

**W kręgu kultury  
i literatury dla dzieci**



Zofia Olek-Redlarska

# W kręgu kultury i literatury dla dzieci

Wydanie drugie poprawione i uzupełnione



Białystok 2019

Recenzenci: dr hab. Anna Boguszevska  
dr hab. Ewa Ogłozza

Projekt okładki: Paweł Łuszyński

Redakcja i korekta: Janina Demianowicz, Elżbieta Kozłowska-Świątkowska

Redakcja techniczna i skład: Roman Sakowski

W książce wykorzystano ilustracje Marii Sękowskiej

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku  
Białystok 2019

ISBN 978-83-7431-580-7

Wydanie publikacji sfinansowano ze środków  
Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku

Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku  
15-328 Białystok, ul. Świerkowa 20B  
<http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>; e-mail: [ac-dw@uwb.edu.pl](mailto:ac-dw@uwb.edu.pl)

Druk i oprawa: Volumina.pl

Jesteś  
Dobłą Nowiną  
Ciszą mchu  
skulonego przy brzozie  
Zapomnieniem  
Zapamiętaniem  
Skrupulem

*Najdroższym Rodzicom  
Izabelli i Janowi Olek*



## SPIS TREŚCI

WSTĘP	13
Rozdział I	
WYBITNI TWÓRCY LITERATURY DLA DZIECI	21
1. Fenomen twórczości Marii Konopnickiej w edukacji małego dziecka	21
Gniazdo rodzinne poetki	21
Pozytywistyczna codzienność poetki	25
2. Rola literatury pięknej w rozwijaniu kompetencji społecznych i moralnych uczniów. Ponadczasowość idei SERCA Edmondo de Amicisa	30
Edmondo de Amicis i jego twórcza droga	31
Wartości pedagogiki SERCA Edmondo de Amicisa w kontekście kompetencji społecznych i moralnych	38
SERCE jako wyraz miłości do szkoły...	40
SERCE jako poemat dobra i odpowiedzialności	44
3. Humanizm, humor i fantazja w życiu i twórczości Janusza Korczaka	46
Rozrachunek z sumieniem i własnymi wyborami...	46
Spuścizna literacka Janusza Korczaka	48
Pod berłem króla dzieci – wspomnienia o Januszu Korczaku	55

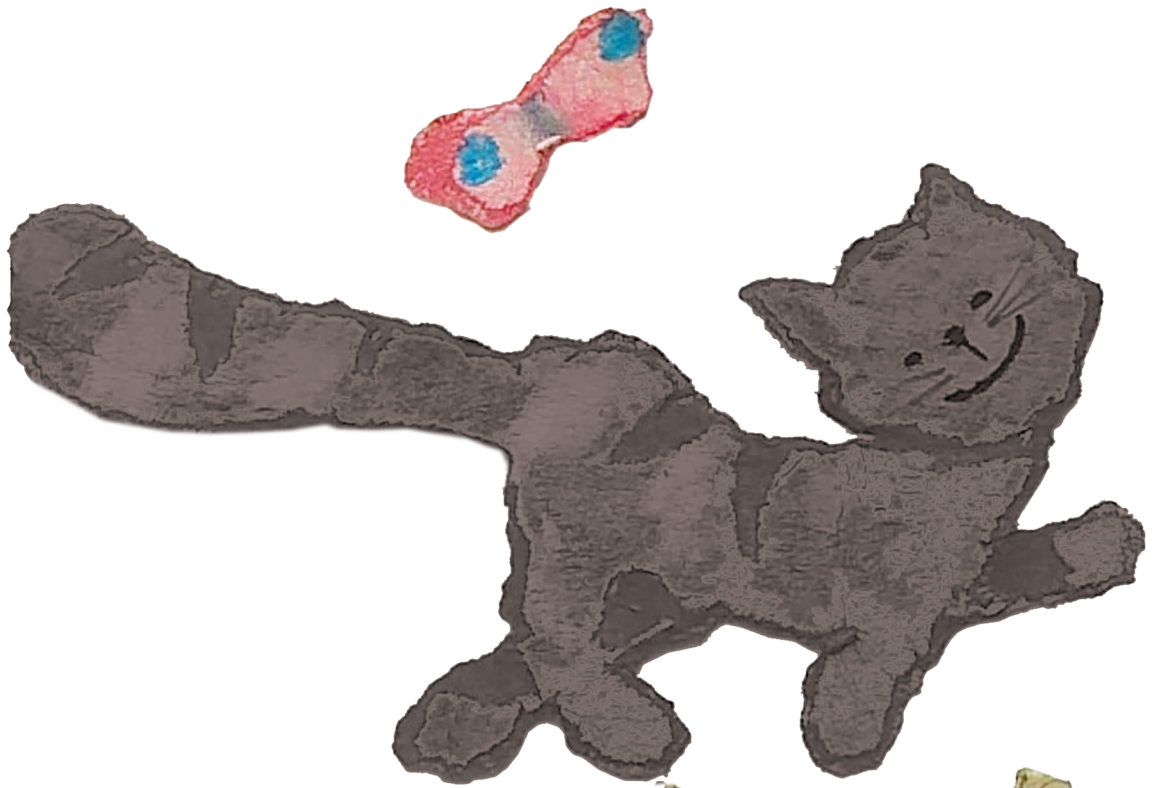
4. Obraz dziecka i dzieciństwa w twórczości Joanny Papuzińskiej jako źródło inspiracji pedagogicznych. Dzieciństwo utracone i odzyskane	57
Portret autorki literatury dla najmłodszych, inicjatorce akcji wspierającej czytelnictwo	57
Poetyckie potyczki Joanny Papuzińskiej. Zabawa w zgadywanie, przewidywanie i fantazjowanie do wykorzystania w pracy z dziećmi	59
Czarodziejka z uśmiechniętej planety – wartość rodziny w życiu dziecka	62
Powieści Joanny Papuzińskiej – pełne ważnych treści	65
5. Teatr moją pasją, przygodą, fascynacją. Rzecz o Janie Wilkowskim	68
<b>Rozdział II</b>	
<b>WSPÓŁCZESNE WYDAWNICTWA W UPOWSZECHNIANIU KSIĄŻKI DLA DZIECI</b>	
1. Charakterystyka działalności wydawniczej dla dzieci	95
Kierunki rozwoju działalności wydawniczej	96
Specyfika rozwoju edytorstwa dla dzieci	98
2. Proza, liryka, grafika – literackie oblicze „Świerszczyka”	103
„Świerszczyk” – historia czasopisma	108
Kompozycja pisma	111
3. Rodowód baśni i jej wartości uniwersalne	120
Gra przeciwieństw – charakterystyka baśniowego świata	127
Piękne i brzydkie postacie – baśniowi bohaterowie	135
Istota wartości – dziecięca potrzeba cudowności	139
<b>Rozdział III</b>	
<b>STREFA WRAŻLIWOŚCI ESTETYCZNEJ I ETYCZNEJ POEZJI DLA DZIECI I POEZJI DZIECIĘCEJ</b>	
1. Słowa w poezji i poezja w słowie	147
2. Twórczość poetycka dla dzieci w latach 1945–1955.	
Topos dzieciństwa i motyw domu	153
W stronę poezji – jej swoistość liryczna	153
Kołyanki, utulanki, zgadywanki, gdybanki wokół motywu domu – folklor pisany wierszem	163



---

Animizacja i antropomorfizacja motywu domu w poezji dla dzieci – poszukiwanie przestrzeni nastroju	168
Topika domu – metaforyzacja	170
Żartobliwy dydaktyzm w lirycznych i baśniowych wizjach domu	176
Dziecięcy dom w poezji – płynące obłoki, śpiewająca ulewa, gałgankowe lalki	184
3. Twórczość dzieci chorych – przestrzenią terapeutyczną	186
<b>Rozdział IV</b>	
<b>ASPEKT MORALNY, ETYCZNY I ARTYSTYCZNY W LITERATURZE DLA DZIECI</b>	
	201
1. Edukacja wczesnoszkolna – świadomość i ekspresja	201
Kompetencje kulturalne w kontekście teoretycznym	203
Inkulturation jako proces	205
Pojęcie świadomości i ekspresji	207
Świadomość i ekspresja kulturalna jako kompetencja kluczowa	211
Wyznaczniki kompetencji „świadomość i ekspresja kulturalna”	212
2. Podstawa programowa – interpretacje i konteksty	213
Rola kulturotwórcza nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej	217
Edukacja kulturalna czy kompetencje w kulturze	218
Dziecko w przestrzeni kultury	222
<b>ZAKOŃCZENIE</b>	229
<b>NOTA BIBLIOGRAFICZNA</b>	233
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	235







## WSTĘP

Niniejsza książka to zbiór rozpraw poświęconych kulturze dziecięcej w różnych jej wymiarach, a także formom jej kształtowania. Dużą jej część zajmują teksty analityczne poświęcone literaturze dla dzieci i młodzieży, a w szczególności arcydziełom i klasyce tej gałęzi piśmiennictwa. Stąd rozprawy teoretyczne dotyczące kultury dziecięcej, świadomości i ekspresji kulturowej, roli empatii i motywacji do zachowań moralnych przeplatają się w tej książce z tekstami skupionymi na utworach literackich. Niektóre z nich pokazują też sposoby „zastosowania” klasycznych tekstów (takich jak na przykład *SERCE* Edmondo de Amicisa) w praktyce, to znaczy w pracy pedagogicznej z dziećmi. Zwracają też uwagę na rolę literatury pięknej w rozwijaniu kompetencji społecznych i moralnych uczniów. Dotyczy to w szczególności poezji dla dzieci i poezji dziecięcej. W kręgu inspiracji i przekonań o ważności poezji w życiu i wychowaniu współczesnego dziecka można też sytuować rozprawę dotyczącą motywu domu w twórczości poetyckiej dla dzieci w latach 1945–1955. Jeden z zaprezentowanych w tej książce rozdziałów dotyczy historii, roli i zawartości czasopism dziecięcych. Stanowi on przede wszystkim analizę zawartości „*Świerszczyka*” – klasycznego i niezwykle wartościowego czasopisma dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

W książce tej nie mogło zabraknąć rozważań na temat twórczości klasyków literatury dziecięcej – Marii Konopnickiej, Edmondo de Amicisa czy Janusz Korczaka, Joanny Papuzińskiej, Jana Wilkowskiego. Zarówno ich osobowość, jak i dzieła, niezwykle ważne i wartościowe, mogą i powinny być inspiracją również dla współczesnych wychowawców, a także samych dzieci jako czytelników.

\* \* \*

Wszystkim zgromadzonym tu rozprawom i szkicom towarzyszyła myśl ich autorki o tym, że także w XXI wieku, wieku informacji, komputeryzacji, nowych technologii, książka, zwłaszcza ta dla najmłodszych, jest czymś ważnym, czymś, czego nie da się zastąpić. O tym, jak istotne jest czytanie dzieciom przekonywali już pedagodzy i wychowawcy w XIX wieku. Nawoływali też, by sami twórcy zechcieli pisać nie tylko dla dorosłych, ale też dla „dziatwy”. Także w dwudziestoleciu międzywojennym dużo się mówiło o ważności książki. Przypomnieć można choćby piękną wypowiedź Kornela Makuszyńskiego zacytowaną przez Juliusza Ippoldta w poradniku lekturowym:

Książka, to cudo promieniste, to złota iskierka, to okruch serca, to promień wieczystego słońca, co świeci na drodze we wieczność. Ona jest z nami, kiedy jest smutno i śmieje się razem z nami (...). Gdzie nie ma książki, tam w życiu człowieka czyni się zła pustka, której niczym wypełnić nie można, tam bez jej promienia włączą się mgły i senne opary, rodzi się oschłość i najstraszniejsza choroba duszy: nuda. Człowiek więdnie bez dobrej książki i bez słonecznej jej iluzji, bez przezroczystej jej poezji i bez śpiewu jej serca, jak więdnie kwiat bez słońca. Książka naucza serce dobroci i miłości, naucza świętości cierpienia i pogody bólu. Książka

jest to mędrzec łagodny i pełen słodyczy; puste życie napelnia światłem, a puste serce wzruszeniem; miłości dodaje skrzydeł, a trudowi ujmuje ciężaru; w martwość domu wprowadza życie, a życiu nadaje sens.

[Ippoldt, 1932: 3-4]

Współcześnie wychowawcy wielokrotnie podkreślają wagę czytania dzieciom, a także trafność doboru odpowiednich książek. Ważną funkcję spełnia niewątpliwie obecnie „Fundacja ABC XXI Cała Polska Czyta Dzieciom”, która proponuje wiele interesujących programów edukacyjnych i wychowawczych i tworzy „Złotą listę książek”. Ciekawe pozycje, często w formie poradników czytelniczych, proponuje też współczesnym rodzicom i wychowawcom Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich. Coraz częściej znaleźć można szereg ciekawych stron internetowych poświęconych książkom dla dzieci, tworzonych niejednokrotnie przez samych współczesnych pisarzy. Ważną wskazówką mogą być nadal periodyki fachowe, a zwłaszcza jakże ważne oraz przydatne czasopismo o książkach dla dzieci „Guliwer”, któremu od lat patronuje nestorka i badaczka literatury dziecięcej Joanna Papuzińska.

Warto nadmienić, iż ważne sugestie na temat dzieciństwa w kulturze naszych czasów przynosi rozprawa Ryszarda Waksmanda OD LITERATURY DLA DZIECI DO LITERATURY DZIECIĘCEJ [Waksmund, 2000]. Autor wiele uwagi w niniejszej pracy poświęca kontekstowi kulturowemu książki dla młodego czytelnika. W publikacji traktującej o literaturze dla dziecka przywołano w wielu jej miejscach przewartościowania w sferze moralnej, obyczajowej, estetycznej i językowej. W tym sensie podjęte dociekania mają, w zamierzeniu autorki, stanowić jedynie głos w dyskusji nad kontekstami rozwoju literatury dla dzieci i młodzieży.

Książka dla młodych czytelników jest literaturą „czwartą” czy „osobną” [Cieślikowski, 1985], ale też jest wpisana w krajobraz swoich czasów i we współczesne ludzkie dylematy moralne. Nowy typ refleksji literackiej stanowią dociekania O KRASNOLUDKACH I O SIEROTCE MARYSI MARII KONOPNICKIEJ W STULECIE PIERWSZEGO WYDANIA [Budrewicz, Fałtynowicz, 1997], JANUSZ KORCZAK. PISARZ – WYCHOWAWCA – MYŚLICIEL [Kirchner, 1997], dwa tomy DZIECIŃSTWO I SACRUM [Papuzińska, Leszczyński, t. 1, 1998, t. 2, 2000], KULTURA LITERACKA DZIECI I MŁODZIEŻY PROGU XXI STULECIA [Papuzińska, Leszczyński, 2002], DRUKOWANĄ ŚCIEŻKĄ [Papuzińska, 2001], a w zakresie przemian koncepcji pedagogiki i psychologii dziecka – Bogusława Śliwerskiego WSPÓŁCZESNE TEORIE I NURTY WYCHOWANIA [Śliwerski, 2003], Rudolpha Schaffera PSYCHOLOGIA DZIECKA [Schaffer, 2005].

Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa jest względnie trwałe pomimo dynamizmu różnorodnych trendów kultury XIX, XX i XXI wieku. Literackie portrety bohaterów Amicisa, Korczaka, Konopnickiej odnoszą się do przestrzeni omawianego okresu, wskazują stały zespół motywów. A są nimi szkoła, dom, zabawa, dusza artystyczna dziecka, świat jego lektur, radość, postać matki i ojca, cierpienie i osamotnienie. Natomiast dzieciństwo ukazane w baśniowości czy też poezji jako ekwiwalent piękna, estetycznego ładu, spokoju ujmowane w ciekawych obrazach czasoprzestrzeni, zatopione w sferze sacrum wskazuje na jakże indywidualne doświadczanie dobra i zła, piękna i brzydoty. Autorka pamięta w rozważaniach o tym, iż na ikonograficzno-literacki portret dziecka nakładają się przemiany kultury, uwarunkowania filozoficzne i historyczne oraz czynniki związane z rozwojem koncepcji psychologicznych i antropologicznych. Dziecko zamieszkuje ogród, miejsce szczęśliwe, bezgrzeszne i tajemnicze. Ogród jest naturalnym miejscem dzieciństwa, wymarzonym, wpisanym malarsko



w literaturę. Jedynie wojna, śmierć, ból niszczy to święte miejsce. Ogrody dzieciństwa wpisane są w portrety aniołów, w portrety dziecięcej twarzy i portrety poetyckich postaci, które kreuje gra oczu, gestów i mimiki. Te ogrody autorka zauważa w metaforach poezji dla dzieci, w słowie, które jest tajemnicą, intelektualną zagadką. Ważną dla refleksji nad poezją dla dzieci w okresie powojennym są topozy domu ojczystego. W ich kontekście kategoria dziecięcości obejmuje istotę człowieczeństwa. Dom jest ojczyzną, pokojem, obecnością matki i ojca. Z perspektywy aksjologicznej można to ująć w sposób następujący: tym wartościowszym jesteś człowiekiem, im bardziej ocalasz i kultywujesz ukształtowane w dzieciństwie wzorce pozytywnych relacji osobowych z matką, ojcem i rodzeństwem. Postać matki zawsze pozostaje tą najważniejszą, która odpowiada za formowanie etyczne swojego dziecka. Okres szkolny natomiast pozostaje wpisany w idylliczny świat, często niedostępny i jakże pełen przygód. Podmiot liryczny odkrywający przyjaźń, koleżeństwo, zaufanie, rozczarowanie pozostaje często w głębokiej niewiedzy o tym, co przynosi każdy dzień za szkolną ławką. Czy są to stracone szkolne lata? A na to pytanie może odpowiedzieć Amicis. Formę baśni – mitu – metafory zyskuje niezwykła przypowieść O KRASNOLUDKACH I SIEROTCE MARYSI Konopnickiej. Legenda o uśpionych tatrzańskich rycerzach, o królowej Tatrze, o Marysi szukającej gęsi, o Skrobku i krasnoludkach wpisała się w motyw wywodzący się z ludowego źródła. A Wólka Głódowa jest błogosławionym zakątkiem, w którym zamieszkało ubóstwo i trud, zakątkiem, który dzięki przemianie człowieka ma wzrastać w prawość i zachwyty nad pięknem ojczyzny i każdego drzewa. Konopnicka pokazuje dzieciom kreacje Koszałka Opałka, podrzutka Podziomka, zabawnego Błystka i samego ich króla z brodą przymarznąętą do tronu. Konopnicka opowiada, zabawia i określa co jest ważne, co po norwidowsku zachwyca, co trzeba kochać.

Konopnicka pokazuje dzieciom sierocą dolę, dom, w którym dla każdego jest chleb, piec i poczucie bezpieczeństwa pod rodzinną strzechą. W tej przypowieści krasnoludki przywracają wiarę w człowieka.

Dziecięcy lęk przed życiem i niepewność znajdzie czytelnik w prozie i poezji dla dzieci. One otwierają oczy zadziwieniem, budzą nadzieję, niknie poczucie osamotnienia i nie przemienia się w samotność. I tak kształtuje się ludzki los w Arkadii szczęśliwego bytowania. Pozostaje jeszcze dziecięca ufność wbudowana w wartości moralne.

(...) szukam ze łzami  
zwykłej prostej wiary dziecięcej  
[co nam jeszcze zostało].

[Twardowski, 2009: 74].





## Rozdział I

# WYBITNI TWÓRCY LITERATURY DLA DZIECI

### 1. Fenomen twórczości Marii Konopnickiej w edukacji małego dziecka

#### *Gniazdo rodzinne poetki*

W 1892 roku Maria Konopnicka wysłała do P. Stachewicza – ilustratora jej pierwszego zbiorku poezji dla dzieci *NOWE LATKO* – list, w którym przedstawiała swoje poglądy na temat twórczości dla dzieci. Tezy wygłoszone w tym liście zapowiadały prawdziwy przełom w nudnej dotąd i schematycznej literaturze dziecięcej. Maria Konopnicka pisała:

Literatura dziecięca obracała się przeważnie w sferze dydaktycznego dramatu: bajki, i w sferze dydaktycznego eposu: opowiadania fantastycznych lub istotnych zdarzeń. Z bajki dowiadywały się dzieci bardzo wcześnie o walce złego z dobrym, światła z cieniem, prawdy z nieprawdą; z opowiadań dowiadywały się o całych szeregach faktów, zjawisk, stosunków życia, zdobywając i tym, i tamtym sposobem duży zapas doświadczenia życiowego, mądrości życiowej, gotowych reguł, schematów, sądów, pojęć, opinii, które od razu zapisywały bardzo czarno i bardzo ściśle to, co nazywano białą, pustą kartą duszy dziecięcej. I to było dobre. I jest dobre. I zawsze dobre

będzie. Ale także było, jest i będzie jednostronne. Bo jeżeli prawdą jest, że dusza dziecka to „tabula rasa”, niemniej istotnie jest ona harfą niemą, na której dobrze, gdy poezja wcześniej rękę kładzie. Bo dziecko nie tylko potrzebuje wiedzieć i widzieć; dydaktyzm, w jaką bądź formę wcielony i pod jakim bądź ukryty kształtem, nie wyczerpuje, nie zaspakaja delikatnych poruszeń duszy dziecka, która pożąda wzlotu, dźwięku, tonu.

Może to więc jest dobrze, gdy do dramatu dziecięcego, do dziecięcego eposu przybędzie liryka dziecięca, poezja sama w sobie, która bez żadnych dydaktycznych celów będzie budziła w duszy dziecka pewne nastroje i poddawała harmonię pod przyrodzoną dźwięczność jej duszy. „Taki ja sobie kładę zamiar i o nim właśnie chciałam powiedzieć Panu. Nie przychodzę ani uczyć dzieci, ani też ich bawić. Przychodzę śpiewać z nimi”.

[za: Baculewski, 1978: 154-155].

Na ukształtowanie się takich niezwykłych na owe czasy poglądów miały wpływ jej doświadczenia macierzyńskie, studia nad psychiką dziecięcą i literaturą dla dzieci, a także atmosfera domu rodzinnego poetki. Maria Konopnicka z Wasiłowskich urodziła się 23 maja 1842 roku w Suwałkach, a około roku 1849 Wasiłowscy przenieśli się do Kalisza. Matka Marii, Scholastyka, zmarła w 1854 roku. Ojciec poetki, Józef Wasiłowski, był prawnikiem, człowiekiem ogromnie religijnym, samotnikiem oddanym pracy i dzieciom – jak scharakteryzowała go sama M. Konopnicka w liście do hrabiego Antoniego Wodzińskiego, przygotowującego artykuł o niej do francuskiego pisma.

Był niby mały i pokorny – czytamy we wspomnianym liście – a w rzeczy samej, jak to dziś widzę, dumny i zamknięty w sobie. Prawie mizantrop, wychowywał nas zgoła bez kobiecego wpływu, czytując nam książkę o naśladowaniu Chrystusa, którą tak samo jak wiele ewangelii i przypowieści biblijnych umiałam w pierwszym niemal dziecięctwie na pamięć. Poetów naszych poznałam też z ust ojca i z naszych wieczornych z nim rozmów i czytań. (...) Czytając poezje, ojciec mój bywał do łez wzruszony, a my najczęściej też płakaliśmy wszyscy, widząc łzy ojca. Tak, pamiętam,

poznałam Wallenroda. Może to reminiscencja dzieciństwa, że dotychczas nie mogę bez dreszczu i bladeści słuchać głośnego czytania poezji. Dom nasz sierocy był prawie zakonnym domem; nie przyjmowano w nim i nie oddawano żadnych wizyt, nie prowadzono w nim żadnych wesółych światowych rozmów, a spacerzy, na które ojciec nas prowadził, miały za cel zwykły – cmentarz.

[za: Grochola, 1988: 19-20]

Wyłania się z tego listu obraz dzieciństwa pełnego patosu, egzaltacji, powagi, surowości – dzieciństwa smutnego. Józef Wasiłowski, przybity żałobą całkowicie poświęcił się pracy zawodowej i kształtowaniu charakterów swoich dzieci. Nie szczędził im zapewne nauk moralnych, czego dowodzi tak częste czytanie książki *O NAŚLADOWANIU CHRYSTUSA I PRZYPOWIEŚCI BIBLIJNYCH*. Marii brakowało wówczas i matczynego ciepła, i „wesółych światowych rozmów”, i literatury, która zaspokajałaby „delikatne poruszenia duszy dziecka”. W 1862 roku Maria poślubiła ziemianina Jarosława Konopnickiego i zamieszkała w jego rodzinnym dworku w Bronowie. Kilkanaście lat pożycia z mężem przyniosło jej więcej rozczarowań niż radości. Jarosław Konopnicki, zajęty nieustającymi procesami, polowaniami i wizytami nie miał czasu dla swojej stale powiększającej się rodziny. Małżonkowie zostali rodzicami ośmiorga dzieci, z których dwoje zmarło jeszcze w niemowlęctwie. Od początku wychowanie dzieci spoczywało na barkach Marii. Obserwowała ona dziecięce zabawy, w których często brały udział także wiejskie dzieci, przysłuchiwała się bajkom opowiadanym jej pociechom przez nianie. Szczególnie jedna z owych nian – Rozalia – miała niezwykle talent do układania na poczekaniu piosenek i pięknego opowiadania ludowych bajek. W swoich utworach dla dzieci Konopnicka umieści później wiele autentycznych postaci z okolic Bronowa, przeniesie też do swych utworów bronowski krajobraz.

Postać Rozalii oraz śpiewane przez nią piosenki pojawiają się w powiastce *JAK SIĘ DZIECI W BRONOWIE Z ROZALIA BAWIŁY*, wydanej w 1884 roku. Trudno przypuszczać, aby swoje

utwory poetka adresowała do własnych dzieci, ponieważ w roku wydania pierwszego zbioru (wspomnianej już powiastki) najmłodsze z dzieci miało 12 lat, jednak autobiograficzna geneza jej utworów jest niezaprzeczalna. Jak stwierdza Krystyna Kuliczowska: „lata spędzone na wsi pozostawiły niezatarty ślad w jej pamięci, wyobraźni, przeżyciach, poglądzie na świat” [Kuliczowska, 1964: 97].

Maria często zabierała swoje dzieci na długie spacerunki w pole i do lasu, opowiadała im wówczas o przyrodzie, wiejskich obyczajach, zajęciach na wsi, uczyła je historii. Poetka sama zajmowała się edukacją dzieci do czasu zatrudnienia korepetytora, który chwalił małych Konopnickich za świetną znajomość literatury i historii ojczyzny. Z jaką literaturą zapoznawała ich matka? Były to zapewne dzieła naszych wielkich romantyków, które sama poznała dzięki własnemu ojcu. A co z literaturą dziecięcą? Dzieci M. Konopnickiej mogły czytać dydaktyczne *BAJKI I POWIASTKI* Stanisława Jachowicza i jego naśladowców doby pozytywizmu, takich jak Jan Chęciński. Mogły też poznawać modne wówczas beletryzacje popularnonaukowe. Być może już wówczas poetka dostrzegła brak literatury, „która bez żadnych dydaktycznych celów będzie budziła w duszy dziecka pewne nastroje i poddawała harmonię pod przyrodzoną dźwięczność jej duszy”, o czym pisała wiele lat później do Stachewicza.

Około roku 1878 opuściła męża i wraz z sześciorgiem dzieci przeniosła się do Warszawy. Sama musiała zatroszczyć się o byt materialny licznej gromadki. Aby podołać temu zadaniu, zaczęła udzielać korepetycji. Jak większość kobiet owej epoki M. Konopnicka nie miała gruntownego wykształcenia, jedyne szkolne epizody w jej życiu to roczny pobyt na pensji Sióstr Sakramentek w Warszawie. Poetka była samoukiem. Jeszcze w Bronowie czytała klasyków francuskich i niemieckich, literaturę polską i dzieła naukowe. Kiedy zaczęła udzielać korepetycji, musiała stale uzupełniać swoją wiedzę. To wówczas – jako nauczycielka – zajęła się bardziej wnikliwie problematyką



literatury dla dzieci. Natomiast do napisania pierwszego własnego utworu dla najmłodszych zachęcił ją Piotr Chmielowski, który, zaniepokojony poziomem literatury dziecięcej, zaprosił grono postępowych autorów i pedagogów, aby „zademonstrowali” jak należy pisać dla dzieci. Zaowocowało to wydaniem w 1884 roku zbiorku ŚWIATEŁKO. Zamieszczoną powiastkę M. Konopnickiej JAK SIĘ DZIECI W BRONOWIE Z ROZALIA BAWIŁY docenił warszawski wydawca Michał Arct i zaproponował poetce współpracę w dziedzinie literatury dziecięcej.

Maria Konopnicka do końca życia była ciekawa i spragniona wszelkich nowych idei. Jej uwagi nie uszły także najnowsze prace w dziedzinie psychologii dziecka, które odkryły decydujące znaczenie najwcześniejszego okresu życia dla rozwoju osobowości człowieka. O specjalnych studiach pisarki nad psychologią i wychowaniem dziecka, a także o szkole i jej funkcjonowaniu w różnych warunkach historycznych świadczą zachowane notatki poetki.

Dzięki doświadczeniom swojego dzieciństwa, a potem macierzyństwa, dzięki otwartości na nowe idee i znajomości psychiki dziecięcej M. Konopnicka dostrzegła potrzebę stworzenia takiej literatury dla dzieci, która przemówiłaby do ich wyobraźni, zamiast jedynie moralizować.

### *Pozytywistyczna codzienność poetki*

W literaturze dziecięcej, w okresie wczesnego pozytywizmu dość ubogiej – czytamy w monografii Henryka Markiewicza POZYTYWIZM – panowała powiastka lub bajka alegoryczna, pisana wierszem lub, rzadziej, prozą. Przekazywała ona czytelnikowi autorytatywnie określony moral – nakaz posłuszeństwa wobec starszych, pobożności, altruizmu itp. Utwory te, wywodzące się jeszcze z tradycji Jachowicza, niekiedy modernizowano pewnymi ideami o zabarwieniu pozytywistycznym, jak solidaryzm społeczny, pochwała nauki i szacunek dla ludzi pracy.

[Markiewicz, 2000: 347-348]

Lektury dziecięce epoki pozytywizmu miały wpływać na tworzenie się pożądanego społecznie typu osobowości. Wykorzystywano w tym celu przykłady złych i dobrych zachowań, te złe prezentując ze szczególną ostrożnością, aby nie demoralizowały czytelników. Literacką ilustracją tych poglądów stanowi twórczość autorów naśladowujących stylistykę Stanisława Jachowicza – twórcy wydanych w 1824 roku *BAJEK I PRZYPOWIĄSTEK*. Do najbardziej znanych naśladowców S. Jachowicza należał Jan Chęciński – autor cyklu wierszyków z życia codziennego *DZIENNIK GRZECZNEGO WŁADZIA* (1867). Apelami, pouczeniami i modlitwami posługiwał się w swojej twórczości dla dzieci Władysław Bełza – autor słynnego *KATECHIZMU POLSKIEGO DZIECKA* (1900).

Istniał również nurt literatury dziecięcej, który „w podbeletryzowanej formie przekazywał dzieciom wiadomości przyrodnicze czy historyczne” [Markiewicz, 2000: 348]. Wiedzę przyrodniczą propagowała Maria Julia Zaleska w takich książkach, jak: *WĘDRÓWKA PO ZIEMI I NIEBIE* (1873) czy *OBRAZ ŚWIATA ROŚLINNEGO* (1875). Popularność zdobyły książki, które można określić jako powieści fantastyczno-przyrodnicze: *GUCIO ZACZAROWANY* (1884) Zofii Urbanowskiej czy *DOKTOR MUCHOŁAPSKI* (1890) Erazma Majewskiego.

Od powieści historycznej wymagano, aby była ona przede wszystkim wykładem historii Polski, której dzieci w okresie zaborów nie mogły poznawać w szkole. Rolę tę spełniały książki Teresy Jadwigi Papi, będące niezbyt udaną próbą beletryzacji materiału historycznego, gdzie dominowały: ton moralizatorski i natrętne kreowanie wzorów do naśladowania. Powieści historyczne dla dzieci Walerego Przyborowskiego były krytykowane za ubóstwo tła historycznego.

Baśń uważano w pozytywizmie za szkodliwą dla dziecięcych umysłów. Obawiano się, że dzieci nie będą umiały odróżnić prawdy od fantazji. Charakterystyczna jest tu wypowiedź Deotymy z jej odczytu o Klementynie Hoffmanowej:

Fantazja (...) to władza, którą trzeba u dzieci raczej hamować niż rozwijać; wszelkie bajki i rzeczy niepewne, mącające proste pojęcie o świecie, lepiej odłożyć na późniejsze lata, gdy już umysł umie odróżniać przypuszczenie od prawd.

[za: Kulickowska, 1975: 78]

Stąd też „tematyka utworów dziecięcych, pozbawiona baśni i fantastyki, wywodziła się jedynie z kręgu ich [dzieci] fizycznych i psychicznych doświadczeń i obserwacji” – jak stwierdza Dorota Kicińska [Kicińska, 2000: 7]. Akcja utworów dla dzieci toczy się w dobrze znanym dziecku środowisku: rodzinnym domu, dziecięcym pokoju, ogrodzie, podwórku i dotyczy dobrze znanych mu osób: rodziców, rodzeństwa, służby oraz przyswojonych sytuacji: nauki, zabawy, spożywania posiłków.

Na tym tle twórczość M. Konopnickiej stała się prawdziwym przełomem w literaturze dziecięcej i tak też jest określana przez historyków literatury: Artur Hutnikiewicz pisze o „wydarzeniu przełomowym” [Hutnikiewicz, 1996: 371], Henryk Markiewicz o „wyłomie w sztywnym i ciasnym dydaktyzmie literatury dziecięcej” [Markiewicz, 2000: 350]. Krystyna Kulickowska o „pierwszej autorce, która twórczość dla dzieci podniosła na wyżyny prawdziwego sztuki” [Kulickowska, 1964: 79]

List Konopnickiej do Piotra Stachiewicza można potraktować jako programową wypowiedź poetki dotyczącą literatury dziecięcej. Dzieli ona ową literaturę na „dydaktyczny dramat” (przypuszczać można, że poetka ma tu na myśli utwory Stanisława Jachowicza i jego naśladowców) oraz „dydaktyczny epos” (mogła tu myśleć o utworach Teresy Jadwigi Papi czy Zofii Urbanowskiej). Pisarka docenia rolę tego typu utworów w budowaniu świata dziecięcych pojęć i sądów, ale widzi ich jednostronność. Uważa, że dziecko „potrzebuje nie tylko wiedzieć i widzieć”, ale „pożąda wzlotu, dźwięku, tonu”, czyli oddziaływania na wyobraźnię. Konopnicka postanowiła tworzyć literaturę dziecięcą „bez żadnych dydaktycznych celów”.

Na tle epoki pozytywizmu były to śmiałe i odkrywcze postulaty, jednak nie zawsze znajdowały one odzwierciedlenie w twórczości poetki. Wśród jej utworów dla dzieci znajdziemy przykłady zarówno prawdziwego nowatorstwa, jak i ulegania „niepokonanemu dydaktyzmowi” [Waksmund, 2000: 391]. Prozatorska twórczość M. Konopnickiej dla dzieci jeszcze bardzo wyraźnie podlega owym tendencjom. Opowiadania ze zbioru CZYTANIA DLA TADZIA I ZOSI (1892) należą do nurtu beletryzacji popularnonaukowych, w których autorka przekazuje czytelnikom wiadomości geograficzne, przyrodnicze i historyczne.

Przełomową rolę w rozwoju literatury dziecięcej odegrała Konopnicka jako poetka. Chociaż w jej dorobku poetyckim znaleźć można wierszyki z morałem nawiązujące do stylu S. Jachowicza, ostatecznie poetce udało się zerwać z tradycyjnym kanonem dydaktyczno-moralizatorskim dzięki wprowadzeniu zupełnie nowego elementu w literaturze dziecięcej – humoru. Autorka nie pokazywała nudnych wzorów do naśladowania, ale ośmieszała dziecięce wady w satyrycznych scenkach, aby pobudzić dzieci do refleksji i samodzielnego wyciągnięcia odpowiednich wniosków.

Poetka unikała przemawiania do swoich małych czytelników z pozycji dorosłego, który więcej wie i umie. Studia nad psychiką dziecięcą umożliwiły jej spojrzenie na świat oczyma dziecka i kreowanie rzeczywistości artystycznej opartej na świecie dziecięcych przeżyć. Przyjęcie takiego punktu widzenia było nowością w literaturze dziecięcej. To Konopnicka jako pierwsza upomniała się o taką poezję dla dzieci, która zaspokajałaby lekceważoną dotychczas sferę dziecięcych uczuć i wzruszeń. „Śpiewanie wraz z dziećmi” oznaczało budzenie w nich najbardziej osobistego stosunku do opisywanych zjawisk.

Poetka uznawała prawo dziecka do beztroskiego dzieciństwa, dlatego kreowany przez nią świat utworów dla dzieci był jasny i radosny. Nawet jeśli na drodze jej dziecięcych bohaterów pojawiało się zło, to dzięki pomocy innych ludzi lub

nadprzyrodzonych mocy udawało się je pokonać. Mały czytelnik, identyfikując się z literackim bohaterem, zyskiwał wiarę we własne możliwości i szczęśliwe rozwiązanie większości trudnych spraw. Konopnicka dostrzegła wychowawczą i terapeutyczną rolę baśni zanim jeszcze w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku nastąpił nawrót do fantastki baśniowej. To ona była autorką pierwszej baśni literackiej (*O KRASNOLUDKACH I SIEROTCE MARYSI*) w okresie, gdy panowało powszechne przekonanie o szkodliwym wpływie fantastyki na umysły dzieci.

Co skłoniło mnie do wnikliwszego zapoznania się z życiem i twórczością polskiej, wybitnej poetki? Zdawałam sobie sprawę, jak wiele krzywdzących stereotypów narosło wokół tej nietuzinkowej postaci. Maria Konopnicka to dziś dla niektórych synonim nudy i archaiczności. Dlaczego uwielbiana za życia poetka spotyka się obecnie z taką niechęcią? Faktem jest, iż pokolenia, które spotykały się z Konopnicką w edukacji polonistycznej, traktowały ją jako obiekt kultu, jako autorkę niemalże „wyniesioną na ołtarze”. Współcześni nam czytelnicy lekceważą ją, odrzucając znaki przymusu i manipulacji, z jakimi ją kojarzono. I tak Maria Konopnicka – autorka wybitna i niezrównany liryk opiewający piękno ojczystej ziemi – stała się mitem.

Bibliotekarze twierdzą, że dzieci sięgają po książki Konopnickiej i szkolny przymus nie wydaje się być decydującym czynnikiem wpływającym na ich czytelnictwo. Czytają przede wszystkim jej urokliwe, melodyjne wiersze. Uważam, że to dorośli tworzą niekorzystny klimat wobec poetki i przypisują dzieciom własne negatywne wobec niej uczucia. I ten mit należy zmienić jak najszybciej. Przeglądając ofertę poszczególnych wydawnictw, łatwo się przekonać, że do często wznawianych książek dla dzieci Marii Konopnickiej należą: *NA JAGODY*, *O KRASNOLUDKACH I SIEROTCE MARYSI* oraz *rzadziej: O JANKU WĘDROWNICZKU I SZKOLNE PRZYGODY PIMPUSIA SADEŁKO*. Ukazują się też wybory jej poezji dziecięcej, a pojedyncze wiersze można znaleźć w zbiorach z utworami różnych autorów.

Do najbardziej popularnych wyborów poezji dziecięcej Marii Konopnickiej należy książka *CO SŁONKO WIDZIAŁO*.

W kanonie lektur szkolnych znajdują się: *NA JAGODY* i *CO SŁONKO WIDZIAŁO* jako lektury do klasy I oraz *O KRASNOLUDKACH I SIEROTCE MARYSI* jako lektura do klasy IV. Na półkach szkolnych bibliotek uczniowie mogą znaleźć wszystkie wymienione tytuły. Dzieci chętnie czytają Marię Konopnicką. I niech tak już zostanie...

## **2. Rola literatury pięknej w rozwijaniu kompetencji społecznych i moralnych uczniów. Ponadczasowość idei *SERCA* Edmondo de Amicisa**

Miłość jest szybka, oddana, szczęśliwa i łagodna, silna, cierpliwa, wierna, mądra, wielkoduszna, mężna i nigdy nie szukająca siebie. Bo kiedy ktoś szuka siebie, nie ma już w nim miłości. Miłość jest uważna, pokorna i prosta, ale nie miękka ani lekka, ani goniąca za błahostkami; rozumna, czysta, stała, spokojna i obwarowana od niepokoju zmysłów.

[Tomasz à Kempis]

*SERCE* Amicisa począwszy od pierwszego włoskiego wydania w 1886 roku było wielokrotnie wznawiane w wielu krajach i zawsze znajdowało sobie wiernych odbiorców. O znaczeniu tego utworu, jego odbiorze przez czytelników i autentyczności w różnym czasie, począwszy od XIX wieku przez XX wiek i XXI będą rozważać w uzasadnieniu znaczenia walorów moralnych i społecznych *SERCA*. Nieprzypadkowo polskiego przekładu tej książki dokonała Maria Konopnicka, pisarka, która w swojej twórczości traktowała sprawy ludzkie z wielką wrażliwością.

Autorzy podstawy programowej wyróżnili kilka umiejętności, które są niezbędne do uzyskania kompetencji. Są to tak zwane umiejętności kluczowe, czyli szczególnie ważne umiejętności, bez których nie można wykonywać określonych zadań:

- skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, prezentacja własnego punktu widzenia i branie pod uwagę poglądów innych ludzi;
- efektywne współdziałanie w zespole, co przyczyniło się do budowania więzi międzyludzkich oraz podejmowania grupowych decyzji.

Opanowanie tych umiejętności daje uczniom szansę na osiągnięcie kompetencji społecznych i obywatelskich jako zachowanie przygotowujące do uczestnictwa w życiu społecznym.

Jakże ważny staje się styl pracy nauczyciela. Nauczyciela, który w obrazach dziecka odkrywa piękno duszy.

### *Edmondo de Amicis i jego twórcza droga*

Edmondo de Amicis, chociaż był podróżnikiem, poetą i pisarzem włoskim, z zawodu zaś oficerem wojska. Na starej, spatynowanej przez czas fotografii przypomina polskiego szlachcica z sumiastym wąsem i siwą bujną czupryną. Jego dobroduszny wyraz twarzy ze spojrzeniem szczerym i otwartym, może nieco zawadiackim, z pewnością z dalekosiężnym patrzeniem dobrego obserwatora otoczenia i rzeczywistości, sprawia wrażenie jakby za chwilę miał coś interesującego powiedzieć.

Edmondo de Amicis przyszedł na świat 31 października 1846 roku w Oneglie w Ligurii. Od dziecka niemal marzył o służbie pod Garibaldim, o którego wielkich czynach i dokonaniach ciągle słyszał. Dlatego już jako trzynastoletni chłopiec zgłosił się do służby wojskowej. Wtedy jednak komisarz włoskiego wodza odesłał go z miejsca werbunku do domu. Jednak swych marzeń o karierze wojskowej nie porzucił i mając lat 16, wstąpił do szkoły wojskowej w Turynie, a następnie do Akademii Wojskowej w Mediolanie. Jako oficer piechoty brał udział w walkach o wyzwolenie poszczególnych miast i prowincji włoskich, między innymi stanął z bronią w rękę w bitwie pod Cusozą w 1866. Będąc jeszcze żołnierzem, rozpoczął już swoją twórczość literacką. We Florencji redagował pismo

„L’Italia militare”, sam niemal wypełniając jej łamy. Obfity, aczkolwiek nierównej wartości dorobek literacki Edmondo de Amicisa otwierają tomy prostych opowiadań o tematyce wojskowej i patriotycznej: *LA VITA MILITARE* (1868, *ŻYCIE ŻOŁNIERSKIE*), *NOVELLE* (1872, *NOWELE*), *RICOROLI DEL 1870–1871* (1872, *WSPOMNIENIA Z LAT 1870–1871*), który cechuje już typowy dla tego pisarza patos i sentymentalizm oraz pochwała wojny nazywanej piękną. Utwory te charakteryzuje przeplatanie scen wzniosłych z drobnym realizmem codziennego życia. Obrazy z życia wojskowego autorstwa Edmondo de Amicisa

kreślą nam z jednej strony wizerunek oficera-patrioty, należącego do wyższych warstw społecznych, z drugiej zaś strony, z owych opowiadań tchnie głębokie zrozumienie niedoli oraz cierpień szeregowca, którym autor usiłuje zaradzić.

[Nawrocki, 1908: 11]

Porzuciwszy karierę wojskową, zajął się Edmondo de Amicis uprawianiem dziennikarstwa, wiele podróżował, aż osiadł w Turynie, ochoczo i z zapałem poświęcając się pracy literackiej. Dzięki jego licznym podróżom powstały popularne zbiory obrazków – reportaży: *SPAGNA* (1873, *HISZPANIA*), *RICORDI DI LONDRA* (1873, *WSPOMNIENIA Z LONDYNU*), *OLANDA* (1874, *HOLANDIA*), które na język polski przetłumaczyła M. Siemiradzka. Nieco później, bo w 1879 roku ukazały się *RICORDI DI PARIGI* (*WSPOMNIENIA Z PARYŻA*). W swych wspomnieniach z licznych wojaży między innymi do Maroka, Konstantynopola. Amicis, opisując krajobrazy,

tworzy szereg powabnych małych widoków, które jak w kalejdoskopie pozostają w naszej wyobraźni i rozwiewają się, nie pozostawiając ogólnego obrazu. Nie przenosimy się w okolice, przez autora odtwarzane, lecz oglądamy je po kolei, jak z okiem pospiesznego pociągu.

[Nawrocki, 1908: 11]



Sukces tych reportaży skłonił wydawcę (Treves) do zamówienia u Amicisa „książki dla dzieci”. Po wielu wahaniach autor wyraził zgodę. W ten sposób powstało *IL CUORE* (*SERCE*) wydane po raz pierwszy w 1886 roku; zostało przetłumaczone na wszystkie niemal języki świata i zapewniło sobie stałą poczytność, a swemu twórcy przyniosło rangę jednego z najwybitniejszych pisarzy dla dzieci i młodzieży. Wcześniej jednak, nim ukazało się *SERCE*, zostały wydane *POESIE* (1881, *POEZJE*) opisujące między innymi szkolne lata życia swego autora oraz *RITRATTI LETTERARI* (1881, 1908 *PORTRETY LITERACKIE*).

Późniejsza twórczość Edmondo de Amicisa kształtuje się już pod wpływem socjalizmu, do którego zbliżył się pod koniec lat osiemdziesiątych oraz wciąż żywych zainteresowań pedagogicznych, odległych już jednak od sentymentalizmu *SERCA* oraz jego kultu szkoły i rodziny. Ukazują się między innymi: *SULL OCEANO* (1889, *NA OCEANIE*), utwór mówiący o nędzy emigrantów, *IL ROMANZO DI UN MAESTRO* (1890, *POWIEŚĆ NAUCZYCIELA*), utwór traktujący o okrucieństwie społecznego egoizmu, zbiór opowiadań *FRA SCUOLA E CASA* (1892, *ZE SZKOŁY I DOMU*) oraz *LA MAESTRINA DEGLI OPERAI* (1895, *NAUCZYCIELKA ROBOTNIKÓW*). Poza tym Edmondo de Amicis wygłaszał płomienne przemówienia i żarliwe referaty, pisał artykuły na temat zagadnień społecznych. Był również prekursorem noweli filmowej – jego *CINEMATOGRAFO CEREBRALE* (druk w 1909 roku *KINEMATOGRAF MYŚLI*) jest przykładem nowego „filmowego” nurtu w literaturze włoskiej i wyprzedza pisarskie eksperymenty futurystyczne. W Polsce po raz pierwszy powieść Amicisa, opatrzona tytułem *PAMIĘTNIK CHŁOPCA* ukazała się w 1899 roku. Od tego czasu była wiele razy wznawiana. Kilkakrotnie ukazała się zaś odrębna część powieści *OPOWIADANIA MIESIĘCZNE*. One to stały się tak bliskie polskim dzieciom. Zawsze czynny i twórczy umiera Edmondo de Amicis 12 marca 1908 roku w Bordignese.

Edmondo de Amicis jest uważany za jednego z najpopularniejszych pisarzy końca XIX wieku we Włoszech, zawsze skromny i dobroduszny, nieobojętny na losy szlachetnego Garronego, małego dobosza z Sardynii, bohaterskiego Terruccia, czy dzielnego Marka wędrującego w poszukiwaniu swej matki. Tak Nawrocki pisał w swej prostocie ducha:

Wielcy poeci budzą zachwyt i podziw, mniejsi jeno miłość i przychylność, które nieci w ludzkim sercu najtkliwsze uczucia, co już samo przez się starczy na połowę dobrego czynu.

[Nawrocki, 1908: 11]

Pisarz ten zaliczany jest, obok Carlo Collodi autora PINOKIA oraz Ruggero Bonghi, Gaetano Negri, Ferdinadi Martini, do przedstawicieli i wyznawców tak zwanego pomniejszego manzonianizmu w literaturze włoskiej. Jest to kierunek prozy usiłujący bezpośrednio kontynuować wybitnego włoskiego romantyka Alessandro Manzoni (1785–1837), który stworzył wzór nowożytnej prozy narracyjnej we Włoszech, zacierając wiekowe różnice między językiem literackim a mówionym. Kierunek ten zbliżył się do kroniki codziennych wydarzeń, poszukując tematyki realistycznej i jednocześnie realizował cele moralistyczno-wychowawcze. De Amicis, będąc gorącym wielbicielem Alessandro Manzoni, podzielał jego wiarę w wychowawczą misję literatury, a także zawdzięczał mu tajemnicę sztuki narracyjnej, prostej i harmonijnej oraz kult nieskazitelnej poprawności języka wzorowanego na dialekcie toskańskim.

Wśród wielu książek, jakie napisał Edmondo de Amicis, trwała i niezapomniana sławę zapewniła mu niewątpliwie ta jedna książka, niezwykła, wzruszająca i piękna, *IL CUORE* (1886, *SERCE*). Utwór ten zaliczany jest do klasycznej literatury dziecięcej i zdecydowanie wyróżnia się na tle innych dzieł tego pisarza. Kluczem do zrozumienia opowiadań Amicisa może być zdanie napisane przez samego autora: „Chciałem zostać

nauczycielem wiejskim i kiedy widzę pokój szkolny z czterema ławkami, wzrusza mnie to do głębi” [Nawrocki, 1908: 11]. Edmondo de Amicis we wstępie do *SERCA* pisał:

Książka ta, przeznaczona szczególnie dla chłopców uczęszczających do szkół elementarnych pomiędzy dziewiątym rokiem życia a trzynastym, powinna by właściwie nosić taki tytuł: Dzieje roku szkolnego, spisane przez ucznia trzeciej klasy szkoły municypalnej we Włoszech. Mówiąc wszakże, że książka napisana została przez ucznia klasy trzeciej, nie chcę utrzymywać, iż utworzył on ją tak, jak wydrukowaną została. Uczeń notował sobie odręcznie i jak umiał pisał to, co widział, co czuł, co myślał w szkole i poza szkołą, a ojciec jego, przejrząwszy w końcu roku notatki owe, spisał podług nich te karty, starając się nie zmieniać w niczym nie tylko myśli swego syna, ale owszem zachować, o ile można i słowa jego nawet. W cztery lata później, i będąc już w gimnazjum, syn odczytał rękopis i dodał do niego to i owo, w świeżej mając pamięci ludzi i zdarzenia.

[de Amicis, 1955: 7]

Mimo że temat szkoły i życia w niej toczącego się był tak bliiski sercu autora, praca nad książką nie postępowiała tak szybko i programowo, jak głosi wersja oficjalna i sam pisarz tego pragnąłby. Utwór ten, będący więc dziełem pracy dwóch osób – ojca i syna – tworzony był przez osiem lat, a więc od 1878 do 1886 roku, a praca początkowa przychodziła z wielkim trudem i dwa manuskrypty zostały zniszczone. W 1886 roku autor pisał do wydawcy: „Serce pochłania całą moją duszę. Rozdziały idą za rozdziałami. Żyję wśród moich chłopców ze szkoły powszechnej, widzę ich, czuję, rozumiem...” [za: Krzemińska, 1963: 79]. A to uczucie i zrozumienie duszy dziecka jest widoczne na kartach dzieła. *SERCE* to jedna z tych książek, które – poznane w dzieciństwie – pamięta się przez całe życie.

Utwór ten utrzymany jest w formie pamiętnika ucznia III klasy szkoły elementarnej w Turynie i jest oparty na rzeczywistym pamiętniku syna pisarza, ucznia tejże szkoły.

Właściwa akcja dzieła rozgrywa się na przełomie lat 1881–1882 i obejmuje dzieje jednego roku szkolnego. Relacja Henryka Boltiniego, głównego bohatera i narratora książki, przeplatana jest „opowiadaniem miesięcznymi”, które same w sobie stanowią odrębne, wzniosłe i umoralniające historie – nowelki, mające często formę pięknych opowiadań przygodowych oraz listów otrzymywanych przez Henryka od ojca, matki i siostry, zawierających pouczenia i wskazówki moralne. Książka nasycona jest bogactwem problemów i obserwacji życia dzieci. To właśnie problematyka etyczna i filozoficzna wysuwa się na plan pierwszy w pamiętniku, uczy miłości do ludzi oraz współczucia dla cierpiących.

Janusz Termer pisał w swym artykule:

Edmondo de Amicis – w przeciwieństwie do wielu autorów znanych nam z lektur młodości i współczesnych opowiadań dla młodzieży – opisywanego przez siebie świata nie wymyśla: on go po prostu maluje takim, jakim był on naprawdę w swoim historycznym i społecznym kształcie. No, nie bez prób świata tego idealizacji. Czy prób łagodzenia istniejących konfliktów i sprzeczności, to racja, lecz zawsze z wycuciem rasowego pisarza-realisty, który zna granice między zmyśleniem a prawdą, kłamliwym mimo szlachetnych intencji zamysłem, a skrzeczącą i rządzącą się swoimi nieublaganymi prawami rzeczywistością.

[Termer, 1988: 38]

Książka ta odnosiła niebywale sukcesy nie tylko we Włoszech, gdzie była wielokrotnie wznawiana (400 wydań do śmierci autora) i stanowiła lekturę obowiązkową. Znały ją dzieci włoskie na pamięć na równi z pacierzem, znały ją także dzieci dalekiej Rosji, czy też Japonii. To właśnie talent Edmondo de Amicisa sprawił, że mali uczniowie turyńskiej szkoły stali się na wiele dziesiątków lat najulubieńszymi przyjaciółmi całej młodzieży świata. Pisarz osiadł na stałe w Turynie i właśnie tam poświęcił się całkowicie twórczości literackiej. Pisał też poezje.

W Polsce istnieje kilka przekładów i wydań *SERCA*. Po raz pierwszy *SERCE* ukazało się już w 1887 roku w tłumaczeniu Heleny z Russackich Wilczyńskiej, później w 1890 roku w tłumaczeniu Józefa Nesterowicza pt. *DZIENNIK UCZNIA* lub też tłumaczone przez Edwarda Boyé i wydane w 1936 roku czy z 1937 roku w przekładzie J. Drzewieckiej\* lub w tłumaczeniu Witolda Zechentera z 1946 roku. Jednakże najlepsze tłumaczenie zawdzięczamy Marii Konopnickiej (1842–1910 rok), wybitnej polskiej poetce i patriotce, która doskonale rozumiała, jakie znaczenie może mieć ta książka dla polskich dzieci i młodzieży. W swej przedmowie do pierwszego pełnego wydania, *SERCA* tak pisała: „Kto przeczyta tę książkę stanie się lepszym i z większym poczuciem odpowiedzialności będzie wykonywać swe codzienne obowiązki” [za: Bujnik, 1992: 6].

Po raz pierwszy w jej tłumaczeniu *SERCE* ukazało się w 1906 roku, a potem było wielokrotnie wznawiane. Świetnie zilustrowała je Leonia Janecka [Boguszevska, 2013: 46]. Polskie powojenne wydanie *SERCA* z 1955 roku zawiera dodatkowo piękne reprodukcje miedziorytów włoskich. Oprócz pełnych wydań *SERCA* ukazywały się opowiadania miesięczne jako osobne pozycje, na przykład *MOI KOLEDZY* w 1908 roku, *OD APENINÓW DO ANDÓW* w 1908 roku, *O SARDYŃSKIM DOBOSZU* w 1920 roku, *MAŁY PISARCZYK Z FLORENCJI* w 1954 roku, *PRZY ŁOŻU TATY* w 1954 roku, *MAŁY PATRYOTAZ PADWY*, *MAŁA WIOLETA LOMBORDZKA*, *O SORDYŃSKIM DOBOSZYKU* w 1908 roku. Książk K. Dębicki pisał:

...nasza literatura dla wieku młodocianego poza genialną powieścią Sienkiewicza „W pustyni i puszcy” nie posiadało utworów napisanych z takim talentem jak „Robinson Kruzoe” – Defoe, „Chata wuja Toma” – Beecher Stowe, „Pamiętniki chłopca” – Amicisa lub nawet „Podróże Guliwera” – Swifta.

[za: Kulka, 1998: 288]

---

\* Nie ustalono imienia.

Przedstawiciele dawnej, polskiej krytyki literackiej i pedagogicznej, jak Stefania Sempołowska, Aniela Szycówna, Stanisław Karpowicz stawiali *SERCE* za wzór polskim pisarzem. To właśnie A. Szycówna podkreślała, iż ten utwór może doskonale rozwijać zaniedbaną sferę uczuć.

*Wartości pedagogiki SERCA Edmondo de Amicisa  
w kontekście kompetencji społecznych i moralnych*

Amicis żyjący w drugiej połowie XIX wieku, gdy pozytywizm królował w całej swej pełni, obejmując swym zasięgiem wszystkie sfery ludzkiego funkcjonowania, napisał utwór tak dalece odmienny od nurtu pedagogiki pozytywistycznej. Już sam tytuł dzieła – *SERCE* – jako przykazanie miłości, wzbudziłby u pozytywistów ogromny niepokój. Przecież tytuł wskazuje na wartość wzruszenia, delikatności, dobra, miłości, przywiązania, wdzięczności, co nie mieści się w wieku „rozumu i trzeźwości”, w epoce „pary i elektryczności”, scjentyzmu i utylitaryzmu. Rzeczywiście *SERCE* napisane jest w sposób niezwykle emocjonalny i subiektywny, a także każde słowo utworu jest istotnie dyktowane każdym drżeniem serca.

- I dźwignął go, i w ramionach zaniósł do łóżka zbudzonej matki, rzucił go w jej objęcia i rzekł:
- Ucałuj to anielskie dziecko, które od wielu miesięcy nie sypia i pracuje po nocach za mnie, a jam zasmucał jego serce, jego, co na chleb zarabiał dla nas...
- Matka przycisnęła go do piersi nie mogąc słowa przemówić z wielkiego wzruszenia, po czym rzekła:
- Spać, droga dziecino, spać! ... Zanieś go do łóžeczka jego...
- Ojciec wziął go w ramiona, zaniósł do izdebki jego, położył go w łóżko całując go i pieścąc, poprawił mu poduszkę i otulił koldrą.
- Dziękuję, tato, dziękuję! – powtarzał Julek.
- Idź już sam spać! Idź, tato! Dobranoc!

– Ale ojciec pragnął go widzieć uśpionym; usiadł więc przy jego posłaniu, wziął rękę jego i rzekł:

– Śpij synu, śpij!

A Julek, zmęczony, usnął wreszcie i spał długo, pierwszym od tyłu miesięcy snem cichym, spokojnym... A sny miał miłe, radosne, śmiejące. A kiedy oczy otworzył, a słońce dość już wysoko było na niebie, najpierw uczył, a potem zobaczył, tuż przy piersiach swoich, na brzegu łóżeczka siwą głowę ojca, który tak noc całą spędził i spał jeszcze, czołem o serce syna oparty.

[de Amicis, 1988: 72].

To „zauroczenie” dziecięce radością ojca, wybaczeniem ojca i tkliwością matki, daje zbawienne skutki.

Mały „pisarczyk” ukazany jest w aureoli świętości jako dziecko o cechach franciszkańskich. Nie ma nic poza nocą spędzoną przy pisaniu. Nie ma nic poza spojrzeniem w oczy i uniesieniem serca. Wszystko nabiera sensów alegorycznych.

Dzieci jako bohaterowie literaccy nie mają jednoznacznie pozytywnego stosunku do świata, szkoły, nauczycieli, rodziców. Z jednej strony Amicis przywołuje obrazy ujawniające nieskrywany entuzjazm, z drugiej – obrazy krańcowo odmienne. A ostrość opisu i drastyczność sytuacji walczących bohaterów wśród gradu kul, dźwięku bagnetów (MAŁY PATRIOTA Z PADWY, MAŁA WIOLETA LOMBARDZKA, KREW ROMAŃSKA, O SARDYŃSKIM DOBOSZYKU) dowodzą dramatyzmu problemu włoskiego dziecka. Ze względów społecznych i perswazyjnych (interwencyjna rola literatury) autor przywołuje te trudne, minorowe obrazy.

Opis przyrody oparty na kontrastach towarzyszy tym scenom. Przyroda otwiera przestrzeń i zamyka ją jednocześnie przed dzieckiem wrażliwym na piękno świata, przed dzieckiem urzeczonym magią. Artyzm i sztuka są w tych opisach przyrody.

– Brawo, mały Lombardczyku! ...

– Żegnaj, chłopczyno!

– Niech żyje sława!

– Żegnaj, mały żołnierzu! ...

Wtem jeden z oficerów rzucił mu swój medal zasługi. Inny znów pochylił się i ucałował zimne czoło chłopca. A kwiaty padały ciągle na bosa nożyny, na piersi skrwawione, na jasną główkę jego. A on jak gdyby spał na trawie, otulony w sztandar, z tą białą twarzą, cichy, uśmiechnięty... właśnie jak gdyby czuł biedny chłopczyzna tę pośmiertną sławę i jak gdyby był rad, że życie oddał za Lombardię swoją.

[de Amicis, 1988: 51]

Życie z całym jego bogactwem i różnorodnością przewyższa literaturę. Psychiczne życie dziecka, z bogactwem myśli, cierpień, świeżością doznań, wyznacza horyzont psychicznej wrażliwości dorosłego twórcy. W literaturze i kulturze przywoływanie świata dzieciństwa jako podstawowego kręgu odniesień, inspiracji twórczych pozostaje jako wartość szczególna. Osamotnione dziecko w obliczu choroby i śmierci jest poza jej pojmowaniem (OD APENINÓW DO ANDÓW, ROZBICIE OKRĘTU). Przeżycia małych bohaterów nabierają charakteru symbolicznego, ulegają metaforyzacji.

Kończowa refleksja zamyka każde opowiadanie. Dziecko Amicisa pyta o istotę i prawa świata. Pytania wyrastają z moralnego niepokoju. Pytam o porządek tego świata. I nie znajduję odpowiedzi. Wizja życia i człowieczeństwa w opowiadaniach Amicisa jest antybaśniowa. Pojawia się w nich wolność wyboru, nienagrodzone dobro, nadzieja na nagrodę. A czym może być nagroda? Podaniem ręki, ciepłem, zrozumieniem, uśmiechem.

### *SERCE jako wyraz miłości do szkoły...*

Pamiętnik Amicisa wypełnia też wiele opisów lekcji z literatury, gramatyki, rachunków, których celem jest nie tylko przekaz wiadomości, ale kształtowanie siły woli. To właśnie szkoła jest tym miejscem,



Tę dobrą, starą szkołę, gdzie umysł twój otwarł się do światła, gdzieś znalazł dobrych kolegów, gdzieś każde słowo, któreś słyszał, miało za cel dobro twoje i gdzieś nie doznał żadnej przykrości prócz takiej, która ci pożyteczną była

[de Amicis, 1988: 286]

oraz jest tym małym i pięknym ogrodem,

...ale ten skromny, biały budynek z tymi zapuszczonymi firankami i ten mały ogród, w którym zerwałeś pierwszy kwiat wiedzy twojej, ten ci zostanie w oczach do ostatniego tchu życia i tak go widzieć będziesz, gdziekolwiek cię los poniesie i nigdy o niej nie zapomnisz.

[de Amicis, 1988: 287]

Szkoła to we wspomnieniach dziecka budynek kryjący na korytarzach krętych i ciemnych niejedną tajemnicę. A z jej okien wylatują brzmiące wiersze, imiona wielkich i szlachetnych ludzi, jakieś porywające nawoływanie do cnoty, do miłości ojczyzny, do męstwa... Szkoła jest ogrodem spotkań, miejscem radosnych odkryć i przestrzenią, w którą wpisuje autor opowiadań portret dziecka.

W SERCU rodzice i nauczyciele cieszą się bezwzględny autorytetem oraz szacunkiem. Pan Bottini podczas spotkania po wielu latach ze swoim pierwszym nauczycielem szkoły elementarnej zwraca się do niego słowami: „Mój drogi, mój kochany mistrzu”. Więc w ujęciu Amicisa nauczyciel to mistrz, to ktoś bardzo ważny w życiu, godny naśladowania, uznany za wzór, za przewodnika na drodze życia. Za człowieka utalentowanego i szlachetnego. Tak niegdyś lata temu spostrzegano nauczyciela...

Szanuj, synu i kochaj nauczyciela swego (...) Kochaj go zarówno, czy cię pochwali, czy zganił, czy jest sprawiedliwy, czy ci się sprawiedliwym wydaje; kochaj go, gdy jest pobłażliwy i wesół a więcej jeszcze, gdy go smutnym widzisz. Kochaj go zawsze, mój synu!

I zawsze ze czcią wymawiaj to słowo: „nauczyciel”. Ono bowiem po słowie „ojciec” – jest najszlachetniejszą i najmilszą nazwą, jaką człowiek człowiekowi dać może.

[de Amicis, 1988: 76]

W szkole Amicisa nauczyciel jest strażnikiem kodeksu moralnego, czuwającym nad przestrzeganiem zasad i norm. Nauczyciel w SERCU nie tylko przekazuje nowe wiadomości, a więc wiedzę, kształtuje umiejętności, postawy i wskazuje na wartości, ale i pełni istotną rolę troskliwego, wyrozumiałego opiekuna i wychowawcy. Nauczyciel o takich cechach osobowości jest skarbem szkoły. A nauczycielka dzieci najmłodszych po zakończonych lekcjach nie przestaje być nauczycielem. Tak sądzi Amicis i tak powinno być. Zawód ten jest szczególnym posłannictwem, spełnieniem, pasją, zauroczeniem i służbą dziecku.

Biegnie jak mała dziewczynka to za tym, to za czym, żeby ich ustawić w rzędzie, jednemu podnosi kołnierz, drugiemu zapina płaszczyk, żeby się nie zaziębił który, odprowadza ich do rogu ulicy, żeby się nie pokłócili, błaga rodziców, żeby ich nie karali w domu, przynosi pastylki tym, co mają kaszel, pożyczka swoje mufki, gdy któremu ręce zmarzną – i umęczona jest przez tych najmłodszych, którzy jej się zwieszają u sukni i chcą, żeby całowała, ciągnąc ją za welon, za mantylkę.

[de Amicis, 1988: 63]

Dlatego też nauczycielka musi, jak matka ubierać ich, rozbierać, obwijać im pokłute palce, prostować pogniecione berety, uważać, żeby nie pozamieniali płaszczyków i tornistrów.

Amicis w swoim dziele ukazuje też nauczyciela jako człowieka, który ma wady i słabości, ma prawo do „gorszych dni”. Pisarz mówi o tym, że należy przyznać się przed dziećmi do swoich niedoskonałości i uchybień.

Jeśli mi kiedyś zabrakło cierpliwości, jeżeli kiedy, mimo woli mojej był niesprawiedliwy albo zbyt surowy – przebaczenie mi (...) Przebaczenie mi (...) i bądźcie mi życzliwi!

[de Amicis, 1988: 94]

Również znacząca może być postawa dyrektora szkoły – wychowawcy i nauczyciela zarazem,

który co zbroi, a zawołają go do kancelarii, a on idzie cały drżący, nigdy nie krzyknie na takiego, ale go bierze za rękę i tak tłumaczy, że nie powinien źle czynić, że trzeba złego postępkowi żałować i przyobiecać poprawę, a mówi tak łagodnie, takim dobrym głosem, że każdy wychodzi z czerwonymi oczami i bardziej zawstydzony, niż gdyby ukarany został.

[de Amicis, 1988: 277]

Nauczyciel trwa w blasku jego bohaterstwa i trwa w tym blasku do ostatniej chwili. Takiego nauczyciela pozostawia nam na kartach swoich utworów włoski pisarz. Taką właśnie była praca jednej z nauczycielek szkoły turyńskiej, która mimo śmiertelnej choroby „pragnęła zostać ze swoimi uczniami aż do ostatniego dnia prawie” [de Amicis, 1988: 277].

Dla autora SERCA praca nauczyciela jest służbą, która wymaga trwania do końca. Ale Edmondo de Amicis w SERCU zauważa trud i poświęcenie rodziców. Rodzice są w tym utworze określani mianem osób świętych. W wyjątkowo wzruszających słowach pan Bottini mówi o miłości swojej do syna: „Kocham cię, synu mój; ty jesteś najdroższą nadzieją mego życia” [de Amicis, 1988: 38].

Jednym z najpiękniejszych obrazów w literaturze światowej, obrazów wielkiej miłości dzieci do rodziców jest opowiadanie MAŁY PISARCZYK Z FLORENCJI. Jego główny bohater, mały florentczyk z czwartej klasy szkoły elementarnej, późną nocą, w tajemnicy przed rodziną wykonywał pracę swojego ojca,

któremu siły i zdrowie odmawiały posłuszeństwa. Pisałam już o tym niezwykłym dziecku, o tych nocach bezsennych oddanych ojcu, a potem o upokorzeniu w szkole, o niezrozumieniu. Jak trudne muszą być te chwile dla wrażliwych, subtelnych dzieci? I wzorem mogą też stać się dla dzieci z czasów nam bliskich, ze świata, gdzie wartością nie jest miłość i pochylenie się nad drugim człowiekiem.

### *SERCE jako poemat dobra i odpowiedzialności*

Gdy w 1886 roku ukazało się *SERCE* na półkach księgarskich, Włochy były od niedawna zjednoczone. Po stworzeniu zjednoczonego państwa należało więc stworzyć na nowo jego obywateli. Nic się dziwnego, że Włosi tak bardzo cenili swoją młodą niepodległość i uczyli swoje dzieci głębokiego patriotyzmu oraz oddania się na służbę ojczyźnie (*MAŁY PATRIOTA z PADWY*). To taki model człowieka, jaki pragnął stworzyć włoski pisarz, był wówczas potrzebny.

Polskie dzieci z uwagą przez lata rozczytywały się w pamiętniku ucznia szkoły turyńskiej. Z uwagą śledziły dalsze losy bohaterów i znała na pamięć niezwykle piękne, artystyczne i poetyckie wręcz opowiadania miesięczne. Zasoby biblioteczne szkół i bibliotek publicznych nie gardziły twórczością *Amicisa*. W szkołach czytano jego opowiadania na lekcjach języka polskiego. Pamiętam takie lekcje, gdzie przeżywanie losów bohaterów w dalekim kraju trwało nieraz wiele dni... Świat przedstawiony był i daleki, i bliski polskim dzieciom. W umyśle odbiorcy zapewne pojawiło się „zadziwienie światem dorosłych”. *Amicis* maluje w swojej twórczości krajobrazy z szerokimi i odległymi horyzontami, w których to pojawiają się konkretne postacie ludzkie (*OD APENINÓW DO ANDÓW*). W krajobrazach tych plany małego Włocha – Marka ginęły w najbliższych perspektywach marzeń, by w końcowym akordzie spotkania z matką połączyć się w potężny akord hymnu na część miłości, błogiej ciszy i spełnienia.

Obecna w opowiadaniach problematyka filozoficzna dotyczy przede wszystkim refleksji nad sensem ludzkich działań, myśli i losów. Wobec zmienności fortuny człowiek jest bezradny. Jego okręt tonie (ROZBICIE OKREȦTU). Mądrość Amicisa polega być może na pokornym, stoicko-epikurejskim przyjmowaniu losów życia: tych bolesnych i tych szczęśliwych. W lirycznej wizji przychodzi do nas pisarz z dalekiej Italii i wnosi w nasz świat pragnień światło. A doskonale opisana przyroda, natura, porywy wiatru i burz, jasność nieba stają się tłem dla prezentowania zachowań i postaw ludzkich, dziś tak odartych z pokory. Wizja życia ludzkiego, pełnego dramatycznych napięć i nieustannego ponawiania wyboru dobra, kształtuje zapewne koncepcję heroicznego postawy człowieka wobec świata i faktu własnego istnienia.

Sądę, że niewiele z dziecięcych lektur wywołało tyle wzruszeń wśród kilku pokoleń czytelników, zarówno w wieku XIX, XX oraz na początku XXI stulecia, co SERCE – książka napisana przed ponad stu dwudziestu ośmiu laty przez włoskiego pisarza Edmondo de Amicisa.

Dzieci we wczesnym etapie edukacji w szkole rozwijają następujące kompetencje społeczne: gotowość do uczestniczenia w różnych sytuacjach i umiejętność adekwatnego reagowania na nie; porozumiewania się, dyskusowania, argumentowania, słuchania innych, rozwiązywania problemów, negocjowania różnych stanowisk, także odporność emocjonalną na trudne sytuacje. Dzieci w młodszym wieku szkolnym rozumieją konieczność dostosowania informacji do słuchacza i kontekstu sytuacyjnego. W rozwoju społecznym istotne jest kształtowanie postawy obywatelskiej, poszanowanie postawy tradycji i kultury własnego narodu, a także innych kultur i tradycji. Są równocześnie gotowe do intelektualnej zabawy motywem baśni, baśniowym schematem. Motyw perraultowsko-grimmowy graniczy z przerażeniem, trwogą, jawą i snem. Ludzkie życie ujęte z perspektywy baśniowej logiki i symboliki jest przesyczone emocjonalnym głodem. Logika baśni jest bliska dziecięcej

wyobraźni bezgranicznego szczęścia i nieszczęścia. Baśniowa perspektywa porządkuje tajemnice istnienia

Nauczyciele edukacji polonistycznej, moim zdaniem, powinni podjąć to wyzwanie czytania dzieciom wybranych opowiadań Amicisa. Niezwykle interesujące badania dyplomantki Anny Bogusz dotyczące percepcji twórczości Amicisa jako skarbnicy wartości dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym, świadczą o tym, że współcześni nauczyciele nie doceniają niestety walorów filozoficznych i moralnych tych arcydzieł literatury pięknej dla dzieci [Bogusz, 2012].

### 3. Humanizm, humor i fantazja w życiu i twórczości Janusza Korczaka

#### *Rozrachunek z sumieniem i własnymi wyborami...*

Janusz Korczak z zawodu był lekarzem, pisarzem z talentu, a opiekunem i wychowawcą z prawdziwego powołania. Był też prekursorem walki formułowania i wprowadzania praw dziecka.

Podobno już wtedy zwierzyłem babuni w intymnej rozmowie mój śmiały plan przebudowy świata. Ni mniej i ni więcej, tylko wyrzucić wszystkie pieniądze. Jak i dokąd wyrzucać i co potem robić, zapewne nie wiedziałam. Nie należy sądzić zbyt surowo. Liczyłem wówczas pięć lat, a zagadnienia żenująco trudne: co robić, żeby nie było dzieci brudnych, obdartych, głodnych, z którymi nie wolno mi się bawić na podwórku, gdzie pochowany był w wacie w blaszanym pudełku od landrynek pierwszy mój zmarły, bliski i kochany, na razie tylko kanarek.

[Korczak, 1984b: 5]

Dlaczego życie Janusza Korczaka obrosło legendą? Czy chcecie usłyszeć smutną opowieść o miłości i śmierci?

Patos był obcy naturze tego człowieka o niezwyklej skromności, niepozornej postaci, z przekornym aczkolwiek głębokim błyskiem w niebieskich, lekko zmrużonych oczach krótkowidza i smutnym uśmiechu szarego, spracowanego dnia.

Dzieci mówiły o nim, że ma dobre ręce, gdy dotykał, głaszcząc ich głowy [Korczak, 1953: 31]. Stary doktor pytał siebie pisząc przesłanie do pedagogów tamtych lat (...) Ile zasłałeś, zasadziłeś drzew? (...) Rozdałeś, rozdzielisz, rozdarowałaś swe życie? Ileś bronił, o co walczył? [Korczak, 1978: 283].

Rozrachunek z sumieniem i własnymi wyborami nie jest łatwy. Ciemna noc, żelazne łóżko, szelesty za oknem, dziecięce oddechy przypominają o bólu, jakie zadaje życie.

Noc jest od tego, by patrzeć w gwiazdy i czekać na jutro, na słońce.

Co będą jutro jadły dzieci? Jak powiedzieć im o tej drodze, w którą muszą wyruszyć? Po co dziś jeszcze wieczorem zbierać kamyki szczęścia, liczyć je?

Warszawskie podwórka. Deszcz pada miarowo na dachówki kamienic. A dzień zaczyna się jak dzień, po nocy, szczebiotem Jaśków, Mośków, Franków, Haneczki, Gieni, Felki.

Drzwi do dziecięcej sypialni są otwarte, chłopców jest sześćdziesięcioro. Nieco dalej śpią najcichszym snem dziewczynki. Jakie są ich sny? Śnią zapewne o warszawskich podwórkach, z trzepakami na środku. Stary, zardzewiały trzepak jest miejscem ich spotkań z ptakami. A ptaki lubią gapić się na dziecięce akrobacje. Kolorowe lizaki, błyszczące od lukru, o różnych kształtach, w kruchych palcach dziewczynek są niezaprzeczalnie słodczy tego świata. Autor KAJTUSIA CZARODZIEJA pragnął napisać o snach dzieci, o ich marzeniach... powiastkę, nowelę, wiersz... Ale ciągle o tych snach myślał.

Miał zapiski; trzydzieści cztery bloczki notatek. Dopiero potem powstał pamiętnik.

We wspomnieniach Korczaka pojawiła się też piękna postać pani Stefanii. Nosila binokle, patrzyła ciepło przez pryzmat

szkła. Była entuzjastką. Spoglądała na dzieci z troską i osobliwą uwagą. Nakładał im buty na drogę, w ostatnim marszu. Wiedziała, że pedagog powinien patrzeć i słyszeć, powinien analizować i myśleć.

I jeszcze jedna przyjaźń tamtych lat, z Marią Grzegorzewską. Wspólnie publikowali artykuły w redagowanej przez nią „Szkole Specjalnej” [Lewin, 1999: 215]. Korczak wykładał również w Instytucie Pedagogiki Specjalnej. Pozostawał ze studentami i studentkami w dyskursie o „prawidłach życia”, w dyskursie o „szacunku do dziecka”. Uwielbiał młodość, czuł się z nimi wspaniale.

Aleksander Lewin, młody praktykant, poznawał wartość radości wakacyjnych w pensjonacie „Różyczka”. Przez wiele lat działając w Komitecie Korczakowskim opowiadał z pasją scenki z życia młodych kolonistów. Autor KRÓLA MACIUSIA I”, KRÓLA MACIUSIA NA BEZLUDNEJ WYSPIE, BANKRUCTWA MAŁEGO DŻEKA, KAJTUSIA CZARODZIEJA pisał do czytelników – bądź sobą, szukaj siebie, ciesz się zabawą, dbaj o swoją sprawność fizyczną, bądź uczciwy i dobry, kochaj świat i ptaki. Kochaj siebie, nie krzycz na dzieci!

Stary Doktor zachęcał dzieci do pisania. To one były autorami „Małego Przeglądu”.

Korczak dokonał rzeczy prawie niemożliwej, ujął w dłonie jak ptaki, żywy sekret dzieciństwa ... stał się odkrywcą rzeczywistości dzieci, która niewidzialna dzieje się obok nas.

### *Spuścizna literacka Janusza Korczaka*

Dorobek piśmienniczy obejmuje 16 tomów zbiorowego wydania: JANUSZ KORCZAK – DZIEŁA WSZYSTKIE. Niektóre tomy polskiej edycji DZIEŁ są wydawane w języku hebrajskim i niemieckim. Wiele pojedynczych tytułów Starego Doktora, lekarza dusz dziecięcych ukazuje się w różnych wydawnictwach w Polsce i wielu częściach świata. Przetłumaczono je na kilkadziesiąt języków, żeby wymienić tylko takie, jak: angielski, francuski,



niemiecki, rosyjski, hebrajski, hiszpański, a nawet japoński czy arabski.

Jakie są dokonania Korczaka w roli pisarza? Pisarstwo opiekuna dzieci, ich przyjaciela, doceniane jest przecież od chwili debiutu, posiada wielowymiarowe znaczenie. Pod każdym względem jest to twórczość ważna – zarówno w sensie historyczno-literackim, jak i artystycznym. W kolejnych następujących po sobie powieściach Stary Doktor ogarniał coraz większy obszar ludzkiej rzeczywistości, poszerzając konsekwentnie krąg prezentacji. W ten sposób świat Maciusia, czy Kajtusia Czarodzieja zaczynał wychodzić poza granice dziecięcych podwórek, niefrasobliwych zabaw, sprzeczek, pogoni za piłką i patrzeniem w spadające meteory.

Utworky Janusza Korczaka w kolejności ich powstawania:

- |      |  |
|------|--|
| 1896 | WĘZEL GORDYJSKI  |
| 1898 | KRÓREĐY  |
| 1901 | DZIEŃ ULICY  |
| 1905 | KOSZAŁKI OPALKI  |
| 1906 | DZIECKO SALONU   |
| 1908 | SZKOŁA ŻYCIA   |
| 1910 | MOŚKI, JOŚKI I SRULE   |
| 1911 | JÓZKI, JAŚKI, FRANKI   |
| 1912 | SŁAWA (OPOWIADANIA)  |
| 1914 | BOBO (BOBO, SPOWIEDŹ MOTYLA, FERALNY TYDZIEŃ)                          |
| 1919 | MOMENTY WYCHOWAWCZE  |
| 1921 | JAK KOCHAĆ DZIECKO, t. 2   |
| 1921 | O GAZETCE SZKOLNEJ   |
| 1922 | WSTĘP DO JĘDRZEJA ŚNIADECKIEGO: ROZPRAWA O FIZYCZNYM WYCHOWANIU DZIECI |
| 1922 | SAM NA SAM Z BOGIEM (MODLITWY LUDZI KTÓRZY SIĘ NIE MODŁA)              |
| 1925 | KIEDY ZNÓW BĘDĘ MAŁY   |
| 1926 | BANKRUCTWO MAŁEGO DŹEKA  |
| 1926 | BEZWSTYDNE KRÓTKIE   |
| 1928 | KRÓL MACIUŚ PIERWSZY   |
| 1929 | PRAWO DZIECKA DO SZACUNKU  |
| 1930 | PRAWIDŁA ŻYCIA   |

1930	SENAT SZALEŃCÓW
1931	KRÓL MACIUS NA WYSPIE BEZLUDNEJ
1934	KAJTUS CZARODZIEJ
1938	UPARTY CHOPIEC
1938	LUDZIE SĄ DOBRZY
1938	TRZY WYPRAWY HERSZKA
1938	REFLEKSJE
1939	PEDAGOGIKA ŻARTOBLIWA

W PRAWIDŁACH ŻYCIA Stary Doktor wyznaje: „Znam mizerynych i nieszczęśliwych profesorów i pogodnych, bardzo pogodnych i kochanych nauczycieli skromnej szkoły powszechnej” [Korczak, 2012: 99].

Często szukamy odpowiedzi na pytanie: „Jaki impuls ukształtował koncepcję pedagogiczną Korczaka?”. Odpowiedź możemy znaleźć, sięgając po jego obszerną publicystykę społeczno-wychowawczą.

W bogatym dorobku publicystycznym Henryka Goldszmita na szczególną uwagę zasługuje twórczość sprzed I wojny światowej. Na pewno stanowi ona jedno z najważniejszych źródeł wiedzy o młodym i początkującym Korczaku, który szukał swego miejsca w życiu. Docierał on do różnych środowisk, nawiązywał bezpośredni kontakt z najwybitniejszymi przedstawicielami elity intelektualnej jego czasu.

Z lektury jego twórczości pedagogicznej wynika jasno, że podstawowe źródło jego ideologii pedagogicznej tkwi w niezwykłej wrażliwości. Był czuły na krzywdę najmniejszych. Był on jak najczulszy sejsmograf wyczuwający nawet najmniejsze odchylenie od norm życia społecznego. Bardzo żywo i szybko reagował na każde przejawy krzywdy ludzkiej.

Korczak, analizując życie społeczne, szczególną uwagę zwrócił na pozycję i sytuację dzieci. Widział, jak bardzo są one zaniedbane, lekceważone i krzywdzone przez dorosłych. Jego wiedza i doświadczenie prowadziły przede wszystkim do prze-

konania, że „nie ma dzieci są ludzie; ale o innej skali pojęć, innym zasobie doświadczenia, innych poglądach, innej grze uczuć” [Korczak, 1978: 212].

W rozumieniu Korczaka dziecko jest pełnym człowiekiem, choć może innym niż dorośli, w innej skali, lecz pełnym. To „... nie światem, a świat, nie – drobnych, a doniosłych, nie niewinnych, a ludzkich – wartości, zalet, przywar, dążeń, pragnień” [Korczak, 1978: 212]. W przytoczonych słowach ukazane poglądy Korczaka opierają się przede wszystkim na pracach: *JAK KOCHAĆ DZIECKO*, *PRAWO DZIECKA DO SZACUNKU*, *PEDAGOGIKA ŻARTOBLIWA*. Korczak chciał wychowywać dzieci w czci dla najszczytniejszych ideałów; dobra, piękna, prawdy, wolności, życzliwości, karności, rzetelności i wrażliwości na człowieka.

Piękne i głębokie słowa z *PRAWIDEŁ ŻYCIA* niosę w moim sercu przez lata. Oto i one:

I tak jest, że każdy z nas jest inny...

Bardzo dziwny jest świat. Dziwne są drzewa, które dziwnie jakoś żyją. Dziwne są małe robaczki, które żyją tak krótko. Dziwne ryby, które właśnie w wodzie żyją, w której człowiek dusi się i umiera. Dziwne co skacze i fruwa: konik polny i ptak, i motyl. I zwierzęta: kot, pies, lew, słoń. I dziwny bardzo jest człowiek.

W każdym człowieku jest jakby cały świat...

Tak samo, idę ulicą, mijam domy i ludzi. Każdy dom inny i każdy człowiek inny, i wszystko tylko przez jedną chwilę. Z chwil składają się godziny, z godzin dnie i noce, z dni tygodnie. Zima, lato, znów długie wieczory, potem znów pączki i liście zielone. Słońce, ciemności nocy, księżyc, gwiazdy, chmury, deszcz, śnieg biały.

Wszystko coraz inne, coraz inaczej.

I ja także. Niby ciągle ten sam, a przecież rosnę, coraz starszy. Patrząc na zegar, strzałka się posuwa, minuta przeszła.

Niby ciągle ten sam, a raz wesoły, raz smutny, i coraz coś innego widzę i o czym innym myślę.

[Korczak, 2012: 76-77]

Dzieci, dla których tworzył Korczak, przeszły z zielony sztandarem ulicami Warszawy w dniu 5 sierpnia 1942 roku. Dzieci szły ulicą Śląską, Sosnową, Twardą, Żelazną, Nowolipie, Karmelicką, Zamenhofska, Stawki. Niemiecka Vernichtungskommando zmieniła punkt przeładunkowy w okresie likwidacji getta w lipcu 1942 roku w tak zwany Umschlagplatz, skąd wagonami transportowano ludność żydowską do okrutnych obozów śmierci. Tam też umierały dzieci; pozostały po nich warkocze, okulary, lalki i misie, trochę garderoby i buty, buty...

Grupie około dwustu dzieci z Domu Sierot towarzyszyli Henryk Goldszmit i Stefania Wilczyńska. Ostatnie dziecko weszło do wagonu, zasunięto drzwi i zaplombowano je na wieczność. Stała się ciemność w wagonach, ale pozostało ciepło ludzkich rąk. Reszta pozostaje tajemnicą. Janusz Korczak przygarnął w momencie śmierci w Treblince wszystkie dzieci, które pokochał, dla których pisał, które słuchał w swoim małym szarym pokoju i otulał szarym kocem. A potem układał do snu na swoim łóżku.

Za małą szybką krematorium pachniało lato, cudne i złote. Między piekłem historii i azylem przyrody kryje się liryzm Korczaka, który budował swoją krainę z ptakami, motylami, chmurami i deszczem, kroplą rosy na trawie. Usiłował umiejscowić siebie w fikcyjno-lirycznym bycie – „wygnańca z raj”. Wędrował ku światłu, gdzie koszmar wojny niszczył tę przyrodę w rozkwitającym pąku kwitnącej bielą wiśni.

Swój debiut literacki (*WĘZEL GORDYJSKI*, 1896) poświęca problemowi wychowania w rodzinie. Ujawnia w tej książce jej autor talent humorystyczno-satyryczny w licznych humoreskach i felietonach, jakie zamieszczał w tym czasopiśmie do 1904 roku, pod pseudonimem Henryk.

W roku 1898 Korczak wysłała na konkurs literacki, jako młody adept studiów lekarskich, dramat poruszający dylematy moralne (*KTÓRE DY*). Odniósł prawdziwy sukces literacki. A w roku 1901 wychodzi drukiem pierwsza jego powieść

pod tytułem *DZIEŃ ULICY*. Powieść ta przyniosła mu sławę. Wspomnienia i przemyślenia filozoficzno-etyczne zamieszcza w *ABECADLE PEDAGOGICZNYM* w dwóch opowieściach reportażowych z kolonii w Michałowce (1907) i Wichelmówce (1908); w książkach pod tytułem *MOŚKI, JOŚKI I SRULE* (1910) i *JÓZKI, JAŚKI I FRANKI* (1911).

W kolejnych latach ukazywały się tomy jego rozpraw i esejów pedagogicznych dla dorosłych i dla dzieci oraz fantastyczno-realistyczne powieści dziecięce: *MOMENTY WYCHOWAWCZE* (1919), *JAK KOCHAĆ DZIECKO* (1919–1920), *O GAZETCE SZKOLNEJ* (1921) i *PEDAGOGIKA ŻARTOBLIWA* (1939). Inteligentny żart i dowcip ożywiały pisarstwo Korczaka.

W 1937 roku Polska Akademia Literatury przyznała mu za twórczość literacką Złoty Wawrzyn. Zainicjował i prowadził w latach 1926–1930 unikalne pismo dla dzieci „Mały Przegląd”. W latach 1930–1939 przejmuje redakcję „Małego Przeglądu” Igor Newerly, przyjaciel i sekretarz Korczaka. Ponadto jako Stary Doktor prowadził w Polskim Radiu w latach 1935–1936 audycje dla dzieci, pod nazwą „Gadaninki”. W 1938 roku wygłosił w radiu trzy rozmowy z przyjacielem: „Samotność dziecka”, „Samotność młodości”, „Samotność starości”. Wcześniej, w Domu Sierot rozbrzmiewały koncerty; akademie, wystawiano z dużym powodzeniem, przy pełnej widowni – scenki teatralne. Dzieci chętnie recytowały poezje polskich poetów, a szczególnie poezję Marii Konopnickiej. Rozśpiewany i przesycony słowem polskim był ten korczakowski dom. Chopinowskie preludia i polonezy zawisły na kołyszących się gałęziach drzew, wsłuchanych w poetycko-muzyczne wieczornice... Dom Sierot promieniował polską kulturą, wnosił wartości piękna i humanizmu do getta broniącego wartości humanitarnych. Zapraszano znakomitych gości, gdy dzieci wystawiały sztuki teatralne. Wystawiono na deskach teatralnych Domu Sierot ambitną sztukę *POCZTĘ* Rabindranatha Tagore 18 lipca 1942 roku, chociaż była ona zakazana przez cenzurę hitlerowską. Tą sztuką

Janusz Korczak przygotowywał dzieci do akceptacji cierpienia, głodu, rozstania i śmierci również. Liczba dzieci osiągała około 250 osób. Skąd brał siły, by pisać? Pisał nocami, nocami i raniem. Budził go świt. Od maja do sierpnia 1942 roku pisze swój wstrząsający PAMIĘTNIK. Pisał wiecznym piórem przy lampce karbidowej. Kartkom przyglądał się pokornie kałamarz. Na papierze pojawiał się czasem kleks, granatowa plamka. Jego *curriculum vitae*. W PAMIĘTNIKU nie brakuje też gorzkich refleksji. Autor poszukiwał nieustannie, systematycznie sensu życia, poszukiwał człowieka. Ostatni zapis PAMIĘTNIKA ma miejsce 4 sierpnia. Ostatnie lato życia.

Powróćmy do dnia następnego. Potem zostały spojrzenia tych, którzy patrzyli na dzieci z ulicy. Jakże sugestywnie ukazała tę scenę Opera i Filharmonia Podlaska w KORCZAKU – operze, do której muzykę napisał Chris Williams, libretto Nic Stimson, a reżyserował Roberto Skolmowski. Kompozytor i dramatopisarz, reżyser teatralny, poeta, stworzyli niezwykły obraz pożegnania dzieci, który przeniesiono w 2012 roku na scenę. Musical zaprezentowano w Europejskim Centrum Sztuki w Białymstoku. To symboliczna opowieść o dorastaniu, miłości, wytrwałości, godności. W musicalu grają dzieci. Jest ich tłum; rozśpiewane, ciekawe życia...

Tragedia Holocaustu i fenomen artystyczny, jakim jest spektakl KORCZAK wzruszyły widzów. Korczak przemówił do nas: „Miasto wyrzuca mi dzieci jak muszelki... a ja nic, zwyczajnie jestem dobry dla nich”.

Korczak prowadził pochód. Drugi oddział prowadziła Stefania Wilczyńska, trzeci pani Broniatowska (jej dzieci miały niebieskie plecaki). Czwarty oddział prowadził Szternfeld z internatu na Twardej. Gestapowscy, esesmani i oficerowie gettowskiej Służby Porządkowej patrzyli na dzieci. Dzieci trzymające się za ręce dochodziły do wagonów.

Nazwijmy tę planetę Ro, a jego nazwijmy profesorem, astronomem, czy jak wam się podoba.

[Korczak, 1984b: 31]

Sztukę PLANETA RO wystawiał Teatr Żydowski w Warszawie w latach osiemdziesiątych XX wieku. Miałam przyjemność obejrzeć tę sztukę z gośćmi z Izraela. Byli wśród nich pisarze, ludzie kultury i sztuki.

*Pod berłem króla dzieci – wspomnienia  
o Januszu Korczaku*

Wiarygodnym świadkiem praktyk pedagogicznych Janusza Korczaka był Aleksander Kamiński, autor *KAMIENI NA SZANIEC*, harcerz, pedagog, powstaniec warszawski. W „Naszym Domu” późniejszy profesor prowadził rozmowy, dysputy, spory ze Starym Doktorem. Czy zgadzali się we wszystkich poglądach?

Kontaktu z Korczakiem szukał początkujący poeta zakochany w dziecięcym świecie – ks. Jan Twardowski. Dziś poeta uznany, doceniany, podziwiany. Czysta gra słów w poezji Twardowskiego, ogromna giętkość języka sprawiała, że zarówno dzieci, jak i dorośli znajdują podobnie, jak w prozie Korczaka, prostotę sensów historiozoficznych. Elementy metatekstowe, kreacje bohaterów utworów Korczaka, prowadzą ku marzeniom o wielkim szczęściu, wśród małych nieszczęść. Dzieci Księdza Jana i Starego Doktora pragną zwyciężyć. Nie są smutne, nostalgiczne, czy zrezygnowane. Poeta – Jan Twardowski, młody ksiądz – katecheta w ośrodku dla dzieci dotkniętych ciężkim upośledzeniem wykorzystał lekcje korczakowskie. Ale najwięcej dla utrwalenia legendy o Korczaku uczynił Igor Neverly, znakomity pisarz, autor powieści *ŻYWE WIĄZANIE* (1966) i *ROZMOWA W SĄDZIE PIĄTEGO SIERPNI* (1978).

Wszędzie występuje jako świadek wydarzeń, przyjaciel bohatera, czym uwiarygodnił swoją narrację. Neverly był pod urokiem osobowości autora *BANKRUCTWO MAŁEGO DŻEKA*.

Wspominali Korczaka i pisali o nim ludzie niezwykli: Maria Czapska, Maryla Falska, Hanna Mortkowicz-Olczakowa. Wiersze tworzyli znakomici poeci, różnych pokoleń: Izabella Gelbard (Czajka), Anna Kamińska, Tadeusz Kubiak, Joanna Kulmowa, Grzegorz Słobodnik, Antoni Słonimski, Witold Zechenter. Powstała też ciekawa biografia Janusz Korczaka napisana przez Aleksandra Lewina wybitnego pedagoga, który znał Korczaka, podziwiał go i szanował. Jako student pedagogiki odbywał praktyki i staż w „Domu Sierot”.

Najnowsza książka Joanny Olczak-Ronikier, córki Hanny Mortkowicz-Olczakowej, *JANUSZ KORCZAK. PRÓBA BIOGRAFII* (2011) wpisuje się w ten nurt wspomnień, dokumentów i zapamiętanych rozmów, także rodzinnych. Autor *KAJTUSIA CZARODZIEJA* jest w tej książce człowiekiem autentycznym, niezwykłym. Jest w nas pamięć 2012 roku, roku Korczaka, i inspiruje do refleksji.

Nie zestarzały się też *PRAWIDŁA ŻYCIA* – tak twierdzi wybitna znawczyni literatury dziecięcej Joanna Papuzińska. A *KAJTUSZ CZARODZIEJ* (1935) kiedyś lektura szkolna, dziś w bibliotece stoi na odległej półce. Niewielu uczniów po nią sięga. Początkowo swoimi figlami płatał figle – zginęło nauczycielowi pióro, kreda zamieniła się w mydło, atrament w wodę, a kanapka kolegi w żabę. W Warszawie zaczęły dziać się dziwne historie...

I tak dzięki Kajtusowi, zabawnie i humorystycznie opowiem moim słuchaczom o człowieku i jego marzeniach. Będą słuchać – wiem to na pewno.



#### 4. Obraz dziecka i dzieciństwa w twórczości Joanny Papuzińskiej jako źródło inspiracji pedagogicznych. Dzieciństwo utracone i odzyskane

Ona mi pierwsza pokazała księżyc  
i pierwszy śnieg na świerkach,  
i pierwszy deszcz.  
Byłem wtedy mały jak muszelka,  
a czarna suknia matki szumiała  
jak Morze Czarne.  
Noc.

[Gałczyński, 1973: 173]

##### *Portret autorki literatury dla najmłodszych, inicjatorki akcji wspierającej czytelnictwo*

Joanna Papuzińska to postać niezwykła. Z atencją zajmuje się książkami, nie tracąc z oczu ważnych dla niej ludzi. Jej życie zawodowe od wielu lat związane jest z Uniwersytetem Warszawskim, gdzie wykłada w Instytucie Informacji Naukowej i Studiów Bibliologicznych. Wcześniej pracowała na Wydziale Pedagogicznym wspomnianej uczelni. Jest pisarką, poetką, autorką wielu rozpraw na temat literatury dziecięcej, między innymi: CZYTANIA DOMOWE, INICJACJE LITERACKIE, ZATOPIONE KRÓLESTWO. O POLSKIEJ LITERATURZE FANTASTYCZNEJ XX WIEKU DLA DZIECI I MŁODZIEŻY, DZIECKO W ŚWIECIE EMOCJI LITERACKICH, KSIĄŻKI, DZIECI, BIBLIOTEKA. Z ZAGADNIENÍ UPOWSZECHNIANIA CZYTELNICTWA I KSIĄŻKI DZIECIĘCEJ, DRUKOWANA ŚCIEŻKA, WYCHOWAWCZA ROLA PRASY DZIECIĘCEJ, PROBLEMY PIERWSZYCH KONTAKTÓW DZIECKA Z KSIĄŻKĄ; redaktorem naukowym i współautorem licznych prac zbiorowych z tejże dziedziny: MIT DZIECIŃSTWA W SZTUCE MŁODOPOLSKIEJ, DZIECIŃSTWO I SACRUM, WANDALIA CHOTOMISTYCZNE CZYLI RZECZ O TWÓRCZOŚCI W ŻYCIU WANDY CHOTOMSKIEJ, KULTURA LITERACKA DZIECI I MŁODZIEŻY U PROGU XXI STULECIA. Jest znanym krytykiem literackim.

Zainicjowała i przez jedenaście lat redagowała czasopismo o książce dziecięcej „Guliwer”.

W niedalekiej przeszłości bywała częstym gościem audycji radiowych, współpracowniczką czasopism poświęconych literaturze dziecięcej. Publikuje dzieła naukowe, poradniki dla nauczycieli, bibliotekarzy i rodziców, skrypty naukowe dla studentów filologii polskiej, bibliotekoznawstwa i pedagogiki. Jest członkiem zarządu Polskiej Sekcji IBBY (International Board on Books for Young People), inicjuje konferencje i spotkania wokół literatury dla najmłodszych. Była gościem wielu bibliotek w Polsce jako osoba prowadząca ze swadą i swobodą bardzo ciekawe spotkania autorskie.

Joanna Papuzińska jest również animatorką popularyzacji czytelnictwa, pomysłodawczynią i realizatorką słynnej akcji „Kufel z książkami” – corocznego przekazywania pokaźnej liczby tytułów bibliotekom szkolnym. Joanna Papuzińska jest współtwórczynią fundacji „Książka dla dziecka”. Znana jest ze swoich zainteresowań folklorem i podkulturą dziecięcą. Jako jedna z nielicznych teoretyków literatury doceniła funkcję inicjacyjną tej literatury. Z upodobaniem i odwagą nie bierze pod uwagę zastanych sporów poświęconych XX-wiecznej fantastyce dla dzieci i młodzieży. Prace krytyczno-literackie, jak i literacka twórczość Pani Profesor Joanny Papuzińskiej zdecydowanie opowiadają się po stronie fantazji, a także wzajemnego przenikania się rzeczywistości i fikcji. W twórczości Joanny Papuzińskiej pojawia się motyw domu jako przestrzeni. Wątek ten znajdziemy w jej książkach.

Poetka jest laureatką wielu nagród, w tym prestiżowej Nagrody Literackiej im. Janusza Korczaka. Kilka utworów autorki zostało przetłumaczonych na język francuski, angielski, niemiecki i czeski. Joanna Papuzińska jest również recenzentem wielu książek dla dzieci. Jednak o jej twórczości nie ukazała się jak dotąd monografia. Większość publikacji to artykuły w „Guliwerze” i „Nowych Książkach”. Tę lukę w przestrzeni krytyki literackiej warto wypełnić. Poza tym,

przypominając postać i dorobek autorki, pragnę zachęcić nauczycieli do wykorzystywania jej twórczości. Literatura dla dzieci ma przede wszystkim uwrażliwiać na urodę świata. Jaki świat znajdujemy w twórczości Joanny Papuzińskiej? Po jakie jego elementy możemy sięgnąć na zajęciach z dziećmi?

*Poetyckie potyczki Joanny Papuzińskiej. Zabawa  
w zgadywanie, przewidywanie i fantazjowanie  
do wykorzystania w pracy z dziećmi*

Poezja jest niezwykle bliska sercu dziecka. Rytm i rym ułatwiają dzieciom przyswajanie treści wierszy. Poezja ma być radosna i ciepła, pozbawiona zmartwień. Ten gatunek literacki najbardziej upodobała sobie Joanna Papuzińska. Debiutowała tomikiem poezji zatytułowanym PIMS, KTÓREGO NIE MA ukazal się w 1967 [Papuzińska, 1967]. Liryka przeznaczona jest dla najmłodszych dzieci. Wiersze opowiadają o niezwykłych zdarzeniach, są delikatne, pomysłowe, pełne humoru i niespodzianek, poetyckich dyskursów i wzruszeń. Pojawia się w nich aspekt poznawczy, subtelność zadziwień. Nietrudno dostrzec nutkę ironii. Akcesoria i przedmioty, którymi dziecko się otacza, na co dzień stają się wyjątkowe i niepowtarzalne.

PIMS, KTÓREGO NIE MA to wiersz o niezwykłym zwierzątku stworzonym w wyobraźni dziecka. Jest tu także BIAŁY OKRĘT, który „stoi na czarnym morzu, wiatr mu żagle wydyma, nigdzie nie może popłynąć, bo marynarzy nie ma” [Papuzińska, 1967: 10]. Przygodę niezwykłą obiecuje także „czerwony stragan”, na którym można kupić BAJKI W PROSZKU, BAJKI W ROŻKU I NA PATYKU [Papuzińska, 1967: 26-27]. Wiersz SMUTNA BABA JAGA ukazuje czarownicę jako starą, zagubioną, pomarszczoną i smutną kobietę, która potrzebuje miłości. Pomagają jej oczywiście dzieci, które chcą zerwać z jej ponurym wizerunkiem i odmienić Babę Jagę. Wszystkie wiersze są utrzymane w tonie życzliwości, serdeczności wobec dziecka, które odkrywa ważny zakamarek świata. W zakamarku tym mieści się dom

z oknami, obrazami, kwiatami na balkonie, kotem, poduszką z frędzlami, paprotką i lustrem, które czasem straszy. A w kieszeniach palta na wieszaku mieszka Pani Fantazja. Trudno ją odnaleźć co prawda, ale mieszka. A czarna noc boi się białego dnia, chroni dziecko przed lękiem, samotnością, obojętnością dorosłych. Wraca wtedy czytelnik do utraconego dzieciństwa.

Kolejny tomik wierszy Joanny Papuzińskiej STARE I NOWE WIERSZYKI DOMOWE jest kontynuacją zbioru WIERSZYKI DOMOWE. Wiersze są adresowane do dzieci 8-10-letnich. Dzieci poznają świat od kuchni i pokoju dzieciennego, zaczynając: „w kuchni najciaśniej, w kuchni najjaśniej, w kuchni najmiej. Pozmywamy garnki, siądźmy na pogwarki, na chwilę” [Papuzińska, 1999c: 16]. To w kuchni spotykają się wszyscy domownicy: jedzą, odpoczywają, czasem kłóć się, a czasem rozmawiają. Kuchnia pachnie plackami z jabłkiem, powidłami, konfiturami i zupą ogórkową. W kuchni babcia dzieli między dzieci chrust lub pączki z różanym płatkami w środku. W tej kuchni odzyskuje czytelnik utracone dzieciństwo. Ciepło kaflowego pieca usypia, nuci kołysanki ogrzewając.

W wierszu CZEKAM NA MAMĘ spotykamy postać Matki, która jest najbliższa sercu, która koi lęk przed samotnością i ciemnością, czeka, tuli, pociesza i wraca. W wierszu OPOWIEŚC mama jest królową zamkniętą w wieży, która uważnie obserwuje rycerzy walczących o jej rękę ze smokiem. Jest silna i dzielna, czasem smutna. Czeki na wybranego rycerza, którym jest „nasz tata”. Tata nie zabija smoka tylko oswaja... próbuje go zrozumieć, a nawet przekomarza się z nim. Uchwycona przez poetkę dziecięca zdolność fantazjowania sprawia, że wykreowany przez nią dom jest magiczny. Czapla z dziecięcej rymowanki przynosi dziewczynce tłumoczek pełen bajek: „chodzi czapla po desce, znosi bajki Agnieszce. W szybę skrzydłem poskrobie, tłumoczek ścisną w dziobie. Masz bajkę, schowaj sobie” [Papuzińska, 1999c: 5]. W czajniku i kranach podśpiewuje brodaty, stary wodnik.

A Łakomczuchy zamieniają się w elfy, nocą buszują po kuchni i jak dawniej to bywało z krasnoludkami, wyjadają smakołyki. Autorka pokazuje dzieciom dobry, ciepły dom, mamę, tatę, brata Kluchę i Kocura. Jest to świat, który ogarniamy jednym spojrzeniem. A w spojrzeniu na okno i firankę, na płytę i stołek ukrywa się uśmiech dobrotliwego chochlika. Sprzęty gadają, śpią, mruczą... Sprzęty żyją własną wyobraźnią, robią miny i kichają. Wszechobecna liryka w tych wierszach bawi i ucisza, a nawet usypia.

Tom wierszy *POD BAJDUŁEM I INNE WIERSZE* składa się z 69 wierszy o różnej tematyce. W wierszu *PRZESZŁOŚĆ* autorka stworzyła liryczny obraz opuszczonej chatki i pustej studni jako symbolu przemijania, odchodzenia w niepamięć. Wiersz *POD BAJDUŁEM* to wiersz o trwaniu w symbiozie z naturą. Wierzby, brzozy, topole i lipy szumią kołysane wiatrem opowieści. Tajemnicze drzewo jest mocno osadzone w polskiej ziemi. Strzeże ono tajemniczej księgi, którą się czyta z zachwytem, chociaż jest mchem i próchnem posypana. Tak bardzo polska jest w tych wierszach polskość Joanny Papuzińskiej, oczarowanie ojczyzną i głęboki patriotyzm. Trwanie jest też utożsamiane z rodziną, jej siłą trwania w miłości, mimo oddalenia ludzi sobie bliskich. Rodzinne zdjęcia, rodzinne opowieści o pradziadkach sprzed wojny chronią w dziecięcych umysłach pamięć wartości najwyższych. Jest to pamięć utraconego raj.

Magia w utworach Papuzińskiej ukrywa się wszędzie: „A jeśli na przygodę mam chęć muszę stuknąć w ścianę razy pięć. Stuk-puk, Stuk-puk, stuk. I wtedy uchyla się mata widać drzwi do innego świata” [Papuzińska, 2002a: 33]. Jednym z motywów poezji Joanny Papuzińskiej jest motyw wędrowca. Wędrujemy po parku, spacerujemy po lesie, płyniemy okrętem i wędrowanie pełni rolę zabawy, przygody i zadziwienia. „Na fregacie czyha tata, co udaje dziś pirata” [Papuzińska, 2002a: 51]. Jednym z wierszy, który zwraca na siebie uwagę jest *SZUMIKRAJ*. Zielona korona drzewa kryje zielony świat, świat

przygód w zielone z zielonymi pokrzywami, łopianami i ziele-  
nią soczystej zieleni. Taki obraz maluje się w oczach dziecka,  
które czyta ten wiersz. KLITUŚ BAJDUŚ to utwór, w którym czy-  
telnik spotyka absurd i ironię. Są w nim słowa bez sensu, są  
znaczenia bez słów, takie wyliczanki i zderzenie emocji. Pojawia  
się subtelnie humor w krainie zakrętów. I takie wiersze rozu-  
mieją dzieci. I takie wiersze bawią dzieci. Wszak absurd jest  
wszechobecny w rzeczywistości XXI wieku. Liryczne wiersze  
„wieczne” usypiają. Są krótkie i rytmiczne, są uchwyconą  
chwilą, cieniem odlotu motyli, refleksją egzystencjalną, ulot-  
nością spojrzenia nie w tę stronę (JUŻ SIĘ SŁOŃCE, TAK BLISKO,  
USYPIANKA ZNAD RZEKI).

Skierowane do dzieci rymowanki, zgadywanki, wyliczanki  
są metodą pracy Papuzińskiej. Zastosowane środki leksykalne,  
gramatyczne i stylistyczne charakterystyczne dla języka dziec-  
ka sprawiają, że jej twórczość posiada walory oryginalności  
i atrakcyjności. Co ważne, autorka łączy różne odmiany liryki:  
bezpośrednią, opisową, sytuacyjną. Obrazy, elementy narracji,  
rozmowy formułowane za pomocą palety środków fonicznych  
(refren, onomatopeja), stylistycznych (antropomorfizacja, hi-  
perbola), neologizmów – tworzą prawdziwie artystyczny świat  
powrotów.

### *Czarodziejka z uśmiechniętej planety – wartość rodziny w życiu dziecka*

Najważniejszą wartością w życiu dziecka jest rodzina.  
Papuzińska poświęca jej dużo miejsca w swojej twórczości,  
a jednej z najważniejszych osób w domu dedykowana jest ksią-  
żeczka NASZA MAMA CZARODZIEJKA, która stanowi zbiór bardzo  
ciekawych ośmiu opowiadań związanych ze sobą tematycznie.  
Miłość do ukochanej osoby i przekonanie dziecka o tym, że  
mameczka potrafi wszystkiemu zaradzić, znajdziemy właśnie  
w tej książce. Tytuł opowiadania NASZA MAMA CZARODZIEJKA

to poetycka metafora słowa „mama”. Synowie pełniący rolę narratorów mówią o swojej matce najczulej i z szacunkiem. Jest w ich oczach i dobra, i szlachetna, zawsze wie, po czyjej stronie jest prawda, jak należy zachować się w danej sytuacji. Portret mamy jest baśniowy. Wszechmoc mamy ma wymiar czarodziejski. Konstanty Gałczyński ujął to najpiękniej w swej liryce. Dotyczy ta wszechmoc spraw na pozór zwykłych. Ona potrafi niemalże wszystko. Wszechmoc mamy dotyczy spraw, które zrodziła wybujała wyobraźnia dzieci, którą spotęgowała w swym wymiarze kreatywność dziecięca. Jak można „zreperować” księżyc ciastem? Otóż: „okleiła mama księżycowi brodę ciastem, równiutko i ulepiła rożek, jak ten, co się obtłukł. Potem wzięła jeszcze parę skórek pomarańczowych i skórkami jak plastrem, przylepiła ciasto do księżycy” [Papuzińska, 1982: 26]. Mama potrafi uratować statek przed burzą oraz przywrócić sośnie skradziony cień. Mama, mama, mama... W tym słowie znajduję tęsknotę, zamyslenie i oczarowanie osobą Matki.

NASZA MAMA CZARODZIEJKA to opowiadanie, w którym „rzeczywistość i cudowność żyją obok siebie, przenikają się wzajemnie i trudno odróżnić prawdę i zmyślenie, znaleźć granicę między zabawą a życiem «naprawdę» – często przecież zabawa nakłada się na życie, często jest od niego i poważniejsza i bardziej szczerą...” [Beszczyńska, 1981: 15]. Największą zaletą mamy czarodziejki jest jej urokliwa prostota, a i odcień ironii w jej głosie, pogodnej ironii, która zachwyca dorosłego czytelnika inteligentnym spojrzeniem. Postać matki staje się metaforą. Pojawia się w każdej przestrzeni czasu i historii. W tym opowiadaniu jest jeszcze jeden ważny element. Znajdujemy go w ostatnim rozdziale CZAR DLA MAMY. Mama nadal jest czarodziejką, dzięki której rodzina może latać nad miastem na puchowych poduszkach. Dzieci chcą odwdziżyć się za to, co dla nich robi mama: „od rana do wieczora gospodarowaliśmy w kuchni. Były to jej imieniny, a u nas

w domu taki zwyczaj, że tego dnia mama nie może dotknąć się żadnej roboty” [Papuzińska, 1982: 32]. Pomimo sceptycyzmu taty cudowna podróż udała się wspaniale. Bez magii mamy i jej konsekwencji marzenia z pewnością pozostałyby tylko marzeniami. .

Agnieszka z bajkowego świata to dziewczynka z opowiadania *AGNIESZKA OPOWIADA BAJKĘ*. Książka została wydana w znakomitej i poczytnej serii „Poczytaj mi mamo”. Aby opowiedzieć dzieciom coś ważnego, dorośli opowiadają im bajkę. W tym utworze role zostały odwrócone. Dziecko stara się nawiązać kontakt z dorosłym, zbudować intymny nastrój, sprzyjający bliskości. Dziewczynka opowiada wymyśloną przez siebie bajkę, by przekonać mamę o konieczności przysparzenia znalezionej na schodach małego, zabłąkanego kotka [Papuzińska, 1999a: 9].

*JESIENNA PRZYGODA* to krótkie, wierszowane opowiadania przeznaczone dla dzieci nieco młodszych. Przedstawiono w nich historię dziewczynki, która nazywa się Kasia. Jest on zwyczajnym dzieckiem, które jesiennego dnia wybiera się wraz z tatą na karuzelę. Ale oczywiście zwykły dzień zamienia się w niezwykłą przygodę. Kaśka siedzi z tatą na karuzeli, aż tu zrywa się wiatr, porywa bryczkę i gna na wzgórze, gdzie stoi wielki stary zamek: „Więc sobie siedli na karuzeli. A kiedy mieli wysiadać już wiatr bryczkę porywa. A liście klonów, kasztanów, brzoź, pędzą za nimi jak barwny dywan, który się nagle w powietrze wznosił” [Papuzińska, 1982a: 32]. W zamku są piękne komnaty i kamienny rycerz i Kaśka... A tata? Tata zdrzemnął się na kanapie: „Tata nie tańczy, lecz na kanapie zdrzemnął się cicho w liściowej czapie” [Papuzińska, 1982a: 6]. W szare, jesiennie dni nie musi być wcale nudno. W te dni zaprosić można na spacer tatę i już jest lepiej, jaśniej i pogodniej. Odpowiedzialny opiekun dziecka ocenia fakty na trzeźwo.

*SKRZYDLATEK I INNE OPOWIADANIA* Joanny Papuzińskiej przeznaczony jest dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. To opowieść o skrzydlatym chłopcu i jego rodzinie: „...gdzieś daleko,



żyją ludzie cudaczeni, co nie mają wcale skrzydeł i muszą cały czas chodzić na nogach. Bez skrzydeł się rodzą i bez skrzydeł umierają. Ci ludzie wymyślają cuda niewidy i dziwy, żeby tylko móc się unieść w powietrze” [Papuzińska, 1999a: 9]. Elżbieta Szeffler ujmuje ten motyw fruwania, latania, przemieszczania się tak: „Ta baśniowa refleksyjna opowieść Papuzińskiej odwołuje się do konwencji znanych i uznawanych w literaturze: legend o Ikarze, baśni o czarodziejach i czarownikach, wszechmocnym i wszechwładnym, rozpoznającym ludzkie marzenia i spełniającym pragnienia. Nawiązuje także do opowiadań o odmieńcach i braku ich akceptacji przez otoczenie (zdziwienie, wytykanie, niestosowne żarty wobec nich, wyszydzenie, wytykanie, dręczenie)” [Szeffler, 1999: 27]. Papuzińska wskazuje na wartość akceptacji człowieka przez człowieka. Jest to mądre, refleksyjne opowiadanie o chłopcu, który przypadkiem trafił do dziwnego świata.

### *Powieści Joanny Papuzińskiej – pełne ważnych treści*

WĘDROWCY to utwór niezwykle oryginalny, adresowany dla dzieci starszych. Wszystko zaczyna się od „tajemniczego przejścia”. Przygoda WĘDROWCÓW zaczyna się przed pierwszą gwiazdką. Dzieci nie mogą doczekać się Wigilii i oczywiście Aniołów, gwiazd, świętego i prezentów. Podczas wigilijnych przygotowań rozbijają doniczkę z paprotką: „z cichym chrzęstem rozsypały się po pokoju gliniane szczątki donicy. Posypała się ziemia. Paprotka wylądowała pośrodku tego pobojuwiska godnie i niewzruszenie” [Papuzińska, 1983: 8]. Klucz otworzył drzwi do świata cudów w noc Bożego Narodzenia. Agnieszka i Antoś mieli szczęście doświadczyć przygód z kolorową papugą i tajemniczym lustrem. Migdały stały się sprawcą dziwnych zdarzeń. I wszystko zaczyna się za sprawą migdałów. Każdy dobry i zły człowiek otwiera się na drugiego człowieka. Joanna Papuzińska stwarza przestrzeń dla wartości duchowych. I znów wraca świat utracony.

Jedną z najbardziej znanych książek Joanny Papuzińskiej jest trylogia o wierzbowym lichu Rokisiu, która składa się z następujących części: ROKIŚ. A GDZIE JA SIĘ BIEDNIUTEŃKI PODZIEJE, ROKIŚ WRACA oraz ROKIŚ I KRAINA DACHÓW. Jest to pełna humoru opowieść o przyjaźni Kasi z diabełkiem Rokisiem. Chochlik, małe lichy psotne, ale obdarzone dobrym sercem. Polska literatura dziecięca tradycyjnie posługiwała się humorem. Umiejętność ukazania wad dziecka w formie komicznej prowadzi do stworzenia satyrycznego obrazu sytuacji bądź portretu psychologicznego dziecka. Sytuacja narracyjna powieści rozgrywa się między podmiotem a obiektem ośmieszania i czytelnikiem, odbiorcą utworu. Śmiech wiąże się z przyjemnością. Komizm utworu polega na niekonwencjonalności pomysłów autorki, a czasoprzestrzeń literacka zdecydowanie wykracza poza pokój dziecięcy. I tak dokonuje się stymulacja rozwoju dziecka przez sztukę, humor i śmiech, które pozytywnie wpływają na stan ciała i umysłu. W praktyce edukacji przedszkolnej coraz bardziej preferuje się te formy aktywności rozwojowo-terapeutycznej. Niedocenionym rodzajem przyjemnych przeżyć, które są najlepszym sposobem aktywizacji procesu szkolnego uczenia się dzieci, jest radość, uśmiech, komizm, humor, dowcip i żart. Humor ułatwia nawiązywanie kontaktu, kształtuje umiejętność współżycia w grupie rówieśniczej. Bohater wprowadza zamęt w spokojnym dotąd domu Kasi: „zachrobotło w zbutwiałym pniu wierzby, na której siedział i z otworu, którego tato nawet nie zauważył, wygramoliło się czarne, chude, kosmate, rogate i ogoniaste stworzenie, całe obsypane brązowym próchnem” [Papuzińska, 1972: 7]. Rokiś podaje herbatę, ściera kurze, psoci i boi się najwyraźniej mamy. Rokiś zaprzyjaźnia się z tatą, bo tata jest bardzo ważną osobą w życiu Kasi. I znów fikcja przeplata się z rzeczywistością, a rzeczywistość z grote-

skąwą historią zmagania dziecka z egoizmem dorosłych. Książka niesie w sobie potencjał ekspresji i różnorodności uczuć. Postać Rokisia budzi sympatię czytelników.

Książka *DAROWANE KRESKI* jest przeznaczona dla dzieci starszych. To wspomnienie z dzieciństwa autorki, spędzanego w Warszawie w okresie wojny i pierwszych lat po niej. Tytuł symbolicznie przypomina o ocalonym życiu i szczęśliwym dzieciństwie pomimo traumy wojny. Dom dawał schronienie braciom, siostram, ciotkom i oczywiście dzieciom. Dzieci w domu Papuzińskiej były najważniejsze: „nasze życie codzienne w domu porozdrabniane było na liczne dyżury, dyżury miały swoich wykonawców, dostosowane były do wieku i urzędu. Czyli do siły i umiejętności każdego domownika” [Papuzińska, 1994: 54].

Joanna Papuzińska opisuje swoją pierwszą wizytę w bibliotece, która była dla niej wielkim przeżyciem: „bibliotekarka stała się skarbcem nad skarbcami” [Papuzińska, 1994: 93]. Zamieszczone w książce fotografie dokumentują prawdę historyczną. Przedstawiają autorkę jako małą dziewczynkę z uroczymi kokardami. Obok małej Joasi – jej siostrzyczka, a na kolanach dziewczynek otwarta książka! To *DAROWANE KRESKI* w 1994 roku otrzymały Nagrodę Literacką im. Janusza Korczaka. Z czułością mówi Joanna Papuzińska o domu. Z nocy i dni Warszawy wojennej i powojennej, zapachów chleba, poranków i wieczorów, darowanych kresek zbudowany jest dom autorki ocalony z wojennej zawieruchy.

Twórczość Joanny Papuzińskiej dla dzieci od wielu już lat budzi podziw krytyków literatury pięknej. Jej książki stanowią nową jakość artystyczną oraz bawią narracją i oryginalnością spostrzeżeń. Szczególnie ważny i wielokrotnie podejmowany w twórczości autorki motyw królestwa domu pozostaje wartością niezniszczalną, a matka tego domu ozdobą.

## 5. Teatr moją pasją, przygodą, fascynacją. Rzec o Janie Wilkowskim\*

Choć każde dziecko ma swego misia,  
Niektóre nawet więcej niż dwa:  
Choć każdy misio ma miłe pysio,  
Lecz tamte misie – to nie to, co ja.  
Bo ja wesolą mam naturę –  
Po mym pyszczku chyba to znać!  
Wierszyki lubię pleść z bajdurek,  
A potem z nich się śmiać!  
A nade wszystko – „rymcimci” –  
Stąd me przezwisko, które brzmi:  
Miś Rymcimci.

[Wilkowski, 2012]

W filozofii, pedagogice i psychologii występują dwa pojęcia bliskoznaczne wspólnie określające zdolności człowieka do wytwarzania obrazów. Są to wyobraźnia i fantazja. Źródło odmienności nazywania tej dyspozycji tkwi w tradycji: w języku greckim występuje słowo *phantasia* ‘fantazja’, w języku łacińskim zaś *imaginatio* ‘wyobrażenia’. Ale nie tylko termin fantazja bliski jest pojęciu wyobraźni. Z wyobraźnią utożsamia się też niekiedy marzenie. Występuje też jeszcze jeden obszar aktywności, w którym wyobraźnia odgrywa decydującą rolę. Jest to zabawa. A zabawa w teatr jest szczególnym obszarem aktywności. Sztuka i zabawa stanowią skondensowaną formę, najpełniejszy wyraz ludzkiej wyobraźni. Ekspresja należy do terminów wieloznacznych. Polem oznak ekspresyjnych jest ludzkie ciało, gesty, mimika, zachowanie. Jest tą ekspresją też wytwór artystyczny.

\* Profesor zwyczajny na Wydziale Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie.

Śledząc związki ekspresji i komunikacji językowej można by odnieść wrażenie, że relacje te są stosunkowo proste i nieskomplikowane. Nic bardziej mylnego. Język teatru wyraża intymne przeżycie i nastrój chwili, stwarza swoistą wspólnotę doświadczeń intelektualnych i artystycznych.

Człowiek tworzący musi w jakiś szczególny sposób otworzyć się na świat. Ale czyni to zawsze z własnej perspektywy twórcy, artysty, myśliciela. Jak Jan Wilkowski spostrzegał teatr? Jak tworzył dla najwrażliwszego odbiorcy, jakim jest dziecko?

Był wybitnym artystą, autorem sztuk, inscenizatorem, reżyserem, pedagogiem, który w swej pracy dążył do maksymalnej perfekcji i który osiągał rezultaty przeważnie niedostępne innym. Dla wielu był wzorem, a przede wszystkim dla studentów ze szkoły teatralnej, którym wskazywał drogę do twórczych przedsięwzięć, a w nich do wierności samemu sobie.

[Jurkowski, 1998: 52]

Jan Wilkowski przyszedł na świat 15 czerwca 1921 roku w Warszawie jako syn artysty grafika Stanisława oraz Franciszki, jego małżonki. Na rozwój osobowości przyszłego artysty największy wpływ wywarł dom rodzinny. Matka była osobą szczególną w jego życiu. Tak napisał o niej w życiorysie złożonym w Państwowej Szkole Teatralnej w Warszawie: „przez całe życie była tylko i wyłącznie matką, co bezspornie wywarło wpływ na piękne ukształtowanie się mojego charakteru, usposobienia i poglądów.” O niej pisał w BAJKACH MOJEGO DZIECIŃSTWA:

To moja siostra, mój brat, mój ojciec – i Ona, ta która nie tylko pokazała księżyc – jak mówi K. I. Gałczyński – ale również pierwsza zwróciła moją uwagę na ziemię i wprowadziła zarówno w trudną szkołę wiązania sznurowadeł, jak i w świat bajki – moja Matka.

[Wilkowski, 2002: 16-17].

Miejsce spotkania Jana z bajką było bardzo poważne. Nie były to ogrody Semiramidy, pałace Szeherazady czy czar-noksięska pracowita pani Twardowska. Ulubioną zabawą Jana było wygłaszanie przemówień. Kolejne zabawy polegały na obserwacji i manipulacji różnymi przedmiotami: „mnie ciekawiło zawsze, co by było, gdyby przedmiot mógł wyrwać się z bezruchu, przewyciężyć swoją inercję i zaczął działać, co by było gdyby jakiś czar wyzwolił go z zaklęcia i dał mu szansę stanąć o samym sobie” [Wilkowski, 2002: 18].

Jan Wilkowski we wczesnych latach szkolnych interesował się biologią. Wybuch wojny uniemożliwił mu realizację pasji biologicznych. W kolejnych latach edukacji wzrastał w bliskim kontakcie z książkami. Fascynowała go literatura, a jeszcze bardziej teatr. W czasie okupacji ciężko pracował w przeróżnych zawodach: jako fryzjer, piekarz, mechanik, drwal. To był ważna lekcja życia... Wstąpił równocześnie do Armii Krajowej. Był żołnierzem w partyzanckim oddziale Puszczy Kozienickiej. W czasie wojny i tuż po niej zarabiał na życie rysowaniem. Jego ojciec – poligrafik – przekazał synowi posiadaną wiedzę i umiejętności. Przesyłał Jan Wilkowski swoje rysunki do pism satyrycznych. Zaprzyjaźnił się w czasie wojny z Jerzym Ficowskim – poetą. Bywali wspólnie na wielu spotkaniach literackich, które sprzyjały dyskusjom, wymianom myśli i poglądów. Czas na tworzenie, ograniczony cenzurą, był trudny, wymagał wyborów.

Gdyby nie to zrządzenie opatrności, Wilkowski być może nie miałby szans tworzenia ani teatru ożywionej formy, ani teatru lalek, ani żadnego innego teatru, gdzie przede wszystkim wrażliwa wyobraźnia kreuje przedstawienie, gdzie można będąc dorosłym, być jednocześnie dzieckiem, czyli kochać, wzruszać się, bawić szczerze jak dziecko.

[Damulewicz, 2002: 20]

W 1946 roku Jan Wilkowski rozpoczął edukację w jedynej w Europie Szkole Dramatycznej Teatru Lalek w Warszawie, a zarazem pracę zawodową w teatrze „Niebieskie Migdały”. Założycielką i inicjatorką teatru była Janina Kilian-Stanisławska, która miała ogromny wpływ na osobowość twórczą Jana Wilkowskiego. Fascynację sztuką, teatrem potęgował fakt zetknięcia się z wybitnymi osobowościami: Haliną Starską-Zelwerowicz, Adamem Kilianem – scenografem i przyjacielem Jana Wilkowskiego.

Pierwszą sztuką, w której zagrał Mefistofelesa była PANI TWARDOWSKA [*Pani Twardowska*, 1949]. W kolejnej inscenizacji BAJKA O RYBAKU I RYBCE odegrał rolę drugorzędną. Później ambitnie organizował własne grupy teatralne. Był jednocześnie asystentem scenografa – Adama Kiliana i asystentem reżysera – Janiny Kilian-Stanisławskiej. Stawał się coraz bliższy pedagogice kultury, która w naszym kraju miała burzliwe dzieje, krytykowana zwłaszcza po 1945 roku.

Teatr „Niebieskie Migdały” zaczął przechodzić poważny kryzys. Dyrektor teatru zmienił jego nazwę na „Lalka”, a Jana Wilkowskiego mianował asystentem.

ZACZAROWANY FORTEPIAN skierowany był do dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym [*Zaczarowany fortepian*, 1957]. O tej inscenizacji rozpisywali się krytycy teatralni. Co się dzieje na widowisku w teatrze „Lalka” podczas przedstawienia ZACZAROWANY FORTEPIAN – to trudno opisać. Jedno można stwierdzić, że dzieci wspólnie z autorami bawią się świetnie. To właśnie jest naszym celem – bezpośredni kontakt i udział małego widza w tym, co się dzieje na świecie – uzasadniał sam reżyser, autor widowiska, a jednocześnie aktor w roli muzyka – Jan Wilkowski.

W swoich relacjach z widownią stawiał na aktywność dziecka. ZACZAROWANY FORTEPIAN zachęcał małego widza do odgadnięcia metafor. Poetycki język zachęcał dzieci: O czym chcemy

więc dziecku mówić? O urodzie ziemi, o okrucieństwie świata, o dobroci człowieka i jego egoizmie, potworności wojny, o nieustannym ścieraniu się dobra i zła, nie tylko o zmyślonej bajce, ale dookoła niego i w nim samym. I jeszcze o czymś. O sztuce i jej walorach, tajemnicach. Sens naszej sztuki leży nie w naśladowaniu człowieka lalką, choćby ta lalka była człekokształtna. Lalka, zdaniem Wilkowskiego, jest formą plastyczną, a jej życie jest życiem tej formy.

Ciekawym przykładem tej postawy reżysera teatru lalek jest zapewne sztuka oparta na polskiej baśni *O ZWYRTALE MUZYKANCIE, CZYLI JAK SIĘ GÓRAL DOSTAŁ DO NIEBA* [O *Zwyrtałe Muzykancie...*, 1958]. Wilkowski podbił serca widowni polskiej i zagranicznej. To folklorystyczne przedstawienie prezentowało losy bohatera z ludu, dzielnego niczym Janosik i zarazem prostego człowieka. Wykorzystano w nim przeróżne lalki, a scenariusz został wspaniale spięty w jedną całość obejmującą różne elementy legendy. Ten pogodny utwór jest swoiście związany z poezją Jana Kasprowicza. Obaj autorzy „wadzą się z Bogiem”, a wątki folklorystyczne wystąpiły tu nader wyraziście.

I pokłonił się pięknie, i wyszedł za niebieską bramę na gościniec ku Ziemi – noc była. Mleczną Drogą na dół szedł, skrzypce pod pachą niesący, a kiedy się już na ślebodzie uczuł, krzyknął; Hu ha! – i z góry w nutę uderzył:

*Górol jo se górol spopod samyk Tater!  
Descyk mnie odkompał, odkotysał wiater!  
Krzywaniu, Krzywaniu, coś ty tak osowiał?  
Cy cie śnieg przipróseł, cy cie wietrzyk owiał?  
Hej kozicki, kozicki, wtoređys hadzajom?  
W Dolinie Piorzystej tam one bywajom!  
Janicku, Janicku, sto hromów do tobie,  
po całej dziedzinie idzie hyr o tobie!  
Nie wstycie sie , ludzie, macie zbója w rodzie,  
zbójnik pudzie w niebo na samiucćkim przedzie...*



I szedł dalej Zwyrtała śpiewający Drogą Mleczną w dół, aż zeszedł ku szczytom na skalne perci i wstąpił w głębinę Tatr.

[Przerwa-Tetmajer, 1955: 437]

Przedsięwzięciem nowatorskim, a zarazem artystycznym okazał się GUIGNOL W TARAPATACH. Wilkowski wprowadził autora w żywy plan. Guignol był postacią przepelnioną buntem i przekorą. Motyw poszukiwania wolności w samym sobie spaja kłamrą cały utwór. Spektakl wystawiany w kraju i za granicą, zdobywał nagrody i wyróżnienia. Scenografię wykonał genialny Adam Kilian. Jednym z najbardziej elitarnych festiwali, jakie odwiedziło to widowisko był Festiwal Teatru i Muzyki w Soletto, we Włoszech. Nowatorski polski Guignol posiada lekko kpiący dowcip i jest szyderyczy w stosunku do możnych tego świata, przyjazny wobec słabych zwierząt, pozbawiony miłości, naiwny, wzruszający.

W 1960 roku powstał TYMOTEUSZ RYMCIMCI. Ta prosta i dziecinna postać stała się idolem dziecięcej widowni, Miś o małym rozumku, podobnie jak Kubuś Puchatek podbija serca odbiorców sztuki. Postać misia zachwyca dzieci po dziś dzień. W ostatnich latach zostały wydane kolejne części przygód Tymoteusza Rymcimci w formie słuchowiska. Prezentowana historia Tymoteusza i „psiunia” jest niezwykle ciepła oraz dowcipna. Jest to opowieść o wiernej przyjaźni małego misia z bezdomnym psiakiem. Teksty czytają znani aktorzy scen polskich:

Och, smutno psu, gdy nikt go nie kocha.  
I gdy się ma łaścić do kogo,  
Gdy słyszysz ciągle: pójdiesz – wynocha!  
Kundlu przebrzydły „Psia powsinogo”!  
Jeśli w oddali usłyszysz wycie, –  
To pies się żali na swe psie życie!

[Wilkowski, 2012]

Jan Wilkowski napisał kilka części przygód Tymoteusza. Powstały kolejne widowiska: TYMOTEUSZ W LESIE – 1960 rok, TYMOTEUSZ I ŁOBUZIAK – 1961 rok, TYMOTEUSZ I MIKOŁAJKI – 1961 rok, TYMOTEUSZ WŚRÓD PTAKÓW – 1968 rok, TYMOTEUSZ MAJSTERKLEPKA – 1968 rok.

Dramaturg wspólnie z Hanną Januszewską wystawili TYGRYSA PIOTRKA, który zdobył dyplom na Międzynarodowym Festiwalu Teatrów Lalkowych UNIMA w Warszawie w 1962 roku. Przedstawienie teatralne było inspirowane słuchowiskiem radiowym. Kolejnym nowatorskim posunięciem Jana Wilkowskiego było wprowadzenie i zestawienie techniki filmowej w realizacji widowiska WIELKI IWAN, w 1963 roku.

Autor wierny polskim tradycjom dał temu wyraz w przedstawieniu KOŁĘDNICY NA ULICY w 1963 roku. Przypomniwał w nim tradycje polskich jasełek, polskiego świątecznego kołędowania. Podczas kolejnych przedsięwzięć autorskich i reżyserskich wzmocniła się przyjaźń z Adamem Kilianem. Obaj twórcy posługiwali się tym samym językiem artystycznym i podobnymi metaforami. Stworzyli niezapomnianą PASTORAŁKĘ Leona Schillera na deskach Teatru Powszechnego. Stała się ona niewątpliwie kolejnym przykładem ciekawej interpretacji teatralnej losu ludzkiego splecionego z losem Bożej Dzieciny. Idea pedagogiki kultury opiera się na przekonaniu o podstawowym zakorzenieniu wychowania w tradycji kultury chrześcijańskiej i jej ponadczasowych wartościach.

Genialny GUIGNOL W TARAPATACH zapoczątkował w 1958 roku działalność artystyczną Jana Wilkowskiego w polskiej telewizji. Cykl odcinków o perypetiach Guignola został nazwany „Teatrem w koszu”. Jan Wilkowski stał się autorytetem w dziedzinie programów dla najmłodszych. Swojej ukochanej córce Kai napisał ULĘ z IB. Ula towarzyszyła dzieciom przez cztery lata: ULA z IIB, ULA I ŚWIAT.

Ula jest tak prawdziwa i w słownictwie, i w zachowaniu, jak tylko może być realistyczna bohaterka, pierwszoklasistka. Talent Wilkowskiego zajaśniał w całej pełni. Kolejną propozycją teatru telewizji był cykl jedenastu odcinków *DZIĘCIELINEK* poświęcony przygodom małego skrzata. Wkrótce Jan Wilkowski w teatrze telewizji zrealizował *ZAKŁĘTEGO RUMAKA* Bolesława Leśmiana, *KOLOROWE SZCZĘŚCIE* Hans Christian Andersena, *KACZORA KWAKA* Kornela Makuszyńskiego oraz jeden odcinek widowiska *FELEK WRÓBELEK I PRZYJACIELE*. Prowadził również z ogromnym zaangażowaniem telewizyjne Festiwale Teatru Lalek przy współpracy wybitnych artystów. W czasie swej pracy artystycznej w teatrze „Lalka” odniósł pasmo wielkich sukcesów. Wystawił w Teatrze Lalek Guliwer adaptację *ULI Z IB*, w lubelskim Teatrze Lalki i Aktora – *SZEWCA KOPYTKO* i *KACZORA KWAKA*, w gdańskim teatrze *Miniatura – ZWYRTAŁĘ MUZYKANTA*, a w Białostockim Teatrze Lalek – *CYBERNETYCZNEGO PSA*.

W 1974 roku Jan Wilkowski wraz z Krzysztofem Rauem i Klemensem Krzyżagórskim założyli w Białymstoku Szkołę Teatralną kształcąca aktorów lalkarzy. Od 1975 roku pracował jako dziekan Wydziału Lalkarskiego w Białymstoku filii Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie. Funkcję tę pełnił do 1986 roku.

Przez lata dojrzewała myśl Jana Wilkowskiego o stworzeniu przedstawienia autobiograficznego. I tak powstała *SPOWIEDŹ W DREWNIU*. Premiera tego spektaklu odbyła się w Białymstoku w 1985 roku. Dramat jest bardzo osobistą wypowiedzią, w której autor pokazuje tragiczną bezradność i równie tragiczną wszechmoc. Jest to przedstawienie, po którego obejrzeniu człowiek czuje się jakby przeszedł oczyszczającą spowiedź. W pamięci tkwi świat – wyobrażony, wypowiedziany w drewnie, w tej chwili jakby realny i prawdziwy. Ten świat Wilkowskiego, Kiliana staje się powoli i naszym światem.

Jan Wilkowski zmarł 21 grudnia 1997 roku w Warszawie. Minęło ponad 20 lat od jego śmierci. 3 maja 1999 roku Jego imieniem została nazwana sala Teatru Szkolnego przy ulicy Henryka Sienkiewicza w Białymstoku. W dniu dzisiejszym stanęłam przed bramą tej szkoły, wróciły wspomnienia. Dziekan – Jan Wilkowski jest jej dobrym duchem. Od 1997 roku przyznawana jest prestiżowa nagroda imienia Jana Wilkowskiego za aktorską kreację lalkową.

Jan Wilkowski – człowiek nietuzinkowy, pasjonat umiłował teatr i jego widzów – najwdzięczniejszą widownię, jakimi są dzieci. Teatr Lalek w Białymstoku pamięta o Wilkowskim. Aktorzy Teatru Lalek to przecież jego uczniowie. Profesorowie, adiunkci, wykładowcy Wydziału Lalkarskiego w Białymstoku – filii Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. A. Zelwerowicza w Warszawie (obecnie Akademii Teatralnej). Są również jego byłymi studentami.

Wilkowski wrósł w pejzaż Białegostoku i pozostał tu w krainie teatralnego czaru, ale i poetyki dla najmłodszych, gdzie zamieszkało słowo, dźwięk, folklor, rym, metafora i nonsens.

Dla upamiętnienia tej postaci przytoczę wywiad z Piotrem Damulewiczem\*.

– *W jakich okolicznościach poznał Pan Jana Wilkowskiego?*

Było to w 1974 roku w trakcie egzaminów wstępnych do szkoły teatralnej, które odbywały się nota bene tutaj, w budynku, w którym jesteśmy. Kiedyś była tu siedziba Szkoły Muzycznej prowadzona przez Panię Frankiewiczówny i tutaj na parę dni została wynajęta sala, gdzie zdawaliśmy egzamin

---

\* Profesor zwyczajny na Wydziale Sztuki Lalkarskiej w Białymstoku Akademii Teatralnej im. Aleksandra Zelwerowicza w Warszawie. Uczeń Jana Wilkowskiego.

wstępny do Studium Aktorskiego Teatru Lalek w Białymstoku. W trakcie egzaminu poznaliśmy osobę, która od razu rzuciła nam się w oczy. Pan w średnim wieku, ze szpakowatą brodą, wysoki, postawny, bardzo niski, śliczny tembr głosu, trochę niewyraźnie mówiący. Oczywiście nie wiedzieliśmy, kto to jest, ale ówczesny dyrektor teatru i twórca szkoły teatralnej w Białymstoku pan Krzysztof Rau, powiedział nam, że to wielki Jan Wilkowski. Nic nam to nie mówiło, ale potem dowiedzieliśmy się, że to znakomity artysta teatru i będzie z nami miał zajęcia w studium. Od pierwszego spotkania Jan Wilkowski zyskał naszą sympatię. Pamiętam to, bo było w nim coś dziwnego i przyciągającego zarazem. W przerwach chodził dostojnym krokiem z niepalącym się papierosem w rękach, tak jakby chciało się mu bez przerwy palić. Kręcił tym papierosem ugniatając tytoń, po chwili wsadzał go sobie za ucho, ale niecierpliwie dłonie za moment znów go stamtąd wyciągały i powtarzały czynność sprzed chwili. Wszystko wykonywał precyzyjnie, powoli rzekłbym, z jakąś maestrią. Przykuwał uwagę swoim dostojenstwem a atmosfera wielkości spacerowała razem z nim po korytarzu. Pamiętam, że podeszliśmy do Niego po egzaminie i próbowaliśmy wypytać, jak Mu się podobały nasze prezentacje. Nie chciał nam robić przykrości, odpowiadał półgębkiem ale bardzo grzecznie i tak, że nikogo nie uraził. „No tak, bardzo ładnie, bardzo ładnie, choć trochę niewyraźnie mówiliście ale – dodał po znaczącej chwili – przecież to nie najważniejsze”. I od razu zyskał nasze serca bo wyczuliśmy, że jedziemy na tym samym wózku. Tak mniej więcej wyglądało nasze pierwsze spotkanie obfitujące w jeszcze wiele zabawnych i smutnych zdarzeń.

Z sali egzaminacyjnej wyszła dziewczyna. Dziwna jakaś. Z nienaturalnie podniesioną głową, chyba trochę zarozumiała albo mocno zestresowana. Zapytaliśmy, co mówiła i usłyszeliśmy odpowiedź – RUFU RUFEFYFA – po czym wzruszyła ramionami i obrażona na cały świat odeszła. Za chwilę była przerwa

i wyszedł z sali Wilkowski. Podbiegliśmy i pytamy co mówiła dziewczyna, która wyszła przed chwilą. Wilkowski spojrzał na nas i zauważyliśmy chochliki w oczach, po czym padła odpowiedź – „Mówiła RÓŻĘ Różewicza, ale nie martwcie się, my też dowiedzieliśmy się o tym po sprawdzeniu w spisie jej tekstów”. Już kochaliśmy Wilkowskiego. Dostojenstwo i poczucie humoru. W osobie Jana Wilkowskiego te pozornie wykluczające się cechy doskonale się uzupełniały, wręcz stanowiły jedność i pozwoliły nam przeżyć w przyszłości, bez większych ran, wiele bardzo trudnych zdarzeń.

Dostaliśmy się na studia i uczyliśmy się przez rok, a potem zdawaliśmy dwa wielkie egzaminy. Jeden kończący semestr w Studium, a drugi traktowany jako egzamin wstępny na drugi rok studiów warszawskiej PWST. Na obu egzaminach był Jan Wilkowski. Już wtedy wiedzieliśmy, że będzie pierwszym Dziekanem mającego powstać później Wydziału Lalkarskiego. Chyba dlatego egzaminy tak dobrze nam poszły.

– *Jaki był Jan Wilkowski na co dzień?*

Bardzo mi trudno o tym mówić dlatego, że traktowałem i traktuję Wilkowskiego w sposób szczególny. To jedna z niewielu osób, o których mogę powiedzieć, że ukształtowały moją osobowość. Pokochałem Wilkowskiego bardzo gorąco. Był moim nauczycielem, przyjacielem i, jak się później okazało, jedynym mentorem. Przegadaliśmy wiele nocy o sztuce, etyce, polityce, o wyborach, lojalności, o dużych i małych sprawach. Wilkowski obdarowywał mnie książkami. Na pewno wiedział, że muszę się jeszcze wiele nauczyć, podsuwał mi lektury, ale nigdy nie dokuczał, nie wywyższał. Traktował mnie jak syna, a jego jak ojca. Kiedy już przestał pracować w szkole odwiedzałem Go często w Warszawie i właśnie tam wysłuchiwałem Jego „spowiedzi”, które później umieściłem w książce o Nim. Spowiedzi

szczerze i kłopotliwe, czasami wręcz bolesne. O dzieciństwie i rodzącej się w małym chłopcu nieposkromionej wyobraźni, o wojnie i traumatycznych przeżyciach z nią związanych, o trudnych czasach powojennych, o sztuce dla dzieci i dorosłych, o pisarstwie, o źródłach i inspiracjach, o wszystkim. Wilkowski był trudnym rozmówcą, bo był dociekliwy i wymagający, a przy tym bardzo uważny. Umiał mówić i słuchać co w moim przekonaniu jest cechą wielkich ludzi. Nigdy nikogo nie poniżył, kochał ludzi. Był człowiekiem z krwi i kości, miał wady i zalety, ale był wielki.

– *Czy dzieciństwo Jana Wilkowskiego znalazło oddźwięk w jego późniejszej twórczości?*

Oczywiście, że tak. Jan Wilkowski urodził się w wolnej Polsce tuż po zakończeniu I wojny światowej. Okres międzywojnia był dla Polaków czasem wyjątkowym. Również w sferze nauczania i wychowywania. Wilkowski często wracał w twórczości do dzieciństwa. Jak się wydaje, to mama zasugerowała synkowi animistyczne pojmowanie świata, to z domu rodzinnego wyniósł mały Janek szacunek do ludzi, umiłowanie przyrody, wrażliwość na piękno i umiejętność odróżniania dobra od zła. Nigdy nie był zbyt religijny, ale Biblię w szerokim tego słowa znaczeniu znał, często cytował i traktował jako znakomitą inspirację dla twórczości zarówno dziecięcej, jak i dla dorosłych. Poetycki, nietypowy sposób postrzegania świata Wilkowski wyniósł z domu rodzinnego. Wiarę w autonomiczne życie przedmiotów i magię przestrzeni wyniósł z domu, a zwłaszcza od mamy, która z zapalem, a może i trochę bezwiednie rozpalala w małym Janku wiarę w cudowny i magiczny świat. Wilkowski pięknie o tym pisze w BAJKACH MOJEGO DZIECIŃSTWA.

– *Jaki był stosunek Jana Wilkowskiego do studentów?*

O tym nie da się opowiadać bez wzruszenia. Wilkowski kochał studentów i wszyscy tę miłość odwzajemniali. Bez względu na to, jak się wiodło danej osobie, słowem czy była to osoba piątkowa czy trójkowa wszyscy byli zafascynowani osobą Mistrza, bo Mistrz był szczery i uczciwy, a nawet jeśli czasem konfabulował to robił to z taką klasą, że nikt nie miał mu tego za złe. To właśnie jedna z tych dziwnych osób, które żyjąc nikomu nie czyniły krzywdy. Wśród studentów miał samych zwolenników, bo był autorytetem i to nie tylko w sprawach artystycznych. Do dziś posługujemy się w szkole takimi określeniami: „gdyby to Wilkowski zobaczył to by się w grobie przewrócił” albo „Wilkowskiemu by to się spodobało”. Autorytet Wilkowskiego był i jest. Stworzył go twórczością i życiem.

– *Dlaczego Jan Wilkowski tworzył głównie dla dzieci?*

Wilkowski uważał, że twórczość dla dzieci jest zajęciem bardzo odpowiedzialnym, że dziecko przez swoją niewinność jest wspaniałym odbiorcą sztuki, a jednocześnie jest to odbiorca bardzo wymagający. Dzieci są szczere do bólu i bardzo krytyczne. Nie cierpią kiedy się je infantylizuje, „dziubdzia” do nich. Dziecko wie kiedy dorośli kłamią i wymaga specjalnej troski, bo z natury swojej permanentnie się uczy. Twórczości dla dzieci nie da się traktować powierzchownie, nie można o niej mówić w sposób lekceważący, bo lekceważy się odbiorcę. Bardzo często dyskutowaliśmy ten problem. Jan Wilkowski obserwując swoją rosnącą córkę zmieniał tematykę i poziom rozmowy swoich literackich bohaterów, ale nigdy nie schlebiał i zawsze traktował odbiorców sztuki poważnie. Jego córka była Mu muzą. Jej tłumaczył świat, a przy tym tłumaczył go jej rówieśnikom. Kochał córkę, a przez nią wszystkie dzieci, a one to



czuły i ufały Mu bezgranicznie. Pod tym względem Wilkowski był twórcą absolutnie wyjątkowym.

– *Co studenci wykorzystują z dramaturgii Jana Wilkowskiego, jak często sięgają do Jego tekstów?*

To bardzo kłopotliwe, ponieważ niektórzy twierdzą, że dramaturgia Wilkowskiego już powinna być w lamusie i, co tu dużo mówić, najczęściej tam jest. Bardzo rzadko wraca się do twórczości Wilkowskiego, a szkoda. Język, którego używa Wilkowski, przez wielu traktowany jest jako język archaiczny, niemodny. Tematyka poruszana również, bo kto by tam chciał o Dziecieliniku wysłuchiwać albo o jakimś misiu Rymcimci. Mówię to oczywiście z sarkazmem, bo uważam, że gdyby współczesna sztuka w większym stopniu posługiwała się smakiem Wilkowskiego, nawet jego językiem, a nie schlebiała modom w tej dziedzinie to życie, a w nim wychowanie i twórczość dla dzieci, byłoby znacznie ciekawsze. Jak się wydaje, problemem współczesnego świata jest bezkrytyczne przyjmowanie jakiejś ekstrawagancji, inności i mylne pojmowanie wolności w sztuce. Wilkowski był nowatorski, ale kulturalny, odkrywał nowe, ale nie deptał starego.

– *Czy Pana dzieciństwo rzutowało na decyzję o aktorstwie?*

Myślę, że tak. Urodziłem się po wojnie – tej drugiej oczywiście, ale wiem, że to kim jestem wyniosłem z domu. Nie chcę na siłę szukać jakiejś paraleli, ale czasami myślę, że społeczeństwa po traumach mają wspólne cechy. Na przykład chęć odbudowywania nie tylko ekonomicznego ale przede wszystkim intelektualnego i etycznego. Wszak wielu uważa, że brak etyki właśnie jest źródłem wszelkiego zła, w tym wojen właśnie. Mój ojciec był tego zdania. Był wykształconym przed wojną prawnikiem i z podziwu godnym zapałem uczył

nas, powojenne dzieci sprawiedliwości, szacunku dla prawa. Mama była ekonomistką, też wykształcaną przed wojną i rozmiłowaną w literaturze. Myślę, że rodzice mieli ogromny wpływ na kształtowanie mojej osobowości. Jak czytałem *BAJKI MOJEGO DZIECIŃSTWA* Wilkowskiego to w postaci mamy mojego dziekana widziałem swoją mamę. Mama moja pierwsza zapoznawała swoje dzieci z literaturą i to nie byle jaką. Pochodzę z wielodzietnej rodziny i pamiętam jak mama zbierała wszystkie swoje dzieci wieczorem przy lampie i czytała nam książki. Wtedy nie było telewizji, a ja najmłodszy zajmowałem najlepsze miejsce – na kolanach mamy i wsłuchiwałem się jak wszyscy w to, co czyta mama. Dziś domyślam się, że mama miała ogromny kłopot z doбором repertuaru bo gdyby czytała dla mnie to najstarsze dzieci nudziłyby się, a jak czytałaby, dla nich to ja bym długo nie wytrzymał. Mama jednak świetnie sobie radziła. Czytała polską klasykę. Przede wszystkim Sienkiewicza i Mickiewicza. Bardzo przeżywałem przygody Stasia i Nel i innych bohaterów, również z trylogii i drżałem ze strachu, kiedy słuchaliśmy ballad Mickiewicza. Nawyk wieczornego czytania pozostał nam wszystkim do dziś. Mój dom był pełen literatury i przez to magii. Ściany gabinetu ojca były wypełnione książkami. Książki były w sypialni, kuchni, korytarzu – wszędzie. A czasami mama zabierała nas do teatru. Najpierw do „Świerszcza”, a potem do dramatycznego. Magia teatru, ożywienie lalek i przedmiotów, a potem ożywienie przestrzeni. Cuda ożywiały moją wyobraźnię. Czuję, że Wilkowski przeżywał to samo, i wiem, że wszystkie dzieci i dziś podobnie przeżywają spotkanie z literaturą i teatrem (prowadzę do dziś lekcje teatralne). Wiem tylko, że potrzebny jest kontakt osobisty, a nie przez internet czy telefon.

– *Czy jako dziecko bawił się Pan w teatr?*

Ależ oczywiście. Bawiłem się w teatr i to bardzo dziwny. Po pierwsze dlatego, że wiedzieliśmy co to jest teatr, że ktoś

wychodzi przed widzów i coś mówi albo lepiej czy gorzej udaje. Po drugie dlatego, że dorośli nas do tego zachęcali. Jak było jakieś święto rodzinne czy spotkanie w większym gronie i wszyscy zasiadali do stołu a miejsc przy stole dla dzieci nie było to żeby się dzieci nie nudziły przygotowywały spektakle teatralne. Później w drzwiach między jadalnią i salonikiem odgrywaliśmy różne skecze ku ucieście dorosłych. Rwaliśmy się do grania, bo widzieliśmy szczęście i radość na twarzach rodziców i krewnych. W naszej rodzinie było dużo dzieci. Pamiętam również dziwny konkurs. Jeden z naszych wujków, czyli brat rodzony mojej mamy wymyślił, że rywalizacja będzie polegała na tym, które z dzieci nauczy się na pamięć największej liczby wersetów z PANA TADEUSZA Adama Mickiewicza. Uczyliśmy się więc na pamięć i przy okazji najbliższego spotkania odbywał się rodzinny konkurs recytatorski. Trzeba było powiedzieć jak najdłuższy fragment utworu, ale też wypowiedzieć go jak najpiękniej. To były wydarzenia, które, wiem to z całą pewnością, miały ogromny wpływ na kształtowanie się naszych postaw, zwłaszcza że wszystko to przebiegało w atmosferze uczciwej realizacji.

– *Dlaczego zdecydował się Pan na taki kierunek studiów?*

Odkąd pamiętam interesowałem się teatrem. Będąc uczniem III LO w Białymstoku uczestniczyłem w pracach różnych grup teatralnych działających w szkole. Był to fantastyczny okres, który wypełniał życie niemal w całości i dzielił czas pomiędzy amatorski teatr dramatyczny, teatr poezji, operetkę, kabalet i jeszcze inne formy, byleby tylko jak najmniej się uczyć i jak najdłużej przebywać z rówieśnikami. Mieliśmy wspaniałych nauczycieli, którzy nas rozumieli i w miarę możliwości pomagali. Oczywiście byli wymagający, ale też dający wiele swobody zwłaszcza w podejmowaniu decyzji artystycznych, a nie naukowych. W tym samym okresie wstąpiłem do pozaszkolnego teatru amatorskiego, do zespołu o nazwie „Płomienie”

kierowanego przez śp. Zbigniewa Ślączkę. Był to instruktor teatralny, poeta, dziennikarz. Później był „Świder – rckf 14” zespół prowadzony przez Ryszarda Wojnicza. Był to instruktor o wielkiej kulturze osobistej i wielkim szacunku do słowa. Chyba tu właśnie kształtował się mój pogląd na funkcję mowy w przekazywaniu uczuć i emocji, a także w procesie komunikowania się ludzi.

Teatr interesował mnie zawsze i kiedy w Białymstoku powstawało Studium Aktorskie Teatru Lalek postanowiłem do tego Studium zdawać. Organizatorem szkoły był Krzysztof Rau dyrektor teatru lalek. Znałem ten teatr i podziwiałem również dlatego, że pierwszy raz w życiu widziałem w tym teatrze spektakl dla dorosłych. Była to KARTOTEKA Różewicza z wspaniałą rolą gościnnie występującego w „lalkach” aktora teatru dramatycznego Henryka Dłużyńskiego, występującego w roli Bohatera. Teatr Lalek mnie zafascynował. Wyobraziłem sobie, że w tym teatrze można wszystko i jeszcze więcej niż w teatrze dramatycznym i, że to miejsce magiczne i że mogę znaleźć sobie w nim miejsce. Tak też się stało.

– *W jakich okolicznościach zrodził się pomysł napisania książki SPOWIEDŹ W DREWNIĘ CZYLI RZECZ O JANIE WILKOWSKIM?*

To był mój obowiązek. Nie jestem pisarzem, czułem, że w jakiś sposób muszę odwdziżyć się Janowi Wilkowskiemu. Książka jest rodzajem podziękowania panu Janowi Wilkowskiemu za to, że był. I choć Wilkowski był postacią nietuzinkową i genialną, to przecież spotkaliśmy się na teatralnej drodze i przemierzaliśmy wspólnie jakiś jej odcinek. Dziękuję Opatrzności za to spotkanie, bo wiem, że byłem naocznym świadkiem rodzenia się paru znaczących definicji teatru, paru metod kształcenia aktora czy szerzej artysty teatru. To dzięki niemu zawód ak-

tora lalkarza został w końcu uznany przez środowisko teatru. Dotychczas lalkarz był ruszaczem, amatorem i nie był traktowany poważnie. Dziś dzięki Niemu wyzwalamy się z kompleksów, bo okazuje się, że w sztuce teatru jest miejsce i dla nas lalkarzy. Wilkowski odegrał wielką rolę w kształtowaniu sztuki teatralnej w Polsce.

– *Kto był pomysłodawcą nadania imienia Jana Wilkowskiego Teatrowi Szkolnemu w Akademii Teatralnej w Białymstoku?*

Inicjatywa wyszła od studentów. Początkowo chcieliśmy nadać imiona nauczycieli salom w naszej uczelni. Jak powstał teatr wiedzieliśmy, że musi mieć imię Jana Wilkowskiego. Rada Wydziału podjęła decyzję. Szkoła, w której pierwszym dziekanem, a potem duchowym i artystycznym przewodnikiem przez wiele lat był Wilkowski w ten sposób dała wyraz jego uszanowaniu. Na uroczystość nadania imienia przyjechała do Białegostoku żona Pana Jana i uroczyście odsłoniła tablicę pamiątkową poświęconą Jego pamięci. To była naprawdę piękna uroczystość.

– *Był Pan również prodziekanem Akademii, czy to jest trudna funkcja?*

Bardzo. Uważam, że było to trudne bo nie zauważałem, że świat się zmienia i to bardzo szybko. Jestem tradycjonalistą i z trudem przychodzi mi zrozumienie tych zmian. Tempo życia i wpływ otoczenia na poglądy studentów albo wręcz ich totalny brak, wpływał na mój stosunek do nich i do ich kształcenia. Nie zawsze potrafiłem postępować jak Wilkowski, a nie umiałem narzucać swych poglądów studentom. Niestety, uczeń nie dorósł mistrzowi do pięt.

– *Jakiego przedmiotu Pan uczy?*

W Akademii Teatralnej pracuję już kilkadziesiąt lat i w związku z tym przeszedłem przez różne obowiązki pedagogiczne. Po okresie asystowania u profesorów, wśród których był Jan Plewako, Jan Wilkowski, Krzysztof Rau, Krzysztof Niesiołowski powierzono mi samodzielną pracę i prowadziłem zajęcia z techniki gry lalką, techniki gry w masce, techniki gry kukłą, ale najbardziej zainteresowały mnie zadania aktorskie z przedmiotem, które to zajęcia prowadzę do dziś. To bardzo dziwny przedmiot i trudny, ale wyjątkowy. To przedmiot uczący poezji w teatrze. Innymi słowy, gra aktora przedmiotem jest wstępem do teatru ożywionej formy. Muszę przekonać studentów, że wszystko co nas otacza może mieć autonomiczne życie a oni muszą w to uwierzyć i zrobić wszystko, by coś powiedzieć widzowi środkami tego teatru. Jeśli zrobią to dobrze, odczują satysfakcję, bo uświadomią sobie, że poznali jeszcze jeden, niezwykle ciekawy sposób dzielenia się sobą za pomocą teatru.

– *Co z nauczania Jana Wilkowskiego Pan dzisiaj kontynuuje?*

Tak naprawdę marzę o tym, by być jak Wilkowski i jeśli to się w jakimś stopniu czasami udaje, jestem szczęśliwy. W zasadzie kontynuuję Jego myśl. Wilkowski jako jeden z pierwszych artystów teatru widział w nim znaczącą funkcję realizmu magicznego. Wierzył w magiczność przedmiotów. I ja próbuję przekonać studentów, że zmiana nastawienia ludzi do przedmiotów pomoże im w życiu. Ludzie powinni trochę spokornieć i zrozumieć, że choć tworzą przedmioty, to jednocześnie się od nich uzależniają, a z czasem stają się ich niewolnikami. Ludzie są gośćmi tego świata, a nie jego panami. I im wcześniej to rozumieją, tym lepiej. Ożywienie przedmiotów jest odzyskaniem utraconej równowagi i realizuje się, jak

wiemy, w wieloraki sposób. Wilkowski twierdził, że teatr jest sumą wyobrażenia formy i ruchu. Ożywieniem formy był dla niego ruch. Ruch był substytutem życia. Nasze doświadczenia akademickie przekonały nas, że nie tylko, że można ożywić przedmiot jeszcze na inne sposoby. Ot, chociażby specyficzna demonstracja tego przedmiotu albo uzewnętrznienie stosunku aktora do przedmiotu może spowodować jego magiczne ożywienie. Ale podstawą jest jednak idea, którą uparcie wpajał nam Wilkowski. Twierdził, że teatr nie jest życiem i ma prawo być dziwny i można wierzyć, że przedmioty nas otaczające mogą żyć swoim dziwnym życiem, a my z pokorą powinniśmy chcieć poznać to życie i je uszanować. W teatrze może zdarzyć się wszystko jak w najdziwniejszym śnie. Nasza twórcza inteligencja realizuje się w tym, że potrafimy odnaleźć magię życia w świecie rzeczy pozornie martwych.

– *Czy styczność dziecka z teatrem w dzieciństwie ma wpływ na jego dalszy rozwój?*

Myślę, że tak. Chodzi o to, że teatr kształtuje wrażliwość i wyobraźnię i w związku z tym obcowanie dzieci ze sztuką teatralną również je uwrażliwia. Uważam, że w tym tkwi posłannictwo teatru lalek. Dziecko chodzące do teatru rozwija się emocjonalnie i intelektualnie.

– *Czy lubi Pan grać dla dzieci, czy może bardziej dla dorosłych?*

Lubię grać, ale bardziej dla dzieci. Pozornie pytanie wydaje się podchwytliwe i banalne zwłaszcza gdy stawia się je aktorowi lalkarzowi. Kiedy jednak zastanowimy się trochę nad sensem tego, co to znaczy grać dla dzieci i czy jest jakaś różnica pomiędzy graniem dla dzieci i dorosłych, banał znika. Wilkowski twierdził, że dla dzieci grać jest o wiele trudniej,

bo dzieci są bardziej wymagające i szczerze w percepcji. Dzieci nie spekulują, łatwo im uwierzyć w kreowany na ich oczach świat. Aktor musi mieć tego świadomość, że chcąc coś dzieciom powiedzieć musi ich traktować poważnie, serio, i z miłością. Dzieciom nie trzeba tłumaczyć bzdur i nie wolno ich lekceważyć. Mówić tylko prawdę. Literatura i sztuka dla dzieci jest, w moim odczuciu, najtrudniejszą formą aktywności artystycznej dlatego, że wymaga wiedzy i poczucia odpowiedzialności.

– *Jakie lalki są „najlepsze”?*

Dobrze, że powiedziałaś w cudzysłowie, bo wszystkie lalki są dobre. Każda jest inna i ma swoją specyfikę. Każda lalka ma swój charakter i w związku z tym ma jakieś predyspozycje. Pacynka różni się od kukły czy jawaiki. Każda forma lalkowa ma swoją własną charakterystyczność, którą jeśli poznajemy, to jesteśmy w stanie dobrze ją wykorzystać. Nie można zatem powiedzieć, która lalka jest lepsza, bo jest to uzależnione od tematu, czyli od tego „co” gramy. Uważam, że najbardziej charakterystyczną i myślącą lalką jest jawaika. Jest to lalka, która potrafi przekazać proces myślowy, bo jej konstrukcja, w której głowa lalki porusza się niezależnie od ramion pozwala zasugerować myślenie. To bardzo trudna lalka, kłopotliwa w animacji, ale przynosząca znakomite efekty teatralne. W moim odczuciu jawaika jest najciekawszą lalką.

– *Jakie jest Pana zdanie na temat kształcenia dzieci przez dramę i zabawy z dziećmi w teatr?*

Drama i dramat to pojęcia, które brzmią podobnie, ale dotyczą czego innego. Drama jest formą zbliżoną do teatru, ale teatrem nie jest. Słowo drama znaczy działanie, to jest umiejętność kształtowania sytuacji przez czynny udział, nie musi mieć to działanie waloru teatralnego ponieważ w dramie



wyklucza się widza. Różnica między dramą i teatrem polega na tym, że teatr zakłada istnienie w specyficznym związku nadawcy i odbiorcy, czyli musi być aktor i widz, musi dojść do ich spotkania, w którym aktor chce coś powiedzieć, a widz chce to coś usłyszeć i przeżyć. Relacja między aktorem i widzem w określonym miejscu i czasie z definicji jest teatrem. Drama natomiast jest to wychowanie przez działanie, czyli aranżuje się jakąś sytuację, bardzo często konfliktową, a osoby będące w dramacie powinni się jakoś znaleźć w tej sytuacji i jakoś ten problem rozwiązać. Zazwyczaj uczestnicy dramy nie mają świadomości tego, że ktoś ich obserwuje i w zasadzie nie powinno się tego robić. Uczestnicy dramy są w środku, przeżywają zdarzenie co wpływa zapewne na zrozumienie świata i relacji międzyludzkich. Uważam, że wychowanie przez dramę czy kształcenie za pomocą dramy jest absolutnie potrzebne i szalenie ciekawe choć w dalszym ciągu nowatorskie. Kształcenie przez dramę daje doskonale efekty, choć nie należy jej utożsamiać z teatrem.

– *Czy sztuka animacji przedmiotem jest trudna?*

Spróbuję podejść do pytania analitycznie i najpierw zdefiniować, na nasze potrzeby, pojęcie animacji. To w jakimś sensie odpowie na pytanie czy animacja jest trudna. Animacja to ożywienie przedmiotu przez nadanie mu ruchu. Według Wilkowskiego ruch jest substytutem życia. Czyli po to, by ożywić przedmiot należy nim poruszać sugerując życie tego przedmiotu i dając mu tym samym jakby duszę (*anima* – ‘dusza’). Słowem animować to znaczy dawać duszę przedmiotowi, a w wymiarze czysto praktycznym umiejętnie tym przedmiotem poruszać sugerując życie tego przedmiotu. Dawanie duszy przedmiotowi to zajęcie magiczne. W animacji poruszamy się w kręgu mistycyzmu. To kłopotliwe, ale szalenie intrygujące. Z doświadczeń akademickich wynika, że ożywić przedmiot można na różne

sposoby, a najprostszym i wynikającym z definicji teatru sformułowanej przez Wilkowskiego, jest nadanie mu ruchu. Jan Wilkowski powiedział, że „teatr to suma wyobrażenia formy i ruchu”. Prawdziwe kłopoty z animacją zaczynają się wówczas, gdy chcemy ożywić przedmiot, próbując wymyślić, wyobrazić sobie autonomiczne życie przedmiotu uciekając od personifikacji przedmiotu, czyli nadawaniu przedmiotowi cech ludzkich. Zakładamy wówczas, że nadawanie cech ludzkich przedmiotom powoduje zmianę perspektywy dziecięcej. Stają się one bardziej dosłowne, sensualistyczne, spotęgowane strachem. Dając bowiem życie przedmiotowi na sposób ludzki, odbieramy mu tym samym jego, być może, własne życie. Wiem, że w opowiadaniu wydaje się to zbyt skomplikowane, ale kiedy podchodzimy z szacunkiem i wyobraźnią do przedmiotu, to możemy sobie wyobrazić jego autonomiczne życie. Krzesło na przykład ma cztery nogi i możemy sobie wyobrazić, że będzie się poruszało nie jak człowiek na dwóch, lecz na czterech nogach. Oczywiście ten sposób myślenia wykracza poza codzienność naszego postrzegania świata, ale jak się wydaje na tym polega sztuka, by znaleźć taki ruch, tak ożywić przedmiot, by dał widzowi sugestię życia, a jednocześnie odszedł od kanonu ludzkiego ruchu. To fantastyczny świat, w którym możemy uwierzyć, że przedmioty żyją i czują, a ich życie jest wytworem naszej wyobraźni i rozmyślania. Odnieść się tu można do hiperrealizmu, pojęcia sformułowanego przez panią profesor Ewę Kuryluk – historyka sztuki, malarkę, rysowniczkę, estetikę i pisarkę. Jeśli przedmiot jest połamany, zniszczony to jesteśmy w stanie wyobrazić sobie dzieje tego przedmiotu, jego przeżycia. Odszukiwanie, poszukiwanie i odtwarzanie losów przedmiotów jest jednocześnie pisaniem życiorysów tychże. Ożywianie przedmiotów jest sztuką.

– *Jan Wilkowski stworzył wielu bohaterów dziecięcych, proszę o krótkie scharakteryzowanie TYMOTEUSZA RYMCIMCI, ULI z IB, GINIOLA.*

Nie zrobię tego, ale nie dlatego, że nie mogę, bo wszystkie te postaci są mi znane, ale dlatego, że każda próba zamknięcia tych bohaterów w dwóch zdaniach mija się z celem, i jest rodzajem niegrzeczności wobec nich. To są postaci wielkie, rzekłbym sztandarowe z literatury dziecięcej i najpierw trzeba poznać dramaturgię z nimi związaną, a dopiero później o nich mówić. Teraz, jak mi nie mam, nie mamy na to czasu, a ciebie odsyłam do lektury.

– *Zależy mi jednak na Pana opinii na temat Tymoteusza Rymcimci. Był on jedynie przyjacielem dzieci, czy również uczył przez zabawę?*

I uczył, i był przyjacielem. Urok Tymoteusza tkwi właśnie w tym, że dziecko błyskawicznie utożsamia się z nim, zaprzyjaźnia. Dzieci od samego początku zaczynają lubić Tymcia zarówno przez to jak wygląda, jak i przez to, co i jak mówi. Ten sympatyczny miś jest postacią ponadczasową. Jest tak skonstruowany i uwikłany w takie zdarzenia, że widzowie nie mogą go nie polubić. Myślę, że Tymoteusz, postać poznana w teatrze przez małe dziecko, tkwi w nim bardzo długo, kto wie czy nie do starości, bo problemy wieku dziecięcego się nie zmieniają. Człowiek rośnie, zmienia się ale problemy wieku dziecięcego nie zmieniają się, bo nie zmienia się ludzka emocjonalność. Podobno człowiek, który żył parędziesiąt tysięcy lat temu pod względem emocjonalnym, uczuciowym niczym nie różnił się od nas, czyli bał się, kochał był zazdrosny... Ciekawie o tym mówi

antropologia twierdząc, że człowiek współczesny odziedziczył po swoich przodkach nie tylko emocjonalność, ale też wiele cech biologicznych. Ta prawda związana z życiem człowieka pomaga mu zrozumieć, że istnieją rzeczy niezmiennie i Wilkowski bazując na tym stworzył postać małego misia Tymoteusza, który z powodzeniem bawił i uczył widzów kiedyś i dziś. Niedawno odbyła się premiera TYMOTEUSZA WŚRÓD PTAKÓW w naszym BTL-u i doświadczyliśmy tego, że ani tekst nie brzmiał infantylnie, ani przygody misia nie przestały interesować widzów. Trzeba wracać do twórczości Wilkowskiego, czytać Go i realizować Jego sztuki. Sztuki Wilkowskiego powinny być w stałym repertuarze każdego teatru.





## Rozdział II

# WSPÓŁCZESNE WYDAWNICTWA W UPOWSZECHNIANIU KSIĄŻKI DLA DZIECI

### 1. Charakterystyka działalności wydawniczej dla dzieci

Mimo upływu kilku wieków od wynalazku Gutenberga, druk na papierze jest fenomenem, którego znaczenie dla rozwoju i upowszechniania ludzkiej myśli jest niepodważalne.

To drukarze z techniki tłoczenia uczynili sztukę. Z książki prawdziwe dzieło wysokiej sztuki, z zawodu o charakterze rzemieślniczo-handlowym – działalność kulturotwórczą, naukową i oświatową. To wydawca jest bezsprzecznie mecenasem nie tylko dla uczonych, ale i pisarzy. To na nim spoczywa odpowiedzialność wobec wyboru tekstu i ilustracji do publikacji literatury pięknej dla dzieci. Jego rolą jest tworzyć książki z pasją, indywidualizmem i humorem, które zaproszą czytelnika do teatru wyobraźni, by cenić te, które kształtują kulturę uczuć i obyczaje, uczą krytycznie myśleć i wyciągać wnioski, wzbogacają słownictwo i tłumaczą świat. Od nich zależy obecność książki autorskiej oraz edytorsko ambitnej, śmiałej i bogatej w pomysły.

### *Kierunki rozwoju działalności wydawniczej*

Pod nazwą „działalność wydawnicza”, zwaną także jako „edytorstwo”, rozumie się: „wszystkie czynności związane z przygotowaniem do drukowania dzieła stworzonego przez autora [Majenowa, 1987: 412] oraz całokształt działalności kulturalnej, która ma na celu produkcję i dystrybucję książek” [Mlekicka, 1988: 48].

Zatem działalnością wydawniczą będzie zespół czynności związany z publikowaniem tekstu, do którego należą problemy wzajemnej relacji poszczególnych czynników twórczych i wytwórczych, a więc relacji między autorem, grafikiem, nakładcą i drukarzem.

Szczególne znaczenie ma edytorstwo literatury pięknej dla dzieci. Występujące pod wspólnym hasłem edytorstwa książek dla dzieci, które wedle SŁOWNIKA LITERATURY DZIECIĘCEJ I MŁODZIEŻOWEJ jest: dziedziną edytorstwa ogólnego, uwzględniające specyficzne właściwości rozwojowe dziecięcego odbiorcy, charakteryzujące się równorzędnością elementów literackich i graficznych. Jest ściśle związane z powstaniem i rozwojem literatury dla dzieci, z grafiką użytkową, z rozwojem zarówno technik drukarskich, jak i typografii rozumianej jako dział grafiki użytkowej zajmujący się całokształtem zagadnień dotyczących estetyki druku” [Tylicka, Leszczyński, 2002: 99].

Literatura piękna dla dzieci została zdefiniowana przez G. Leszczyńskiego, jako: „ogół utworów literackich tworzonych zarówno z myślą o młodszym odbiorcy i dostosowanym do jego potrzeb psychicznych i możliwości rozumienia, jak i przyjętych z literatury dla dorosłych i krążących wśród dzieci i młodzieży. (...) Odznacza się żywością języka, oddziałuje na wyobraźnię, prezentuje sylwetki bohaterów pociągające i wyraziście określone, operuje fabułą dynamiczną pełną napięcia, niespodziewanych zwrotów akcji. W poezji dla dzieci częste są zabawy słowem i dowcipy językowe” [Leszczyński, 2001a: 116].



Literatura dla dzieci i młodzieży miała swój początek w świecie i ukształtowała się w pełni u schyłku XVII wieku, a jej wyrazem były baśnie Ch. Perraulta. W następnym stuleciu doszło do szybkiego jej rozwoju. Wtedy to przygotowano edycje dla młodych czytelników, na przykład ROBINSONA KRUZOE Defoe'a i PODRÓŻY GULIWERA Swifta. Klasykę światowej literatury dla dzieci tworzą przede wszystkim utwory: BAŚNIE Braci Grimm, BAŚNIE H. Ch. Andersena, SERCE E. de Amicisa, PRZYGODY TOMKA SAWYERA M. Twaina, ALICJA W KRAINIE CZARÓW L. Corolla, DZIECI KAPITANA GRANTA J. Verne'a, CHŁOPCY Z PLACU BRONI F. Molnára [Tylicka, Leszczyński, 2002: 228].

W Polsce początki literatury dla dzieci i młodzieży sięgają XVIII wieku. Jednak dopiero twórczość popularyzatorska Klementyny z Tańskich Hoffmanowej i działalność poetycka Stanisława Jachowicza (pierwsza połowa XIX wieku) określiły jej kształt. W dzisiejszych, współczesnych nam czasach literatura dla dzieci i młodzieży posiada wysoki status społeczny. Coraz więcej jest imprez poświęconych sztuce dla dziecka, coraz więcej się o literaturze dziecięcej mówi i pisze. Szata graficzna nie odbiega od kompozycji utworu dla dzieci, a niejednokrotnie ją przewyższa. Kompozycje o dużym kunszcie służą książce.

Naiwność w odczytywaniu otaczającego świata, spowodowane otwartym i entuzjastycznym podejściem do rzeczywistości, czyni ten dziecięcy świat fascynującym dla tych, którzy nie potrafią już w taki sposób odczuwać, czyli dorosłych. Aby „ten stan łaski utrzymać i na nowo odkryć – jak mówił Tadeusz Kantor – trzeba wiele odwagi, ryzyka i konformizmu” [za: Tylicka, Leszczyński, 2002: 228].

Na asortyment książki dla dzieci najmłodszych składają się tytuły, które zachęcają do lektury. Często są to książeczki ze sztywnymi stronicami z zaokrąglonymi dla bezpieczeństwa brzegami, prawie pozbawione tekstu (dla tych dzieci, które nie potrafią czytać). Zawierają tylko jeden wierszyk lub krótkie

opowiadanie, i inne książki z „wykrojnika” (obcinane w ten sposób, by powstały książki-pieski, lalki, kotki), książki-zabawki (wyposażone w elementy ruchome mające wbudowaną pozytywkę, wydającą po otworzeniu sympatyczny dźwięk, czy książki-zabawki posiadające zróżnicowane kształty i formy (wykonane z bezpiecznych, w tym wodoodpornych materiałów, na przykład plastik, guma – zaopatrzone w „pluszaki”, instrumenty muzyczne oraz książki kąpielowe [Lewandowicz-Nosal, 2010: 72]).

Odmienny sektor stanowi książka dla dzieci starszych. Tutaj pojawiają się książki edukacyjne. Ich zadaniem jest wspomaganie edukacji szkolnej i pozaszkolnej oraz promowanie beletrystyki przeznaczonej dla dzieci potrafiących już czytać, obejmujące powieści, zbiory baśni i bajek. W tej kategorii czytelników publikują wydawnictwa Siedmiogród, Nasza Księgarnia, Znak czy Wydawnictwo Literackie, Dwie Siostry, Literatura, Wilga, Prószyński i S-ka, Format.

Typologia pozwala wydawcy opracować optymalne wzorce kompozycji wydawniczej książek, analizować ukazujące się pozycje z punktu widzenia zgodności formy wydawniczej z przeznaczeniem czytelniczym i funkcjami danego typu książki. Typologia książek jest również szansą dla nauki o książce, pozwala bowiem zgłębiać nowy etap rozwoju, poszerzać metody poznawcze przedmiotu badań – książki [Cybulski, 1986: 91-92].

### *Specyfika rozwoju edytorstwa dla dzieci*

Wśród tak przedstawionej oferty książek wyróżnić trzeba *PODRĘCZNIK WSZYSTKICH NAUK*, czy *ELEMENTARZ MŁODZIEŻY I JEJ PRZYJACIOŁ* niemieckiego pedagoga Johanna Bernharda Basedowa, inspirowany ideałami Rousseau, który był wyrazem nowo pojętej dydaktyki książki dla dzieci, zawierającej indeks, odsyłacze i miedziorytowe ilustracje Daniela Chodowieckiego, zawarte w oddzielnym tomie. Był to typ publikacji encyklopedycznej dla dzieci, niezmiernie kosztowny w ówczesnym

czasie i trudno dostępny, niemniej stale obecny na rynku księgarskim.

Nowy typ edycji upowszechnił się i w pełni ukształtował w XIX wieku. Była to „ilustrowana książka dla dzieci, produkowana na skalę przemysłową, przygotowana przez wyspecjalizowane firmy wydawniczo-księgarskie, mające własny rynek odbiorców [Tylicka, Leszczyński, 2002: 101]. Cechą tego okresu, najbardziej istotną i wartą wypuklenia, było powstanie wielu wybitnych utworów literackich, pisanych z myślą o dzieciach i do nich adresowanych, które z czasem stworzyły kanon klasyki dziecięcej, inspirując różnorodne opracowania ilustracyjne.

Autorskie książki dla dzieci przyjmowały formę dwujęzyczną, w której oryginalnemu tekstowi towarzyszył polski przekład. Cechował je niewielki format, który nierzadko zdobiły ręcznie kolorowane miedziorytowe ilustracje, tak zwane kopiersztychy [Tylicka, Leszczyński, 2002: 120].

W tym kontekście świadomość znaczenia ilustracji, jako koniecznego strukturalnego składnika książki dziecięcej, dopiero się kształtowała, by w późniejszym jej nowym etapie zapoczątkować pierwszą polską książkę intencjonalnie adresowaną do dzieci. Wówczas wydawano w Polsce Klementynę Hoffmanową oraz Stanisława Jachowicza, którego skromny debiut ukazał się bez ilustracji, a zdobienia litografami pojawiły się w następnej edycji.

Książka dziecięca w sytuacji ówczesnej Polski pozbawionej własnej państwowości i szkolnictwa w języku ojczystym otworzyła nową perspektywę poznania świata oraz rodzinnej tradycji za pomocą polskiego słowa, będąc przedmiotem zainteresowania już nie tylko dziecięcych odbiorców i ich rodziców, ale też pedagogów oraz ludzi nauki i kultury.

Druga wojna światowa przyniosła zniszczenie kultury polskiej, a wraz z nią książek, dyskryminowanej i przede wszystkim niszczonej przez niemieckiego okupanta na terenie całego kraju. Nikły zasoby biblioteczne i księgarskie.

Pomimo wojny, w trosce o oświatę i naukę dzieci działalność wydawnicza organizowano wszędzie tam, gdzie istniały środowiska emigracyjne: na Węgrzech, we Francji, Anglii, Palestynie, Iranie i we Włoszech. Zakończenie okresu okupacji niemieckiej oraz zmiany polityczne w Polsce przyniosły też zmiany w strukturze ruchu wydawniczego. Zamknięto prywatne oficyny, które zdołały przetrwać lata okupacji (Aret, Gebethner i Wolff). Ich miejsce zajął centralny system wydawniczy, koordynowany przez administrację państwową.

Upaństwowione wówczas wydawnictwo „Nasza Księgarnia” pełniło główną rolę w prowadzeniu edytorstwa literatury dla dzieci i młodzieży. Niewielka część oferty książkowej wychodziła pod znakiem „Czytelnika”, „Horyzontów” (od 1966 roku serie komiksowe), „Ruchu”, „Iskier”, Pax-u, LSW, a także „Sportu i Turystyki, a w latach siedemdziesiątych KAW-u (agencja krajowa) i MAW-u (agencja młodzieżowa).

Należy zauważyć wysoki poziom ilustracyjny (legendarnej polskiej szkoły ilustracji z B. Butenko, A. Boratyńskim, A. Strumiłłą i J. Wilkoniem na czele) i literacki (serie powieści fantastycznych lat sześćdziesiątych – CYRYL, GDZIE JESTEŚ?, PODMUCH MALOWANEGO WIATRU Woroszyłskiego, WIO LEOKADIO Kulmowej, czy W NIEPARYŻU I GDZIE INDZIEJ Kamińskiej). Wymagało to niezwykłego wysiłku doświadczonych redaktorów (między innymi Hanny Lebeckiej, Stefanii Wortman).

Dokonania artystyczne i teoretyczne (wypracowane w kraju na początku XX wieku i dwudziestolecia międzywojennego) związane z polską szkołą ilustracji książki dziecięcej zyskały olbrzymie uznanie i popularność również za granicą. Wśród nich byli: M. Bylina, E. Bartłomiejczyk, O. Siemiaszko, K.M. Sopoćko, J.M. Szancer, H. Tomaszewski, J. Srokowski, A. Uniechowski [Frycie, 1978: 248].

Wypracowany model pracy nad książką zakładał stałą współpracę redaktora merytorycznego, graficznego i technicz-

nego na wszystkich etapach powstawania książki dziecięcej. Wśród znakomitych i utalentowanych grafików (wykształconych w krakowskiej lub warszawskiej ASP) znaleźli się artyści o tak różnych osobowościach twórczych, jak: B. Butenko, J. Grabiański, J. Stanny, J. Wilkoń, A. Boratyński, Z. Rychlicki, J. Karwowska, A. Kilian, M. Murawski, E. Murawska, W. Majchrzak, G. Rechowicz, B. Truchanowska, K. Witkowska, Z. Witwicki, B. Zieleniec. Kontynuatorami ich osiągnięć na początku lat siedemdziesiątych stali się między innymi W. Andrzejewski, A. Krausze, A. Stylo-Ginter, T. Wilbik, A. Boratyński, J. Karwowska, W. Majchrzak, K. Witkowska, Z. Witwicki, B. Zieleniec.

Po roku 1989 nastąpiła częściowa prywatyzacja wydawnictw państwowych, wśród nich „Naszej Księgarni”. Powstały nowe, prywatne lub mające status spółki oficyny, jak na przykład: Siedmiogród (Wrocław), Akapit Press, Literatura (Łódź), Podsiedlik-Raniowski i S-ka (Poznań) Novus Orbis (Gdańsk), Zielona Sowa (Kraków), Prószyński i S-ka, Wilga, Muza S.A. (Warszawa), Księgarnia św. Wojciecha (działalność w dziedzinie religijnej książki dziecięcej).

Wykształciły się również oficyny międzynarodowe: Egmont Polska, Świat Książki, Media Rodzina [Kleszczyński, Racinowski, 1982: 329].

Znaczącą rolę stanowiły również pierwsze polskie czasopisma: „Nowe Książki” i „Guliwer”, powstałe w 1991 roku z inicjatywy społecznej. Nowe fascynacje książką zagraniczną określiły między innymi:

- liczne komiksy i książeczki disnejowskie,
- tłumaczenie książek popularnonaukowych (z bogactwem różnorodności ilustracji),
- książki o tematyce religijnej (wielość opracowania BIBLIJ adresowanych do czytelników różnych kategorii wiekowych),
- klasyka polska i obca (nieobecne przed 1989 rokiem ze względów polityczno-cenzuralnych).

Do swojej oferty książkę dziecięcą włączyło Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, bardzo wyraziście określając typ wydawanych książek dla małych dzieci. W dalszych latach powstały kolejne oficyny, niekiedy małe (Skrzat, Akademia Rozwoju Wyobraźni Buka), [Kleszczyński, Racinowski, 1982: 343].

Piętnastolecie 1990–2005 było bardzo niestabilne dla działalności firm wydawniczych. Ważnym wydarzeniem było pojawienie się wydawnictw zwanych lilipuciami. Nazwę tę rozpowszechniła Joanna Olech – krytyczka literacka i autorka książek dla dzieci. Wśród nich odnajdziemy wydawnictwa takie, jak: Muchomor, Hokus-Pokus, Format, Wytwórnia czy nieistniejący już Fro9. Oficyny te wraz z najstarszym z nich pionierskim Ezopem stworzyły wspólną platformę sprzedaży.

W latach 2005–2010 działały z powodzeniem takie oficyny jak: Nasza Księgarnia, Znak, Literatura, Wilga, Siedmiogród, Egmont, Zielona Sowa, Ezop, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne), Dwie Siostry czy Hokus-Pokus. Wydano wiele wspólnych tytułów.

Edycja książek dla dzieci jest zadaniem ważnym artystycznie i literacko. Książka bowiem poszerza przestrzeń wspólnych doświadczeń dziecka i osoby dorosłej. To także adekwatna do wieku czytelnika wizja plastyczna woluminu.

Kolejnym zadaniem wynikającym z obecności odbiorcy (modelującego stronę edytorską książki) jest dbałość w doborze takiej publikacji dla dziecka-czytelnika (słuchacza), która byłaby źródłem równomiernego rozwoju jego sfery emocjonalnej, intelektualnej i estetycznej. „Lektura, która «uwiedzie czytelnika» – jak pisał Grzegorz Leszczyński – której towarzyszyć będzie wzruszenie, zaduma i jednocześnie zachwyt” [Leszczyński, 2009: 1-6] (uczucia niekoniecznie uświadomione, ale jednak obecne), a dla pośredników w jej przekazywaniu – „uczucia obcowania z dobrze napisanym tekstem, czyli operującym bogatym i adekwatnym do treści językiem, ciekawą narracją, wyrazistą i przejrzystą kompozycją. Książki mówiącej do dziec-

ka z uśmiechem, niosącej radość i zabawę, które są przecież żywiołami dzieciństwa. Największym zbrodniarzem byłby ten, kto w imię wychowania i kształtowania młodzieży wprowadziłby tam czytelników, by zamiast życia przyglądali się jego cieniu” [Leszczyński 2010: 125].

Podsumowując tę część rozważań, należy stwierdzić, że współczesne edytorstwo literatury dla dzieci jest barwne i jak nigdy dotąd bogate w swojej ofercie, ale też odważne w swoim charakterze wydawniczym. Są w nim obecne nie tylko zachodnie książki, ale przede wszystkim polska dobra książka wraz z najlepszymi nazwiskami autorów oraz wybitnymi osobowościami polskich ilustratorów, zarówno przedstawiciele pokolenia starszego, jak i młodszego. Mimo upływu wieków druk na papierze jest fenomenem, którego znaczenie dla rozwoju i upowszechnienia ludzkiej myśli jest niepodważalne.

Rok 2014 został ogłoszony przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego – rokiem czytania i rokiem rodziny. Powrót do książki, powrót do czytania refleksyjnego staje się wymogiem naszych czasów.

Ogromne znaczenie w działalności wydawniczej dzisiaj ma współpraca wydawców z ruchem społecznym na rzecz czytania najmłodszych. Fundacja Zdrowia Emocjonalnego ABC XXI wiek, akcja „Cała Polska Czyta Dzieciom”, czy Polska Sekcja IBBY, która wyróżnia dziecięce „Książki roku”.

## **2. Proza, liryka, grafika – literackie oblicze „Świerszczyka”**

W rozwoju dziecka istotną rolę odgrywa czytelnictwo. Instytucje, takie jak: przedszkole, szkoła, dom, które są odpowiedzialne za edukację i wychowanie dziecka, powinny zagwarantować mu stały kontakt z książką i czasopismami dziecięcymi.

Krystyna Kuliczowska, pisząc o roli czasopiśmiennictwa w życiu dzieci i młodzieży, podkreśla, że „książka daje dziecku jednorazowe silne przeżycie o napięciu jednokierunkowym (...) natomiast czasopismo towarzyszy (...) mu na co dzień, pobudza jego zainteresowanie w sposób wszechstronny, wzbogaca wiadomościami rzeczowymi ulotne i oderwane obserwacje zjawisk, daje pokarm zarówno dla intelektu, jak i dla wyobraźni, kształci zmysł praktyczny, zaspokaja pragnienie rozrywki, wreszcie wprowadza w sprawy aktualne, w życie społeczne, w kontakt z rozproszoną po całym kraju gromadą rówieśników” [Kuliczowska, 1948: 5].

Tradycja czasopiśmiennictwa dziecięcego w Polsce jest bardzo bogata. Treści i forma polskich czasopism dziecięcych kształtowały się w ciągu wielu lat pod wpływem różnorodnych czynników społecznych i politycznych. Współczesne periodyki dziecięce są obecnie ważnym, inspirującym wychowawczo i dydaktycznie elementem kształcenia wczesnoszkolnego. Właśnie dlatego analiza i wykorzystanie czasopism dziecięcych zarówno przez dzieci, jak i przez nauczycieli w kształceniu zintegrowanym stało się przedmiotem moich refleksji i analiz.

„Za czasopisma dziecięco-młodzieżowe uznaje się wydawnictwa periodyczne, które redagowane są przez dorosłych, adresowane do dzieci i młodzieży w różnych przedziałach wieku, w celu uzyskania określonych efektów wychowawczych i poznawczych” [Sokół, 1996: 3].

Pierwsze czasopisma dla dzieci pojawiły się na świecie w drugiej połowie XVIII wieku. W 1751 roku w Wielkiej Brytanii było to czasopismo „John Newbery” nazwane przez redaktora „magazynem liliputów”. W Niemczech powstało pierwsze czasopismo dla dzieci w 1775 roku.

Pierwsze czasopismo dla dzieci w Polsce „Rozrywki dla Dzieci” ukazało się w 1824 roku. Był to miesięcznik założony i redagowany przez Klementynę z Tańskich Hofmanową. Wychodził on do 1828 roku. W styczniu 1829 pojawił się „Tygodnik dla Dzieci” pod redakcją Ignacego Chrzanowskiego. Przetrwał



tylko jeden rok. Następnie w 1830 roku Stanisław Jachowicz wydawał, również tylko przez jeden rok, „Dziennik dla Dzieci”. Inne ówczesne czasopisma to: „Skarbiec”, „Ziemomysł”, „Zorza” – dziennik młodemu wiekowi poświęcony, „Dzwonek” – pismo młodemu wiekowi poświęcone oraz założona i redagowana w Poznaniu przez Ewerysta Estkowskiego „Szkoła dla Dzieci” (1850–1853). Poza wymienionymi pojawili się w tej epoce inni wydawcy i redaktorzy pisemek dziecięcych. Pisma te miały jednak żywot krótkotrwały. Powołane do życia w okresie romantyzmu periodyki dziecięce stymulowały rozwój oryginalnej literatury tworzonej z myślą o nowym pokoleniu. Po 1864 roku nastąpił bujny rozwój czasopism dziecięcych. Oto niektóre z nich: „Promyk” (1872–1873), „Towarzysz Pilnych Dzieci” (1876–1883), „Mały Światek” (1887–1914), „Przyjaciel Dzieci” (1861–1914), „Wieczory Rodzinne” (1880–1914), „Moje Pisemko” (1902–1936) [*Encyklopedia wiedzy o prasie*, 1976].

W okresie międzywojennym do najbardziej znanych i popularnych pism dziecięcych należały: założony po I wojnie światowej „Płomyk” oraz „Płomyczek”, wydawany wcześniej jako wkładka, a w 1927 roku przekształcony w samodzielne pisemko. „Oba te periodyki wiązały młodego czytelnika z życiem kraju – zarówno miasta, jak i wsi, kształciły szlachetne uczucia, zaszczipiały idee humanitaryzmu. «Płomyk» propagował przy tym idee braterstwa między narodami, czemu służyły monograficzne numery o różnych krajach” [Frycie, Ziółkowska-Sobecka, 1999]. Możemy śmiało powiedzieć, że to od nich zaczyna się współczesne, masowe czasopiśmiennictwo dziecięce w Polsce.

„Wydawnictwa dla dzieci w Polsce w początkowym okresie swego istnienia miały bardzo wąski zakres działania, ograniczając się do warstw najbogatszych. W okresie międzywojennym dzięki inicjatywie Związku Nauczycielstwa Polskiego czasopiśmiennictwo dziecięce znacznie rozszerzało zakres oddziaływania. Pojedyncze tytuły przekraczały nakłady statystyczne, co na

owe czasy było nie lada osiągnięciem” [Aleksandrzak, 1968: 208-223].

Rozwijające się czasopiśmiennictwo dla dzieci i młodzieży okresu międzywojennego zostało zahamowane w czasie wojny i okupacji. W tych tragicznych latach istniały jedynie nieliczne pisemka konspiracyjne. „Brzask”, „Bądź Gotów”, „Dziś i Jutro” – to pisma powstające w kręgu Szarych Szeregów. Swego rodzaju osobliwością wydawniczą było pisemko dziecięce „Jawnutka”, później „Dziennik Dziecięcy”, wydawane w czasie powstania warszawskiego na terenie „Republiki Żoliborskiej”.

Dopiero w Polsce powojennej czasopisma dziecięce stały się czynnikiem masowego oddziaływania. Z chwilą zakończenia działań wojennych państwo polskie stanęło przed problemem między innymi powszechnej i bezpłatnej oświaty. Ponieważ na wydanie książek potrzebowano czasu i odpowiednich nakładów pieniężnych, zaczęto wydawać specjalne pisma periodyczne, które miały spełniać funkcję podstawowych środków dydaktycznych.

Pierwsze czasopisma powojenne dla dzieci ukazały się w Lublinie. W październiku 1944 roku powstały: „Płomyk” (pierwszy i drugi numer wydał Wydział Wydawniczy Resortu Oświaty PKWN) oraz „Nasze Pisemko”, które wychodziło dość nieregularnie do maja 1945 roku. Kolejnymi pismami dziecięcymi wydawanymi bezpośrednio po zakończeniu działań wojennych były: „Promyczek”, „Poranek” i „Czytanki”. „Skromne, niepozorne na lichym papierze drukowane były te pierwsze czytanki tymczasowe, pisemka i gazetki ściennie, w treści jednak bogate, pulsujące nowym życiem i nadzieją. (...) One to – cieszyły, uczyły, budziły i umacniały gorące uczucia miłości ludowej do ojczyzny, do nowego tworzącego życia” [Frycie, 1982a]. Od tego momentu prasa dziecięca, mimo ograniczeń spowodowanych trudnościami papierniczymi i bazą poligraficzną, wchodzi w stadium rozwoju.

Efemeryczny charakter i specyficzna funkcja określająca treść wymienionych czasopism oraz ograniczony zasięg ich

oddziaływania sprawiły, że pisma te stały się narzędziem wychowania estetycznego. W latach późniejszych potrzeby czytelnicze młodych były zaspokajane przez kilka typów pism, dostosowanych do właściwości psychicznych i rozwoju umysłowego dzieci. „Do wprowadzenia w Polsce stanu wojennego w roku 1981 czasopisma dziecięco-młodzieżowe pod względem stopnia trudności dzieliły się – według wieku odbiorców ze szkół podstawowych – na grupy:

- dla wieku przedszkolnego:
  - dwutygodnik «Miś» z podtytułem «Przyjaciel Najmłodszych»,
- dla wieku wczesnoszkolnego (7-8 lat):
  - dwutygodnik «Świerszczyk», – dla wieku 10-12 lat,
  - «Płomyczek», – dla wieku 12-15 lat, do ukończenia szkoły podstawowej – «Płomyk» z podtytułem «Przyjaciel Młodzieży» [Sokół, 1996: 4].

Nowe zjawiska w czasopiśmiennictwie dziecięco-młodzieżowym pojawiły się już w sierpniu 1980 roku. Wszystkie wydarzenia polityczne tego okresu wpłynęły na zmianę treści czasopism i na powstanie nowych rodzajów i tytułów pism. Już od lat 1985–1986 wraz z liberalizacją stosunków społeczno-politycznych zaczęły pojawiać się dotąd nieznane czasopisma konfesyjne-katolickie. A obok nich pojawiło się również pierwsze czasopismo komputerowe „Bajtek”. Pierwszy etap reformy gospodarczej wprowadził nieznane dotąd w prasie polskiej zjawisko – konkurencję między redakcjami poszczególnych tytułów.

W latach dziewięćdziesiątych XX wieku, w wyniku transformacji ustrojowej, w miejsce upadających i likwidowanych pism zaczęły pojawiać się nowe. Powstały nowe czasopisma konfesyjne, harcerskie, dla dzieci specjalnej troski. Dawne tytuły czasopism uległy dużym zmianom, zarówno jeśli chodzi o zawartość, jak i szatę graficzną. Wprowadzono kolorowe ilustracje i rozszerzono tematykę. Polski rynek prasowy stał się zatem atrakcyjny dla zagranicznego i prywatnego kapitału,

gdyż w Polsce ciągle brakowało czasopism dla dzieci i młodzieży, a nakłady, mimo że wysokie, nie zaspokajały potrzeb czytelnicy. „Różnego rodzaju spółki (H. Bauer, Maxwell Specialist, Prószyński i S-ka, de Agostini i inne) wprowadziły nieznanego dotąd rodzaj czasopism dziecięco-młodzieżowych: polskie wersje czasopism zagranicznych, nazwane przez Ośrodek Badań Prasoznawczych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie «kalkami» (w znaczeniu kopii)” [Konopnicka, 2003: 267-271].

Dawniejszy typ czasopisma odznaczał się pewną literacką jednolitością, w której dominowały powiastka, bajka i wiersz. W ciągu ostatnich lat wydawnictwa przeszły wielką ewolucję, zmieniającą zasadniczo ich oblicze. Nastąpiły zmiany nie tylko ilościowe, ale i jakościowe. Pisma przekształciły się w barwne, różnorodne, współczesne magazyny dziecięce. „Od pisemka do dziecięcego magazynu – tak można by lapidarnie ująć przemiany, jakie przeszły nasze czasopisma w ciągu ostatnich lat. To zjawisko jest chyba najlepszą charakterystyką dalszych tendencji rozwojowych” [Aleksandrak, 1968: 208-223]. Współczesny rynek dziecięcych czasopism nadal nie jest ustabilizowany. W najbliższych latach zajdą na nim najprawdopodobniej kolejne zmiany.

### *„Świerszczyk” – historia czasopisma*

Magazyn dla dzieci „Świerszczyk” istnieje nieprzerwanie od 1945 roku. Jego nazwę wymyśliła znana pisarka Ewa Szelburg-Zarembina, jedna z wielu inicjatorów budowy Pomnika Centrum Zdrowia Dziecka. Winięte „Świerszczyka” zaprojektował Eryk Lipiński. Tytuł pisma miał się kojarzyć dzieciom w trudnych latach powojennych z ciepłem domowego ogniska [zob.: <http://www.swierszczyk.pl/historia.php>].

Pierwszy numer „Świerszczyka” ukazał się w Łodzi, 1 maja 1945 roku, w Spółdzielni Wydawniczej Czytelnik. Komitet redakcyjny pisma tworzyli: Wanda Grodzieńska

– redaktor naczelny, Ewa Szelburg-Zarembina – kierownik literacki, Jan Marcin Szancer – kierownik artystyczny. „Obsadę działu literackiego stanowili znakomici twórcy literatury dziecięcej, jak Janina Porazińska, Lucyna Krzemieniecka, Jan Brzechwa, Hanna Ożogowska i inni. Oni to, dzięki wielkim wartościom artystycznym swoich wierszy i opowiadań, nadali odpowiedni ton i charakter pismu” [Frycie, 1982a: 181].

Równoległe ze Spółdzielnią Wydawniczo-Oświatową „Czytelnik” działalność wydawniczą w dziedzinie czasopism dziecięcych prowadził Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia. Oficyna ta zaczęła wydawać „Iskierki” – dwutygodnik przeznaczony dla najmłodszych. Była to kontynuacja przedwojennego „Małego Płomyczka”. Pierwszy numer „Iskierki” powstał 1 października 1945 roku. Pismo to skierowane było do tej samej grupy wiekowej co „Świerszczyk”. Redaktorem naczelnym „Iskierki” został Stanisław Aleksandrzak. Generalne założenia pism były podobne: miały przede wszystkim bawić, a dopiero w następnej kolejności uczyć.

Dnia 8 kwietnia 1951 roku po reorganizacji Czytelnika przekazano „Świerszczyk” Naszej Księgarni. Postanowiono oba periodyki połączyć. z owej fuzji powstało pismo dziecięce pod przejściowym tytułem „Świerszczyk” – Iskierki, adresowane do czytelników w wieku 7-8 lat. Ostateczny powrót do pierwotnej nazwy: „Świerszczyk” nastąpił 2 września 1956 roku. Zdecydowali o tym w specjalnej ankiecie młodzi czytelnicy pisma.

Przez kolejne dziesięciolecia swego istnienia „Świerszczyk” utrzymywał wysoki poziom literacki i graficzny. Udało mu się nie angażować w politykę, choć oczywiście – jak cała ówczesna prasa – podlegał pewnym naciskom i stałej kontroli. Jednak dzięki mądrości osób pracujących w redakcji, dzieci otrzymywały pismo wartościowe, ładne i ciekawe. Kolejni redaktorzy naczelni: Wanda Grodzieńska, Władysław Kozłowski, Bogusław Zagała, Anna Kowalska dbali o dobór tekstów

i ilustracji, nic więc dziwnego, że „Świerszczyk” szybko stał się niezbędnym w szkołach podstawowych w całej Polsce – jego nakład wzrósł na początku lat siedemdziesiątych do 900 tysięcy egzemplarzy [zob. <http://www.swierszczyk.pl/historia.php>].

Z redakcją „Świerszczyka” ścisłą współpracę podejmowali tacy poeci i prozaicy, jak: Tadeusz Kubiak, Czesław Janczarski, Wanda Chotomska, Maria Terlikowska, Jerzy Ficowski, Maria Jaworczakowska, Hanna Zdzitowiecka i wielu innych. Zgodnie z tendencją dostosowania pisma do potrzeb szkoły, redakcja w trosce o najmłodszych czytelników wprowadziła na początku lat sześćdziesiątych specjalny dział „Dzień dobry, pierwsza klaso”. Zawierał on beztekstowe ilustracje do ćwiczeń w mówieniu, historyjki obrazkowe, zagadki i rebusy. Dodatkowo dołączono specjalne wkładki, przeznaczone do gier rozrywkowych i dydaktycznych. Wprowadzono dział majsterkowania, zawierający schematy prostych robótek z tworzyw dostępnych każdemu czytelnikowi. Interesująco prezentował się dział przyrodniczy, w którym wiadomości były ukazane ciekawie, poparte odpowiednią ilustracją. Jednak nadal istotną treść pisma stanowiły krótkie formy literackie prozą lub wierszem na tematy związane z życiem dziecka w domu, szkole i najbliższym środowisku. Urozmaiceniem były materiały do inscenizacji zbiorowej pod kierunkiem nauczyciela.

Zmiany, które zaszły w Polsce po roku 1989, zagroziły egzystencji wielu wartościowych pism, także „Świerszczyka”. Na szczęście jego wydawca – Nasza Księgarnia, która z państwowego przedsiębiorstwa przekształciła się w firmę prywatną, odczuła wyraźną potrzebę zmian w sposobie redagowania „Świerszczyka”. Magazyn z nową winietą, zaprojektowaną przez Mirosława Tokarczyka, zmienił nie tylko format i szatę graficzną, ale wzbogacił również swoją zawartość, zamieszczając obok literatury pięknej ciekawe reportaże, atrakcyjne konkursy oraz reklamy [zob. <http://www.swierszczyk.pl/historia.php>].

### *Kompozycja pisma*

Adresatami „Świerszczyka” są obecnie dzieci w wieku 6-10 lat oraz ich nauczyciele. „Świerszczyk” ma charakter pisma szkolnego. Redakcja stara się, aby zawarte w nim treści odpowiadały pod względem merytorycznym i metodycznym programowi kształcenia zintegrowanego w niższych klasach szkoły podstawowej. „Świerszczyk” jest jedynym pismem na rynku prasy dziecięcej prenumerowanym przez większość szkół podstawowych.

Dzisiejszy „Świerszczyk” jest pismem na wskroś nowoczesnym, śmiało aspirującym do miana najlepszego polskiego magazynu dla dzieci. Nie zrywając z bogatą tradycją, jest ukierunkowany ku przyszłości. Widać to w sposobie komponowania pisma i jego szacie graficznej [zob. <http://www.swierszczyk.pl>]. Za korzystne zmiany w formule pisma „Świerszczyk” został wyróżniony w konkursie Fundacji „Świat Dziecka” na „Dziecięcy Bestseller roku” 1994. Otrzymał również Małego Donga – nagrodę jury dziecięcego.

„Świerszczyk” jest dwutygodnikiem, a według EWOP „dwutygodnik – czasopismo treści ogólnej lub treści specjalnej ukazujące się co dwa tygodnie (26 numerów rocznie) albo dwa razy w miesiącu (24 numery rocznie)” [ENCYKLOPEDIA WIEDZY O PRASIE, 1976] w 2004 roku ukazały się 24 numery (22 zeszyty, numery podwójne: 13/14 i 15/16) czasopisma. Elementem, który łączy wszystkie numery, jest postać Świerszczyka, który towarzyszy czytelnikom od pierwszego numeru. „Postać szczuplutkiego Świerszcza, grającego na skrzypcach, narysował w 1945 roku wybitny grafik Jan Marcin Szancer. Później wielokrotnie zmieniał się jego wizerunek, aż – przed kilku laty – «Świerszczyk» przeszedł metamorfozę w pracowni Marcina Bruchnaleskiego, artysty grafika związanego ze «Świerszczykiem». Dziś Świerszczyk ma dziesiątki wcieleni, prywatnie zaś podąża za modą. Jest komentatorem i przewodnikiem po «Świerszczyku»”

[zob. <http://www.swierszczyk.pl>]. „Świerszczyk” to czasopismo o stałych działach tematycznych. Zwróć uwagę na rocznik 2004, by przybliżyć charakterystykę „Świerszczyka”.

Na drugiej stronie zawsze wita czytelników Obieżyświerszcz cyklem: „Niezwykłe? Ważne! Ciekawe...”. Są to informacje o rzeczach niezwykłych, jak na przykład: „Najdłuższa kąpiel pod prysznicem trwała 340 godzin i 40 minut, czyli ponad dwa tygodnie!” [*Coś takiego*, 2004: 3] i ciekawych ze wszystkich dziedzin życia.

Geograficznym stałym działem są „Podróże po Europie”, które przez zdjęcia, ciekawe informacje poszerzają wiedzę dzieci o krajach europejskich. W roczniku 2004 począwszy od numeru 1 w kolejności znalazły się informacje o Cyprze, Węgrzech, Czechach, Słowacji, Estonii, Łotwie, Litwie, Słowenii, Polsce, Malcie, Turcji, Bułgarii i Rumunii. Po skończonej prezentacji krajów europejskich już od numeru 17 rozpoczynają się „Podróże po świecie”. Jako pierwsza przedstawiona została Nowa Zelandia. Następne wiadomości poświęcono Islandii, Nowemu Jorkowi, Saharze, Szwajcarii, Japonii i Betlejem.

Po ciekawostkach geograficznych kolejnym stałym działem jest rubryka „Chcę wiedzieć więcej...”. W każdym numerze dwie strony poświęcone są jednemu tematowi. I tak na przykład w numerze 1 można było się dowiedzieć sporo o kalendarzu: powstanie, rodzaje i jak sobie radzono, gdy go nie było. Kolejne tematy w następnych numerach to: balon, Eskimosi, Tłusty Czwartek, Internet, bociany, palmy i Ziemia. Numer 9, który ukazał się w maju, poświęcony był zjednoczonej Europie. Dalsza tematyka dotyczyła Muminków, moteł, pszczoł, Marsa, olimpiady, dzwonka, poczty, Halloween, czarowania, butów i ostatni numer 24 zaspokajał ciekawość dzieci dotyczącą szopek. Jak widać, tematyka jest bardzo zróżnicowana. Sprzyja to szerszemu rozbudzeniu zainteresowań dzieci.

Następnym edukacyjnym działem rozwijającym tym razem zamiłowania przyrodnicze jest cykl „Zwierzaki i my”. Zdjęcia, informacje i ciekawostki ze świata zwierząt pobudzają do lep-



szego i głębszego poznania zwierząt zarówno znanych, jak i egzotycznych.

Natalia Usenko jest autorką istniejącego od numeru 17, cyklu „Kopnięte Królestwo”. Nauka przez zabawę to główny cel tej rubryki. Charakter ten określa sama autorka słowami: „Co to za przyjemność liczyć, ile owoców miał jakiś Jaś, któremu babcia dała dwa jabłuszka, a ciocia gruszkę? Ja wolę policzyć, ile zębów zostało w paszczy brzydkiego Rysia po bójce z wrednym Zdzichem. Matma i ortografia nie zmieniają się od tego, że zadania są śmieszne. Za to przyjemniej jest się ich uczyć!” [Usenko, 2004]. Mieszkańcy „Kopniętego Królestwa” to Król Zenon Wielki – z trudem mieszczący się na tronie, Królowna Pytalinka – która chce wszystko wiedzieć, Królowna Skleroza – która zapomina szybciej, niż się uczy, sprzątaczką Frania – wściekła i zapracowana oraz jej synowie: Czyścioch i Urwis – jeden wciąż się pucuje, a drugi brudzi, Kot Świrek – biega z prędkością światła, Pies Klusek – znany hodowca pcheł i myśliciel, Potwór Glutosław – wielbiciel książek i budynku malinowego, Olbrzym Bolutek – duży, miły i nierozgarnięty oraz Kajtek bez Majtek – zgubił majtki, ale i tak sobie dobrze radzi [zob. Usenko, 2004]. Postacie te razem z dziećmi kształcą umiejętność czytania i liczenia.

W każdym numerze znajduje się również dział rozrywek umysłowych „Zagwoździk”. Jest to zbiór zagadek, rebusów, krzyżówek i innych zadań wymagających logicznego myślenia i spostrzegawczości opracowanych przez Katarzynę Szantyr-Królikowską. Nabywanie umiejętności przestrzegania reguł, godzenie się z porażką są jednym z edukacyjnych celów gier planszowych: „Wyprawa” – numer 2, „Wiosna na wagarach” – numer 6, „Dookoła jaja” – numer 7, „Wyprawa po skarb” – numer 10, „Wakacyjna szkoła kosmonautów” – numer 13/14, „Uwolnić Książkę” – numer 21.

Po stałych działach tematycznych nieodzowną częścią „Świerszczyka” są utwory wierszowane i opowiadania. W całym roczniku z 2004 roku (oprócz numerów 15/16, 22, 23) już

pierwsza strona wita nas wierszami polskich poetów. Znalazły się tu wiersze debiutującej w 1989 roku w „Świerszczyku” Małgorzaty Strzałkowskiej: W CZWARTEK RANO PRZED DWUNASTĄ – numer 6, WYZNANIE MISIA, CZYLI NA OWADY NIE MA RADY – numer 12, SEN NOCY ZIMOWEJ – numer 4, BAJKA O DWÓCH WIEŻACH – numer 17. Dwa pierwsze z nich są zabawą w rymy, polegającą na uzupełnianiu luk brakującymi rymami. Celem tych wierszy jest wywołanie radości, wynikającej z niezwyklego brzmienia połączeń odpowiednio dobranych słów. Rym oraz rytm występujące w tych utworach niezmiernie ułatwiają dzieciom czytanie.

Na łamach czasopisma publikuje Dorota Gellner, laureatka Nagrody Literackiej im. Kornela Makuszyńskiego (1999 rok). Jej wiersze wydrukowane w Świerszczyku w 2004 roku to: PISANKOWA WRÓŻKA – numer 7, STO PYTAŃ W KOSMOS – numer 13/14 oraz SZŁY RAZ MYSZY... – nr 21. Wszystkie wiersze, jak mówi sama poetka, „to rymowane okulary, przez które inaczej widać świat” [Gellner, 1999: 14]. Odwołuje się w nich do świata przeżyć dziecka, kręgu jego doświadczeń i zainteresowań. Jej wiersze są nastrojowe i jednocześnie pełne lirycznego humoru. Oddają dziecięcą radość życia oraz serdeczną więź ze światem.

Wspomnę również o Natalii Usenko debiutującej na łamach „Świerszczyka”. Wiersze, które znalazły się w czasopiśmie w 2004 roku, to: TROPICIELE – numer 1, KAŁUŻOCHLAPY – numer 5, OWSIANKA – numer 8, MAMA SIĘ ODCHUDZA – numer 10. W wierszowanej, żartobliwej formie przekazują one niezbędne prawdy, ułatwiające funkcjonowanie w rzeczywistości. Ponadto w „Świerszczyku” można było przeczytać wiersze Marka Bartkowiaka, pt. KOT DO PSOT – numer 3, OLBRZYMI KRASNAŁ – numer 11 oraz KOCHAM ZIMĘ – numer 24. Wiersz Anny Sójki pt. ŻYCZENIA z numeru 2, poświęcony jest dniu Babci i Dziadka. Natomiast Jerzy Ficowski w wierszu MAJ (numer 9) ukazuje piękno i przemiany wiosennej przyrody. „Świerszczyk” witał dzieci również wierszem Joanny Papuzińskiej LIMERYKI oraz Ludwika Jerzego Kerna DWA STRACHY.

Opowiadania zawarte w czasopiśmie odwołują się do poważnych problemów. Niezbyt długie teksty, o żywej akcji, przedstawione są prostym językiem. Wątki przygodowe i fantastyczne wyłaniające się już z pierwszych zdań utworu potrafią nakłonić niezbyt wprawnego czytelnika do przebrnięcia nawet przez dłuższe teksty.

Cykl opowiadań pod wspólnym tytułem KANAŁ 45 drukowany był do numeru 12. Autorką jest znana pisarka dla dzieci Anna Onichimowska. Ukazane są tu problemy świata dziecięcego: miłość, trudne wybory, pokonanie własnej słabości, świat wewnętrzny, lęk. Problemy te postrzegane są z perspektywy małego bohatera. W KANAŁE 45 jest to dziewczynka Kasia, która opowiada między innymi o spotkaniach z Piotrkim – chłopcem z telewizora, a dokładnie z kanału 45.

Od numeru 17, zaczął pojawiać się nowy cykl, również autorstwa Anny Onichimowskiej – ZA SZAFĄ. Bohater – Jarek Liciński, uczeń III klasy, spisuje swoje spostrzeżenia, wrażenia i uwagi o otaczającym go świecie. Autorka w swych opowiadaniach unika moralizowania i jednoznacznych rozstrzygnięć, skłania natomiast do refleksji zarówno bardzo małych czytelników, jak i ich rodziców.

Ze „Świerszczykiem” współpracuje Anna Sójka, która cyklem krótkich powieści w odcinkach pod wspólnym tytułem BAZGROŁY ZE SZKOŁY pokazuje codzienne życie chłopca z III klasy. Zadaniem ich jest wzbudzenie w dzieciach chęci niesienia pomocy innym, wskazania roli własnej aktywności, uczenie szacunku wobec każdej pracy. Opowieści pana Jana Łepety to cykliczne opowiadania, a każde z nich poświęcone jest innemu tematowi. Jest OPOWIEŚĆ O MAĆKU, KTÓRY SPROWADZIŁ ZIMĘ” – numer 2, O ZIELONYM BOCIANIE BULBIE – numer 3, O KOTKU NOSKU, CO BOCIANA UDAWAŁ – numer 5, O OKRUTNYM GILGOCIE – numer 7, jest również opowieść O ZACZAROWANEJ W ROPUCHE KRÓLEWNIE – numer 9, O POMAGATORZE, CZYLI STWORZE, który „wyglądał jak skrzyżowanie konika morskiego z dinozaurem, kangurem i smokiem” – numer 11 [Łepeta, 2004]. Numery

wakacyjne 13/14 i 15/16 zawierały historie: O LISIE, KTÓRY UKRADEŁ STAW, CZYŚCIOSZKA I PAJĄKI.

Obok opowiadań w „Świerszczyku” są także zamieszczane bajki. Jak podaje SŁOWNIK LITERATURY DZIECIĘCEJ I MŁODZIEŻOWEJ bajka jest to „opowieść prozą lub wierszem, podejmująca zagadnienia moralne, opisująca ludzkie postawy, przywary, ułomności, powszechnie spotykane sytuacje i prawidłowości życia społecznego” [*Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, 2002]. Cechy te znalazły odzwierciedlenie w utworach Małgorzaty Strzałkowskiej: O GADATLIWYM KRÓLU LEŚNYM ECHU – numer 6, w BAŚNI O PSUJU WSPANIAŁYM – numer 11 oraz w BAŚNI O KRÓLU POZORIUSZU – numer 21. Wszyscy królowie przechodzą przemianę na „lepsze”. Król Psuj zaczyna naprawiać, a Pozoriusz pozwala poddanym okazywać uczucia zarówno radości, jak i smutku. Natalia Usenko w BAJCE O HERBACIANEJ WRÓZCE (numer 22) przedstawia spotkanie królewicza z wróżką sprzedającą herbaty – oczywiście czarodziejskie.

Roksana Jędrzejewska-Wróbel jest autorką interesujących i pogłębionych psychologicznie opowiadań dla dzieci. Zainspirowana bajkami tworzy ich nowe współczesne wersje. W numerze 10, w opowiadaniu O KRÓLOWEJ, KTÓRA ZASNEĘŁA ukazuje siłę miłości rodziców do dziecka, której nie odbierze nawet zła wróżka Kwiryna. W utworze O WNUCZCE, BABCI I PEWNYM WILKU z numeru 12, przestrzega dzieci i rodziców przed „przebrany wilkiem”, czyli zagrożeniami idącymi ze strony niekontrolowanego użytkowania komputera i Internetu przez dzieci. W numerze 19, mama z opowiadania KAPCIUSZEK realizuje swoje największe marzenia. Nie jest to jednak akceptowane przez jej córki. Zakończenie jest jak w bajce – dziewczynki zauważają swój błąd i oddają mamie piękne pantofelki na obcasach. Kolejne opowiadania Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel to: TAJEMNICZA TEOFILA – przedstawiające spotkanie Dominiki z duchem Białej Damy w zamku-muzeum oraz WIELKA ZAZDROŚĆ MAŁEGO MIKOŁAJA mówiące o marzeniu mikołajowego Mikołaja. Jednak po jego

spełnieniu Mały Mikołaj zrozumiał, że nigdy nikomu nie może zazdrościć.

Poza tym w roczniku z 2004 roku można było przeczytać opowiadania Marii Ewy Letki: PRADZIADEK TADZIO – numer 20 i LAMPA – numer 24 oraz w numerach 4 i 13/14 utwory Wandy Chotomskiej – BAJKĘ O ŻYRAFIE, KTÓRA KUPIŁA SOBIE KAPELUSZ oraz BAJKĘ O SŁONIOWEJ TRĄBIE I SŁONIOWYCH USZACH. Ta ostatnia kończy się znanym wszystkim przysłowiem: „że kto dołki pod kim kopie, przeważnie wpada sam, nauczkę teraz mam” [Chotomska, 2004].

Pobudzając dzieci do logicznego myślenia, Grzegorz Kasdepke stworzył opowiadania – ZAGADKI DETEKTYWA POZYTYWKI. W numerze 5 była to zagadka pt. „...KTO CHCE ROZZŁOŚCIĆ PANA MIETKA?!, a w numerze 15/16 „...KTO POPSUŁ LATAWIEC?!”. Odpowiedzi do zagadek detektywistycznych znajdują się na końcu każdego numeru.

Kolejny dział „Świerszczyka” rocznika 2004 związany z utworami literackimi, to „Czytam głośno... młodszej siostrze lub bratu”. Dziecko ma możliwość przeczytać tutaj kolejne wierszowane utwory Doroty Gellner – MYSZKA I NOC – numer 1, KRÓLEWNA I POTWÓR – numer 4, KRÓLEWNA I BARANEK i KRÓLEWNA I KURCZACZEK – numer 13/14, oraz ŚCIEŻKĄ POPLATANĄ I ŁOPIANY – numer 20.

Anna Sójka pokazuje natomiast dzieciom w humorystyczny sposób właściwe zachowanie odpowiednie dla ich wieku. W opowiadaniu SŁOŃ MACIUŚ (numer 12) neguje wyśmiewanie się z innych. CZARODZIEJSKA KASZA (numer 19) to zachęcanie dzieci do zjadania kaszy na mleku tak jak to robi mała czarodziejka. Natomiast KRÓLEWICZ I KROPLA DESZCZU (numer 22) podkreśla uroki codziennego życia dziecka.

Agnieszka Galica współpracuje twórczo z redakcją „Świerszczyka”. Ma bogaty zbiór opowiadań przeznaczony do głośnego samodzielnego czytania. W 2004 roku znalazły się w tym dziale następujące opowiadania jej autorstwa: BAJKA O MROZIE – numer 2, O WIOŚNIE, KTÓRA SIĘ SPÓZNIŁA – numer 6,

BAJKA O ŻÓLTEJ KREDCE – numer 8, JAK BIEDRONKA NABAWIŁA SIĘ KROPEK – numer 11, O MUZYKALNYM MOTYLKU – numer 15/16. O CZYM BRZĘCZĄ PSZCZOŁY – numer 17, JAK PUCEK ZIMORODKA RATOWAŁ” – numer 23, oraz w numerze 24 – O TYM CO WÓŁ Z OSŁEM ROBILI W BETLEJEM.

Do czytania młodszemu rodzeństwu przeznaczone jest również opowiadanie Małgorzaty Węgrzeckiej KŁY POTWORA – numer 3. Pobudza ono wyobraźnię dzieci, lecz poucza, że „strach ma nie tylko wielkie oczy, czasem także wielkie kły. Ale wcale nie trzeba być rycerzem, żeby go pokonać” [Węgrzecka, 2004]. Ewa Barska w opowiadaniu FIGIEL WRÓŻKI EMERENCJI (numer 5) ukazała wzajemne stosunki między młodszym a starszym bratem. Natomiast Magdalena Sypek w utworze O SAMOTNYM KROKODYLU (numer 10) poruszyła sprawę odmienności i samotności. Jednak aby zyskać przyjaciół, trzeba być uprzejmym i miłym. W numerze 21 znalazło się również opowiadanie KUBUŚ I OLBRZYM Danuty Wawiłow. Ta znana dziecięca poetka porusza problem odmienności wartości w życiu domu rodzinnego.

Po działach edukacyjnych, bajkach i opowiadaniach stałe miejsce w „Świerszczyku” zajmuje humor. Poświęcona jest mu przedostatnia strona zatytułowana „Uśmiech numeru”. Znajdują się tam dowcipy słowne i rysunkowe. Oto przykład: „– Grzesiu! Umyj ręce przed wyjściem do szkoły! – Dlaczego? Przecież nie będę zgłaszał się do odpowiedzi!” [„Uśmiech numeru”, 2004].

Każdy numer zachęca również do wykonywania prac plastycznych cyklem „Kolorowe zabawy”. Poprowadzenie dziecka krok po kroku poprzez działania plastyczne zaowocuje na pewno ogromną radością z samodzielnie wykonanej pracy oraz rozwinięciem zdolności manualnych dziecka. W 2004 roku dzieci miały możliwość wykonać na przykład: plastelinowego bałwanka – numer 2, okulary na bal – numer 4, bibułowe tulipany – numer 6, kwiaty dla taty – numer 12, mysie stadko – numer 17, latarenkę na wieczór duchowy – numer 20, czy papierowe mikołajki – numer 23.

Omawiając zawartość treściową „Świerszczyka”, należy wspomnieć o dziale poświęconym nowościom filmowym FAJNY FILM. W numerze 2 zamieszczono zdjęcia i relację z filmu MALI AGENCI 3D, w numerze 10 z filmu ROGATE RANCZO, a w numerze 19 – całą stronę zajęła recenzja filmu „W 80 dni dookoła świata”. W numerze 21 został omówiony film na wideo i DVD BIONICLE 2. LEGENDY METRU NUI. INIEMAMOCNI w numerze 22, to kolejny film rekomendowany przez redakcję. Przy każdym opisie znajdują się pytania konkursowe z przewidzianymi nagrodami.

Lekturę „Świerszczyka” kończymy komiksem. Przewodnią tematyką wszystkich odcinków jest bezpieczeństwo. Dzieci poznają skutki niewłaściwego i lekkomyślnego postępowania. Od zachowania się w górach (numer 13/14) do typowych sytuacji domowych numery: 1, 4, 5, 9, 10, 20, 22, 23, 24. W sposób humorystyczny poznają również „Zasady Bezpieczeństwa Hecnych Psikusów”. Redakcja „Świerszczyka” wychodzi z założenia, że to sami czytelnicy kreują wizerunek czasopisma, w numerze 12 poprosiła zatem dzieci do wyrażenia w specjalnej ankiecie opinii na temat zawartości magazynu. Zadaniem ich było postawienie ocen od 1 do 6 przy obrazkach przedstawiających poszczególne stałe działy.

Mówiąc o zawartości pisma, należy wspomnieć również o ilustracjach. Stanowią one około połowy powierzchni czasopisma. Ilustracja jest bowiem narracją równoległą dla małego czytelnika. Już od początku istnienia „Świerszczyka” „dzięki doskonałemu grafikowi Janowi Marcinowi Szancerowi, a następnie Oldze Siemaszkowej ilustracje w czasopiśmie charakteryzowały się wysokim poziomem artystycznym. Obecnie z działem artystycznym redakcji pisma współpracują między innymi: Magda Jasny, Elżbieta Waga, Wiola Sowa, Ewa Poklewska, Dariusz Żejmo i Marcin Bruchnalski. Tworzą żywe, barwne ilustracje, opierając się na współczesnych zasadach grafiki, wykazując duże wyczcucie psychiki dziecięcej.

Lektura tego dwutygodnika daje pewną wiedzę o świecie, wprowadza elementy norm i zasad postępowania, kształtuje wyobraźnię, uczy symboli graficznych, a także bawi. Ponadto teksty literackie „Świerszczyka” uwrażliwiają sferę estetyczną i emocjonalną dziecka, uczą tej pięknej strony życia – uczą patrzeć na świat barwami i ich odcieniami, uczą też mądrych relacji z drugim człowiekiem. A przecież na tych relacjach nam najbardziej zależy.

### 3. Rodowód baśni i jej wartości uniwersalne

Trudno jest wskazać najważniejszą przyczynę powstania baśni. Blisko trzysta lat temu ustalili się zwyczaj, iż miłośnicy i odbiorcy utworów literackich, słuchając od piastunki i służby domowej opowieści bajkowych, zapoznawali się z nimi już w dzieciństwie. W latach 1697–1698 we Francji spod pióra Charlesa Perraulta i Marie d’Aulnoy wyszedł zbiór bajek fantastycznych. Bezpośrednio po tym wydarzeniu kraje europejskie otrzymały francuski przekład bajek arabskich pod tytułem *TYSIĄC NOCY I JEDNA*, początkowo w przekładzie Antoine’a Gallanda, a następnie zostały przetłumaczone na inne języki, dzięki czemu dotarły do ludowych bajarzy.

*BAŚNIE TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY* bezdyskusyjnie są największym zbiorem ludowych opowiadań, które reprezentują dziedzictwo kulturowe wielu narodów. Rodowód baśni wywodzi się z języka perskiego, lecz przekazywane były w języku arabskim. Żyjący w X wieku n.e. (IV wiek hidżry) arabski historyk Abu Hasan al-Mas’udi w jednym ze swoich utworów wspomina, iż istniał zbiór opowiadań krążących wśród ludu w przekazie ustnym, na który składało się tysiąc opowieści.

Źródła *BAŚNI TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY* należy doszukiwać się w tradycji indyjskiej i perskiej. Jednak trudno jest tak jednoznacznie przypisać baśnie do konkretnej grupy. Źródła opowie-



ści o dżinach w większości leżą w tradycji hinduskiej, natomiast baśnie dworskie, historie o królach, zawierające opisy zamków sasanidzkich lub perskich mają swe źródło w tradycji perskiej. Z kolei opowieści o korzeniach arabskich badacze odnosili jednoznacznie do tradycji arabskiej.

Pierwszą próbę spisania BAŚNI TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY podjął abbasydzki wezyr Abd Allah Ibn al-Dżahszajari. Persowie jako pierwsi zgromadzili te legendy w jednej książce, której tytuł brzmiał HAZAR IFSAN, czyli TYSIĄC LEGEND. Owe legendy szybko stały się tematem opowieści snutych wieczorami. BAŚNIE TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY po raz pierwszy zostały wspomniane pod takim tytułem w dziele egipskiego historyka Al-Kurta. Wspomina on, iż baśnie te początkowo krążyły w przekazie ustnym, opowiadane głównie wieczorami. Z czasem niektóre opowiadania zostały zmodyfikowane, a między XIII i XIV wiekiem zostały spisane i obecnie znajdują się w Stambule. BAŚNIE TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY można podzielić na dwie części: pierwsza, zwana bagdadzką, której akcja została osadzona w Bagdadzie; druga zaś kairska, której akcja toczy się w Egipcie.

Historie związane ze zbiorem BAŚNI TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY krążyły w przekazie ustnym na przestrzeni wieków i były przekazywane z pokolenia na pokolenie, opowiadane na przykład w kawiarniach czy innych miejscach, w których gromadziło się mnóstwo osób. Tak się działo aż do połowy XX wieku. Jednak oprócz przekazów ustnych istniały też rękopisy opowieści we wszystkich krajach arabskich, nieznacznie różniące się od siebie – zależnie od wieku, w którym zostały spisane i obszaru, na którym powstały. Na przestrzeni wieków baśniowy zbiór wzbogacany był o kolejne opowieści, które przekazywano z pokolenia na pokolenie. Do historii wymyślonych w Iraku dodawano stopniowo nowe, tworzone w innych krajach, głównie w Egipcie i Syrii. Wkrótce do zbioru opowiadań dołączono rękopisy, które stały się podstawową częścią opowieści.

Opowiadania zawarte w BAŚNIACH TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY sklasyfikować można jako legendy, opowieści o dżinach, opowieści z rysem historycznym, tłem społeczny, historie z morałem. Występujące tam postacie to przede wszystkim bohaterowie historyczni, legendarni, fantastyczni, pochodzące z różnych warstw społecznych, jak na przykład Sindbad Żeglarz, Alibaba, Alladyn. Baśnie opowiadają również fantastyczne wydarzenia wyprzedzające swój wiek, na przykład historia latającego konia, czarodziejskiej lampy, latające dywany.

Okres odrodzenia przyniósł ogromne zainteresowanie Wschodem. Spośród wszelkich gatunków literackich wyróżniały się nie tylko BAŚNIE TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY, ale także opowiadania KALILA I DIMNA oraz arabskie makamy. Największym zainteresowaniem cieszyły się one przede wszystkim wśród orientalistów. W XVI wieku zapoczątkowane zostało przenikanie bohaterów oraz wątków BAŚNI TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY do dramatu europejskiego, czego doskonałym przykładem jest stworzony w teatrze Moliera bohater orientalny w sztuce MIESZCZANIN SZLACHCICEM. Fantastyczny i romantyczny obraz Wschodu szybko stał się inspiracją do licznych sztuk teatralnych.

BAŚNIE TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY w całości zostały przetłumaczone dopiero przez francuskiego orientalistę A. Gallanda (1646–1715), który przekładając je na język francuski zadedykował je królowi Ludwikowi XIV. Całość prac zajęła blisko trzynaście lat, a dzieło opublikowano w dwunastu tomach. Ukazanie się tegoż tłumaczenia znacznie odrodziło życie literackie i ożywiło ruch romantyczny w całej Europie. Poza tym pozytywnie wpłynęło na wszystkie dziedziny literatury i literatury europejskiej. Na początku XVIII wieku baśnie przełożono z języka francuskiego na język niemiecki. Niemiecki orientalista – F. Ruckert przeprowadził wiele badań dotyczących wspaniałości legend i opowieści wschodnich. Z kolei wielki niemiecki poeta J.W. Goethe, zainspirowany unikalnością BAŚNI TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY stworzył zbiór wschodnich utworów poetyckich pod wspólnym tytułem ABBASYDZI.

Głośnym echem odbiło się również przetłumaczenie zbioru baśni na język angielski. Wywarło to istotny wpływ na literaturę i poezję angielską między innymi stały się one głównym przedmiotem dyskusji w salonach literackich i wewnątrz instytutów orientalistycznych. Pod ich wrażeniem pozostawali najwięksi angielscy poeci: T. Moore, W. Scott, J. Keats.

W Polsce BAŚNIE TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY jako pierwszy przetłumaczył Ł. Sokołowski, który opierając się w całości na przekładzie Gallanda, wydał je w dwunastu tomach. Następnie F. Bohomolec przetłumaczył i wydał niektóre opowiadania w polskim „Monitorze”. W roku 1819 w Wilnie oraz w 1873 w Warszawie ukazały się nowe tłumaczenia, oparte na przekładzie Gallanda. Kolejne wydanie zawierające większość baśni przetłumaczone z języka arabskiego przez Władysława Kubiaka ukazało się w 1959 roku. Dopiero w połowie lat pięćdziesiątych zespół polskich orientalistów z Instytutu Filologii Arabskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego i Zakładu Arabistyki Uniwersytetu Warszawskiego podjął się kolejnego przetłumaczenia baśni. Autorem wstępu wyjaśniającego tło historyczne był profesor T. Lewicki. To polskie tłumaczenie opierało się na czterotomowym wydaniu, uznawanym za najlepsze, jakie do tej pory opublikowano w języku arabskim. Końcowe dzieło ukazało się jednak dopiero w roku 1975 roku w dwóch wydaniach: jednotomowym – zawierającym najważniejsze znane opowieści mogące zainteresować zwykłego człowieka oraz dziewięciotomowym, którego ostatni tom zawiera szczegółowy spis treści ośmiu wcześniejszych tomów.

Antropologowie i folklorysty, budując przeróżne teorie naukowe, próbowali przez niemal trzy stulecia wyjaśnić pochodzenie niezwyklej i magicznej fantastyki występującej w baśniach. W efekcie czego zgodnie wyrazili przekonanie, iż narodzin świata baśni należy szukać w odległej przeszłości. Świat ten wykazuje relikty prakultur sprzed tysięcy lat.

O odwieczności świata bajek wymownie świadczą dokumenty literackie, do których zaliczyć można teksty: egipskie z roku

około 2000 p.n.e. i równie sędziwe sumeryjskie i babilońskie, następnie *ILIADĘ* i *ODYSEJĘ* Homera w postaci dziś znanej, powstałe w VIII wieku p.n.e., a wreszcie epikę europejską, która od średniowiecza począwszy upowszechniała motywy dawniejsze, podobnie jak epika ludowa Azji Centralnej udostępnia je jeszcze w naszych czasach [Skrobiszewska, 1978: 23].

Baśnie powstałe w kręgu kultury zachodniej również zawierają treści religijne, ale większość z nich jest dziś pomijana. Religijne aspekty opowieści baśniowych są doniosłe i fascynujące, toteż baśnie w istotny sposób pomagają dziecku w trudnościach związanych z psychologicznymi problemami dorastania i integracji osobowości [Bettelheim, 1985: 55-56].

Baśnie od zawsze były utworem literackim najbliższym i potrzebnym dziecku. Jednak nie raz dochodzili do głosu ich przeciwnicy, zarzucając, iż baśń i fantazjowanie to teren literackiego hochsztaplerstwa.

Kiedyś uważano, że fantazja i poezja zniekształcają umysł dziecka i przeszkadzają mu w opanowaniu wiedzy o realnym świecie. Poglądy takie sięgają starożytności i wracają w różnych epokach w rozmaitym natężeniu aż po dziś. Racje przeciwników baśni, ani jej zwolenników nie rysują się dostatecznie wyraźnie, może dlatego właśnie, że trzeba ich szukać w trudno dostępnych materiałach. Zresztą te różne wypowiedzi dzieli spora przestrzeń czasowa [Skrobiszewska, 1978: 11-12].

Baśń wywodząca się z folkloru była tworzona i przetwarzana w toku opowiadania danej historii niezliczoną ilość razy przez różnych narratorów dorosłym i dzieciom. Każdy opowiadający pewne elementy pomijał, a inne dodawał, aby nadać historii pełniejsze znaczenie: z jednej strony dla siebie, z drugiej – dla słuchaczy, co było możliwe, ponieważ ich dobrze znał. Opowiadając baśń dziecku, uwzględniał jego odczucia, których domyślał się z jego reakcji. W ten sposób na nieświadome pojmowanie sensu baśni przez osobę opowiadającą wpływało nieświadome rozumienie jej przez dziecko. Kolejne osoby przekształcały dalej opowieści, biorąc pod uwagę zadawane

przez nie pytania, objawy doznawanej przez nie przyjemności i lęk okazywany wprost lub pośrednio, przez sposób zachowania. Trzymając się niewolniczo opublikowanego tekstu baśni, pozbawilibyśmy ją najcenniejszych wartości. Jeśli opowiadanie danej historii ma dziecku naprawdę coś przynosić, musi to być wydarzenie międzyludzkie, kształtowane przez uczestniczące w nim osoby [Bettelheim, 1985: 227].

Podstawowy kanon europejskiej tradycji baśniowej ukształtował się w średniowieczu z połączenia tematów orientalnych – baśni indyjskich i arabskich, motywów mitologii antycznej oraz wątków pochodzących z literatur różnych regionów Europy. Klasyczny zbiór baśni opracował w końcu XVII wieku Ch. Perrault, zaś z początku XIX wieku pochodzi zbiór baśni braci Grimm. Najpopularniejszym zbiorem literackich baśni europejskich pozostają do dziś BAŚNIE Hansa Christiana Andersena z roku 1847 [Sławiński, 1999: 38].

Wejściu w zaczarowany świat baśni służą ich stereotypowe początki, które pełnią ważną funkcję przekraczania bariery dzielącej rzeczywistość od świata baśniowego. Należą do nich: „za siedmioma górami”, „pewnego razu”, „Było to wówczas, gdy Pan Bóg po świecie chodził” lub „pewnego razu gdy koty w butach chodziły” i inne. Wszystkie te wstępy oznaczają w zasadzie to samo: „nie było to nigdzie i nigdy” [Skrobiszewska, 1978: 117].

W polskiej literaturze wzrost zainteresowania legendami, podaniami czy pieśniami ludowymi przypada na erę romantyzmu. Możemy to odnaleźć w dziełach tak wielkich poetów, jak: A. Mickiewicz (ballady i poematy) czy J. Słowacki (BALLADYNA, LILIA WENEDA). Od początku XIX wieku ukazywał się mnóstwo utworów literackich zawierających legendy i podania związane z tematyką początków państwa polskiego.

Ogromne zainteresowanie początkami narodu i państwa polskiego odnajdujemy w utworach J.I. Kraszewskiego. Poeta szczególną uwagę poświęcił pieśniom ludowym, sądząc, iż odzwierciedlają one charakter narodu. Fascynowały go również

legendy i podania, które określał mianem utworów specyficznych. Ta fascynacja skłoniła Kraszewskiego do napisania eposu STARA BAŚŃ. Jednak autor nie do końca potrafił wczuć się w średniowiecznego poetę, a jego dzieło nie stało się nigdy utworem na kształt pieśni O KRÓLU ARTURZE I RYCERZACH OKRĄGŁEGO STOŁU czy francuskiej PIEŚNI O ROLANDZIE.

Zdaniem Jana Trzynadlowskiego u podstaw i genezy baśni, u jej źródła zawarte jest marzenie o opanowaniu praw przyrody. Baśń ukształtowana jest jako miniatura świata, w którym człowiek uzyskał panowanie nad siłami przyrody. To swoista rzeczywistość, gdzie nic nie ogranicza ludzkich pragnień [Trzynadlowski, 1955: 18].

Opowieści wierzeniowe i mity stają się baśniami. Wystarczy przenieść się o kilka tysięcy mil, by w innym kraju, w kręgu ciepłego światła lampy osłoniętej abazurem, stał się duch puszczy postacią bajki opowiadaną dziecku przed snem. Te rodowody sięgające prehistorii kultury sprawiają, że dla baśni mamy więcej respektu niż dla innych gatunków literackich przeznaczonych dla dzieci. Znajduje się ona blisko odwiecznych źródeł sztuki i w najmniejszym stosunkowo stopniu podlega ograniczeniom sztuki stosowanej [Skrobiszewska, 1978: 7-8].

Przez większą część historii ludzkiej intelektualne życie dziecka kształtowały – poza bezpośrednimi doświadczeniami w rodzinie – opowieści mityczne i religijne oraz baśnie. Ta przekazywana przez tradycję twórczość literacka dostarczała pokarmu dziecięcej wyobraźni i pobudzała jej żywotność. Mity i pokrewne im legendy religijne przekazywały dzieciom materiał, na którego podstawie tworzyły one swoje wyobrażenia o początkach świata oraz o celu wszystkiego, co istnieje, i kształtowały pewne ideały społeczne mogące im służyć za wzór. Były to obrazy niezwyciężonego Achillesa i przebiegłego Odyseusza, obraz św. Marcina, który rozcina płaszcz na dwoje, by podzielić się nim ubogim żebrakiem. Niektóre baśnie i opowieści ludowe wywodzą się z mitów, inne zostały przez mity wchłonięte. I jedne, i drugie zawierają doświadczenie zgromadzone przez

społeczność, która chciała przekazywać mądrość przeszłości pokoleniom żyjącym i przyszłym [Bettelheim, 1985: 69-71].

Twórczość literacka społeczeństw przedpiśmiennych nie była jeszcze wyraźnie zróżnicowana. W owych czasach w większości tak dawnych kultur mit i baśń nie były ściśle rozgraniczone. Gatunki te w językach nordyckich określane były jednym słowem – „saga”. W języku niemieckim z kolei słowo „saga” odnosi się do mitu.

Baśnie są pełne motywów religijnych. Osoby interesujące się religią znajdują w baśniach wiele rzeczy doniosłych. Większość baśni powstała w czasach, gdy religia zajmowała najważniejsze miejsce w życiu, stąd ich bezpośredni lub pośredni związek z motywami religijnymi.

### *Gra przeciwieństw – charakterystyka baśniowego świata*

Świat baśni to współistnienie dobra i zła, mądrości i głupoty, piękna i brzydoty, blasków i cieni, podobnie jak w życiu. Jednak nikt nie żąda od dzieci wiary w istnienie bajkowego świata.

Każda baśń ma swój określony, niezmienny styl, który jest jej stałą cechą gatunkową. Baśnie doskonale posługują się zasadą kontrastu.

Baśń jako gatunek literacki charakteryzuje się szeregiem cech, które czynią ją atrakcyjną i ułatwiają recepcję. Opiera się na metaforze, łączy w sobie elementy świata realnego i fikcji, dzięki czemu przeskakuje nad znanymi układami rzeczywistości, tworząc jej nową poetycką wizję. Cechą baśni jest cudowność kierowana jednak swoistymi prawami logiki artystycznej i tradycji. Świat baśni jest jednowymiarowy, co ową cudowność (latający dywan, skrzydlaty koń) dodatkowo podkreśla. Postacie baśni są ujmowane w jednym planie czasowym i mogą też wchodzić w kontakty ze wszystkimi i wszystkim. W baśniach reprezentowane są podstawowe kody kulturowe i szereg konwencji literackich [Skrobiszewska, 1978: 136-137].

Zdaniem B. Bettelheima baśń ukazuje pewien problem egzystencjalny w sposób zwarty i prosty, w formie przyswajalnej dla dziecka. Jej specyficzne cechy (między innymi odszczegółowienie fabuły oraz bohaterowie, którzy reprezentują określony typ, a nie niepowtarzalne indywiduum) sprawiają, że baśń może dostarczyć dziecku objaśnień dotyczących jego własnej psychiki i wspierać rozwój dziecięcej osobowości. Autor wskazuje na stałe motywy w baśniach, pozwalające dziecku pokonać lęki przed dorastaniem i usamodzielnieniem, oderwaniem od rodziców oraz lęki związane z płcią przeciwną. Baśnie, według badacza, pełnią funkcję terapeutyczną, a także przekazują podstawową wiedzę na temat kultury, w której dziecko dorasta.

Do motywów baśniowych zaliczamy: przenikanie się świata realistycznego z nadprzyrodzonym; motyw wędrowki; motyw zwycięstwa miłości, dobroci i sprawiedliwości; motyw walki dobra ze złem (zło w baśniach jest zawsze potężniejsze od dobra, ale zwykle z nim przegrywa); motyw mędrca – niemal we wszystkich baśniach występuje bohater posiadający ogromną wiedzę, niedostępną dla przeciętnych śmiertelników, mędrzec posiada również nadprzyrodzone moce, dzięki którym ma wpływ na świat i innych ludzi, postać ta jest moralnym drogowskazem dla pozostałych baśniowych bohaterów.

Baśń jest samodzielną się tu i teraz akcją, zmierzającą prosto do celu, nie zatrzymującą się na żadnym szczególe, nie uznającą opisów. Każda baśń posiada określoną strukturę, układ zdarzeń oraz zawiłe losy bohaterów, które w poszczególnych sytuacjach realizują wartość ludzkiego istnienia. Wyraźnie unaocznione jest dążenie do dobra, piękna, szczęścia.

Baśniowe postacie i ich losy, pewne powtarzające się wątki i motywy literackie baśni stanowią trwałe element doświadczeń ludzi danego kręgu kulturowego, stają się źródłem wzruszeń kształtujących życie wewnętrzne licznych generacji i wprowadzają w świat fikcji literackiej wciąż nowe pokolenia



[Skrobiszewska, 1978: 134]. Siła i atrakcyjność baśni trafiają bezbłędnie w podstawowe potrzeby duchowe.

Za pośrednictwem baśni najwcześniej, najłatwiej i najszybciej można wprowadzić dziecko w wielkie tradycje kultury własnego kraju, przybliżyć te wartości, które z kultur narodowych przeniknęły do powszechnego obiegu i zachowując swój narodowy charakter, stały się dobrem ogólnoludzkim. Ci, którzy w baśni dostrzegają głównie „bajanie wiejskich piastunek”, zależnie od punktu widzenia chwalą lub ganią baśń za folklorystyczne rodowody [Skrobiszewska, 1978: 5].

Głównym i podstawowym elementem baśni jest element fantastyki. Autorzy baśni świadomie wykorzystują go jako coś zupełnie naturalnego, mieszając realia świata z realiami świata transcendentnego. Dlatego w baśni autentycznie może istnieć zwierzę (na przykład lis, wilk), które równocześnie mówi ludzkim głosem. Taka sytuacja jest w baśni normalna i zwyczajna, jak również i to, że zmarły może ożyć, może pomóc żyjącemu. Właśnie to świadome mieszanie prawdy z fantazją jest najistotniejszą cechą baśni.

Także nastrojowość stanowi ważną cechę baśni. Jednym z elementów nastrojowości w baśni jest krajobraz. Gdy bohater obawia się czegoś lub coś mu grozi, krajobraz nabiera cech niesamowitości, grozy [Koblewska-Wróblowa, 1961: 102].

Świat baśni nawiązuje do nastrojów i przeżyć znanych dziecku z jego doświadczeń codziennych. W fikcyjnej rzeczywistości nastroje naświełtają i zabarwiają w sposób bardzo swoisty wszystko, co się tam dzieje. Czar baśni polega między innymi na tym, że budzi ona rozmaite nastroje, że opis zdarzeń i istot jest nastrojowy, a nie tylko fantastyczny. Baśń czaruje dzieci, bo gra na nastrojach, nie tylko na wyobraźni [Szuman, 1951: 80-81].

Baśń przedstawia istotne problemy ludzkiego życia. W życiu nieunikniona jest walka z najróżniejszymi problemami, trudnościami, gdyż jest to nieodłączna część ludzkiej egzystencji.

Dlatego też jeśli tylko się przed nimi nie ukrywa, nie ucieka, lecz odważnie stawia czoło wszelkim, nawet najtrudniejszym ciosom i pokonuje te niespodziane przeszkody, w końcu odnie- sie się zwycięstwo.

Baśnie wzbogacają wewnętrzne życie dzieci. To właśnie z folklorystycznych baśni dzieci czerpią najwięcej satysfakcji, więcej niż z jakichkolwiek innych opowieści dostępnych dla nich. Opowiadane wciąż na nowo przez stulecia baśnie wy- subtelniały, zyskują zdolność przekazywania zarówno znaczeń jawnych, jak i ukrytych [Bettelheim, 1985: 43-45].

Kolejną właściwością baśni jest sposób, w jaki ukazuje ona problem egzystencjalny. Baśń upraszcza wszelkie sytuacje, przedstawia je w sposób zwarty, prosty. Problem ukazany w czystej formie, z pomijaniem nieistotnych szczegółów, pozwa- la dziecku bezpośrednio go uchwycić.

Baśń traktuje dylematy i lęki dziecięce (lęk przed ciemno- ścią, przed zwierzęciem, niepokój) całkowicie poważnie, a tak- że bezpośrednio odnosi się do nich między innymi do potrzeby miłości, strachu przed śmiercią. Podsuwa dziecku rozwiązania dostępne na jego poziomie rozumienia. Mówi, jak ogromną satysfakcję przynosi umiejętność stworzenia więzi z drugim człowiekiem. Dzięki takiej więzi osiągniemy najgłębsze bezpie- czeństwo emocjonalne. Pokazuje, że nawiązanie prawdziwej, trwałej więzi z drugą osobą rozprasza lęk przed odłączeniem, przed śmiercią.

Baśń wnosi wielki i pozytywny wkład psychologiczny w wewnętrzne dojrzewanie dziecka. Opowieści baśniowe uka- zują w wyobraźniowej formie, na czym polega proces zdrowego rozwoju człowieka i zachęcają do niego dziecko [Bettelheim, 1985: 53]. Malec wnosi przekonanie, że wszystko musi skoń- czyć się dobrze i szczęśliwie, skoro cały wszechświat stoi na usługach aktywnego bohatera, pomaga mu, a i on sam robi wszystko to, co tylko jest w jego mocy.

Świat irracjonalny, fantastyczny nakłada się tu harmonij- nie na naszą rzeczywistość i demonstruje, jak zgodnie mogą

obok siebie istnieć, bez zderzeń i zakłóceń, prawda i fikcja. To stałe przeskakiwanie nad znanymi układami rzeczywistości w celu łączenia i tworzenia nowych jest tym, co wciąż w baśni zaskakuje, co rodzi skuteczne zdziwienie, które według psychologów jest podstawą wszelkiego twórczego doznania [Bruner, 1971: 36].

Następną istotną cechą baśni jest jej tajemniczość, która sięga korzeniami do dawnych wierzeń i zwyczajów. W baśniach może się pojawić skrzydlaty koń (Pegaz), ale skrzydlatego niedźwiedzia na próżno byśmy szukali. Bardzo często stosowano w baśniach podpisywanie cyrografu własną krwią. Także motywy ukazujące bohatera będącego w posiadaniu włosa, pazura czy łuski zwierzęcia i możliwości przywoływania zwierząt w razie potrzeby wywodzą się z tego wierzenia [Skrobiszewska, 1978: 121-122].

Charakterystyczne dla baśni jest również szczęśliwe zakończenie, które zawsze znajduje właściwe uzasadnienie. Pozytywne zakończenie przygód baśniowego bohatera pozwala dziecku utrzymać wiarę w zwycięstwo dobra nad złem i przywrócić równowagę psychiczną po emocjach przeżywanym w toku śledzenia okrutnych konfliktów czy sytuacji niemoralnych.

Sytuacje doprowadzane są do jednoznacznego końca: źli giną lub czeka ich zasłużona kara, dobrzy zwyciężają lub spotyka ich nagroda, uciemiężenie, skromni, nieśmiali zostają obdarowani bogactwem i zaszczytami. Dzięki tej jednoznaczności i kontrastowości baśniowi bohaterowie są znakomitym materiałem do rzutowania na nich swoich własnych obaw, uczuć, sposobu widzenia własnej sytuacji i otaczającego świata [Skrobiszewska, 1978: 155].

Baśnie powstały na długo przed pojawieniem się współczesnego społeczeństwa masowego, dlatego też tak niewiele w zewnętrznej warstwie tego gatunku jest na temat specyficznych warunków życia w takim środowisku. Z kolei na temat wewnętrznych problemów człowieka, a także sposobów radzenia

sobie z trudnym położeniem istoty ludzkiej w każdym społeczeństwie, baśnie poświęcają zdecydowanie więcej miejsca niż jakikolwiek inny gatunek literacki dostępny dzieciom. Każde dziecko ma codzienne do czynienia z otaczającym je społeczeństwem, dlatego powinno umieć stawiać czoło wszelkim pojawiającym się w nim trudnościami, oczywiście jeśli pozwolą mu na to zasoby wewnętrzne.

Z drugiej strony, można zaryzykować stwierdzenie, że niejedna baśń posiada elementy i sytuacje nieetyczne. Poszczególne baśnie przedstawiają spięcia, konflikty międzyludzkie, wyraźnie ukazują, że człowiekowi bliższe jest zwierzę niż drugi człowiek często podważają strukturę rodziny, na przykład gdy dzieci są wypędzone z domu przez złą macochę, bo słaby ojciec nie potrafi ich obronić. Kolejną nieetyczną sytuacją jest aspekt nagrody za nieposłuszeństwo, w wyniku nieprzestrzegania nakazu wróżki, Kopciuszek spóźnia się i gubi pantofelek, w konsekwencji czego wychodzi za mąż za królewicza; podobną nagrodę otrzymuje Królewna Śnieżka, która nie słuchając rad krasnoludków, wpuściła do domu macochę i zjadła zatrute jabłko.

Do gatunku baśni zaliczyć można również specyficzny rodzaj utworów fantastycznych o fabule całkowicie irracjonalnej, których akcja toczy się wyłącznie na płaszczyźnie fantastycznej. Jedynym prawem rządzącym tego rodzaju utworem jest wyobraźnia twórcy. Umowne zwroty językowe, idiomy są tu niejednokrotnie przedstawione jako sytuacje dosłowne. Tok akcji przypomina marzenie senne, w którym wszystko staje się możliwe. Prawa grawitacji, życia, śmierci i moralności nie odgrywają żadnej roli. Do utworów tego rodzaju można zaliczyć baśń ALICJA W KRAINIE CZARÓW Lewisa Carrolla. Autor zamyka utwór w ramy snu dziecka. W świecie snu wszystko jest możliwe [Koblewska-Wróbłowa, 1961: 105].

Baśnie posiadają psychologiczną treść i psychologiczny wpływ. Jest w nich na przykład, przekazywana tradycja naszej kultury, a dziecko poznając baśnie, zyskuje. Żaden inny

gatunek literacki nie wykazuje tak silnego oddziaływania na dziecko, jak właśnie baśń, która pomaga odkrywać własną tożsamość, powołanie, wskazuje, w jaki sposób poprzez jakie doświadczenia dziecko rozwija swój charakter. Każda baśń ma swój charakterystyczny klimat, swoją atmosferę cudowności, które wnoszą wyjątkowość w życie dziecka, filozoficzną głębię.

Mimo iż baśń miewa na ogół początek całkowicie realistyczny i posiada liczne elementy zwykłej codzienności, to nigdy nie odwołuje się do wprost do świata rzeczywistego. Właśnie ten nierealistyczny charakter baśni jest jej istotną właściwością, gdyż chodzi przede wszystkim o przedstawienie, w jasny sposób, procesów zachodzących we wnętrzu człowieka. W baśni postaci i wydarzenia także ucieleśniają i obrazują konflikty wewnętrzne, ale baśniowy narrator w niezwykle subtelny sposób daje do zrozumienia, jak je rozwiązać i jak rozwijać się, aby osiągnąć wyższe człowieczeństwo. Baśniowa formuła opowiadania jest prosta, zwyczajna; baśń nie stawia słuchaczowi żadnych wymogów. Nie stawiając żadnych wymagań, dodaje otuchy, budzi nadzieję na przyszłość i zapewnia, że wszystko dobrze się skończy. Dlatego też Lewis Carroll nazwał baśń „darem miłości” [Bettelheim, 1985: 72].

Baśń ludowa przybliża dzieciom przeżycia i cierpienia innych ludzi, wpaja w nie optymistyczne przekonanie, że dobro zawsze zwycięża zło. Uczy, że istnieje na świecie swoista praworządność, która karze nawet najsilniejszego, jeśli krzywdzi słabszych od siebie. Baśniowy podział ludzi na dobrych i złych niewiele ma wspólnego z prawdą o ludziach. Klimat baśni i jej budowa dramaturgiczna mają również duże znaczenie dla wyrobienia w dziecku wyobraźni, wrażliwości estetycznej, wrażliwości na poezję i piękno przyrody. Wątpliwości mają budzić natomiast zbyt okrutne kary, nieuniknione w tradycyjnej baśni [Kobłewska-Wróblewa, 1961: 109].

W baśniach niegodziwość jest równie wszechobecna jak cnota. Praktycznie w każdej baśni w jedne postaci i ich uczynki wcielone zostaje dobro, w inne – zło. Podobnie wszechobecne

jest dobro i zło w życiu, a skłonność do jednego i drugiego przejawia się w każdym człowieku. Właśnie ta dwoistość stwarza problem moralny, a jego rozwiązywanie wymaga walki. Zło przedstawia się w baśniach w sposób, który nie pozbawia go atrakcyjności – symbolizowane jest przez potęgę olbrzyma czy smoka, moc czarownicy, przebiegłość królowej w KRÓLEWNIE ŚNIEŻCE – i często zyskuje chwilową przewagę. W baśniach, jak w życiu, kara lub obawa przed karą jedynie w bardzo ograniczonej mierze powstrzymują przed popełnieniem zbrodni. Przeświadczenie, że zbrodnia nie popłaca, jest o wiele lepszym środkiem zapobiegawczym, toteż w baśniach postać niegodziwa zawsze ponosi karę [Bettelheim, 1985: 47-48].

Żelazna konsekwencja kary i nagrody w baśni jest szczególnie bliska dzieciom, których oceny moralne są jeszcze uproszczone i skrajne. Dzieci w wieku 6-9 lat oczekują zdecydowanego odwetu za wyrządzone zło, oczekują też nagrody za dobro. Jeśli weźmiemy pod uwagę swoiste poczucie sprawiedliwości u dzieci w tym wieku, to zagadnienie kary i nagrody w baśni nabiera szczególnego znaczenia wychowawczego. Kary, jakie spadają na bohaterów negatywnych, bywają w baśniach bardzo okrutne. Wymierzana w baśni kara niezbędna jako konsekwencja złego postępowania, nie może być okrutna, ponieważ okrucieństwo wywiera niekorzystny wpływ zarówno na kierunek rozwoju wyobraźni dziecka, jak również na kształtowanie się jego charakteru. Nagrody w baśniach nie są na ogół zbyt wymyślne. Są one najczęściej wyrazem prymitywnych marzeń ludowych twórców baśni. Bohater pozytywny otrzymuje w nagrodę bogactwo, piękną żonę, władzę. Wachlarz tych indywidualnych nagród jest raczej niewielki. Nagrody sprowadzają się przede wszystkim do bogactwa i władzy. Dzieci, dla których nagroda ma jednoznaczną wymowę, a mianowicie jest wyrazem sprawiedliwości w stosunku do postaci dodatnich w baśni, nie poddają analizie jej jakości [Koblewska-Wróblowa, 1961: 99-102].

### *Piękne i brzydkie postacie – baśniowi bohaterowie*

Czynnikiem, który czyni każdą baśń interesującą, jest przygoda bohatera baśniowego. W realizacji owej przygody istotną rolę odgrywa fakt, iż bohater baśniowy otrzymuje od duszka, starca, wróżki magiczną moc, dar czy pomoc, które wykorzystuje do realizacji postawionych przed nim zadań. Na ogół są to zadania bardzo wartościowe, jak osiągnięcie dobra, szczęścia, piękna czy też pomoc drugiej osobie. Do osiągnięcia tych wartości ukazana jest również właściwa droga, z reguły bardzo trudna, gdyż w nią wpisane są liczne przeszkody, trudności, a także cierpienia.

Krajobraz baśni jest przeważnie zaludniony wielką ilością bohaterów fantastycznych, zarówno przyjaznych, jak również wrogim ludziom. Postacie występujące w baśniach możemy podzielić na: postacie ludzkie i postacie uproszczone. Posiadają one tylko dodatnie lub ujemne cechy charakteru, na przykład: odwagę, dobroć, pracowitość, okrucieństwo, zachłanność, chciwość. Cechom charakteru postaci towarzyszy w baśni określony wygląd zewnętrzny. Schemat cech wyglądu i charakteru jest prosty. Postacie dodatnie są piękne, postacie ujemne są brzydkie. Dobry i piękny, oto ideał baśni, przypominający w pełni ideały starożytnych Greków. Bardziej rozbudowana charakterystyka postaci dodatnich i ujemnych występuje w filmach z żywymi aktorami.

Postacie fantastyczne pojawiające się w baśni można podzielić na kilka różnych grup. Mianowicie: czarodziejskie zwierzęta, fruujące konie, mówiące koty, psy, żelazne wilki, cudowne ptaki, ludzie o spotęgowanej mocy, to jest o dowolnie poszerzonych możliwościach działania (są to olbrzymy, czarownice umiejące podporządkować sobie siły przyrody); upersonifikowane siły przyrody, planety, rośliny, miesiące, uczucia ludzkie. Postacie fantastycznie mają przeważnie niezwykle rekwizyty: czapki – niewidki, latające dywany, czarodziejskie różdżki. Podobnie jak ludzie dzielą się one na dobre i złe, życzliwe

ludziom i niezycziwe, niosące pomoc lub zagładę [Koblewska-Wróbłowa, 1961: 64-65].

Pierwszym i najważniejszym celem baśni jest przeżycie przygody. W każdej przygodzie zawarte są możliwości sprawdzenia wartości bohaterów, ukazane przez ich losy. Przygoda bohatera baśniowego zawsze zawiera przesłanie, czyli morał.

W pamięć dzieci zapadają takie przygody, jak na przykład powód nieobecności na uroczystym balu bohatera baśniowego, który zjadł za dużo cukierków i rozchorował się.

Bohater baśniowy na ogół reprezentuje postawy aktywne wobec przeszkód i trudności. Może też wchodzić w kontakty z każdym i ze wszystkimi – z całym wszechświatem. Od bohaterów baśni najmłodszy czytelnik czerpie pozytywne wzorce postępowania. Utożsamiając się z walecznymi rycerzami czy szlachetnymi królewiczami, naśladuje ich zachowania. Małe dziecko silnie przeżywa perypetie bohaterów i nieraz przenosi je do realnego życia czy też do zabawy. Artysta-bajkopisarz nie oszczędza widza. Narzuca mu własną wizję, wywołując silne zaangażowanie emocjonalne.

Dziecko, identyfikując się z bohaterem baśni, poznaje smak przygody, widzi konieczność nawiązywania kontaktu z przygodą oraz ze wszechświatem. Niezwykle istotna i potrzebna jest dziecku świadomość, iż bohater nie jest sam i może liczyć na pomoc w każdej trudnej chwili. To właśnie w postaciach baśniowych ulokowane jest własne „ja” dziecka i dlatego bohaterowie posiadają przede wszystkim ogromne możliwości, a nie przedmioty materialne. Przez baśń ukazany jest tak istotny w dzisiejszym świecie problem wyboru „być” a „mieć”. Postacie baśniowe są niemal zawsze niepokonane, pełne samozaparcia, w każdej sytuacji potrafią sobie poradzić, wiedzą gdzie i jak szukać pomocy i umiejętnie ją wykorzystują. Dzieci podziwiają bohaterów baśniowych, ich aktywne czyny i działania. Dzięki temu zostają tu znakomicie zrealizowane zapotrzebowania na wzory postępowania. Sympatię dzieci, niemal zawsze, zyskują bohaterowie pozytywni, niekiedy są to postacie niezaradne,



zabawne. Pozwalają one dzieciom przeżywać i wyzwalają ich potrzeby opiekuńcze oraz stwarzają klimat życzliwości i przyjaźni. Przykładem takiego bohatera może być postać Plastusia, która wzbudza u dzieci sympatię przede wszystkim ze względu na jego dobre i współczujące serce.

Sympatia do Plastusia rodzi się na tle własnego poczucia pewnej wyższości odbiorców i wiąże się z tendencjami opiekuńczymi, jakie dzieci przejawiają w stosunku do istot słabszych, do kotów, psów, ptaków. Plastuś jest w oczach dzieci niezaradną i wymagającą opieki istotą. Cieszy się on osiągnięciami swoich przyjaciół, martwią go ich niepowodzenia, szuka sposobów właściwego rozwiązywania konfliktów wśród dzieci, aby nie kłóciły się, nie przeżywały, nie sprawiały innym przykrości, ani nie wyrządzały szkód. Plastuś z radością przyjmuje wyrazy życzliwości, jaką darzą go przyjaciele, i zawsze potrafi powiedzieć coś miłego. Klimat wewnętrzny bohatera wywołuje reakcje na zasadzie prawa wzajemności. Każdy – w myśl tego prawa – otrzymuje to, co sam daje. Plastuś wydaje się dzieciom bliski, bo sam popełnia różne błędy, często czegoś nie wie czy nie umie. Jednocześnie Plastuś formułuje różne opinie i wskazówki, które odpowiadają ich poczuciu słuszności [Kubin, 1964: 99-100].

Postacie baśniowe są albo czarne, albo białe, albo dobre, albo złe, albo piękne, albo brzydkie, nigdy natomiast nie istnieją w baśniach bohaterowie przeciętni. Bohaterowie baśniowi mają na ogół wyraźnie zarysowane cechy charakteru. Są zdecydowanie dobre albo zdecydowanie złe, wyposażone w cechy jednoznaczne, jak na przykład wyłącznie odwaga i męstwo lub wyłącznie nieporadność i strachliwość, szlachetność wspaniałomyślność lub chciwość i przebiegłość.

Jeden z braci jest głupi, drugi mądry. Jedna z sióstr jest cnotliwa i pracowita, pozostałe są niegodziwe i leniwe. Jedna jest piękna, pozostałe są brzydkie. Jedno z rodziców jest na wskroś dobre, drugie z gruntu złe. Ukazywanie postaci tak biegunowo przeciwstawnych pozwala dziecku łatwiej uchwycić

zachodzącą między nimi różnicę, niż gdyby były one przedstawione w sposób bliższy rzeczywistości życia, to znaczy z uwzględnieniem całej złożoności, która właściwa jest realnym ludziom. Biegunowa przeciwstawność postaci baśniowych ułatwia tę podstawową decyzję, od której zależy cały dalszy rozwój osobowości. Dziecko uwzględnia w swoich wyborach nie tyle fakt, że postać postępuje dobrze lub źle ile sympatię bądź antypatię, jaką w nim ona wzbudza. Tym łatwiej identyfikuje się z postacią dobrą (i odrzuca złą), im jest ona prostsza i bardziej bezpośrednia [Bettelheim, 1985: 49].

Bohater baśniowy może wchodzić z wszystkimi w kontakty przyjazne, cały wszechświat stoi na jego usługach. Nie jest nigdy bierny, nigdy nie czeka na pomoc z założonymi rękami. To tylko w opowieściach komicznych występują pieczone gołąbki, wpadające leniwym prosto do ust. Ale lenistwo i bierność są tu właśnie przedmiotem kpiny. Aktywność i wręcz nieprawdopodobna przedsiębiorczość jest immanentną cechą bohatera baśniowego, który stale coś czyni. Czyn jest tak mocno spleciony z akcją baśni, że nawet cechy ludzkie oraz właściwości charakteru przedstawione są za jego pomocą. Tak na przykład rozpacz królowny bywa ukazana nałożeniem na jej serce potężnej, żelaznej obręczy, mającej ochronić serce przed pęknięciem z żalu, zaś z ust dobrej dziewczyny wychodzą kwiaty lub drogocenne kamienie, mające być symbolem dobroci. Jest to oczywiście także wyrazem stylu baśniowego i panującej w tym gatunku symboliki i metaforyki, jednak ów obraz potęguje nieustanna akcja baśni [Skrobiszewska, 1978: 116-120].

Losy baśniowych bohaterów przebiegają dramatycznie. Z reguły są oni skrzywdzeni, uciemżeni, niesprawiedliwie traktowani. Są oni nieustannie poddawani różnym próbom, aczkolwiek pokonują wszelkie trudności, wszystko im się udaje.

Bohater baśniowy reprezentuje określony typ, nigdy nie jest to indywidualizm niepowtarzalny. Główny bohater jest w oczach dziecka osobą najbardziej pociągającą spośród pozostałych postaci baśniowych i tylko z nim dziecko iden-

tyfikuje się szczególnie podczas toczenia wszelkich walk. Utożsamiając się z bohaterem, dziecko przechodzi wszystkie jego próby, cierpienia, tryumfuje wraz z nim z odniesionego zwycięstwa. Identyfikując się z bohaterem w jego zmaganiach zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych, przyjmuje moralny sens baśni.

### *Istota wartości – dziecięca potrzeba cudowności*

Nauki o wartościach, czyli tak zwana aksjologia podmiotowa, uczy, iż wartości wiążą się z człowiekiem i jego przeżyciami. Zdaniem H. Borowskiego wartości to „wszystko, co cenne, godne pożądania i posiadania, wszystko do czego ludzie dążą, co chcieliby mieć i przeżywać”; to również zbiorowe lub indywidualne przeżycia powstające pod wpływem oddziaływających na człowieka różnego rodzaju bodźców pochodzących ze świata zewnętrznego [Borowski, 1992: 7]. Wartości istnieją niezależnie od rzeczy i od człowieka, są poznawane intuicyjnie.

Szczepański wartością nazywa „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wyimaginowany, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisują mu ważną rolę w swoim życiu i dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus” [Szczepański, 1967: 136-137]. Z kolei P. Sztompka twierdzi, że „wartości mówią, jakie cele są godne, słuszne, właściwe i wskazują do czego ludzie powinni dążyć” [Sztompka, 2002: 197].

Posługując się metaforą, wartości można zdefiniować jako dobre ziarna, które baśnie zasieją w naszych sercach i duszach. Baśnie, zarówno czytane, jak również ekranizowane, powinny wytyczać właściwą drogę, właściwe wybory pomiędzy dobrem a złem, odpowiednią karę czy nagrodę w zależności od postępowania baśniowych postaci. Baśnie uczą miłości, przyjaźni, uwrażliwiają na piękno, na los drugiego człowieka.

Baśń odgrywa niezwykle istotną rolę w wychowaniu i kształtowaniu osobowości dziecka. Dlatego tak ważną funkcję pełnią pojawiające się w każdej baśni liczne wartości, a mianowicie: miłość, wiara, sprawiedliwość, piękno, szczęście, niewinność, samotność, cierpienie, starość, śmierć. Odnajdując w baśniach wartości uniwersalne, dzieci mogą lepiej zrozumieć otaczający je świat i przez to wyzbyć się lęku przed nieznanym. Przenosząc się w baśniową, w pewnym stopniu realistyczną krainę, dzieci uczą się życia, rozwijają zainteresowania, pobudzają wyobraźnię, poznają świat. Baśnie niejednokrotnie pokazują ten świat z innej strony – od magicznej do mrocznej.

Niezwykle ważną wartością baśni jest to, iż odkrywa ona rozwiązanie konkretnej sytuacji. Dostarcza wiedzy etycznej i poucza o właściwych sposobach postępowania. Dowartościowuje doniosłe przeżycia dziecka, pomaga zrozumieć mu siebie, umacnia nadzieję, eliminuje lęk. Wzbogaca życie dzieci nie tylko w danym momencie, ale też w perspektywie przyszłości.

Istotną wartością baśni jest nauka szacunku i współczucia dla cudzego nieszczęścia. To bardzo ważna i niezwykle rzadka wartość w dzisiejszym świecie, w którym niezwykle często zdarzają się żarty i drwiny kosztem dotkniętego przez los drugiego człowieka. Dlatego też występujący w baśni żart, który wywołuje samorzutny radosny nastrój, powinien być potem omówiony, trzeba zwrócić uwagę dzieci na to, z czego naprawdę się śmiejemy, dlaczego niektóre żarty nie odpowiadają naszemu poczuciu humoru. Dzieci powinny odczuwać potrzebę niefrasobliwego dowcipu, ale pozbawionego elementów drwiny, złośliwości i zabawy cudzym kosztem [Gertsman, 1959: 139].

W konstrukcji dobrego dowcipu bowiem niezbędne są pierwiastki dziwaczności, sprzeczności z normą i naturalna motywacja owego odstępstwa [Buttler, 1974: 404]. Dowcip językowy oparty na wieloznaczności wyrazów dopuszcza również współistnienie dwu sensów jednego słowa [Buttler, 1974: 286].

Komizm poszczególnych postaci wyraża się zarówno w charakterystykach słownych, jak też i w postępowaniu ujawniającym się w akcji stanowiącej fabułę baśni. Jednak słusznie zaznacza rosyjski badacz literatury i folkloru – Włodzimierz Propp, że głównym środkiem stworzenia postaci komicznych jest hiperbolizacja pewnych cech bohatera. Pojawiają się karykatury do takich rozmiarów, aby zwracały na siebie uwagę odbiorcy, a jednocześnie nie wywoływały współczucia, strachu czy obrzydzenia [Propp, 1976: 67]. Odwołanie się bowiem do wewnętrznej wrażliwości zainteresowanego może wywołać wyrzuty sumienia i litość nad kimś ośmieszonym. Śmieszny może być nie tylko bohater negatywny, którego osądza i karze czytelnik przez wyśmiewanie, lecz także postać pozytywna, charakteryzująca się nieuzasadnionym optymizmem, wygórowanym mniemaniem o sobie samym lub pewnym „odchYLENIEM od normy”, które akcentowane są przy tworzeniu postaci komicznych.

Odbiorca baśni staje się jednocześnie uczestnikiem świata śmiechu. W baśniowym świecie ośmieszeniu może podlegać wszystko i wszyscy. Każdy element obecny w baśni pokazuje lub może w każdej chwili pokazać swoją nieoficjalną, humorystyczną i satyryczną stronę. Nawet każdy uczestnik tego baśniowego świata dobrowolnie przyłącza się do tego ośmieszania. W takich sytuacjach śmiech przestaje być już tylko reakcją na coś śmiesznego, lecz zaczyna być pewnego rodzaju światopoglądem, który jest uniwersalny, ponieważ obejmuje wszystko, tak jak wszystko można poddać zabiegowi ośmieszania [Czaplewicz, 1972: 155].

Nieocenioną wartością baśni jest ofiarowanie dziecku takich przestrzeni, których nie odkryłoby samo. A jeszcze ważniejszą rzeczą jest osiągnięcie poczucia własnej odrębności osobowej i własnej wartości, a także poczucia powinności moralnych.

Baśń jako utwór o dużych walorach wychowawczych zbliża małego czytelnika do świata zwierząt, pobudza do obserwacji, refleksji nad zachowaniem się zwierzęcia, uczy roztaczać

opiekę, uczy odpowiedzialności. Ważniejsze natomiast staje się wzbogacenie doświadczeń i obserwacji dziecka w środowisku społecznym i przyrodniczym po to, aby wiadomości te ułatwiały mu rozumienie i uczuciowe przeżywanie utworu. Jak wykazują liczne obserwacje i badania, dzieci 5- i 6-letnie umieją wiązać sensownie treść utworu ze swymi życiowymi doświadczeniami, wtedy gdy dzieci małe (3- i 4-latki) chwytają tylko bardzo powierzchowne związki między utworem a swoim przeżyciem [Mystkowska, 1965: 94].

Świat przedstawiony w baśniach jest dobry i sprawiedliwy, przez co dziecko dowiadyuje się, że warto być dobrym i przestrzegać obowiązujących reguł. Podział świata na dobry i zły umożliwia realną ocenę zachowania innych.

Niemal każda baśń ukazuje w niezwykle barwny sposób piękno każdej, nawet najbardziej powszechnej rzeczy, ludzkiej dobroci i miłości, dobru zawsze towarzyszy szczęście, z kolei złu – nieszczerość, niesprawiedliwość. Baśnie zawierają uniwersalne przesłania oraz ukryty sens, przedstawiony pod postacią roślin, zwierząt, rzadziej ludzi, a także obiektywnie zgłębiają naturę ludzką.

Baśnie przekazują wartości, które są ponadczasowe i cenione w każdej kulturze. Wprowadzając dziecko w bajeczne krainy, przekazujemy mu normy społeczne. W kontakcie z opowieścią baśniową dziecko rozwija swoją osobowość, określa i wzbogaca tożsamość. Utwory baśniowe osławiają ze śmiercią, ukazują, że jest ona czymś nieuniknionym, naturalnym. Baśń wykorzystuje wybujałą wyobraźnię i emocjonalność dziecka do zaciekawienia światem, łagodzi jego lęki, daje wiarę w siebie. Kształtuje morale, rozwija zainteresowania, zaznajamiając z kulturą i tradycjami. Prowadzi do niezależności, dostarczając wsparcia. Uwrażliwia na piękno otaczającego świata, a jednocześnie na występujące w nim cierpienie. Daje poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego i ucząc życiowej mądrości, wzmacnia poczucie więzi z osobą, która współuczestniczy w odkrywaniu znaczeń.

Poeta Louis MacNeice powiedział:

Prawdziwe baśnie zawsze miały dla mnie wielką osobistą wartość, nawet gdy już chodziłem do szkoły. Baśń, przynajmniej klasyczna, wywodząca się z folkloru, to coś o wiele poważniejszego niż przeciętna powieść realistyczna, która czyni tyle hałasu o sprawy ludzkie co kronika towarzyska.

[Skrobiszewska, 1978: 68]

Irena Słońska, po przeanalizowaniu liczby aspektów wartości, jakie baśń wnosi w życie dziecka, pisze:

Baśń zdobyła sobie prawo obywatelstwa we wszystkich systemach pedagogicznych. Okazała się silniejsza od wszelkich przeszkód i wszelkich zarzutów. Jest nieśmiertelna. A dzieci? Te wszystkie burze przeszły nad nimi. One cały czas były wierne baśni, nie wiedzą czego baśń je uczy, co w nich pogłębia i kształtuje, ale ją kochają.

[Słońska, 1959: 79]

Baśń umożliwia dziecku intuicyjne, przedświadome pojmowanie własnej natury i budzi przeczucie przyszłości, która czekać je będzie wówczas, gdy rozwinie ono swe pozytywne możliwości. Obcując z baśniami dziecko zaczyna rozumieć, że jeśli się jest człowiekiem na tej ziemi, staje się nieuchronnie przed bardzo trudnymi zadaniami, lecz także przeżywa cudowne przygody [Skrobiszewska, 1978: 284].

Charakter i uczuciowość dziecka kształtują wszelkie zdarzenia, w których dziecko bierze udział lub jest ich świadkiem. Do zdarzeń tych należą również wszystkie baśnie, które dziecko słyszało lub oglądało w swoim życiu. Chciałabym przypomnieć fragment pięknej baśni Oscara Wilde'a RYBAK I JEGO DUSZA [Wortman, 1984: 103-104]. Łączy ona w sobie elementy świata realnego i fikcyjnego tworząc niezwykłą poetycką fikcję. Antropomorfizacja zjawisk i personalizacja sprawiają, że świat kreowany w tej baśni jest bliski zarówno dorosłym, jak i dzieciom. Zasłuchajmy się raz jeszcze w tę baśń...

Każdego wieczoru rybak młody wypływał na morze i przywoływał syrenkę. Ona zaś wynurzała się z wody i śpiewała dla niego. Wokół niej pływały delfiny, a dzikie mewy kołowały nad jej głową. A śpiewała cudowną pieśń. Była to pieśń o mieszkańcach morza, którzy pędzą stada zwierząt morskich z jaskini do jaskini, a ich młode przenoszą na ramionach; o trytonach z długimi, zielonymi brodami i włochatą piersią, które dmą w spiralne konchy muszel, kiedy król przechodzi; o bursztynowym pałacu królewskim, który ma dach z przezroczystego szmaragdu, a posadzki z połyskliwych pereł; o dziwnych ogrodach morskich, gdzie przez dzień cały powiewają wielkie ażurowe wachlarze z koralu, gdzie ryby śmigają jak srebrne ptaki, anemony gnieźdzą się na skałach, a rozgwiadzy w żółtym, sfalowanym piasku. Śpiewała pieśń o wielorybach, które przyplływają z północnych mórz, a płetwy mają pokryte ostrymi sopłami lodu; o syrenach, które śpiewają o tak cudownych rzeczach, że kupcy muszą woskiem zatykać sobie uszy, aby ich nie słyszeć i na ich głos nie skakać do wody, w której by potonęli; o zatopionych galerach z wysokimi masztami, gdzie zmarzli na kamień marynarze przywarli do olinowań, a makrele pływają po otwartych lukach; o maleńkich małżach, które są wielkimi podróżnikami, przywierają do kilu okrętów i wędrują dokoła świata; o małowach, które żyją na stromych ścianach skalnych, wyciągają długie, czarne ramiona i według swojej woli mogą dzień zmienić w noc. Śpiewała pieśń o małym żeglarzu, który ma własny stateczek wyrżnięty z opalu i pływający na jedwabnych żaglach; o wesołych wodnikach, którzy grają na harfach i czarem swej gry potrafią uspić olbrzymie węże morskie; o małych dzieciach, które chwytają śliskie świnki morskie i ze śmiechem jeżdżą na ich grzbietach; o syrenach, które się kryją wśród białej piany i wyciągają ramiona do żeglarzy; o morskich lwach z zakrzywionymi kłami i konikach morskich o rozwianych grzywach.

[Wortman, 1984: 103-104]







### Rozdział III

## **STREFA WRAŻLIWOŚCI ESTETYCZNEJ I ETYCZNEJ POEZJI DLA DZIECI I POEZJI DZIECIĘCEJ**

### **1. Słowa w poezji i poezja w słowie**

Czytelnik bada i opisuje kompozycje utworu. Odkrywa również zasady kompozycji, rozpoznaje i omawia podmiot liryczny, oblicza i wskazuje zabiegi poetyckie, określa centralny motyw utworu, sytuacje liryczne. W ten sposób dorosły czytelnik obraca się w sferze poetyki i niezbędne są mu wiadomości z tego zakresu. Koniecznym jest rozpoznanie metafor i epitetów, operowanie odpowiednim kluczem słów i znaczeń. Te dalsze kroki są konieczne w postępowaniu analitycznym dorosłego czytelnika, który szuka odpowiedzi na pytanie, czemu służy taka a nie inna konstrukcja wiersza, taki a nie inny dobór i układ środków stylistycznych. Jaki wreszcie sens z nich wynika? Jak mieści się w całym kontekście kultury, historii, filozofii. Jak cenne okazuje się odczytanie, wiedza historyczno-literacka, pewna wrażliwość, intuicja, obycie w dorobku kultury i sztuki, a także sztuka logicznego myślenia. Na skutek tych wcześniejszych kroków dorosły czytelnik porównuje:

- sytuację liryczną i konstrukcję podmiotu lirycznego,
- centralny motyw (temat),
- okoliczności powstania wiersza, utworu,
- gatunek literacki,
- obraz świata (obrazy zawarte w utworze, tytuły i kolejne partie, tu mogą być wersy, strofy, kolejne całościowe wypowiedzi, które możemy wyodrębnić).

Wkraczamy wówczas na teren wykrywania opozycji i analogii. W ten sposób wkraczamy w kulturę ludzkości. W ten sposób dzieło poety zostaje poddane społecznej ocenie z punktu widzenia ideałów literatury, modeli estetycznych, estetycznych, estetycznych punktu widzenia sprawności twórczej poety. Natomiast postawa epicka wiąże się bezpośrednio z sytuacją narracyjną. Sytuacji narracyjnej odpowiada monologowa konstrukcja językowa: narracja. Jest ona komunikatem językowym. Liryka wyspecjalizowała się w wyrażaniu uczuć w dziedzinach filozoficznych, refleksji bardzo osobistego zwierzenia. Podmiot liryczny jest przede wszystkim człowiekiem rozważającym. Poezja opowiada o najgłębszych warstwach duszy ludzkiej, o czystości serca, o logice rozumu, łącząc poezję z rozważaniem każdego niemal słowa – znaku, słowa – milczenia, słowa – spojrzenia.

Poeci, wzorując się na dzieciach, tworzą nierealne krainy, a dzięki obecności mitu dziecka ulega odwróceniu naturalny porządek rzeczy, który sprzyja realizacji najbardziej nawet dziwacznych pomysłów. Możemy je uporządkować wprowadzając do scenariusza zajęć poświęconych liryce metody aktywizujące. Wymienię je:

- I Słowa – klucze (określam pole semantyczne).
- II Mapa mentalna (dokonuje wizualnego opracowania wierszy).
- III Przekład intersemiotyczny (używam gestu, maluję obraz).

- IV Techniki dramowe (gram rolę).
- V Interpretacja muzyczna (słucham, muzyka mnie inspiruje).
- VI Notatki interpretacyjne (poszukują sentencji, pointy, określam filozofię utworu).
- VII Dyskusja (podaje argumenty, uczę się słuchania poglądów innych, wyrażam swój sąd).
- VIII Technika stymulacji pytań (uczę się stawiać sensowne pytania).
- IX Zabawy i kreatywność (inspiruję do dopisania zakończenia wiersza).

Dorośli czytelnik porusza się po liryce wzbogacony o doświadczenia własnych przeżyć, ciągle na nowo odkrywając po raz kolejny bieg życia. Wychowani jesteśmy na poezji J. Kochanowskiego, J. Słowackiego, A. Mickiewicza, C.K. Norwida, K. Przerwy-Tetmajera, J. Kasprówicza, B. Leśmiana, K.K. Baczyńskiego, K.I. Gałczyńskiego, Z. Herberta, T. Różewicza, ks. J. Twardowskiego, A. Kamieńskiej, W. Szymborskiej, tęsknimy za ofiarowaną nam przez poetę wizją świata. Krocząc ścieżkami poezji, szukamy metafory, czyli przenośni, gdyż to ona pojawia się na granicy możliwości języka, jest właściwie próbą wyjścia poza te granice, gdyż nazywa to nieuchwytnie czemu żadne nazwanie nie zdołało sprostać, czego żaden wyraz sam nie umiał wskazać ani wydobyć. Słowa apelują do wyobrażeń, w których rodzą się i są przechowywane cenne i rzadkie klejnoty. Dojrzałość intelektualna pozwala na zbieranie tych klejnotów. A jak dzieci dorastają do opowiadania o swoim świecie, jaki świat przedstawiają im w strofach wiersza poeci, którzy otwierają przed nimi ogrody swoich serc i umysłu? Pozwolę sobie na osobiste przemyślenia...

Nastała jesień w złocie i czerwieni, w brązach i radościach wiewiórczych podskoków, w świecie nad zamglonym polem,

w pochyleniu jarzębiny, która dziękuje słońcu za lato... Jest już jesień i ona wzbudza tęsknotę za niebem i ziemią. Jednym z poetów, który przedziwnie umiał opowiadać o urodzie ziemi jest nieżyjący już Józef Ratajczak. Wsłuchajmy się w klimat cichej opowieści tym razem o wiosennym lesie.

Aby nas nie obudzić  
Las rośnie cicho,  
że nie słyhać  
Ziemia się kręci  
w sekrecie

Cisza.  
Świat się obraca  
Ostrożnie, z troską, na palcach.

[Ratajczak, 1990: 8]

Poeci opowiadają dzieciom świat śpiewnie, w jasny i czysty sposób. Czynią to z lekkością, wpisują swoje zachwyty do starego albumu wspomnień. Między wersami poetyckimi trwa czytelnik obok tajemnicy świtu, nocy, tęsknoty. Poeci opowiadają dzieciom przez strofy poetyckie o tym, że zatrzymane są na chwilę obrazy świata, otwarte okno, błyszcząca się gałąź brzozy na wietrze, rzeka, która pluszcze i znika, księżyc uśmiechnięty, wystraszony zając i dom pełen myszy. Te chwile w życiu mają jakiś twórczy i logiczny sens. W poezji dziecięcej szukamy motywów domu, miłości matczynej i ojcowskiej, motywów lasu zielonego, rozśpiewanego świergotem ptaków, listów prosto z nieba, które otwiera się drżąca ręką, pękających z jękiem kasztanów; brązowych i lśniących, strumienia gadającego z kamieniem, kwitnącego maku przy polnej drodze, bardzo zielonej żaby, kominka, przy którym możesz ogrzać dłonie.

Przede wszystkim poezję dziecięcą cechuje ponadczasowość, oryginalność treści i form, pojawiają się interesujące kreacje podmiotu lirycznego. Wiersze dla dzieci są rozbudowanymi parafrazami pomysłów i opowiadań o zwierzętach. Ciepło rodzinne, pokora lub przekora podmiotu lirycznego to również cechy poetyckiej twórczości dla dzieci. Postać szczególnie matki jawi się jasną i dobrą, istotną w obrazowaniu świata najbliższego dzieciom, świata, który niesie ukojenie dotykiem dłoni, otarciem łez, często przestrogą i mocą liryczną zamykającą dzień kołysanką, bajką, bajeczką, przypowieścią, fraszką, pointą i bliskością drugiego człowieka.

...co urzeka,  
co raduje,  
co się z dzieckiem  
wygaduje i wymyśla,  
co się spełnia i niespełnia,  
te pajęczki, te księżniczki,  
puzdereczka, cukierniczki,  
takie małe Nic,  
jak wata z cukru...

[Redlarska, 1998: 16]

Przeczytałam wiele dziecięcych wierszy (ponad 1000) prezentowanych w edycjach konkursów poetyckich, pisanych przez dzieci (Jutro popłyniemy daleko, jeszcze dalej niż te obłoki; Złota jesień polska; Dom rodzinny; Jesień, kartofel i poezja; Ona mi pierwsza pokazała księżyc). Dokonałam ich analizy pod względem treści, obrazów świata. Dostrzegłam w nich głębię filozoficznych przeżyć: pożegnania i powroty, oczekiwanie, czujność, przemijanie, tęsknotę za czułością i szaleństwem zabaw i własnym psem lub kotem, a potem dostrzegłam ciekawy koloryt przestrzeni, horyzonty w błękitach, bieli i zieleni wpisane w ramy czterech pór roku.

Wystarczy zrobić  
krok mały  
i jesteś już za bramą świata cała  
Biegniesz!

[Redlarska, 1998: 49]

Poeci nauczyli się od dzieci opowiadać świat, a zapewne dzieci od poetów tej opowieści o świecie mogły się także uczyć.

Twórczość poetów: P. Beręsewicza, Z. Beszczyńskiej, W. Chotomskiej, T. Chudego, D. Gellner, J. Jałowiec, J. Kulmowej, J. Papuzińskiej, J. Ratajczaka, E. Skarżyskiej, ks. J. Twardowskiego, N. Usenko, D. Wawilów i wielu, wielu innych ukazuje dzieciom świat między niebem a ziemią, uczy obrazowania, uczy posługiwania się słowem i odczytywania jego sensu. I radość jest w nas, gdy dzieci piszą wiersze, wtedy najpełniej mówią o sobie. A nam pozostaje słuchać i słyszeć tego co w duszy gra.

Teofil Lenartowicz – lirnik dziecięcy, lirnik mazowiecki, poeta śpiewak, wielki nauczyciel polskich poetów wierzył głęboko w dziecięcą świętość, której tak światu brak. Tak naprawdę pragniemy dotykać tkliwych poruszeń serca, doświadczać wartości, takich jak franciszkańska prostota.

Złotniczniku, zrób mi kubek  
Tylko proszę zrób mi ładnie.  
Zamiast uszka ptasi dzióbek,  
Moją matkę zrób mi na dzień,  
A po brzegach naokoło  
Liść przydrożny niech się świeci,  
A po bokach małe sioło,  
A na spodku małe dzieci.

[Lenartowicz, 1972: 110]

W poezji dziecięcej znajdziemy reprezentatywne cechy poetów; zabawę słowem wyrażającą się w niebanalnym



i bliskim poetyce lingwistycznej użyciu, zwłaszcza frazeologicznych struktur języka, wreszcie pełen humoru, barwny opis sytuacji i zjawisk odzwierciedlający obyczajowość i mentalność nie tylko dziecięcą. Poezja dziecięca umożliwia połączenie wszystkich zalet: wirtuozerii warsztatowej (liryka międzywojenna), zmysłu samokrytycznego, psychologicznej wiarygodności i wnikliwości, a przede wszystkim wycucia oraz rozumienia języka. Poezja jest bliska życiu, bliższa niż mistycyzm metafizycznych lęków i pragnień odziedziczonych po modernizmie, jest jedną z dróg budowania ludzkiej podmiotowości.

## 2. Twórczość poetycka dla dzieci w latach 1945–1955. Topos dzieciństwa i motyw domu

Do kraju tego, gdzie kruszynę chleba  
Podnoszą z ziemi przez uszanowanie  
Dla darów Nieba...  
Tęskno mi, Panie

Dla kraju tego, gdzie winą jest duża  
Popsować gniazdo na gruszy bocianie,  
Bo wszystkim służą...  
Tęskno mi, Panie.

[Norwid, 1977]

### *W stronę poezji – jej swoistość liryczna*

Odrębność literatury dla dzieci, w tym wierszy przeznaczonych dla dziecięcego odbiorcy wynika z podkreślanego przez krytyków założenia, według którego jest ona kierowana zawsze do dziecka [Cieślikowski, 1974: 7-9]. Już dawna literatura staropolska w sposób nieoficjalny, ludyczny budowała wzorce wierszowania dzieciom [Sierakowski, 1800]. Poezja dedykowana dzieciom w większości przypadków nie w zapisie, ale w przekazie ustnym była bardzo zrytmizowana rytmem

i rymem. Zwrotkowa powtarzalność wiersza utożsamiana była z jego śpiewnością. Swoistość poezji dedykowanej dziecięcemu czytelnikowi wynika z formalnych cech kompozycyjnych wiersza, który w druku przybierał postać obrazka lub figury [Cieślakowski, 1983]. Obrazek swoim wyglądem opowiada treść wiersza dziecku, figura, której tworzywem są litery i znaki przestankowe kieruje uwagę dziecięco odbiorcy w sposób spontaniczny na rozpoznawalne wzrokowo elementy treści wiersza. Literatura dla najmłodszych to poezja, wiersze albo rymy. Dawniej rym był synonimem wiersza, w poezji dawnej nazwa ta ujawniała swoje podwójne znaczenia – środka stylistycznego i utworu poetyckiego [Pszczółowska, 2003]. Rymowanki – wiersze dla dzieci – są najbardziej naturalne, stanowiły i nadal stanowią najwłaściwszy sposób mówienie do dziecka, opowiadania jemu o otaczającym je świecie i panujących w nim zasadach.

Osia fabularyzacyjną tekstu literackiego adresowanego dzieciom jest topos lub motyw. Motyw domu w poezji dla dzieci nierozzerwalnie powiązany jest z toposem dzieciństwa, najbliższych dziecku osób – mamy i taty. Podobnie jak motyw domu, obraz dzieciństwa w literaturze dla dzieci ciągle ewoluował. Na samym początku swojego rozwoju literatura przeznaczona dla dzieci kształtowała moralne wyobrażenie domu. Powiązane było one z wychowawczą rolą literatury dziecięcej. Z tego względu, że motyw domu, a szczególnie postrzegany w kontekście jego wychowawczych ról ma swój wzorzec w rozważaniach na temat sposobów kreowania przez literaturę tego toposu należy sięgnąć do wzorca, jaki stanowią wiersze romantycznego poety Stanisława Jachowicza.

Literatura pierwszej połowy XIX stulecia pozwalała dzieciom poznać dom i krąg najbliższych jemu osób z perspektywy moralnej. Stanisław Jachowicz w napisanej w 1824 roku wierszowanej parafrazie przysłowia „Nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe” przyjmuje ton wychowawczej perswazji, wska-

zując na konsekwencje sprzeciwiania się mądrości wyrażonej w przysłowiu.

Raz swawolny Tadeuszek  
 Nawsadzał w flaszeczkę muszek;  
 A nie chcąc ich morzyć głodem,  
 Ponarzucał chleba z miodem.  
 Widząc to Ojciec, przyniósł mu piernika,  
 I nic nie mówiąc, drzwi na klucz zamyka.  
 Zaczął się prosić, płakał Tadeuszek,  
 A Ojciec na to: Nie więź biednych muszek.  
 Siedział dzień cały. To go nauczyło:  
 Nie czyn drugiemu, co tobie nie miło.

[Jachowicz, 1985b: 21]

Obraz domu w wierszu Stanisława Jachowicza SWAWOLNY TADEUSZEK jest ukazany przez pryzmat surowego, ale mądrego ojca, którego działanie stanowi swoisty eksperyment pedagogiczny, który uwiarygodnia dziecku bolesną prawdę, jak się czuje stworzenie zamknięte wbrew swojej woli. Dom ukazany zostaje w dość interesujący sposób, o jakości jego dydaktycznej funkcji decydują przede wszystkim działania ojca, a nie matki. Podobną wizję domu stworzył już w literaturze przede wszystkim adresowanej do dorosłych, Adam Mickiewicz w balladzie zatytułowanej POWRÓT TATY. Najmłodszy słuchacz wierszowanej bajki z morałem Stanisława Jachowicza nie byli przytłoczeni dydaktyzmem bajki. Wszystko to, o czym traktował wiersz Jachowicza zgodny był z poczynionymi przez dziecięco odbiorcę obserwacjami, jego doświadczeniami, żartobliwymi, choć okrutnymi zabawami z mniejszymi od siebie. Zadanie oswojenia się dziecka z naukami, jakie powinno uzyskać w wychowaniu domowym ułatwiała bezsprzecznie forma wiersza, silnie zrytmizowana, oparta na ósmiozłogowych, łatwo wpadającym w ucho metrum. Wiersze Stanisława Jachowicza są przykładem powiązania środków artystycznych takich, jak mowa wiązana, meliczność wiersza z wychowawczą funkcją

literatury dla dzieci, rolą kreującą właściwe wyobrazenie domu jako strażnika dobrych wychowania. Prostota wiersza Stanisława Jachimowicza wynika z jednoznaczności zastosowanych przez autora epitetów: „Tadeuszek jest swawolny”, jest dzieckiem, które nie rozumie konsekwencji swojego postępowania, na co wskazuje imię dziecięcego bohatera wierszowanej bajki zastosowane w formie deminutywnej Dziecięcość sprawcy postępków wskazują kolejne zdrobnienia „flaszeczka”, „muszka”, a także typowe dla dziecięcej mowy dokonane formy czasowników „ponarzucal”, „nawsadzał”. Tego rodzaju wierszowane bajki miały przede wszystkim wartość instrumentalną, służyły wychowaniu, nie pozostawiając możliwości na rozwój dziecięcej wyobraźni. Jak zauważa Jerzy Cieślikowski: *BAJKI Jachowicza (...) stały się swoistym wzorcem wiersza dla dzieci, dydaktycznym i z morałem* [1983: X].

Późniejsza krytyka utworów Jachowicza zwracała uwagę na pewną prawidłowość utworów romantycznego poety – bajki Jachowicza dość skutecznie zawężyły krąg swoich odbiorców, ograniczając prezentowany w nich motyw wychowawczego domu do środowisk bogatych rodziców i ich dzieci. Adresatami utworów Jachowicza były bowiem dzieci środowisk o znacznej, czasem nawet wysokiej kulturze i statusie materialnym.

Satyra Jachowiczowskich bajek wytyka dzieciom łakomstwo, wybredność, nieposłuszeństwo i niegrzeczność wobec dorosłych i służby, okrucieństwo wobec zwierząt, lenistwo w nauce – a to są najczęściej wady dzieci społecznej góry.

[Cieślikowski, 1983: X]

W wierszu *BASIA* Stanisław Jachowicz tworzy dystynktywną dla poezji dla dzieci przestrzeń kameralną zdarzeń przedstawionych w wierszowanej bajce.

Cóż się stało Basi? Jakaż widzę zmianę!  
 Jej nosiek napuchnięty, oczki zapłakane,  
 A pod noskiem plasterek. Cóż to wszystko znaczy?  
 Któż niezwykłą spokojność Basi wytłumaczy?  
 Zwyczajnie różne chodzą po ludziach przypadki;  
 Basia nie chciała słuchać przestróg dobrej matki:  
 To się cała kręciła jakby na sprężynce,  
 To znowu dziwnych zabaw chciało się dziewczynce;  
 Wszędzie jej było pełno, hałas w całym domu,  
 I na chwilkę spokoju nie dała nikomu.  
 Póty dzban wodę nosi, aż się urwie ucho,  
 Rzadko swawola komu uchodzi na sucho;  
 Poznała to i Basia, ale po niewczasie,  
 Stół obalony z lampą pokaleczył Basię.  
 Odtychczas grzeczne dziecię z Basi się zrobiło.  
 Oby to na długo było!

[Jachowicz, 1985b: 24]

Miejsce wydarzeń to mieszkanie, dom dziecka. W tej raczej „miejskiej” przestrzeni utworu Jachowicza dzieci niegrzeczne rozbijają nosy, plamią ubranie. Autor tworzy w swoich wierszach gatunek utworów poetyckich poświęconych nie tyle dzieciom jako takim, lecz ich wadom. Wiersz Jachowicza – portret wad dziecięcych – stał się w recepcji czytelniczej i krytyczno-literackiej wzorcem wiersza-bajeczki dydaktyczno-moralizatorskiej, „ukierunkowanej – zdaniem badaczy – na satyryczną najczęściej, przedrzeźniającą identyfikację bohatera z odbiorcą” [Cieślikowski 1983: XI].

Wartość pragmatyczna wiersza Jachowicza zatytułowanego BASIA to rada kierowana do wychowawców i domowników, w jaki sposób wyegzekwować od dziecka posłuszeństwo. Sposobem jest snuta opowieść o niegrzecznej dziewczynce, której „zachciało się dziwnych zabaw” wbrew upomnieniom matki. Dziewczynka

ukazana jest w sposób dynamiczny, zarówno w kontekście sytuacyjnym – „Wszędzie jej było pełno, hałas w całym domu, / I na chwilę spokoju nie dała nikomu” jak za pomocą środków artystycznych kreujących jej ruchliwość i nieposłuszeństwo. Wady Basi buduje zarówno porównanie – „cała kręciła jakby na sprężynce”, jak konsekwencje jej nieposłuszeństwa, określonego w wierszu epitetem „dziwne zabawy”. Stół „ukarał” Basię kalecząc ją dotkliwie, a w konsekwencji sprowadzając na drogę posłuszeństwa „grzeczne dziecię z Basi się zrobiło”.

Dom w utworach Jachowicza lub nacechowanych dydaktyzmem jego poezji jest skonwencjonalizowany, jest domem niewzruszonych zasad, na straży których stoją rodzice. Bajki Jachowicza wskazują na zalety nie tyle grzeczności, co ślepego posłuszeństwa. Dostrzegą to ówczesna krytyka literacka. Jej zdaniem wyobrażenie domu dane przez literaturę im współczesną było bardzo powierzchowne i grzeszyło daleko posuniętym skonwencjonalizowaniem.

Literatura dla maleńkich i małych porusza najczęściej tematyki nie etyki, lecz konwenansów i tzw. dobrego wychowania. Dziecko dowiadyuje się, że przede wszystkim powinno być „grzeczne”, (...) Autorowie zdają się nie rozumieć, że posłuszeństwo dziecka to zasługa nie jego. Lecz miara wartości jego wychowania, że zależy ono od zdolności starszych w zdobyciu sobie zaufania dziecka, że posłuszeństwo bez zaufania to bezmyślna uległość i służalstwo, którego szczepić nie wolno.

[Sempołowska, 1901]

Pomimo zastrzeżeń krytyki literackiej wzorzec dydaktycznych wierszy Stanisława Jachowicza przetrwał, oczywiście twórcy utrzymany w poetyce Jachowiczowskiej wierszy rezygnowali z arystokratycznego „kolorytu” środowiskowego, tym bardziej że tworzyli w czasach niesprzyjających pisaniu o elitarnych środowiskach, czyli w okresie Polski Ludowej. W poezji dla dzieci okresu 1945–1950 dominuje dom wiejski i robotniczy,

zgodnie z wyznacznikami kanonu literatury socjalistycznej. Wszelkie poszukiwania pogładowe twórcy, w tym piszącego dla dzieci, zostają wykluczone. Jak wiadomo literatura socrealistyczna niczego nie poszukiwała. Rozwiązanie jakikolwiek problematycznych kwestii było znane. W związku z tym twórca powinien tworzyć tekst uzasadniający z góry założoną tezę. Jeśliby użyć metaforycznego sformułowania, aby jak najtrafniej dookreślić zaistniałą wówczas sytuację, można stwierdzić iż literatura stała się tubą, przez którą przemawiała władza totalitarna. W powyższej sytuacji funkcja poznawcza literatury zanika, górę bierze funkcja propagandowa. Powstaje literatura agitacyjna, panegiryczna w stosunku do idealizowanych klas: chłopskiej i robotniczej traktowanych jako przewodnie siły w narodzie. Jakub Berman, działacz komunistyczny, po drugiej wojnie światowej członek Biura Politycznego PZPR tak pisał o obowiązkach twórcy realizmu socjalistycznego:

Tysiące, dziesiątki tysięcy naszych aktywistów robotniczych i chłopskich, twardych i nieustępliwych, hartuje się w walce. Na wsi z pełnym poczuciem swojej misji, z całym żarem poczucia swojej słuszności przekonywają oni opornych, przeciągają na swoją stronę chwiejnych, apelują do duszy chłopa – człowieka pracy przeciwko drugiej jego duszy posiadacza. Jaka w tej sytuacji powinna być postawa naszej twórczej inteligencji? Chce się zaapelować: nie gardźcie piórem i słowem propagandy, współpracujcie z naszą prasą i radiem, wyjeżdżajcie na wieś z aktywem robotniczym i studenckim, szukajcie zbliżenia ze środowiskiem robotniczym! Kto zasklepia się w kręgu utyskujących inteligentów, ten nie rozumie istoty toczącej się walki i przemian. Najważniejszym obowiązkiem każdego artysty jest wzbogacać własną twórczość, czyniąc ją bardziej odkrywczą i walczącą. Dosięgnijcie waszą ostrą bronią kułaka i spekulanta, szpiega i dywersanta, amerykańskiego podżegacza i neohitlerowca. Odsłońcie zawiły mechanizm kułackiej postawy, kułackiego wyzysku, jego perfidne zasłanianie się chłopem mało- i średniorolnym. Ukażcie całą ostrość przeciwieństw, pokażcie wielkość naszych czasów.

[Berman, 1949]

W tym, o czym arbitralnie pisał Berman, wskazuje on cechy dystynktywne socrealizmu, przede wszystkim dostosowanie literatury do interesów partii, utwór socrealistyczny ukazywał więc jej wielkość, optymizm i zaangażowanie proletariatu w budowaniu nowego ustroju, prezentował świat zgodny z oficjalną ideologią, a nie taki, jaki był. W rezultacie powstawały utwory łatwe w odbiorze, uproszczone i tendencyjne. Tendencja socrealistyczna nie ominęła literatury dla dzieci.

Świadczą o tym konferencje i seminaria i wygłoszone na nich referaty dotyczące literatury dla dzieci, które odbyły się w latach 1946–1951. Ze względu na stworzoną w czasie konferencji szczególną poetykę literatury dla dzieci poniżej przedstawione zostanie ich krótki omówienie na podstawie dostępnych materiałów faktograficznych i historycznoliterackich.

Pierwsza konferencja poświęcona miejscu literatury dla dzieci w Polsce Ludowej zorganizowana została przez wydawnictwo „Czytelnik” w 1946 roku. W referacie rozpoczynającym konferencję, Maria Kann – ówczesny kierownik Działu Literatury dla Dzieci i Młodzieży w wydawnictwie – mówiła o koniecznych związkach między literaturą dla dzieci a nową rzeczywistością polityczną. Książki odtwarzające epokę, w której żyjemy, powinny dać wierny obraz, powinny odtworzyć zjawiska i przemiany społeczne doby obecnej [Kann, 1968: 245].

Kolejna konferencja, poświęcona literaturze dla dzieci, odbyła się w dniach od 1 do 4 czerwca 1947 pod patronatem ówczesnego Związku Nauczycielstwa Polskiego. Konferencja miała zupełnie inny charakter niż pierwsza z 1946 roku. Podkreślano braki zarówno w poziomie merytorycznym, artystycznym, jak edytorskim ówczesnej literatury dla dzieci. Referaty traktowały również o problemach etycznych literatury adresowanej do najmłodszego czytelnika. Stanisław Frycie analizuje wnikliwie jedno z wystąpień Marii Arnold.



Zwraca uwagę na uwagi badaczki literatury dla dzieci dotyczące niskiego poziomu wielu ówczesnych wydawnictw przeznaczonych dla dzieci w wieku przedszkolnym. Zdaniem autorki – „dostarczenie dzieciom przedszkolnym dobrej książki jest pierwszym warunkiem właściwego, demokratycznego wychowania” [Frycie, 1982: 228].

Wówczas bardzo wyraźnie zwrócono na funkcje literatury dla dzieci aktywizujące wyobrażenie domu. Świadczą o tym chociażby tytuły wygłoszonych wtedy referatów (na przykład: Stefan Baley – „Literatura dla dzieci i młodzieży a etyka”). Stefan Baley zwracał między innymi uwagę na funkcję obrazu domu i rodziny w literaturze dla dzieci w bogaceniu wiedzy o postawach moralnych ludzi. Charakteryzował wpływ słowa pisanego na kształtowanie postaw etycznych dzieci oraz umiejętności rozróżniania dobra od zła. Stanisław Frycie stwierdza:

I Ogólnopolski Zjazd w Sprawie Literatury dla Dzieci i Młodzieży był wyrazem głębokiej troski literatów, krytyków, pedagogów i wychowawców o wysoki poziom współczesnego piśmiennictwa dla młodego odbiorcy.

[Frycie, 1982: 230]

*Stricte* ideologiczny charakter miało kolejne spotkanie krytyków i literatów w kwestii literatury dla dzieci zorganizowane w formie Plenum ZG ZLP w 1951 roku. Piśmiennictwo dla dzieci i młodzieży wartościowane było w kontekście jego zgodności z wytycznymi Zjazdu Szczecińskiego w 1948 roku. O ideologicznej tendencji plenum świadczy, wygłoszony już na wstępie spotkania (a właściwie obrad – jak mówiono w ówczesnych czasach), referat programowy Grzegorza Lasoty. Badacz swoje wystąpienie zatytułował: „O sytuacji w literaturze dla dzieci i młodzieży” i dokonał oceny powojennego piśmiennictwa przede wszystkim według kryteriów ideologicznych, zgodnych

ze stanem współczesnej jemu myśli krytyczne i założeniami teorii socrealizmu. Wypowiadając się na temat specyfiki literatury dla dzieci i młodzieży zaproponował likwidację „bałamutnego”, jak to określił, podziału na dwie literatury – dziecięca i dla dorosłych. Zasadność wykluczenia, stosowanego do czasów ówczesnych, podziału argumentował uwagami typu, że istnieje jedna prawda dla młodzieży i dorosłych.

Tylko wtedy (...) podniesiemy naszą literaturę na wyższy poziom, zapewniając jej głębokie oddziaływanie wychowawcze, jeżeli zburzymy sztuczny podział na pisarzy dla młodzieży i dla dorosłych, jeżeli przestaniemy twórczość dla dzieci i młodzieży traktować jako coś gorszego i łatwiejszego, jeżeli dziesiątki naszych utalentowanych pisarzy zaczną pisać dla dzieci i młodzieży.

[Lasota, 1951: 131]

Nadanie literaturze dla dzieci *stricte* propagandowego charakteru wywołało żywą dyskusję wśród uczestników plenum. Pojawiły się głosy sprzeciwu, między innymi polemiczny charakter miały wystąpienia Wandy Grodzieńskiej i Seweryna Pollaka. Wanda Grodzieńska wówczas autorka fantastycznej bajki zatytułowanej MASZYNOWE WRÓZKI pisała w sposób optymistyczny, a historia przemysłowych czarodziejek była pozbawiona publicystycznych sloganów i ideologicznej retoryki [Grodzieńska, 1950]. Zdaniem Seweryna Pollaka literatura dla dzieci powinna za pośrednictwem emocjonalnych obrazów oddziaływać na uczucia małego czytelnika, wywoływać w nim głębokie przeżycia i wzruszenia. Referenci mówili o konieczności wprowadzenia elementów fantastyki zarówno do poezji jak prozy adresowanej do najmłodszego czytelnika [Grodzieńska, 1951]. Pomimo polemicznych głosów przyjęto „jednomyślnie” rezolucję, w której postulowano stworzenie paradygmatu dobrej książki, w której zarówno dziecko młodsze, jak i starsze mogłoby odnaleźć wzór osobowy socjali-

stycznego obywatela wychowanego w socjalistycznym domu.  
Plenum zalecało:

Rozszerzenie kręgów autorów piszących dla dzieci (...) o wybitnych pisarzy; przewyciężenie w literaturze dla dzieci i młodzieży resztek kosmopolityzmu, oportunistu (...) oraz schematyzmu; wprowadzanie romantyki budownictwa socjalistycznego; (...) zacieśnienie kontaktu z organizacjami młodzieżowymi i nauczycielstwem (...).

[Kowalewska, 1968: 272]

*Kołysanki, utulanki, zgadywanki, gdybanki wokół motywu domu – folklor pisany wierszem*

Kołysanka jest najwcześniejszą formą poezji, z którą styka się dziecko. Jest jedną z odmian pieśni ludowej przypisanej do folkloru dziecięcego [SŁOWNIK TERMINÓW LITERACKICH, 1976: 191]. Kołysanka jest liryczną pieśnią śpiewaną nad kołyską dziecka. W piśmiennictwie staropolskim twórcą kołysanek o wysokich walorach artystycznych był Stanisław Grochowski. W dobie baroku powstały jego słynne KOŁYSKI DZIECIĘCE, które stanowią niedościgły wzór kołysanek w poezji wykształconej. Zgodnie z poetyką baroku każda z kołysanek Grochowskiego opatrzona jest tytułem łacińskim, co umieszcza je w płaszczyźnie religijnych odniesień i pozwala traktować jako przykłady kołysanek tworzonych w kręgu poezji uczonej. *Dormi, sancte puellule*, co wolnym tłumaczeniu oznacza śpij, święta dziecinko nawiązuje do tradycji maryjnej poezji średniowiecza.

Uśni, dziecię, uśni moje.  
Uspokój członeczki swoje.  
Niech cię kaszel nie morduje,  
Niechaj ci nic snu nie psuje.

[Grochowski, 1983: 3]

Kołysanka Grochowskiego, zgodnie z genezą gatunku pieśni, posiada istotne właściwości umożliwiające realizację muzyczno-wokalną napisanego utworu. Rymy dokładne: „moje, swoje, morduje, psuje” wyraziście rytmizują tekst. Typowy dla staropolszczyzny tryb rozkazujący „uśni” tworzy w obrębie pierwszego wersu dystynktywne dla poezji śpiewanej rymy wewnętrzne. Adresat kołysanki – dziecko jest sugerowany leksyką wiersza, której przykładami są liczne zdrobnienia typu „członeczki”, które wprowadzają do kołysanki czynnik emocjonalny, pozwalają emanować utworowi uczuciem, miłością matki do dziecka. Fraza „Niech cię kaszel nie morduje” sugeruje, że adresatem kołysanki jest chore maleństwo, a upersonifikowany kaszel staje się w obrębie semantyki wiersza nie tylko czymś złym, ale kimś, kto zakłóca spokój dziecka.

Ani tchni teraz pieseczku,  
Ani gruchni gołabeczku.  
Milczcie wszyscy, a nie szepccie,  
I cichutko ziemię depccie.

[Grochowski, 1983: 3]

Dom wypełniony uczuciem czyni wszystko, aby dziecko mogło zasnąć. Zarówno ludzie, jak zwierzęcy mieszkańcy podporządkowują się woli matki, są cicho, nie zakłócają snu dziecka. Wyrazy o funkcji deminutywnej „pieseczku”, „gołabeczku”, „cichutko” miniatury goją dom do wymiarów perspektywy dziecięcej. Wyrażają również pozytywne emocje, są nośnikami radosnych znaczeń.

Synaj dziecię drogie moje,  
Niech zwiąże sen oczki twoje.  
Wszyscy się uspokoili,  
Uśni, zdrów śpi synu miły.

[Grochowski, 1983: 4]

Dziecko jest centralną postacią ukazanego w kołysance domu. Jemu podporządkowany zostaje zarówno ludzki, jak i zwierzęcy świat, pragnienia dziecka są jakby rozkazem, który obliguje wszystkich do posłuszeństwa idei jego dobra Dziecku ma się również podporządkować sen – „Niech zwiąże sen oczki twoje”, ale uśpienie dziecka powinno nastąpić w sposób delikatny, pełen czułości, co sugeruje zdrobnienie „Oczki”. Nikt ani nic nie powinno krzywdzić dziecka, wszystko zobowiązane jest do służby jemu, jego dobru, zdrowiu i szczęściu. Projektowany przez matkę sen dziecka jest zdrowy, niczym niezakłócony. Synek zapada w miły sen, który jest jakby przedłużeniem szczęścia panującego w domu.

Sameć wiatreczki sprzyjają.  
Wdzięczniejszego snu dodają.

[Grochowski, 1983: 4]

Cała natura sprzyja dziecięcemu śnieniu, wiatr kołysze drzewa w rytmie spokojnej, tulącej do snu muzyki.

Abyś w dłuższy i wdzięczniejszy  
Sen zaszedł, a wstał rzeświejszy”.

[Grochowski, 1983: 4]

Kołysanka zawiera moralizatorską uwagę na samym końcu. Dydaktyzm niesiony przez frazę „sen zaszedł, wstał rzeświejszy” wynika z pochwały harmonii życia w rodzinnym domu, z przestrzegania porządku i kolejności czynności i zdarzeń. Ten, kto harmonijnie żyje, zgodnie z nakazem natury, która obliguje do przestrzegania praw życia, jest zdrowy, szczęśliwy, tak jak to dziecko, które obudzi się rześkie i pogodne nazajutrz.

Szukając bliskoznacznych odniesień do wyrazu kołysanka pojawiają się słowa utulanie, kołysanie, a w melicznej formie wyrazy luli, lulajże. Przykładem liryki dla dzieci utrzymanej w poetyce ludowych kołysanek jest powojenna twórczość

Janiny Porazińskiej. Taki charakter ma wiersz WY DOROŚLI TO  
NIE WIECIE

Siedzisz w kuchni u komina –  
na kolana ci się wspina.  
Zmrużysz oczy – już cię tuli,  
śpiewa słodko.  
– Luli... luli...

[za: Surowiec, 1990: 73]

Kołysankę zapisaną przez poetkę cechuje: „(...) jednostajny rytm zgodny z wahadłowymi ruchami kolebki, specyficzna metaforyka tworząca klimat serdeczności i domowego ciepła. (...) Czynniki te stwarzają właściwą dla kołysanek mieszaninę czasu i nastroju oraz stan pogranicza snu i jawy” [Frycie 1982a: 68-69].

Wskazany przez badacza poezji dla dzieci Stanisława Frycie aspekt współlistnienia dwóch rzeczywistości – onirycznej i realnej w kołysankach wynika z zastosowania przez poetkę typowych dla wyobraźni dziecięcej obrazów, o czym świadczy kołysanka ŚPI JASIUNIO.

Husi – husi...husi – husi...  
W tej lipowej kolebusi.  
Za okienkiem po ogródku  
Nocka chodzi powolutku  
Husi – husi ...husi – husi...  
Śpij Jasieńku mój malusi.  
Świerszczyk skończył swoje granie  
Wszystkie muszki śpią na ścianie.  
Luli – luli...luli – luli...

[za: *Frycie*, 1982a: 68-69]

Onomatopeiczne, początkowe – „Husi – husi...husi – husi” wprowadza jednostajny ruch kolebki i jednocześnie koncentruje uwagę czytelnika, słuchacza wiersza do wnętrza kołyski i zamkniętego w niej świata wyobraźni dziecięcej. Autorka „patrzy” na otaczającą rzeczywistość oczami dziecka usypianego śpiewem. Widzi ono za oknem noc i śpiące muszki na ścianie.

Zgadywanka może mieć coś z kołysanki i na odwrót. Świadczy o tym powstały w 1938 roku, przedrukowany często po II wojnie światowej, w latach pięćdziesiątych wiersz – zagadka Janiny Porazińskiej zatytułowany WY, DOROŚLI, TO NIE WIECIE... Już sam tytuł jest intrygujący, chociażby przez paradoks logiczny sugerujący, że dorośli, którzy z racji wieku i doświadczenia powinni wszystko wiedzieć, są kreowani przez nazwę utworu na tych, którzy jednak nie wiedzą wszystkiego. Oczywiście wiedza i doświadczenie dorosłych są ukazane z perspektywy dziecka, wyposażonego w inną niż człowiek dorosły wrażliwość i umiejętność własnego postrzegania świata. Wiersz nie wartościuje, który sposób recepcji rzeczywistości jest lepszy, zarówno dziecięcy, jak i dorosły jawią się w wierszu jako interesujące.

Wy dorośli – to nie wiecie.  
Co się czasem w izbie plecie:  
Jakie idą tam pogwarki  
I z tej szparki, i z tej szparki.

[Porazińska, 1961: 3]

Izba wypełniona jest bajkowymi stworami, zakrytymi dla oczu dorosłych, widzianymi przez dzieci. Jednakże stwory czują się dobrze w domu, gdyż „idą tam pogwarki”. Dom jest przyjazny dla nich, bo gdyby tak nie było, w ogóle by w nim nie zamieszkały.

Jak pod ławą coś przemyka,  
Wyrzy z mamy kaftanika.  
Hyc! – w dwojaki wraz się schowa.  
Kichniesz – powie:  
– Bywaj zdrowa.

[Porazińska, 1961: 3]

W domu panuje serdeczność, którą ujawnia zarówno grzeczne pozdrowienie stwora, kierowane do ludzi, jak i miejsce, w którym się ukrywa – kaftanik matki. Wrażliwość dziecięca, której dowodem jest powyższy wiersz ukształtowana została przez dom pełen ciepła, miłości, wokół którego pojawia się szeroka przestrzeń krajobrazów, łąk, pól, lasów.

*Animizacja i antropomorfizacja motywu domu w poezji  
dla dzieci – poszukiwanie przestrzeni nastroju*

Animizacja i antropomorfizacja motywu domu to zdaniem badaczy literatury dla dzieci fantazjotwórstwo wyrosłe ze świata dziecięcej imaginacji. Fantazjotwórstwo niezwykle kreatywne dla motywu domu wypełnionego „gadającymi sprzętami” czy kłótliwymi, bardzo ludzkimi ptakami. Dom podlega personifikacji w powojennych wierszach Jerzego Ficowskiego, jest wyposażony w szczególną zdolność, a mianowicie rozśmiesza swoich mieszkańców, o czym świadczy chociażby utwór *DOM, W KTÓRYM ŚMIESZY*.

„Jest wśród wielu baśni naszych – baśń o domu, w którym straszy” – początek wiersza (i Jerzego Ficowskiego traktuje o domu niebezpiecznym dla dziecka. Dom jest złowrogi – „strachy pięścią w mur łomocą/aż psy wyją wniebogłosy”, przerażający – „aż na głowie stają włosy”, wrogi nie tylko dziecku, ale i naturze – „księżyc zaś dostaje dreszczy” [Ficowski 1969: 38-40]. Podmiot liryczny wiersza nie wierzy jednak w bajki



o złych, wrogich ludziom domach. Taki dom według poety, którego należy utożsamiać z osobą mówiącą w wierszu, nie istnieje, a przynajmniej jego istnienie nie jest pożądane. Swoje przekonanie podkreśla wyrażeniem – „szczerze” czy deklaratywnym czasownikiem „wierzę”. To swoiste wyznanie wiary zaczyna w ten sposób:

Ale ja wam powiem szczerze –  
W jedną tylko bajkę wierzę  
Spośród całej bajek rzeszy:  
W baśń o domu, w którym śmiesz!

[Ficowski, 1969: 38]

W obrazie domu pojawiają się liczne uosobienia – gwiazdki chichocą, „na suficie tańczy pajak”, sen rozwesela – „łaskotki sen twój musną”.

Sen się bawi znakomicie,  
Kraży jak na karuzeli  
Wszystkich śpiących rozweseli.

[Ficowski, 1969: 39]

Dom w wizji Jerzego Ficowskiego jest wypełniony śmiechem, radością, zabawą wreszcie. Nie ma w nim miejsca na nudę, wszystko zdaje się podporządkowywać radości dziecka.

Wiersz poety wprowadza małego czytelnika w urzekający świat wyobraźni, marzeń i tęsknot. Metafora „trzepocą w świetle słodkim” jest bardzo oryginalna, nie ma w niej typowej dla poezji dziecięcej banalności. Odsyła małego słuchacza wiersza do świata wyobraźni, sfery onirycznych wyobrażeń o kochanym domu, w którym panuje szczęście. Taki dom jest w każdym dziecku, w jego pragnieniu ciepła, spokoju. Wprawdzie nie ma adresu, to jednak jest blisko.

Sam go znajdziesz, kiedy zaśniesz.  
Może to jest twój dom właśnie.

[Ficowski, 1969: 40]

Na wyspach Bergamutach  
Podobno jest kot w butach,  
Widziano także osła,  
Którego mrówka niosła,  
Jest kura samograjka  
Znosząca złote jajka,  
Na dębach rosną jabłka  
W gronostajowych czapkach,  
Jest i wieloryb stary,  
Co nosi okulary,  
Uczone są łososie  
W pomidorowym sosie  
I tresowane szczury  
Na szczycie szklanej góry,  
Jest słoń z trąbami dwiema  
I tylko... wysp tych nie ma.

[Brzechwa, 1980: 50]

Jeśli tytułowe wyspy Bergamuty z wiersza Jana Brzechwy potraktować jako metaforę socjalistycznego domu, to jest on przedstawiony jako utopia, w rezultacie go nie ma.

### *Topika domu – metaforyzacja*

Jak stwierdza K. Kulickowska – utwory dla dzieci często traktowane były jako narzędzia usługowe wobec praktyki pedagogicznej [Kulickowska 1970: 15-20].

Co więcej literatura dziecięca była traktowana jedynie jako forma przekazywania osiągnięć świata dorosłych, jako sposób dostarczania informacji o różnych elementach rzeczywistości zewnętrznej, czy wyłącznie jako środek wychowawczy [Cysewski 2001: 47, 54]. Świadczy o tym wiersz Heleny Bechler

MOJA MAMA, panegiryk poświęcony mamie – typowej dla tego okresu „przodownicze pracy”.

Gdy dorosnę, jak ty będę pierwsza  
w każdej pracy, przyrzekam to sobie.  
A dziś? Wiem już nauczę się wiersza  
i starannie zadanie odrobię.

[Bechler, 1951/1952]

Wiersz Heleny Bechler powstaje bowiem na początku 1951 roku, okresie szczególnym także dla literatury dla dzieci, ponieważ jak pisze Marek Klecel:

Po uchwaleniu Planu Sześcioletniego w 1950 r. władze komunistyczne zaczęły traktować kulturę, a literaturę w szczególności, jako propagandowe wsparcie Planu i narzuciły jej tematykę związaną ściśle z wykonywaniem zadań gospodarczych. W ten sposób powstała tak zwana literatura produkcyjna.

[Klecel, 2004]

„Produkcyjność” dotyczyła także modelu rodziny, w której każdy, nawet dziecko myślało o odbudowie i budowie kraju i dążyło do przyjęcia wzorcowych postaw swoich rodziców. Dom rodzinny dziecka był zatem domem na wskroś socjalistycznym, jego obowiązujący paradygmat miała za zadanie upowszechniać literatura dla dzieci.

Sześcioletni plan dotyczył przede wszystkim odbudowy stolicy kraju. W literaturze rozpowszechniano obraz Warszawy jako domu każdego Polaka i każdego dziecka. Założenia architektoniczne odbudowy i rozbudowy kraju zostały ustalone przez Bolesława Bieruta 3 lipca 1949 roku. Stało się to podczas obrad Konferencji Warszawskiej PZPR. Bierut wygłosił wówczas referat „Sześcioletni plan odbudowy Warszawy”. Według założeń planu to nie miało być to samo miasto – ta nieszczęśliwa przedwojenna Warszawa. Nieszczęśliwa, bo nieszkrojona według jednego, wszechogarniającego planu. Nieszczęśliwa, bo zbudowana z myślą o zysku każdego właściciela kamienicy,

„wyzyskiwacza” i „spekulanta”. Nieszczęśliwa, bo podzielona na części gorsze i lepsze. Nieszczęśliwa, bo ...brzydka. Według założeń planu sześcioletniego – to miała być Warszawa marzeń, miasto, do którego miał przenieść się uciskany do tej pory lud z okolicznych wsi i miasteczek. Miasto zharmonizowane, o szerokich ulicach, wielkich placach pełne światła i zieleni, miasto szczęśliwych ludzi, mieszkających w budynkach, z których każdy miał wyglądać jak betonowy pałac. Dymiące kominy fabryk na miejscu dawnych burżuazyjnych kamienic-pałaców miały być widowym znakiem postępu i demokratyzacji życia. Socrealizm zakładał, że ludzie odnajdą się w nowej architektonicznej przestrzeni miasta. Budowano więc ogromne place, gdyż miały wypełniać je manifestacje. Życie jednak nie składa się z samych manifestacji. Zbudowano tarasy, loggie, arkady, które świeciły pustką. Robotnicy mieszkańcy Warszawy nie potrzebowali na co dzień domów kultury. Pragnęli w architekturze uśmiechu, a nie monumentalizmu. Plan sześcioletni powołał do życia rekordową kubaturę budynków, budowniczy zamiast powiększać mieszkania, budowali ogromne hole, rozdęte klatki schodowe. To nie było miasto dla przeciętnego człowieka, to nie było wreszcie miasto – dom budzący fascynację. Dom jest pozbawiony typowego dla siebie ciepła, jest to raczej przytłaczający dziecięcą wyobraźnię budynek niż miejsce święte, czyste, piękne chociaż niepozbawione problemów. Zwykły człowiek czuł się w publicznych, monumentalnych miejscach, przytłoczony wielkością budowli, sal, klatek schodowych, a co najważniejsze był dezorientowany, nieporadny. Władzy ludowej właśnie o to chodziło, o wywoływanie na każdym niemal kroku przestrachu w tuzinkowym obywatelu, a nawet dziecku.

O nowym obrazie dziecka i jego domu wprowadzanego wówczas do literatury świadczy powstała w 1949 roku książka Janiny Broniewskiej zatytułowana *KRYSTEK Z WARSZAWY*.

Wspólne budowanie domu zarówno ojczystego, jak i rodzinnego jednoczyć miało zgodnie z ideologicznymi założeniami zarówno inteligentów, jak i robotników.

W naszych rękach pióro i łom,  
marzenia ciężar zawieszony u powiek  
z żelaza i pieśni budujemy dom,  
by zamieszkał w nim człowiek.

[Klecel, 2001: 54]

System socjalistyczny, którego socrealizm był propagandowym narzędziem, dążył do ukształtowania nowego człowieka. Dlatego nie pomijano najmłodszych pokoleń, starano się za pomocą literatury oddziaływać na dzieci i młodzież. W czasie plenum Związku Literatów Polskich w 1951 roku w sprawie literatury dla dzieci i młodzieży sformułowano następujące zalecenia: wychowanie dziecka w miłości ojczyzny socjalistycznej, miłości pokoju, w entuzjazmie dla romantyki budownictwa socjalistycznego.

Jak pisze wybitny krytyk literacki Zbigniew Jarosiński, in-doktrynacja najmłodszego pokolenia przeprowadzana była wszelkimi instrumentami: literaturą dla dzieci oraz czasopiśmiennictwem adresowanym do najmłodszych.

W 1947 roku „Płomyczek” obchodził Boże Narodzenie, pisząc o prezentach od św. Mikołaja i zamieszczając wiersz Ewy Szelburg-Zarembiny o „Dzieciątku w żłobie”, obchodził też Wielkanoc, zieloną, śpiewną i ze „święconką”. W 1948 roku na Boże Narodzenie zamieszczono opowiadanie o wigilii obchodzonej w I Dywizji (z zupełnie świecką kolędą), w 1950 opowiadanie o radości, jaką sprawiło wigilijne drzewko dzieciom leżącym w szpitalu. Tak więc o wigilii pamiętano, była w coraz mniejszym stopniu światem religijnym i rodzinnym. Już w 1951 roku „Płomyczek” pomiął milczeniem Boże Narodzenie była w nim za to przedstawiona noworoczna choinka w naszej świetlicy szkolnej, ale jeszcze bez Dziadka Mroza, który pojawi się bardzo spóźniony, dopiero w 1954 roku.

[Jarosiński, 1999: 204]

Literatura dla dzieci stała się odbiciem socrealistycznych propagandowych planów i programów. W rocznikach „Płomyczka”

z okresu 1947–1955 odnaleźć można przykłady powiązania *obrazu domu*, najbliższego środowiska dziecka dyktowane przez socrealizm. W twórczości adresowanej do dzieci były one nie tylko informowane o obowiązkowych świątach państwowych, ale także miały w nich czynnie uczestniczyć, o czym świadczy niestety, wiersz Jana Brzechwy zatytułowany PIERWSZY MAJA.

Ludzie szlachetni we wszystkich krajach  
walczą o pokój nie szczędząc sił.  
Dzień rozśpiewany Pierwszego Maja  
niech do tej walki zapał podwaja  
i swoją czerwień wlewa do żył”.

[Jarosiński, 1998: 77]

Julian Tuwim podobnie jak Jan Brzechwa majowe święta utrwalił w poezji tamtego okresu:

Mokrą czerwienią, wzburzoną, wydętą,  
W oknie otwartym chorągiew furkoce,  
W czerwone święto, w czerwone święto  
Dzień się roztopił w czerwonej patoce.

[za: Siemiankowski, 1970: 264]

Co więcej w twórczości dla dzieci podobnie jak w utworach dla dorosłych epatowano zachwytem nad budownictwem socjalistycznym. W wierszach dla dzieci przedstawiono Warszawę jako symbol odbudowanego domu. Taka jest miłość poetów do unoszonego ku chmurom szarego betonu, dymu kominów i zgiełku ulic... Trudno to pojąć. Czesław Janczarski ujmuje to tak:

Hutnik lubi swoją pracę  
hutnik silne ma ręce  
Umie normy wyrobić  
dwieście procent i więcej.

Podjął apel górników  
podjął apel włókniarzy  
i zdwojony wysiłek  
chce krajowi dać w darze.

[za: Jarosiński, 1998: 79]

Wiersze socrealistyczne tworzą wzorce osobowe, które przedstawia się jako obowiązujące. Znaczenie domu ulega poszerzeniu to nie tylko krąg bliskich osób, ale ci wszyscy, którzy ofiarnie pracują dla kraju, Dziecko zaczyna postrzegać swoich rodziców w kategoriach oddanych ojczyźnie socjalistycznej przodowników pracy. Tak jak w utworze Heleny Bechler bohaterka liryczna marzyła o tym, by być nauczycielem przodownikiem, tak inni mali czytelnicy marzą o tym, żeby ich rodzice wyrabiali normy i aktywnie działali na rzecz socjalistycznej ojczyzny.

Karol Szpalski i Marian Załucki napisali dla dzieci wiersz z okazji otwarcia Powszechnego Domu Towarowego.

Wszystko, czego dusza chce.  
Można kupić w PDT  
Nieco dalej nowy dział –  
kotki, które robią «miau» ...  
Lalki co umieją płakać,  
pajac, który lubi skakać.

[za: Jarosiński, 1998: 75]

Literatura dziecięca w tamtym okresie była traktowana jedynie jako forma przekazywania osiągnięć świata dorosłych, jako sposób dostarczania informacji o różnych elementach rzeczywistości zewnętrznej, wyłącznie jako środek wychowawczy kształtujący pożądane postawy.

Jak pisał Jan Brzechwa w artykule poświęconym poezji omawianego okresu:

Na pozór wszystko jest w porządku. Ale tylko na pozór. (...) Czyż nie jest objawem symptomatycznym i niepokojącym fakt, że wszystkie wiersze napisane są jednakowym sześciogłoskowcem, że posiadają one ten sam układ stylistyczny, ten sam typ i format wersyfikacyjny, a nawet analogiczną frazeologię.

[za: Frycie, 1982a: 350]

W wierszach socrealistycznych dla dzieci brak tego rodzaju ekspresji, który uwarunkowany jest dziecięcym punktem widzenia, czy dziecięcą wyobraźnią. Dom nie jest szczególnym miejscem, nie ma w jego obrazach osobistej perspektywy, jest to dom propagandowy, przesiąknięty „nowomową”. Tego rodzaju poezja nie mogła liczyć na aktywną percepcję dziecka.

W rezultacie prowadziło to bardzo często do pomijania realnych potrzeb dziecka. Uprawiając twórczość socrealistyczną dla dzieci, gubiło się niejednokrotnie w utworach samo dziecko, świat przedstawiony był szary, nadęty. Poznanie tajemnicy natury i wszechświata pozostało poza granicami poznania.

### *Żartobliwy dydaktyzm w lirycznych i baśniowych wizjach domu*

Rodzina, dom, bliskie związki pomiędzy poszczególnymi osobami to główne zagadnienia literatury dziecięcej okresu socrealizmu. Literatura dziecięca w rozumieniu ówczesnej władzy była najbardziej predysponowana do kształcenia określonych postaw i wzorców. Uwidocznilo się to już w pierwszych tekstach dla dzieci tamtego okresu. Można nawet stwierdzić, że właśnie one nacechowane były szczególnie silnym pierwiastkiem wychowawczym. Dziecko w czasach odbudowy kraju ze zniszczeń wojennych, w okresie kształtowanie się nowej władzy musiało szybko dojrzewać i wracać w świat dorosłych, aby funkcjonować na równi z nimi. Utwory zatem skierowane do młodego czytelnika zawierały wzorce osobowe młodych, oszczędnych i pracowitych ludzi, którzy potrafią



się w pełni podporządkować istniejącemu systemowi. Okres po II wojnie światowej był czasem powrotów do polskich tradycji folklorystycznych. Powstawały utwory dla dzieci stylizowane na wzór ludowy. Podejmowano oficjalne akcje zbierania folkloru zainicjowane oficjalnie inauguracją przedsięwzięcia 17 marca 1950 roku na Krakowskim Przedmieściu w Warszawie. Pismo przewodnie akcji gromadzenia polskiego folkloru głosiło:

wobec społecznej przebudowy wsi polskiej – polska tradycja ludowa ulegnie w najbliższym okresie przemianom, które niewątpliwie odmienia jej dotychczasowe oblicze. Zachodzi więc pilna potrzeba zarejestrowania (...) całego dotychczasowego skarbcza polskiej poezji i muzyki ludowej tak w celach archiwalnych jak i naukowych jak wreszcie i popularyzatorskich.

[Ziejka, Rataj, 2001: 17]

Pojmowano folklor w sposób *stricte* ideologiczny, a przecież już etnograf i folklorysta Marius Barbeau pisał na temat folkloru:

ilekroć nuci się kołysankę dziecku, ilekroć piosenkę (...), trąkotankę, wyliczankę śpiewa się bądź recytuje w przedszkolu lub szkole; kiedy tylko porzekadła, przysłowia, bajki, anegdoty, opowieści, wspomnienia wykonywane są przy kominku, ilekroć zgodnie ze zwyczajami lub skłonnościami lud oddaje się pieśniom i tańcom, pradawnym grom i zabawom związanym z upływającym rokiem zwyczajowymi świętami; kiedy tylko matka pokazuje córce jak szyć, wyszywać, prząść, tkać, wykonać makatkę, upleść wstążkę, upiec placek podług pradawnego przepisu; ilekroć rolnik na odziedziczonej po przodkach ziemi (...) pokazuje swemu synowi, jak przepowiadać pogodę z księżycą lub wiatrów na okres zasiewów czy żniw (...), ilekroć w wielu dziedzinach wiedzy doświadczenie mądrość biegłość obyczaje i praktyki stanowiące dziedzictwo przeszłości przekazywane są w formie przykładów lub słowa mówionego z pokolenia starszego na młodsze bez pomocy książki, druku czy nauczyciela szkolnego, wówczas mamy do czynienia z folklorem

w jego własnym nie wysychającym źródle – zawsze przy pracy, zawsze żywym i zmiennym, zawsze zdolnym do przechwycenia i asymilowania nowych elementów.

[za: Waliński, 1978: 11]

Z 1954 pochodzi audycja radiowa, która jest przykładem krzewienia ludowego wyobrażenia domu wśród dzieci i młodzieży. Audycja w całości poświęcona obrzędowi topienia Marzanny miała wyraźnie charakter edukacyjny. Narrator wprowadzający do audycji podaje opis obrzędu w sposób zgodny z oczekiwaną poetyką socrealizmu.

Narrator: Marzanna – słomiana kukła – jest symbolem odchodzącej zimy i wszelkiego zła, jakie trapić może człowieka. Wynosi się ją więc ze wsi, topi w rzece, a na jej miejsce wnosi do wsi „goik” – młode drzewko, symbol wiosny, radości i zwycięstwa dobrego nad złym.

[Pośpiech, 1989: 54]

W dalszej części audycji marzankowy obyczaj przedstawiony został dziecięcym słuchaczom jako protest ludu przeciwko wyzyskiwaczom, którzy winni byli jego niedoli. Ideolodzy wykorzystywali dotychczasową wiedzę na temat kolei interpretacji tego obyczaju. Rzeczywiście taka była wymowa obrzędu już w średniowieczu, dlatego hierarchia kościelna surowo potępiła obrzęd marzankowy już na synodzie poznańskim w 1426 roku. Zakazywały go również przez kolejne trzysta lat władze pruskie, podobnie jak władze hitlerowskie w latach trzydziestych XX wieku. Opowiadający dzieciom historię Marzanny podkreślał, że zwyczaj marzankowy przetrwał i dziś w latach Polski Ludowej znów się odradza, jako symbol walki klasowej wsi z tymi, którzy próbują jej przeszkadzać w rzetelnej pracy...

Narrator, prócz informacji, która oczywiście, pokrywa się z prawdą, nie omieszkał wygłosić propagandowej mowy na temat Kościoła oraz obrzędu, który sztucznie reaktywowano na terenach gdzie zamknął lub był w zaniku. Do folklorystycznej

prawdy znowu dołączono ideologię, mieszając ją skutecznie z autentycznymi zapisami folkloru, jakie były do dyspozycji radia. Z archiwów radia można przytoczyć następujące strofy wiersza:

Nasza marzaneeczka jak malina,  
w calutkiej okolicy takiej nie ma.  
    Na głowie purpurka z kwiateczkami,  
    na karku mesynka ze strzępkami.  
Czerwone korale, u nich wstąski,  
jedwobny fartusek we trzy kąski.  
    Na wierchu sukienka aż się mieni,  
    zielono wiatrówka, a zamt na niej.  
Czerwonawe fryski z kosteckami,  
bieluśko spodnicka ze ząbkami.  
    Cajgowe strzewicki za spinkami,  
    a biole pończoski z sęplickami.  
Bieluśka koszulka batystowo –  
I nasza marzanka już gotowa.

[Dygacz, 2011: 23]

Utwory stylizowane na wzór ludowy, oparte na motywach folklorystycznych i przesycone fantastyką baśniową to twórczość poetycka Joanny Porazińskiej, Hanny Januszewskiej, Ewy Szelburg-Zarembiny oraz Joanny Kulmowej i Mieczysławy Buczkówny. Świat dziecięcego domu w poezji Ewy Szelburg-Zarembiny wypełnia obraz matki. Trudno w przypadku wiersza poetki mówić już o dydaktyzmie w sensie żartobliwej, przepełnionej sympatią i radością wizji domu, ale utwór zatytułowany MATKA należy potraktować jako punkt wyjściowy przemiany obrazu domu, jaka nastąpi w poezji tamtego okresu. W wierszu Ewy Szelburg-Zarembiny MATKA dom wypełniony jest zwyczajnością, to właściwie poetycki opis typowych czynności. Podstawowe, zdawałoby się niezauważalne czynności wykonuje matka, czynności rozpisane przez poetkę na pory dnia. Poetka podkreśla ogrom pracy każdej matki u zarania dnia. Poetka pisze:

Matka rano wcześniej od nas wstaje  
I szykuje grube kromki chleba,  
Bo już dzwonią niecierpliwie tramwaje,  
Że do szkoły czym prędzej iść trzeba.

[Szelburg-Zarembina, 1983: 119]

Tematem przewodnim wiersza jest obowiązek, dziecięca służbie socjalistycznej ojczyźnie, która polega na dążeniu młodego człowieka do wykształcenia, jakie każdemu zapewnia i umożliwia socjalistyczna szkoła. Dziecko nie do końca zdaje sobie sprawę z powagi obowiązku, nie odczuwa jeszcze radości, jaką przynosi proces kształcenia. Przysłówki „niecierpliwie”, „prędzej” wprowadzają czynnik czasu, wskazują na pośpiech charakterystyczny dla początku każdego dnia. Dla dziecka to trudne zadanie, działanie w określonym czasie i właśnie wtedy pojawia się matka, ze swoją pomocną dłonią. W wierszu padają znamienne słowa: „Matka rano wcześniej od nas wstaje (...)”, to właśnie w ten sposób jej nieocenioną rolę podkreśla Ewa Szelburg-Zarembina. Utwór pokazuje trud codziennych obowiązków matki.

A w południe czeka na nas z obiadem,  
Gdy wpadamy zniecierpliwieni, zziajani,  
I dotyka rozpalonych, złych garnków  
Bezbronnymi, nagimi rękami.

[Szelburg-Zarembina 1983: 119]

Ciężka praca mamy postrzegana jest przez poetkę z perspektywy dziecka. „Rozpalone” garnki są „złe”, ponieważ mogą wyrządzić krzywdę mamie, która jest bezbronna, co podkreślają epitety określające ręce matki. W wierszu następuje projektowany obraz relacji mama i jej dzieci, relacji, któ-

ra charakteryzuje nie tylko troska o mamę, ale i podziw nad tym, jak radzi sobie z niebezpieczeństwami codziennej pracy w domu. Dydaktyzm wiersza buduje perspektywa szacunku dla codziennego trudu matki. Epitety „niecierpliwi, zziązani” wskazują na zupełną inną specyfikę życia dziecka, które wypełnia ruch. Dynamizm działań dziecka zestawiony jest na zasadzie kontrastu z powtarzalnością czynności matki. Codziennie to samo, a jednak te zdawałoby się niezauważalne czynności, są tak istotne. Właśnie takiego spojrzenia na obowiązki mamy uczy ten wiersz. Spojrzenia pełnego szacunku. Dzięki mamie świat domu dziecięcego jest poukładany, bezpieczny, wszystko jest na swoim miejscu.

Gdy wracamy w wieczór, śpiewający,  
 Że możemy próżnować do rana,  
 Zastajemy naszą matkę jak klęczy  
 Na podłodze na obu kolanach.

Ręce całe ma mokre do łokci,  
 Tak szoruje zdeptaną podłogę.

[Szelburg-Zarembina, 1983: 119]

Autorka ponownie zastosowała kontrast obrazów dzieci i pracowanej mamy, aby uwypuklić jej ciężką pracę. Epitet „śpiewający”, wyrażenie „możemy próżnować do rana” wskazują na beztroskę życia dziecka, możliwą jedynie dzięki pracy mamy. Dom jest wypełniony pracą, to ona przynosi domownikom radość. Praca rozpatrywana jest w aspekcie wychowawczym, o czym świadczy kończące wiersz wykrzyknienie bohatera lirycznego wiersza. Dziecko zwraca się do mamy:

– Czekaj mamo, Wstań!  
 Ja ci pomogę.

[Szelburg-Zarembina 1983: 120]

W wierszach Ewy Szelburg-Zarembiny pojęcie domu ulega rozszerzeniu. Jego semantyka obejmuje nie tylko dom ludzki, ale również bezpieczne miejsce, w którym chroni się cała natura. Poetka nawiązuje do tradycji folklorystycznych, dziecięcych, baśniowych przekonań, że wszystko, co je otacza, ma podobnie jak one ciepłe, przytulne miejsce. Dom słońca jest bohaterem lirycznym wiersza – opowiadki JAK SZŁO SŁONKO SPAĆ.

W utworze uwyraźnia się tendencja poezji dziecięcej okresu 1945–1955. Nawiązanie do folkloru służy poetom do zmiany widzenia domu. To już nie wypełnione pracą, codziennymi obowiązkami, środowisko najbliższe dziecku, to dom rozświetlony humorem, fantastyką, radosną personifikacją natury. Tytuły wierszy zgodne są z poetyką opowiadań ludowych, podobnie jak w podaniach przekazywanych z pokolenia na pokolenie drogą opowieści, kołysanek, rozpoczynają się od trzysłownego zaimka „jak”.

Jak szło słońko spać, / musieli mu dać tych puchowych chmurek  
krzynkę na poduszki, / na pierzynkę, / żeby mogło spać! / Jak chciał  
miesiąc wstać, / musieli mu dać na buczki srebrnej rosy, / by po  
niebie nie szedł bosy, / kiedy musiał wstać! / Lśni miesięczek, lśni, /  
śpij słońeczko, śpij. / I nie wiedzą wcale o tym teraz, / przedtem ani  
potem, / co mój mały śni.

[Szelburg-Zarembina, 1983: 120-121]

Wiersz ma postać kołysanki śpiewanej dziecku przed snem. Wskazuje na gatunek wiersza zarówno tematyka, jak i jego muzyczne metrum. To spokojny w tonacji i rytmie wiersz sylabotoniczny, o regularnych rymach typu aa, bb. Zapadające w sen dziecko identyfikuje się ze słońkiem otulonym pierzynką z chmurek, czuje się równie ważne i kochane. Ten wiersz kołysanka bliski jest wyobraźni dziecka, w piękny, autentyczny sposób ukazuje miłość matki, która czule zwraca się do dziecka, fraza „śpij słońeczko, śpij” stanowi esencję pełnego miłości stosunku matki do dziecka.

Dom w poezji dziecięcej ulega rozszerzeniu, ewoluuje w kierunku otaczającej dziecko natury. Świadczy o tym utwór Artura Marii Swinarskiego zatytułowany BRZOZA. Drzewa w utworze postrzegane są w kontekście utylitarnym, mają być pożyteczne, ich celem istnienia jest służenie dziecku. Ten wielki dom, świat otaczającej przyrody podobnie jak człowiek w państwie ludowym powinien być użyteczny. Wprawdzie wiersz utrzymany jest w poetyce ludowej tradycji, to jednak nowe, socrealistyczne tendencje odciskają na nim swoje piętno. Wiersz Swinarskiego plasuje się doskonale na szkolno-dydaktycznym szlaku socjalistycznej poezji. Uczy dziecko specyficznego spojrzenia na naturę, na otaczający go świat. Z jednej strony wydaje się dobre dla dziecka to, że personifikowane drzewa rozmawiają o tym, jak uczynić je szczęśliwym, z drugiej strony czytelnik współczesny ma nieodparte wrażenie, że mankamentem dydaktycznym utworu jest ukazanie dzieciom produkcyjnego przeznaczenia drzew. Drzewa, które dziecko powinno podziwiać za ich piękno, ukazane są jako materiał, surowiec do produkcji zabawek. Następuje zbieżność pomiędzy domem, wypełnionym przez najbliższe dziecku osoby, mamę, tatę, rodzeństwo, a domem w znaczeniu szerszym, domu wszystkich dzieci, w który zaprasza je natura. Korelacja ta dotyczy konieczności bycia użytecznym. W domu rodzinnym istotne są zawodowe role rodziców i innych bliskich, jakie mają do wypełnienia w odbudowywanej socjalistycznej ojczyźnie. W domu, jakim jest świat przyrody dla każdego dziecka również pragmatyzm ewentualnych do wypełnienia ról jest ważny. Drzewa służą do konkretnych celów, mają w przyszłości być zrobione z nich przedmioty. Co więcej personifikowane drzewa są dumne z tego, że będą użyteczne dzieciom.

Literatura dziecięca okresu 1945–1955 przedstawiała dom programowany przez dorosłych, dlatego obejmowała przede wszystkim modele i schematy rodziny postrzegane z perspektywy dorosłych.

*Dziecięcy dom w poezji – płynące obłoki, śpiewająca ulewa,  
gałgankowe lalki*

Dzieci przenoszą swoje najwcześniejsze relacje interpersonalne w świat zabawek, lalek. Widzą dom podobny do własnego wszędzie, w otaczającym ich świecie, który postrzegają z naiwną prostotą. Wolały poetyckie, nasycone fantazją, obrazy świata odchodzące daleko od realistycznego sposobu prezentowania otaczającej ich rzeczywistości. Jednym z bardziej interesujących sposobów kreowania świata ukazanego w poezji dziecięcej jest wykorzystanie rzeczywistości i wprowadzenie w jej obręb elementów niezwykłych. Już sam tytuł wiersza Tadeusza Kubiaka NIBY OBŁOKI sugeruje dziecku tę niezwykłość. Coś na niby, coś co udaje i zaprasza dziecko do zabawy. Poeta zawiera w swoim wierszu przekonanie, że najlepszą formą zabawy, właściwie stymulującą rozwój dziecka jest każda zabawa z sytuacją „na niby”. Co więcej, poeta planując zabawę z sytuacją „na niby”, jednocześnie tworzy właściwą wyobraźni dziecięcej wizję domu.

Popatrz w górę,  
Wysoko, przypatrz się dobrze obłokom.

[Kubiak 1983: 239]

Poeta jest przewodnikiem dziecka po baśniowym świecie obłoków. Na mentorską rolę poety wskazuje zastosowanie formy trybu rozkazującego w czasowniku „popatrz”. Jest to mentor szczególny, który zdaje się postępować według zasady Wissariona Grigorjewicza Bielińskiego dziewiętnastowiecznego rosyjskiego historyka literatury i krytyka poezji dziecięcej:

Piszcie, piszcie dla dzieci, ale tylko tak, żeby książkę waszą przeczytał z przyjemnością również człowiek dorosły i żeby po jej



przeczytaniu przeniósł się lekkim marzeniem w jasne lata swego dzieciństwa.

[Brzechwa, 1982: 353]

Tadeusz Kubiak zwykle obłoki na niebie przedstawia dziecku jako obrazy, które mogą powstać w dziecięcej wyobraźni. Z pozoru zwyczajne obłoki nabierają szczególnych cech. Poeta wykorzystuje w kreowaniu innego obrazu chmur elementy dobrze znane i bliskie odbiorcy dziecięcemu. Przywołany zostaje dom, dom z koniem na biegunach.

Te są podobne  
Do koni.  
Kto na nich cwałuje.  
Goni?  
Inne – podobne są  
Domom. Kto mieszka w nich –  
Niewiadomo.

[Kubiak, 1983: 239]

Zadane przez poetę pytanie, stwierdzenie „niewiadomo” wprowadzają do wiersza tak oczekiwany przez dziecko element tajemniczości. W tej zabawie na niby dziecko zaproszone zostaje do odgadywania zagadek. W utworze zawarta jest presupozycja, że mieszkańcem pięknego domu z obłoków jest słuchacz utworu poety, dziecko, dla którego ten utwór został napisany.

Nie wiemy, kto pije  
Rano  
Ciepłe kakao z tą pianą.

[Kubiak, 1983: 240]

Wiersze opowiadające o pięknym, czystym domu, mogą zawierać pointę, absurdalny humor, czystą zabawową sytuację humorystyczną, radosny ruch i zadziwienie. Takich wierszy w latach 1945–1955 jest niestety niewiele. Jest to poezja smutna, sztywna i wystraszona cieniem cenzury. Dom w tamtych czasach poetyckich strof, był domem, który nie śmieszył, nie wprowadzał w stan pogody ducha.

### **3. Twórczość dzieci chorych – przestrzenia terapeutyczną**

Choroba jest jednym z niepożądanych zjawisk w życiu i rozwoju dziecka, utrudnia zaspokojenie wielu potrzeb oraz naraża na sytuacje trudne, narusza sferę życia fizycznego, psychicznego i społecznego. Zaburzeniu ulega poczucie własnej wartości, następuje zmiana pozycji społecznej, powodując sytuację uzależnienia od innych osób (w rodzinie, szpitalu).

W przypadku choroby przewlekłej dziecko cierpi z powodu bólu (chore dziecko silniej odczuwa ból w samotności, w szpitalnej sali), przeżywa lęk, którego źródłem są nieznanne sytuacje związane z procesem leczenia. Długotrwałe przeżywanie takich emocji, brak oddziaływań terapeutycznych łagodzących jego nastawienia lękowe i racjonalizujących przedmiot lęków może naruszyć równowagę i odporność emocjonalną. Ponadto poczucie cierpienia wyzwala przeżycia depresyjne i utrudnia proces leczenia [Maciarz, 2006: 21-28].

Dziecko przewlekłe chore potrzebuje obecności drugiego człowieka, który poświęci mu swój czas, wysłucha, pomoże pokonać lęk. W przepełnionym chorobą dzieciństwem brakuje bez troski, radości i szczęścia. Stan ten dodatkowo pogłębiają obawy odnośnie własnego zdrowia i poczucie głębokiego osamotnienia [Szymanowska, 2010: 7-8]. Dlatego tak ważne jest (jeśli istnieje taka możliwość) leczenie w domu. Dom rodzinny

stanowi naturalne środowisko życia dziecka, w którym czuje się ono bezpieczne. Najbardziej przyjazny dziecku szpital nie może zastąpić mu domu, a izolowanie ciężko chorych dzieci w szpitalu jest jedynie źródłem ich cierpienia. Ponadto członkowie rodziny mogą na co dzień towarzyszyć choremu dziecku, poświęcając mu więcej czasu i zaspokajając jego potrzeby.

Członkowie rodziny (w szpitalu personel medyczny) mają wpływ na sposób przeżywania choroby przez dziecko. Znajduje to odzwierciedlenie w twórczości dzieci chorych.

Funkcje terapeutyczne książki o Aniołach są głębokim przejawem całości artystyczno-semantycznej. Można powiedzieć, iż funkcje terapeutyczne wierszy pisanych przez dzieci polegają między innymi na usystematyzowaniu uczuć, pozbyciu się bólu, lęku, dostarczeniu nadziei, rozwiązaniu po części problemów osamotnienia dziecka przebywającego w szpitalu. Dziecko zaczyna czuć się lepiej, gdy tworzy. Powstają wielkie lub małe narracje o sobie. Dzieci nie traktują swojego cierpienia z lekceważeniem. Wrażliwy odbiorca poznaje bezsilność dziecka.

Zdaniem wybitnego filozofa Władysława Tatarkiewicza każdy kontakt ze światem niesie również cierpienie [Tatarkiewicz, 1985: 95]. Odczucie to może pojawiać się w wielu aspektach naszego życia: cielesnym, emocjonalnym, duchowym, a nawet społecznym. Jak funkcjonuje cierpienie w bajkowych tekstach? SŁOWNIK ETYMOLOGICZNY notuje wyraz „cierpieć” od XIV wieku. Wśród pojawiających się definicji interesującego nas słowa dominują następujące eksplikacje: cierpieć to odczuwać, przeżywać, to ból fizyczny lub moralny [Romanowska-Łakomy, 2000].

Klasyfikujemy zakresy pojęciowe „cierpienia”: chorobowe, fizyczne, duchowe, moralne, a także połączenie wyrazowe, takie jak: pasmo cierpień, być głuchym na cierpienie ludzkie, znosić cierpienia i cierpienie maluje się na czyjejs twarzy lub trapi kogoś [SŁOWNIK FRAZEologiczny JĘZYKA POLSKIEGO, 2012: 144].

Dzieci chore, które tworzą są naznaczone brakiem zdrowia, szczęścia, brakiem pełnej rodziny i dopiero w świecie fantastyki rekompensują niedostatki egzystencji. Cierpienie ich ma dwojaką naturę: jest ono fizyczne i wynika z choroby, bądź jest cierpieniem czysto psychicznym.

Literatura nigdy nie pozostawia dziecka samego w rozpacz. Daje mu na pewno pocieszenie, wskazuje rozwiązanie – najczęściej w bezkresnej przestrzeni wyobraźni.

Podam przykłady tytułów klasyki literatury pięknej dla dzieci jako egzemplifikacje realizacji funkcji terapeutycznych oraz funkcji emotywniej obejmującej oddziaływanie lektury w sferze uczuć. Chodzi tu o funkcję estetyczną, emocjonalną, kompensacyjną, partycypacyjną, terapeutyczną, relaksowo-rozrywkową (ludyczną). Wyróżniamy również funkcje motywacyjne obejmujące wpływ literatury na postępowanie dziecka. Wśród nich wyróżniamy funkcję wychowawczą i inspirującą twórczą postawę.

„Romantyczne odczuwanie ogrodu mówiło o ogrodzie przechowującym tajemnice, ogrodzie zaczarowanym” – napisał niezapomniany Jerzy Cieślukowski [1975: 172]. Literatura dla młodego odbiorcy uprzywilejowała przestrzeń ogrodu, który jest jednym ze stałych elementów lat dziecięcych. W nim można odnaleźć klucz do samego siebie, jak w klasycznej powieści F.H. Burnett. Nawet zdewastowany i zniszczony dom nie przestaje być rajem; tu rosną „domowe” drzewa, a nieopodal płynie rzeka „połyskująca w słońcu, ciemnozielona w cieniu” [Cieślukowski, 1975: 172].

W ogrodzie stoi dom dzieciństwa – to przestrzeń, która go przenika. Z domu rodzinnego, przez zapamiętany ogród wyrusza się w świat i przez ogród powraca się do niego. Poza ogrodem rozciąga się jakże tajemniczy krajobraz pełen zieleni i wielka ojczyzna.

Niezwykle pouczające jest studiowanie dziecięcej narracji. Wchodzimy wówczas do dziecinnego pokoju, odkrywamy wzruszenia i poruszenia serca, dotykamy delikatnie marzeń.

W niektórych wierszach dominuje motyw Anioła jako przyjaciela.

#### ROZMOWA Z ANIOŁEM

Aniele Ty mój  
Który jesteś w ukryciu  
Proszę Cię  
Nie pilnuj mnie tak ciągle  
Poradzę sobie w życiu  
Są inni...  
Potrzebują Twojej pomocy  
Sąsiadka z naprzeciwka  
I ten pan z laseczką  
Co z psem na spacer wychodzi  
Mój braciszek również – w szpitalu leży  
Oni Cię potrzebują  
Wzywają, czekają  
Mój aniele błękitny  
Przyjacielu  
Przyjdź do mnie  
Tak zniecka...  
Poszeptam Ci do uszka  
O swoich szczęściach, radościach  
I smutkach  
Przyjdź...

(Katarzyna Jelska, 12 lat)

[Olek-Redlarska, Krzesińska-Żach: 2011: 195]

I wreszcie jest czas uwolnienia się od cierpienia, choroby, metaforyczne wypełnienie tęsknoty za lotem, za Bogiem, który jest tylko miłością i przestrzenią.

#### ANIOŁ STRÓŻ

Kiedyś, gdy chora byłam,  
To on mnie wyleczył.  
Kiedyś gdy smutna byłam,  
To on mnie pocieszył.

A gdy sama byłam,  
To on przyszedł i przy mnie był.  
Kiedyś gdy płakałam,  
To on mnie rozbawił.  
Gdy w niebezpieczeństwie byłam,  
To on mnie wybawił.  
Kto to pytasz?  
Kim on jest?  
To jest anioł stróż w białych szatach,  
Uśmiechnięty cały czas  
Który chroni zawsze nas.  
On tak dobry i wspaniały,  
Gdyż nas kocha sercem całym.

(Joanna Majtyka, 13 lat)

[Olek-Redlarska, Krzesińska-Żach: 2011: 195]

Dzieci tworzące obraz anielskiej duszy przywołują w swej twórczości bezcielesne duchy z innej przestrzeni, z innego świata, z Edenu, gdzie jest wieczna wiosna i pachną bzy radością. Mimo wszystko pachną bzy.

ANIOŁ – ŻYWA ISTOTA

Anioł to nie tylko figurka  
Stojąca na mojej szafce.  
To żywa istota,  
Która jest ze mną zawsze.

Ma długie, złote włosy  
I śnieżnobiałą szatę,  
A wokół głowy  
Jasną poświatę.  
Jestem wesola  
I rozśpiewana  
Bo mój Anioł Stróż  
Jest ze mną od samego rana.

Pomaga mi każdego  
Dnia mego,  
Dlatego tak bardzo  
Kocham Anioła swojego.  
Nawet gdy jest cicho  
I gwiazdy pięknie migocą  
Chroni mnie mój Stróż  
Tą spokojną nocą.

(Gabriela Zaniewska, 12 lat),  
[Olek-Redlarska, Krzesińska-Żach: 2011: 11]

W innych wierszach Anioł strzeże bliskich, oddala nieszczę-  
ście, prowadzi bezpiecznymi drogami, wypełnia pustkę.

#### ANIOŁY SĄ PIĘKNOŚCIĄ

Anioły są...  
Anioły są takie piękne...  
ciche...  
nietknięte...  
Kiedy jesteś mały,  
otaczają Cię ze wszystkich stron.  
Nie można bez nich żyć  
nawet, gdy w nie nie wierzysz.  
One są przy tobie zawsze  
jak wiatr...  
Pewnego dnia wszystko się zmieni  
i nawet nie wiesz, kiedy  
najważniejszy Anioł  
poprowadzi Cię prosto ku niebu...  
To istota,  
która zawsze jest przy Tobie,  
gdy śpi otacza Cię swoimi skrzydłami  
pełnymi czułości i troskliwości,  
ociera ukradkiem łzy.  
Nie pozwala Cię skrzywdzić,

chce pokazać Ci świat.  
I chociaż Ty tak strasznie się przed tym bronisz,  
pragnie Twojego szczęścia...  
To Twój Anioł...  
To Miłość i radość.

(Aleksandra Piotrowska, 12 lat),  
[Olek-Redlarska, Krzesińska-Żach: 2011: 15]

ANIOŁY...

Chodzą za nami co dzień,  
na każdym kroku są z nami,  
ciche i wierne jak cień,  
ochraniają nas swymi skrzydłami.

Można zobaczyć czasami  
taką nieziemską istotę,  
jak spacerując drózkami  
rozmawia z bezdomnym kotem.  
Gdy noc idzie ulicami miast,  
na wierzbie siada ten przybysz z nieba,  
ciepło uśmiecha się do gwiazd  
i ptaki karmi okruchami chleba.

Bywa, że te niebieskie istoty  
wchodzą przez dziurkę od klucza do domów  
i pełne czaru i prostoty  
przemykają po kątach pokojów.

Po górach też często wędrują,  
z ukrytymi w plecaku skrzydłami,  
niekiedy drogę wskazują,  
schowane między drzewami.

(Katarzyna Łaszczak, 15 lat),  
[Olek-Redlarska, Krzesińska-Żach: 2011: 20]



Bóg jest dziecięcym zapewnieniem pokoju i szczęścia. Autor jednego z wierszy pisze, iż jego Anioł urodził się w maju i wychowywały go kwiaty jabłoni. Liryczna interpretacja narodzin do życia i ku wiosnie splata dzień narodzin dziecka z jego dniem odejścia.

Antoine de Saint-Exupéry pięknie pisał o przyjaźni: „Nawet w obliczu śmierci przyjemna jest świadomość posiadania przyjaciela. Bardzo się cieszę, że miałem przyjaciela-lisa” [1985: 103].

– Nocą będziesz oglądać gwiazdy. Moja jest zbyt mała, abym mógł pokazać ci, gdzie jest. To lepiej. Moja gwiazda będzie dla ciebie jedną spośród wielu gwiazd... Dlatego przyjemnie ci będzie patrzeć na gwiazdy. Każda z nich będzie twoim przyjacielem. Chcę ci zrobić prezent.

Zaśmiał się znowu.

– Mały przyjacielu! Mały przyjacielu, twój śmiech sprawia mi tyle radości!

[A. de Saint-Exupéry, 1985: 117]

Wiersze i prace plastyczne o Aniołach – przyjaciółkach tworzyły dzieci chore, umierające, otulone miłością rodziców. Wiersze pisały też dzieci zdrowe, rozradowane pięknem nieba i tęczy.

Wybitny pisarz Eric-Emmanuel Schmitt, w poruszającej książce OSKAR I PANI RÓŻA kreuje niepowtarzalny w swej sugestywności dialog chorego chłopca z wolontariuszką, panią Różą. OSKAR I PANI RÓŻA to wydarzenie literackie na miarę MAŁEGO KSIĘCIA. Jest to jedna z najpiękniejszych i najsłynniejszych powieści znakomitego francuskiego pisarza wyróżnionego w 2010 roku Le Prix Goncourt de la Nouvelle.

Oskar ma dziesięć lat, jest wrażliwy, inteligentny, pragnie żyć. Tak skonstruowany psychologiczny portret dziecka w sposób niezwykle sugestywny wprowadza czytelnika w problematykę śmierci, odchodzenia od lęku i przerażenia. Ten portret dziecka budzi sympatię. Dzieci chore mogą utożsamiać się

z postawą pogodzenia się z cierpieniem, odejściem na drugą stronę życia. Oskar jest dojrzałym bohaterem, który z pokorą przyjmuje utraconą arkadię dzieciństwa.

Jednym z najbardziej uroczych wątków dziecięcych narracji jest wątek Anioła – przyjaciela. Dziecięce zabawy i przygody z Aniołem Stróżem wpisane są w rytm pór roku. Potrzeba animacji, tak znamiennej dla dziecięcego przeżywania świata, została ukazana przez przypisywanie zarówno zwierzętom, jak i roślinom cech ludzkich. Najbliższymi towarzyszami zabaw dziecięcych są: koty, psy, konie, chomiki, morskie świnki, domowe króliki. Zjawiska przyrody wpływają też na dziecięce nastroje: groźny, niezwykły wiatr, mróz i deszcz wywołują złe przeczucia dzieci. Opisy przyrody w dziecięcych narracjach są nasycone barwą, wonią i dźwiękiem.

Badacze literatury dziecięcej i młodzieżowej odkrywali sensy i znaczenia obecne w twórczości dziecięcej, posługując się różnymi metodologiami. Jolanta Ługowska [2006] do rozpoznania treści literackiego dzieła stosowała krytykę tematyczną. Jako narzędzie badawcze wykorzystwała również intertekstualizm, czyli odkrywanie prawideł gry z tradycją, podkreślając czytelnicze fascynacje autorów klasyki.

Teoretycy literatury dziecięcej zajęli się PRZYGODAMI ALICJI W KRAINIE CZARÓW i O TYM, CO ALICJA ODKRYŁA PO DRUGIEJ STRONIE LUSTRA Lewisa Carrola, cyklem Clivea Staplesa Lewisa OPOWIEŚCI Z NARNII, trylogią Johna Ronalda Reuela Tolkiena WŁADCA PIERŚCIENI oraz HOBBITEM, CZYLI TAM I Z POWROTEM czy też KRÓLOWĄ ŚNIEGU Hansa Christiana Andersena.

Spotkanie Anioła w dziecięcej wyobraźni jest na pewno doznaniem tajemniczym, enigmatycznym, głęboko poruszającym, transcendentnym. I co istotne, w narracjach dziecięcych znalazły się tylko niektóre refleksje o tematyce metafizycznej. Istotnym czynnikiem religii jest tajemnica, afera irracjonalna, która jest niepojęta, nieuchwytna, niedająca się pojąć rozumowo, ale dostępna uczuciowo. Anioł jest, czy go nie ma? Zapewne

jest – mówi dziecko – widziałam go we śnie, czułam go na ramieniu – tuż obok – powie dorosły.

Sen w baśniach i poezji chroni dziecko i dorosłego, wspomaga, zapewnia przetrwanie, odsuwa śmierć. Sen posiada rolę sprawczą, podczas jego trwania dokonują się wydarzenia najwyższej wagi. Alicja, postać z baśni Lewisa Carrolla, przenosi się do zaczarowanej krainy, po zapadnięciu w niezwykły, przesycony ukrytymi znaczeniami sen. Daje poczucie wszechmocy i wszechwładzy, bo dziewczynka płynie nad ziemią, rozmawia z owadami i kwiatami.

CUDOWNA PODRÓŻ Selmy Lagerlöf przedstawia podniebna odyseję Nilsa Holgerssona, podczas której chłopiec rozmawia ze zwierzętami, pokonuje w magiczny sposób duże odległości, staje się krasnoludkiem. Oba przypadki cechuje *maiestaticum*.

Przez nasilające się objawy choroby, śmierć daje zapowiedź swojego nadejścia. W baśni Hansa Christiana Andersena śpiew słowika odpędza śmierć, co sprawia, że cesarz zostaje uzdrowiony:

...Słowik śpiewał dalej o cichym cmentarzu, gdzie rosną białe róże, gdzie pachnie dziki bez, a trawa rozwija się, skrapiana łzami tych, którzy żyją: wtedy śmierć poczuła nagle tęsknotę za swoim ogrodem i w kształcie białej, chłodnej mgły uniosła się za okno.

[Andersen, 1971: 127]

Baśń literacka Astrid Lingren traktuje również o śmierci i przemijaniu ludzkiej istoty. Podejmuje jednocześnie temat samotności dziecka w obliczu spraw ostatecznych. Jonatan Lwie Serce, starszy z braci, ponosząc śmierć jako pierwszy wprowadza młodszego Karola w tajemnice zaświatów. Nangijala, do której dostają się po śmierci obaj chłopcy, stanowi tylko jeden z etapów przejścia w zaświaty. Na ziemi Jonatan oddaje własne życie, aby uratować młodszego, chorego brata. Odchodząc ze swego ziemskiego domu, Karol mówi: „...tak bardzo bałem się umrzeć” [Lingren, 1988: 7].

Wspomnę również postać wybitnego poety księdza Jana Twardowskiego, który opowiadał nam o przemijaniu. Łączy on w swoich wierszach liryczną zadumę nad światem, naiwny żart i dziecięce zadziwienia. Ksiądz Jan nie zamierza nikogo nawracać. On wylicza drobne cuda przyrody i wprowadza w zakłopotanie niepokojem świata.

Wszystkie wymienione dzieła klasyki literatury pięknej i wspomniana poezja Księdza Jana były inspiracją twórczości dzieci, które dotyczyły Anioła. Oskar i pani Róża dostrzegają świat szpitala, jego magię, sentymentalną nieokreśloność i wielkie pragnienie przeżycia pięknej miłości i przyjaźni. Kreacja idealnego porozumienia Oskara i wolontariuszki prowadzi do rajskiego Edenu. W *KRAINIE ANIOŁÓW* jest próbą przypomnienia dawnych poetyk w *literaturze czwartej*. Rymowana forma narracji jest powiązana z konsekwentnym stylem ilustrowania tekstów przez artystę plastyka Marię Sękowską. Książka jest niepowtarzalna, niesie w sobie ogromną wartość dziecięcych emocji i wzruszeń, o których nam dorosłym nie można zapomnieć. W konkursie literackim wzięło udział 99 dzieci, 74 z nich napisało wiersze o Aniołach, a 25 napisało opowiadania. Barwne prace plastyczne dopełniają wartość tekstu swą wymową i pięknem. Jedno z opowiadań, które napisała Aleksandra Cykin niesie głębię filozoficznych rozważań o życiu, a ciche Anioły podnoszą nieustannie nasze skrzydła i uczą nas latać. Już dawno temu powiedział to znakomity Antoine de Saint-Exupéry.

#### BAŚŃ O POMOCNYM ANIOŁKU

Pewnego słonecznego dnia dziewczynka o imieniu Klaudia poszła ze swoimi przyjaciółkami na plac zabaw. Klaudia zjechała ze zjeżdżalni, ale nie wiedziała, że z niej nie wszyscy mogą zjeżdżać. Później przyszli jej koledzy i zaczęli ją bić i przezywać. Klaudia płakała ale nikt jej cichego płaczu nie słyszał. Była sama jedna i nie dała rady się bronić.

Chwilę potem zawiął silny wiatr, a zza przezroczystej chmury wyłoniła się śliczna twarz, a potem ręce, tułów i nogi. To coś co się wyłoniło, było nie do opisanego: jej włosy były żółte jak słońce porannego lata, jej oczy były niebieskie jak niebo i jej usta były czerwone jak krew, a ubranie jak poranna rosa. Postać zjechała z przezroczystej chmurki, podała dłoń dziewczynce i poczuła, że Klaudia jest roztrzęsiona. Anioł wziął dziewczynę i poszedł w głąb miasteczka. Rozmyślał nad surową karą dla niegrzecznych dzieci. Oczywiście Anioł nie mógł zostawić biednej Klaudii w tak fatalnej sytuacji.

Wybiła godzina dziewiąta. Dziewczynka musiała wracać znów do domu dziecka. Anioł dosyć długo myślał nad tym, aż doszedł do wniosku, że powinien jej pomóc, bo po to tu przyszedł. Wsunął się do pokoju Klaudii i zabrał ją ze sobą. Kiedy się obudziła, ujrzała obok siebie mamę i tatę. Przetarła oczy, bo myślała, że to jest sen, ale to była prawda. Anioł był szczęśliwy, że jej pomógł i od tamtej pory byli razem.

No cóż, to już koniec naszej opowieści.

(Aleksandra Cykin, lat 11),

[Olek-Redlarska, Krzesińska-Żach: 2011: 93]

## ANIOŁY WYGLĄDAJĄ ZZA CHMUR

Ranek, południe, wieczór, noc...

Nad ludzką postacią pochylają się anielskie skrzydła. Liście jesienne szumią i szeleszczą. Siedem zaczarowanych księżyców wsłuchuje się w opowieść utrzymaną w estetyce liryczno-wizyjnej i malarskiej.

Powstaje tajemnicza opowieść o Aniołach, niewielki poetycki tomik napisany dla nas. Dzieci napisały ten niezwykły traktat filozoficzny, dzieci zdrowe i dzieci chore. Pełne są opowiadania i głębokich refleksji o życiu i przemijaniu. Jest to anielska liryczna opowieść o istotach niewidzialnych, jakimi są Anioły. Ale kim są Anioły? Anioł stoi tuż obok; Anioł ma śmieszny minę; Anioł na ławce w parku; Anioł pijący z białej filiżanki w niezapominajki gorącą czekoladę; Anioł w podkolanówkach; Anioł w sukience w kropki; Anioł jak biedronka. Anioł nad nami; Anioł z parasolką i ptakiem

w dłoni. Dziecięce Anioły karmią nas miłością, głaszczą nasze włosy, dotykają czoła. Stają przy łóżku chorego dziecka, by chronić i trzymać dłoń w chwili rozpacz. Nasze Anioły wpisują się w pejzaż nocy i wracają nad ranem. Przynoszą w kieszeni królika, który rozwesela, konia na biegunach... Przynoszą też zielone wiersze. A świat i poranek są darem nieba, by obudzić dziecko ze snu raz jeszcze i jeszcze.

Drzewa jesienne otulają nas poduchą złota, czerwieni, senne i zadumane. Podają przepis na życie, gdy serce boli tak bardzo. To drzewa; jesiony i klony wyciągają wysoko konary ku niebu i szukają w chmurach Anioła. Proszę przyjdź, zejdź na ziemię. Wiersze – liryczne miniatury dotykają nicią pajęczą aury wiosennej, słonecznej pełni. Uczą przetrwać pożegnanie. Wiersze nucą też kołysanki.

Semantyka opowieści o Aniołach wywodzi się zapewne z życiowych doświadczeń ich autorów, z przedziwnej empirii i kontaktów człowieka z człowiekiem. A te kontakty nie są łatwe. Motyw matki i domu, który pojawia się w wierszach i opowiadaniach, jest postrzegany jako metaforyczne wypełnienie tęsknoty.

Choroba, cierpienie jest wpisane w opowiadania dzieci. Anioły wypełniają puste miejsce, zwane samotnością.

Liryczny portret Anioła niech poprowadzi czytelnika w świat mitycznego raju, niech uwrażliwi na ból drzewa i samotność księżycy. Harmonia tysiąca gwiazd wielu nocy jest dobrem niesionym przez Anioły do naszych sennych dzielnic.

Przyjmij drogi Czytelniku ten dar od dzieci; jest łzą, niezwykle cenną łzą. I ten kryształ zamknij proszę w Twojej dłoni.

[Olek-Redlarska, Krzesińska-Żach, 2011: 205-206]







## Rozdział IV

# ASPEKT MORALNY, ETYCZNY I ARTYSTYCZNY W LITERATURZE DLA DZIECI

### 1. Edukacja wczesnoszkolna – świadomość i ekspresja

Wieloznaczność jest cechą pojęcia kultury niemal od samych początków wprowadzenia terminu do języka humanistyki. „Nie ma nic bardziej nieokreślonego niż słowo kultura” – pisał już J. G. Herder w przedmowie do *MYŚLI O FILOZOFII DZIEJÓW* [Kłoskowska, 1983: 14]. Według Herdera,

kultura stanowi uniwersalną gatunkową właściwość ludzką. (...) Rozpatrywana w genetycznym aspekcie realizuje się na drodze tradycji – przekazywania dorobku między jednostkami i pokoleniami. (...) Kultura stanowi swoiście ludzki aparat przystosowania do środowiska, dzięki któremu człowiek góruje nad otaczającym go światem zwierzęcym, a przystosowanie to realizuje się w walce, w ciągłym sporze przeciwstawnych interesów i samozachowawczych dążeń gatunków.

[za: Kłoskowska, 1983: 17]

Poczynając od drugiej połowy XIX wieku, zaczęła się rozwijać wyspecjalizowana wiedza o kulturze. Jedną z najczęściej do dzisiejszego dnia cytowanych definicji kultury jest określenie Edwarda Tyłora, które brzmi:

Kultura lub cywilizacja jest to złożona całość obejmująca wiedzę, wierzenia, sztukę, prawo, moralność, obyczaje i wszystkie inne zdolności i nawyki nabyte przez człowieka jako członka społeczeństwa.

[za: Kłoskowska, 1983: 19-20]

Definicja Tylora to pierwowzór globalnych antropologicznych definicji kultury.

W drugiej połowie XX wieku G. P. Murdock sformułował ogólną antropologiczną charakterystykę kultury. Obejmuje ona następujące określenia:

Kultura jest wyuczona; składające się na nią nawyki kształtują się pod wpływem doświadczenia. Doświadczenie to ma charakter społeczny. Jest zatem kultura wpojona na drodze społecznej transmisji. Konsekwencją tego jest wspólność kultury w obrębie szerszych lub węższych społecznych całości. Kultura nosi charakter ideacyjny, tj. jest uświadamiana w postaci norm i wzorów. Istnieją jednak nawyki grupowe nie mające odpowiednika w postaci uświadomionych reguł i zasad. Kultura stanowi aparat zaspokojenia potrzeb ludzkich, ale jest także narzędziem powściągnięcia impulsów. Ulega zmianom przystosowawczym, których charakter bywa rozmaicie określany w różnych teoriach. Jest wreszcie kultura zintegrowana, tj. ma charakter systemu, który należy jednak pojmować jako system otwarty, raczej zmierzający do integracji, niż osiągnięty w pełni.

[za: Kłoskowska, 1983: 22]

U podstaw tego rozumienia kultury leży założenie, że kultura jest tworem człowieka, produktem różnych form jego społecznego działania.

Wiele definicji wprowadza do określenia kultury pojęcie normy i wzoru, wartości i symbolu. Na przykład definicja Kroebera i Parsonsa określa kulturę jako

przekazane i wytworzone treści i wzory wartości, idei i innych symbolicznie znaczących systemów będące czynnikami kształ-

tującymi ludzkie zachowania, oraz wytwory stanowiące produkt zachowania.

[za: Kłoskowska, 1983: 24]

Kłoskowska w książce *SOCJOLOGIA KULTURY* [1983: 25, 34] przyjmuje szerokie, globalne pojęcie kultury obejmujące działania przebiegające według społecznie przyjętych wzorów, realizowane we wszystkich dziedzinach życia ludzkiego, oraz wytwory i przedmioty takich działań, a także stany psychiczne człowieka: postawy, dyspozycje, nawyki, stanowiące rezultat wcześniejszych oddziaływań oraz przygotowanie i warunek przyszłych działań. Kultura jest więc ujęta jako przejaw i funkcja fizycznego świata, jest to jednak funkcja o wielu różnorodnych postaciach.

Na uwagę zasługuje jeszcze jeden pogląd Herdera:

Szczególną rolę w całości kultury odgrywa język: „sztuka wyrażania idei za pomocą dźwięków, oznaczania postaci za pomocą głosów i umiejętność opanowania świata słowem płynącym z ust”. Od umiejętności językowej zaczął się rozum człowieka, „boska sztuka idei, matka wszystkich sztuk”.

[za: Kłoskowska, 1983: 17]

### *Kompetencje kulturalne w kontekście teoretycznym*

Pojęcie „kompetencji kulturowej” powstało względnie niedawno. Zagadnieniem wymagającym szczególnej refleksji jest samo pojęcie, jak i przede wszystkim problemy badawcze, których analiza wymagałaby posługiwania się tym pojęciem.

Określenie „kompetencja kulturowa” zostało wprowadzone do współczesnych studiów zagadnień kultury pod wpływem N. Chomskiego, który w swoich analizach posługiwał się pojęciem „kompetencji językowej”. Istnieją dość zasadnicze różnice występujące pomiędzy obydwoma koncepcjami. Zdaniem Chomskiego „kompetencja językowa” jest czymś

wrodzonym gatunkowi ludzkiemu, czymś, co dziedzicznym genetycznie. Kompetencja kulturowa jest – zdaniem niemalże wszystkich badaczy – czymś, co nabywamy w drodze socjalizacji i ogólnie w procesie uczenia się i rozwoju.

W tym nurcie analiz odnajdują miejsce trzy koncepcje pojęć: kompetencje językowe [N. Chomskiego, 1982], kompetencje poznawcze [J. Piageta, 1960] czy kompetencje kulturowe [Claudi Lévi-Straussa, 1958].

Kompetencja kulturowa stanowi więc zespół przekonań obowiązujących w danej grupie kulturowej, w pełni świadomie akceptowanych przez poszczególnych jej członków. Pojęcia, które zaproponował N. Chomsky w swej teorii języka [Chomsky, 1982], zostały przyjęte przez inne działy humanistyki uprawianej w duchu orientacji kognitywistycznej. Cechą wyróżniającą kognitywizm jest przyjęcie idei determinacji zachowań poszczególnych jednostek lub grup społeczno-kulturalnych przez wiedzę – subiektywną, poznawczą. Idea ta sytuuje kognitywizm w radykalnej opozycji do orientacji behawiorystycznej zakładającej zdeterminowanie zachowań indywidualnych lub grupowych wyłącznie przez obserwowane czynniki zewnętrzne – sytuacyjne.

W zainspirowanym teorią Chomsky'ego badaniach kognitywistycznych prowadzonych w psychologii, etnologii i antropologii kulturowej, socjologii, operuje się pojęciem kompetencji. Jedną z ośmiu kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie jest świadomość i ekspresja kulturalna. Jest ona rozumiana jako docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych. Wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca na świecie. Obejmuje ona podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest rozumienie kultury i językowej różnorodności w Europie i innych regionach świata oraz konieczno-

ści jej zachowania, a także zrozumienia znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym.

Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie przez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznania i wykorzystania społecznych i ekonomicznych szans działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być wykorzystane w wielu sytuacjach zawodowych.

Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych przez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym [Stanowisko Parlamentu Europejskiego z dnia 26 września 2006 roku].

### *Inkulturation jako proces*

Termin inkulturation wywodzi się z języka łacińskiego i oznacza stopniowy proces wrastania, wchodzenia jednostki w kulturę otaczającego ją społeczeństwa, przez co staje się ona jego integralnym członkiem i nosicielem tej kultury. Pojęciem inkulturation jako pierwszy posłużył się amerykański antropolog kultury M. H. Herskovits. W ujęciu autora oznacza ona „przejmowanie przez człowieka dziedzictwa kulturowego poprzednich pokoleń” [Łobocki, 2006: 44]. Jest ona także procesem uczenia się kultury bądź też procesem kulturowego przystosowania. Wskazuje na dostosowanie się ludzi do kultury, czyli całokształtu materialnego i duchowego dorobku ludzkości, przekazywanego z pokolenia na pokolenie. Szeroko rozumiana kultura obejmuje „zasady współżycia, sposoby postępowania,

wzory, kryteria ocen estetycznych i moralnych przyjęte w danej zbiorowości i wyznaczające obowiązujące zachowania” [Łobocki, 2006: 44]. Wpływem inkulturacji podlegają wszyscy w różnym stopniu. W porównaniu z socjalizacją jest ona terminem o węższym zakresie.

Termin inkulturacja jest definiowany jako proces, w którym jednostka przystosowuje się do kultury, a zwłaszcza do uznawanych w niej zwyczajów, tradycji, obrzędowości łącznie ze standardami czy normami kulturowymi. Inaczej mówiąc, jest to całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, przekazywany z pokolenia na pokolenie. Są to zasady współżycia, sposoby postępowania, wzory, kryteria ocen estetycznych i moralnych, przyjęte w danej zbiorowości i wyznaczające obowiązujące zachowania. Według A. Rebera inkulturacja jest to „wrastanie w kulturę lub też kulturowe przystosowanie” [za: Łobocki, 2006: 45]. Natomiast F. Kron ujmuje ją jako „proces uczenia się kultury” [za: Łobocki, 2006: 45]. Według W. Łukaszewskiego inkulturacja to „najczęściej bezdecyzyjny proces asymilacji wartości kulturowych dzięki bezpośredniej z nimi styczności” [za: Łobocki, 2006: 45]. Jest ona pojmowana jako intencjonalny i nieświadomiony proces przejmowania treści kulturowych, które przekazuje pokolenie starsze pokoleniu młodszemu. W przypadku procesu uświadomionego chodzi o intencjonalne przekazywanie systemu wartości przez różne instytucje kulturalne. Proces nieświadomiony to przekazywanie sposobów wartościowania rzeczywistości zgodnie z przyjętymi w kulturze sposobami jej kategoryzowania i osądzania. Każde pokolenie przejmuje systemy wartości, które są charakterystyczne dla danej kultury, jednocześnie od czasu do czasu rewiduje ich moc obowiązywania. Inkulturacja z jednej strony gwarantuje ciągłość ponadpokoleniową, z drugiej strony pomaga nowym pokoleniom przystosować się do zmian zachodzących w społeczeństwie [SOCJOLOGIA WYCHOWANIA, 2000: 281].

W procesie wrastania w kulturę można wyróżnić etapy kształtowania się świadomości kulturowej z charakteryzującymi je sposobami myślenia. Etap pierwszy to myślenie o sobie jako jednostce odrębnej, a zarazem przynależnej do określonej grupy. Następny etap to postrzeganie siebie w relacjach do innych grup, określanie swojego stosunku do nich, próby rozumienia ich, przyjmowanych przez nie wartości, norm zachowań, określenie własnej postawy akceptacji, tolerancji lub odrzucenia. Na trzecim etapie dochodzi do poszerzania poznania na makrogrupy społeczne, dostrzeganie wartości wspólnych dla wielu różnych mniejszych grup społecznych, świadomy wybór i akceptacja swego miejsca w strukturze kulturalnego uczestnictwa [ENCYKLOPEDIA PEDAGOGICZNA, 2003: 331-332].

### *Pojęcie świadomości i ekspresji*

MAŁY SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO [1993: 924] podaje, że świadomość jest to „stan psychiczny, w którym jednostka zdaje sobie sprawę ze swoich przeżyć”. W ujęciu filozoficznym oznacza „zdolność umysłu ludzkiego do odzwierciedlania obiektywnej rzeczywistości oraz do uprzytamniania sobie własnej egzystencji”. Wtórność świadomości wobec świata materialnego ma różne znaczenie, wynika ona bowiem z szeregu faktów, które wymienimy za T. Tomaszewskim [1963]:

1. Świadomość jest pochodna w sensie genetycznym. Znaczy to, że jest ona wynikiem długotrwałego procesu ewolucji i pojawia się u wyżej zorganizowanych organizmów. U człowieka ponadto jest ona pochodna w stosunku do świata społecznego i społecznej działalności, dzięki czemu nabrała charakteru specyficznie ludzkiego.
2. Świadomość jest pochodna w sensie treściowym. Stanowi ona odbicie w umysłach ludzkich tego, co oddziałuje na narządy zmysłowe, a więc świata materialnego i stosunków w nim panujących.

3. Świadomość jest pochodna w stosunku do świata zewnętrznego w sensie przyczynowym. Procesy świadomości nie powstają spontanicznie. Są one zawsze skutkiem oddziaływania na organizm określonych bodźców.

Procesy świadomości podlegają tym samym prawom co świat materialny.

Oprócz podstawowego poziomu świadomości (tak zwanego stanu czuwania), który może wahać się w granicach od skrajnego podniecenia aż do stanu nieprzytomności, wyróżniamy jeszcze dwa poziomy: świadomość ekstraspekcyjną (skierowaną na zewnątrz) i introspekcyjną (polegająca na wglądzie do wewnątrz). Główną rolę w regulacji przebiegu czynności spełnia odzwierciedlenie rzeczywistości, zwane często „obrazem świata”. Człowiek, jak i najprostsze organizmy, posiadają zdolność odbierania wrażeń. Ale tylko człowiek i zwierzęta wyżej zorganizowane są w stanie odbierać nie pojedyncze cechy przedmiotów, lecz zespoły tych cech. W wyniku oddziaływania na narządy zmysłowe przedmiotów czy sytuacji powstają obrazy syntetyczne, czyli spostrzeżenia. Charakterystyczny dla człowieka rozwój mowy spowodował, że opanował on zdolność odzwierciedlania rzeczywistości na wyższym poziomie świadomości. Przedmioty i zdarzenia, spostrzegane pierwotnie bezpośrednio, ujmowane są w pewne klasy, tworząc w ten sposób pojęcia. Dzięki nim człowiek może odzwierciedlać rzeczywistość w sposób pośredni i uogólniony. Jest to najwyższy poziom świadomości ekstraspekcyjnej. Rozwija się on i doskonali w wyniku doświadczenia indywidualnego jednostki.

Człowiek jest zdolny nie tylko do odzwierciedlania otaczającej go rzeczywistości, przedmiotem poznania mogą stać się same obrazy, czynność odzwierciedlania rzeczywistości. Ten rodzaj świadomości, zwany introspekcyjną określaną jest również jako samoświadomość. „Tak więc człowiek potrafi nie tylko myśleć, ale również myśleć o tym, że myśli” [Strelau, 1979: 26-27].



Świadomość, biorąc ogólnie, i samoświadomość w szczególności – a raczej wysoki stopień świadomości, według Dobzhansky'ego istnieją bowiem symptomy, że pewne gatunki zwierząt posiadają także swego rodzaju szczątkową świadomość siebie – są najbardziej fundamentalną cechą ludzkości, która odróżnia ją od innych żyjących istot.

[Kohnstamm, 1989: 99]

Ekspresja jest to wyrażenie czegoś, zwłaszcza myśli, przeżyć wewnętrznych; zdolność sugestywnego wyrażania uczuć i przeżyć lub wyrazistość [MAŁY SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO, 1993: 182]. Janina Uszyńska-Jarmoc w książce TWÓRCZA AKTYWNOŚĆ DZIECKA [2003: 39] opisuje ekspresję jako projekcję osobowości, umożliwiającą dziecku dialog z innymi i ze światem, manifestowanie własnej niepowtarzalności. Według R. Popek [1988] zdolność do ekspresji jest właściwością pierwotną biologiczną. Dziecko w wieku przedszkolnym potrafi wypowiadać się twórczo w języku sztuki: rysunku, tańcu, śpiewie. Forma wypowiedzi wskazuje na możliwości aktualizowania przez dziecko wyobrażeń, przekształcania ich oraz komunikowania za pomocą odpowiednich znaków słownych, graficznych, mimicznych, ruchowych. Ekspresja może przybierać różne formy (na przykład ruchowo-mimiczną, ruchowo-muzyczną, słowną, słowno-muzyczną, muzyczną, plastyczną, konstrukcyjno-techniczną czy formę twórczości zabawowej) oraz rodzaje. Według R. Popek wyróżnić można trzy rodzaje ekspresji:

naturalną (swobodną), zamierzoną (kierowaną), inspirowaną (łączącą cechy ekspresji swobodnej i kierowanej). Ekspresja naturalna jest instynktowna, spontaniczna, autentyczna, nieświadoma, twórcza, wyrażająca potrzebę samorealizacji. Ekspresja kierowana jest zorganizowana, nieautentyczna, świadoma, odtwórcza, podporządkowana regułom i algorytmom społecznego zachowania się.

[Popek, 1988: 45]

O naturalnej potrzebie ekspresji pisze J. Uszyńska-Jarmoc:

Potrzeba ekspresji wyraża się w gotowości do pokazywania siebie innym, dzielenia się własnymi przeżyciami, emocjami, wzruszeniami, odczuciami. Wyraża się w spontanicznym odsłanianiu innym własnego Ja.

[Uszyńska-Jarmoc, 2007: 53-54]

Z załem jednak stwierdza, że potrzeba ta jest w edukacji wczesnoszkolnej uwzględniana w niewielkim stopniu. Przytacza opinię Marii Jakowickiej, która uważa, że

ekspresja dziecka nie zawsze rozumiana jest przez nauczycieli jako silna, wewnętrzna potrzeba, której w procesie kształcenia trzeba stworzyć warunki zaspokojenia. Środkiem ku temu są w wysokim stopniu czynności twórcze dziecka.

[Jakowicka, 2005: 239]

Podsumowując rozważania na temat ekspresji, warto zacytować Irenę Wojnar:

W takim ujęciu koncepcja ekspresji twórczej jest nieco szersza niż sądzono dawniej, kiedy wiązano ją przede wszystkim z uzewnętrznianiem własnych, osobistych przeżyć jednostki. Dziś ekspresja ma swój istotny udział w procesach poznawczych i w organizowaniu kontaktów międzyludzkich, stanowi także podstawę działań o charakterze zbiektywizowanym, wyznaczając zupełnie nowe perspektywy dla pracy ludzkiej. Jest sprawą zupełnie oczywistą, że ekspresja i twórcza działalność zabawowa jako identyczne z osobistą inwencją człowieka mogą mieć decydujący wpływ na intensyfikację elementów twórczych w pracy. Szansa dla pogodzenia człowieka z samym sobą, przewyciężenia dualizmu jego życia dzielonego na przymus pracy i swobodę rozrywki staje się coraz bardziej realna dzięki przenikaniu twórczości do wielu dziedzin pracy.

[Wojnar, 1982: 536]

## *Świadomość i ekspresja kulturalna jako kompetencja kluczowa*

Poszczególne definicje kompetencji kluczowych warunkowane są przez kontekst kulturowy i językowy, jak również przez reprezentowaną przez ich autorów dziedzinę wiedzy oraz pełnioną przez nich rolę społeczną. W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady podano następującą definicję ósmej kompetencji kluczowej, zwanej „świadomością i ekspresją kulturalną”. Jest to „docenianie znaczenia twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem szeregu środków wyrazu, w tym muzyki, sztuk teatralnych, literatury i sztuk wizualnych” [Dziennik Urzędowy..., 2018]. W dalszej części dokument ten odnosi się do wiedzy, umiejętności i postaw powiązanych z tą kompetencją.

Według Parlamentu Europejskiego:

wiedza kulturalna obejmuje świadomość lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturalnego oraz jego miejsca w świecie. Obejmuje ona podstawową znajomość najważniejszych dzieł kultury, w tym współczesnej kultury popularnej. Niezbędne jest rozumienie kulturowej i językowej różnorodności w Europie i w innych regionach świata oraz konieczności jej zachowania, a także zrozumienie znaczenia czynników estetycznych w życiu codziennym.

[Dziennik Urzędowy..., 2018]

Umiejętności obejmują zarówno wrażliwość, jak i ekspresję: wrażliwość i przyjemność z odbioru dzieł sztuki i widowisk, jak i wyrażanie siebie przez różnorodne środki z wykorzystaniem wrodzonych zdolności. Umiejętności obejmują również zdolność do odniesienia własnych punktów widzenia w zakresie twórczości i ekspresji do opinii innych oraz rozpoznawania i wykorzystywania społecznych i ekonomicznych szans w działalności kulturalnej. Ekspresja kulturalna jest niezbędna do rozwijania twórczych umiejętności, które mogą być

wykorzystywane w wielu sytuacjach zawodowych. Dogłębne zrozumienie własnej kultury oraz poczucie tożsamości mogą być podstawą szacunku i otwartej postawy wobec różnorodności ekspresji kulturalnej. Pozytywna postawa obejmuje również kreatywność oraz chęć pielęgnowania zdolności estetycznych poprzez wyrażanie siebie środkami artystycznymi i udział w życiu kulturalnym” [Dziennik Urzędowy..., 2018].

### *Wyznaczniki kompetencji „świadomość i ekspresja kulturalna”*

Szukanie i znajdowanie w świecie piękna oraz zajmowanie się sztuką po dziś dzień uważane jest przez wielu ludzi za rzecz nieproduktywną a tym samym zbyteczną. Sądzą oni, że w życiu człowieka istotne jest tylko rzeczowe i trzeźwe poznawanie rzeczywistości oraz rozwijanie praktycznie użytecznej działalności. Ci, którzy tak sądzą, wytworzyli sobie jakiś bardzo jednostronny, zacieśniony ideał i wzór człowieka. Możliwości, jakie on posiada w zakresie odzwierciedlania rzeczywistości, jak też opanowywania i przekształcania jej zgodnie z własnymi potrzebami, są znacznie szersze, bogatsze i poniekąd głębsze niż się wydaje. Człowiek odzwierciedla i poznaje świat nie tylko rozumem, ale w sposób bezpośredni, podstawowy: widzi go i słyszy, czuje go i poznaje w postaci konkretnych obrazów stanowiących treść żywego spostrzegania rzeczywistości. Są one nie tylko punktem wyjścia teoretycznych uogólnień nauki oraz celowych poczynań praktycznych, lecz także właściwą podstawą przeżyć człowieka i jego stosunku do barwnego, ciekawego, głęboko przejmującego i wzruszającego „widowiska” świata – jak je nazywał Józef Conrad. (...) Poglębiając u widzów, słuchaczy i czytelników stosunek do rzeczywistości, ukazując w swych arcydziełach szerokie horyzonty i dalekie perspektywy, światła i cienie, powaby i smutki, zmaganie się i zwycięstwa w życiu człowieka – sztuka wychowuje go w sposób swoisty, jedyny w swoim rodzaju.

[Szuman, 1962: 9]

Uczeń, który dzięki naszym staraniom i własnej aktywności osiągnął kompetencję „świadomość i ekspresja kulturalna”,

powinien posiadać pewne określone umiejętności. Będzie to na przykład umiejętność korzystania z różnych form kultury, nawyk chodzenia do kina na dobry film czy do teatru na sztukę teatralną. Taki uczeń będzie chętnie uczęszczał na koncerty do filharmonii, zwiedzał wystawy w muzeach czy też oglądał dzieła sztuki w galeriach. Wyznacznikiem tej kompetencji będzie również umiejętność dokonania wyboru, selekcji propozycji dostarczanych nam dzisiaj przez media. Człowiek, który posiadał tę kompetencję, z przyjemnością uda się do teatru i to przeżycie estetyczne dostarczy mu wielu wrażeń. Będzie także potrafił rozróżnić wybitne dzieła architektury i sztuk plastycznych, należące do polskiej i europejskiej kultury. Będzie również wyrażał swoje emocje w różnego rodzaju aktywności: muzycznej, plastycznej, ruchowej. A w wolnej chwili sięgnie po tomik poezji czy wartościową książkę.

## 2. Podstawa programowa – interpretacje i konteksty

Autorzy PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO DLA SZKÓŁ PODSTAWOWYCH jako cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej wymieniają przyswojenie podstawowego zasobu wiadomości, zdobycie umiejętności ich wykorzystywania oraz kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Są to sformułowania dosyć ogólne, ale chwilę później pojawiają się bardziej szczegółowe zadania. Jako pierwszą z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w szkole podstawowej wymienia się umiejętność czytania, rozumianą jako umiejętność rozumienia, wykorzystywania i przetwarzania tekstów w zakresie umożliwiającym zdobywanie wiedzy, rozwój emocjonalny, intelektualny i moralny oraz uczestnictwo w życiu społeczeństwa [PODSTAWA PROGRAMOWA..., 2008: 35]. Jednak poza umiejętnością czytania

i posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi nie ma tu więcej ani jednej umiejętności związanej z omawianą przez mnie kompetencją. Za to w zadaniach szkoły wspomina się już o edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów. Mówi się również o kształtowaniu u uczniów postaw sprzyjających ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, między innymi takich jak: wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej. „W rozwoju społecznym bardzo ważne jest kształtowanie (...) postawy poszanowania tradycji i kultury własnego narodu, a także poszanowania dla innych kultur i tradycji” [PODSTAWA PROGRAMOWA..., 2008: 36].

W ramach edukacji wczesnoszkolnej realizowanej w formie kształcenia zintegrowanego podstawa programowa wymienia następujące zadania związane z ósmą kompetencją kluczową: rozwijanie samodzielności, ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej; wyposażenie dziecka w umiejętność czytania i pisania; dbałość o to, aby dziecko mogło nabywać wiedzę i umiejętności potrzebne do rozumienia świata, w tym zagwarantowanie mu dostępu do różnych źródeł informacji i możliwości korzystania z nich oraz sprzyjanie rozwojowi cech osobowości dziecka koniecznych do aktywnego i etycznego uczestnictwa w życiu społecznym [PODSTAWA PROGRAMOWA..., 2008: 40]. Wymienione zadania mają być realizowane w klasach I-III szkoły podstawowej w szczególności w trakcie zajęć edukacji polonistycznej, muzycznej i plastycznej. Podstawa wymienia w klasie I następujące treści nauczania związane ze świadomością i ekspresją kulturalną:

- wspomaganie rozwoju umysłowego w zakresie wypowiedania się,
- dbałość o kulturę języka,

- nauka czytania i pisanie,
- kształtowanie umiejętności wypowiedzania się w małych formach teatralnych (zabawy teatralne, rozumienie umownego znaczenia rekwizytu i posługiwanie się nim, recytacja różnego rodzaju tekstów),
- wychowanie do odbioru i rozumienia muzyki (kulturalne zachowanie na koncercie i w trakcie śpiewania hymnu narodowego),
- śpiewanie i muzykowanie,
- poznawanie architektury, rzeźby, malarstwa, grafiki,
- wyrażanie własnych myśli i uczuć w różnorodnych formach plastycznych (na płaszczyźnie i w przestrzeni, na przykład tworzenie rekwizytów do form teatralnych),
- tworzenie przedmiotów charakterystycznych dla sztuki ludowej regionu, w którym uczeń mieszka,
- przygotowanie do korzystania z medialnych środków przekazu.

Uczeń kończący klasę III ma być jeszcze uważniejszym odbiorcą sztuki i kultury, ale przede wszystkim ma być jeszcze bardziej aktywnym twórcą. Podstawa zakłada, że dziecko kończące edukację wczesnoszkolną będzie:

- przejawiało wrażliwość estetyczną,
- odczuwało potrzebę kontaktu z literaturą i sztuką,
- tworzyło wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej,
- korzystało ze środków multimedialnych w celu uczenia się,
- śpiewało w zespole, grało na instrumentach perkusyjnych i melodycznych, tańczyło proste tańce ludowe,
- rozróżniało podstawowe elementy muzyki, rozpoznawało podstawowe formy muzyczne, wyrażało środkami pozamuzycznymi charakter emocjonalny muzyki;
- improwizowało muzykę głosem, ruchem i przy pomocy instrumentów,

- określało przynależność kulturową, uczestniczyło w życiu kulturalnym środowiska rodzinnego, szkolnego i lokalnego, (zna placówki kultury działające w tych środowiskach),
- stosowało wytwory przekazów medialnych w swojej działalności twórczej,
- realizowało proste projekty w zakresie form użytkowych,
- rozróżniało dziedziny działalności twórczej człowieka (architektura, sztuki plastyczne, fotografika, film) i przekazy medialne (telewizja, Internet), a także rzemiosło artystyczne i sztukę ludową,
- rozpoznawało wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury oraz opisywało ich charakterystyczne cechy [PODSTAWA PROGRAMOWA..., 2008: 40-49].

Podstawa programowa kształcenia ogólnego opracowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ma stanowić bazę podstawową do rzeczywistych działań nauczyciela, który ma wybrać lub opracować program nauczania, który będzie ją realizował, a nawet wykraczał poza zawarte w niej treści. Nie było tam bowiem na przykład mowy o znajomości czasopism, o zwiedzaniu muzeów, galerii, oglądaniu spektakli teatralnych w teatrze czy słuchaniu koncertów w filharmonii. To nauczyciel musi pamiętać o sprecyzowaniu tych ogólnych zapisów i wprowadzać swoich wychowanków w świat kultury. Musi też pamiętać, że każde dziecko jest uzdolnione.

Nauczyciel ma odkryć te uzdolnienia i je rozwijać. W trosce o to, aby dzieci odczuwały satysfakcję z działalności twórczej, trzeba stwarzać im warunki do prezentowania swych osiągnięć, na przykład muzycznych, wokalnych, recytatorskich, tanecznych, sportowych, konstrukcyjnych.

[PODSTAWA PROGRAMOWA..., 2008: 59]



## *Rola kulturotwórcza nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*

W edukacji dość rzadko zwraca się uwagę na te elementy twórczości, które wyznaczają nie tylko jej kształt, ale też dynamikę. Należą do nich warunki zewnętrzne i wewnętrzne, to jest zasoby dziecka, określane także jako twórczy potencjał rozwojowy. Czynniki zewnętrzne w przypadku dzieci w młodszym wieku szkolnym są prawdopodobnie ważniejsze niż wewnętrzne.

Z literatury wynika, że dzieci wykazują bogaty, ale jeszcze nie wystarczająco uaktywniony potencjał twórczy. Wprawdzie charakteryzuje je ciekawość świata, ale brak im ukształtowanych twórczych postaw i wykształconych cech (nonkonformizm, chęć ryzyka przy znajomości możliwych zysków) (...). Natomiast niezbyt sprzyjające warunki zewnętrzne (...) mogą być łatwiej przewyżnione przez tych, którzy mają już bogate doświadczenia twórcze, rozwiniętą osobowość twórczą i postawy nonkonformistyczne.

[Uszyńska, 2007: 28]

Taką osobą może i powinien być nauczyciel,

który występować może w roli mentora lub modela. Ważne są jego różnorodne kompetencje poznawcze i kompetencje psychologiczne związane z dobrym poznaniem i rozumieniem ucznia. W literaturze podkreśla się też rolę oczekiwań nauczyciela wobec zdolności uczniów, umiejętności rozpoznawania przez nauczyciela tych zdolności oraz stosowania różnych typów wsparcia (...). Warto pamiętać o czterech wyróżnionych w literaturze rodzajach wsparcia: emocjonalnym, wartościującym, instrumentalnym i informacyjnym. W zależności od rodzaju problemu, typu motywacji dziecka oraz rodzaju aktywności wyróżnionej ze względu na rodzaj dominującej sfery osobowości zaangażowanej w rozwiązywanie zadania nauczyciel powinien umieć dobrać adekwatny rodzaj wsparcia.

[Uszyńska, 2007: 31-32]

Uszyńska w swojej książce podaje podstawowy warunek tworzenia dziecku sytuacji do uczenia się postaw i zachowań

twórczych. Jest to według niej wyzbycie się przez nauczyciela „egoizmu pedagogicznego”, który polega na przypisywaniu sobie większego niż uczniom prawa do aktywności na lekcjach. Nauczyciel powinien być pośrednikiem i doradcą w coraz szerszym świecie dziecka, pomocnikiem w konstruowaniu obrazu świata i siebie, odbiorze i wartościowaniu tych obrazów przez dziecko oraz kreowaniu ich na nowo według własnej wizji. Ważna jest również pomysłowość i zaangażowanie nauczyciela, jego otwarta, wyrozumiała i akceptująca postawa wobec dzieci, aby nie bały się wyrażać swoich uczuć i interpretować wiedzy o sobie w twórczych działaniach plastycznych, werbalnych, ruchowych i muzycznych. Nie wolno zapominać o tworzeniu warunków do podejmowania na nowo takich zadań, w których dziecko doznawało niepowodzeń i z których aktualnie się wycofuje, uważając je za trudne. Należy umożliwić dziecku doświadczenia sukcesu i zadowolenia z osiągniętych wyników [Uszyńska, 2007: 230].

Niestety, czasami jeszcze bywa tak, że nauczyciel jest jedyną osobą, która zaprowadzi dziecko do filharmonii, teatru, muzeum czy galerii. Wskaże odpowiednie dla niego czasopismo, książkę czy film. Stąd niezwykle ważna rola nauczyciela w zapoznawaniu dziecka ze światem kultury. Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej nie może też sprowadzać twórczej aktywności dziecka jedynie do aktywności plastycznej czy językowej. Powinien uczyć je aktywności ruchowej, muzycznej i zintegrowanej. Nade wszystko jednak powinien pamiętać, że „twórcze wychowanie nie powinno tworzyć człowieka, ale powinno mu umożliwić tworzenie samego siebie” [Uszyńska-Jarmoc, 2007: 218].

### *Edukacja kulturalna czy kompetencje w kulturze*

W praktyce działań edukacyjnych określanych edukacją kulturalną funkcjonują głównie trzy jej znaczenia. Pierwsze obejmuje edukację dotyczącą bliżej niedefiniowanej kultury. Cel

wynika z założenia, iż kultura jest zjawiskiem pozytywnym wartościowym wymagającym przygotowania, a więc zabiegów edukacyjnych. To potoczne podejście wydaje się dziś najczęściej przytaczane. Drugi, również częsty dzisiaj sposób rozumienia tej edukacji, łączy ją z edukowaniem dzieci i młodzieży do kontaktu (głównie odbiorczego) z tradycyjnie wyodrębnianymi dyscyplinami sztuki, w konsekwencji również do możliwie częstego korzystania z możliwości oferowanych w tym zakresie przez różne instytucje kulturalne. Cel tak rozumianej edukacji kulturalnej przesuwają się i ograniczają do przygotowania różnorodnych grup powoływanych jako środowiska twórczości amatorskiej, o różnym charakterze, zasięgu i aspiracjach. Trzecie znaczenie ma charakter opisowy i jest wyrazem troski rządu i państwa oraz twórców kultury i jej animatorów o szeroko rozumianą kulturę jako sferę świata człowieka, broniąc go przed dominacją rozwiązań technokratycznych, wąskoutylitarnych.

Sformalizowany program edukacji kulturalnej ogłoszony przez UNESCO w 1988 roku przyjął kształt programu Dekady Kultury, który miał zwrócić uwagę społeczeństw i państwa na podstawowe kierunki „troski o kulturę”, uznane za zasadnicze a równocześnie najpilniejsze dla rozwoju cywilizacji ludzkiej w końcu wieku XX (na podobieństwo 1800 Orlików wybudujemy 1000 Świetlików – centrów kultury i bibliotek gminnych, które będą wspierać kreatywność i budować umiejętności pracy zespołowej, wspólnoty myśli i działań).

Zadania działań edukacyjnych w zakresie edukacji kulturalnej objęły:

- a) uznanie kulturowego wymiaru rozwoju jednostek i społeczeństw,
- b) umocnienie i wzbogacenie odrębności kulturowych,
- c) rozszerzenie uczestnictwa ludzi w kulturze,
- d) rozwijanie międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury.

Wielostronność tychże zadań nie wyjaśnia wystarczająco celów, które znalazły się u podstaw tak sformułowanego

programu. Każde ze wskazanych zadań może bowiem służyć wielu różnym funkcjom i realizować różne cele.

Kultura jest ważną integralną częścią planu działań edukacyjnych. Mam świadomość, jak ważny jest to czas dla promocji polskiej kultury. Kultura jest ważna nie tylko dla wspierania dialogu międzykulturowego, ale także jest jednym z najważniejszych czynników społeczno-ekonomicznego Europy i może stać się jej największą przewagą konkurencyjną. Motywem przewodnim niniejszych rozważań są „kompetencje w kulturze”, nabierające we współczesnym świecie szczególnego znaczenia oraz charakteru.

Być kompetentnym oznacza efektywnie działać w złożonych i nieprzewidywalnych sytuacjach. Niektóre definicje określają kompetencje jako wiedzę, umiejętności i postawy. Według Guy Le Boterfa (profesora Uniwersytetu Scherbrooke, specjalisty w zakresie inżynierii zasobów ludzkich, kształcenia zawodowego) kompetencje ujawniają się tylko wówczas, gdy triada jest stosowana i mobilizowana w działaniu. Również Martin Valcke (Uniwersytet w Gandawie) przez kompetencje rozumie spójną i złożoną całość wiedzy, umiejętności i postaw, które są wyrażane i rozwijane poprzez konkretne czyny w konkretnych, złożonych i unikalnych sytuacjach [Rabczuk, 2008: 31].

Współcześnie coraz częściej mówi się i pisze o potrzebie rozwijania kompetencji kluczowych, głównych czy też podstawowych, ale i tu również nie ma ogólnie przyjętej definicji tych pojęć. Poszczególne definicje są determinowane kontekstem kulturowym,

reprezentowaną przez ich autorów dziedziną wiedzy oraz pełnioną przez nich rolą społeczną. Inaczej określają kompetencje kluczowe filozofowie, inaczej przemysłowcy czy przedstawiciele nauk pedagogicznych. Wydaje się, że współczesnym wyznacznikiem różnych interpretacji «kluczowych» kompetencji jest przyznanie im szczególnego znaczenia w procesie społecznej integracji jednostki i dzięki nim jednostka może integrować się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umie-

jętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu.

[Eurydice, 2005: 14]

Funkcje współczesnej edukacji kulturalnej w zakresie kształcenia do uznania „kulturowego wymiaru rozwoju człowieczeństwa” zostały przez wielu badaczy kultury określone z perspektywy osobowego traktowania człowieka i jego kultury. „Osobowego” to znaczy uznającego bezwarunkową godność każdego człowieka, jego wolność, rozumność, odpowiedzialność, dążenie do wartości podstawowych – prawdy, dobra i piękna, spełnienie siebie w miłości jako dobrowolnym darze dla drugiego, wreszcie uczestniczenia we wspólnocie osób solidarnie realizujących wspólne dobro. Józef Tischner w swoim traktacie o myśleniu według wartości pisze:

Wydaje mi się, że przed wszelkim filozofowaniem, zwłaszcza u nas, trzeba dokonać istotnego wyboru: trzeba wybrać z tego, o czym myśleć można, to o czym myśleć trzeba. Ale to, o czym myśleć trzeba, nie przychodzi u nas z kart książki, lecz z twarzy zaniepokojonego swym losem człowieka.

[Tischner, 1982: 13]

Formy dążenia do tak rozumianego człowieczeństwa tworzą kulturę człowieka, która jest niezbędnym mu do rozwoju środowiskiem życia.

W ostatnich latach w Polsce wydaje się nieustannie pogłębiać stan rozchwiania tożsamości kulturowej. Szacunek dla własnej kultury, jej głęboka znajomość, świadomość jej wartości i słabości pozwala bez lęku zbliżać się do innych kultur, kształcić postawy wzajemnego wzbogacania się, otwarcia na nowe wartości [Sobecki, 2016]. Niezbędna jest też edukacja historyczna, społeczna, kulturowa i filozoficzna. Pozwoli ona wzmocnić integrację społeczeństwa jako wspólnoty interpretacyjnej, w której znajomość wspólnych symboli i kodów zbliża

ludzi. Na rolę utrzymania wspólnoty interpretacyjnej w życiu społeczeństw, w czasach ogłaszanej przez ideologów współczesnej kultury pustki i chaosu aksjologicznego, zwraca uwagę między innymi wnikliwy badacz i znawca mechanizmów dzisiejszej kultury – Stefan Morawski.

Wiążące się z edukacją do uznania kulturowego wymiaru rozwoju człowieka zadanie – budzenie potrzeby wyrażania i umiejętności tworzenia form zmierzających do pogłębienia własnego człowieczeństwa w skali jednostkowej bądź w grupie czy większej społeczności – jest bardzo trudne i ma charakter długofalowy. Trzeba umiejętnie, z szacunkiem dla ludzkiej wolności i godności, ale również z odwagą i szacunkiem dla prawdy wskazywać drogi wolności i godności zbliżające i oddalające od form budujących świat duchowy i materialny człowieka rozumianego osobno. Nie każda sztuka będzie więc pogłębiać osobowo, nie wszystkie treści wykorzystujące wzrastające możliwości komunikacji są wartościowe, nie wszystko, co proponują media budują człowieka. Spośród podanych powyżej celów edukacji kulturalnej wyraźniejsze działania i ich efekty można obserwować przede wszystkim w zakresie rozwijania międzynarodowej współpracy w dziedzinie kultury, które jest od lat znaczącym elementem polskiej polityki kulturalnej, było szansą na kontakty międzynarodowe w okresie politycznych ograniczeń tego typu aktywności, a po 1989 roku stało się przedmiotem ambicji wielu środowisk twórczych [KU ŻYCIU..., 2018].

### *Dziecko w przestrzeni kultury*

#### Dziecko w przestrzeni teatru

Przestrzeń jest kategorią fundamentalną: w fizyce, filozofii, socjologii, teorii kultury. Przestrzeń teatralną definiowano rozmaicie: stawała się mikro- i makrokosmosem (rzeczywistością całego dzieła i rzeczywistością ukazaną bezpośrednio na scenie), symbiozą sceny i widowni. Przestrzeń jest więc

wszechobecna w naszej teatralnej świadomości. Oferujemy ją widzowi jako znaną starożytnym scenę (Homer, Plauto, Piotyn, Horacy, Seneka), zawdzięczamy ją Erazmowi z Rotterdamu i elżbietañczykom (Kya, Szekspir); teatrowi tryumfującemu w baroku, brzmiaćemu w DON KICHOCIE, w Wielkim teatrze świata Calderóna i w teatrze emocji romantyków.

Dzisiaj sięgamy po rolę i grę w edukacji wczesnoszkolnej jako po narzędzie terapii (psychodrama, drama). Wykorzystuje je socjolog w tropieniu struktur społecznych (socjodrama). Kategorię teatralności dostrzeże literaturoznawca, mówiąc o scenie tekstu, o pisarskim akcie inscenizacji, o aktorskim goście czytelnika – wykonawcy (Valéry, Barthes, Dawida, Foucault).

Nie tylko świat jest teatrem, autorami ludzie – teatr sam bowiem chce być światem. Utożsamia przestrzeń teatralną z „przestrzenią ludzką”. Anektuje rzeczywistość, tekstuje ją, nadaje jej wymiar dynamicznego spektaklu.

Dziecko w naturalny sposób tkwi także w już świadomie kreowanej przez siebie na teatralną modłę rzeczywistość. Dziecko powtarza akt stworzenia świata. Teatr i świat udowadniają nieuchronną dwukierunkowość łączących je relacji. Teatr chce naśladować świat, czyniąc zadość Arystotelesowskiej mimesis, i świat, który sam staje się teatrem. Teatr i Świat – odwieczne lustro w lustrze.

Dzieci uwielbiają moment, kiedy rzeczywistość dookoła nich przestaje być realna, kiedy ogarnia je świat magiczny – świat słów, dźwięków, obrazów i postaci, świat nieskończony i tajemniczy, który siłą swej wyobraźni należy do dziecka, chociaż to nie ono go wymyśliło.

Teatr być może nie pochłania dziecka tak mocno jak książka. Ma bowiem trudniejszą drogę i zadanie – nawiązać kontakt, zaczarować, a jednocześnie pokonać przestrzenny dystans.

Oczywiście ogromnego taktu, talentu i wrażliwości potrzeba, by napisać dobry, osadzony we współczesnych realiach tekst skierowany do dzieci, a mówiący mądrze i pięknie o życiu

i śmierci, o chorobie, miłości, rozstaniu, czyli o wszystkim tym, o czym od wieków mówi literatura.

Małemu, bardzo małemu dziecku zazwyczaj wystarcza harmonijny świat baśni, oparty na bardzo jasnym rozgraniczeniu dobra i zła, w którym dobro zawsze zwycięża.

A teatr powinien ukazywać dzieciom nowe perspektywy, by uczył podejmować wysiłek, aby zmieniać siebie. To teatr daje taką radość, jak i mądrość, siłę, odwagę. Teatr absurdu, opieki, faktu, masowy, plastyczny, przedmiotu, ubogi, jednego autora, teatr w teatrze... Teatr, który jest poezją rzeczywistości, jej metaforą, teatr wpisujący się w porządek natura naturans.

Wtedy właśnie na oczach widza dzieje się sztuka, kreacja – nie imitacja, rodzi się czar, magia i zachwyty.

### Dziecko w przestrzeni plastyki

Na temat twórczości plastycznej dzieci spotkać można publikacje z wielu dyscyplin naukowych, a w ich ramach różne podejście i interpretacje filozoficzne. Twórczość plastyczna dziecka jest czynnością psychiczną uzewnętrzniającą się w działaniu zmierzającym do nadania określonej postaci jego wytworom.

Najistotniejsze jest to, pisze J. Uszyńska-Jarmoc, że rezultatem tak pojmowanej twórczej aktywności plastycznej są nie tylko materialne efekty: rysunki, «malunki», «ulepianki», ale również odczuwanie przez dziecko pozytywnych emocji, wzruszenia, radości, satysfakcji czy dumy.

[Uszyńska-Jarmoc, 2003: 48]

Ekspresja plastyczna jest, według R. Popek [1988], „najbardziej powszechną formą ekspresji obok innych istniejących już u dzieci w wieku przedszkolnym form, takich jak: ekspresja ruchowo-mimiczna, ruchowo-muzyczna, słowna (werbalna), słowno-muzyczna, konstrukcyjno-techniczna i zabawowa”. W trakcie trwania działania plastycznego każde dziecko w swej wy-



powiedzi plastycznej wyraża własny sposób widzenia czy odczuwania, dlatego każda praca dziecka jest inna, oryginalna, niepowtarzalna. Dziecko zawdzięcza to wyobraźni, która jest źródłem inspiracji.

### Dziecko w przestrzeni muzyki

Twórczość muzyczną określa się jako świadomą, celową, zamierzoną działalność kompozytorską, której końcowym efektem jest utwór muzyczny. Istotą twórczości muzycznej jest tworzenie w muzyce czegoś nowego i oryginalnego ze znanych wcześniej elementów. Każdy nawet najbardziej oryginalny utwór stanowi bowiem tylko nową organizację elementarnych ruchów melodycznych, rytmów, współbrzmień [Popek, 1988].

Świat wokół nas rozbrzmiewa odgłosami muzyki. Mam na myśli nie tylko muzykę jako sztukę semantyczną przemawiającą do nas za pośrednictwem tysięcy kompozycji, ukazujących jej różnorodność, bogactwo a zarazem mistrzostwo i fantazję twórców – myślę o naturalnych pokładach muzyki, jej źródłach, z których przemawia ona zarówno do twórców, jak i dziecka, pobudzając ich wyobraźnię.

Dziecko cechuje wrodzone, spontaniczne podążanie za pięknem. W związku z tym nigdy nie jest za wcześnie na kontakt dziecka z muzyką jako źródłem niepowtarzalnego piękna. Formami wychowania muzycznego, które pobudzają ogólną wyobraźnię i inwencję, są improwizacje rytmiczne, melodyczne, ruchowe, własne interpretacje słuchanych utworów. Aby stworzyć, dziecko musi najpierw zdobyć pewien zasób muzycznych doświadczeń, jak i wiedzy na ten temat.

### Dziecko w przestrzeni słowa i literatury

Uznano powszechnie, iż podstawową cechą języka jest jego twórczy charakter [Chomsky, 1977]. Do podstawowych form twórczości werbalnej należą pytania, zagadki, historyjki,

opowiadania, rymowanki, wierszyki, bajki [Uszyńska-Jarmoc, 2003].

Ponadto twórcze używanie języka przejawia się w wytwarzaniu nowych wyrazów, zdań, tekstów, jak też w umiejętności różnego ich zestawiania i używania. Dziecko nie tworzy z niczego, jego umysł musi posiadać materiał twórczy dostarczony przez otoczenie społeczne, kontakt z przyrodą, literaturą piękną, sztuką plastyczną czy muzyczną.

#### Dziecko w przestrzeni ruchu

Aktywność ruchową można rozwijać przez prowadzenie zajęć ruchowych metodami twórczymi, które pobudzają kreatywność. W literaturze zachęca się do stosowania: metody opowieści ruchowej, metody K. Orffa, A i M. Kniessów oraz metody gimnastyki twórczej R. Labana.

Twórcza aktywność ruchowa dziecka może być inspirowana przez słowo, gest, rytm, muzykę, ale także przez udostępnienie wielu przyborów.

Wszystkie formy ekspresyjne twórczości dzieci mają ogromny wpływ na kształtowanie się twórczej postawy dzieci wobec otaczającej go rzeczywistości [Uszyńska-Jarmoc, 2003: 54].

Ruch podporządkowany muzyce spełnia kilka ważnych zadań potrzebnych dla prawidłowego rozwoju dziecka. Zaspakaja u dziecka potrzebę ruchu i swobodnej aktywności fizycznej, wprowadzając jednocześnie atmosferę odprężenia i radości. Zajęcia ruchowe z muzyką są wyjątkowym zespołem bodźców, sytuacji, atmosfery i motywów do działania.





## ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie rozważań na temat stymulowania kultury dziecięcej, zwłaszcza przy użyciu literatury pięknej oraz czasopism, takich jak choćby „Świerszczyk”, warto jeszcze raz powtórzyć myśl, iż niewątpliwie należy czytać dzieciom, ale też warto dbać o ich wysoką kulturę czytelnictwa oraz wszechstronny rozwój. Rodzice, nauczyciele wychowawcy powinni kupować i proponować swym pociechom nie tylko nowości wydawnicze, ale też wracać do tekstów kanonicznych, do klasyki literatury dziecięcej. Ważne miejsce w edukacji estetycznej, ale przede wszystkim w rozwoju uczuć moralnych, empatii i wrażliwości powinna zajmować liryka, epika oraz dramat. Twórczość wierszowana jest optymalną formą twórczości dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Muzyczność, rytm, rymy, uproszczony i niejednokrotnie estetycznie przedstawiony obraz świata i człowieka, dążenie do skrótu i prezentacji najważniejszych aspektów życia oraz elementy humoru to cechy wielu współczesnych, ale i dawnych wierszy dla dzieci. Swoje ważne miejsce w biblioteczkach niedorośłego odbiorcy powinny też zajmować baśnie ludowe i literackie, które bardzo często podejmowały i nadal podejmują najważniejsze i uniwersalne problemy, z którymi boryka się każdy człowiek. To my, dorośli powinniśmy stymulować jednocześnie czytelnictwo wartościowych

pod względem poznawczym, estetycznym, literackim i etycznym czasopism dziecięcych.

Współczesne dziecko niewątpliwie potrzebuje kontaktu nie tylko z nowinkami technicznymi, ale też z książką, która uczy myślenia abstrakcyjnego. Dobrze napisana, podejmująca problemy i tematy bliskie dziecku, okraszona humorem może i powinna kojarzyć się nie tylko z przykrym obowiązkiem, ale też z przyjemnością czytania.

Baśń wyróżnia eksponowanie elementów nadprzyrodzonych i magicznych. Nadprzyrodzonością emanuje niemalże każda postać fantastyczna: krasnoludki, tajemnicze wróżki, zakłęci rycerze, zawiedzione królowny, czarownice i wiedźmy, fruujące stada łabędzi, kruki, czarne wrony, szmaragdy w sułtańskich pierścieniach, perskie dywany, gadające drzewa, wrzeciona, pastuszkowie, wezyrowie, nieśmiertelne lampy Aladyna, zamki na kryształowej górze, niebieskie róże, złote ryby spełniające niejedno życzenie. Kreacje postaci, zwierząt przedmiotów i zdarzeń odnajdzie dziecko w BAŚNIACH TYSIĄCA I JEDNEJ NOCY.

Prawda o życiu i świecie w poezji dziecięcej zawiera się w przestrzeni wyznaczonej przez paradoks. Paradoksem może być Bóg i wiara, może być prawda, czas i samotność. Dziecko z czasem zauważa, że materia istnienia od pierwszych westchnień życia, aż po jego kres utkana jest z paradoksów. Dziecięcość we współczesnej poezji i poezji wieków wcześniejszych była zawsze wartością moralną, intelektualną i religijną. A prawdy egzystencjalne w świecie prozy dziecięcej dotyczą goryczy, traumy, świadomości przemijania w obrazach dziecięcej Arkadii. W prozie powraca też bezkresne królestwo, ład i harmonia. Ulotne wrażenia, jak dawno zasłyszana muzyka ożywiają fabułę i śnią się nocą dziecku. I możesz zauważyć w tej muzyce, iż echem powraca dom i on jest najważniejszym miejscem na ziemi. „Nasz dom pełen był książek i piosenek. I z jednych i z drugich płynęły słowa, a ja słuchałam i z tego wszystkiego sama zaczynałam się bawić słowem. Bo słowa,

to były takie dobre zabawki, które zawsze miało się ze sobą” [Papuzińska, 2002].

Wśród wielu obszarów występujących w podstawie programowej pierwsze miejsce w edukacji wczesnoszkolnej zajmuje edukacja polonistyczna. Wyposaża ona bowiem uczniów w zdobycie trzech umiejętności: czytania, poprawnego mówienia i pisania. W klasach I-III edukacja polonistyczna spełnia rolę wiodącą, integrującą i korelującą. Jej tematyka zawarta w programach edukacji wczesnoszkolnej nadaje kierunek pracy na zajęciach w zakresie innych dziedzin edukacyjnych, dając w ten sposób podstawę do nauczania holistycznego. Edukację polonistyczną autorka uważa za główny obszar edukacyjny we wczesnym przekazywaniu wiedzy. Język polski jest ściśle związany z myśleniem. Dzięki ćwiczeniom słownikowym oraz ćwiczeniom w mówieniu uczniowie nabywają umiejętności precyzowania swoich myśli. Zaczynają również rozumieć to, co mówią lub piszą inni. W edukacji polonistycznej bardzo istotne jest opanowanie techniki czytania oraz umiejętności poprawnego czytania tekstu ze zrozumieniem. Po opanowaniu tych umiejętności uczniowie chętnie korzystają z lektury szkolnej, z książek, które wypożyczają w bibliotekach i z książek, które posiadają w domu. To właśnie na edukacji polonistycznej przygotowujemy dziecko do poznawania piękna i mądrości ukrytego w słowie. Uczymy również komunikacji międzyludzkiej i językowej, przyswajania i zdobywania wiedzy, przeżywania treści oraz działań związanych z formą i treścią tekstu. I jeszcze istotna uwaga dotyczy nawiązywania treści utworów do przeżyć uczniów. Treści te są skarbnicą wiedzy o uczuciach, empatii, wrażliwości na ludzkie potrzeby. W opowiadaniach, baśniach, legendach, poezji, w wybranych literackich czasopiśmiech dziecięcych czytelnik znajdzie całą plejadę postaci, które przemawiają i mądrością, i sercem. Wtedy mamy nadzieję, iż zbudujemy wizję dzieciństwa jako formę wewnątrznie spójną, nie infantylną, ale wzrastającą ku rozwojowi, a on jest tak ważny na ścieżkach dziecięcych zabaw, bez troski serdecznych

związków przyjaźni oraz wszechobecnej przestrzeni wyobraźni, która się aktualizuje w procesie twórczym.

Książd Jan Twardowski wiedział najlepiej jak poprowadzić czytelnika do krainy dzieciństwa, wystarczyło spojrzenie, łagodny gest dłoni i dziecko staje się na powrót aniołem w swoim literackim, i ikonograficznym portrecie, i starość wpisana w dzieciństwo jaśnieje przy tym portrecie. A serce jak latawiec unosi nas wysoko byśmy nie byli sobie obcy.

#### POWIEDZ

Kopciuszku tobie się udało  
oddzielić mak od popiołu  
przez jedną noc  
powiedz jak oddzielić  
kota od kotki  
ból od miłości  
łzę od doświadczeń  
smutek od czasu  
mądrość od starości  
i nie mieć już słonia lat.

[Twardowski, 2000: 271]



## NOTA BIBLIOGRAFICZNA

W książce zostały wykorzystane – w zmienionej i uzupełnionej wersji – fragmenty opublikowanych wcześniej prac:

- *Świat opowiadany w poezji dla dzieci i poezji dziecięcej*, [w:] *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1: *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, red. J. Izdebska, T. Sosnowski, Białystok 2005.
- *Czytelnictwo prasy dziecięcej – literackie oblicze „Świerszczyka” – pisma dla dzieci*, [w:] *Media elektroniczne – kreujące obraz rodziny i dziecka*, red. J. Izdebska, Białystok 2008.
- *Twórczość Marii Konopnickiej w edukacji dziecka*, [w:] *Edukacja dziecka – mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Białystok 2010.
- *Motyw domu w twórczości poetyckiej dla dzieci w latach 1945–1955*, [w:] *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie rozwijającym się świecie*, red. M. Kowalik-Olubińska, Toruń 2012.
- *Świadomość i ekspresja kulturalna*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głóskowska-Sołdatow, Białystok 2013.

- „*Serce*” *Edmondo de Amicisa* – przykład możliwości wykorzystania literatury pięknej w rozwijaniu kompetencji społecznych i moralnych uczniów, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz, Warszawa 2015.
- *Wydawnictwa dla dzieci – co warto czytać najmłodszym i dlaczego? Charakterystyka działalności wychowawczej dla dzieci*, [w:] *Aktywność poznawcza i działalność dzieci w badaniach pedagogicznych*, red. K. Kraszewski, I. Paśko, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamczykowa Z. (2001), *Literatura dla dzieci funkcje, kategorie, gatunki*, Warszawa, WSP TWP.
- Ajdukiewicz K. (1975), *Logika pragmatyczna*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Aleksandrak S. (1968), *Tendencje rozwojowe polskich czasopism dla dzieci*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrak, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Amicis de E. (1890), *Pamiętnik chłopca*, przeł. M. z Siemiradzkich Obrąpalska, Kraków, Wydawnictwo T. Paprocki.
- Amicis de E. (1988), *Serce*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Andersen H. Ch. (1971), *Słownik*, [w:] *Baśnie*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Animacja czytelnictwa dziecięcego koncepcje, doświadczenia, postulaty*, (2004), red. J. Papuzińska, G. Walczewska-Klimczak, Płock, Książnica Płocka.
- Antologia poezji dziecięcej*, (1983), wybór i oprac. J. Cieślowski, Biblioteka Narodowa. Seria I, 0208-4104, nr 233, Wrocław, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Antoszevska B. (2006), *Dziecko z choroba nowotworową – problemy psychopedagogiczne*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Baculewski J. (1978), *Maria Konopnicka*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bajki rosyjskie*, (1962), przeł. L. Flaszen, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Baley S. (1968), *Literatura dla dzieci i młodzieży a etyka*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrak, Warszawa, Nasza Księgarnia.

- Baluch A. (1984), *Wartości wychowawcze poezji dla dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 415.
- Baluch A. (1987), *Dziecko i świat przedstawiony czyli tajemnice dziecięcej literatury*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Baluch A. (2005), *Książka jest światem: o literaturze dla dzieci małych oraz dzieci starszych i nastolatków*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Baluch A., Gajda K. red., (2001), *Sezamie, otwórz się! Z nowszych badań nad literaturą dla dzieci i młodzieży w Polsce i za granicą*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Bańkowska-Bober K. (2006), *Statystyka wydawnictw w Polsce. Historia, metodyka i organizacja*, Warszawa, Biblioteka Narodowa.
- Benedict R. (1996), *Wzory kultury*, [w:] *Wiedza o kulturze*, cz. I, *Antropologia kultury*, red. A. Mencwel, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Berman J. (1949), *Książka, która uczy walczyć i zwyciężać*, Książka i Wiedza, b.m.w.
- Beszczynska Z. (1981), *Wszystko jest prawdą*, „Nowe Książki”, nr 14.
- Bettelheim B. (1985), *Cudowne i pożyteczne*, przeł. D. Danek, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy, t. 1-2, .
- Bęczkowska K. (2004), *Współczesna poezja dla dzieci i jej wartości*, Warszawa, Wydawnictwo STON.
- Binnebesel J. (2000), *Opieka nad dzieckiem z chorobą nowotworową. Aspekt pozamedyczny*, Toruń, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bogusz A. (2012), *„Serce” Edmondo de Amicisa skarbnicą wartości dla uczniów w wieku wczesnoszkolnym*, praca dyplomowa, Białystok, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet w Białymstoku, nieopublikowan.
- Boguszewska A. (2013), *Ilustracje i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944–1989*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Borowski H. (1992), *Wartość jako przeżycie: wprowadzenie do aksjologii*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Bruner J. S. (1971), *O poznawaniu: szkice na lewą rękę*, przeł. E. Krasińska, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brzechwa J. (1980), *Brzechwa dzieciom*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Brzechwa J. (1982), *O poezji dla dzieci*, [w:] S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Brzezińska A. I. red., (2008), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Budrewicz T., Fałtynowicz Z. red., (1997), *O krasnoludkach i o sierotce Marysi Marii Konopnickiej w stulecie pierwszego wydania*, Suwałki, Muzeum Okręgowe.
- Bujnik Cz. (1992), *Serce – bestseller stulecia*, „Słowo Powszechne”, nr 22.

- Buttler D. (1974), *Polski dowcip językowy*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Caillois R. (1998), *Ludzie a gry i zabawa*, [w:] *Wiedza o kulturze*, cz. III, oprac. W. Dudzik, L. Kolankiewicz, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Chęcińska U. (2006), *Poetka i paidia. O muzeum dziecięcej Joanny Kalinowej*, Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Chęcińska U. red., (1994), *Dziecko i jego światy w poezji dla dzieci*, Szczecin, Książnica Szczecińska.
- Chomsky N. (1982), *Zagadnienia teorii składni*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Chotomska W. (2004), *Bajka o słoniowej trąbie i słoniowych uszach*, „Świerszczyk”, nr13/14.
- Cieślakowski J. (1967), *Wielka zabawa: folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślakowski J. (1975), *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław – Warszawa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślakowski J. (1983), *Najstarsza poezja dla dzieci*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślakowski, Biblioteka Narodowa. Seria I, 0208-4104, nr 233, Wrocław, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślakowski J. (1985), *Literatura osobna*, wybór R. Waksmund, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Cieślakowski J. (1983), *Bajeczki dydaktyczno-moralizatorskie*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślakowski, Biblioteka Narodowa Seria I, 0208-4104, nr 233, Wrocław, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Cieślakowski J. (1991), *Antologia poezji dziecięcej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Coelho P. (2013), *Być jak płynąca rzeka*, Warszawa, Świat Książki.
- Coś takiego* (2004), „Świerszczyk”, nr 11.
- Cybulski R. (1986), *Książka współczesna, wydawcy – rynek odbiorcy*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cysewski K. (2001), *O literaturze dla dzieci i młodzieży*, Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Czeplajewicz E. (1973), *Adresat w poezji Leśmiana*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Gdy po nauce mamy wolny czas...*, Szczecin, Uniwersytet Szczeciński, Wydział Humanistyczny, Instytut Pedagogiki.
- Damulewicz P. red., (2002), *Spowiedź w drewnie, czyli rzecz o Janie Wilkowskim*, Białystok, Prymat.

- Dobrowolska B. (2009), *Nauczanie wobec postaw twórczych. Pedagogiczne uwarunkowanie kompetencji zawodowych*, Toruń, Wydawnictwo Akapit.
- Dudek W. Z., Pankalla A. (2008), *Psychologia kultury. Doświadczenia graniczne i transkulturowe*, Warszawa, Eneteia.
- Dudzikowa M., Czerepaniak-Walczak M. red., (2007), *Wychowanie. Pojęcia. Konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 2, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dygacz J. (2011), *Pieśni dla dzieci i młodzieży ze zbiorów Adolfa Dygacza*, Koszęcin, Zespół Pieśni i Tańca „Śląsk” im. Stanisława Hadyny.
- Dymara B. (1996), *O człowieku trójskrzydłym*, [w:] *Dziecko w świecie sztuki*, red. B. Dymara, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Dymara B. red., (1996), *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Dymara B. red., (2000), *Wczesnoszkolna edukacja literacka*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Dziecko i książka. Materiały z ogólnopolskiej konferencji Biblioteka Narodowa 27-28 października 2003*, (2004), red. G. Lewandowicz-Nosal, Warszawa, Biblioteka Narodowa.
- Encyklopedia wiedzy o prasie* (1976), red. J. Maślanka, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Encyklopedia współczesnego bibliotekarstwa polskiego*, (1976), red. K. Głombiowski, B. Świdorski, H. Więckowska, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ficowski J. (1969), *Dom, w którym śmiesz*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Folkierska A. (1979), *Typy wartości, ich miejsce i funkcjonowanie w kulturze*, [w:] *Młodzież a wartości*, red. H. Świda, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Freinet C. (1961), *L'education morale et civique*, Canne, Éditions de l'école moderne française.
- Frycie S. (1978), *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Frycie S. (1982a), *Krytyka literacka i opracowania naukowe*, [w:] S. Frycie, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Frycie S. (1982b), *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*, t. 2, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Frycie S., Ziółkowska-Sobecka M. (1999), *Leksykon literatury dla dzieci i młodzieży*, Piotrków Trybunalski, Wydawnictwo Filii Kieleckiej WSP.
- Gałczyński K.I. (1973), *Liryka 1926–1953*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Gałczyński K.I. (1976), *Poezje*, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza Czytelnik, Biblioteka Klasyki Polskiej i obcej, wyd. I, s. 283.
- Gellner D. (1999), *Zaczarować rzeczywistość*, rozmawia Zofia Beszczyńska, „Kurier Czytelniczy”, nr 59.
- Gerstmann S. (1959), *Kształtowanie uczuć dzieci i młodzieży*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Głowiński M., Sławiński J. red., (1976), *Słownik terminów literackich*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gołąb A. (1973), *Przejawy rozwoju moralnego jednostki*, [w:] *Etyka*, red. H. Jankowski, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Gołąb A. (1976), *Normy moralne a gotowość udzielania pomocy innym*, [w:] *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*, red. J. Reykowski, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Gołąb A. (1989), *Doświadczenie jako kategoria psychologii rozwoju*, [w:] *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, red. A. Gurycka, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gomółka A., Dutka E. red., (2007), *Wiedza o kulturze w szkole*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Grochola W. (1988), *Niełatwo być Konopnicką*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Grochowski S. (1983), *Dormi, Sancte Puellule*. [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślowski, Biblioteka Narodowa. Seria I, 0208-4104, nr 233, Wrocław, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Grodzieńska W. (1950), *Maszynowe wróżki*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Grodzieńska W., Pollak S. (1951), *Fantastyka i baśń w literaturze dziecięcej (fragment referatu wygłoszonego na Plenum ZG ZLP)*, „Nowa Kultura”, nr 29.
- Gromkowska-Melosik A., Melosik Z. red., (2010), *Kultura popularna: konteksty teoretyczne i społeczno-kulturowe*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Gruda E. (2003), *Wiersze spod Bajduła*, „Poezja i Dziecko”, nr 1.
- Grzybek G. (2010), *Etyka rozwoju a wychowanie*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Guzowski J. (2011), *Etyczny wymiar wychowania*, Olsztyn, Studio Poligrafii Komputerowej SQL.
- Hazard P. (1963), *Książki – dzieci i dorośli*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Heska-Kwaśniewicz K. (1996), *Tajemnicze ogrody. Rozprawy i szkice z literatury dla dzieci i młodzieży*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Heska-Kwaśniewicz K., Socha I. red., (1998), *Książka dla dziecka wczoraj, dziś, jutro*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Huizinga J. (1998), *Dramat jako zabawa*, [w:] *Wiedza o kulturze*, cz. III, oprac. W. Dudzik, L. Kolankiewicz, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Hutnikiewicz A. (1996), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Młoda Polska*, red. A. Hutnikiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ingarden R. (1966), *Przeżycie – dzieło – wartość*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Ippoldt J. (1932), *Jak młodzież naszą zachęcić do czytania?*, Lwów – Warszawa, Książnica-Atlas.
- Izdebska J., Sosnowski T. red., (2005), *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*, t. 1: *Telewizja i inne mass media w życiu dziecka – wyzwaniem dla edukacji medialnej*, Białystok, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Jachowicz S. (1985a), *Bajki i powiastki*, Warszawa, Wydawnictwo Interpress.
- Jachowicz S. (1985b), *Dziwne te dzieciaki*, wybór H. Piaścik, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Jamróż-Stolarska E. (2014), *Serie literackie dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1945–1989. Produkcje wydawnicze i ukształtowanie edytorskie Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Jan Wilkowski. *Dokumentacja działalności*, (1995), oprac. M. Waszkiel, Łódź, Pracownia Dokumentacji Teatru Lalek przy Teatrze Lalek „Arlekin”.
- Jarosiński Z. (1998), *Socrealizm dla dzieci*, „Teksty Drugie”, nr 6.
- Jarosiński Z. (1999), *Socrealizm w „Płomyczku”*, [w:] Z., Jarosiński, *Nadwiślański socrealizm*, Warszawa, Instytut Badań Literackich.
- Jurkowski H. (2006), *Moje pokolenie. Twórcy polskiego teatru lalek drugiej połowy XX wieku*, Łódź, Wydawnictwo Polunima.
- Jurkowski H. (1998), *Wspomnienie o Janie Wilkowskim*, cz. I, „Teatr”, nr 3.
- Kann M. (1968), *Pierwsza konferencja poświęcona zagadnieniom związanym z literaturą dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrak, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Karp K. (2009), *„Cuore” di Edmondo De Amicis nella sua dimensione morale: verso l’immagine della nuova scuola e del vero maestro*, „Toruń, Toruńskie Studia Polsko-Włoskie”, t. 5.
- Kempis T. (1984), *O naśladowaniu Chrystusa*, Warszawa, Pax.
- Kicińska D. (2000), *Baśń i baśniowość w twórczości Marii Konopnickiej*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Kielar-Turska M. (1992), *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata?*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, (1968), red. S. Aleksandrak, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Kirchner H. red., (1997), *Janusz Korczak. Pisarz – wychowawca – myśliciel*, Warszawa, Instytut Badań Literackich PAN.



- Klecel M. (2001), *Socrealizm w literaturze dla dzieci*, „Instytut Pamięci Narodowej”, nr 11.
- Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. red., (2009), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kłóskowska A. (1983), *Socjologia kultury*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kmita J. (1985), *Kultura i poznanie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koblewska-Wróblowa J. (1961), *Film i dzieci*, Warszawa, Wydawnictwo Artystyczne i Filmowe.
- Koblewska-Wróblowa J. (1964), *Film fabularny w szkole*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kohlberg L. (1963), *The development of children`s orientations toward a moral order*, „Vita Humana”, t. 6.
- Kohlberg L. (1966), *Moral education in the schools a developmental view*, „School Review”, t. 74, nr 1.
- Kohlberg L. (1968), *Moral Development*, [w:] *International Encyclopedia of the Social Sciences*, t. 10, New York, MacMillan.
- Kohlberg L. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*, [w:] *Spory o edukację: dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, red. Z. Kwieciński, L. Witkowski, Warszawa, Toruń, IBE Edytor.
- Kohlberg L. (1995), *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt, Suhrkamp.
- Kohlberg L., Candee D. (1984), *The relationship of moral judgment to moral action*, [w:] *Morality, moral behavior and moral development*, red. W. M. Kurtines, J. Gerwitz, New York, Wiley Sons.
- Kohnstamm R. (1989), *Praktyczna psychologia dziecka*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kołąkowski L. (2009), *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Kompetencje kluczowe. Realizacja kompetencji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, (2005), oprac. A. Smoczyńska, Warszawa, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Konopnicka I. (2003), *Czasopisma dziecięce*, „Życie Szkoły”, nr 5.
- Korczak J. (1948), *Bankructwo małego Dżeka*, Warszawa, Spółdzielnia Wydawnicza „PŁOMIENIE”.
- Korczak J. (1978), *Jak kochać dziecko*, [w:] S. Wołoszyn, *Korczak*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Korczak J. (1978), *Pisma wybrane*, t. 1-4, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1983), *Król Maciuś Pierwszy*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

- Korczak J. (1983), *Rozwój miłości bliźniego w XIX wieku*, [w:] *Mysł pedagogiczna Janusza Korczaka. Nowe źródła*, t. 2, wybór M. Falkowska, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1984a), *Król Maciuś na wyspie bezludnej*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Korczak J. (1984b), *Pamiętnik*, Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.
- Korczak J. (2012), *Prawidła życia*, Warszawa, EZOP, Agencja Edytorska, Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu.
- Kotarbiński T. (1966), *Istota oceny etycznej*, „Etyka”, nr 1.
- Kowalczykówna J. (1966), *Książka o przyjaźni i wdzięczności*, „Polonistyka”, nr 6.
- Kowalewska M. (1968), *Plenum Zarządu Głównego ZLP z 1951 roku*, [w:] *Kim jesteś Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrak, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Kowalewska-Dąbrowska J. (2006), *Językowy obraz Boga i Człowieka w poezji Jana Twardowskiego*, Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kozielecki J. (1976), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kozielecki J. (1977), *O godności człowieka*, Warszawa, Czytelnik.
- Kozielecki J. (1992), *Twórczość i rozwiązywanie*, [w:] *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Koźmińska J., Olszewska E. (2007), *Z dzieckiem w świat wartości*, Warszawa, Świat Książki.
- Koźmińska J., Olszewska E. (2010), *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa, Świat Książki.
- Kralowa H., Salwa., Ugniewska J., Żaboklicki K. (1997), *Historia literatury włoskiej*, t. 2: *Od Arkadii po czasy współczesne*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Semper.
- Krzemińska W. (1963), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Krzywoń D. (2008), *Kraina kreatywności. Sposoby przeciwdziałania rutynie w pracy z dziećmi poprzez ekspresję twórczą i artystyczną*, Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas.
- Kubiak T. (1983), *Niby obłoki*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślowski, Biblioteka Narodowa, Seria 1, 0208-4104, nr 233, Wrocław, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kubin J. (1964), *Radio i wychowanie*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Kübler-Ross E. (2007), *Dzieci i śmierć*, Poznań, Wydawnictwo Media Rodzina KUL.
- Kuliczowska K. (1948), *Dzieci czytają czasopisma*, „Dziennik Polski”, nr 244,

- Kuliczkowska K. (1964), *Wielcy pisarze – dzieciom*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Kuliczkowska K. (1970), *W szklanej kuli. Szkice o literaturze dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Kuliczkowska K. (1975), *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864– 918: zarys monograficzny: materiały*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kuliczkowska K. (1988), *W świecie prozy dla dzieci*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Kuliczkowska K., Słońska I. red., (1964), *Mały słownik literatury dla dzieci i młodzieży*, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Kuliczkowska K., Tylicka B. red., (1984), *Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży: pisarze, książki, serie, ilustratorzy, nagrody, przegląd bibliograficzny*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Kulik, M. (2012), *Powieść, która wzrusza*, „Guliwer”, nr 3.
- Kulka, B. (1998), *Literatura dla dzieci i młodzieży w edukacji szkolnej z lat 1864–1918*, [w:] *W kręgu arcydzieł literatury młodzieżowej: interpretacje, przekłady, adaptacje*, red. L. Ludorowski, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Lasota G. (1951), *O sytuacji w literaturze dla młodzieży*, „Twórczość”, nr 8.
- Lazari-Pawłowska I. (1976), *Schweitzer*, Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Lenartowicz T. (1972), *Wybór poezji*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Leszczyński G. (2001a), *Elementarz literacki: terminy, pojęcia, charakterystyka*, Warszawa, Prószyński i S-ka.
- Leszczyński G. (2001b), *Miniatura obyczajowa*, „Guliwer”, nr 1.
- Leszczyński G. (2005), *Kulturowe konteksty baśni*, t. 1: *Rozigrana córka mitu*, Poznań, Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu.
- Leszczyński G. (2006), *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX wieku*, Warszawa, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Leszczyński G. (2007), *Magiczna biblioteka. Zbójcekie księgi młodego wieku*, Warszawa, Centrum Edukacji Bibliotekarskiej, Informacyjnej i Dokumentacyjnej im. Heleny Radlińskiej.
- Leszczyński G. (2009), *Postmodernistyczna literatura i książka dziecięca*, dodatek do „Poradnika Bibliotekarza”, „Bibliotekarz”, nr 1.
- Leszczyński G. (2010), *Bunt czytelników: proza inicytatywna netgeneracji*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Leszczyński G., Swierczyńska-Jelonek D., Zając M. red., (2006), *Książka dziecięca 1990–2005. Konteksty kultury popularnej i literatury wysokiej*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Lévi-Strauss C. (2009), *Antropologia strukturalna*, Kraków, Wydawnictwo Aletheia.

- Lewandowicz-Nosal G. (2010), *Między, dzieckiem a książką*, „Guliwer”, nr 1.
- Lewin A. (1999), *Korczak znany i nieznan*, Warszawa, Ezop, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNa przykład
- Lingren A. (1988), *Bracia Lwie Serce*, przeł. T. Chłapowska, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Littman E. (1991), *Baśnie z 1001 nocy*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Lubelski T. (2008), *Serce, czyli cień ojca bohater naszych czasów*, „Tygodnik Powszechny”, nr 3.
- Łepeta J. (2004), *Pomagator*, „Świerszczyk”, nr 11.
- Łobocki M. (2006), *Teoria wychowania*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Ługowska J. (1993), *W świecie ludowych opowiadań: teksty, gatunki, intencje narracyjne*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Ługowska J. (2006), *Fantasy Doroty Terakowskiej. W kręgu problematyki dzieła*, [w:] *W Fantazjanie i gdzie indziej. Szkice o baśni literackiej*, Wrocław, Polskie Towarzystwo Ludoznawcze.
- Ługowskiej J., Skawińskiego J. red., (2004), *Anioł w literaturze i w kulturze*, Wrocław, Atut, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Maciarz A. (1998), *Psychoemocjonalne i wychowawcze problemy dzieci przewlekle chorych*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Maciarz A. (2006), *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*, Warszawa, Wydawnictwo Rebis.
- Mały słownik języka polskiego*, (1997), Warszawa, Wydawnictwo Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Mały słownik pisarzy włoskich*, (1969), Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Mariański J. (2014), *Kontrowersje wokół relacji religii i moralności tożsamość czy rozbieżność? studium socjologiczne*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Markiewicz H. (2000), *Literatura dla dzieci i młodzieży*, [w:] *Pozytywizm*, red. H. Markiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Maślanka J. red., (1976), *Encyklopedia wiedzy o prasie*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mielicka H. red., (2000), *Socjologia wychowania*, Kielce, Wydawnictwo Stachurski.
- Mioduszevska A. (1980), *Niepróżnujące próżnowanie*, „Literatura”, nr 22.
- Mlekicka M. (1988), *Wydawcy książek w Warszawie w okresie zaborów*, Warszawa, SBP.
- Mystkowska H. (1965), *Książka w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Nalaskowski A. (1994), *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Nawrocki, W. (1908), *Edmondo de Amicis*, „Świat”, nr 13.

- Norwid C.K. (1977), *Poezja i dobroć. Wybór z utworów*, Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Nosek A. (2011), *Wzory i antywzory postaw i zachowań czytelniczych młodego odbiorcy w świetle wybranych polskich poradników z okresu międzywojennego*, [w:] *Czytanie – czytelnictwo – czytelnik*, red. A. Żbikowska-Migoń, przy współudziale A. Łuszek, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nowicka M. red., (2005), *Zreformowana wczesna edukacja od refleksji ku działaniom nauczyciela*, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Nowicka M. red., (2013), *Korczak – etnograf i jego badania dziecięcej kultury kolonijnej*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 3.
- O książce. *Mała encyklopedia dla nastolatków*, (1987), red. J. Mayenowa, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Okoń W. (1995), *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Okoń W. (1997), *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Olczak-Ronikier A. (2012), *Korczak. Próba biografii*, Warszawa, Wydawnictwo W.A.B.
- Olek-Redlarska Z., Krzesińska-Żach B. (2011), *W krainie aniołów*, Białystok, Wydawnictwo Prymat.
- Opowieści o nieumierającym świecie*, (1984), wybór S. Wortman, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Ossowska M. (1963), *Socjologia moralności*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ossowska M. (1966), *Pojęcie moralności*, „Etyka”, nr 1.
- Papuzińska J. (1967), *Pims, którego nie ma*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Papuzińska J. (1972), *Rokiś. A gdzie ja się biedniuteńki podzieję*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Papuzińska J. (1975), *Czarna Łapa: opowieść kolonijna*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Papuzińska J. (1975), *Czytania domowe*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Papuzińska J. (1980), *Uśmiechnięta planeta*, Warszawa, Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
- Papuzińska J. (1981a), *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Papuzińska J. (1981b), *Rokiś wraca*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Papuzińska J. (1982a), *Nasza mama czarodziejka*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.

- Papuzińska J. (1982b), *Jesienna przygoda*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Papuzińska J. (1983), *Wędrowcy*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Papuzińska J. (1984), *Rokiś i kraina dachów*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Papuzińska J. (1988), *Inicjacje literackie: problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Papuzińska J. (1994), *Darowane kreski*, Warszawa, Wydawnictwo ATENA.
- Papuzińska J. (1996), *Dziecko w świecie emocji literackich*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Papuzińska J. (1999a), *Agnieszka opowiada bajkę*, Łódź, Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska J. (1999b), *Skrzydlatek i inne opowiadania*, Łódź, Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska J. (1999c), *Stare i nowe wierszyki domowe*, Łódź, Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska J. (2001), *Drukowaną ścieżką*, Łódź, Literatura.
- Papuzińska J. (2002a), *Pod Bajdułem i inne wiersze*, Łódź, Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska J. (2002b), *Darowane kreski*, Łódź, Literatura.
- Papuzińska J. (2008), *Zatopione królestwo: o polskiej literaturze fantastycznej XX wieku dla dzieci i młodzieży*, Łódź, Wydawnictwo Literatura.
- Papuzińska J. (2010), *Mój bajarz studia i szkice o literaturze młodzieżowej*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Papuzińska J. (2014), *Mój bajarz odnowiony. Studia i szkice o literaturze młodzieżowej*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Papuzińska J., Leszczyński G. red., (1998), *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*, cz. 1, Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Książki dla Młodych – Polska Sekcja IBBY.
- Papuzińska J., Leszczyński G. red., (2000), *Dzieciństwo i sacrum. Studia i szkice literackie*, cz. 2, Warszawa, Stowarzyszenie Przyjaciół Książki dla Młodych – Polska Sekcja IBBY.
- Papuzińska J., Leszczyński G. red., (2002), *Kultura literacka dzieci i młodzieży progu XXI stulecia*, Warszawa, CEBID.
- Pawlica J. (1978), *Podstawowe pojęcia etyki*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Piaget J. (1966), *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (1966), *Sąd i rozumowanie u dziecka*, Lwów – Warszawa, Książnica – Atlas.
- Piaget J. (1966a) *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Piaget J. (1967), *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (1977), *Psychologia i epistemologia*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (1981), *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Piaget J. (2006), *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget J., Inhelder B. (1996), *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wrocław, Siedmioróg.
- Pilch T. red., (2003), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wiek*, t. 2, Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Piotrowski P., Górniewicz J. (2015), *Pedagogika kultury i postkultury*, Olsztyn, Centrum Badań Społecznych UWM, Wydział Nauk Społecznych UWM.
- Polak K. red., (2004), *Edukacja kulturalna w szkole*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Popek R. (1998), *Z badań nad uzdolnieniami plastycznymi młodzieży. Analiza psychologiczna*, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Popek R. red., (1988), *Zajęcia plastyczne w placówkach wychowania pozaszkolnego*, Lublin, Wydawnictwo Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Porazińska J. (1947), *Lulajże mi lulaj*, [w:] J. Porazińska, *Pleciugowe nowinki*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Porazińska J. (1961), *Wy, dorośli, to nie wiecie...*, [w:] J. Porazińska, *W Wojtusiowej izbie*, Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Pośpiech J. (1989), *Obrzędy i zwyczaje doroczne*, [w:] *Folklor Górnego Śląska*, red. D. Simonides, Katowice, Wydawnictwo Śląsk.
- Propp W. (1976), *Morfologia bajki*, Warszawa, Książka i Wiedza.
- Propp W. (1976), *Problemy komizmu i śmiecha*, Moskwa, za: M. Czurak (1984), *Komizm w białoruskiej prozie ludowej*, Warszawa, Polska Akademia Naukowa.
- Propp W. (2000), *Nie tylko bajka*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przerwa-Tetmajer K. (1955), *Na Skalnym Podhalu*, Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowska M. (1996), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 1, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Przetacznikowa M. (1978), *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Przybylski R. (1991), *Ogrody. Słownik literatury polskiej XIX wieku*, Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Psychologiczne portrety człowieka*, (2015), red. A. I. Brzezińska, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Pszczółowska L. (2003), *Dlaczego wierszem?*, Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Rabczuk W. (2008), *O potrzebie kształtowania kompetencji międzykulturowych (nauczycieli, uczniów)*, [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, red. K. Żegnałek, Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Ratajczak J. (1990), *Ratapzok*, „Płomyczek”, nr 7.
- Redlarska Z. (1998), *Portrety imion dziecięcych*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Redlarska Z. (2005), *Świat opowiadany w poezji dla dzieci i poezji dziecięcej*, [w:] *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, red. J. Guz, J. Andrzejewska, Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Rickert W. (1996), *Człowiek i kultura*, [w:] *Wiedza o kulturze*, cz. 1: *Antropologia kultury*, red. A. Mencwel, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Romanowska-Łakomy H. (2000), *Radość i cierpienie. Fenomenologia rozwoju człowieka*, Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Romulewicz A. (2004), *Status oraz wyznaczniki współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, „Bibliotekarz Warmińsko-Mazurski”, nr 3 i 4
- Rynio A. red., (2012), *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, Lublin, Wydawnictwo KUL.
- Sacher W. A. (2004), *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Saint-Exupéry A. de (1985), *Mały Książę*. Warszawa, Polskie Towarzystwo Wydawców Książek.
- Schaffer R. (2005), *Psychologia dziecka*, przekł. A. Wojciechowski, A. Brzezińska, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe.
- Schweitzer A. (1966), *Die Lehre von der Ehrfurcht vor dem Leben Grundtexte aus fünf Jahrzehnten*, München, C.H. Beck.
- Schweitzer A. (1974), *Życie*, Warszawa, Pax.
- Sempołowska S. (1901), *Zasady moralne a literatura dla dzieci*, „Poradnik dla Czytających Książki”, nr 23.
- Siemiankowski F. (1970), *Wielki pochód*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Sierakowski W. (1800), *Igraszki uczonego dowcipu czyli rozmaitość gustu tworzenia wierszów (...) dla zabawienia szkolnej młodzieży wydane*, Kraków, Tekla Greblowa.
- Skotnicka G. (1994), *Z literackich kręgów dzieciństwa i dojrzewania. Studia i szkice*, Wrocław, Wydawnictwo Waław Bagiński i Synowie.
- Skrobiszewska H. (1965), *Brzechwa*, Warszawa, Wydawnictwo Agencja Autorska.



- Skrobiszewska H. red., (1978), *Baśń i dziecko*, Warszawa, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Skrobiszewska, H. (1972), *Literatura dla dzieci interesująca i wartościowa*, „Polonistyka”, nr 1.
- Sławiński I. red., (1999), *Podręczny słownik terminów literackich*, Warszawa, Open. Wydawnictwo Naukowe i Literackie.
- Slany K. red., (2018), *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Słońska I. (1959), *Dzieci i książki*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Słońska I. (1995), *Dzieci i książki*, Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Słownik frazeologiczny języka polskiego*, (2002), red. S. Skorupko, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, (2002), red. B. Tylicka, G. Leszczyński, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Smuszkiewicz A. (2015), *Literatura dla dzieci. Podręcznik dla studentów kierunków pedagogicznych*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sobecki M. (2016), *Komunikacja międzykulturowa w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sokół Z. (1996), *Prasa dziecięco-młodzieżowa w Polsce po roku 1980*, „Poradnik Bibliotekarza”, nr 6.
- Stany K. red., (2018), *Śmierć w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, Warszawa, Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Starnawski W. (2011), *Bycie osobą podstawy moralności i wychowania*, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Strelau J., (1979), *Świadomość i jej funkcja regulacyjna w przebiegu czynności człowieka*, [w:] *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, red. J. Strelau, A. Jurkowski, Z. Putkiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Surowiec K. (1990), *Wiersze dla dzieci*, Rzeszów, Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Suświłło M. (red) (2009), *Rozwijanie wielorakich zdolności człowieka. Wybrane zagadnienia*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Swinarski A. M. (1983), *Brzoza*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślowski, Biblioteka Narodowa. Seria I, 0208-4104, nr 233, Wrocław, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szczepański J. (1970), *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Szefler E. (1999), *Skrzydlatek, czyli zaduma nad dziecięcą wolnością i poczuciem szczęścia*, „Biblioteka w Szkole”, nr 11.
- Szefler E. (2003), *Kompetencje czytelnicze uczniów w młodszym wieku szkolnym*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Szefler E. (2004), *Kultura literacka dzieci. Analiza książki B. Reuter „Hodder ocala świat”*, „Kultura i Edukacja”, nr 4.
- Szelburg-Zarembina E. (1983), *Jak szło słonko spać*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślowski, Biblioteka Narodowa. Seria I, 0208-4104, nr 233, Wrocław, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szelburg-Zarembina E. (1983), *Matka*, [w:] *Antologia poezji dziecięcej*, wybór i oprac. J. Cieślowski, Biblioteka Narodowa. Seria I, 0208-4104, nr 233, Wrocław, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Szmidt K. J. red., (2003), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Szpalski K., Załucki M. (1949/1950), *W Powszechnym Domu Towarowym*, „Płomyczek”, nr 4.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Szuman S. (1951), *Ilustracja w książkach dla dzieci i młodzieży*, Kraków, Wiedza – Zawód – Kultura.
- Szuman S. (1962), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa, PZWN.
- Szymanowska J. (2010), *Dzieciństwo w niepełnosprawności. Wymiar pedagogiczny*, Warszawa, Spółka Wydawnicza Heliodor.
- Śliwerski B. (2003), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Śliwerski B. (2008), *Istota i przedmiot teorii wychowania*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. B. Śliwerski, Z. Kwieciński, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Świeca M. (1996), *Rola pedagoga w rozwoju osobowości uczestników zajęć teatralnych*, [w:] J. M. Śnieciński red. *Świat człowieka i świat sztuki*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Świerszczyńska-Jelonek D. (1996), *Współczesne polskie dziecko i książka*, [w:] *Pedagogika społeczna – kręgi poszukiwań*, red. A. Przeclawska, Warszawa, CEB.
- Tatarkiewicz W. (1976), *Dzieje sześciu pojęć*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tatarkiewicz W. (1985), *O szczęściu*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Termer, J. (1988), *Pocziwa ramotka czy coś więcej...*, „Nowe Książki”, nr 9.

- Tischner J. (1982), *Myślenie według wartości*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tischner J. (2005), *Myślenie według wartości*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Tischner J. (2011), *Spór o istnienie człowieka*, Kraków, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak.
- Trempała J. (1993), *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Trempała J. red., (1995), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Trzebiński J. (1981), *Twórczość a struktura pojęć*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Trzebiński J. red., (2002), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Trzynadłowski J. (1949), *Racjonalizm baśni*, „Prace Polonistyczne”, seria 7, [https://www1.columbia.edu/sec/cu/lso/to/cdata/5145703/MN2004-87001/002-Volume\\_6-10.pdf](https://www1.columbia.edu/sec/cu/lso/to/cdata/5145703/MN2004-87001/002-Volume_6-10.pdf).
- Trzynadłowski J. (1976), *Edytorstwo. Tekst. Język. Opracowanie*, Warszawa, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Twardowski J., (2000), *Wiersze o nadziei, miłości i wierze*, Białystok, Kraków, Łuk, Rhema.
- Twardowski J. (2009), *Nie przyszedłem pana nawracać. Wiersze 1945–2006*, Poznań, Wydawnictwo Święty Wojciech.
- Tylicka B. (1993), *Przytulny świat puchowej kołdry*, „Nowe Książki”, nr 8, s. 44.
- Tylicka B. (1999), *Bohaterowie naszych książek : przewodnik po literaturze dla dzieci i młodzieży*, Łódź, Wydawnictwo Literatura.
- Tylicka B., Leszczyński G. red., (2002), *Słownik literatury dziecięcej i młodzieżowej*, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011), *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą. Podręcznik*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich, Uniwersytet Rzeszowski.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2004), *Poezja dzieciństwa czyli Droga ku wrażliwości*, Rzeszów, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2008), *W pobliżu literatury dziecięcej*, Rzeszów, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ungeheuer-Gołąb A. (2011), *Rozwój kontaktów małego dziecka z literaturą*, Warszawa, Rzeszów, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Uniwersytet Rzeszowski.

- Usenko N. (2004), *Czarownica może więcej...*, „Świerszczyk”, nr 22.
- Usenko N. (2004a), *Kopnięte Królestwo*, „Świerszczyk”, nr 17.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003), *Twórcza aktywność dziecka. Teoria – rzeczywistość – perspektywy rozwoju*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2007), *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2010), *Metauczenie się dzieci w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Edukacja dziecka. Mity i fakty*, red. E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska, Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B., Głowska-Sołdatow M. red., (2013) *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków – Białystok, Wydawnictwo Impuls.
- Uśmiech numeru*, (2004), „Świerszczyk”, nr 20.
- Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1995), *Psychologia dziecka*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- W krainie aniołów*, (2011), red. B. Krzesińska-Żach, Z. Olek-Redlarska, M. Olek-Sękowska, Białystok, Wydawnictwo Prymat.
- W kręgu sztuki i ekspresji dziecka*, (2006), [w:] *Znaczenie ilustracji w edukacji dla dziecka*, red. A. Boguszewska, Mysłowice – Katowice.
- Wajda A. (1983), *Metodyka i organizacja czytelnictwa*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Waksmund R. (1986), *Literatura pokoju dzieciennego*, Warszawa, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Waksmund R. (1989), *Literatura dziecięca – literatura uniwersalna*, [w:] *Obszary spotkań dziecka i dorosłego w sztuce*, red. M. Tyszkowa, B. Żurkowski, Warszawa – Poznań, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Waksmund R. (2000), *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Walczyzna J. (1978), *Kształtowanie postaw społeczno-moralnych dzieci w wieku przedszkolnym*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Walczyzna J. (1981), *O niektórych dylematach wychowania w przedszkolu*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Waliński M. (1978), *Folklor i folklorystyka. Kilka uwag wstępnych*, [w:] *Teoria kultury. Folklor a kultura*, oprac. M. Waliński, Katowice, Uniwersytet Śląski.
- Waszkiel M. (2012), *Dzieje teatru lalek w Polsce 1944–2000*, Warszawa, Akademia Teatralna im. Aleksandra Zelwerowicza.
- Węgrzecka M. (2004), *Kły potwora*, „Świerszczyk”, nr 3.
- Wiedza o kulturze. Teatr w kulturze*, (1991), cz. III, red. W. Dudzik, L. Kolankiewicz, Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

- Wilkowski J. (2002), *Bajki mojego dzieciństwa – prywatne archiwum Hanny Wilkowskiej*, [w:] *Spowiedź w drewnie, czyli rzecz o Janie Wilkowskim*, red. P. Damulewicz, Białystok, Wydawnictwo Prymat.
- Wilkowski J. (2009), *Miś Tymoteusz: sześć sztuk dla teatru*, red. H. Waszkiel, M. Waszkiel, Białystok, Białostocki Teatr Lalek.
- Wilkowski J., *Tymoteusz Rymcimci*, (2012), wydanie elektroniczne CD, Warszawa, Fundacja z Kulturą.
- Włoch S. red., (2009), *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Wojciechowski J. (1991), *Podstawy pracy z czytelnikiem*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Wojnar I. (1980), *Teoria wychowania estetycznego – zarys problematyki*, Warszawa, Wydawnictwo Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar I. (1982), *Wychowanie estetyczne*, [w:] *Pedagogika*, red. B. Suchodolski, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojtyła K. (1994), *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL.
- Wojtyła K. (2010), *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Wortman S. (1958), *Baśń w literaturze i życiu dziecka. Co i jak opowiadać*, Warszawa, STB.
- Współczesne polskie drukarstwo i grafika książki. Mały słownik encyklopedyczny*, (1982), red. B. Kleszczyński, K. Racinowski, Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Wygotki L. S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zabawa K. red., (2014), *Z historii, teorii i praktyki edukacji artystycznej dzieci w wieku przedszkolnym*, Kraków, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy .
- Zajac M. (2000), *Promocja książki dziecięcej*, Warszawa, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Zawadzka E., Rawa-Kochanowska A. (2015), *Magiczny świat baśni i bajek. Metafory i symbole w procesie wspomagania dziecka w rozwoju*, Warszawa, Difin
- Ziejka F. (2001), *Folklor – polska kultura ludowa*, wstęp A. Rataj, Olszanica, Wydawnictwo Bosz.
- Zimbardo P. (1999), *Psychologia i życie*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zimbardo P. G., Jonson R. L., McCann V. (2010), *Psychologia. Koncepcje kluczowe*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żegnałek K. red., (2008), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Warszawa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej IWP.

- Żurakowski B. (1981), *W świecie poezji dla dzieci*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Żurakowski B. (1992), *Literatura – wartość – dziecko*, Kraków, Uniwersytet Jagielloński.
- Żurakowski B. (1999), *Literatura – Wartość – Dziecko*, Kraków, Wydawnictwo „Impuls”.
- Żurakowski B. red., (1986), *Poezja dla dzieci – mity i wartości*, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Żywczyński, M. (1971), *Włochy nowożytne 1796–1945*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C.2018.189.1, Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. 2009, nr 4, poz. 17.

### **Netografia**

*Słownik Języka Polskiego Państwowe Wydawnictwo Naukowe*, 07-02-2011, <http://sip.PaństwoweWydawnictwoNaukowe.pl/sownik/2561612/2>, [07.02.2011].  
[www.swierszczyk.pl](http://www.swierszczyk.pl)

### **Przedstawienia teatralne**

*O Zwyrtale Muzykancie, czyli jak się góral dostał do nieba*, premiera 23.12.1958 roku.

*Pani Twardowska*, premiera 27.10.1949 roku.

*Zaczarowany fortepian*, premiera 11.05.1957 roku.



