jeske-Choiński: *Pozytywizm w nauce i literaturze*. Warszawa 1908, s. 231.

zwykłe)¹⁹⁵. Nadmienmy, że terminy Janusza Sławińskiego: odbiorca (odbior) profesjonalny oraz bezinteresowny, wydają się bardziej adekwatne. W związku z wyodrębnionymi dwoma typami czytelników przywołany badacz rozróżnia formalny, czyli „całościowy”, i tematyczny aspekt czytania. Postawę drugą reprezentują odbiorcy, którzy jako czytelnicy pozostają zawsze w obrębie swej żywotnej kultury¹⁹⁶. Postawa ta odnosi się więc do literatury zaangażowanej, a zatem także do wszelkiego typu wytworów literackich bądź piśmienniczych, powstałych na zamówienie.

Należy jednak z całą mocą podkreślić, że zaangażowanie to nie to samo co upolitycznienie, chociaż w naszej kulturze przyjęło się pojęcie to odnosić z reguły do sytuacji politycznej – konotacje te zdają się niejako z góry przesądzać o pejoratywnej ocenie samego zjawiska. Zaangażowanie – to sposób uczestniczenia w jakiejś sferze życia zbiorowości, w tym, co się w danym społeczeństwie lub grupie dzieje w określonym czasie. Przeciwstawia się zaangażowaniu ewazyjną funkcję literatury, charakteryzującą się izolacją od tego, co aktualne¹⁹⁷. Zjawisko książek dla młodych, pisanych na zamówienie, a więc w jakimś sensie zaangażowanych, ujawnia oczywistą antynomię, jaka istnieje pomiędzy oczekiwaniem czytelniczym młodego odbiorcy literatury (który szuka w książce odbicia własnych przeżyć i rozterek, a zarazem sposobów na doraźne rozwiązywanie nurtujących go kwestii oraz odpowiedzi i rozstrzygnięć moralnych i światopoglądowych, istotnych tu i teraz) a nieustannymi przemianami, dokonującymi się w sposób naturalny wraz z upływem czasu, który zmienia horyzonty naszych oczekiwań. Z biegiem czasu problematyka „zamawianych” tekstów staje się nieaktualna, a więc nieważna, czyli tym samym książka zaangażowana w swój czas w innym kontekście społecznym staje się lekturą ewazyjną.

Zapewne z tego powodu tak niewiele jest książek dla młodego wieku, które w swoim czasie były bestsellerami, a jednocześnie przetrwały jako ponadczasowe i zyskały miano arcydzieł.

¹⁹⁵ J. Lalewicz: *Socjologia komunikacji literackiej*. Wrocław 1985, s. 101.

¹⁹⁶ Tamże, s. 106.

¹⁹⁷ Por. J. Lalewicz: *Społeczny kontekst faktu literackiego i funkcje literatury*. Olsztyn 1977, s. 17.

Komizm – kategoria na wskroś paidialna

O komizmie

Przypomnijmy, że do kategorii najbardziej wyrazistych w literaturze dziecięcej i młodzieżowej, zarazem niezmiernie istotnych z perspektywy odbiorczej, należą rozmaite odmiany fantastyki (baśniowej, typu *fantasy* czy *science fiction*), przygody (np. budowanie napięć fabularnych i intryg w prozie o charakterze podróźniczym, awanturniczym, detektywistycznym) i dydaktyzmu (edukacyjnego lub wychowawczego). Ponadto ważną kategorią, umożliwiającą czytelnikowi proces identyfikacji z postacią literacką, a więc decydującą w pewnym sensie o wpływach lektury, jest bohater rówieśniczy, ale bodajże najbardziej pożądanym składnikiem literatury dziecięcej jest **komizm**. W dużej mierze buduje on funkcję ludyczną literatury „czwartej”, decydując zarazem o jej atrakcyjności dla młodego czytelnika, który pragnie istnieć w świecie w sposób optymistyczny i radosny, a więc oczekuje literatury pogodnej, wesołej, przesyconej humorem i respektującej reguły *happy end'u*.

Chcąc badać tę kategorię, napotyka się jednakże na podstawową trudność związaną z brakiem jednolitej i obiektywnej teorii. Zapewne dzieje się tak dlatego, że ta kategoria estetyczna stanowiła przedmiot badań specjalistów różnych nauk, a więc filozofii, socjologii, estetyki, psychologii, historii i teorii literatury oraz językoznawstwa. Przywołajmy nazwiska autorów najbardziej znanych polskich opracowań, jak: J. Krzyżanowski¹⁹⁸, J. Bystron¹⁹⁹, M. Gołaszewska²⁰⁰, K. Żygulski²⁰¹, J. Trzynadłowski²⁰², B. Dziemidok²⁰³, D. Butler²⁰⁴. Różnice w zajmowanych przez badaczy stanowiskach oraz stosowanej przez nich odmiennej terminologii i kategoryzacji wynikają z przyjęcia różnorodnych podstaw badawczych, np. teorie filozoficzne i estetyczne opierają się na badaniu ogólnych mechanizmów powstawania komizmu oraz cech przedmiotów komicznych, w koncepcjach socjologicznych bada się śmiech jako reakcję społeczną na różne przejawy komizmu, w psychologicznych – jako reakcję jednostkowego podmiotu, w teoriach filologicznych – jako kategorię i konwencję literacką, a badania językoznawcze koncentrują się wokół dowcipu językowego, jego form i zasad tworzenia.

Poddaje się zatem refleksji badawczej poetykę „nadania” i poetykę „odbioru”, zaś wśród najbardziej znanych teorii komizmu należy wymienić: teorię wyższości podmiotu

¹⁹⁸ J. Krzyżanowski: *Komizm w literaturze*, [w:] *Studia z dziejów literatury polskiej*. Warszawa 1949.

¹⁹⁹ J. Bystron: *Komizm*. Wrocław 1960.

²⁰⁰ M. Gołaszewska: *Śmieszność i komizm*. Wrocław 1960.

²⁰¹ K. Żygulski: *Wspólnota śmiechu. Studium socjologiczne komizmu*. Warszawa 1976.

²⁰² J. Trzynadłowski: *Komizm*. „Prace Polonistyczne”, seria X, 1952 oraz tenże: *Małe formy literackie*, rozdz. *Dowcip, żart, anegdota, facecja*. Wrocław 1977.

²⁰³ B. Dziemidok: *O komizmie*. Warszawa 1967.

²⁰⁴ D. Butler: *Polski dowcip językowy*. Warszawa 1974.

przeżycia komizmu lub cechy ujemnej przedmiotu komicznego (wywodzącą się z poglądów Arystotelesa), teorię degradacji (stworzoną przez psychologa angielskiego – Aleksandra Baina), teorię kontrastu (jej twórcą jest Emanuel Kant), teorię odejścia od normy (inicjował ją niemiecki estetyk, Karl Gross), bergsonowską teorię automatyzmu oraz dwudziestowieczne teorie pochodne – teorię izolacji i koncepcję maski komicznej²⁰⁵. Ta wielość wzbogaca stan wiedzy na temat przywołanej tu kategorii, nie ułatwia jednak uporządkowania w odniesieniu do konkretnego dzieła literackiego lub twórczości pisarza. Ponieważ zasygnalizowane teorie w dużej mierze krzyżują się i każda jest w jakimś stopniu ograniczona, dlatego w zastosowanej tu prezentacji przeplatać się będą elementy różnych koncepcji.

Warto też zwrócić uwagę na wzajemne relacje takich kategorii, jak: *komizm* – *humor* – *śmiech*, ponieważ nie są one tożsame. Przywołajmy w tym miejscu fragment słownikowej definicji, która określa komizm jako

właściwość charakterystyczną dla pewnych konfiguracji zjawisk spotykanych w życiu lub przedstawianych przez sztukę, wywołującą w odbiorcach reakcję w postaci śmiechu (...). Do rozmaitych postaci komizmu zalicza się między innymi (dość niekonsekwentnie): żart, humor, dowcip (...)²⁰⁶.

Podobnie zjawisko to ujmuje B. Dziemidok, konstatując:

Najczęstszym sygnałem i widocznym rezultatem komizmu jest śmiech. Śmiech jest wyrazem odczucia komizmu, lecz nie zawsze komizm objawia się przez śmiech²⁰⁷.

Upraszczając, można by zatem przyjąć, że komizm jest kategorią nadrzędną, humor – podrzędną, zaś śmiech stanowi reakcję na wszelkie formy i przejawy komizmu, chociaż przy wnikliwej analizie tych pojęć oraz ich praktycznym zastosowaniu widoczna jest niedoskonałość takiego ujęcia, bowiem terminy *komizm* i *humor* bywają stosowane synonimicznie, a śmiech niekoniecznie jest rezultatem komizmu – może być bowiem zwykłą czynnością fizjologiczną. Śmiech jest jedną z pierwszych reakcji na bodźce zewnętrzne, a jego rozwój jest ważnym wskaźnikiem socjalizacji. Jeżeli na początku życia śmiech jest tylko przejawem komunikacji z otoczeniem, to w miarę dorastania staje się reakcją kulturową²⁰⁸.

Komizm jako kategoria estetyczna operuje wielorakimi środkami ekspresji i chwytami językowymi. Najbardziej elementarne z nich to żart i dowcip, które wyrażają pogodny filozoficzny stosunek do świata, bardziej złożone – to szyderstwo i sarkazm, które stanowią formę estetycznej krytyki rzeczywistości, zaś do najbardziej wyrafinowanych należy karykatura, parodia i groteska, znacznie rzadziej wykorzystywana w tekstach adresowanych do odbiorcy niedorosłego.

Kategoria komizmu w literaturze dziecięcej i młodzieżowej nie ma jednolitego wymiaru, jej charakter zmienia się wraz z rozwojem i wiekiem odbiorcy, którego upodobania i oczekiwania w tym względzie podlegają nieustannej ewolucji jakościowej i zmieniają się wraz z dojrzewaniem intelektualnym i osobowościowym, w miarę nabywania wiedzy o świecie i wzbogacania doświadczenia egzystencjalnego oraz rozwoju struktur myślowych. Istotne jest też indywidualne poczucie humoru odbiorcy zróżnic-

²⁰⁵ Podaję za wskazanymi wcześniej źródłami, zwłaszcza za: B. Dziemidok, *O komizmie...*, op. cit.

²⁰⁶ M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławiński: *Słownik teorii literatury*. Wrocław 1976, s. 196.

²⁰⁷ B. Dziemidok: *O komizmie...*, op. cit., s. 11.

²⁰⁸ Por. K. Żygulski: *Wspólnota śmiechu*, op. cit., s. 15-30.

wane osobniczo – każdy człowiek może bowiem reagować nieco inaczej na te same bodźce komiczne, niekoniecznie śmieszy nas to samo i nie zawsze w równym stopniu.

Nie bez znaczenia dla charakteru i typów komizmu są również mody, prądy i konwencje literackie, a więc uwarunkowania historycznoliterackie, na przykład satyryczny komizm oświeceniowy w znacznym stopniu różni się od zyczliwego, przepelnionego pobłażaniem humoru tekstów renesansowych. Ważnym czynnikiem modyfikującym tę kategorię estetyczną jest też przynależność rodzajowo-gatunkowa utworów – wiele gatunków „dziecięcych”, takich jak „wywracanka”, „gdybanka” czy „skrętacz języka” zbudowanych jest na typie komizmu niejako z góry wpisanym w poetykę określonej odmiany gatunkowej. Ponieważ gatunki literatury dziecięcej z reguły mają charakter synkretyczny, przenikają się, kontaminują i rzadko występują w postaci „czystej”, siłą rzeczy krzyżują się w nich także różne typy i odmiany komizmu. Spiętrzenie efektów komicznych z reguły wskazuje na przewagę w tekście funkcji ludycznej nad pozostałymi.

Istotne są tu także indywidualne skłonności i preferencje twórców, którzy nierzadko z upodobaniem obracają się w kręgu tych samych środków komizmotwórczych. Aby dowieść słuszności tej tezy, wystarczy odwołać się do zbliżonych poetyk Juliana Tuwima i Jana Brzechwy jako twórców dziecięcych, którzy zarówno korzystają z takich samych, jak i odmiennych technik komizmotwórczych. Zbieżne elementy poetyki tych twórców prowadzą do mylnego przypisywania tym autorom wielu tekstów (wątpliwości w tym względzie mają nawet poloniści), zaś cechy odrębne pozwalają bezbłędnie rozpoznać autorstwo.

Wszystkie te czynniki traktowane łącznie modyfikują jakość kategorii komizmu w literaturze „czwartej”, co znacznie utrudnia zarówno charakterystykę tego zjawiska, jak i próbę ujęć teoretycznych i syntetycznych. Z tego też powodu wypadnie osobno odnieść się do sposobów, środków ekspresji i technik budowania humoru w tekstach dla dzieci (poezja) oraz do kategorii komizmu w utworach adresowanych do młodzieży (proza).

Oblicza i funkcje komizmu w wierszach dla dzieci²⁰⁹

Bez mała pół wieku temu psycholog i badaczka literatury dziecięcej, Irena Słońska, pisała: *Dzieci lubią się śmiać i my lubimy patrzeć, jak się śmieją* i dalej, wskazując na potrzebę kształcenia poczucia humoru u dzieci, dodawała:

Wyrobienie poczucia humoru łączy się z ukształtowaniem pewnej postawy w stosunku do świata i przyjęciem pewnej hierarchii wartości, która każe przechodzić do porządku nad rzeczami małej wagi²¹⁰.

Słowa te nie straciły aktualności. A zatem trzeba by tę kategorię w odniesieniu do dzieci postrzegać zarówno w aspekcie ludycznym, jak i dydaktyczno-wychowawczym. Humor jest kategorią tak bardzo istotną w kontakcie dziecka z książką i z tekstami literackimi, że w jego cieniu może się z powodzeniem realizować wiele funkcji wyznaczanych dobrej książki dziecięcej, zwłaszcza funkcja poznawcza. W literaturze XX wieku kate-

²⁰⁹ Ze stanowiska pedagogicznego zjawisko to omawia np.: Cz. Matusiewicz: *Humor – dowcip – wychowanie. Analiza psychospołeczna*. Warszawa 1976; L. Smółka: *Zjawisko komizmu w literaturze dziecięcej i jego pedagogiczne znaczenie*, [w:] „Rocznik Dydaktyczno-Naukowy”. Rzeszów 1986; A. Szóstak: *Dziecięcy „świat na opak” we współczesnej poezji dla dzieci*, [w:] *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, pod red. U. Chęcińskiej. Szczecin 1994; E. Adamczuk: *Humor nieznaną metodą symulacyjną*. Lublin 1993; tejsze: *Uczymy się przez humor*. Lublin 1997.

²¹⁰ I. Słońska: *Dzieci i książki*, op. cit., s. 102.

goria ta przestała spełniać wyłącznie funkcje służebne wobec dydaktyki (na przykład ośmieszanie dziecięcych przywar) i stała się wartością samą w sobie, służącą w pierwszym rzędzie zabawie i kształtowaniu poczucia humoru, ale też rozwijaniu intelektu i wyobraźni dziecka. Zależność jest tu zresztą obustronna, gdyż poczucie humoru zależy w dużym stopniu od rozwoju wyobraźni i myślenia.

W twórczości poetyckiej dla najmłodszych wyraźnie rysują się pewne charakterystyczne sposoby budowania komizmu, wynikające ze znajomości dziecięcej psychiki, zwłaszcza reguł myślenia małego dziecka i postrzegania przez nie świata, a także respektujące dziecięcą potrzebę zabawy i fantazjowania oraz odpowiadające poczuciu humoru dzieci. Wśród nich dominują sposoby budowania komizmu oparte na:

- wykorzystaniu walorów fonicznych języka (np. rozmaite zabawy brzmieniem słów, paronomazje, echolalia, onomatopeje),
- budowaniu „świata na opak”, wywracaniu porządku rzeczy, operowaniu niedorzecznością, absurdem i nonsensem,
- odrealnieniu deformującym, zwłaszcza opartym na odstępstwach od normy,
- prezentacji zachowań negatywnych i akcentowaniu cechy ujemnej,
- maksymalizacji (hiperbolizacji) lub minimalizacji (pomniejszaniu) postaci i przedmiotów w postrzeganiu świata,
- zasadzie kontrastu i zaskoczenia (element niespodzianki, zaskakujące zdarzenia, puenty),
- humorze sytuacyjnym, często prostym, o rodowodzie wodewilowym,
- humorze satyrycznym (możliwym do zrozumienia przez dzieci starsze),
- dowcipie językowym, grach słownych i rozmaitych rodzajach komizmu językowego.

Odmiany te rzadko występują w izolacji, z reguły się przenikają, budując zabawny i radosny wizerunek rzeczywistości. Spełniają więc w pierwszym rzędzie funkcję ludyczną, która najczęściej przesłania treści edukacyjne lub wychowawcze, jakie realizują się pośrednio. Jest zatem komizm jednym z ważniejszych wyznaczników ludyczności i paidialności literatury dziecięcej, od jego typu i charakteru zależy ponadto w dużym stopniu poziom estetyczny tekstów, ponieważ żart, nonsens i absurd zawierają w sobie oczywistą potencję poetycką²¹¹.

Płaszczyzna komiczna dziecięcych tekstów literackich jest ponadto wzbogacana warstwą graficzną książeczek. Dobra ilustracja z reguły podąża za tekstem, jest jego plastyczną interpretacją, ułatwia dziecku zrozumienie i percepcję. Szczególną rolę odgrywają tu ilustracje deformujące rzeczywistość, ujęcia wyolbrzymione, karykaturalne, operujące symbolem i skrótem, które zmuszają małego odbiorcę do myślenia, kojarzenia, a przy tym śmieją. Strona wizualna książeczki stymuluje zatem odczucie komizmu werbalnego. Jest to jednak zagadnienie osobne i dlatego w tym miejscu je tylko sygnalizujemy.

Zapotrzebowanie na określone odmiany humoru zależy od wieku odbiorcy oraz jego indywidualnych predyspozycji osobniczych i uwarunkowań środowiskowych. Dzieci młodsze, w wieku przedszkolnym, mają szczególne upodobanie w zabawach brzmieniem słów, żywo reagują na rym i rytmikę wierszy oraz bawią się prostym humorem

²¹¹ Por.: A. Hutnikiewicz: *Od czystej formy do literatury faktu*. Warszawa 1974, s. 145.

sytuacyjnym, wynikającym z wartkiej akcji, pełnej wyrazistych kontrastów, zabawnych przeinaczeń, zaskoczeń i niespodzianek. Śmieszy je zatem humor prosty, nacechowany wesołością i beztrąską. Stopniowo – wraz z wiekiem oraz rozwojem myślenia i mowy – zmienia się dziecięce poczucie humoru. Dziecko nie bawi się już tekstem, operującym jaskrawymi środkami budowania humoru, ale oczekuje humoru subtelniejszego, opartego na bardziej skomplikowanych strukturach, zmuszającego do skojarzeń myślowych, analizy i syntezy, samodzielnego wnioskowania oraz do takiego humoru, który apelowałby do jego wiedzy o świecie i wiedzę tę wzbogacał. Jest to zatem humor bardziej złożony, ale nadal istotne jest dla odbiorcy, aby humor był życzliwy, pogodny, nacechowany optymizmem i pozytywnym stosunkiem do świata. W wieku 7-10 lat następuje dalszy rozwój oczekiwań w tym zakresie, dziecko nie poszukuje już tylko utworu wesołego, ale interesującego, który w znacznie większym stopniu odwołuje się do jego intelektu – utwór musi być przede wszystkim ciekawy, chociaż nadal komizm jest istotnym składnikiem dobrej książki dla młodego odbiorcy, gdyż decyduje w dużym stopniu o atrakcyjności lektury. Odwołajmy się znowu do wypowiedzi Ireny Słońskiej, która przed laty zjawisko to charakteryzowała w następujący sposób:

Na ogół dzieci w tym wieku nie poszukują specjalnie książek „wesołych”, lecz książek „ciekawych”: pragną przede wszystkim porywającej akcji i silnego napięcia uczuciowego. Jednakże pogoda i humor są im w dalszym ciągu potrzebne [...] ²¹².

Humor spełnia w literaturze dziecięcej przede wszystkim funkcję ludyczną, ale też wychowawczą, socjalizacyjną i psychoterapeutyczną; wzbogaca życie emocjonalne odbiorcy, potęguje siłę wzruszenia, rozwija wyobraźnię, łagodzi napięcia wewnętrzne i uczy dziecko optymizmu. Jest też czynnikiem motywującym do dalszych kontaktów z książką, a więc rozwija zainteresowanie lekturą. Warunkiem odczucia humoru w tekście jest należyte zrozumienie przez dziecko treści, które – jak wskazano powyżej – z reguły pogłębia dobra ilustracja, „podążająca” za tekstem, ale też operująca takimi środkami wyrazu, które apelują do intelektu i wywołują wesołość. Trzeba też podkreślić wpływ kultury żywego słowa na wyzwianie u dzieci reakcji śmiechu. Pośrednik lektury ma bowiem do dyspozycji szereg środków pozawerbalnych, które mogą posłużyć zarówno do interpretacji utworu, jak i do wyakcentowania elementów humorystycznych i tym samym pogłębiają zarówno zrozumienie tekstu, jak i odczucie śmieszności.

Humorem, który niesie dzieciom radość, uczy pogody ducha i kształtuje optymistyczny stosunek do świata, jest przepelniona bez mała cała literatura dziecięca, zarówno współczesna poezja dla najmłodszych, jak i proza przeznaczona dla dzieci starszych i dla młodzieży. Humor, zwłaszcza w tekstach epickich, pozwala bowiem młodemu czytelnikowi na odprężenie, złagodzenie dramatyzmu akcji oraz redukcję napięć emocjonalnych towarzyszących lekturze. Jako przykłady książek przepelnionych życzliwym humorem, u podłoża którego leżą głębokie uczucia humanitarne, można by przywołać z literatury obcej *Kubusia Puchatka* i *Chatkę Puchatkę* Alana Alexandra Milne’a czy *Przygody Tomka Sawyera* Marka Twaina, zaś z polskiej – powieści mistrza humoru, Kornela Makuszyńskiego, czy *Księgę urwisów* Edmunda Niziurskiego. Są to niektóre tylko z wielu dojrzałych artystycznie książek, których humor – przedniej jakości – może śmieszyć w równym stopniu czytelnika młodego, jak i dorosłego. Ta dwoistość bez wątpienia przesądza o wysokiej jakości zastosowanych w danym dziele środków komizmotwórczych.

²¹² I. Słońska: *Dzieci i książki*, op. cit., s. 116.

Omawiając kategorię komizmu w poezji dla najmłodszych, należałoby w głównej mierze odnieść się – przynajmniej skrótowo – do poetyk wybitnych twórców dziecięcych – Juliana Tuwima²¹³ i Jana Brzechwy²¹⁴, korzystających z wielu zbieżnych technik i środków budowania humoru. Najbardziej wyrazistym elementem jest mistrzowskie wykorzystywanie **walorów brzmieniowych** i **semantycznych** języka. Swoiste „chwytanie” dźwięków, wszechobecna onomatopeiczność (np. *Ptasie radio* Tuwima), liczne paronomazje, zabawy homonimią i homofonami (*Jerzyk i język*), deleksykalizacja słów i stałych związków frazeologicznych (*pleść androny*) oraz racjonalizacja (udosławianie) przysłów i potocznych powiedzeń oraz pozbawianie ich sensów metaforycznych (*pójść po rozum do głowy; szukać kota w worku, robić z igły widły*), wreszcie błędna etymologizacja (wiersz Tuwima *Figielek*) oraz najrozmaitsze gry i zabawy językowe – stanowią niewyczerpane źródło żartu, dostarczając zarazem wzorca wielu poetom późniejszym, na przykład Wandzie Chotomskiej, Antoniemu Marianowiczowi, Jerzemu Ficowskiemu, Józefowi Ratajczakowi i innym. W dużym stopniu funkcji komizmotwórczej podporządkowane są też w wierszach obu poetów rymy (z reguły parzyste, dokładne i głębokie), które bawią zarówno w warstwie fonicznej, jak i semantycznej, gdyż rymujące się słowa nierzadko śmieszą samym zestawieniem, a ich humorystyczną wymowę wzmacniają nadto powtórzenia i refrenizacje typu.: *A to feler, westchnął seler; Przed obiadem dobry jest śledź / A po obiedzie cicho siedź!* (Brzechwa) itp. Istotne dla poszerzania słownictwa dzieci oraz kształcenia ich poczucia humoru językowego są także zabawy znaczeniem słów, jak w przypadku homonimów z wiersza Brzechwy pt. *Siedmiomilowe buty*:

Szedł pełen dumy, szedł pełen buty
W siedmiomilowe buty obuty.

Innym środkiem komizmotwórczym w twórczości naszych czołowych poetów dziecięcych jest operowanie **kontrastem** i **zaskoczeniem**, a zatem takimi kategoriami, które dziecko bez trudu rozpoznaje już od pierwszych kontaktów z baśnią, w której stanowią one jedną z podstawowych zasad konstrukcji fabularnej. Dzieci lubią wszelkiego typu niespodzianki i nieoczekiwane puenty, a zderzenie elementów przeciwstawnych i niewspółmiernych z reguły wywołuje reakcję śmiechu. Dotyczy to zresztą nie tylko zaskakujących puent, ale też doboru bohaterów, często na zasadzie kontrastu (np. *Tańcowały dwa Michały* Tuwima) oraz samej warstwy przedstawieniowo-fabularnej, pełnej niespodzianek. U Jana Brzechwy – może z wyjątkiem tańczącej igły z nitką – pełno jest niedobrych par, z których najzabawniejszy jest bodajże ogromny hipopotam zalecający się do małej żabki oraz niedobre pary jarzyn z wiersza *Na straganie* (np. burak i cebula), w którym przeważa humor sytuacyjny i słowny, piętrzący się w każdym kolejno przywoływanym obrazie i dialogu. Zaskakująca jest puenta wiersza Tuwima o babci i aeroplanie, wyjaśniająca całe zdarzenie w kategorii snu. Nieoczekiwane jest zakończenie wiersza Brzechwy *Żaba*, spuentowanego zracjonalizowanym potocznym powiedzeniem *nie uszło jej to na sucho*. Małe dziecko w kontakcie z takimi wierszami nie tylko wchodzi coraz głębiej w obszary języka, ale kształci też wyobraźnię.

²¹³ Por.: J. Sawicka: *Julian Tuwim*, op. cit.; tejsze: „*Filozofia słowa*” Tuwima. Warszawa 1974.

²¹⁴ Por.: H. Skrobiszewska: *Brzechwa*. Warszawa 1965; I. Panek: *Rola utworów Jana Brzechwy w kształtowaniu poczucia humoru u dzieci przedszkolnych*. Katowice 1972.

Źródłem żartu i zabawy bez granic są jednakże w największym bodajże stopniu te wiersze Tuwima i Brzechwy, które ukazują świat „na opak”²¹⁵, wywracają naturalny porządek rzeczy, operują niedorzecznością, **nonsensem** i **absurdem**, kreują sytuacje nieprawdopodobne i przez to śmieszne. Realizuje się w tych wierszach zarówno komizm sytuacji, jak i komizm postaci, ale ich dowcip znacznie przekracza tradycyjne rozumienie tych kategorii i zmierza w kierunku obrazowania groteskowego. Takie wiersze, jak *Cuda i dziwy* Juliana Tuwima, czy *Androny* Jana Brzechwy (wiersze te zostały przywołane z innych powodów we wcześniejszych rozważaniach) traktowane są jako manifestacja absurdu i nie mają sobie równych w polskiej poezji dziecięcej. Ich percepcja wymaga od odbiorcy zarówno wykształconej wyobraźni, jak i sporej inteligencji oraz sprawności myślenia abstrakcyjnego. Pełne niedorzeczności, a przez to zabawne, są miniatury poetyckie Brzechwy z cyklu *ZOO*, które śmieszą zarówno dzieci, jak i dorosłych. Przywołajmy jedną z nich:

- Jakie pan ma stopy duże,
Panie kangurze!
- Wiadomo – dlatego kangury
W skarpetkach robią dziury.

Sam zabieg antropomorfizacyjny śmieszy tu dzieci, a humorystyczny wydźwięk pogłębia dodatkowo „kompromitująca” bohatera puenta.

Nie pozbawiona jest też poezja obu twórców elementów **komizmu satyrycznego**, choć zastosowana w nich ironia nie ma charakteru złośliwego. Z dużym poczuciem humoru piętnują poeci dziecięce przywary i złe skłonności w takich wierszach, jak np.: *Zosia Samosia*, *Leń*, *Kłamczucha*, *Samochwała*, *Natka-szczerbatka*, *Skarżypyta*, *O Grzesiu kłamczuchu i jego cioci*, których tytuły weszły już w obieg języka potocznego. U Brzechwy, zgodnie z formułą gatunkową bajki, często krytykowane są również upersonifikowane zwierzęta, rośliny i przedmioty, a więc sum, który nie potrafi liczyć, źle wychowana krowa, obrażająca swoich gości, plotkujące ptaki, kłótlive rzeki, zarozumiała księżyc i przemądrzałe jajko, które *Wskoczyło do ukropu z miną hardą / I ugotowało się na twardo*. Postacie i zdarzenia kreślone są w tych wierszach za pomocą **karykaturowania wyolbrzymiającego** (termin za B. Dziemidokiem), co służy podkreśleniu treści dydaktycznych, konsekwentnie realizowanych przez Brzechwę, chociaż satyryczną wymowę utworów z reguły osłabiają żartobliwe puenty, traktujące przewiny bohaterów „z przymrużeniem oka”. Widoczna jest też w bajeczkach tych poetów deformacja rzeczywistości, oparta na zasadzie minimalizacji (**karykaturowanie pomniejszające**), czego przykładem jest zabawna historia przedstawiona w wierszu *Pan Maluśkiewicz i wieloryb* Tuwima, w którym komizm wzmocniony jest poprzez zastosowanie kontrastu między malutkim człowieczkiem a ogromnym morskim stworem. Śmieszy nadto sama struktura tekstów, wzorowana na modelu wyliczanki, w której przywołuje się szereg przedmiotów i zjawisk często odległych znaczeniowo i przez to zabawnych, najczęściej jednak bzdurnych, niedorzecznych, groteskowych, jak w wierszu Brzechwy *Kłamczucha*:

²¹⁵ Por.: A. Szóstak: *Dziecięcy „świat na opak”*, [w:] *Dziecko i jego światy...*, op. cit.; E. Burakowska: *O nonsensem w poezji dla dzieci*, [w:] *Studia z historii literatury dla dzieci*. Wybór W. Grodzieńska. Warszawa 1971.

Proszę pana, proszę pana,
 Zaszła u nas wielka zmiana!
 Moja starsza siostra Bronka
 Zamieniła się w skowronka.
 Siedzi cały dzień na buku
 I powtarza: „Kuku, kuku” [...]
 Zamiast deszczu u sąsiada
 Dziś padała oranżada,
 I w dodatku całkiem sucha [...]

Tego typu dowcip apeluje do zdrowego rozsądku i szczególnie śmieszy dzieci młodsze, gdyż one same lubią posługiwać się w zabawach z rówieśnikami podobnie nonsensownymi opowieściami i zmyślonymi historyjkami, w których dają upust swojej fantazji. Rzeczywistość absurdalna występuje w wielu wierszach przywołanych tu poetów, na przykład w *Trudnym rachunku* Tuwima, wymagającym myślenia abstrakcyjnego, bo tak naprawdę niemożliwe jest policzenie trzech kaczuszek, z których:

Pierwsza (była) biała, druga czarna,
 A trzeciej nie było.

Absurdalne, choć zarazem niezwykle poetyckie, są wymyślne potrawy opisane w *Spóźnionym słowiku* Tuwima:

[...] Zupa z muszek na wieczornej rosie,
 Sześć komarów nadziewanych w konwaliowym sosie,
 Motyl z rożna przyprawiony gęstym cieniem z lasu,
 A na deser – tort z wietrzyka w księżycowym blasku [...]

Wszystkie odmiany komizmu w wierszach Brzechwy i Tuwima, zarówno te najprostsze, jak i bardziej skomplikowane, wyzwalają śmiech, budują humor radosny, opromieniony życzliwością, pogodą i pozytywnym stosunkiem do otoczenia. Humor, jaki niesie ta poezja, wpływa na rozwój wyobraźni i myślenia, dostarcza dzieciom (a i dorosłym) zabawy oraz sporego ładunku optymizmu, rozwija krytycyzm oraz dystans do siebie i innych.

Bardziej wyszukane środki budowania komizmu kierowane są do starszych dzieci. W większym stopniu odwołują się do wiedzy dziecka o świecie, wymagają sporego wysiłku intelektualnego, znacznie większej świadomości i sprawności językowej oraz częściej apelują do myślenia abstrakcyjnego. Doskonałym przykładem może tu być wiersz *Dwa Bytaki* Magdaleny Samozwaniec:

Jeden by tak,
 drygi by tak,
 były sobie dwa Bytaki.
 Jeden by tak poszedł w krzaki
 drugi by tak łowił raki [...]
 Ludzie się nie domyślają,
 jak Bytaki wyglądają:
 ni to konie,
 ni to słonie,
 ni borsuki, ani żuki,
 ni to ptaki,
 ni ślimaki –
 ot,
 po prostu –
 dwa Bytaki.

Autorka powołuje do życia postacie abstrakcyjne, wywodzące się ze źródłosłowu, co jest niezwykle zabawne. Próbuje je wprowadzić urealnić, ale nagromadzone porównania

nie tylko nie wyjaśniają powstałych zawilosci, lecz je dodatkowo komplikują, co służy budowaniu abstrakcyjnych, a zarazem absurdalnych efektów komicznych.

Mistrzami takich subtelnych żartów, często wykorzystujących walory języka i rozmaite gry słowne, ale równocześnie zmuszających odbiorcę do głębszej refleksji – nie tylko językowej – jest wielu współczesnych twórców dziecięcych, między innymi Jerzy Ficowski, Jan Sztudynger, Józef Ratajczak, Ludwik Jerzy Kern, Wanda Chotomska, Antoni Marianowicz. W ich poezji widoczne jest nagromadzenie rozmaitych środków komizmotwórczych, przenikających warstwę przedstawieniową i językową, ale najbardziej wyrazisty jest **dowcip** i **żart słowny**. Dla przykładu przytoczmy krótki wierszyk autorstwa ostatniego z wymienionych poetów pt. *Zagadka*, w którym koncept oparty jest na homonimii:

Była sobie ryba-piła,
która z drugiej ryby kpiła.
Rzekła do niej: Zgadnij szybko,
Co robiłam dzisiaj, rybko?
Ta dotknięta dość niemile,
mówi na to rybie-pile:
– Sprawa jest to niezawita –
co robiła ryba?

P i ł a.

Inaczej bawi dzieci homonimią Jerzy Ficowski, na przykład w wierszu pt. *Niby-ptaki*, w którym odsłania podwójne znaczenie wyrazów *żuraw* i *gąsior*, choć tekstem najbardziej spiętrzającym zabawy leksykalne, tym razem oparte na homofonach, jest *Dziwna rymowanka* tego poety, którą warto we fragmencie przywołać:

Pewien żarłok nienażarty
raz wygłodniał nie na żarty
i wywiesił szyld na płocie,
że ochotę ma na płocie.
Tutaj na brak ryb narzeka,
Bo daleko rybna rzeka [...]

W zakresie środków, mechanizmów i efektów komicznych niezwykle bogata jest też twórczość dziecięca Kerna²¹⁶. Są tu zabawne postacie, sytuacje i zdarzenia budowane na zasadzie kontrastu, zaskoczenia, deformacji i ujęcia satyrycznego (np. piętnowanie dziecięcych przywar w tomiku *Mądra poduszka*). Są żarty językowe, oparte na walorach semantycznych i fonetycznych (np. *Wiersz, w którym syczy przez cały czas, Kupiła kaczka taczkę* – utwór wykorzystujący echolalię) oraz fabularyzacji stałych związków frazeologicznych (np. *wystrychnąć kogoś na dudka*). Jest – podobnie jak u Jana Brzechwy, choć w znacznie mniejszym stopniu – dowcip onomastyczny (np. nazwy: Pimpif-luszki, Kotkowo, Myszkowo) oraz żarty obrazkowe (wiersze ideograficzne, np. *Wąż, Choinka*), jakie upodobały sobie zwłaszcza dzieci młodsze. Kern bawi wierszami o różnej strukturze weryfikacyjnej, a więc zarówno dłuższymi poemacikami dziecięcymi, jak i krótkimi żartami epigramatycznymi, jak *Letni adres* lub *Propozycja* z tomiku pt. *Wiersze pod choinkę*. Ostatni z wymienionych wierszy jest swoistą „zamawianką”, gdyż nawiązuje do charakterystycznych zaklęć słownych funkcjonujących zarówno w folklorze ludowym, jak i w folklorze dziecięcym. Wzbogaca go nadto w warstwie językowej wykorzystanie subkodu werbalnego dziecka (*pa, pa, pa*):

²¹⁶ Por.: B. Frąszczak: *Onomastyka literacka w przeznaczonych dla dzieci wierszach L. J. Kerna*, [w:] „Rozprawy Komisji Językowej Wrocławskiego Towarzystwa Naukowego”. Wrocław 1986, t. 14, s. 73-88.

Deszczu, deszczu, pa, pa, pa,
Możesz przyjść innego dnia.

Ale wprowadza też poeta humor bardziej złożony, jak na przykład w krótkim upersonifikowanym wierszyku pt. *Kakao*, zbliżonym formalnie do fraszki lub limeryku, czy w wierszu *Czary mary*, w którym powołuje do życia nadrealistyczne światy (*Czary mary / szury bury, / prosiaczek frunął sobie do góry*). Korzysta też z poetyki czystego absurdu, jak w wierszu pt. *Ambroży*:

[...] Ja mam głowy dwie.
Jedną,
Co jest normalną głową,
I drugą głowę
Zapasową.
Pierwsza po prostu
Liczy do stu,
A druga w lot
Od.

Niektóre utwory Kerna, jak na przykład powieści o Ferdynandzie Wspaniałym, zachwycają komizmem niezwykle wyrafinowanym, podążającym w kierunku groteski. Mogą zatem bawić w równym stopniu dzieci o większym wyrobieniu literackim, jak i czytelnika dorosłego, który dostrzeże w tekście gry literackie, aluzje, ironię, podtekst.

Przepelniona humorem jest niewątpliwie twórczość dla dzieci młodszych Wandy Chotomskiej. Poetka korzysta z różnorodnych – często wypróbowanych już w literaturze dziecięcej, ale znacznie przez nią odświeżonych – środków budowania komizmu. Podobnie jak Brzechwa, sięga po przysłowie, ale często je parafrazuje (*Dlaczego cięle ogonem miele? – bo robi muchom karuzelę*), korzysta z poetyki „świata na opak” (np. *Chłopak na opak*). Niezwykle pomysłowo i zabawnie fabularyzuje i urealnia takie utarte zwroty potoczne, jak na przykład: *w gorącej wodzie kąpany* (historia o włoskim makaronie, który próbował uciec z garnka, zanim go ugotowano), *kiszki marsza grają* (opowieść o kozie, która miała w brzuchu płytę gramofonową grającą marsza), wymyśla nedorzeczne, wręcz absurdalne sytuacje i zdarzenia, jak na przykład bezskuteczne poszukiwanie domu przez żyrafę, która ostatecznie znajduje go w kominie fabrycznym, czy sprzedawanie piegów w „Piegozbycie” lub wypożyczanie skrzydeł.

Idąc tropem Tuwima i Brzechwy, stosuje Wanda Chotomska humor intelektualno-słowny, bawi się dwuznacznością i wieloznacznością wyrazów, a więc pisze o *jeżu, co się czesał na jeża* i o tym, jak *dwie lamy, wielkie damy / przyniosły suknie z lamy* oraz o *koziółku, który jeździł na koźle, wywijał kozły, a gdy otrzymał kozik*:

Koziółek kozikiem
Uparcie ciął brzozy,
Aż naciął się wreszcie
I trafił do kozy.

W humorystycznym poemacie pt. *Plus i Minus* samo upersonifikowanie tytułowych bohaterów jest absurdalne, a w dodatku zachowują się oni dość abstrakcyjnie, chociaż zgodnie ze znaczeniem „imion” własnych, bo:

Jeden
Stale
o – dej – mo – wał,
A ten drugi
Wciąż
do + da + wał.

Korzysta też poetka z upodobaniem – jak to czynili jej poprzednicy, zwłaszcza Brzechwa – ze struktury wyliczankowej wiersza, której nadaje niezwykle komiczny charakter poprzez nagromadzenie różnych elementów i swoistej hiperbolizacji. Pozostańmy przy tym samym materiale egzemplifikacyjnym, aby unaocznić tę funkcję wyliczeń:

[...] Plus trenował dodawanie
i chcąc dodać sobie tuszy,
jadł, aż trzęsły mu się uszy:
cztery bułki
z jajecznicą
pięć kanapek
z polędwicą,
schab, sardynki,
byczki w sosie,
kilo szynki,
szprotek osiem,
bochen chleba,
trzy ogórki,
siedem pączków,
cztery rurki, [...].

Tak zabawne zestawienie słów i znaczeń musi wywołać u odbiorcy wesołość, a każdy kolejny tomik Wandy Chotomskiej to dla dziecięcego czytelnika okazja do radości i śmiechu. Parodiuje też poetka powszechnie znane utwory, jak wiersz Tuwima pt. *Lokomotywa (Wiersz o piwie i o lokomotywie)*, przekraczając tym samym progi adresu dziecięcego i bawiąc jednocześnie dorosłych.

Nie sposób scharakteryzować wszystkich zjawisk, tekstów i autorów, którzy respektując paidialność dziecięcej literatury, korzystają w mniejszym lub większym stopniu z różnorodnych mechanizmów i środków budowania komizmu, gdyż ogromny obszar współczesnej poezji dziecięcej zdominowany jest przez elementy zabawne, dowcipne, humorystyczne, które służą zwłaszcza realizacji funkcji ludycznej, spełniając zarazem pozostałe zadania, wyznaczane literaturze „czwartej”, głównie funkcję poznawczą i wychowawczą. Wiele z nich służy przede wszystkim lub tylko zabawie, która sama w sobie jest wartością w życiu dziecka. Na taką strukturalizację tekstów dziecięcych ma niewątpliwie wpływ współczesna wiedza z zakresu psychologii rozwojowej – wiersze dla najmłodszych są zabawne i wesołe, ponieważ dziecko chce się bawić i śmiać, śmiech jest jego przywilejem i potrzebą psychiczną, warunkującą prawidłowy rozwój.

Trzeba też dla jasności dodać, że omawiając kategorię komizmu, koncentrujemy się zwykle na jednym z nurtów dziecięcej poezji współczesnej, zdominowanym przez poetykę żartu i nonsensu, który sytuuje się obok liryki dziecięcej, poezji okolicznościowo-uitylitarnej, edukacyjnej, poezji patriotycznej i religijnej oraz innych odmian wiersza dziecięcego. Nie znaczy to jednakże, że utwory podporządkowane w pierwszym rzędzie funkcji estetycznej czy dydaktycznej nie korzystają z rozmaitych środków komizmotwórczych. Najlepszym utworem dla dzieci jest bowiem taki, który równocześnie sytuuje się w trzech modelach: ludycznym, estetycznym i dydaktycznym.

Przywołane egzemplifikacyjnie wiersze dziecięce dowodzą bogactwa stosowanych przez poetów sposobów, technik i środków komizmotwórczych – od prostych zabaw brzmieniem języka i paronomazji, rozmaitych igraszek i żartów językowych oraz gier słownych, zabaw homonią, homofonią, etymologią i frazeologią, poprzez różne odrealnione gry fabularne, jak poetyka „świata na opak”, nonsensu, absurdu (według kategory-

zacji Bystronia – są to *impossibilia*), aż do elementów satyry (negatywne zachowania dzieci), karykatury humorystycznej, a nawet groteski. *Groteska staje się w wierszach dla dzieci jedną z ulubionych konstrukcji świata* – pisał przed laty Jerzy Cieślukowski²¹⁷. Charakterystycznymi wyznacznikami poetyki tych wierszy jest przesada, przerost i kontrast elementów lub zestawień słownych oraz – w myśl kategoryzacji Dziemidoka – pogwałcenie norm logicznych i prakseologicznych. Operują poeci komizmem prostym i bardziej złożonym, na przykład poetyką urealnionego absurdu. Dodajmy, że absurdalny wizerunek świata ma swój rodowód w literaturze sowizdrzalskiej (plebejskiej i ludowej) oraz w angielskiej literaturze nonsensu. Korzystają poeci dziecięcy także z przekształcenia, kontrastu, zaskoczenia (niespodzianki), maksymalizacji i minimalizacji. Humor wierszyków dziecięcych przenika płaszczyznę językową i przedstawieniową – dotyczy postaci, sytuacji i zdarzeń, a więc także odmian o najstarszym rodowodzie w literaturze dziecięcej. Z reguły jest pogodny i „wesoly”, ale przybiera także łagodną formę satyryczną w wierszach piętnujących dziecięce przywary, co można by określić jako komizm cechy ujemnej lub komizm oparty na odstępstwie od normy (np. *Kłamczucha* Tuwima).

Jak ilustrują przywołane wcześniej teksty, sposoby budowania humoru w dziecięcych wierszykach nie ograniczają się wyłącznie do realizacji funkcji ludycznej, z którą wiąże się dziecięca potrzeba zabawy, ale służą też rozwojowi wyobraźni i kształcą różne typy myślenia dziecka, także abstrakcyjnego. Jest to zatem – by użyć terminologii Gołaszewskiej – nie tylko komizm witalny, ale i artystyczny. Kontakt z literaturą nasyconą komizmem ma duży wpływ na rozwój psychiczny dziecka, zwłaszcza jego sfery emocjonalnej, łagodzi wewnętrzne napięcia, rozładowuje stresy i pełni funkcję kompensacyjną. Sprzyja również wykształceniu niezbędnych życiowych postaw, zwłaszcza rozwojowi krytycyzmu wobec siebie i innych oraz socjalizacji dziecka. Kształtuje nadto poczucie humoru i pogodny – oparty na dystansie do spraw małej wagi – stosunek do otoczenia, uczy optymizmu, a zatem rozwija te cechy osobowości i intelektu, które w dużym stopniu ważą na przyszłym życiu człowieka.

Komizm, jego rodzaje i funkcje w prozie młodzieżowej (na przykładzie *Jeżycjady* Małgorzaty Musierowicz)

Sposoby wykorzystania oraz funkcje komizmu w prozie dla młodzieży przejrzyście rysują się w bogatej twórczości Małgorzaty Musierowicz²¹⁸, pisarki, której powieści nie są przez krytykę oceniane jednoznacznie. Wiele w niej sprzecznych, a nawet wzajemnie wykluczających się ocen, jednakże kategorią zgodnie wskazywaną jako niezaprzeczalny walor tej prozy jest **humor**. Jest on elementem wszechobecnym, ogarniającym zarówno płaszczyznę przedstawieniową, głównie dialogową, jak i narracyjną. Ubarwia akcję i tworzy pogodną, optymistyczną aurę. Stanowi nadto przeciwwagę zarówno dla fabularnych napięć, patosu oraz dziewczęcego sentymentalizmu, jak i dla różnych postaci dydaktyzmu, tak bardzo istotnego w twórczości poznańskiej autorki. Komizm buduje też płaszczyznę ludyczną *Jeżycjady* i dzięki temu decyduje w dużej mierze o jej atrakcyjności dla młodego czytelnika. Spróbujmy zatem na wybranych przykładach dokonać oglądu niektórych

²¹⁷ J. Cieślukowski: *Literatura osobna*, op. cit., s. 109.

²¹⁸ Por. najnowsze opracowania twórczości autorki: S. Frycie: *Małgorzata Musierowiczowa. Portrety literackie autorów dziecięcych*. Warszawa 2002; *Między Bambolandią i Jeżycjadą. Makro- i mikrokosmos Małgorzaty Musierowicz*, pod red. K. Heskowej-Kwaśniewicz i A. Gomóły. Katowice 2004.

typów i technik budowania komizmu przez pisarkę oraz określić jego funkcje z perspektywy młodego odbiorcy.

Na początku zaznaczmy, że pisarka po mistrzowsku stosuje różnorodne odmiany komizmu i korzysta z wielu sposobów jego wywoływania, poczynając od prostych dowcipów językowych i zabaw słownych, a na ujęciach nonsensownych, absurdałnych i groteskowych kończąc, ale też w znakomity sposób łączy, przeplata i zderza ze sobą rozmaite rodzaje komizmu, piętząc tym samym i multiplikując zabawne opisy, dialogi i sytuacje, które wymuszają reakcje śmiechu u odbiorcy.

Komizm językowy jest nieodłącznym elementem stylu pisarskiego Małgorzaty Musierowicz i przybiera w jej powieściach wieloraką postać. Efekty humorystyczne w warstwie narracyjnej wywołują na przykład liczne słowa, zwroty i określenia, wytracone niejako ze swojego naturalnego znaczenia lub kontekstu i zastosowane w nowych związkach wyrazowych. Taki mechanizm – określany przez Danutę Butler jako dowcip polegający na modyfikacjach związków frazeologicznych – autorka *Jeżycjady* stosuje z upodobaniem, nadając nowym związkom zaskakujące i najczęściej zabawne znaczenia. Dla ilustracji tego zjawiska odwołajmy się do kilku przykładów, zaczerpniętych z języka narracji sagi o rodzinie Borejków:

Przeznaczenie zdecydowało przysłać do Łeby ten k o c e n t r a t męskiego czaru [*Kłamczucha*, podkr. Z. A.];

Urodzinowy obiad bardzo tatę uszczęśliwił, głównie ze względu na jego ulubiony makaron kolanka, który z a s i l a ł zupę pomidorową [*Córka Robrojka*, podkr. Z. A.];

(...) cała podłoga poskrzypywała w nieustającym d i a l o g u z cichymi stąpnięciami taty [tamże, podkr. Z. A.];

Ptaki d a r ł y się wielkim, n i e p o r z a d n y m chórem [*Nutria i Nerwus*, podkr. Z. A.];

Tomcio, co prawda, nie był analfabetą (...). Lecz jednocześnie d a r z o n y był trójami za ohydny charakter pisma i niechlujstwo [*Kłamczucha*, podkr. Z. A.].

Wyrazistą cechą stylu poznańskiej pisarki jest korzystanie ze słownictwa młodzieżowego, co niewątpliwie służy nawiązaniu bliskiego kontaktu z czytelnikiem, ale często jest także źródłem humoru. Zabawne są przezwiska bohaterów, widoczne także w tytułach poszczególnych tomów: *Pulpecja*, *Nutria*, *Nerwus*, *Pyza*, *Tygryszek* itp. Podobną funkcję pełnią żarty słowne, które opierają się na homonimii. Operowanie słowami o tym samym brzmieniu, a odmiennym znaczeniu w zależności od kontekstu daje efekt dowcipnej dwuznaczności, np.:

Aniela widząc, jak Paweł oddała się i z n i k a z jej d o m u, a tym samym i z ż y c i a, dokonała ostatniego rozpaczliwego wysiłku [*Kłamczucha*, podkr. Z. A.]; Uboga roślinność nadmorska z najwyższym trudem t r z y m a ł a się podłoża, podobnie zresztą jak Ignacy, wędrujący za rzešką Miłą po plaży [*Kalamburka*, podkr. Z. A.], albo: (...) opowiedziała o koledze z klasy Marcelku, który czynił jej n i e p r z y s t o j n e propozycje. (...) – Powiedział, że chce ze mną chodzić. – A co tu jest n i e p r z y s t o j n e? – Sam Marcelek, chu – chu – chu! [*Pulpecja*, podkr. Z. A.].

Także zabiegi metaforyzacyjne w języku narracji służą w dużej mierze budowaniu efektów komicznych. Uśmiech wywołują zaskakujące zestawienia słowne i porównania, typu: *Pani Lila miała w spojrzeniu cały lód Antarktydy* (*Kłamczucha*), czy: *Tramwaj stęknął jak stary hipochondryk* (*Córka Robrojka*). Komiczne jest porównanie zastosowane przez Genowefę w pełnej zachwyty wypowiedzi na temat sławnego dyrygenta operowego: *Och, jaki on piękny, jaką ma bysłą główkę. Jak robak* (*Opium w rosole*). Zwraca tu uwagę – dość charakterystyczne dla dziecięcego sposobu postrzegania – kojarzenie zjawisk odległych i doszukiwanie się między nimi zaskakujących, a więc często zabawnych podobieństw i analogii.

Posiłkując się kategoryzacją dokonaną przez Jana Bystronia, można by tę technikę określić jako komizm zestawienia słownego. Badacz ten stwierdzał, rozważając zagadnienie komizmu:

Zaczynamy od porównania i blisko z nim związanej przenośni. Zbliżamy dwie dotychczas odrębne treści i łączymy je razem na zasadzie podobieństwa (...). Ale możemy (...) dokonać bardziej ryzykownych, przesadnych zbliżeń (...), jeżeli wyzwolimy się spod schematyzmu słownego, porównania te mogą nam się wydać zabawne²¹⁹.

Takie właśnie mechanizmy tworzenia efektów komicznych poprzez łamanie „schematyzmu słownego” stosuje autorka *Jeźycjady* na kartach wszystkich swoich powieści dla młodzieży.

W języku narracji nie brak też żartobliwych, często na granicy dowcipu, kpiny i ironii, komentarzy oraz dopowiedzeń charakteryzujących zdarzenia lub postaci, w rodzaju:

głównym powodem obecnych mąk Tunia był z pewnością fakt utraty samochodu (najbardziej, jak wiadomo, dotkliwie dla mężczyzny i najtrudniejsze do ukojenia cierpienie). (*Nutria i Nerwus*).

Nawet w odniesieniu do sympatycznej osoby Dmuchawca pojawiają się uwagi narratora, przepelnione łagodną kpina, która wywołuje u czytelnika uśmiech, pełen ciepła i zrozumienia:

Dmuchawiec lubił śnieg. Ale raczej w telewizji. Podobały mu się zwłaszcza skoki narciarskie i w ogóle te konkurencje, w których stopień ryzyka był dość wysoki. Oglądając coś takiego, pławił się w zadowoleniu, iż nigdy nie przyszło mu do głowy, by zostać sportowcem. (*Szósta klepka*).

Humorystyczne efekty wywołują także rozmaite kontaminacje i przeinaczenia przysłów oraz potocznych powiedzeń, jak na przykład w scenie, kiedy oburzona Majchrzakowa przepędza ze swojej willi Bellę Rojek następującymi słowami:

– ... i żeby mi tu twoja noga!... – spuentowała pani Majchrzakowa, wybiegając na schody, po czym w pomieszaniu intelektualnym dokończyła: – ...się nie pokazała. (*Córka Robrojka*).

Przemieszczenie utartych zwrotów: *nie pokazuj mi się na oczy* i *żeby twoja noga tu nie postąpiła* jest zabawne, kompromituje bohaterkę, która od momentu pojawienia się na kartach powieści nie budzi sympatii, ale służy zarazem rozładowaniu napięcia, jakie towarzyszy przywołanej scenie. Przytoczmy tu jeszcze inną kontaminację, czy raczej swoistą parafrazę przysłowia i porzekadła, która dzięki wskazanym wcześniej zabiegom zyskuje nową i zarazem zabawną jakość semantyczną: *Ale nie będziemy płakać nad rozlanym mlekiem, gdy róże płoną* (*Brulion Bebe B.*).

Pomysłowość autorki w zakresie „odświeżania” powiedzeń, zwrotów potocznych oraz stałych związków frazeologicznych, przy równoczesnym nadawaniu im zabarwienia komicznego, jest ogromna, przy czym w jednym zdaniu często kumulują się różne elementy i wyznaczniki komizmu językowego, jak na przykład w stwierdzeniu:

Pawełek dostał się pomiędzy dwie damskie indywidualności, jak *n a l e ś n i k* pomiędzy *m ł o t* i *k o w a d ł o*, i marne były jego widoki w roli amortyzatora konfliktów. (*Kłameczucha*).

Mamy tu do czynienia z obrazowym i śmiesznym porównaniem, które równocześnie modyfikuje treść potocznego powiedzenia (*znaleźć się między młotem i kowadłem*), ale też z zabawnym zestawieniem wyrazów *amortyzator konfliktów*.

Humor językowy przybiera nieraz w twórczości Musierowicz postać zupełnie prostych zabaw i gier słownych, zwłaszcza wtedy, gdy dotyczy postaci dziecięcych oraz

²¹⁹ J. Bystron: op. cit., s. 109.

ich specyficznych zachowań językowych. I tak zabawa, polegająca na dobieraniu wyrazów rozpoczynających się na tę samą głoskę, ale też pozostających dla małego bohatera w sferze „tabu” językowego, fascynuje sześciolatniego Bobcia, który – niedostrzeżony przez dorosłych – coraz śmieiej próbuje swych sił w tym zakresie. Przywołajmy tę zabawną scenę, skonstruowaną z doskonałą znajomością dziecięcej psychiki i zgodnie z wymogami realizmu:

Bobcio się zainteresował.

- Szubrawiec – szepnął eksperymentalnie. (...)
- Szubrawiec – próbował Bobcio smacznym głosem.
- Szumowina. Szubrowina. (...)
- Szuja – mamrotał Bobcio coraz pewniej.
- Szmata. Świnia (...).
- Swołocz – delectował się Bobcio. – Swołocz.
- –Co mówi to dziecko od piętnastu minut?– spytała Julia. – Czy to nikogo nie interesuje?
- Wszystkie słowa na „s” – wyjaśnił Bobcio (*Szósta klepka*).

W przytoczonym fragmencie warto ponadto zwrócić uwagę na zaskakujące synestezyjne zestawienie wyrazowe *smacznym głosem* (notabene pojawia się też w innych powieściach poznańskiej autorki), które jest zabawne, gdyż wylamuje się z usankcjonowanego normą schematyzmu językowego. Zaskoczenie jest tym większe, że synestezję zwykliśmy łączyć z językiem poetyckim, a tymczasem pojawia się ona w narracji tekstu epickiego.

Do komizmu słownego należą też inne zabawy językowe, na przykład częstkami morfologicznymi wyrazów, dobieranymi na zasadzie skojarzeń brzmieniowo-semantycznych, co także jest zabiegiem charakterystycznym dla poezji. Poniższy przykład zaczerpnięty z brulionu Beaty Bitner nawiązuje w formie i w koncepcie do „dziecięcych” wierszy ideograficznych, ale odwołania do rodzajników języka niemieckiego czynią go zabawnym również dla młodzieży starszej:

Bru lion leon leo lew lowe leu leonidas

bru der

bru die

bru das

brudas do brudnego pisania.

Znacznie częściej jednakże można napotkać śmieszne rymowanki, piosenki, hasła, układane przez bohaterów *ad hoc* dla uciechy, np.:

Kto mlaszcze, dostanie w paszczę.

Kto mleka nie pije, ten z głodu zawyje (*Kwiat kalafiora*)

lub:

Mniej bombków, więcej gołąbków.

Mniej karabinów, więcej witaminów. (*Brulion Bebe B.*)

W drugim przykładzie mamy do czynienia z łamaniem reguł fleksyjnych – końcówki wyrazów są podporządkowane wymogom rymu. Rytm i rym stanowią bowiem dla dzieci jeden z podstawowych wyznaczników piękna języka i są dla nich źródłem zabawy i radości. Widać to również w piosence Mamerciątek, której komizm oparty jest zarówno na zabawie w poszukiwanie rymu, jak i na zaskakujących i zarazem nonsensownych zestawieniach rzeczy i czynności. Jest to prosty humor słowny. Ta bzdurna „piosenka” nawiązuje semantycznie do folkloru ludowego, ale też do zabaw językowych i folkloru słownego dzieci, które z upodobaniem powtarzają „nieprzyzwoite” słowa. Wpisuje się w wyliczankowy paradygmat syntaktyczny i tworzy wręcz surrealistyczną aurę:

Jedna babcia drugiej babci naplula do kapci.
 Jedna kura drugiej kurze wisiła na rurze.
 Jedna wrona drugiej wronie dała po ogonie.
 Jedna krowa drugiej krowie przylała po głowie.
 Jedna myszka drugiej myszce deptała po kiszce.
 Jedna żabka drugiej żabce smarkała po czapce.
 Jedna siostra drugiej siostrze naplula na ostrze.
 Jedna lalka drugiej lalce obgryzała palce. (*Kłamczucha*).

Pełne żywiołowej młodzieńczej radości są także dowcipne wierszyki, zbliżone w formie do limeryków, jakie układa okolicznościowo starsza już młodzież licealna. Nie zawsze mieszczą się one w prostych formułach żartu, bywają zintelektualizowane, odwołują się do zdobytej w szkole wiedzy, stanowią swoisty popis erudycyjny, bądź wręcz podejmują zręczną grę literacką, jak w poniższym przykładzie:

Pewien smutny półgłówek z Poznania
 Przygotować się chciał do strzelania.
 Zajrzał w lufę, wycelił,
 Nie czekając wystrzelił
 I się zmienił wprost nie do poznania (*Brulion Bebe B.*).

Ten zabawny wierszyk, ułożony przez Dambo „okolicznościowo” na lekcji wychowania obronnego, nie tylko wiąże się tematycznie z przedmiotem nauczania i zręcznie wykorzystuje homonimie (*Poznania – poznania*), ale przede wszystkim stanowi udaną parafrazę puenty mickiewiczowskiej ballady *Czaty*, z zachowaniem jej rytmiki. Przypomnijmy, że puenta ta brzmi:

Kozak odwiódł, wycelił,
 nie czekając wystrzelił
 i ugodził w sam łeb – wojewody.

Różnorodne żarty językowe, które na przykład polegają na układaniu zabawnych hasel-zagadek, wykorzystują dwuznaczność i grę słów oraz dowcip językowy skondensowany w zaskakujących puentach, podejmują nie tylko dzieci i młodzież, ale także dorośli bohaterowie powieści Małgorzaty Musierowicz. Komizm wynika tu między innymi ze zmian w symbolach słownych, które powodują nowe i nieoczekiwane, a więc zabawne skojarzenia. Zilustrujmy to zjawisko dość charakterystycznym przykładem:

Robrojek (...) zainicjował zabawę słowną i wszyscy ryczeliśmy ze śmiechu, układając kolejne hasła. Robert zaczął tym zdankiem z opowiadania Salingera: – Co powiedziała ściana do ściany? – Spotkamy się na rogu, i pochwalił się, że wymyślił nowe zagadki. – Co powiedziała noga do nogi? – Nie załamuj się! Albo: – Co powiedział magnetofon do magnetofonu? – Trzeba umieć przegrywać! A Bernard na to, tym swoim grubym głosem: – Lusterko do lusterka: przepraszam, odbiło mi się! Bella wtedy o mało nie umarła ze śmiechu, Aniela padła jej w ramiona, wijąc się w konwulsjach (...), (*Córka Robrojka*).

Opis reakcji bohaterów na tę zabawną grę słów, z użyciem potocznych i zarazem niezwykle ekspresywnych frazeologizmów: *o mało nie umarła ze śmiechu, wita się w konwulsjach* – wzmacnia efekty komiczne całej sytuacji, dowodząc zarazem, że w twórczości Małgorzaty Musierowicz nie sposób oddzielić od siebie różnych typów komizmu (postaci, sytuacji, języka), gdyż one wzajemnie się przenikają, uzupełniają, krzyżują i multiplikują.

Dodajmy jednocześnie, że na kartach powieści poznańskiej autorki, przepelnionych pogodną, radosną, pełną optymizmu i życzliwości dla ludzi atmosferą, apoteozujących świat trwałych wartości i czystych charakterów, śmiech jest łagodny i życzliwy ludziom. Rzadko tu mamy do czynienia z kpina – jeśli pojawi się drwina, to z reguły nie ma

charakteru złośliwego. Pogodny śmiech zwykle towarzyszy spotkaniom bohaterów obdarzonych sympatią autorki i czytelnika. Zbliża bohaterów do siebie, jest swoistym *panaceum* na ich kłopoty i niepowodzenia, stanowi pewną filozofię życia. Co więcej – nobilituje niejako postacie nacechowane poczuciem humoru, które potrafią zachować pogodę ducha wbrew przeciwnościom losu oraz dystans wobec siebie i innych. A zatem poprzez kategorię komizmu realizuje się funkcja dydaktyczna powieści.

Bywa i tak, że dowcip spełnia wyłącznie funkcję ludyczną, zwłaszcza jeśli jest po prostu wicem w rodzaju tego, jaki na przykład opowiedziała mała Laura Filipowi-muzykowi:

– pewien facet miał wiolonczelę, ale tylko o jednej strunie. Grał godzinami, zawsze ciągnął smyczkiem w tym samym miejscu tej jednej struny. I wychodził mu jeden ton (...). A żona tego faceta mówi: „Słuchaj, jak to jest, przecież inni mają wiolonczele z czterema strunami i używają wszystkich palców, i jeżdżą po strunach smyczkiem od góry do dołu. A ty co? (...) – A bo oni szukają właściwego miejsca, a ja już je znalazłem. (*Nutria i Nerwus*).

Jednym z rodzajów komizmu jest nonsens (*impossibilia*), który – jak twierdzi Bystron – może być tworzony świadomie lub nieświadomie. Obie te odmiany nonsensu znajdziemy u Musierowicz. Pierwszą ilustruje następujący dialog:

– Ida, wypłac z tych twoich fatalnych firanek swojego ojca i wrzuć do pralki. – Firanki? – upewniła się Ida. (*Noelka*);

drugą – taka na przykład sytuacja:

Wolnym, pełnym rozwagi krokiem nadciągnął obrońca prawa, porządku, rozsądku, spokoju oraz ładu społecznego. – Obywatelu – zwrócił się do Bernarda głosem pełnym mocy urzędowej: – Proszę się rozejść (*Brulion Bebe B.*).

Pozbawione sensu, a zarazem zabawne jest przypuszczenie, że człowieka można wyprać w pralce, ale równie nonsensowne jest polecenie skierowane do pojedynczej osoby z żądaniem, aby się „rozeszła”.

W drugim przykładzie – apelującym do logiki odbiorcy – mamy nadto do czynienia ze specyficznym typem dowcipu, jakim jest kpina, dodatkowo wzmocniona poprzez nagromadzenie ironicznych określeń, charakteryzujących stróża prawa. Podobnie nacechowana jest charakterystyka niesympatycznej wicedyrektor Dąbek-Nowackiej, czy dyrektora Pieroga, którego określa się bezpośrednio jako *ryjkowatego przedstawiciela wszystkiego, co najgorsze w szkolnictwie PRL* (*Brulion Bebe B.*). Charakterystykę tę znacznie pogłębia język bohatera, który posługuje się nowomową i sloganami – szkołę nazywa w przemówieniach *naszym wspólnym domem* lub *naszym wielkim, zbiorowym obowiązkiem*. Zacytowany poniżej fragment jego przemówienia; nasycony powtarzanymi frazesami, można by – za Bystronem – sklasyfikować jako uproszczenie (*symplicyfikację*):

Oni, nie wiadomo czemu, prawda, nie chcą chodzić do naszej szkoły, szkoły, która jest wszak naszym wspólnym domem, nieprawda (*Brulion Bebe B.*).

Funkcję komizmotwórczą pełnią tu także wtrącenia *prawda, nieprawda*, zacierające sens wypowiedzi oraz anachroniczne i zarazem pretensjonalne *wszak*, którym dyrektor pragnie sobie dodać powagi i dostojeństwa.

Pisząc o poezji dla dzieci, Stanisław Barańczak²²⁰ wskazywał na mechanizmy tworzenia języka „dziecięcego”, skupione wokół trzech zasad: analogii, dezintegracji

²²⁰ S. Barańczak: *Język dziecięcy i poezja dla dzieci*, [w:] *Poezja i dziecko*, pod red. H. Skrobiszewskiej. Poznań 1973, s. 40-58.

leksykalnej i frazeologicznej oraz zasady, którą określił: „słowo równa się rzecz” (wynika ona z faktu, że małe dziecko dość długo nie respektuje w języku homonimii). Można by te zasady w jakimś stopniu odnieść też do reguł tworzenia humoru słownego przez poznańską pisarkę, co po części ilustrują przywołane już wcześniej cytaty. Wzbogaćmy zatem egzemplifikację o przykład tworzenia neologizmów dziecięcych, opartych o zasadę analogii. Mały bohater wymyśla bowiem nazwę miejsca, która z punktu widzenia reguł słowotwórczych jest w pełni poprawna, ale efekt komiczny wywołuje zaskakujące znaczenie utworzonego wyrazu:

Chciałbym zapytać – rzekł Bobcio znad batalionu żołnierzyków – czy jest taki dom: dłubalnia? – Co? – zdębiała ciocia Wiesia. – Dłubalnia. Jak pływalnia do pływania, tak dłubalnia do dłubania. – Dłubania? ciocia Wiesia aż upuściła łyżeczkę. – W nosie – wyjaśnił Bobcio. (*Szósta klepka*).

Dość często stosowaną w *Jezycjadzie* techniką wywoływania efektów komicznych jest też wyolbrzymienie, przerost, przesada. Dotyczy to zarówno kreowania postaci, budowania sytuacji, jak i sposobu prowadzenia narracji, np.:

Lzy podeszły same Belli pod powieki, jakby od dawna czekały na chwilę, kiedy ktoś je wywoła, i – chlup! – przelały się (...). (*Córka Robrojka*).

Źródłem komizmu mogą być też zestawienia, układające się w zabawny łańcuch przyczynowy, zaskakujący pewnymi ciągami logicznymi, czy raczej alogicznymi. W przywołanym poniżej fragmencie efekt humorystyczny nasila się poprzez wyciąganie wniosków z niewystarczających przesłanek, a dodatkowo potęgują go jeszcze wielokrotne powtórzenia:

- Świeci się – zauważyła ciocia Wiesia – To znaczy, że dziewczyna żyje.
- Nie rozumiem, jaki widzisz związek między jednym a drugim – sprzeciwił się Żaczek tonem poirytowanym. – Czy twoim zdaniem żarówka powinna samoczynnie gasnąć w obecności nieboszczyka?
- Jezus, Maria – wystraszyła się mama.
- Wpuśćmy jej tam mysza – podsunął Bobcio. – Jak żyje, to zacznij kwiczeć. A jak nie zacznij kwiczeć, to znaczy, że nie żyje.
- Albo, że śpi, powiedział Żaczek.
- Albo, że nie widzi myszy, panie tego.
- Albo, że widzi mysz, ale się nie boi – dodała ciocia Wiesia.
- Albo, że się boi, ale nie chce tego okazać – zabawił się Żaczek.
- Albo że... (*Szósta klepka*).

Inną podstawę budowania komizmu zastosowano w scenie, w której Żaczek tłumacząc tekst angielski, dokonuje kalki językowej i w rezultacie formułuje bezsensowne zdanie:

On byłby wykonał tę pracę, gdyby mu zapłacili – wkuwała beznamiętnie Julia. – W zdaniu warunkowym po „if” występuje Past Perfect. He would have come if she had invited him. (...) – Ona byłaby wyszła, gdyby nie była karmiona – oświadczył Żaczek, sięgając po kanapkę. (*Szósta klepka*).

Odwołując się do klasyfikacji dowcipu językowego dokonanej przez Danutę Butler, która wyróżnia formy oparte na mechanizmach ogólnokomicznych, takich jak przerost, przesada, kontrast elementów, ale też dowcip, będący rezultatem modyfikacji postaci wyrazów i związków frazeologicznych, żartobliwych kontrastów w połączeniach słownych, zaskoczeń czy neologizmów, można stwierdzić, że wszystkie te mechanizmy bez trudu odnajdziemy w *Jezycjadzie*, a inwencja pisarki w zakresie ich stosowania jest ogromna.

Komizm językowy nakłada się jednakże z reguły na inne jego odmiany, określane tradycyjnie jako komizm sytuacji i postaci (charakterów), wynikający w głównej mierze – podobnie jak w przypadku komizmu językowego – z odstępstwa od normy. Przywołane

wcześniej cytaty ilustrują to zjawisko, choć zapewne nie wyczerpują problemu. Wśród technik wywoływania komizmu badacz tej kategorii, Bogdan Dziemidok, wyróżnia między innymi przekształcanie i deformowanie zjawisk, co może przybierać bądź to postać wyolbrzymiania (przesady, karykaturowania, parodiowania, aż do granic absurdu i groteski), bądź pomniejszania (np. degradowania elementów ważnych i wartościowych lub też eksponowania cech nieistotnych i drugorzędnych). Często towarzyszy tym zabiegom nasilenie augmentatywnych lub deminutywnych form wyrazowych, co ilustrują przytoczone dalej cytaty.

W typologii Jana Bystronia określa się z kolei tę technikę jako komizm zmiany, obok komizmu zestawienia, związku, charakterów i komizmu słownego. Jeśli chodzi o komizm charakterów, warto zauważyć, że badacz wiąże go z pojmowaniem człowieka jako całości oraz z uwzględnieniem poszczególnych typów ludzkich, takich jak: typy indywidualne (temperamentów, intelektualne), towarzyskie, zawodowe, regionalne i narodowe.

Typem intelektualnym jest w *Jeźycjadzie* bez wątpienia Ignacy Borejko, miłośnik książek, naukowiec żyjący w świecie historii i kultury. Nieustannie pogrążony w lekturze i we własnym świecie, mało uwagi zwraca na otoczenie i sprawy przyziemne. Jest życiowym safandulą, nieustannie gubi się w sprawach codziennych, jest roztrąniony, a przez to śmieszny, jak na przykład w następującym quasi-dialogu z żoną:

– Ignacy! – zakrzyknęła mama gorączkowo. Ojciec podniósł mętny wzrok znad książki.

– Przecież ci mówiłem – rzekł tonem koniecznego wyjaśnienia – że grecka antystrofa ma w sobie tę właśnie melodię, którą kocham. (*Noelka*).

Znawca języków martwych i kultury antycznej nie przystaje do realiów współczesnego świata, co pozwala mówić o komizmie opartym na zasadzie kontrastu (wysokie – niskie, wzniosłe – przyziemne). Zderzenie przytaczanych przez niego łacińskich sentencji z prozą życia jest nieustannym źródłem komizmu. Elementy te powtarzają się w kolejnych tomach sagi, ubarwiając dialogi, gdyż nawyki językowe seniora rodu przejmują zarówno jego córki, jak i wnuki, zwłaszcza Ignacy Grzegorz Stryba. Warto przypomnieć zabawne zdarzenie, opisane w ostatniej powieści pt. *Język Trolli*, kiedy to Józinek Pałys wkłada sobie eksperymentalnie żarówkę do ust, a potem nie potrafi jej wyciągnąć, gdyż wytworzyła się próżnia. Rywalizujący z nim nieustannie rówieśniczy kuzyn – wzorując się na dziadku – wygłasza wtedy cytat łaciński: *Natura horret vacuum* (natura nie znosi próżni). Zarówno sama sytuacja, spiętrzona poprzez powtórzenie eksperymentu z żarówką przez Ignacego Grzegorza, a następnie taksówkarza, jak i łaciński komentarz jedenastolatka musi wywołać uśmiech.

Z kolei za klasyczny przykład komizmu temperamentu może posłużyć postać sąsiada Beaty Bitner, pana Maciołka, krzykliwego choleryka, człowieka wścibskiego i nerwowego, tak scharakteryzowanego w następującej scenie:

– Mój mąż jest nerwicowiec! Jak nic ataku dostanie! Pan Maciołka drgnął i zaczął się bić pięściami po głowie.

– Już dostałem – krzyknął. (*Brulion Bebe B.*).

W powieściach Musierowicz często mamy również do czynienia z różnego typu przekształceniami i przesadą, która jest nieodłączną cechą języka młodzieży. Zwykle jest to idealizacja, tendencja do dekoracji, do upiększania rzeczywistości – na przykład prawie wszystkie główne bohaterki powieści idealizują obiekty swoich westchnień, co znajduje oczywistą motywację psychologiczną. Bardzo prostą odmianą przekształcenia jest na przykład zabawne przedstawienie imienia i nazwiska Filipa Bratka, którego Ida

Borejkwona poszukuje jako Filipiaka Bartka (*Nutria i Nerwus*). Z klasycznym zabiegiem pomniejszania, przy użyciu zdrobniałych form wyrazowych, mamy z kolei do czynienia w humorystycznej scenie, która ponadto – poprzez przywołanie bagnetu oraz mylenie imion Gustawa i Konrada – nawiązuje do romantycznej tradycji literackiej:

– (...) wychowawczynie bezradnie machnęła ręką, chwilę pomyślała, po czym wydobyła z torby zardzewiały bagnet, noszący ślady ofiarnego czyszczenia. (...) – Gonili się z tym po pokoju, skakali po łóżkach (...). Mogli się pozabijać jak nic. A Gustawek... – Konradek – poprawił Kozio z ujmującą grzecnością. – Konradek rzucił tym w Jareczka i Bogu dzięki trafił go tylko w kolanko. Mogli się pozabijać jak nic, albo powykłuwać sobie oczka, albo... – ...popodrzynać tętniczki – usłużnie podrzucił Kozio. (*Brulion Bebe B.*)

Humor cyklu poznańskich powieści budowany jest także na zasadzie zaskoczeń, niespodzianek fabularnych, które pojawiają się nieoczekiwanie, wbrew przewidywaniom bohaterów, ale i czytelników. Zabawna jest scena próby reanimacji myszy przez Bobcia, bohatera *Szóstej klepki*, który bezceremonialnie kładzie ją na wytwornie nakrytym stole, domagając się pomocy. Z podobnie nieoczekiwaną puentą mamy do czynienia w czasie wędrówki Nutrii z Pyzą i Tygryskiem, kiedy to napotkana staruszka częstuje je mlekiem – jak się potem okaże – nie z życzliwości, a z wyrachowania. Przypomnijmy fragment tej sceny:

– A mleczka świeżego się nie napijecie? Prościutko o d krowy.

– O, bardzo chętnie, co, dziewczynki? Jak to miło z pani strony – wzruszyła się Natalia i z wdzięcznością spojrzała na gościnną starowinkę.(...)

– I nawet jeszcze z pianką! – zapewniła je staruszka, zachecona zapewne wdzięcznym spojrzeniem Natalii (która była wręcz oczarowana jej czysto ludzką, życzliwą troską). Nie minęła chwila, jak babcia poprosiła je do tonącego w kwiatach ogródka (...) i postawiła przed nimi trzy kubki świeżego mleka.

– Dwie dychy za kubek – poinformowała twardo, kiedy wypłył już do dna (...). (*Nutria i Nerwus*).

W typologii mechanizmów wywoływania efektów komicznych – poza wymienionymi wcześniej – Dziemidok wskazuje też na zaskakujące zbliżenia i porównania, wydobywanie kontrastów (w zakresie wyglądu, charakterów, temperamentów, poglądów), operowanie anachronizmami, zestawianie zjawisk odległych lub niewspółmierznych, niezgodność między przeznaczeniem przedmiotu a jego wykorzystaniem, nienaturalną powtarzalność oraz pogwałcenie norm prakseologicznych i logicznych. Z tych wszystkich mechanizmów korzysta Małgorzata Musierowicz z dużym kunsztem, choć nie sposób tej tezy ilustrować szczegółowymi przykładami, co siłą rzeczy musiałoby ponad miarę rozbudować niniejszy wywód. Wypada zatem ograniczyć się do najbardziej typowych, w których te techniki z reguły się krzyżują, a nawet wykraczają poza dotychczasowe typologie. Z tego punktu widzenia interesująca wydaje się scena, której komizm polega nie na zasadzie kontrastu, a na analogii. Otóż trzy siostry Borejkwony, niczym czarownice, urządzą swoisty kuchenny sabat w celu przyrządzenia magicznej zupy gazpacho o mocy eliksiru, co czynią wśród zabawnych zaklęć i huku piorunów. Towarzysząca tym zabiegom atmosfera jest komiczna i nie pozostawia wątpliwości co do świadomych zabiegów stylizacyjnych:

– A! To dołożmy więcej cebuli.

– Czosnku trzy ząbki.

– Szczypiorek! Dużą garść szczypiorku.

– Ziółek zielonych. Trzy źdźbła.

– Proszę: bazylię, estragon, lubczyk.

– Dwie łyżki oliwki z oliwek!

– Trochę winnego octu.

– Pieprzu i soli. Do woli.

– Zmiksować. (...)

– Teraz połączymy wszystkie składniki – powiedziała Ida tajemniczym półgłosem. – Szkoda, że nie mam kota. Czarnego. Abrakadabra. (*Nutria i Nerwus*).

Elementami komizmu przesyczone bywają często sceny prezentujące młodsze dzieci, ich działania, zabawy, sposób rozumowania, rozmowy. Nacechowane są one realizmem psychologicznym, a komizm stanowi tu rezultat dziecięcego postrzegania świata, ograniczonej wiedzy małych bohaterów o życiu, nieumiejętności powiązania zjawisk w związki przyczynowo-skutkowe i pozornego braku logiki, wreszcie – nienależytego opanowania języka i dziecięcej naiwności. Bystróż klasyfikuje ten typ komizmu jako nieudolność, czyli jedną z odmian komizmu zmiany – pisze:

Nieudolność polega na niemożności dokładnego odtworzenia pewnej treści. Niemożność ta płynie z rozmaitych źródeł: powodem jej może być niedoskonałość techniczna, brak wykształcenia, nieumiejętność obserwacji, słaba inteligencja, chwilowe zamroczenie (np. pod wpływem alkoholu)²²¹.

Taka odmiana komizmu może być też wynikiem przyjęcia perspektywy dziecka i jego ograniczonej wiedzy o świecie. Znakomitym przykładem jest tu zabawne „przetworzenie” zasłyszanych treści przez małą Genowefę Rombke. Prowadzi ona następującą rozmowę z Piotrem Ogorzałką, pełną dociekliwych dziecięcych pytań:

– A co to, zbierasz korki? (...)

– Nie, nie to, żebym kolekcjonował... – wyjaśnił pan Ogorzałka – i rozwinął z przyjemnością temat. – Lubię sam sobie sporządzać splawiki do wędek. Wycinam je, rozumiesz, z korka po winie, wyglądam papierem ściernym, następnie przy pomocy farby olejnej maluje kolorowe paseczki...

– I co z tym potem robisz? – spytała zaszuchana Genowefa, podpierając brodę rękami.

– Przytwierdzam do żyłki nylonowej.

– A żyłkę?

– A żyłkę do wędki.

– A wędkę?

– Co wędkę?

– Do czego przytwierdzasz wędkę?

– No, trzymam ją w ręce, po prostu.

– Ale po co?

Piotr Ogorzałka musiał się aż otrząsnąć z osłupienia.

– Genowefo – rzekł. – Czyżbyś nie wiedziała, do czego służy wędka?

– Do czego służy wędka? – spytała ciekawie Genowefa.

– Do łowienia, Genowefo, ryb! – rzekł z mocą Piotr Ogorzałka.

– Siecią? – ucieszyła się dziewczynka. To ja wiem. Widziałam sieci w telewizji.

Jak niewiele dziewczynka zrozumiała z tych wyjaśnień, świadczy jej nieudolna, a tym samym komiczna relacja z tej rozmowy, przekazana profesorowi:

– Znasz pana Piotrusia? – padło szybkie pytanie – Ten to jest dopiero dziwny. Wycina z korka inne korki, ale mniejsze i trzyma je w wędce. Ale zupełnie to robi z proszku, a nie z ryby. (*Opium w rosole*).

Skrząca się różnymi odcieniami humoru jest też scena oczekiwania przez Mamerciątkę na prezenty od Świętego Mikołaja – zabawne są odkrywcze pomysły dzieci obdarowania rodziców ich własnymi pieniędzmi oraz towarzyszące temu naiwno-dziecięce rozmowy:

– Tata już jest stary – szepnęła Romcia.

– Mama też – wzruszył się Tomcio.

– Pewnie niedługo umrą. W ogóle wszyscy umrą (...)

– Ty, a co będzie, jak wszyscy umrą? Nie będzie wcale ludzi?

– Głupia. Nowi się urodzą. Wiesz jak.

²²¹ J. Bystróż: op. cit., s. 98.

- Wiem. Dziadzius niedługo będzie miał dziecko. Ma taki duży brzuch.
- Oj, Roma, jakaś ty dziecinna.
- Urodzi takiego małego dziadziusia, hihi. W okularkach. (*Kłamaczucha*).

Z podobnym typem komizmu, który opiera się na „nieudolności”, mamy do czynienia w charakterystyce języka pana Oracabessy z Jamajki, który namiętnie uczy się polskich idiomów (*leci jak krew z nosa; nabrać wody w usta, trzymać język za zębami itp.*) i zazwyczaj wykorzystuje je niefortunnie. Popelniane przez niego błędy językowe często odsłaniają nielogiczność form gramatycznych naszego języka, ale przede wszystkim śmieszą przeinaczeniami, np.: *Napijemy się dobrą herbatą; To jest dobra i najlepsza droga dojdzenia do porozumienia*, mylą mu się słowa „stoik” i „stolik” itp. (*Język Trolli*).

Dialogi, prowadzone między małymi, jak i dorosłymi bohaterami poznańskiego cyklu, stanowią – jak wiadomo – element napędowy akcji, są jej motorem, ale zaspokajają równocześnie oczekiwania ludyczne czytelników, ponieważ skrzą się dowcipem, nierzadko wyrafinowanym intelektualnie. Dotyczy to także quasi-dialogów, jak przytoczony poniżej, prowadzony na kartach zeszytu Beaty Bitner:

Na lekcji biologii Beata nie reaguje na dzwonek!
mgr W. Prałkowska
Nie jest przecież psem Pawłowa.
Żeromski, wuj.

Warto jeszcze raz podkreślić, że różnorodne elementy komizmotwórcze z reguły występują w pisarstwie Małgorzaty Musierowicz łącznie, krzyżują się, mieszają, potęgując efekty humorystyczne. Swoistym fenomenem w tym zakresie są na przykład długie i dowcipne monologi (czy raczej pozorowane dialogi?) Idy, kierowane do synka podczas codziennych spacerów, które są zabawne chociażby dlatego, że dotyczą tematów, przekraczających możliwości percepcyjne małego dziecka, siedzącego w wózeczku. Pełnią one istotną rolę w poszerzaniu perspektywy świata przedstawionego, ale przede wszystkim posiadają niepowtarzalny klimat, który pozwala je umieścić na granicy absurdu i groteski. Miesza się w nich patos z przyziemnością, wzniosłość języka z potocznością. Krzyżują się też różnorakie mechanizmy wywoływania efektów komicznych poprzez zestawienia zjawisk niewspółmiernych, zderzenia i wyolbrzymienia, powtórzenia i przekształcenia, kontrasty i analogie, a przede wszystkim zwraca uwagę niezgodność treści i formy oraz zabawny język. Przytoczmy zatem fragment takiego monologu, skierowanego do rudowłosego synka:

Szkoda tylko, że nie urodziłeś się brunetem, jak twój ojciec, śpiący notabene zbyt twardo, jak na tę późną godzinę. Albo szatynem, jak twój kuzyn Ignacy Grzegorz. Ale co robić. Jaki kolor włosów nam dano, taki musimy nosić. No, w drogę. Hop! (...) a nasz tata śpi w najlepsze. No, nic, nic, niech sobie pośpi nasz tata drogi. W końcu naprawdę ciężko pracował przez cały tydzień, a tej nocy to miał nawet dyżur, nawiasem mówiąc, opłacony bez przysługującego lekarzom dwudziestoprocentowego dodatku, Józinku (...). Ale co ja tak gadam i gadam, kolej na ciebie. Powiedz na przykład: prognoza. – Pupa – rzekł mętnie Józinek, nadymając się z wysiłku. – Nno... trójka z plusem. A teraz powiedz: słoneczko. – Ciulanko – powtórzył Józinek apatycznie. (*Córka Robrojka*).

Powtórzymy. Całą sagę o rodzinie Borejów oraz wszystkie warstwy kolejnych powieści Małgorzaty Musierowicz przepełniają elementy komizmu, które najczęściej wymykają się wszelkim próbom jednoznacznego stypizowania. Zaprezentowane tu zjawiska, odmiany, typy i mechanizmy korzystania z tej kategorii przez pisarkę nie wyczerpują – rzecz oczywista – tematu. Rzadko zdarza się jednak, by którykolwiek z wymienionych typów występował oddzielnie, w czystej postaci. Tworzy raczej pisarka sytuacje, w

których zderzają się i wzajemnie przenikają różnorodne elementy komiczne, wzmacniając tym samym efekty humorystyczne. A właśnie humor jest tą kategorią, która w dużej mierze decyduje o powodzeniu czytelniczym prozy Małgorzaty Musierowicz – młody odbiorca chce bowiem istnieć w świecie, także tym wykreowanym przez literaturę, w sposób pogodny i optymistyczny, gdyż radość i śmiech są naturalnymi atrybutami dzieciństwa i młodości. Wypowiadając się o funkcji śmiechu w *Jeźycjady* Krzysztof Biedrzycki stwierdził, że stanowi on

wyraz pogodnej afirmacji życia, nawet w jego absurdach i dziwactwach. Pozwala też na zachowanie dystansu wobec powagi życia.(...) Bywa jednak i tak, że śmiech służy jako broń przeciw postaciom negatywnym²²².

I trudno nie zgodzić się z autorem tych słów, tym bardziej, że przywołany tu materiał egzemplifikacyjny w pełni tę tezę potwierdza.

Odwołajmy się w tym miejscu jeszcze raz do kategoryzacji Dziemidoka. Badacz wyróżnia komizm prosty, to jest farsowo-wodewilowy oraz złożony, występujący w postaci humorystycznej lub niehumorystycznej, zaś ten ostatni dzieli z kolei na satyryczny i niesatyryczny. Gdyby tę typologię zastosować do omawianych tekstów, trzeba by stwierdzić, że w *Jeźycjady* zdecydowanie przeważa **złożony komizm humorystyczny**, często oparty na kreowaniu rzeczywistości odbiegającej od normy, a więc zabawnie zdeformowanej. Bardzo rzadko pojawiają się rysy ironiczno-satyryczne, częściej – absurdałno-groteskowe. Nadaje to książkom zdecydowanie pogodny, radosny, optymistyczny wydźwięk, co zachwyca młodych czytelników, ale daje też satysfakcję czytelniczą dorosłym.

Można by też w odniesieniu do *Jeźycjady* zastosować typizację, proponowaną przez Marię Gołaszewską, która wyodrębnia komizm intelektualny, moralizatorski, osobowościowy, ideologiczny, artystyczny i witalny²²³. Posługując się tylko wcześniejszymi cytacjami, nietrudno byłoby te odmiany komizmu zegzemplifikować; co potwierdza tezę o wielości pierwiastków komizmotwórczych w pisarstwie Małgorzaty Musierowicz. W myśl tej typologii w twórczości poznańskiej autorki przeważa komizm osobowościowy (odpowiadający komizmowi postaci, a więc zarówno wyglądu, jak i charakterów), intelektualny (który bawiąc, uczy) oraz witalny (tworzący pogodny klimat, a więc służący poprawie samopoczucia odbiorcy).

Poddając oglądowi zjawisko komizmu w powieściach Musierowicz z perspektywy odbiorczej, dostrzegamy także, że ta kategoria spełnia w sadze o rodzinie Borejków wszystkie wyznaczane komizmowi funkcje, a więc nie tylko ludyczną, ale też poznawczą, dydaktyczno-wychowawczą, autodydaktyczną, witalną, a po części też terapeutyczną, jeśli przyjmiemy, że śmiech rozładowuje napięcia emocjonalne, leczy lęki i zahamowania. Odgrywa też ważną rolę w pedagogice społecznej – uczy dystansu do siebie i innych ludzi, kształtuje pożądane postawy wobec świata, oparte na właściwej hierarchii wartości i należytych stosunkach do spraw małej wagi. Przeżywanie komizmu może dostarczać odbiorcy różnorodnych doznań i emocji. Poprzez żart można też najskuteczniej przekazać młodym czytelnikom ważne prawdy życiowe i moralne oraz nauczyć autokrytycyzmu. Pisarka rozumie i docenia rangę „zmysłu humoru” w życiu człowieka. Już na kartach pierwszej

²²² K. Biedrzycki: *Małgorzata Musierowicz i Borejkwie*. Kraków 1999, s. 66; por. także: H. Moczunder: *Humor i komizm językowy w wybranych powieściach Małgorzaty Musierowicz*. Warszawa 2000.

²²³ M. Gołaszewska: *Śmieszność...*, op. cit., s. 26-27.

powieści z cyklu zamieszcza znamieny w tym względzie dialog, który w pewnym stopniu wyjaśnia jej postawę twórczą i mógłby stanowić swoiste motto *Jeżycjady*:

Wiesz, ile człowiek ma zmysłów?

Eee... no, pięć w zasadzie – powiedziała Cesia, przyszedł lekarz.

Sześć ma zmysłów. Ten szósty jest, kto wie, czy nie najbardziej potrzeby. To zmysł humoru. Im częściej się nim posługujesz, tym życie wydaje się łatwiejsze. (*Szósta klepka*).

Pisarka uczy zarazem, że postawa „z uśmiechem na ustach” wcale nie jest łatwa. Mądry profesor Dmuchawiec tłumaczy Gabrysi, że *uśmiech bywa aktem męstwa, że smutek to słabość i postawa zbyt wygodna (Opium w rosole)*. Takiego właśnie męstwa uczy czytelników każdy kolejny tom sagi o rodzinie Borejów, przepelniony pierwiastkami komizmotwórczymi o zdecydowanie budującym, to jest humanistycznym wydźwięku.

Spełnia też komizm w powieściach Musierowicz te funkcje, jakie w odniesieniu do literatury dziecięco-młodzieżowej formułował już przed drugą wojną światową Stefan Szuman, który dostrzegał humor jako przeciwieństwo sentymentalizmu, cierpiętnictwa i patosu oraz stwierdzał, że *humor nie jest kompromisem, jest przewyciężeniem i siebie, i rzeczywistości*²²⁴. Wskazuje zatem badacz na istotną rolę tej kategorii w wychowaniu, czyli budowaniu osobowości człowieka. Podzielała to stanowisko również Irena Słońska²²⁵, wypowiadając się na temat tej kategorii estetycznej w tekstach dla najmłodszych czytelników i akcentując specyfikę humoru w literaturze dla dzieci, u których odczucie komizmu zmienia się wraz z wiekiem oraz rozwojem intelektualnym i osobowościowym. Nie ulega wątpliwości, że komizm (humor) należy do kategorii o pierwszorzędym znaczeniu dla struktury, funkcji i optymistycznej wymowy dobrego tekstu przeznaczonego dla młodego odbiorcy.

Dodajmy jeszcze, że odmiany komizmu, z jakimi mamy do czynienia w *Jeżycjady*, spełniają nie tylko wskazane powyżej funkcje oraz służą rozwijaniu poczucia humoru, ale angażują w równym stopniu wyobraźnię i różne typy myślenia, a więc pobudzają intelekt i rozwijają inteligencję młodzieży. Kategoria ta w książkach Małgorzaty Musierowicz jest więc w sposób naturalny sprzężona z różnymi postaciami dydaktyzmu, także wychowującego, i w dużej mierze decyduje o jego efektywności, gdyż dydaktyzm skryty za kategorią komizmu ma bez wątpienia większą moc oddziaływania na czytelnika. Jest też komizm, w rozmaitych odmianach i odcieniach, swoistym magnesem, przyciągającym nie tylko młodych, ale też dorosłych czytelników, którzy poszukują w kontaktach z książką zarówno ład moralnego, jak i pogodnego humoru, który pomaga człowiekowi oswoić świat i przewyciężyć własne niepokoje i lęki. Dostrzegając tę funkcję śmiechu, Leszek Kołakowski pisał:

Zwierzęta pewnie nie potrzebują humoru, bo ich reakcje na niebezpieczeństwo są sterowane przez instynkt, ale ludzie wiedzą, że jest dystans między sytuacją a ich reakcjami, i jeśli sytuacja nie wpędza ich w całkowitą panikę, gdzie żaden namysł nie jest możliwy, oswajają niebezpieczeństwo, czyniąc je śmiesznym. Śmiech jest więc bardzo dobrym wynalazkiem natury czy Pana Boga (bo Bóg, przynajmniej według Talmudu, ma poczucie humoru), jako że świat nie jest naprawdę nam przyjazny, lecz raczej wrogi, trzeba więc wrogość jego stępić humorem²²⁶.

²²⁴ S. Szuman: *O dowcipie i humorze*. Lwów 1938, s. 23.

²²⁵ Por. I. Słońska: *Dzieci i książki*. Warszawa 1959, s. 101-124.

²²⁶ L. Kołakowski: *O śmiechu*, [w:] *Mini wykłady o maxi sprawach*. Kraków 1999, s. 36-37.