

CZY / tam tu

literatura dziecięca i jej konteksty



2024

ISSN 2543-943X

CZY / tam tu

literatura dziecięca i jej konteksty



2024

Czy/tam/czy/tu. Literatura dziecięca i jej konteksty
Rocznik Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

ISSN 2543-943X, Nr 2024

Redaktor naczelna: prof. dr hab. Anna Czabanowska-Wróbel (UJ)

Zastępca redaktor naczelnej: prof. dr hab. Bogumiła Kaniewska (UAM)

Sekretarz redakcji: dr Marta Kotkowska (UJ)

Redakcja:

prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz (UJ), prof. dr hab. Piotr Oczko (UJ),
dr hab. prof. UJ Anna Pekaniec, dr Alicja Wang (UJ), mgr Dorota Pielorz (UJ),
dr Aleksandra Wieczorkiewicz (UAM), mgr Magdalena Kuczaba-Flisak (UJ)

Rada Naukowa:

dr hab. Krzysztof Biedrzycki, prof. UJ
prof. dr hab. Grzegorz Leszczyński (UW)
prof. dr hab. Jolanta Ługowska (UWr)
prof. dr Monika Woźniak (Uniwersytet La Sapienza w Rzymie)
dr hab. Violetta Wróblewska, prof. UMK
dr hab. Krystyna Zabawa, prof. Ignatianum (UIK w Krakowie)

Recenzentki numeru:

dr hab. Dorota Michulka, prof. UWr
dr hab. Beata Mytych-Forajter, prof. UŚ

Redakcja naukowa tomu:

prof. dr hab. Anna Janus-Sitarz (UJ), prof. dr hab. Anna Czabanowska-Wróbel (UJ)

Projekt okładki, adaptacja projektu graficznego, skład: dr Marta Kotkowska

Redakcja i korekta: mgr Dorota Pielorz

Wydawca i adres redakcji:

Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
Ośrodek Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej UJ
ul. Gołębia 20, 31-007 Kraków
www.ctct.polonistyka.uj.edu.pl
<https://www.facebook.com/obl dm>

W całym numerze wykorzystano zdjęcie autorstwa: Annie Spratt,
<https://unsplash.com/@anniespratt>

Czasopismo ukazuje się
w otwartym dostępie (*open access*)

Czasopismo patronatem objęła
Polska Sekcja IBBY



spis treści

literatura

Róża Hudy / 6

Strategie przedstawiania zwierząt w wybranych utworach Jana Antoniego Grabowskiego

Julia Wojnar / 32

Ekokrytyczne (od)czytanie literatury na podstawie *Drzewa życzeń* Katherine Applegate

Joanna Urbańczyk / 51

Polonistyczna edukacja dla klimatu.
Ekoprozatorskie inspiracje lekturowe

konteksty

Aleksandra Krzanowska / 79

Inny, czyli jaki? – osoba niepełnosprawna
intelektualnie w literaturze dla dzieci i młodzieży

Klaudia Orzechowska / 103

Uwięzieni w świecie głodu zrozumienia.
Zaburzenia odżywiania w literaturze młodzieżowej

Karolina Poliwczyak / 130

„Nie potrzebuję wielu przyjaciół, wystarczy jeden.
Czy ktoś ma numer do tego Jednego?” – o przyjaźni
w *Szeptanych* Pawła Beręsewicza

varia

Iwona Haberny / 148

Nowe zjawiska w promocji literatury dziecięcej,
czyli subiektywne refleksje praktyka
po 11. edycji „Rabka Festival”



literatura

Róża Hudy

Strategies of Presenting Animals in Selected Works of Jan Antoni Grabowski

summary

The aim of this article is to interpretate selected literary works addressed to child reader on the basis of new scientific perspectives, particularly in the field of animal studies, having regard to earlier theories used to study literature for children and youth. The field of research involves selected stories by Jan Antoni Grabowski and the object of analysis are ways of presenting animals. For this writer, anthropomorphism of nonhuman animals is a key strategy.

keywords

animal studies, children's literature, characteristics of animals, anthropomorphism

streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest odczytanie wybranych utworów przeznaczonych dla dziecięcego czytelnika w oparciu o nowe perspektywy naukowe, w szczególności z zakresu studiów nad zwierzętami, przy uwzględnieniu wcześniejszych teorii wykorzystywanych do badania literatury dla dzieci i młodzieży. Pole badawcze obejmuje wybrane opowiadania Jana Antoniego Grabowskiego, zaś przedmiot analizy stanowią sposoby przedstawiania zwierząt. Kluczową strategią przyjętą przez pisarza jest antropomorfizacja podmiotów nie-ludzkich.

słowa kluczowe

animal studies, literatura dziecięca, charakterystyka zwierząt, antropomorfizacja

biogram

Róża Hudy – absolwentka filologii francuskiej w ramach MISH (studia licencjackie) oraz polonistyki-komparatystyki (studia magisterskie) na Uniwersytecie Jagiellońskim. Na studiach licencjackich związana z Czasopismem Studentów UJ ROMAN (przez dwa lata pełniła funkcję redaktorki naczelnej). Brała udział w konferencjach ogólnopolskich i jednej międzynarodowej; wygłoszone przez nią referaty dotyczyły głównie literatury francuskiej i amerykańskiej. Opublikowała również artykuł w czasopiśmie studentów MISH UJ „Artes”, zatytułowany *Odczytanie postaci powieściowej: Eugeniusz de Rastignac*. Jej obecne zainteresowania badawcze obejmują literaturę okresu PRL, prozę amerykańską XIX i XX wieku oraz literaturę dziecięcą, w szczególności polsko- oraz anglojęzyczną.



strategie przedstawiania zwierząt w wybranych utworach Jana Antoniego Grabowskiego

wstęp

Pisząc o posthumanizmie, Monika Bakke wybrała na swojego patrona Bruno Latoura, którego myśl „bez nie-ludzi nie ma człowieka”¹ stała się mottem jej pracy. To podwójne odwołanie pozwoliło mi wytyczyć kierunek własnej refleksji, którą można zamknąć w następującej parafrazie słów francuskiego antropologa i socjologa: „bez nie-ludzi nie ma opowieści”. Nasuwające się tutaj skojarzenia z *Manifestem gatunków stowarzyszonych* Donny Haraway również nie są przypadkowe.

To właśnie o zwierzętach snuje opowieści pan Jan, narrator utworów prozatorskich Jana Antoniego Grabowskiego przeznaczonych dla dziecięcego czytelnika. W jego opowiadaniach zaznaczają się zróżnicowane aspekty wspólnego funkcjonowania podmiotów ludzkich i nie-ludzkich. W niniejszej publikacji chciałabym skoncentrować się na strategiach przedstawiania tych ostatnich, wyznaczając one bowiem ramy porozumienia międzygatunkowego. Analizę sposobów opisywania zwierząt poprzedzi zwięzły przegląd nowych perspektyw naukowych, w szczególności z zakresu studiów nad zwierzętami. Zostaną uwzględnione również wcześniejsze teorie wykorzystywane do badania literatury dla dzieci i młodzieży.

animal studies: teorie i historie

Spśród teoretyczek studiów nad zwierzętami chciałabym wyróżnić Donnę Haraway i Monikę Bakke. *Manifest gatunków stowarzyszonych* autorstwa pierwszej z nich poświęcony jest relacji łączącej osobę mówiącą i jej psa, „panią Cayenne Pepper”². Pierwszą płaszczyzną tej relacji są podobieństwa i różnice biologiczne: „mimo że obie należymy do typu kręgowców, zamieszkujemy nie tylko odmienne rodzaje i rodziny, ale i całkowicie różne rzędy”³. Drugi aspekt ma wymiar o wiele bardziej symboliczny. Chodzi o ukute przez filozofkę pojęcie „gatunków stowarzyszonych”, które „spoczywają na przygodnych podstawach”⁴. W ujęciu Haraway relacja człowiek – zwierzę towarzyszące ma się opierać na prostocie: „psy [...] nie są tu tylko po to, żeby z nimi myśleć. Są po to, żeby z nimi żyć”⁵.

Refleksje Moniki Bakke stanowią dialog z myślą Haraway, na którą zresztą polska filozofka powołuje się w artykule zatytułowanym *Między nami zwierzętami. O emocjonalnych związkach między ludźmi i innymi zwierzętami*⁶. W kontekście moich badań tekst ten okazał się istotny ze względu na analizowany w nim problem edypalizacji zwierząt. Zjawisko to, pozornie nobilitujące istoty nie-ludzkie, wiąże się z wtłoczeniem ich w pewne ramy, traktowaniem w taki sposób, jakby były dziećmi, co w ostatecznym rozrachunku odbiera im

podmiotowość. Edypalizacja zwierząt u Grabowskiego jest szczególnie silna, gdyż chętnie sięga on po strategię antropomorfizacji. Pojęcie to pojawia się w refleksji Gilles'a Deleuze'a i Féliksa Guattariego, w pracy zatytułowanej *Tysiąc plateau* z roku 1980, i to właśnie na tych filozofów powołuje się Bakke.

wokół dziecięcości

Nurt *animal studies* umożliwia nowe odczytania tekstów dawniejszych, do których bez wątpienia zaliczyć należy twórczość Grabowskiego. Nie oznacza to jednak, że utwory tego pisarza nie były wcześniej poddawane analizie. Literatura dziecięca stanowiła bowiem istotny problem badawczy dla takich uczonych jak Jerzy Cieślukowski, Józef Zbigniew Białek czy Marek Kątny. Pierwszy z tych autorów określany jest mianem „inicjatora badań nad folklorem i całością kultury dziecięcej”⁷. Wyniki swoich badań zawarł między innymi w publikacji *Literatura i podkultura dziecięca*. Chociaż Cieślukowski nie odwołuje się w niej bezpośrednio do twórczości Grabowskiego, to jego obserwacje umożliwiają lepsze zrozumienie tekstów pisarza. Przykładem mogą być wskazane przez badacza role i sposoby przedstawiania istot pozaludzkich w utworach przeznaczonych dla dzieci. Cieślukowski zauważa, że pisarze bardzo często czynią zwierzęta głównymi postaciami⁸, dostrzega również wielką różnorodność obrazów zwierząt w kulturze. Nie zapomina o wymiarze dydaktycznym, obecnym także w twórczości Grabowskiego („formułka edukacyjna: «człowiek przyjacielem i opiekunem zwierząt» i filozoficzna: «zwierzę – nasz brat starszy»”⁹).

Relacje dzieci i zwierząt zostaną szerzej omówione w dalszej części niniejszej publikacji, jednak odwołując się do refleksji Cieślukowskiego, nie można pominąć następującego fragmentu *Literatury i podkultury dziecięcej*:

zwierzę w utworze dziecięcym pojawia się wyposażone w atrybuty swego wyglądu i swego „charakteru”. [...] Zwierzę

pojawia się najczęściej z epitetem. Bo przydać rzeczy epitet to połączyć ją z człowiekiem. W epitecie jest również zawarty akt antropomorfizacji – nobilitujący (w przekonaniu człowieka). [...] Łapa obłaskawionego zwierzęcia i łapka dziecka są tożsame¹⁰.

Nie sposób nie dostrzec tutaj podobieństwa do późniejszej myśli Eweliny Rąbkowskiej, według której dzieci i zwierzęta bywają przez człowieka dorosłego postrzegane w podobny sposób.

Kolejnym przykładem omówienia literatury dziecięcej jest monografia Józefa Zbigniewa Białka zatytułowana *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*. Autor dzieli ten okres na „dwie fazy rozwojowe z wewnętrzną cezurą przypadającą na rok 1932”¹¹. Dzieła powstające między rokiem 1918 a 1932 są po części zakorzenione w nurtach charakterystycznych dla początku XX wieku. Cenne dla dzieł powojennych okazały się zarówno motywy fantastyczne, zaczerpnięte z baśni, jak i wątki związane z psychologią dziecka. Równie silny wpływ na literaturę dziecięcą miały przemiany społeczno-polityczne oraz kulturalne. Wśród „przedstawicieli starszej i młodszej generacji [pisarzy – uzupełnienia w nawiasach kwadratowych moje – R.H.]”¹², wpływających na kształt nowej literatury dziecięcej, Białek wymienia właśnie Jana Antoniego Grabowskiego. Badacz wskazuje także zakresy tematyczne, które podejmowali pisarze pierwszych lat powojennych, wyróżniając wśród nich tematykę przyrodniczą¹³. Do przemian w literaturze dziecięcej po roku 1932 w znacznym stopniu przyczynił się kryzys społeczno-gospodarczy. W twórczości Grabowskiego można jednak odnaleźć sporą dawkę optymizmu. Mimo że duża część jego dzieł powstała w latach trzydziestych XX wieku, unika on przedstawiania ówczesnych trudności życia codziennego.

W monografii Białka Grabowskiemu poświęcony został również osobny rozdział, w którym badacz scharakteryzował jego utwory, podkreślając rolę, jaką antropomorfizacja odegrała przy opisywaniu bohaterów zwierzęcych:

[Grabowski] tworzy kreacje zróżnicowane charakterologicznie i psychologicznie. Jego bohaterowie przeżywają – podobnie jak ludzie – małe i wielkie dramaty, rozstrzygają trudne życiowe problemy, bawią się, płatają sobie nawzajem różne figle. Nieobca jest im sfera uczuć [...]. Przymioty ich charakteru uzewnętrzniają się w konkretnym działaniu w środowisku rodzinnym, domowym⁴⁴.

Antropomorfizujące ujęcie Grabowskiego wydaje się przenikać także myśl Białka, który porównuje obecne w jego twórczości zwierzęta do ludzi. Uczony, przytaczając słowa samego pisarza, podkreśla, że jego celem jest nauczanie dzieci empatii i szacunku wobec innych istot.

Istotna z perspektywy niniejszej publikacji okazała się również monografia Marka Kątnego *Proza animalistyczna Jana A. Grabowskiego*, w szczególności rozdział poświęcony „światowi postaci”, w którym Kątny zwięźle charakteryzuje zarówno bohaterów ludzkich, jak i zwierzęcych, a także zachodzące między nimi relacje.

dziecko w menażerii

Z kolei współczesne teksty krytyczne często łączą w sobie nurty *animal studies* oraz *children studies*. Jako przykład można przywołać artykuły zebrane w tomie *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*. Wyróżniłam spośród nich dwa: „Śmieciowe” zwierzęta (*trash animals*) i „dzieci śmieci”. *Relacje dziecka i zwierzęcia w literaturze dla dzieci i młodzieży* Eweliny Rąbkowskiej oraz *Gadające konie. Zwierzęcy bohaterowie w „Czasie wojny” Michaela Morpurgo oraz „Koniu i jego chłopcu” C.S. Lewisa* Justyny Schollenberger, jako najbardziej odpowiadające poruszanej przeze mnie problematyce.

W pierwszej publikacji została przedstawiona opozycja pomiędzy światem kultury, z którym są kojarzeni dorośli, a naturą, do której

przynależą nie tylko zwierzęta, ale także dzieci. Granica pomiędzy osobami bardzo młodymi a istotami nie-ludzkimi, którą wyznaczają przytaczani przez Rąbkowską myśliciele, jest bardzo płynna. Przedstawiciele obu tych grup bardziej niż dorośli narażeni są na dyskryminację, po pierwsze ze względu na swą abiektualność, po drugie zaś – ponieważ są pozbawieni logosu, nie mogą zatem wyrażać swoich myśli, na czym zasadza się ich inność. Rąbkowska zauważa: „dla dorosłego przyjęcie przedjęzykowej perspektywy dziecka jest [...] niemożliwe, podobnie jak niemożliwe jest znalezienie języka, w którym człowiek mógłby «dośćgnąć» zwierzę”¹⁵. W twórczości Grabowskiego również są widoczne analogie pomiędzy bohaterami dziecięcymi a zwierzęcymi, jednak podejście do nich bohaterów dorosłych, w szczególności narratora, jest znacznie bardziej afirmatywne. Najważniejszym czynnikiem odróżniającym postacie stworzone przez pisarza od „dzieci śmieci” i *trash animals* jest przyznanie im głosu. Ponadto, chociaż pan Jan nie zawsze rozumie komunikaty wysyłane przez zwierzęta, to stara się dostrzec w nich sens.

Tekst Justyny Schollenberger *Gadające konie...* jest dla mnie istotny ze względu na przyjęte przez autorkę założenie, że antropomorfizacja może służyć upodmiotowieniu zwierzęcego bohatera, a nie tylko jego edypalizacji. Wprawdzie strategia przyznania istotom nie-ludzkim zdolności mowy jest jedynie symboliczna, mówiące zwierzęta nie istnieją bowiem w rzeczywistości pozatekstowej, pokazuje ona jednak, że na pewnym poziomie porozumienie międzygatunkowe jest możliwe. W ujęciu Schollenberger

można potraktować fikcję literacką jako specyficzne źródło nowych modeli komunikacji między człowiekiem i zwierzętami – modeli, które posiadają co prawda swoje początki w opowieści dziecięcej, lecz których hipotetyczne zastosowanie w świecie realnym można potraktować jak najbardziej poważnie¹⁶.

duch epoki

Rozważania na temat wybranych przez Grabowskiego strategii przedstawiania zwierząt wymagają osadzenia w kontekście historyczno-społecznym. Świat przedstawiony niejednokrotnie odbiega bowiem znacznie od realiów epoki, świadomość których otwiera możliwości nowych odczytań tych opowiadań. Jako źródło informacji o zwierzętach w dwudziestoleciu międzywojennym posłużyły mi dwa opracowania: broszura Edwarda Lubicza-Niezabitowskiego *Stosunek człowieka do zwierząt* z 1930 roku oraz praca Anny Landau-Czajki zatytułowana *Koty w społeczeństwie II Rzeczypospolitej*, wydana w roku 2020.

Tekst Edwarda Lubicza-Niezabitowskiego jest zwięzłym opracowaniem, w którym autor przybliży historię relacji ludzi i zwierząt, sięgając aż do czasów prehistorycznych. Stanowi ponadto cenne świadectwo okresu, w którym swoje opowiadania tworzył Grabowski. Wizja relacji człowiek – zwierzę nie-ludzkie z tamtej epoki charakteryzuje się pesymizmem:

niestety ogół ludzi daleki jest jeszcze od tego [miłości do zwierząt], uważając przeważnie zwierzęta za istoty bezmyślne, pozbawione czucia, z którymi człowiek może robić, co mu się żywnie podoba, gdyż one zostały stworzone wyłącznie tylko dla jego użytku, nie chce zaś widzieć tego, że tak jak człowiek, tak i każde zwierzę ma prawo do życia i odgrywa pewną rolę w przyrodzie. Do takiego ustosunkowania się człowieka do zwierząt dało sposobność przede wszystkim zaprzęgnięcie zwierząt udomowionych do pracy i wyręczanie się nimi, przy czym nie oblicza się często sił zwierzęcia, lecz przy pomocy bicia stara się wydobyć z niego jak największy wysiłek¹⁷.

Passus ten ukazuje głęboko humanistyczny stosunek autora, lekarza i zoologa, do przedstawicieli świata zwierzęcego, który podziela Grabowski. O ile jednak w większości adresowanych do młodego czytelnika opowiadań kwestia okrucieństwa wobec zwie-

rząt zostaje pominięta, o tyle w przytoczonym fragmencie broszury wybrzmiewa ona z całą mocą.

W niniejszym cytacie da się wyodrębnić głęboko zakorzenione przekonania, które, wbrew pozorom, nie są związane wyłącznie z myśleniem potocznym. Można domniemywać, że sposób ich ujęcia wynika z wszechstronnego wykształcenia autora broszury. Według niego zwierzęta postrzegane są przez współczesnych mu ludzi jako „istoty bezmyślne, pozbawione czucia”. Koncepcję zwierzęcia-maszy-ny wiązać należy z Kartezjuszem, którego, jak pisze Joanna Bednarek, „obwinia się o [...] mechanizację przyrody i związaną z tym eksploatację środowiska [...] – a przede wszystkim o bezlitosny stosunek człowieka nowoczesnego do zwierząt”¹⁸. Na gruncie (późniejszych wprawdzie, lecz istotnych w kontekście niniejszego tekstu) rozważań filozoficznych Jacques’a Derridy, zawartych w dziele *Zwierzę, którym więc jestem* i zwięźle opracowanych przez Michała Kożę, wyodrębnione z tekstu Lubicza-Niezabitowskiego sformułowanie można jeszcze bardziej rozbić: przypisywana istotom nie-ludzkim „bezmyślność” wiązałaby się w tym przypadku z możliwością wzięcia udziału w logosie lub jej brakiem, zaś zdolność czucia – z pytaniem, które filozof podejmuje za Jeremym Benthamem: „czy one mogą cierpieć?”¹⁹. Zdaniem Derridy kwestia poruszona przez angielskiego myśliciela powinna odgrywać większą rolę w relacji człowiek – zwierzę, oznacza ona bowiem położenie nacisku na „afektywny wymiar relacji”²⁰, czyli porozumienie na poziomie głębszym niż samo pojmowanie wysyłanych przez dany podmiot komunikatów. Jego wagę podkreśla również Donna Haraway w *Manifeście...*. Następny fragment broszury Lubicza-Niezabitowskiego, „człowiek może robić [ze zwierzętami], co mu się żywnie podoba, gdyż one zostały stworzone wyłącznie tylko dla jego użytku”, opiera się na fundamencie biblijnym: w Księdze Rodzaju człowiek, stworzony jako ostatni spośród istot, ma „uczynić sobie Ziemię poddaną”²¹. Symbolicznym gestem dominacji wskazanym w Biblii jest nadanie zwierzętom nazw przez Adama. Jerzy Cieślowski interpretuje go w kontekście dziecięcości: literaturoznawca dostrzega niedojrzałość

pierwszego człowieka i zestawia ją z powszechnym jego zdaniem zjawiskiem występującym w relacjach człowiek – inne istoty: to właśnie dziecko najczęściej nazywa zwierzęta domowe²². Zdaniem Cieślikowskiego jest to przejaw brania w posiadanie. Wprawdzie nadanie nazw nie wydaje się gestem jednoznacznie negatywnym, gdyż ułatwia uporządkowanie otaczającego dziecko świata, jednak samo przekonanie o wyższości człowieka słusznie zostaje skrytykowane przez autora broszury.

Lubicz-Niezabitowski przeciwstawia się wskazanym wyżej przekonaniom, zaznaczając, że „tak jak człowiek, tak i każde zwierzę, ma prawo do życia i odgrywa pewną rolę w przyrodzie”. Zgodnie z tym, co sam zaznaczył w opracowaniu, jego pogląd był wówczas raczej odosobniony. Tezę tę potwierdzają badania Anny Landau-Czajki.

Badaczka przytacza fragment artykułu z pisma „Mój Pies”, którego autor opisuje nieodpowiednie traktowanie psów. Tekst potwierdza wcześniejszą od niego o dwa lata obserwację Lubicza-Nieabitowskiego:

od psów wymaga się posłuszeństwa, wierności i pokory, a w zamian, w najlepszym wypadku, pies jest dobrze traktowany. Ale psa się nie szanuje. Przechodnie go kopią, łobuzy rzucają kijem i kamieniami, hycel usiłuje go złapać. Psy są przewożone w złych warunkach, nikt się nie interesuje ich uczuciami²³.

W relacji ludzi i psów zachodzi zatem nierównowaga: człowiek stawia wymagania przedstawicielom gatunku stowarzyszonego, zachowując się przy tym tak, jakby nie miał wobec nich żadnych zobowiązań. Uwagę zwraca ostatnie z zacytowanych zdań, dotyczące uczuć zwierząt. Jest ono wyrazem świadomości, że zwierzęta są zdolne do odczuwania, także emocji, a sposób jego sformułowania bardzo zbliża inne istoty do człowieka, co ponownie odsyła do problemu włączania ich w obszar logosu.

Sytuację kotów w dwudziestoleciu autorka przedstawia jako jeszcze gorszą. W toku rozważań stawia następujące pytanie: „jak dbać o kota?”. Odpowiedź zgodna z duchem epoki brzmi: „wcale: kot nie wymaga od człowieka ani starań, ani opieki”²⁴. Jako jedno z uzasadnień tego stanu rzeczy można przyjąć argument ekonomiczny:

koty w tamtym okresie nie przedstawiały żadnej wartości materialnej. Poza egzemplarzami rasowymi, które były stosunkowo rzadkie, nie kupowało się ich. [...] Koty były wszędzie, mnożyły się na potęgę, problemem było pozbycie się miotu, a nie znalezienie kota. [...] Jeśli o koty się troszczono, to tylko ze względów humanitarnych czy uczuciowych, a nie dlatego, że dbano o swoją cenną własność²⁵.

Główną motywacją dobrego traktowania kotów były zatem określone cechy charakteru ich właścicieli.

W tym miejscu należy odwołać się do twórczości Grabowskiego. Wykreowane przez niego postacie, w tym pierwszoosobowy narrator, mają w większości pozytywny stosunek do zwierząt, okrucieństwo pojawia się rzadko, zaś główne przesłanie opowiadań brzmi: inne istoty również mają zdolność odczuwania, a tym samym należy się do nich dobrze odnosić. Zwierzęta, podobnie jak ludzie, są elementem natury, świata, w którym wspólnie żyją. Powinno się je traktować z szacunkiem, jak równych sobie, ale jednocześnie przed ludźmi stoi ważne zadanie: muszą zadbać o istoty pozaludzkie.

autor i czytelnicy, narrator i bohaterowie

Nadanie opowiadaniom wydźwięku dydaktycznego wiąże się ze specyficzną konstrukcją narratora. W większości utworów Grabowskiego narracja prowadzona jest w pierwszej osobie liczby pojedynczej. Wypowiadającym się w nich podmiotem jest mężczyzna,

który nie udziela zbyt wielu informacji na swój temat. Jednak nawet na podstawie ograniczonych danych, dotyczących głównie jego relacji z rodziną, czyli siostrzenicą Krysią i daleką krewną Katarzyną, można przyjąć, że jest on *porte-parole* pisarza.

Mimo przyjęcia strategii narracji pamiętnikarskiej pan Jan nie stawia siebie na pierwszym planie. Jest postacią widoczną, o zwierzętach opowiada w kontekście swoich z nimi doświadczeń, wchodzi w relacje z innymi bohaterami, jednak zasadniczo usuwa się z horyzontu odbiorcy, o czym świadczą trudności z podaniem kluczowych informacji o nim. Nasuwa się wniosek, że w opowiadaniach Grabowskiego nie chodzi o emocje czy sytuację życiową narratora, ale o przeżycia związane ze zwierzętami, które pragnie on udokumentować.

Analizując twórczość Grabowskiego, nie można pominąć relacji, jakie narrator nawiązuje z młodymi bohaterami opowiadań, a które można rozszerzyć na relację autor – czytelnik projektowany. Przykładem modelowym i najbardziej rozbudowanym ze względu na pokrewieństwo jest więc z Krysią. Jerzy Cieślowski, analizując konstrukcję nadawcy i odbiorcy w utworach skierowanych do najmłodszych czytelników, pisze o „rolach [podkreślenie J.C.] nadania”²⁶. W kontekście dzieł Grabowskiego szczególnie istotna jest rola „starca” oraz „przyjaciela”. Według badacza

„przyjacielem” w dawnej konwencji był oczywiście dorosły, ale nie „starzec”. Ale również nie preceptor. „Przyjaciel” nie chciał od tych dwóch przyjmować ich doskonałego autorytetu, a jednocześnie pragnął uniknąć zdeterminowanego tym autorytetem dystansu, jak również powagi, czyli postawy traktowania wszystkiego stale na serio²⁷.

Grabowski przełamuje tę konwencję – pan Jan jest jednocześnie autorytetem i przyjacielem. Ze sposobu, w jaki relacjonuje zachowania zwierząt, w jaki przekazuje młodym odbiorcom wiedzę o nich, w jaki uczy odpowiedniego podejścia do istot pozaludzkich,

można wyinterpretować jego doświadczenie i wiedzę: jest nauczycielem życia. Jednak jego mądrość nie jest protekcyjna, relacja z dziećmi opiera się na partnerstwie: on też może się od nich wiele nauczyć, także w obszarze relacji ze zwierzętami. Narrator sytuuje się ponadto w roli przyjaciela dzieci, zwraca się bezpośrednio do nich, uznając ich podmiotowość, jest im życzliwy, nazywa ich „przyjaciółmi”. Sam ma również w sobie sporo dziecięcości: jego imaginacja wykracza nieraz poza wyobraźnię „prawdziwych” dzieci.

O podkreśleniu podmiotowości dzieci w opowiadaniach Grabowskiego świadczy również fakt, że – w przeciwieństwie do większości dorosłych bohaterów – są one wymieniane z imienia. Dzieciom przypisywane zostają pozytywne cechy: empatia, ciekawość świata, łatwość wchodzenia w relacje czy posiadanie wiedzy praktycznej. Dorosłych natomiast, w szczególności bohaterów negatywnych, określa się za pomocą rzeczowników pospolitych.

Młodzi czytelnicy są równie ważni jak dziecięcy bohaterowie, do których zresztą narrator niejednokrotnie ich porównuje, zapewne w celu ułatwienia odbioru opowiadań oraz lepszego zrozumienia przekazywanych prawd i wartości. Sprzyja temu szczególnie przyjęta przez Grabowskiego konwencja opowieści ustnej. Często stosowaną strategią jest stawianie pytań retorycznych, jak w opowiadaniu *Ooo! HUUU! Ach!*: „gdybyście byli na moim miejscu, ani chwili nie wahałobyście się, tylko ruszyli w świat, prawda? To samiutko zrobiłem i ja”²⁸. Autor skłania najpierw odbiorcę do zastanowienia się nad daną kwestią, po czym, udzielając odpowiedzi na pytanie, potwierdza jego intuicję lub proponuje inne, bardziej jego zdaniem słuszne rozumowanie. Ponadto wspomniane pytania często wywołują u czytelnika wrażenie bycia częścią świata przedstawionego, za czym może stać chęć pokazania, że fikcja bierze się z rzeczywistości, zaś zwierzęta, które dziecko spotka, zapewne czują i potrafią to samo, co te znane narratorowi, a tym samym należy je traktować dobrze.

Opowiadania Grabowskiego przemawiają jednak do odbiorcy nie tylko pod względem intelektualnym, ale także emocjonalnym,

co jest szczególnie istotne w przypadku dzieci młodszych. Autor niejednokrotnie opiera swoje historie na elemencie zaskoczenia, w ich początkowych partiach zarysowuje się przykuwająca uwagę tajemniczość, choć oczywiście, ze względu na zwięzłą formę tekstów, czytelnik nie musi czekać na rozwiązanie zagadki zbyt długo. Jako przykład wskazać można frazę otwierającą opowiadanie *Reksio i Pucek*: „widzicie, jak on łajdacko łypie do mnie okiem? Śmieje się ze mnie. Dlaczego?”²⁹. Jest to wstęp do historii pierwszego spotkania pana Jana i psa Rekxa, która zostaje domknięta klamrą: „postawił na swoim! I dlatego właśnie śmieje się tak łajdacko!”³⁰.

Zaangażowaniu emocjonalnemu czytelnika sprzyjają także chętnie stosowane przez Grabowskiego środki stylistyczne, takie jak zacytowane powyżej wykrzyknienia. Korespondują one z радосnym usposobieniem narratora, który pragnie przekazać młodym odbiorcom zamilowanie do poznawania świata zwierzęcego.

strategie przedstawiania zwierząt

Emocje i poczynania zwierząt okazują się w twórczości Grabowskiego kluczowe, gdyż to właśnie one są głównymi bohaterami opowiadań i to ze względu na nie narrator usuwa się w cień.

Na potrzeby niniejszego tekstu przyjął, że pisarz stosuje trzy konwencje opisu istot nie-ludzkich, przy czym, w niektórych przypadkach, kategorie te wydają się płynne. Opowiadania skonstruowane według pierwszego klucza, dla którego przyjmuję termin „dokumentalne”, charakteryzuje niewielki stopień antropomorfizacji, zasadnicza wierność opisu zachowań zwierząt z nielicznymi odstępstwami. Strategia pośrednia to przypisanie większej liczby cech ludzkich z pominięciem komunikacji werbalnej lub z wypowiedziami wyinterpretowanymi z typowych dla zwierząt reakcji, czyli przełożeniem elementów komunikacji niewerbalnej na werbalną. Natomiast trzecia kategoria („opowiadania uczłowieczające”) to silna antropomorfizacja: w tekstach tych przedstawiciele różnych gatunków prowadzą rozmowy między sobą, a niekiedy zwracają

się bezpośrednio do człowieka, przy czym w takich przypadkach nie zawsze zachodzi porozumienie.

W obrębie tych strategii mieszczą się różnorodne chwytły. Z jednej strony w tekstach (nie tylko „dokumentalnych”, ale nawet w „uczlówieczających”) pojawiają się bardzo dokładne, niczym wzięte z atlasu zwierząt, jedynie pod względem poziomu językowego przystosowane do możliwości młodego odbiorcy, opisy reakcji istot pozaludzkich, z drugiej zaś niejednokrotnie łączy się z nimi werbalizacja podejmowanych przez zwierzęta działań. Jako przykład można wskazać „powitanie” wiewiórki Frygi z nowymi gospodarzami:

jeździ mi coś kosmatego po twarzy, coraz czuję, jak mnie coś skrobie to po nosie, to po uchu! [...] Z poręczy patrz na mnie dwa czarne ślepki! Za nimi sterczy ogon jak pióro. I wszystko to cmoka przezabawnie!

– Dobrze, żeś się obudził, bo właśnie miałam ochotę powiedzieć ci dzień dobry! – powiada³¹.

Innym przykładem są skierowane do narratora „wymówki” kotki Pusi z opowiadania *Mucha z humorami*, będące w istocie zachowaniami typowymi dla kota, takimi jak dotykanie poruszającego się pióra:

– Za wiele czytasz wieczorami, mój drogi – wymawiała mi serdecznie i kładła swój puszysty ogonek w poprzek otwartej strony książki. Albo też delikatnie wysuwała łapę i zatrzymywała pióro suwające się po papierze.

– Dość tego pisania – przekładała mi – czas już spać³².

Warto zauważyć, że wybór strategii wydaje się związany ze stopniem bliskości danego zwierzęcia z człowiekiem. Gatunkami najsilniej uczlówieczonymi są psy i koty, następnie inne ssaki (przy czym dużą rolę odgrywa również ich dzikość, ponieważ reakcje zwierząt

leśnych są zasadniczo trudniejsze do zrozumienia niż zachowania istot udomowionych, z którymi człowiek ma do czynienia na co dzień), najmniejszy stopień antropomorfizacji dotyczy ptaków, chociaż tutaj zdarzają się wyjątki: kruk Pipuś czy gąska Małgosia.

Strategie ponadto mogą się przenikać, jak w opowiadaniu *Euro-pa. Prawdziwa historia o kotce*: próby komunikacji kociej bohaterki z ludźmi zaliczyć należy do strategii pośredniej, jednak jej „rozmowa” z psami jest już werbalna, przy czym zwierzęta, mimo przynależności do różnych gatunków, doskonale się rozumieją.

Wyodrębnienie tych trzech konwencji wydaje się zatem potencjalnie problematyczne. Przyczyn tej trudności można upatrywać w stosowaniu w obrębie jednego tekstu różnych chwytów, zbliżających chwilami na przykład opowiadanie „dokumentalne” do utworu ze strategią pośrednią. Skąd zatem wprowadzone przeze mnie rozróżnienie? Przypisując teksty do danego klucza, starałam się kierować strategią dominującą w utworze, nie wykluczając jednak możliwości wyodrębnienia większej liczby kategorii lub odmiennej interpretacji ze strony czytelnika.

W niniejszej publikacji odczytuję wybrane opowiadania Jana Grabowskiego pod kątem opisanych wyżej konwencji. W przypadku każdej z nich przykład stanowi jedno opowiadanie. W pierwszej kolejności dokonuję analizy tekstu „dokumentalnego”, następnie utworu, w którym obecna jest strategia pośrednia, na końcu zaś – tekstu „uczłowieczającego”. Nie można jednak zapominać o innych dziełach pisarza, gdyż nawet sam tom opowiadań wydany w roku 1957 dostarcza bogatego materiału do potencjalnej interpretacji. Zatem, w końcowym fragmencie niniejszej części artykułu, chciałabym również zwięźle przyporządkować pozostałe utwory z tego zbioru do poszczególnych kluczy.

Tekstem „dokumentalnym” jest historia wilka Rekxa zatytułowana *Ooo! Huuu! Ach!*. W tej opowieści pan Jan wyrusza na spontaniczną wycieczkę samochodową, z której przywozi wilcze szczenię, подарowane mu podstępem przez znajomych gospodarzy. W opisie

pojawienia się wilczka w życiu narratora występuje z jednej strony porównanie do ludzkiego dziecka, z drugiej zaś – do przedmiotu:

nagle słyszę za sobą... płacz dziecka. [...] Widzę, jak spod jakiegoś tobołka wygląda na mnie beznadziejnie zapłakana mordysia! Sięgam – i wyciągam coś niby wielką mufkę z niedźwiedziego futra! Z tej mufki patrzę na mnie bardzo żałośnie dwa paciorki oczu³³.

Na podstawie tego fragmentu można wysnuć następujący wniosek: autor decyduje się na zestawienie tak skrajnych jakości przede wszystkim po to, aby cechy młodego wilka, którego zapewne młodzi odbiorcy nie mieli nigdy okazji zobaczyć, dopasować do dobrze znanych im zjawisk. W opisie pojawia się zatem dziecięcość, która wydaje się narzędziem upodmiotowienia, ale także uprzedmiotowienie poprzez metaforę. W dalszej części opowiadania wilk również jest porównywany do tego, co młodym czytelnikom znane, lecz tym razem podkreślona zostaje jego zwierzęcość:

wiosna życia wilka niczym się nie różniła od losów każdego innego szczenięcia, które spędzało swą psią młodość na naszym podwórzu. A tak dalece Reks z wyglądu przypominał psa, że nie bardzo wierzyłem w jego dzikie, wilcze pochodzenie i krwiożercze nałogi z dziada pradziada. [...] Że zadusił kurę? Wielka rzecz! Zdarzało się to i najrodowitszym psom³⁴.

Narrator jest jednak również doskonałym obserwatorem przyrody i daje temu wyraz, opisując sposób polowania wilka na kury:

wilczek zabrał się tylko do tego w nieco odmienny od psiego sposób. Szczenie, jak wiecie zresztą o tym bardzo dobrze sami, goni kurę z wrzaskiem, hałasem! Więcej w tym figlów niż prawdziwych łowów. Jeżeli nawet kura zginie, to

przeważnie dlatego tylko, że nie zdąży umknąć na czas. Reksio natomiast nie gonił wcale kwoki. On ją podstępnie napadł, zadusił i pożarł razem z pierzem! I to właśnie było zastanawiające³⁵.

To właśnie ze względu na trafne opisy zwierzęcych zachowań przyjął termin „dokumentalne” dla określenia pierwszej z zastosowanych przez pisarza strategii.

Jedyny fragment tego opowiadania, w którym zwierzę zostaje uczłowieczone, choć nadal nie w pełni, brzmi następująco: „w wilczym języku znaczyło to niezawodnie: Krysiu! Krysiu! Bo później Reks wołał zawsze to swoje: Ooo, huuuu, ach! ciszej lub głośniej, gdy mu brakowało jego pani”³⁶. Narrator antropomorfizuje zwierzę, uznając, że dysponuje ono własnym, częściowo zrozumiałym również dla ludzi językiem. Nie sprowadza wydawanych przez wilka dźwięków do uniwersalnych emocji, które są właściwe również zwierzętom, ale nadaje im szatę językową, w tym przypadku identyfikując wycie z imieniem nawoływanej bohaterki.

Opowiadaniem przypisanym przeze mnie do klucza pośredniego jest *Metka*. Tekst ten stanowi opis wyjątkowej relacji międzygatunkowej, która pojawi się jednak ponownie w utworze *Mucha z humorami* (napisanym według strategii „ucłowieczającej”), a mianowicie przyjęcia cech innego gatunku na skutek wychowania. Tytułową bohaterką opowiadania jest owieczka, która straciła matkę. Za namową pana Jana jej małe opiekunki, córki listonosza Popiołka, oddają ją do wykarmienia psicy Wiernej. W tej historii pojawia się zestawienie dwóch spojrzeń na to samo zwierzę: jej właścicielek oraz narratora. Dziecięca wyobraźnia małych sąsiadek przydaje owcy cechy, których pan Jan nie potrafi dostrzec na podstawie jej zachowania:

Perelka małych Popioleczek to miał być szczyt mądrości i przywiązania. Tak przynajmniej zgodnie zapewniały obie siostry. Muszę przyznać, że czarna owca chodziła za dzie-

wuszkami krok w krok i pobekiwała, gdy się na nią wołało po imieniu. Poza tym była owcą i tylko owcą³⁷.

Fragment ten potwierdza tezę, że zachowania „ludzkie” narrator przypisuje wyłącznie istotom, które wydają mu się najbliższe człowiekowi. W *Metce* takimi zwierzętami są psy: Wierna i jej syn Miś. W ich przypadku narrator stosuje porównanie, na poziomie czysto leksykalnym, z człowiekiem. Przydaje Wiernej metaforycznie ujętą cechę, odnoszącą się zazwyczaj do ludzkiego charakteru: „daj, Boże, każdemu człowiekowi takie złote serce, jakie ma moja suczyna”³⁸. Ponadto Wierna – w sposób dorozumiany, narrator wyinterpretowuje to z jej, właściwego psom, zachowania – zwraca się do ludzi:

patrzy mi w oczy serdecznie, ale macha pospiesznie ogonem.
– Jeśli masz do mnie jakąś ważną sprawę, to mów prędzej
– powiada, – Wiesz, że mam malca w budzie. Nie mogę go
ani przez chwilę zostawić bez opieki. [...]
– Wiernusia, to nasz, nasz! – mówię do suki.
– Któż by się nie ulitował nad takim niemocnym robakiem!
– odpowiedziały mi jej pocziwe oczy³⁹.

W tym cytacie, w przeciwieństwie do chwytów stosowanych w opowiadaniach ze strategią „uczłowieczającą”, wyraźnie zaznacza się metaforyczność psich „wypowiedzi” – na ich podstawie, ze względu na to, że obudowane są opisami reakcji (machanie ogonem, spoglądanie ludziom w oczy), łatwo można wywnioskować, że zwierzę tak naprawdę nie ma głosu, że jeśli może się porozumieć z człowiekiem, to tylko w sposób niewerbalny. Narrator przypisuje ponadto psom mądrość wynikającą z instynktu: „już ona [Wierna] najlepiej wie, jak ma wychować swoją przybraną córkę!”⁴⁰. Owieczka Metka, mimo że jest tytułową bohaterką opowiadania, nie „wypowiada” natomiast ani jednego słowa, choć potrafi to samo, co psy, wśród których się wychowała: „służy”, prosząc o jedzenie, „obszczekuje” obcych, „drąc się basem jak trąba”⁴¹.

Przykładem tekstu „uczłowieczającego” jest *Mucha z humorami*. Na początku tego utworu czytelnik poznaje nie tytułową bohaterkę, jamniczkę, lecz kotkę Pusię. Jej zachowania są „przekładane” przez narratora na komunikaty werbalne. Mimo to pan Jan przyznaje: „żałowałem zawsze, że nie znam na tyle kociego języka, bym mógł opowieści Pusine zrozumieć dokładnie”⁴². Zatem porozumienie międzygatunkowe jest wprawdzie wypracowane, narrator, zapewne na podstawie swoich doświadczeń z licznymi kotami, zakłada, że wie, co kotka do niego „mówi”, ale nie zawsze jest to dla niego oczywiste. Ponadto według opowiadającego porozumienie międzygatunkowe jest obustronne, korzyści czerpie z niego nie tylko człowiek, ale i zwierzę, co do którego można domniemywać, że dobrze się czuje w jego towarzystwie: „zresztą kotce nie zależało zbytnio na tym, abym jej koniecznie odpowiadał do sensu. Wystarczyło co pewien czas się zdziwić [...] by ciągnęła swoją opowieść bez końca”⁴³.

W tej historii pojawia się wątek śmierci zwierzęcia, co jest istotne nie tylko ze względu na wydarzenia będące jego skutkiem, ale i na rytuał „pogrzebu”, który świadczy o szacunku, jakim rodzina pana Jana darzy istoty pozaludzkie. Przy okazji pożegnania kotki wprowadzona zostaje tytułowa bohaterka. W jej opisie dominują sformułowania używane zazwyczaj w odniesieniu do dzieci: „dokuczała wszystkim tak, że lepiej było schodzić jej z drogi”, „o byle co z wrzaskiem, wyrzekaniem, płaczem wychodziła z domu”, „udawała tak urażoną, iż można się było spodziewać, że już nigdy nie wróci”⁴⁴. Wynika to zapewne z faktu, że psy są zwierzętami najsilniej edypalizowanymi. Można domniemywać, że dla Grabowskiego, inaczej niż dla Bakke, tego rodzaju zrównanie ludzi i zwierząt nie-ludzkich oznaczało swoistą nobilitację tych ostatnich. Opis Muchy nasuwa jeszcze jedno skojarzenie – narratorowi brakuje być może innych słów do opisu zwierzęcia, sięga więc po takie środki językowe, jakimi dysponuje, lub też robi to w celu zbliżenia się do najmłodszych odbiorców.

Pozostałe teksty z tomu *Opowiadania* podzieliłam w sposób następujący. Do tekstów „dokumentalnych” zaliczyłam opowieść

o znalezionej w lesie wiewiórcie Frydze, a także utwory opisujące ptasich bohaterów: *Kruszynka*, *Ropucha*, *Uniwersytet na jesionie*. Z wyjątkiem pierwszej historii opowiadają one o istotach, które wydają się najbardziej oddalone od człowieka ze względu na przynależność gatunkową. Fryga, a także opisany wyżej wilk Reks, choć reprezentują gromadę ssaków, są z kolei „dalekie” z powodu swojej dzikości.

Opowiadania przypisane przeze mnie do klucza pośredniego to: *Muc*, *wróbel beznogi* oraz *Musia*. Zostały zaklasyfikowane w ten sposób, ponieważ narrator pokazuje w nich, że nawet tak pozornie niewyróżniające się niczym zwierzę jak ptak powszechnie występującego gatunku może stać się towarzyszem człowieka.

Teksty „uczłowieczające” zebrane w analizowanym tomie są najbardziej rozbudowane i stanowią najciekawszy materiał badawczy ze względu na wielość metafor oraz przytaczane przez pana Jana sytuacje, które niejednokrotnie mogą budzić zdziwienie czytelnika. *Żołnierski kot*, *Gąska Małgosia*, *Europa*. *Prawdziwa historia o kotce*, *Puc*, *Bursztyn i goście* oraz *Reksio i Pucek*. *Historia psich figlów* to w większości opowieści o przedstawicielach gatunków towarzyszących, których narrator miał zapewne okazję obserwować najczęściej. *Gąska Małgosia* wyróżnia się pod tym względem, jednak już początek tego utworu ujawnia, dlaczego znalazł się on w tej kategorii. Pan Jan, wprowadzając czytelnika w historię tytułowej bohaterki, zauważa bowiem: „poznać gęś, która jest psem? No, przyznacie sami, że nie zdarza się to na każdym kroku”⁴⁵.

podsumowanie

Analiza tekstów Grabowskiego pozwala na sformułowanie pewnych wniosków. Nie są to baśnie, w których ludzie i zwierzęta funkcjonują na takich samych prawach, ale świat realistyczny, któremu jednak wyobraźnia narratora, połączona z jego bogatym doświadczeniem, przydaje cudowności. W antropomorfizacji wyraża się zachwyt nad światem w całej jego różnorodności, nad możliwością

funkcjonowania różnych gatunków obok siebie i porozumieniem, które w pewnym stopniu mogą osiągnąć. Niestety, nie jest ono pełne, co opowiadający wielokrotnie podkreśla. Niezrozumienie zachowania przedstawicieli innych gatunków występuje nie tylko po stronie człowieka – zwierzęta nie-ludzkie także nie pojmują wszystkiego, co ludzie chcą im przekazać, a widać to po ich reakcjach. Opowiadania Grabowskiego są zróżnicowane pod względem zastosowanych strategii antropomorfizacji, odpowiadających stopniowi bliskości danego zwierzęcia z człowiekiem. Narrator balansuje ponadto pomiędzy antropomorfizacją a ujęciem dokumentalnym – każda z tych konwencji ma walor edukacyjny: antropomorfizacja ma się przyczynić do zrozumienia, że zwierzęta nie powinny być człowiekowi podległe, że nie są maszynami, jak w ujęciu kartezjańskim, lecz mają swoje emocje i motywacje, które można porównać do ludzkich. Ujęcie dokumentalne zaś przekazuje wiedzę o zachowaniach charakterystycznych dla danego gatunku, a także na przykład o tym, że ze zwierzętami dzikimi należy się obchodzić w nieco inny sposób niż z udomowionymi. Specjalne miejsce w „bestiariuszu” Grabowskiego zajmują zwierzęta oswojone lub przedstawiciele gatunków stowarzyszonych, dotyczy to w szczególności psów i kotów – są one postrzegane przez narratora jako najbliższe człowiekowi. Jednak nie zawsze wiąże się to z daleko posuniętym uczłowieczeniem, raczej z mieszkanką ujęcia dokumentalnego oraz antropomorfizacji (zabawa psów na śniegu w opowiadaniu *Fryga*, kotka Imka obserwująca intruza w *Żołnierskim kocie*). Mimo to narrator potrafi pogodzić te dwie odmienne perspektywy.

W tym miejscu chciałabym powrócić do początkowej deklaracji: „bez nie-ludzi nie ma opowieści”, domykając swoje rozważania kłamrą, jak niejednokrotnie czyni to Grabowski. Czy jego opowiadania miałyby szansę powstać, gdyby nie bohaterowie zwierzęcy? Narrator i inne postacie żyją w ich otoczeniu („z nimi”, jak chciałaby Donna Haraway). Świat pozbawiony międzygatunkowych więzi byłby z pewnością o wiele uboższy. Ewelina Rąbkowska, zarówno

w przywołanym wcześniej tekście o relacjach dzieci i zwierząt, jak i w artykule *Dzieci, zwierzęta i wielka zabawa. Przekształcenia wątków zwierzęcego folkloru w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie kulturowych studiów nad zwierzętami (cultural animal studies)* podkreśla wpływ, jaki na rozwój dziecka mają związki z nie-ludźmi. W rozważaniach o „wielkiej zabawie” badaczka dokonuje rozróżnienia na dziecięcy folklor wiejski i miejski. Rąbkowska zauważa:

przejście młodego człowieka do środowiska miejskiego, otoczenie go ścisłą opieką dorosłych, tak w szkole, jak i w domu, „udomowienie” dziecka [...] poskutkowało ograniczeniem jego kontaktów z naturą. Z konieczności relacje dziecko-natura musiały zmienić swój charakter na zubożone, podlegające kontroli, skrzepowane władzą dorosłych. Wynikło to z realiów bytowania dziecka w przestrzeni miasta, gdzie łąka, wygon, las zmieniły się w podwórko, wiejska chata – w mieszkanie. W zabawie dziecięcej zatem i dziś obecność zwierząt jest istotna dlatego, że może stanowić próbę przywrócenia zerwanego kontaktu małego człowieka i istoty nie-ludzkiej⁴⁶.

Literaturoznawczyni, odwołując się do myśli Johana Huizingi oraz Jerzego Cieślukowskiego, zauważa, że literatura adresowana do młodych odbiorców wyrasta z ich folkloru. Tym samym twórczość dla dzieci nierozzerwalnie wiąże się z zabawą, w zabawie zaś ujawnia się wachlarz uczuć i zwyczajów związanych ze zwierzętami. W przypadku dzieci mieszkających w mieście opowiadania, takie jak tworzone przez Grabowskiego, mogą, choćby w niewielkim stopniu, stanowić substytut przebywania z istotami nie-ludzkimi.

Bez nie-ludzi nie ma opowieści, bez opowieści nie ma nas, a tym samym nie możemy funkcjonować w całkowitej izolacji od świata zwierzęcego. Opowiadania poświęcone istotom nie-ludzkim zyskują dzisiaj szczególną rangę, umożliwiając poznanie tych, w oderwaniu od których żyją najczęściej dzieci z wielkich miast, ale i coraz bardziej modernizujących się obszarów wiejskich. Ta potrzeba nie

umyka na szczęście uwadze dorosłych: twórczość Grabowskiego cieszy się niesłabnącą popularnością, o czym może świadczyć duża liczba wznowień jego tekstów. W Bibliotece Jagiellońskiej, instytucji o statusie biblioteki narodowej, można odnaleźć około 30 wydań *Puca, Bursztyna i gości*, z których najnowsze ukazało się w roku 2020⁴⁷.

odwołania

1. M. Bakke, *Posthumanizm: człowiek w świecie większym niż ludzki* [w:] *Człowiek wobec natury – humanizm wobec nauk przyrodniczych*, red. J. Sokolski, Warszawa 2010, s. 337.
2. D. Haraway, *Manifest gatunków stowarzyszonych*, tłum. J. Bednarek [w:] *Teorie wywrotowe. Antologia przekładów*, red. A. Gajewska, Poznań 2012, s. 241.
3. Tamże.
4. Tamże, s. 247.
5. Tamże, s. 245.
6. Por. M. Bakke, *Między nami zwierzętami. O emocjonalnych związkach między ludźmi i innymi zwierzętami*, „Teksty Drugie” 2007, nr 1–2, s. 225.
7. Jerzy Cieślikowski [w:] *Encyklopedia PWN*, encyklopedia.pwn.pl/haslo/Cieslikowski-Jerzy:3886639 [dostęp: 26.03.2024].
8. Por. J. Cieślikowski, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław 1974, s. 271–272.
9. Tamże, s. 275.
10. Tamże, s. 276.
11. J.Z. Białek, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*, Warszawa 1979, s. 40.
12. Tamże, s. 41.
13. Tamże, s. 45.
14. Tamże, s. 246.
15. E. Rąbkowska, „Śmieciowe” zwierzęta (*trash animals*) i „dzieci śmieci”. *Relacje dziecka i zwierzęcia w literaturze dla dzieci i młodzieży* [w:] *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*, red. A. Mik, P. Pokora, M. Skowera, Warszawa 2016, s. 36.
16. J. Schollenberger, *Gadające konie. Zwierzęcy bohaterowie w „Czasie wojny” Michaela Morpurgo oraz „Koni i jego chłopcu” C.S. Lewisa* [w:] *Czytanie menażerii. Zwierzęta w literaturze dziecięcej, młodzieżowej i fantastycznej*, red. A. Mik, P. Pokora, M. Skowera, Warszawa 2016, s. 204.
17. E. Lubicz-Niezabitowski, *Stosunek człowieka do zwierząt*, Łódź 1930, s. 7. Pisownia została poddana przeze mnie modernizacji.

18. J. Bednarek, *Życie, które mówi. Nowoczesna wspólnota i zwierzęta*, Warszawa 2017, s. 49.
19. Por. M. Koza, *Śladem różnicy. Dekonstrukcja granicy między człowiekiem a zwierzęciem w filozofii Jacques'a Derridy* [w:] *Człowiek w relacji do zwierząt, roślin i maszyn w kulturze. Tom 1: Aspekt posthumanistyczny i transhumanistyczny*, red. J. Tymieniecka-Suchanek, Katowice 2014, s. 166.
20. Tamże.
21. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań–Warszawa 1990, s. 25.
22. J. Cieślowski, dz. cyt., s. 277.
23. A. Landau-Czajka, *Koty w społeczeństwie II Rzeczypospolitej*, Warszawa 2020, s. 15.
24. Tamże, s. 83.
25. Tamże, s. 12.
26. J. Cieślowski, dz. cyt., s. 240.
27. Tamże, s. 241.
28. J. Grabowski, *Opowiadania*, Warszawa 1957, s. 5.
29. Tamże, s. 261.
30. Tamże, s. 264.
31. Tamże, s. 27.
32. Tamże, s. 35.
33. Tamże, s. 6.
34. Tamże, s. 8.
35. Tamże.
36. Tamże, s. 9.
37. Tamże, s. 15–16.
38. Tamże, s. 17.
39. Tamże, s. 18.
40. Tamże.
41. Tamże, s. 21.
42. Tamże, s. 36.
43. Tamże.
44. Tamże, s. 37.
45. Tamże, s. 102.
46. E. Rąbkowska, *Dzieci, zwierzęta i wielka zabawa. Przekształcenia wątków zwierzęcego folkloru w polskiej literaturze dla dzieci i młodzieży w perspektywie kulturowych studiów nad zwierzętami (cultural animal studies)*, „Polonistyka. Innowacje” 2017, nr 5, s. 93.
47. *Puc, Bursztyn i goście* [w:] *Katalog bibliotek UJ*, katalogi.uj.edu.pl/discovery/search?query=any,contains,puc%20bursztyn&tab=Everything&search_scope=MyInst_and_CI&sort-by=date_d&vid=48OMNIS_UJA:uja&facet=frbrgroupid,inc-lude,9013483120316579146&offset=0 [dostęp: 25.11.2024].

Julia Wojnar

Ecocritical (Re)Interpretation of Literature Based on Katherine Applegate's *Wishtree*

summary

The aim of the article is to justify the incorporation of ecocriticism elements into Polish language education and to propose specific literature for primary schools. Based on research by E. Bińczyk and J. Fiedorczuk, the concept of ecocriticism is characterized. The works of M. Ochwat, B. Niesporek-Szamburska, and A. Lange are also cited to provide insight into the Polish language teaching landscape where an ecological perspective can be introduced. Responses from a survey assessing ecological awareness among primary school students are analyzed. The article proposes reading K. Applegate's *Wishtree* as a part of the "tree" project and introducing engaging forms of "ecologizing" Polish language lessons.

keywords

Polish language education, ecological humanities, *Wishtree*, Katherine Applegate, ecocriticism

streszczenie

Celem artykułu jest uzasadnienie wprowadzenia elementów ekokrytyki do edukacji polonistycznej, a także zaproponowanie konkretnych pozycji lekturowych dla uczniów szkół podstawowych. W oparciu o badania między innymi E. Bińczyk i J. Fiedorczuk scharakteryzowano pojęcie ekokrytyki. Przytoczono również prace M. Ochwat, B. Niesporek-Szamburskiej i A. Lange, pozwalające na zorientowanie się w polonistycznej przestrzeni, w której można wprowadzać ekologiczną perspektywę. Przeanalizowano odpowiedzi respondentów z ankiety badającej świadomość ekologiczną

ną wśród uczniów szkół podstawowych. Zaproponowano lekturę *Drzewa życzeń* K. Applegate w ramach projektu „drzewo”, a także wprowadzenie atrakcyjnych form „ekologizowania” lekcji języka polskiego.

słowa kluczowe

edukacja polonistyczna, humanistyka ekologiczna, *Drzewo życzeń*, Katherine Applegate, ekokrytyka

biogram

Julia Wojnar – absolwentka filologii polskiej nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uczestniczyła w projekcie „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”. Opublikowała artykuł *Cyfrowi tubylcy. Jak rozmawiać z uczniami o cyberprzemocy* w tomie *Więcej niż lekcja. Interdyscyplinarne projekty w edukacji polonistycznej* z serii „Edukacja Nauczycielska Polonisty”. Pracuje jako polonistka w szkole podstawowej w Krakowie.



ekokrytyczne (od)czytanie

literatury na podstawie *Drzewa
życzeń* Katherine Applegate

Już nie wystarczy robić tyle, ile się da. Wszyscy musimy zrobić coś, co wydaje się niemożliwe. Jeśli mnie nie posłuchacie, to w porządku. Jestem tylko szesnastoletnią dziewczyną ze Szwecji. Ale nie możecie lekceważyć tego, co mówią naukowcy, co mówi nauka, co mówią miliony dzieci, które organizują strajki szkolne, bo domagają się prawa do przyszłości. Błagam: nie zawiedźcie nas tym razem! Dziękuję¹.

Wystąpienie Greta Thunberg, którego fragment zacytowałam, zrobiło na mnie wrażenie, gdy pięć lat temu media przekazywały informacje o młodej Szwedce, przemawiającej w Parlamencie Europejskim. Słyszałam wtedy głosy aprobaty, gratulujące odwagi

i doceniające merytorykę wystąpienia, a także dezaprobaty, graniczące z szyderstwem, niekiedy niezwykle obraźliwe. Zarzucano wtedy Grecie, że jest zbyt młoda, by wypowiadać się w kwestii ekologii. Niektórzy, przekraczając granicę krytyki i hejtu, pytali, gdzie są rodzice i nauczyciele tej dziewczynki. Zarzucając dorosłym nieodpowiedzialność, opisywali młodą aktywistkę jako ofiarę osób, które naraziły ją na krytykę oraz presję. Czy aby na pewno słusznie dopisano tej sytuacji tło, w którym dziewczynka jest marionetką głosu dorosłych? A może to dorośli, zamknięci w głębokim poczuciu przekonania o własnej racji, zapomnieli, że dzieci i młodzież mogą mieć własne poglądy na świat, w którym żyją?

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie, jak przy pomocy literatury uwrażliwić i wyedukować młodego czytelnika w zakresie dbania o środowisko², a także rekomendacja *Drzewa życzeń*³ autorstwa Katherine Applegate, które stanowi przykład wartościowej pozycji literackiej dla młodego czytelnika.

ekokrytyka – charakterystyka nurtu, obecny stan wiedzy

Aby zrozumieć zainteresowanie literatury tematem ekologii, a także wzrost popularności ekokrytyki w ostatnich dekadach, należy przyjąć szerszą perspektywę spojrzenia na problem, obejmującą zjawisko antropocenu. Ewa Bińczyk we *Wstępie* do książki *Epo-ka człowieka. Retoryka marazmu i antropocenu* przytacza definicję antropocenu jako epoki, w której obserwujemy „aktywne ingerowanie człowieka w procesy kierujące geologiczną ewolucją planety”⁴. Autorka zwraca uwagę na paradoks wynikający z faktu, że zmiana myślenia badaczy przyrodników nastąpiła po tym, kiedy w humanistyce od dawna postulowano wdrożenie idei zerwania z antropocentrycznością, mówiono wręcz o „konieczności dokonania zwrotu postantropocentrycznego, podkreślając wartość ekosprawiedliwości”⁵. Bińczyk z dużą skrupulatnością przygląda się problemowi szeroko pojętego kryzysu, określanego mianem

„marazmu”, rozumianego przez autorkę jako „rozczarowanie i bezradność”⁶. Autorka *Epoki człowieka* w szóstym rozdziale swojej pracy podaje remedia na deficyty refleksji środowiskowych. Jednym z nich miałyby być ekologizowanie humanistyki, co rozumie jako skorygowanie dotychczasowego dyskursu i nastawienie go na relacje człowiek–natura, człowiek–klimat. Badaczka wymienia obszary filozofii i historii, geografii, a nawet ekonomii. To właśnie one, według niej, powinny stanowić przestrzeń reorganizacji myślenia z proekologicznym nastawieniem.

Naprzeciw temu wyzwaniu wychodzi cały zbiór nurtów naukowych z zakresu antropologii i literatury, a wśród nich bardzo silny kierunek – ekokrytyka. Julia Fiedorczuk w książce *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki* podejmuje się ustalenia powstania i przebiegu rozwoju tego prądu. Ekokrytykę definiuje w następujący sposób:

nowy dyskurs w obrębie humanistyki (przede wszystkim w obszarze języka angielskiego) wysuwający na pierwszy plan kwestię relacji pomiędzy istotami ludzkimi a nie-ludzką naturą. Zdaniem ekokrytyków destrukcyjne działania ludzi są spowodowane między innymi szkodliwymi wyobrażeniami na temat środowiska naturalnego⁷.

Dalsza charakterystyka tego zjawiska wymaga zwrócenia uwagi na błędne pojmowanie aktualnej kondycji biosfery, stanowiące pokłosie dwudziestowiecznych myśli i przekonań o stabilności świata⁸. Współczesne badania unaoczniają powagę problemu, a czynnikami branymi pod uwagę są: przeludnienie, wzrost temperatury, deforestacja, pożary, topnienie lodowców, wysoki stopień zanieczyszczenia wód i powietrza, a także tzw. Szóste Wielkie Wymieranie⁹. Głównym zadaniem ekokrytyki według Fiedorczuk jest więc „badanie i rozmontowywanie skostniałych konstrukcji conceptualnych dotyczących pozaludzkiej natury”¹⁰. Ekokrytyka jako dziedzina literaturoznawstwa zajmuje się badaniem tego dys-

kursu i może być narzędziem do oceny, analizy oraz interpretacji konkretnych dzieł literackich, ale również sposobów zmian narracji. Literatura stanowi zarówno odbicie rzeczywistości, jak i pewnego rodzaju wyobrażenie o bliższej lub dalszej perspektywie jej kształtu.

potrzeba wdrażania ducha ekologii na lekcjach języka polskiego

O potrzebie zaangażowania jednostki w działania hamujące negatywne skutki kryzysu klimatycznego w celny sposób wypowiadają się Julia Fiedorczuk i Filip Springer¹¹. Joanna Glinkowska przeprowadziła rozmowę z twórcami Szkoły Ekopoetyki¹² i zapytała o sens podejmowania aktywności naprawczych przez jednostkę w kontekście znikomej sprawczości tych działań w skali globalnej. W odpowiedzi otrzymała od autorów porównanie niepodejmowania działań z uwagi na poczucie braku sprawczości do innych niemoralnych aktywności, takich jak zabijanie lub niekulturalne zachowanie. Patrząc na problem z tej perspektywy, dochodzimy do wniosku, że kategoria sprawczości nie gra tutaj kluczowej roli – problem angażowania się w redukcję skutków kryzysu jest tak samo istotny dla jednostki, jak powstrzymanie się od innych niemoralnych działań. Jeśli zatem brak zaangażowania rozpatrzmy w kategorii przyzwolenia na czynienie zła, naturalne będzie podejmowanie działań naprawczych.

Język polski jest przestrzenią działania. Właśnie to (lecz nie tylko, co postaram się udowodnić) łączy lekcje języka ojczystego z klimatem. Łatwo wpaść w pułapkę błędnego myślenia, zakładającego, że nauczaniem o klimacie i środowisku powinni się zająć jedynie nauczyciele biologii czy geografii. Tymczasem język polski może być przestrzenią, w której uczniowie kształtują wrażliwość, rozwijają umiejętność krytycznego myślenia i formułowania własnego stanowiska. Ponadto lekcje języka polskiego powinny tworzyć przestrzeń do świadomego korzystania z języka nie tylko w celach komunikacyjnych, ale również w celu precyzyjnego opisu rzeczywistości.

Wszystkie te cechy stanowią fundamenty kształtowania właściwej postawy człowieka zatroskanego o los naszej planety.

Wielu badaczy dostrzega przestrzeń do mówienia o środowisku w edukacji polonistycznej. Aleksandra Lange postuluje rozszerzenie perspektywy spojrzenia na przyrodę, wykraczającą poza tło wydarzeń czy odzwierciedlanie uczuć bohaterów¹³. Magdalena Ochwat rekomenduje wprowadzenie w przestrzeń szkolną myśli i założeń humanistyki ekologicznej¹⁴, polegającej na ożywianiu i uaktualnianiu kanonicznych treści. Badaczka, na podstawie założeń przedstawionych w artykule Ewy Domańskiej, tworzy narzędzia badawcze, ujęte w dziewięciu punktach, spośród których łatwo dostrzec te stanowiące myśli przewodnie dla nauczycieli polonistów, jak choćby:

2) krytyczne nastawienie wobec tradycyjnego paradygmatu opartego na patriarchalnych wartościach, takich jak: dominacja człowieka nad naturą

[...]

7) uznawanie natury za dom, a nie uprzedmiotowione i gotowe do wykorzystania źródło zasobów naturalnych,

8) utrzymywanie, że życie roślin i zwierząt ma samoistną wartość (a nie wartość produkcyjną, użytkową czy społeczną),

9) nastawienie na kształcenie wrażliwości ekologicznej i wychowanie człowieka w duchu empatii wobec innych form istnienia¹⁵.

Ochwat, za Ryszardem Koziołkiem, wyznacza polonistom jeszcze jedną ważną rolę, mianowicie alarmowanie o sytuacjach zagrożenia:

humanistyka wytwarza w nas potrzebę i zdolność do wypowiedziania indywidualnej niezgody lub tylko niepokoju wobec tego, co jest lub może być. Kształcenie humanistyczne przygotowuje „sygnalistę”, czyli człowieka zdolnego do nazywania tego, co nadchodzi¹⁶.

Powyższe aktywności mają za zadanie przygotować ucznia do precyzyjnego opisu rzeczywistości, trafnej oceny istniejących zagrożeń, jak również dostrzegania tych potencjalnych. Bernadeta Niesporek-Szamburska¹⁷ czyni priorytetem przygotowanie młodych ludzi na życie w dobie katastrofy klimatycznej, do którego pragnie włączyć wszystkich nauczycieli, także polonistów. Swoje przekonania opiera na pracach badawczych Piotra Skubały¹⁸ – ekologa, akarologa i etyka środowiskowego, który – jak pisze Ochwat – korzysta z idei Alberta Schweitzera (prekursora etyki środowiskowej i edukacji proekologicznej). Powyższe spostrzeżenia badaczy prowadzą do konkretnych działań, jakie może wdrożyć każdy nauczyciel, zwłaszcza polonista. Są to przede wszystkim: wartościowanie i umiejętne, krytyczne ocenianie zmian zachodzących w otaczającym nas świecie, ale także wprowadzanie konkretnych działań oraz nawyków o charakterze proekologicznym, takich jak oszczędzanie wody, energii, racjonalne korzystanie z zasobów (nienapędzanie konsumpcjonizmu), ekologiczny transport, segregowanie odpadów.

Kształtowanie młodego człowieka w nurcie szkolnym i dyskursie literackim opiera się głównie na tekstach, do których lektury zobowiązuje podstawa programowa. W dobie licznych dyskusji nad kanonem szkolnym i schematami interpretacji warto zaproponować ekokrytyczne odczytanie wybranych lektur (np. *Na lipę*, *Pana Tadeusza* czy *W pustyni i w puszczy*), pozwalające na zredefiniowanie pozycji człowieka jako istoty nadrzędnej względem pozostałych istot żywych.

***Drzewo życzeń* Katherine Applegate jako przykład wartościowej literatury dla dzieci i młodzieży z wątkami proekologicznymi**

Niezwykle istotne jest, aby w tekstach literackich proponowanych młodemu człowiekowi pojawiała się tematyka dbania o przyrodę¹⁹. Utworem, który może uwrażliwić go na stan środowiska, jest *Drzewo życzeń*²⁰ Katherine Applegate.

Pomysł na tę historię, zrealizowany przez autorkę, to upersonifikowanie przyrody. Główny bohater – Dąb (użycie wielkiej litery nie jest przypadkowe) – mówi o swoich uczuciach, a także relacjach łączących go z ludźmi. Ponadto przedstawia swych przyjaciół, czyli symbiozę rośliny z mieszkającymi w jej zakamarkach zwierzętami. Tak skonstruowany świat przedstawiony pozwala na zestawienie fikcji literackiej ze źródłami naukowymi dotyczącymi zjawisk przyrodniczych. Ta przejmująca opowieść ponad dwustuletniego drzewa rosnącego na jednym z amerykańskich osiedli może stać się pretekstem do rozmów o wykorzystaniu przyrody przez człowieka, bowiem główna postać nie jest zwykłym dębem, gdyż co roku, pierwszego maja, obchodzi święto życzeń, podczas którego okoliczni mieszkańcy zawieszają na nim karteczki lub drobne przedmioty ze swoimi życzeniami. Ich treść jest różna – od błahych, przez niemożliwe do spełnienia, aż po bardzo poruszające. Ich analiza tworzy przestrzeń do dyskusji na temat potrzeb współczesnego człowieka. W sąsiedztwie wielkiego Dębu mieszka dziewczynka o imieniu Samar. Przybyła z rodzicami do nowego miejsca i stara się zaaklimatyzować. Przychodzi jej to z trudnością, gdyż spotyka się z ogromną nietolerancją i wynikającą z niej samotnością. To kolejny powód, dla którego warto sięgnąć po tę pozycję i porozmawiać o aktualnym problemie migracji oraz tolerancji. Utwór jest napisany w narracji pierwszoosobowej, w stylu, który sprawia, że czytelnik darzy głównego bohatera sympatią. W jednym z fragmentów Dąb następująco opisuje swoją rzeczywistość:

Przyjaciele mówią do mnie Dąb i wy też możecie. Ale już od dawna ludzie w sąsiedztwie nazywają mnie drzewem życzeń. Nie bez powodu oczywiście. Ta historia zaczęła się dawno temu. [...]

Co roku pierwszego maja przychodzą ludzie z całego miasta i ozdabiają mnie skrawkami papieru, przywieszkami, kawałkami tkanin, sznurkami, od czasu do czasu nawet skarpetkami. Każda taka ozdoba to czyjeś marzenie, pragnienie, tęsknota. [...]

Mnóstwo życzeń. Poważnych i zwariowanych, miłych i ma-
lostkowych.

To prawdziwy zaszczyt, że tyle nadziei złożono na moich
wiekowych gałęziach.

Chociaż prawdę mówiąc, pod koniec maja wyglądam, jakby
ktoś wysypał na mnie ogromny kubel śmieci²¹.

Powyższe słowa świadczą o tym, że ukazanie świata przedsta-
wionego utworu z perspektywy drzewa nie ogranicza się jedynie
do literackiego chwytu, a ma na celu stworzenie rzeczywistości
kształtującej w młodym czytelniku postawę empatii.

W pewnym momencie historii drzewu grozi usunięcie. Dąb,
czując nieuchronność zbliżającego się zagrożenia, postanawia
spełnić swoją „ostatnią misję” polegającą na znalezieniu przyjaciół
dla Samar. Książka obfituje w wiele mądrych stwierdzeń, które
trafiają do niejednego czytelnika. Ponadto odwołuje się do ludzkich
emocji, kształtując w młodym człowieku empatię i zrozumienie.
Przyroda jawi się w utworze jako siła z jednej strony niezmiernie
sprawcza, z drugiej zaś uzależniona od kaprysu i wygody człowieka.
Niewątpliwie jest to utwór, który ma za zadanie niejako wytrącić
czytelnika ze znanych mu schematów postrzegania rzeczywi-
stości. Anna Janus-Sitarz opisała istotę takiego wywoływania
czytelniczego niepokoju w rozprawie *Książki zadające pytania*²².
Badaczka zwróciła również uwagę na potrzebę wpływania przy
pomocy literatury na emocje czytelników właśnie przez prowo-
kowanie ich do stawiania pytań. Jest to o tyle istotne, że szkoła
zazwyczaj oczekuje odpowiedzi na pytania, stawiając uczniów
w pozycji biernych odbiorców literackich treści. Powołując się
na teksty między innymi Marthy Nussbaum czy Tadeusza Sław-
ka, Janus-Sitarz podkreśla konieczność wzbudzania wątpliwości,
a tym samym zmuszenia młodych czytelników do samodzielnego
myślenia²³. Autorka *Książek zadających pytania* poświęca również
uwagę *Drzewu życzeń*. Zestawia je z utworem *Mirabelka*²⁴ Cezarego
Harasimowicza, ponieważ oba te teksty „opowiadają nam świat,

czyniąc drzewa narratorami, to właśnie droga zapobieżenia kryzysowi wyobraźni prowadzącemu do unicestwienia natury, czyli i naszego, ludzkiego gatunku, droga poszerzania granic świata i poszukiwania strategii przetrwania”²⁵. Badaczka podkreśla zatem ogromną rolę, jaką odgrywa książka Applegate w kreowaniu proekologicznych postaw wśród czytelników.

lekcja empatii z *Drzewem życzeń*

Postanowiłam zbadać percepcję tej lektury na podstawie krótkiego fragmentu, zamieszczonego w jednym z pytań ankiety przeprowadzonej wśród uczniów klas siódmych i ósmych trzech środowisk – dużego, małego miasta oraz wsi. Pytanie zawierało fragment, w którym drzewo podejmuje autorefleksję na temat swojego życia.

4. Przeczytaj poniższy fragment i odpowiedz na pytania.

*Zastanawiałem się też, czy na pewno zrobiłem wystarczająco wiele dla świata, który pokochałem. Widmo nadciągającej śmierci skłania do refleksji.
Jasne, rzucałem chłodny cień. Produkowałem tlen, którym oddychali ludzie. Dawałem schronienie zwierzętom, małym i dużym.
Robiłem, co do mnie należało. Drzewo jest przecież tylko drzewem. To prawda, co mówiłem Bongo: „Rośniemy tak, jak musimy, jak zostało zapisane w naszych nasionach dawno, dawno temu”.
A jednak.
Dwieście szesnaście stójów. Osiemset sześćdziesiąt cztery pory roku. A nadal czegoś brakowało.*

[Źródło: K. Applegate, *Drzewo życzeń*, Warszawa 2018, s. 70]

Co czuje drzewo?
Co sądzisz o marzeniu drzewa?
.....

Rys. 1. Pytanie z ankiety zawierające fragment tekstu zaczerpnięty z *Drzewa życzeń*

Ćwiczenie to sprawdzało nie tylko poziom zrozumienia tekstu, ale także zdolność do empatii i wczucia się w sytuację bohatera. Istotna była w tym fragmencie perspektywa drzewa, która została

przedstawiona z użyciem języka literackiego. Uczniowie byli proszeni o zastanowienie się nad uczuciami drzewa oraz refleksję na temat jego marzeń. Spodziewane odpowiedzi na pytanie „co czuje drzewo?” można by zawrzeć w określeniach takich jak: żal, smutek, rozgoryczenie, niedosyt, poczucie bycia niewystarczającym. Natomiast pytanie „co sądzisz o marzeniu drzewa?” powinno wzbudzić wśród uczniów poczucie zrozumienia tego, że drzewo chce czuć się potrzebne, spełnione i szczęśliwe. Trudność tego pytania polegała na tym, że marzenie drzewa nie zostało opisane wprost; zadaniem uczniów było wywnioskowanie, jakie jest pragnienie bohatera, a także wyrażenie własnej opinii na ten temat.

Mniej niż jedna trzecia ankietowanych (30%) odpowiedziała, że drzewo zastanawia się, czy zrobiło wystarczająco dużo. Kolejną, stosunkowo często pojawiającą się odpowiedzią, był smutek i żal. Wskazywano także na niezadowolenie z siebie, niedocenienie przez ludzi czy poczucie winy. Wartym zauważenia zjawiskiem jest to, że wśród uczniów ze środowiska wiejskiego stosunkowo często pojawiała się odpowiedź „nie nie czuje, bo jest drzewem”. Uczniom, którzy udzielili takiej odpowiedzi, prawdopodobnie trudno było wyjść poza schemat myślowy drzewa jako rośliny i dostrzec jego ludzkie emocje.

Ciekawe stanowisko pojawiło się w komentarzu: „jest smutne bo ludzie nazywają je że jest tylko drzewem”. Nie ma w tekście bezpośredniego wskazania, że przemyślenia drzewa są zaczerpnięte z perspektywy ludzi; być może respondent uważa, że bohater jest tylko, a nie aż drzewem (podkreślenia własne – J.W.). Wypowiedź: „strach przed niezadowoleniem ludzi” wskazuje także, że uczennica skupiła się na perspektywie człowieka, który z wyższością traktuje otaczającą go przyrodę.

Wniosek płynący z tego pytania jest taki, że choć znacząca część uczniów potrafiła się wczuć w sytuację bohatera, to nadal duży odsetek ankietowanych, zwłaszcza ze środowiska wiejskiego, nie potrafił wskazać jego emocji, a nawet bezpośrednio zaprzeczał ich istnieniu. Pomimo niechęci uczniów do wskazania uczuć drzewa

należy pamiętać, że opisywanie przeżyć wewnętrznych bohaterów literackich jest jedną z kompetencji wymaganych w podstawie programowej z języka polskiego, nawet jeśli bohaterem jest postać fikcyjna. Ponadto uwrażliwianie uczniów na otaczający ich świat i uczenie empatii powinno być jedną z kluczowych umiejętności, rozwijanych we współczesnej edukacji.

Opisanie marzenia drzewa sprawiło ankietowanym kłopot i podzieliło ich na dwie zasadnicze grupy. W jednej z nich uczniowie wypowiadali się o marzeniu pozytywnie, a w drugiej – negatywnie. Wśród odpowiedzi wartościujących dodatnio pojawiały się takie, które wskazywały, że marzenie drzewa jest dobre, motywujące innych, nakazujące dbanie o środowisko, a także wprost wskazywali, że im się podoba, choć nie precyzowali, czego dotyczyło. Wśród odpowiedzi uczniów pojawiały się takie, że marzenie drzewa „jest ciekawą koncepcją”, „głębokie i ambitne”, „żeby nie było obrywane, obcinane żeby nie było niszczone”. Na uwagę zasługują również głębsze refleksje, pojawiające się w słowach uczniów siódmej klasy: „jest bardzo potrzebne (gdyby wszyscy o tym marzyli nie byłoby problemów z zanieczyszczeniem środowiska)”, „myślę że to drzewo czeka aż klimat się zmieni”.

Negatywnej oceny marzenia dokonywali najczęściej uczniowie reprezentujący środowisko wiejskie, wskazując na stanowisko, że „drzewo nie może marzyć”. Niektórzy ankietowani wykazywali się brakiem zainteresowania tematem „nic nie sędzę, bo nie interesuje się drzewami” lub poczuciem braku sprawczości „sędzę, że jedno drzewo dużo dla świata nie zrobi”.

Powyższe spostrzeżenia pozwalają sądzić, że zadanie było dla uczniów trudne, a jego złożoność prawdopodobnie stanowiła dodatkowe wyzwanie. Zmierzenie się z takim ćwiczeniem pokazuje, że wciąż należy pracować z uczniami nad interpretacją tekstów literackich, nie tylko na płaszczyźnie szukania w nich odpowiedzi zawartych bezpośrednio, ale wnioskowania i wyszukiwania informacji ukrytych. Ponadto trzeba kształtować w uczniach empatię oraz wiedzę literacką, która pozwoli im przeżycia bohaterów fikcyjnych,

upersonifikowanych rozumieć i interpretować. Pod względem ekologicznym warto skupić się na budowaniu w młodym człowieku poczucia sprawczości. Mam tutaj na myśli odpowiedzi ankietowanych, że marzenie drzewa jest nierealne oraz że słusznie oceniło swoją niemoc i brak możliwości wpłynięcia na środowisko w pojedynkę.

projekt „drzewo” – polonistyczne działania o charakterze ekologicznym

Aby zachęcić nauczycieli polonistów do włączania we własne lekcje tematów przyrodniczych i proekologicznych, zaprezentuję swoje propozycje, zachęcając do ich wdrożenia. W tym celu stworzyłam prezentację²⁶ zbierającą pomysły i inspiracje polonistyczne. Szczegółowo skupię się na opisanu jednego z nich – projektu „drzewo”. Jest to działanie o charakterze długofalowym, które będzie podążało za omawianymi w trakcie roku szkolnego tematami. Z jednej strony będzie ściśle związane z kształtowaniem konkretnych kompetencji, z drugiej natomiast pozwoli na elastyczne dopasowanie do omawianych w danej klasie treści. Projekt zakłada korelację kilku obszarów lekcji języka polskiego, a także współpracę międzyprzedmiotową. Jego komponentami są: nauka o języku, sztuka, literatura, tworzenie tekstów, lektura proponowana przez nauczyciela, a także aktywności łączące wiedzę biologiczną z warsztatem polonistycznym.

Nauka o języku to nieodłączny element lekcji języka polskiego. Proponuję zatem, aby podejmowane wraz z uczniami aktywności osadzić w kontekście przyrodniczym. Przykładową propozycją jest przegląd słowników polegający na klasowych poszukiwaniach pojęć związanych na przykład z drzewem, jego elementami bądź konkretnymi gatunkami. Wśród oczekiwanych treści znalazłaby się symbolika drzew, na przykład jabłoni, dębu, wierzb, a także informacje o ich występowaniu w kulturze. Innym ujęciem byłoby prześledzenie polskiej frazeologii w celu odnalezienia odpowiednich związków frazeologicznych, co pozwoliłoby rozwinąć zasób słownictwa uczniów, ćwiczyć biegłość językową, a także poszerzyć

ich horyzont kulturowy. Owocem takiej pracy może być stworzenie „zielnika drzew (czy też roślin) polskich”, poprzedzone omówieniem znalezionych materiałów, a następnie sformułowaniem wspólnych wniosków. Kolejnym krokiem byłoby wyjście poza florę Polski i stworzenie pracy skupiającej się na roślinności klimatu śródziemnomorskiego czy dalekowschodniego.

Obcowanie ze sztuką nie tylko ma pozytywny wpływ na wrażliwość człowieka, ale także pozwala mu uzmysłwić sobie istnienie w świecie ścisłych połączeń, które na pierwszy rzut oka mogą być niedostrzegalne. Nie bez powodu omawiając dzieła literackie, nauczyciele języka polskiego korzystają z ikonografii, źródeł filmowych, muzycznych, bo te konteksty są bardzo ważne, wręcz niezbędne do pełnego zrozumienia utworów literackich. Zatem proponuję, aby włączyć w swoje działania sztukę wizualną nawiązującą do tematów przyrodniczych. Przykładową aktywnością, niezwykle prostą do wprowadzenia podczas lekcji, jest stworzenie wypowiedzi pisemnej w wybranej formie: opisu obrazu, wywiadu z autorem bądź jego dziełem, dopisanie narracji do dzieła. Mocną stroną tych zadań jest fakt, że pomagają one ćwiczyć wszystkie kompetencje literackie – od tworzenia tekstu zgodnie z przyjętą formą gatunkową, przez odpowiednią stylistykę, aż do poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej. Ponadto nauczyciel mógłby udać się na taką lekcję do muzeum, aby uczniowie mogli naprawdę obcować z dziełami sztuki, a dzięki temu – twórczo się rozwinąć.

Jako działanie związane z literaturą zaproponowałabym aktywność, którą stopniem zaawansowania można dopasować do zainteresowania i zdolności uczniów. Zadanie polega na tropieniu literatury, a konkretniej wątków dotyczących przyrody, ekologii, roślin, zwierząt. Dla klasy mniej zaawansowanej zaproponowałabym zgromadzenie przez nauczyciela tekstów o różnym charakterze, jednak o wspólnej, przyrodniczej tematyce. Raz w miesiącu uczniowie odkrywaliby jeden element układanki-zagadki, którą byłoby odkrycie kilku twarzy przyrody oraz sprofilowanie natury. Dla klasy zaawansowanej proponuję wyzwanie zatytułowane „Zbrodnia

na naturze?”. Zadanie polegałoby na szukaniu określeń przyrody, ekologii, które znalazły swoje odbicie w konkretnych tekstach literackich. Uczniowie przyglądałoby się tekstom omawianych lektur, a także sięgali do książek, które sami czytają, szukając „dowodów” owej zbrodni. Zebrane materiały posłużyłyby do stworzenia mapy detektywistycznej, umożliwiającej rozwiązanie zagadki postawionej w tytule zadania.

Korzystając z możliwości doboru lektury dodatkowej, z chęcią sięgnęłabym po książkę *Drzewo życzeń* Katherine Applegate. Tekst książki mógłby stanowić pretekst do rozmowy o relacji człowieka z naturą, a także głównego bohatera z postaciami realistycznymi i zwierzęcymi. Działanie to jest swego rodzaju odpowiedzią na brak zrozumienia przez uczniów odczuć głównego bohatera oraz zaprzeczanie istnieniu jego marzeń. Spotkanie z literaturą, w której bohaterowie stanowią przykład upersonifikowanych roślin czy też przedmiotów, pobudza wyobraźnię młodych ludzi, ale – co ważniejsze – wpływa pozytywnie na ich empatię i wrażliwość, które są konieczne do aktywnego włączenia się w działalność na rzecz ochrony środowiska.

Ukazanie zdobywanej w szkole wiedzy jako sumy korespondujących ze sobą i nieustannie przenikających się wątków jest sposobem na wzmacnianie rozwoju zainteresowania światem. Pomysłem, który realizuje przedstawioną powyżej ideę, może być współpraca polonisty i biologa. Zapropionowany przeze mnie projekt zakłada wykorzystanie wiedzy i zestawu umiejętności kształtowanych na obu tych przedmiotach. Zadaniem uczniów byłoby stworzenie CV wybranej przez siebie upersonifikowanej rośliny, zwierzęcia czy organu z zachowaniem wszystkich standardów pracy pisemnej, a także poprawności merytorycznej. Zadaniem nauczycieli obu przedmiotów byłoby stworzenie osobnych kryteriów oceny projektu, a także sprawdzenie pracy. Niewątpliwym atutem takich działań jest integrowanie i wykorzystywanie wiedzy, którą uczniowie zdobywają, a także swoista ekonomia czasu – zadania uczniów nie mnożą się, tylko przenikają.

Aby uzupełnić przedstawione wyżej inspiracje, chciałabym wskazać również, jak istotne jest wypracowywanie w uczniach poczucia bliskości zarówno z naturą, jak i z literaturą. Jak wykonując jedną aktywność, można połączyć dwa te obszary? Zorganizować lekcje o poezji na łonie natury. Zaplanować lekcję cichego czytania w przyjaznej przestrzeni miejskiego parku. Promować „oddychanie literaturą”. Pokazać tym samym, że to wszystko, co dla nas ważne, bliskie nam, wymaga naszej troski i uwagi.

Niech motorem do działania staną się słowa wypowiedziane przez Dąb: „Niektóre rzeczy się zmieniły. Inne – nie. Ale jestem optymistą i mam nadzieję na przyszłość”²⁷.

odwołania

1. Fragment przemówienia Greta Thunberg podczas jej wystąpienia w Parlamencie Europejskim w Strasburgu 16 kwietnia 2019 r., tłum. M. Jedliński, <https://krytykapolityczna.pl/swiat/greta-thunberg-katastrofa-klimatyczna-przemowienie/> [dostęp: 10.08.2024].
2. Szerzej omówiłam temat w mojej pracy magisterskiej: *Ekologia na lekcjach języka polskiego w szkole podstawowej. Literatura z perspektywy ekokrytyki*, <https://www.ap.uj.edu.pl/diplomas/175842> [dostęp: 10.08.2024].
3. K. Applegate, *Drzewo życzeń*, tłum. M. Glasenapp, il. S. Olszewska, Warszawa 2018.
4. I. Angus, *Facing the Anthropocene. Fossil Capitalism and the Crisis of the Earth System*, New York 2016, s. 53, cyt. za: E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka marazmu i antropocenu*, Warszawa 2018, s. 12.
5. E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018, s. 13.
6. Tamże, s. 17.
7. J. Fiedorczuk, *Cyborg w ogrodzie. Wprowadzenie do ekokrytyki*, Gdańsk 2015, s. 12.
8. Tamże, s. 13.
9. Wymieranie wielu gatunków zwierząt, prowadzące do zaniku bioróżnorodności, opisano w artykule *Rozpoczęło się szóste masowe wymieranie gatunków – alarmują naukowcy*. „aż 50 proc. liczby zwierząt, które niegdyś dzieliły z nami Ziemię już zniknęło. U kolejnych 30 proc. zanotowano znaczny spadek populacji. W szczegółowych badaniach 117 gatunków stwierdzono, że większość z nich straciła ponad 40 proc. obszarów swoich środowisk naturalnych w ciągu ostatnich lat, a niemal połowa straciła ponad 80 proc. terenów

- występowania w latach 1900–2015”, <https://dzienniknaukowy.pl/planeta/rozpoczelo-sie-szoste-masowe-wymieranie-gatunkow> [dostęp: 10.08.2024].
10. J. Fiedorczuk, dz. cyt. s. 14.
 11. Zob. Rozmowa przeprowadzona przez Joannę Glinkowską, zatytułowana *Przebudowywanie tego, co znamy* (rozmówcy: Julia Fiedorczuk i Filip Springer) wydana na łamach „Notesu na 6 tygodni” (wydanie on-line), <https://nn6t.pl/2021/12/01/przebudowywanie-tego-co-znamy/> [dostęp: 10.08.2024].
 12. J. Fiedorczuk i F. Springer są twórcami Szkoły Ekopoetyki, zrzeszającej poetów, pisarzy, dziennikarzy. Jak sami twórcy przekazują, „Szkoła Ekopoetyki NIE JEST szkołą pisania. Jej celem jest stworzenie i ugruntowanie w Słuchaczach i Słuchaczkach głębokiej kompetencji ekologicznej, która przełoży się na ich twórcze i zawodowe praktyki”, <https://instytutr.pl/rekrutacja/> [dostęp: 10.08.2024].
 13. A. Lange, *Im dalej w las, tym więcej drzew? Kształtowanie wrażliwości na naturę w edukacji polonistycznej w szkole podstawowej*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2021, nr 3, s. 65–66.
 14. M. Ochwat, *Edukacja polonistyczna wobec kryzysu klimatycznego – rozpoznania i rekomendacje dydaktyczne*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2021, v, s. 191.
 15. Tamże, s. 193.
 16. Wykład Ryszarda Koziółka pt. *Humanista sygnalista* wygłoszony został w trakcie konferencji *Spółczesność obywatelskie: edukacja, wartości, style komunikacyjne* organizowanej w dniach 8–9.06.2018 na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, <http://www.spoleczenstwoobywatelskie.edu.pl/#p=13>. Cytowana wypowiedź: <http://www.interakcja-integracja2018.us.edu.pl/humanista-sygnalista/> [dostęp: 23.02.2019], cyt. za: M. Ochwat, *Klimat – konflikty – migracje. Scenariusze przyszłości*, „Postscriptum Polonistyczne” 2019, nr 2 (24), s. 53–54.
 17. B. Niesporek-Szamburska, *Humanistyka ekologiczna w edukacji polonistycznej, czyli o zielonym czytaniu legend o jeziorze Gopło*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska” 2021, VI, s. 82.
 18. P. Skubała, *Dekalog kompetentnego nauczyciela i ucznia – edukacja środowiskowa we współczesnej szkole* [w:] P. Skubała, I. Kukawka, *Zrozumieć przyrodę na nowo. 10 zasad jak uczyć o przyrodzie, by budować motywację do działań ekologicznych*, seria „Zeszyty ekologiczne” 2010, 1, s. 5–39, cyt. za: B. Niesporek-Szamburska, dz. cyt., s. 82.
 19. W artykule poświęcam szczególną uwagę *Drzewu życzeń*, natomiast młodemu czytelnikowi warto zarekomendować również inne wartościowe pozycje podejmujące temat ekologii: J. Bednarek, *Ty też możesz uratować świat. Ekoopowieści z Pietruszkowej Woli*, il. J. Czaplewska, 2020 [bmw]; M. Pałasz, *Jaś Wiadomy zmienia świat*, J. Hołubowska-Chrzęszczak, Warszawa 2016; B. Janiszewski, *Klimat*.

- To, o czym dorośli ci nie mówią*, il. M. Skowider, Poznań 2020;
M. Masters, *123 superciekawe fakty o klimacie*, il. L. Perdieu,
tłum. A. Oczko, Warszawa 2021; J. Suchecka, *Young power: 30 historii
o tym, jak młodzi zmieniają świat*, Kraków 2020.
20. K. Applegate, dz. cyt.
21. Tamże, s. 15–17.
22. A. Janus-Sitarz, *Książki zadające pytania*, Kraków 2023.
23. Tamże, s. 7–34.
24. C. Harasimowicz, *Mirabelka*, il. M. Kurczewska, Warszawa 2018.
25. A. Janus-Sitarz, dz. cyt., s. 187.
26. *Ekologia na lekcjach języka polskiego*, https://www.canva.com/design/DAF_JacCWps/PlusQ1mMyJS7KG6R7ipw/edit?utm_content=-DAF_JacCWps&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton [dostęp: 10.08.2024].
27. K. Applegate, dz. cyt., s. 166.

Joanna Urbańczyk

Polish Education as Climate Education. Prose Inspirations for Teachers

summary

The article addresses the problem of climate education that should be present also during Polish language lessons in secondary schools. Specific strategies for introducing this type of content in classes were proposed. The value of a young person who decides to read engaged and critically is emphasized, but also the role of the “intermediary” in this process, i.e. the teacher or parent. The potential should be sought in eco-prose examples, such as the piece *Tobi* by Timothée de Fombelle. The analysis of the novel offers a starting point for a discussion that should encourage young people to find parallels between reality and literary space. The article contains analysis of the surveys conducted among seventeen- and eighteen-year-olds regarding their sense of agency in the context of climate protection activities, as well as young people’s contact with environmental literature.

keywords

ecological humanities, ecocritics, planetarianism, ecoliterature, youth literature, climate change, climate change education

streszczenie

Artykuł podejmuje problem polonistycznej edukacji dla klimatu w szkołach średnich. Zaproponowano konkretne strategie wprowadzania tego typu treści na zajęciach. Podkreślona została wartość młodego człowieka, który decyduje się na zaangażowaną i krytyczną lekturę, ale także rola „pośrednika” w tym procesie, czyli nauczyciela bądź rodzica. Potencjału należy szukać w ekoprozatorskich

realizacjach, takich jak utwór *Tobi* autorstwa Timothéeego de Fombelle'a. Analiza powieści oferuje punkt wyjścia do dyskusji, która powinna zachęcić młodego człowieka do odnalezienia paraleli między rzeczywistością a przestrzenią literacką. Ponadto przywołane zostały wyniki badań ankietowych przeprowadzonych w grupie siedemnasto- i osiemnastolatków dotyczące ich poczucia sprawczości w kontekście działań na rzecz ochrony klimatu, a także doświadczeń młodych ludzi związanych z szeroko pojętą literaturą ekologiczną w przestrzeni szkolnej.

słowa kluczowe

humanistyka ekologiczna, ekokrytyka, planetarianizm, ekoliteratura, literatura dla młodzieży, zmiany klimatyczne, edukacja dla klimatu

biogram

Joanna Urbańczyk – absolwentka polonistyki-komparatystyki na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Pracuje jako polonistka w Zespole Szkół Zawodowych Towarzystwa Salezjańskiego w Oświęcimiu.



polonistyczna edukacja dla klimatu

Ekoprozatorskie inspiracje
lekturowe

tożsamość ekologiczna i jej założenia

Trwanie antropocenu⁴ w humanistyce zbliża się do końca, po części ze względu na wyczerpanie się pewnych idei, praktyk, założeń, poglądów, a po części dlatego, że planeta, na której żyjemy, dała nam odczuć, jak krzywdzące okazało się dla niej konsumpcyjne podejście do życia. Wiążące się z tą zmianą wyzwania poskutkowały zwrotem „nowej” humanistyki w kierunku „nieantropocentrycznym”,

„posthumanistycznym”, promującym kategorię „zaangażowania” czy „uczestniczenia”². Hannah Arendt w tych ostatnich przekształceniach rozpoznaje zjawisko „redefinicji humanizmu, który teraz nie sugeruje już uprzywilejowania człowieka, lecz każe nam wziąć odpowiedzialność za świat nie tylko ludzki, a następnie przyjąć nową perspektywę, że skoro już nie tylko „ja”, ale i „my”, i nie tylko „człowiek”, lecz także „świat”³. Szerokie spektrum posthumanistyki pozwala współczesnym badaczom na eksplorowanie tekstów niejako na nowo, z uwzględnieniem ich „służebnego” charakteru⁴. Nurty, które wyposażają literaturoznawców w odpowiednie narzędzia, to między innymi ekokrytyka, rozumiana jako badanie relacji między literaturą a środowiskiem⁵. Właśnie jej odkrycia stanowią bazę do dalszych rozważań nad sposobem ekokształcenia literackiego w edukacji polonistycznej. Istotne dla tego przedsięwzięcia są również refleksje, które wchodzą w skład odkryć humanistyki środowiskowej, ekopoetyki, realizmu ekologicznego, a także światopoglądu zwanego planetarianizmem.

Tadeusz Ślawek w swojej książce *A jeśli nie trzeba się uczyć...* przywołuje myśl:

kształcenie się nie może być prostym przekazem informacji; powinno sprawić, by w jakiś zasadniczy sposób splatały się z moim życiem. Tą drogą przestaną być obojętne, zapadną w pamięć nie jako „dana” czy „fakt”, lecz jako przeżycie⁶.

Impulsem do nauczania o klimacie powinna być emocja, a wynikiem rozmowy – przybranie odpowiedniej postawy wobec życia. O tym, na czym miałyby ona polegać, pisała postulująca „humanistykę środowiskową” Ewa Domańska:

dojrzałość istoty ludzkiej mierzy się stopniem przystosowania i empatii: im bardziej człowiek jest empatyczny wobec innych, zarówno ludzkich, jak i nie-ludzkich (zdolny do budowania neuronalnych powiązań?), tym jest dojrzałszy. W tej opcji

być człowiekiem godnie reprezentującym gatunek ludzki, to znaczy być *homo empathicus*⁷.

Prowadzone przeze mnie badania miały na celu, między innymi, określenie roli literatury w procesie kreowania tożsamości ekologicznej młodego człowieka, ale dotyczyły także doświadczeń szkolnych w kontekście działań proekologicznych. Wyniki wykazały, że dotychczasowy sposób prowadzenia edukacji dla klimatu w szkole jest niewystarczający⁸. Lekcje zazwyczaj polegały jedynie na przekazywaniu przez nauczycieli danych naukowych dodatkowo komplikujących zrozumienie zachodzących na planecie procesów⁹. Ekologia pozostaje dla uczniów ważnym tematem, ale nie mieli oni nigdy okazji do porozmawiania na jej temat podczas lekcji języka polskiego¹⁰. Większość z nich w ogóle nie miała styczności z ekoliteraturą. Uczniowie prawdopodobnie jedynie intuicyjnie zdają sobie sprawę z tego, czym ona jest. W odpowiedziach pojawiło się *Nad Niemnem* (jeden głos), *Władca Pierścieni* (dwa głosy) oraz antytechnologiczny esej autorstwa Teda Kaczynskiego *Spółczesność i jego przyszłość* (taka odpowiedź pojawiła się dwa razy). Niektórzy respondenci przytaczali jako przykład podręczniki oraz artykuły naukowe. Aż 88% ankietowanych deklaruje, że nie miało żadnej styczności z takim typem literatury, a 9% twierdzi, że w ogóle nie czyta książek. Styczność z ekoliteraturą, a może odczytaniem lektur w duchu ekologii na lekcji języka polskiego, będzie zatem dla nich nowym doświadczeniem. Praca z ekoprozą zakłada „kreatywną lekturę, która będzie angażować nie tylko wiedzę, ale też doświadczenie oraz inwencję i wyobraźnię”¹¹. To ona jest szansą na osiągnięcie społeczeństwa ukierunkowanego na więzi, w którym bycie *homo empathicus* okaże się normą.

spotkanie z ekoliteraturą

Aby nie dopuścić do przekraczania kolejnych punktów przełomowych (krytycznych), ziemską cywilizacja potrzebuje głębokiej,

ekologicznej transformacji. Nie wystarczy zaznajomienie się z liczbami i naukowymi faktami. Współczesna wiedza psychologiczna wykazuje, że samo posiadanie informacji w niewielkim stopniu zmienia postawę i zachowania człowieka¹². To dlatego tak potrzebny jest dzisiaj zwrot ku afektywnemu podejściu do klimatu. Literatura stwarza przestrzeń do uruchomienia emocjonalnej płaszczyzny swoich odbiorców – czytelnik jest w stanie skonfrontować tekst ze swoimi poglądami, zgromadzonym życiowym doświadczeniem czy po prostu odkrywa, że nowe treści są dla niego inspirujące i rozwijające. Bliskie spotkanie młodego czytelnika z ekoliteraturą jest możliwe przede wszystkim dlatego, że człowiek to istota silnie sprzężona z językiem, a „język pojęć, jakimi operujemy, stanowi nasz podstawowy filtr postrzegania świata, same pojęcia nabierają dla nas znaczenia dzięki przykładom czerpanym z opowieści, którymi żywi nas kultura”¹³. Marek Oziewicz zaproponował traktowanie „opowieści” jak istotnych czynników kształtujących sposób postrzegania świata przez każdego z nas z osobna. Określenie „opowieści” koreluje z terminem „narracje” („sposób rozumienia świata”), a także oznacza „strukturę budowania integralnej tożsamości: nieustanny i twórczy proces komponowania i rewidowania naszej autobiografii”¹⁴. Oziewicz zasugerował, że za pomocą „opowieści” jesteśmy w stanie budować różne rodzaje rzeczywistości¹⁵. Jeśli chodzi o zmiany klimatyczne, sytuują się one na płaszczyźnie rzeczywistości obiektywnej, czyli należy uznać ich obecność za niepodważalny fakt. Natomiast reakcja ludzkości na ten problem będzie mieściła się już w obszarze intersubiektywnego porządku, a ten został zdominowany przez rzeczywistość wyparcia i opowieść o rozpacz¹⁶. Wyparcie jest postawą charakterystyczną dla elit ekonomicznych i politycznych, przekonanych o nieustannej możliwości ekspansji ludzkości (nawet w przestrzeń kosmiczną), co przekłada się na przyjęcie bezczynnego stosunku do katastrofy klimatycznej¹⁷. Kultura pozostała zamknięta, przekonana o słuszności jednego, jedyne rodzaju „opowieści” – rozpacz¹⁸. Główny porządek wyobraźniowy naszego świata kultury, filmu, gier komputerowych

i innych mediów skupia się na myśleniu o przyszłości jako drastycznym końcu świata – ten rodzaj „opowieści” został niejako wtłoczony w umysły społeczeństwa za pomocą wszechobecnej „eksplozji dystopii” w utworach¹⁹. Interesującą propozycją badacza jest alternatywny intersubiektywny porządek wyobrażeniowy, skupiający się na wizji przyszłości opierającej się na nadziei (planetarianizm). Taka perspektywa w literaturze nie jest czymś powszechnym, natomiast mając świadomość, że dotychczasowe chwytły nie przyniosły pożądanej reakcji wśród czytelników (zaangażowania w walkę o klimat), warto pochylić się nad tym zagadnieniem i zaproponować nowe odczytania lektur bądź promować te, które wpisują się w nurt planetarianizmu²⁰.

„Rola humanistyki środowiskowej polega na stworzeniu nowej «opowieści» o tym, kim jesteśmy w relacji do wszelkiego innego życia na planecie”²¹, a kontakt z literaturą powinien stanowić bezpieczną przestrzeń do autorefleksji podmiotu ludzkiego. Taka ekologiczna lektura przede wszystkim powinna uruchamiać w czytelniku namysł nad jego pozycją wobec świata nie-ludzkiego, by następnie podkreślić wzajemną współzależność i przynależność do tej samej wspólnoty wszelkich gatunków ziemskich²². Trudniejszym (ale nie awykonalnym) zadaniem będzie przekonanie odbiorców do idei biofilii, czyli „miłości do poza-ludzkiej natury”²³. Uruchomienie tych emocji jest jednak niezbędne i wydaje się pierwszym krokiem do tego, by społeczeństwo zaangażowało się w realne działania na rzecz pracy nad zatrzymaniem, a przynajmniej ograniczeniem, zmian klimatycznych. Ze względu na poruszany przez ekoliteraturę problem nie można przejść obojętnie wobec formacyjnego wymiaru takiej lektury. Z tego względu tak istotne jest, by tego typu pozycje książkowe pojawiały się również podczas lekcji języka polskiego. Uczniowie są na etapie kształtowania swoich poglądów. Temat katastrofy klimatycznej na pewno jest im znany – z rozmów z rodzicami, z mediów społecznościowych czy programów telewizyjnych, ale to szkoła powinna przede wszystkim przyczynić się do wyposażenia podopiecznego niekoniecznie tylko w dane naukowe, ale również umiejętność krytycznego czytania, wyciągania

wniosków na podstawie tekstu i wreszcie rozwoju: intelektualnego oraz emocjonalnego. Chodzi o to, by wyzyskać tkwiące w literaturze możliwości kształtowania „dobrego czytelnika i lepszego członka wspólnoty”²⁴. Ekoliteratura w szkole ma być bodźcem, punktem zapalnym, powinna wskrzeszać dyskusje, stanowić inspirację do tworzenia projektów, powstawania scenariuszy; lekcja o tej tematyce nie może zostać w przestrzeni klasy, bo nie jest to jej celem. Dowody takich zajęć mają być widzialne i słyszalne, stanowić lekcję życia, a może niejako „dla życia”. Aby zrealizować te postulaty, należy stworzyć odpowiedni grunt dla ucznia – przy pomocy tekstu rozbudzić jego wyobraźnię²⁵. Proces zapoznawania się z ekoliteraturą może przybierać różne formy, jednakże prędzej czy później nieuniknione będzie zmierzenie się z pytaniami o przyszłość – bliższą lub dalszą. I to właśnie w tym momencie młody człowiek ma szansę na stworzenie własnej opowieści o tym, w jakim świecie chce żyć i jak to osiągnąć. Interpretacja tekstów ekoprozatorskich będzie odznaczała się w czytelniku postawą pełną uważności na reprezentacje tego, co „zewnątrzne”²⁶. Ta uważność jest w omawianym procesie niezbędna, zważywszy na często zawoalowany styl pisarskiej realizacji tematów traktujących o współzależnościach świata ludzkiego i przyrodniczego, ale również potrzebę pojawienia się przestrzeni na indywidualną refleksję o własnym rozumieniu tekstu. Barbara Myrdzik stawia pytanie: „Czy postulowanie uważnej lektury, a więc zachęcanie do powrotów do czytanego tekstu oraz «zawieszenie» ostatecznej konkluzji interpretacyjnej może mieć miejsce w naszej szkolnej rzeczywistości?”²⁷. I chociaż wymienia ona wszelkie przeszkody, to ostatecznie konkluduje:

Trzeba i warto pisać o edukacji, która pozwala zrozumieć siebie i świat, szczególnie w obliczu dokonujących się przemian społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych, czynią one bowiem z wielu młodych wyłącznie „konsumentów” kultury, często nieodróżniających stylów konsumpcji od stylu życia. Jeżeli w szkole nauczyciel i uczeń będą się nawzajem słyszeli

i rozumieli, jeżeli będą mieli możliwość wyartykułowania swojego indywidualnego sposobu odbierania utworu, wówczas zaistnieje szansa na przejście od kultury „pośpiesznej komunikacji” do kultury symbolicznej²⁸.

ekoproza

Pojęcie ekoprozy należy traktować szeroko, ale nieuniknione w interpretacji tego typu tekstów będzie użycie narzędzi z nurtu ekokrytycznego, zakładających referencjalność literatury²⁹. Wszelkie utwory narracyjno-fabularne stanowią szansę na kompleksowe poruszenie tematów ekologicznych, chociażby ze względu na formę, która uruchamia szereg możliwości badawczych. O takiej prozie można powiedzieć, że

zachowuje literacki termin „fabuła”, ale łączy go z kategoriami rozwoju i katastrofy; posługuje się terminem „świat przedstawiony”, ale bada ów świat przy użyciu kategorii zakłócenia i równowagi; korzysta z pojęć „bohater pierwszo- i drugoplanowy”, ale proponuje, by relacje między nimi badać w kategoriach wzajemności i niewzajemności; honoruje termin „wydarzenie”, ale proponuje wzbogacenie go o kategorie odwracalności i nieodwracalności³⁰.

Wymienione elementy są konstruowane w ekoprozie przez narratora, dlatego też warto bliżej przyjrzeć się tej instancji. Podstawowe pytania, jakie należy sobie zadać przy rozpoczęciu takiej ekokrytycznej lektury, będą brzmiały następująco: „Kto mówi? O czym? Do kogo? W jakim czasie? Jaki jest układ zdarzeń i punkt widzenia opowiadającego?”³¹. Rolę narratora należy przeanalizować w kontekście relacji pomiędzy nim a słuchaczem (czytelnikiem), a także opowieścią przez niego samego opowiadaną³². W związku z tym kreację i działania narratora w prozie można badać w kategoriach „przybliżającego” czytelnikowi zasoby i narzędzia

do lektury ekokrytycznej i analogicznie „oddalającego”, który prezentuje postawę antropocentryczną i taką też drogą prowadzi czytelnika. Łączyłoby się to z określeniem, czy te zabiegi są przez niego stosowane świadomie, czy nieświadomie bądź też wskazaniem na niemożność jednoznacznego określenia jego intencji. Istotną kwestią dla takiej interpretacji tekstu będzie odkrycie dystansu narratora wobec świata przedstawionego. Według Michała Głowińskiego najmniejszego dystansu należy spodziewać się w przypadku utworów pisanych w pierwszej osobie, w których „narrator opowiada w przeważającej liczbie wypadków o własnych doświadczeniach i przygodach”³³. Inaczej należy potraktować teksty, gdzie występuje on w trzeciej osobie.

W utworach, w których występuje narrator wszechwiedzący, jest on [dystans autora – przyp. J.U.] z reguły duży, narrator opowiada o zdarzeniach z zewnątrz, z perspektywy osoby, która w nich nie uczestniczy. W epice tego typu dystans zmniejsza się wówczas, gdy narrator opowiada z perspektywy któregoś z bohaterów, a więc uczestnika zdarzeń³⁴.

Ekoproza może, ale nie musi równać się całości tekstu w dziele. Świadomy czytelnik jest w stanie odnaleźć i docenić jej fragmentaryczność. Jej rolą będzie stworzenie takiego rodzaju opowieści, która będzie generowała pytania oraz podsycala krytyczne postawy. Nie musi dawać ani proponować konkretnych odpowiedzi, ale powinna stanowić punkt wyjścia do rozważań: „Jaką planetę chcemy stworzyć? Co musimy zrobić? Jakie wartości musimy zacząć budować, aby dojść do celu?”³⁵. Ekoproza wymaga responsywności, dlatego też funkcjonuje w stałej korelacji z czytelnikiem. Pożądanym wynikiem lektury byłaby motywacja odbiorcy do działania, podjęcia akcji w życiu realnym.

Do tej pory nie został wprowadzony powszechnie uznany model ekokrytycznego czytania, można natomiast określić potrzebne czytelnikowi nastawienie przed przystąpieniem do takiej lektury:

wrażliwość i otwartość na dotychczas uznawane za nieistotne kwestie w czytanej literaturze³⁶. Ekoproza (elementy ją tworzące, w tym narrator) będzie snuć opowieść w taki sposób, by wywołać u młodego czytelnika wrażenie, że „skądś to zna”, i niekoniecznie będzie to zawsze radosne odkrycie. Nauczyciel nie powinien powstrzymywać się przed proponowaniem uczniowi lektury, „która niepokoi, nie banalizuje, stawia trudne pytania”³⁷. Docelowo ekoproza wiąże się ze sprzężeniem zwrotnym w głowie czytelnika, powinien on dokonać krytycznej analizy nie tylko tekstu, ale siebie samego sprzed lektury. Sam proces czytelniczego zagłębiania się w tego typu tekst polegał będzie na nałożeniu rzeczywistości literackiej na prywatne życie każdego z uczniów. Trzeba uznać pewne ograniczenia czytelnika, szczególnie młodego, który nie może być pozostawiony sam sobie po takim doświadczeniu. Wszystkie potencjalne przeszkody – brak uporządkowanej wiedzy o klimacie, brak czasu na uważną lekturę, przymus szkolny – mogą łatwo osłabić lub zniechęcić ucznia. Mimo wszystko jednak młody człowiek będzie prawdopodobnie bardziej podatny na tę formacyjną rolę ekoliteratury niż jego rodzice czy dziadkowie. Styczność z ekoprozą powinna wzmacniać jego postawę odpowiedzialności wobec świata, który go otacza. Zawartość treści tego typu winna zapoznać ucznia z przykładami osób i postaw pobudzających do dyskusji na temat sposobu życia uwzględniającego troskę o przyszłe pokolenia.

o istocie równowagi – książka *Tobi* Timothée’go de Fombelle’a

Książką, której chcę poświęcić szczególną uwagę ze względu na jej wyjątkowo trafne, ale równocześnie nieoczywiste rozwiązania fabularne powiązane z tematem kryzysu klimatycznego, jest *Tobi* Timothée’go de Fombelle’a³⁸ – francuskiego pisarza i dramaturga. Jest to powieść przygodowa, która w 2006 roku otrzymała nagrodę Prix Saint-Exupéry, przyznawaną najlepszym książkom dla młodych odbiorców. Istnieje także drugi tom z tej serii³⁹.

W wykreowanym przez autora świecie bohaterowie żyją na drzewie i mają około milimetra wzrostu. Główny bohater Tobi Lolness jest trzynastoletnim chłopcem, a czytelnik w trakcie lektury towarzyszy mu podczas ucieczki przed czarnym charakterem – Jo Mitchem. W kontekście ekokształcenia literackiego warto zwrócić uwagę na wątek związany z jednym z bohaterów – Simem Lolnessem (ojcem Tobiego), który jest naukowcem, przyrodnikiem. Właśnie on, jako jeden z nielicznych, zdaje sobie sprawę z tego, że wskutek eksploatacji pnia i gałęzi ich dom, czyli drzewo, powoli zaczyna umierać. To dlatego narastał konflikt między Simem a Jo Mitchem – właścicielem hodowli chrząszczy. W momencie, kiedy znacząco zwiększyła się liczba mieszkańców drzewa, Jo przedstawił szybką drogę do rozwiązania problemu – wydrążenie w pniu i gałęziach blokowiska. Chrząszcze początkowo były narzędziem do zrealizowania pomysłu, ale Jo Mitch marzył o przyspieszeniu i zwiększeniu obszaru pracy. Aby to zrobić, musiał zdobyć „sekrety Balajny”, czyli opracowany przez Sima Lolnessa system przetwarzania soku z drzewa na paliwo. Naukowiec zdawał sobie jednak sprawę z tego, że sok jest nieodnawialnym źródłem energii i odmówił wyjawienia tajemnicy. To wzburzyło przedsiębiorcę, który wówczas był już jednym z najbardziej wpływowych mieszkańców drzewa. Sim Lolness wraz ze swoją rodziną został zesłany na banicję – z Wierzchołków musieli przeprowadzić się do Dolnych Gałęzi, potępieni przez wszystkich członków Korony.

Fabula książki wskazuje na to, że katastrofa wiąże się z projektem Jo Mitcha – czarnego charakteru. Nie nadchodzi ona jednak nagle, tylko prowadzą do niej konkretne kroki: najpierw należy wskazać na bezkrytyczne przyjęcie pomysłów Jo przez mieszkańców drzewa, dalej – ignorowanie sygnałów wysyłanych przez specjalistów (w tym ostrzeżenia ze strony Sima Lolnessa). Czytelnik dostaje konkretną informację – stopniowe niszczenie gałęzi i pnia trwało przez osiem lat, co podkreśla jedynie, że procesowość jest istotnym elementem tej czarnej wizji końca. Okazuje się, że większości wydarzeń, które zakłóciły równowagę w świecie bohaterów, nie można już odwrócić,

jest za późno. Sieć powiązań zostaje nadwyrężona, kiedy drzewo zamiast pozostać z mieszkańcami w relacji wzajemności, staje się jedynie źródłem do pokazania siły Jo Mitcha.

Sim Lolness vs Jo Mitch

Dzięki relacji narratora wiadomo, że ojciec Tobiego jest autorem wielu pozycji naukowych: *Optyka kropli wody*, *O długowieczności megalopterów*, *Tektonika kory*, *Psychosocjologia błonkoskrzydłych* i innych. To on reprezentuje postać związaną ze światem drzewa na zasadzie wzajemnego szacunku, a jego postawa może posłużyć do przytaczania terminu „biofilii”. Ostatecznie Sim „potrafiłby się zachwycić czymkolwiek, nawet jelitem muchy”⁴⁰. Działalność naukowca swego czasu zaowocowała powszechnym poważaniem jego osoby, rodziny oraz asystenta. Sim często wygłaszał dla licznej publiczności wykłady o swoich najnowszych odkryciach. To postać nieco ekscentryczna, ale budząca sympatię:

Niekiedy podczas obrad Korony Drzewa, pośród tłumu starych mędrców, rozbierał się całkowicie, wyciągał z walizeczki niebieską piżamę i przygotowywał się do sjesty. Mawiał, że sen jest jego sekretnym napojem. W zgromadzeniu ściszano głosy, aby mógł zasnąć⁴¹.

Ten fragment odkrywa także jeden z często stosowanych przez narratora chwytów, czyli elementy humorystyczne. Naukowiec z ciekawością opisywał życie biedronek i pająków (na temat araneidów napisał pracę doktorską), a jego osiągnięciem z dziecięcych lat była pierwsza praca na temat pokrzewki – ptaka należącego do rodziny z rzędu wróblowych.

To przy tej okazji Sim poznał pokrzewkę. Ten ptak ma na głowie czarną plamę, która przypomina берет. [...] Sim napisał, mając dziewięć i pół roku, krótki tekst o pokrzewce w berecie,

opatrzone ilustracjami. Zachował swoją pierwszą pracę, a na pamiątkę raz na zawsze za nakrycie głowy wybrał beret⁴².

Sim Lollness poznał się ze swoją żoną, Mają, podczas kursu dziewiarskiego. Szybko zdecydowali się na ślub, a następnie zaadoptowali dziecko – tytułowego bohatera. Sim to postać skoncentrowana na dobru rodziny, której poświęcał dużo czasu. W stosunku do swojego syna był wyjątkowo ciepły i serdeczny, troszczył się o jego wychowanie: uczył go, jak wykonywać drobne naprawy wokół domu oraz czytał z nim swoje artykuły, a następnie wszystko mu objaśniał. Wiedział, że jako rodzic nie może być nadopiekuńczy, wspierał więc samodzielność dziecka – „nigdy nie wypowiadał zdań w rodzaju: «Uważaj», «Znowu się wypaprzysz», «Tylko żebyś sobie nie złamał nogi...»”⁴³. Narrator wyraża nawet w sposób bezpośredni swoją opinię na temat bohatera: „Sim Lolness był dobry, wspaniałomyślny, szlachetny i zabawny”⁴⁴. Tak prezentuje się postać ściśle związana ze światem przyrody, uważna na potrzeby drzewa oraz skupiona na takim sposobie życia, który dąży do harmonii całego organizmu drzewnego.

Natomiast w zupełnie innym świetle narrator stawia wroga Sima Lolnessa, czyli Jo Mitcha. Już sam przydomek, który Jo Mitch dla siebie wybrał, czyli Wielki Sąsiad, zostaje w narracji wykorzystany do ironizowania na temat jego ociężałości:

Pet pojawił się znowu w ustach. Tym razem wziął go w pałuchy grubaśne, jak kiszki. [...] Siedział [Jo Mitch – przyp. J.U.] na maleńkim taborecie, którego nie było widać spod zadka astronomicznej wielkości. Taboret tak trzeszczał, że Wióra na wszelki wypadek odsunął się. Nie chciał zostać uduszony, gdyby taboret złamał się pod ciężarem szefa⁴⁵.

Oprócz tego Jo Mitch opisywany jest jako posiadacz jednego lub dwóch żółtych zębów i śmiechu podobnego do charkotu. W książce wypowiedział właściwie tylko jedno zdanie, a jego wydawanie poleceń polegało raczej na „szybkich, lepkich spojrzeniach”⁴⁶.

W przeciwieństwie do czynnego zaangażowania Sima we własną pracę większość zadań Wielkiego Sąsiada wykonują za niego jego podwładni; on właściwie zostaje ukazany nie jako sprawca, ale bierny uczestnik wszystkich wydarzeń.

Jo Mitch (pomimo posłuchu tysięcy osób) dysponował „bandą składającą się ze stu pięćdziesięciu ludzi. Były to najgorsze lotry, jakie kiedykolwiek stąpały po drzewie. Tych stu pięćdziesięciu bandytów ze swoim okrucieństwem i głupotą, zastraszało sto tysięcy innych mieszkańców”⁴⁷. Ludźmi Mitcha kierował tylko lęk, „że zostaną zadenuncjowani, że zostaną ukarani”⁴⁸, stąd ich bezwzględność. W miejscach pracy firmy Jo Mitch Arbor przełożeni stosowali przemoc, a pracownicy wykańczali najsłabsze jednostki (kozła ofiarnego nazywali Dżinksem i grali nim na przykład w piłkę czy zmuszali do oddawania posiłków, by jak najbardziej go poniżyć). Ten przygnębiający obraz zostaje zestawiony z postacią szefa hodowli, który – podobnie jak jego przełożony – chce terroryzować wszystkich wokół. Natomiast narrator ukazuje go jako średnio inteligentnego wykonawcę „czarnej roboty”, a nade wszystko właściciela mało poważnego imienia i nazwiska: Waław Celestyn Rolka, w skrócie W.C. Rolka. Podobnie jak przy Simie, narrator wprost opisuje antybohatera: „Jo Mitch był równie kłamliwy co okrutny”⁴⁹. Dalej można dowiedzieć się, że „był tylko wielkim hodowcą chrząszczy, niezdolnym do wymówienia słowa składającego się z więcej niż jednej sylaby”⁵⁰.

Strona, po której opowiada się narrator, jest oczywista – to Sim Lolness i jego rodzina stanowią ostoję dobra w całej tej historii. Czytelnik nie może jednak do zaproponowanego wartościowania podchodzić bezkrytycznie. Sam musi ocenić, które postawy i cechy należy pielęgnować. Indywidualną kwestią będzie też dla niego odnalezienie w powieści elementów, które przypomną mu o otaczającej go rzeczywistości. Takich fragmentów w książce nie brakuje.

sieć połączeń między rzeczywistością a fikcją

Opisywane w powieści wydarzenia stanowią czytelne symbole; młodzi odbiorcy na podstawie fragmentów mogą sami starać się porównać treść fabuły z otaczającą ich rzeczywistością.

Hodowla chrząszczy używanych do drążenia domów stanowiła zresztą problem dość delikatnej natury, ponieważ nieokielznane zwierzę było zdolne obrócić drzewo w proch. Sim Lolness był przeciwny wielkim hodowlom chrząszczy. Na drzewie powstawało coraz więcej takich hodowli w związku z rozwojem przemysłu budowlanego⁵¹.

Oczywistym skojarzeniem będzie zachłanne drążenie przez człowieka w ziemi w celu wydobywania na przykład węgla, źródła energii nieodnawialnej. Natomiast już nieco szersze spojrzenie wskazuje na problem eksploatowania przez ludzi planety, świata zwierząt i roślin, czynienia ich sobie poddanymi. Tym samym zachwiana zostaje potrzeba tworzenia wspólnoty między tym, co ludzkie a tym, co nie-ludzkie, więcej niż ludzkie.

Sim Lolness poruszył w jednej ze swoich wypowiedzi także kwestię nieodpowiedzialnego i nieprawidłowego traktowania owadów przez pracowników Jo Mitch Arbor:

Na tej budowie pracowało około pięćdziesięciu chrząszczy, specjalnie wyhodowanych na potrzeby tego projektu. To wielkie, niesłychanie łakome zwierzęta [...] nie bardzo wiadziało, czym je karmić. Sprowadzono na świat pięćdziesiąt tych zwierzaków i nie było czym ich karmić!⁵²

Mimo swojego uprzedzenia do hodowli Sim Lolness nie mógł przejść obojętnie wobec cierpienia, na jakie skazywano owady. Wiedział, że to człowiek odpowiada za złe warunki, w których je przechowywano. Pod koniec książki czytelnik dowiaduje się, że chrząszcze wyginęły wskutek epidemii, a jeden z bohaterów kon-

statuje: „to szczęście dla drzewa”⁵³. Współcześnie coraz częściej podnoszony jest temat między innymi drastycznych losów zwierząt zamykanych na fermach. O zmianę ich sytuacji w Polsce walczy na przykład Stowarzyszenie Otwarte Klatki.

We wspomnieniach Tobiego z życia na Dolnych Gałęziach pozostały długie i słoneczne letnie wakacje. Wówczas bacznie śledził poczynania swojego ojca, który nie miał zamiaru rezygnować z badań naukowych. Tobi zapamiętał, że Sim Lolness w ciągu tych pięciu lat każdego dnia skrupulatnie notował temperaturę, by po jakimś czasie w ramach analizy wykresów odkryć postępujące ocieplenie. Według profesora ten problem wynikał ze zmian w koronie drzewa, a konkretnie pojawienia się dziur w listowiu. Złotą regułą Sima było powiedzenie „rzeczy nie zmieniają się bez powodu”⁵⁴. Jak, w świetle tej idei, wytłumaczyć fale upałów i pożary, które w ostatnim czasie trawią planetę Ziemię?⁵⁵

W książce ciekawie ukazany został wątek uciszania naukowców i ekologów. W tym przypadku ich działania były unicestwione, a także wyśmiewane, najczęściej w imię biznesu. Ten problem uczniowie mogą skojarzyć na przykład z głośną sprawą wycinki w Puszczy Białowieskiej. Sim Lolness napisał na temat przedsięwzięcia Jo Mitcha dwie prace: *Nadgryzanie świata* i *Chwała z wykopanego gajdołu*. Opisywał w nich, jak masowe drażnienie gałęzi zrujnuje drzewo. Wówczas próbowano naukowca uciszyć. Wielki Sąsiad zaproponował nawet Koronie „ustawę zakazującą produkcji papieru, wydawania książek i gazet. Miała to być jakoby ustawa o charakterze ekologicznym, chroniąca drzewo”⁵⁶. Jo Mitch manipuluje społecznością, nazywając swój projekt „ekotunelem postępu”, co dla nieświadomych ludzi jest dostatecznym świadectwem słuszności oraz argumentem na rzecz potrzeby zrealizowania go. Władzy drzewa zależy na osobach bezkrytycznie wykonujących rozkazy i bez większej refleksji popierających wszelkie rozporządzenia. Po latach Tobi staje naprzeciwko wykopanego krateru, którego budowy nie udało się zatrzymać jego ojcu.

[Tobi – przyp. J.U.] stał nad olbrzymią dziurą, pod gołym niebem, na brzegu gigantycznego krateru w gałęzi. Ale krater wydawał się żywy, coś tam mrowiło się, falowało. Odnosiło się wrażenie, że w nim coś wrze i śmierdzi. Armia chrząszczy, z nogami w błocie, ryła i pustoszyła miękkie drzewo. Na ich pancerzach widniał wypalony rozżarzonym żelazem znak Jo Mitch Arbor³⁷.

Warto zwrócić w tym momencie uwagę na to, jak sam Sim wypowiada się o drzewie. Dla niego ma ono wartość samą w sobie, wynikającą z samego faktu istnienia. Przedstawia je jako silne, ale równocześnie ściśle związane ze wszystkimi organizmami je zamieszkującymi. I kiedy dokonuje odkrycia, że z soku drzewa można łatwo wyprodukować energię, zostaje postawiony przed trudną decyzją. „Metoda Balajny”, bo tak nazywa swoje odkrycie, mogłaby przyczynić się do usprawnienia produkcji chleba, szybszych podróży, systemu porozumiewania się. Jednocześnie wyjawienie sekretu wiązałoby się z wykorzystaniem energii do utworzenia jeszcze większej liczby „ekotunelów”, co zniszczyłoby drzewo. Sim Lolness zostawia przepis dla siebie. Argumentuje swój wybór następująco:

Wczoraj rozmawiałem z żoną. Postanowiłem nie wyjawiać, jak funkcjonuje moje małe, czarne pudełko. Myślę, że surowy sok należy do naszego drzewa. Myślę, że drzewo żyje dzięki niemu. Używanie jego krwi może narazić nasz świat na niebezpieczeństwo. Każdemu wolno poszukiwać tego, co udało mi się odkryć. Nie będę nikomu przeszkadzał w odkrywaniu sekretu Balajny. Powtarzam, że wystarczy uważnie obejrzeć kwiat lub pączek, by zrozumieć, jak to działa. Ja jednak wolę nie mówić nic więcej, bo chcę, by syn mojego syna mógł kiedyś oglądać kwiaty i pąki³⁸.

Naukowiec wie, że ponosi odpowiedzialność za przyszłe pokolenia. Sim Lolness nie działa w imię biznesu, nie poszukuje sławy. Taka

postawa powinna być punktem wyjścia do dyskusji z młodzieżą: czy znacie kogoś, kto żyje odpowiedzialnie i w trosce o przyszłe pokolenia? Czy taka jest osoba jest dla was autorytetem?

uruchomienie emocji czytelnika

Według Siergieja Eisensteina – dziewiętnastowiecznego pioniera w zakresie montażu filmowego – w opowieści musi pojawiać się element „atrakcji”, by zaangażować emocjonalnie widza³⁹. Atrakcja to „sugestywny moment opowieści, który można wyodrębnić jako całośćkę bardzo gwałtownie stymulującą odbiorcę”. W powieści *Tobi* takich momentów jest kilka, a pierwszy z nich znajduje się już na samym początku książki w rozdziale Ścigany. Czytelnik zostaje niejako od razu włączony w tragiczny los półtoramilimetrowego chłopca. Dzięki narratorowi wiadomo, że Tobi ukrywa się w dziurze w korze, a nad nim krążą bezlitośni myśliwi. Napięcie oraz zaniepokojenie towarzyszą czytającemu już od pierwszych stron, a opowiadana historia staje się dzięki temu wciągająca. Dodatkowo zasygnalizowana zostaje problematyka całego utworu: starcie się dwóch światów – dobra i zła. Warto zauważyć, że gdyby narrator opowiedział się po ciemnej stronie mocy, ekokrytyczne odczytanie tej lektury byłoby bardzo utrudnione.

Tylko jeden rozdział jest prowadzony w narracji pierwszoosobowej. Z perspektywy Tobiego czytelnik poznaje historię sekretu Balajny i przyczynę późniejszej fali nienawiści skierowanej w stronę Lolnessów. To kolejna z „atrakcji”. Tym razem powinna ona jednak wzbudzać w czytelniku wzruszenie i empatię wobec głównego bohatera, który mierzy się z niebanalnymi problemami, a przecież może być w wieku potencjalnych młodych odbiorców.

W szkolnej lekturze analizowanej książki można wykorzystać wartościowe konteksty, na przykład reportaż Jana Mencwela *Betonoz. Jak się niszczy polskie miasta*. Autor wylicza i wyjaśnia w nim wszystkie prawdopodobne skutki wycinania zieleni w przestrzeni miejskiej. Kolejna pozycja, tym razem popularnonaukowa, to *Życie*

na naszej planecie. *Moja historia, wasza przyszłość* Davida Attenborough. Autor charakteryzuje poszczególne etapy własnej relacji z tym, co pozaludzkie, włączając w ten proces czytelnika. Inne przykłady to *Sekretne życie drzew* Petera Wohllebena lub *Inteligencja kwiatów* Maurice'a Maeterlincka, których głównymi bohaterkami są rośliny, postrzegane jako istoty inteligentne, czujące i zdolne do tworzenia więzi. Należy też pozostawać otwartym na wszelkiego rodzaju inne teksty kultury, takie jak podcasty, filmy czy seriale.

ekoproza w dydaktyce polonistycznej

Jednak same fakty nie wystarczą, by zmobilizować się do działania. To dlatego tak istotna jest rola kreatywności w myśleniu o swojej przyszłości. Lekcje polskiego, na których pojawia się ekoliteratura, powinny budować wizję planety, jaką uczniowie chcieliby zobaczyć w przyszłości, ale też gotowili byli sami ją tworzyć. Wszelkie projekty w tym duchu powinny zakładać przedstawianie dowodów z lekcji w przestrzeni szkolnej (z możliwością wykorzystania ich też dalej, na przykład w instytucjach kultury). Spowoduje to wzrost poczucia sprawczości w młodych ludziach, a ponadto przyczyni się do tworzenia więzi i umocni wspólnotę, którą stanowi społeczność uczniowska. Przedstawione przeze mnie propozycje to: jednostka lekcyjna oraz pojedyncze aktywności, które można wykorzystać podczas zajęć opartych na treści omówionej wcześniej lektury, czyli *Tobiego*.

Temat: O nadgryzionym świecie – moim i twoim

Nauczyciel rozdaje skserowany fragment z książki *Tobi*, który opowiada o zniszczeniach dokonanych na drzewie przez chrząszcze Jo Mitcha (strona 98.). Uczniowie indywidualnie czytają fragment. Prowadzący lekcję może zapytać ich o wrażenia z lektury, przede wszystkim skupiając się na fragmencie:

Najbardziej frapujące było jednak to, że Tobi przeczytał w teczkach ojca opis, który nadzwyczaj trafnie odpowiadał temu widowisku. Sim Lolness opisał tę degradację w najdrobniejszych szczegółach w książce, która wyszła osiem lat temu. Nazywała się *Nadgryzanie świata*⁶⁰.

Podopieczni mają chwilę na zastanowienie się, o czym nauczyciel Sim Lolness mógł napisać w swoim dziele. Odpowiedzi mogą stanowić zarówno cytaty, jak i po prostu pomysły na treść. Aby zachęcić młodych ludzi do wypowiedzi, nauczyciel może przygotować pytanie na platformie [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com), aby zapewnić im anonimowość (warto najpierw upewnić się, czy każdy uczeń ma możliwość skorzystania z telefonu, ponieważ jest to wymagane przy tym sposobie). Możliwa jest także bardziej tradycyjna, papierowa wersja odpowiedzi. Nauczyciel komentuje wyniki i zaznacza, by pozostały one w pamięci uczniów.

Kolejny etap zakłada uważne przyjrzenie się fragmentom, które opisują drzewo w trakcie procesu degradacji, ale również tym sygnalizującym, jakie emocje przeżywa Tobi, spoglądając na ten krajobraz. To okazja do uruchomienia w uczniach empatii oraz wczucia się w sytuację głównego bohatera. Zadanie polega na umieszczeniu w tabeli fragmentów, słów lub zwrotów, które opisują drzewo w trakcie procesu degradacji. Tabela powinna być podzielona na trzy części, kolejno zatytułowane: „Jak było?”, „Jak jest?”, „Jak będzie?”. Uczniowie mogą wykonywać te zadania podzieleni na małe grupy. Rozpoczynają wypełnianie od środkowej kolumny z pytaniem „Jak jest?”, ponieważ odpowiedzi znajdują się w tekście: 1. „monstrualna wizja” 2. „olbrzymia dziura” 3. „gigantyczny krater” 4. „coś tam mrowiło” 5. „coś [w nim] wrze i śmierdzi” 6. „Armia chrząszczy, z nogami w błocie, ryła i pustoszyła miękkie drzewo” 7. „niechlujne” 8. „wykopany grajdół”. Odpowiedź na pozostałe pytania „Jak było?” oraz „Jak będzie?” wymaga od nich uruchomienia wyobraźni. Trzeci etap tej jednostki lekcyjnej to praca indywidualna.

Każdy z uczniów określa, jakie uczucia wzbudzają w nim wizje z przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Następnie w grupkach porównują swoje odczucia, a chętne osoby mogą przedstawić swoje wnioski na forum. Nauczyciel zadaje polecenie podsumowujące dla każdej z grup:

Wymień jedną rzecz, którą powinni zrobić bohaterowie książki, aby zatrzymać degradację drzewa.

Na zakończenie proponuję również następujące aktywności związane z cyklem zajęć na podstawie książki *Tobi*:

1. Manifest – uczniowie (mogą pracować indywidualnie lub w parach) otrzymują kartki A₄, na których piszą swoje wersje artykułu *Nadgryzanie świata*. Mogą posiłkować się zebranymi wcześniej w trakcie lekcji pomysłami. To także dobra okazja do przypomnienia formy, jaką jest manifest. Spisane w ten sposób teksty uczniowie mogą odczytywać na przykład do mikrofonu w trakcie przerwy, ale należy zadbać o odpowiednią przestrzeń – może się to dzieć na sali gimnastycznej, przez radiowęzeł, w sklepiku. To także dobra okazja, by rozdać wszystkim zaproszenia na przykład na planowane w najbliższym czasie spotkanie z zaproszonym gościem – kimś, kto na co dzień aktywnie włącza się w walkę o ochronę środowiska.

2. Blackout poetry – uczniowie wykorzystują skserowany fragment tekstu z książki *Tobi* i metodą blackout poetry tworzą hasła proekologiczne. Takie kartki należy rozwinąć w nieoczywistych miejscach w szkole, aby zwrócić na nie uwagę. Warto wcześniej poinformować o tym dyrekcję oraz pracowników szkoły odpowiedzialnych za porządek.

3. Podpis pod petycją – w ramach lekcji możemy zachęcić uczniów do śledzenia pojawiających się petycji dotyczących ochrony lasów, a także podpisać razem jedną z nich (na przykład „Ratujmy Karpaty!”).

Wyjątkowość *Tobiego* tkwi w uniwersalności jego tematyki. To pozycja, po którą może sięgnąć zarówno starszy, jak i młodszy

czytelnik. Osoby nieco dojrzałsze z większą łatwością zrozumieją paralelę między światem literackim a rzeczywistością. Mimo wszystko należy dopilnować, by ich wrażenia nie pozostały w próżni. To dlatego tak istotny jest „pośrednik”, czyli nauczyciel lub rodzic, który zainspiruje młodego człowieka do intelektualnego zaangażowania oraz pomoże otworzyć się na aktywną ekolekturę.

odwołania

1. Wiek XX przyniósł propozycję nazwania czasów, w których obecnie jako ludzkość się znajdujemy, antropocenem, czyli epoką człowieka. Podczas trwania antropocenu można zaobserwować „aktywne ingerowanie człowieka w procesy kierujące geologiczną ewolucją planety”. Zob. I. Angus, *Facing the Anthropocene. Fossil Capitalism and the Crisis of the Earth System*, New York 2016, s. 53, cyt. za: E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, Warszawa 2018, s. 9.
2. P. Urbańczyk, *(Nową) humanistyką wobec wyzwań społeczeństwa internetowego* [w:] *Nowa humanistyka. Zajmowanie pozycji, negocjowanie autonomii*, red. P. Czapliński, R. Nycz, D. Antonik, J. Bednarek, A. Dauksza, J. Misuna, Warszawa 2017, Określenie „nowa” humanistyka jest odwołaniem do kategorii ustanowionej przez Ryszarda Nycza, który uważa, że oblicze humanistyki zostało niejako odświeżone, aby realizować powierzone jej zadania zgodnie z najnowszymi potrzebami świata nauki. Zob. R. Nycz, *Kultura jako czasownik. Sondowanie nowej humanistyki*, Warszawa 2017, s. 46.
3. H. Arendt, *Polityka jako obietnica*, tłum. W. Madej, M. Godyń, Warszawa 2006, cyt. za: T. Sławek, *A jeśli nie trzeba się uczyć...*, Katowice 2021, s. 11.
4. Justyna Tabaszewska decyduje się na wprowadzenie pojęcia służebności w kontekście humanistyki i dalej – literaturoznawstwa. Według badaczki „służebność” oznaczać miałyby nowy rodzaj postawy przyjętej przez zawodowo czytających i interpretujących różnorakie teksty kultury, którzy oprócz tworzenia teorii diagnozowałiby istotne problemy społeczne oraz kulturowe. Zob. J. Tabaszewska, *Humanistyka służebna. Negocjowanie pola i budowanie autonomii w dobie kryzysu*, Warszawa 2022, s. 52.
5. Ch. Glotfelty, *Introduction: Literary Studies in an Age of Environmental Crisis* [w:] *The Ecocriticism Reader*, red. Ch. Glotfelty, H. Fromm, Gruzja 1996, s. 19, cyt. za: J. Tabaszewska, *Ekokrytyczna(samo)świadomość*, „Teksty Drugie” 2018, nr 2, s. 7.
6. T. Sławek, dz. cyt., s. 17.

7. E. Domańska, *Humanistyka ekologiczna*, „Teksty Drugie” 2013, nr 1(2), s. 32.
8. Badanie zostało opracowane w ramach mojej pracy magisterskiej z 2023 roku. Ankieta skierowana była do uczniów w wieku siedemnastu oraz osiemnastu lat. To osoby, które dopiero co osiągnęły (lub już za moment osiągną) wiek dojrzały. Przebadana została grupa 254 respondentów – byli to uczniowie liceów (siedem klas), ale również techników (cztery klasy) z województwa małopolskiego i śląskiego.
9. W jednym z zadań został umieszczony fragment z książki Szymona Drobniaaka *Czarne lato. Australia płonie* (Sz. Drobniaak, *Czarne lato. Australia płonie*, Wołowiec 2021, s. 26). Autor zarzuca szkołom bezemocjonalne podejście do tematu i sprowadzenie istotnych kwestii do poziomu diagramów i schematów. Zadaniem ucznia było skonfrontowanie swoich doświadczeń z tym opisem oraz krótkie skomentowanie tej opinii. Zdecydowana większość przyznała, że dokładnie tak wyglądała ich edukacja klimatyczna.
10. Z odpowiedzi wynika, że młodzież odrzuca (choć raczej to kwestia nieświadomości niż realnej niechęci) potencjał nauk humanistycznych w kontekście prowadzenia edukacji klimatycznej w szkołach. Na pytanie o źródło informacji, z którego czerpią wiedzę związaną z katastrofą klimatyczną, dominowały odpowiedzi: „media” oraz „lekcje biologii, przyrody lub chemii”.
11. R. Nycz, dz. cyt., s. 46.
12. R. Kulik, *Wokół planetarianizmu, wizji realnego lepszego jutra dla całej Ziemi* (online), [youtube.com/watch?v=YQNhJtPw1So](https://www.youtube.com/watch?v=YQNhJtPw1So) [dostęp: 14.08.2024].
13. M. Oziewicz, *Opowieści na nowe czasy* (online), <https://magazynkontakt.pl/oziewicz-opowiesci-na-nowe-czasy/> [dostęp: 14.08.2024].
14. A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce* [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gudowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 26–35. Por. D. Carr, *Time, Narrative and History*, Bloomington 1986; K. Rosner, *Narracja, tożsamość i czas*, Kraków 2003.
15. M. Oziewicz, *Literatura jako technologia kształtowania ekocentrycznej przyszłości*, referat na konferencji *GEologos*, Uniwersytet Śląski, Katowice 2022.
16. Tamże.
17. Tamże.
18. Zadaniem ankietowanych przeze mnie uczniów było przeczytanie dwóch wybranych przeze mnie fragmentów z książek. Cytat z 2312 Kima Stanleya Robinsona ukazuje świat po katastrofie, w którym ludzie pewien sposób adaptują się do nowych warunków życia. Natomiast fragment z opowiadania *Bliskie kraje* Julii Fiedorczuk

przedstawia wizję apokaliptyczną – większość społeczeństwa ginie wskutek zalania miasta. Respondenci opisywali emocje, które pojawiły się w nich podczas czytania. Dominowały następujące określenia: przerażenie, strach, lęk, niepokój, bezradność, rozczarowanie, niepewność, zaciekawienie. Mimo wszystko okazuje się, że te odczucia wcale nie mobilizują człowieka do przyjęcia czynnej postawy, a raczej przyczyniają się do trwania w przekonaniu o nieuchronności katastrofy.

19. M. Oziewicz, *Literatura jako technologia...*, dz. cyt.
20. Brak zaangażowania może mieć związek z tym, że współczesna młodzież nie czuje się sprawcza w kontekście walki na rzecz ochrony środowiska, co wynika z przeprowadzonych przeze mnie badań. W skali od zera (nie mam żadnego wpływu) do dziesięciu (mam bardzo duży wpływ) średni wynik całej grupy wyniósł cztery, co oznacza, że przeciętny młody człowiek ma trudności z odnalezieniem motywacji i sensu w podejmowaniu działań dla dobra planety. Z wypowiedzi pisemnych respondentów wynika, że istnieje remedium na ten wszechobecny marazm, a będzie nim mierzalność i wizualizacja efektów. Przytaczam jedną z wypowiedzi: „Pomimo tego, że staram się żyć ekologicznie, to nie wiem, jaki mam naprawdę wpływ na naszą planetę. Fajnie by było móc gdzieś sprawdzić, ile naprawdę udaje mi się pomóc”.
21. M. Oziewicz, *Literatura jako technologia...*, dz. cyt.
22. Należy tutaj odwołać się do idei symbiocenu. Według prof. Piotra Skubały „nadrzędnym celem edukacji powinno być sprawienie, aby uczeń poczuł, że jest częścią wielkiej sieci życia. Tylko wytworzenie głębokiego, emocjonalnego związku z przyrodą może sprawić, że młody człowiek doceni jej immanentną wartość i będzie podejmował świadome ekologicznie działania”. Zob. A. Bała, M. Ochwat, P. Skubała, *Towards symbiocene. The future of climate education in Poland*, „No Limits” 2024, nr 1(9), s. 16–19.
23. J. Fiedorczuk, dz. cyt., s. 55–56 oraz 236.
24. K. Koziołek, *Czas lektury*, Katowice 2017, s. 133.
25. O tym, że „kryzys ekologiczny jest kryzysem wyobraźni” pisał Lawrence Buell (L. Buell, *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*, Harvard 1995, s. 2), a Marek Oziewicz podkreślał: „nasza przyszłość to w pierwszym rzędzie kwestia wyobraźni” (M. Oziewicz, *Opowieści na nowe czasy*, dz. cyt.). Głos młodzieży nieco rozszczępił się, gdy respondentom przyszło zająć stanowisko wobec tych stwierdzeń. Na 254 badanych 127 osób zgodziło się z tą tezą, uzasadniając że „jeżeli chcemy zapewnić sobie dobrą przyszłość, najpierw musimy sobie wyobrazić, jak chcemy, by ona wyglądała oraz co chcemy

- zrobić, aby ją sobie zapewnić”, „dzięki wyobraźni możemy «zobaczyć» własnymi oczami przyszłość i podjąć różne kroki, by ją zmienić”. Mimo wszystko 89 osób ma inne spojrzenie: „uważam, że zdanie nie jest prawdziwe, ponieważ ważne są czyny, a nie myśli, bo nic to nie da, jeśli wyobrażamy sobie «zdrową» planetę, a nie zaczniemy działać”.
26. P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, *Literatura i jej natury: przewodnik ekokrytyczny dla nauczycieli i uczniów szkół średnich*, Poznań 2017, s. 32.
 27. B. Myrdzik, *Zrozumieć siebie i świat. Szkice i studia o edukacji polonistycznej*, Lublin 2006, s. 16.
 28. Tamże.
 29. A. Barcz, *Realizm ekologiczny. Od ekokrytyki do zookrytyki w literaturze polskiej*, Katowice 2016, s. 86.
 30. P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, dz. cyt., s. 16–17.
 31. M. Oziewicz, *Wokół planetarianizmu, wizji realnego lepszego jutra dla całej Ziemi* (online), [youtube.com/watch?v=YQNhJtPw1So](https://www.youtube.com/watch?v=YQNhJtPw1So) [dostęp: 14.08.2024].
 32. A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce* [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gudowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 26.
 33. Zob. M. Głowiński, hasło *Dystans narratora* [w:] *Słownik terminów literackich*, red. M. Głowiński, T. Kostkiewiczowa, A. Okopień-Sławińska, J. Sławińska, Wrocław 1988, s. 105.
 34. Zob. tamże.
 35. M. Oziewicz, *Wokół planetarianizmu...*, dz. cyt.
 36. P. Czapliński, J. Bednarek, D. Gostyński, dz. cyt., s. 30.
 37. A. Janus-Sitarz, *Uważność i żarliwość lektury a „duch nowej humanistyki”*, „Polonistyka. Innowacje” 2018, nr 7, s. 6.
 38. T. de Fombelle, *Tobi*, t. I, tłum. J. i K. Błońscy, Kraków 2008.
 39. Tenże, *Tobi. Oczy Eliszy*, t. II, tłum. J. Błońska, Kraków 2015.
 40. T. de Fombelle, *Tobi...*, s. 21.
 41. Tamże, s. 23.
 42. Tamże, s. 271.
 43. Tamże, s. 213.
 44. Tamże, s. 21.
 45. Tamże, s. 88.
 46. Tamże, s. 89.
 47. Tamże, s. 94.
 48. Tamże, s. 118.
 49. Tamże, s. 94.
 50. Tamże, s. 132.
 51. Tamże, s. 31.

- 52. Tamże, s. 71.
- 53. Tamże, s. 307.
- 54. Tamże, s. 98.
- 55. W swojej książce *Czarne lato, Australia płonie* Szymon Drobniaak w sposób bardzo osobisty i jako naoczny świadek przedstawia dramatyczną relację z tragicznych wydarzeń z 2021 r., kiedy to pożary trawiły hektary buszu australijskiego.
- 56. T. de Fombelle, *Tobi...*, s. 98.
- 57. Tamże.
- 58. Tamże, s. 74.
- 59. S. Eisenstein, *Jak zostałem reżyserem filmowym* [w:] tegoż, *Wybór pism*, cyt. za: M. Larek, *Storytelling. Studium o sztuce projektowania angażujących opowieści*, Poznań 2019, s. 37.
- 60. T. de Fombelle, *Tobi...*, s. 98.



konteksty

Aleksandra Krzanowska

Different Means Who? An Intellectually Disabled Person in Literature for Children and Youth

summary

The article concentrates on the topic of an intellectually disabled literary hero in books for children and teenagers. It presents literature with a disabled character, as a response to the lack of books with this subject in the canon of school list. The text also shows specific ways of working with students to help them understand the topic of intellectual disability. For this purpose, literature was used in combination with other works of culture.

keywords

disability, student with special needs, literature, disabled literary character, school

streszczenie

W artykule podjęto temat niepełnosprawnego intelektualnie bohatera literackiego w książkach dla dzieci i młodzieży. Przedstawione zostały różne pozycje literackie, których bohater jest niepełnosprawny, jako odpowiedź na brak książek o tej tematyce w kanonie lektur szkolnych. W tekście zaprezentowano również konkretne sposoby pracy z uczniami, aby ułatwić im zrozumienie tematu niepełnosprawności intelektualnej. W tym celu została wykorzystana literatura w połączeniu z innymi dziełami kultury.

słowa kluczowe

niepełnosprawność, uczeń ze specjalnymi potrzebami, literatura, niepełnosprawny bohater literacki, szkoła

biogram

Aleksandra Julia Krzanowska – absolwentka filologii polskiej nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uczestniczyła w projekcie „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”. Pracuje przy organizacji wydarzeń kulturalnych na terenie całej Polski oraz prowadzi zajęcia teatralne w Szkole Muzycznej w Krakowie.



inny, czyli jaki? —

osoba niepełnosprawna intelektualnie w literaturze dla dzieci i młodzieży¹

Osoby z niepełnosprawnościami są uczestnikami życia społecznego – współlistnieją z innymi ludźmi, jednostkami zdrowymi, jednak ich potrzeby są zazwyczaj nieznane, a co za tym idzie, zostają zlekceważone i zignorowane. Najczęściej wynika to z niedostatecznej wiedzy na temat niepełnosprawności oraz utrwalenia w świadomości publicznej wizerunku osoby niepełnosprawnej jako poruszającej się na wózku, co sprzyja postrzeganiu jednostek ze specjalnymi potrzebami jedynie przez pryzmat ograniczonej mobilności. Niewystarczająca edukacja i niepełna świadomość

istnienia różnorodnych form niepełnosprawności prowadzą do mylnego ich rozumienia. Społeczeństwo często postrzega niepełnosprawność intelektualną jako kwestię trudną i złożoną, co może rodzić niepewność w rozmowach o niej.

Odwołując się do swoich badań przeprowadzonych w 2010 roku, Agnieszka Woynarowska pisze o postrzeganiu niepełnosprawności przez społeczeństwo:

W dyskursie publicznym zderzały się różne znaczenia, wynikające z faktu czerpania informacji o niepełnosprawności intelektualnej z oczywistych reprezentacji społecznych zakorzenionych w tradycji, łączących się z negatywnymi stereotypami, a także z wchodzeniem w dialog z zastanym sposobem mówienia o tym zjawisku, z posiadania własnych doświadczeń. Te pojawiające się sprzeczności i ambiwalentne stanowiska mogły wynikać z faktu, że niepełnosprawność intelektualna budziła różne, sprzeczne emocje oraz że tak naprawdę społeczeństwo wcale jej nie rozumie i nie umie się o niej mówić².

Powyższa konstatacja odnosi się do dynamiki publicznego dyskursu na temat niepełnosprawności intelektualnej w 2010 roku, kiedy to autorka prowadziła swoje badania. Widoczna była wtedy dominacja tradycyjnych i często negatywnie nacechowanych reprezentacji społecznych, wynikających z zakorzenionych stereotypów. W ciągu ostatnich piętnastu lat podejście do niepełnosprawności intelektualnej uległo znaczącym zmianom, choć wyzwania nadal pozostają. Ciągłe istnieją bariery systemowe, takie jak niedostateczne wsparcie dla rodzin, niewystarczające dostosowanie przestrzeni publicznej i usług, a także wciąż obecne stereotypy oraz uprzedzenia części społeczeństwa. Kluczowym wyzwaniem jest dalsza edukacja społeczeństwa oraz rozwój systemów wsparcia, które pozwolą na pełniejsze włączenie osób z niepełnosprawnością intelektualną do wszystkich aspektów życia społecznego i zawodowego.

Brak otwartej dyskusji sprawia bowiem, że niepełnosprawność intelektualna staje się niewidoczna, a problemy, z jakimi borykają się te osoby, są ignorowane. Tymczasem istnieje bogata literatura naukowa dotycząca osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi³, coraz szerzej rozważa się kwestie inkluzji w kontekście kształcenia polonistycznego⁴, a badacze literatury dla dzieci i młodzieży podejmują tę tematykę w swoich rozprawach⁵.

niepełnosprawni w lekturach szkolnych

Bardzo często uczniowie na co dzień nie mają do czynienia z osobami z niepełnosprawnościami, co czyni literaturę idealnym narzędziem do zapoznania ich z tym zagadnieniem. W szkole przestrzenia stwarzającą możliwość do podjęcia dyskusji na temat ludzi ze specjalnymi potrzebami jest lekcja języka polskiego. Tu w dużej mierze zakres podejmowanych tematów wyznacza kanon lektur szkolnych. Należy się zastanowić, w jaki sposób spis lektur ukazuje uczniom bohaterów zmagających się ze swoimi ograniczeniami. Katarzyna Skoczek zwraca uwagę na następującą kwestię:

Dyskusje na temat niepełnosprawności podejmowane są coraz częściej. Tę tendencję należy wspierać, a można to robić, podejmując tematykę niepełnosprawności na lekcjach języka polskiego. Niestety bohaterami tylko dwóch z proponowanych w obrębie pięciu lat edukacji lektur dla uczniów klas IV–VIII szkoły podstawowej są osoby z niepełnosprawnością⁶.

Badaczka ma na myśli *Katarynkę* Bolesława Prusa oraz *Opowieść wigilijną* Karola Dickensa. Sama jednak dodaje: „Z samych tekstów uczeń nie dowiaduje się zbyt wiele o przemyśleniach, odczuciach, emocjach, a także codziennych problemach dzieci z niepełnosprawnościami”⁷. Lektury nie są również dziełami współczesnymi, świat przedstawiony w utworach nie jest dla uczniów zrozumiały, co jeszcze bardziej utrudnia rozpoznanie potrzeb osób

z niepełnosprawnościami. Oprócz przywołanych przez Skoczek książek na lekcji języka polskiego uczniowie mogą się również zapoznać z pozycjami z listy lektur uzupełniających: ze *Skarbem Troi* Olafa Fritschego oraz *Tajemniczym ogrodem* Frances Hodgson Burnett. Pierwsza pozycja przedstawia historię Alberta, który wraz z przyjaciółmi próbuje odnaleźć tytułowy zabytek. Druga ukazuje losy Mary Lennox oraz jej kuzyna, Colina Cravena, których życie zmienia się pod wpływem przyjaźni. Obie książki prezentują bohaterów zmagających się z niepełnosprawnością ruchową – Albert i Colin poruszają się na wózkach. Również pozycje wskazane przez Skoczka ukazują postaci, których ograniczenia dotyczą aspektu fizycznego: dziewczynka z noweli Prusa jest niewidoma, natomiast mały Tim Dickensa porusza się o kulach, jednak jego choroba nie zostaje nazwana.

Z badań⁸ przeprowadzonych przeze mnie wśród szóstoklasistów wynikało, że ponad połowa ankietowanych uczniów nie omawiała na lekcjach żadnego utworu, którego bohater byłby osobą z niepełnosprawnościami. Mimo iż wszyscy respondenci powinni wymienić przynajmniej jedną lekturę (zgodnie z twierdzeniem nauczycieli – *Katarynkę*), 52% zaznaczyło odpowiedź „nie”. Wpływ na takie wyniki może mieć fakt omawiania lektury głównie pod kątem przemiany pana Tomasza, a nie sposobu czy jakości życia niewidomej dziewczynki. Osoby, które odpowiedziały twierdząco, były proszone o wskazanie konkretnych lektur. Wśród osób, które zaznaczyły, że na lekcjach języka polskiego pojawiły się książki z bohaterami z niepełnosprawnościami, najczęściej wskazało nowelę Prusa (te odpowiedzi stanowiły 55%). Drugim wymienianym tekstem był *Skarb Troi*, który pojawił się u 25% ankietowanych – to znacznie mniej od *Katarynki*, ale lektura ta była omawiana tylko w jednej placówce, gdzie stanowiła ponad 70% odpowiedzi, co oznacza, że znaczna część uczniów podczas czytania zwróciła uwagę na niepełnosprawnego bohatera (była to szkoła z oddziałami integracyjnymi). Bardzo mało osób pamiętało *Tajemniczy ogród*, zaledwie 16%. Można jednak przyjąć, że uczniowie nie traktują Colina

jako chłopca, który jest niepełnosprawny. Chociaż przez większość akcji znajduje się w łóżku, a potem przemieszcza się na wózku, finalnie jednak zaczyna chodzić. Tylko pojedyncze osoby wskazywały na czytane we fragmentach: *Wyspę mojej siostry* i *Braci lwie serce*.

Badania pokazują, że sposób, w jaki utwory są przedstawiane na lekcji, prawdopodobnie pomija zagadnienie niepełnosprawności. Dzieci nie potrafią przypomnieć sobie lektur, których bohater jest osobą ze specjalnymi potrzebami, mimo iż pojawiły się one na zajęciach, co pozwala przypuszczać, że temat niepełnosprawności nie został poruszony.

niepełnosprawny bohater literacki w książkach dla dzieci i młodzieży

Rolą nauczyciela jest wskazanie uczniom wartościowych pozycji, w tym takich, które pozwolą mu zapoznać się ze światem osoby z niepełnosprawnościami. Należy się jednak zastanowić, jakie teksty wybrać, aby uczniowie zostali zaznajomieni z tematem w sposób właściwy, umożliwiający im zrozumienie trudnych zagadnień. Trzeba również wskazać takie pozycje, które będą obalać błędne założenia na temat niepełnosprawności, a nie utrzymywać fałszywe stereotypy. Odpowiednia literatura może nie tylko odgrywać rolę źródła informacji o osobach ze specjalnymi potrzebami, ale także służyć jako narzędzie do budowania empatii i zrozumienia. Takie stanowisko przyjmuje Alicja Fidowicz w swojej publikacji *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*:

Odpowiednio dobrana lektura dla najmłodszych pokoleń Polaków, pochodząca zarówno z literatury polskiej, jak i należąca do literatur obcych, może zwiększyć wrażliwość dziecięcego lub nastoletniego odbiorcy na potrzeby i sposób odczuwania niepełnosprawnego bohatera, a także na wewnętrzne różnicowanie szerokiej i niejednorodnej grupy, jaką są osoby niepełnosprawne⁹.

Teksty te powinny unikać uproszczeń i pokazywać pełne życie oraz złożoność postaci z niepełnosprawnościami. Mimo iż kanon szkolny nie proponuje wielu pozycji, w których bohaterem jest osoba niepełnosprawna, w literaturze polskiej oraz ogólnoswiatowej można znaleźć wiele takich tytułów. Poniżej przedstawiam jedynie kilka utworów, które ukazują, jak żyją, funkcjonują osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Te książki są skierowane do dzieci, młodzieży oraz dorosłych, często oprócz kwestii choroby czy ograniczeń zadają bardzo istotne pytania dotyczące każdego czytelnika.

W polskiej literaturze na uwagę zasługuje książka Katarzyny Ryrych *Wyspa mojej siostry*¹⁰. W powieści została wykorzystana konwencja pamiętnika, a czytelnik śledzi tok myślenia Marysi, piszącej o swojej siostrze – Pippi. Dziewczynka, której notatki zostają przedstawione odbiorcy, jest młodszą siostrą, jednak w miarę czytania okazuje się, że kiedy mamy do czynienia z niepełnosprawnością intelektualną, wiek nie jest wyznacznikiem dojrzałości. Książka to fascynująca lektura, która przedstawia świat osoby z zespołem Downa, uczy tego, jak ona funkcjonuje, co może, a czego nie. Czytelnik obserwuje również, jak rozwija się Mysia, jak dorasta, zaczynając rozumieć chorobę siostry. Pełna miłości wobec Pippi, uczy się, kim w istocie jest starsza siostra i jak najlepiej o nią dbać. Tę pozycję analizowała między innymi Weronika Kostecka, pisząc o inności ludzi z zespołem Downa:

osoby z zewnątrz nie wiedzą często, jak reagować – ich postawa wobec niepełnosprawnej dziewczyny czasami wyraża strach i niechęć, czasami drwinę, a czasami zwykle ludzkie zaciekawienie „dziwnością” napotkanej osoby¹¹.

Książka Ryrych pozwala czytelnikowi zrozumieć tę inność, tłumaczy to, co niezrozumiałe.

W przypadku literatury ogólnoswiatowej książką, której warto poświęcić uwagę, jest *Dziwny przypadek psa nocną porą* Marka

Haddona¹². Ten nietypowy tytuł zapowiada wydarzenia, które rozpoczynają akcję powieści wydanej w 2003 roku w Wielkiej Brytanii, a przetłumaczonej na język polski rok później. Bohaterem jest Christopher – to on pisze tę książkę, czytelnik obserwuje wydarzenia z jego perspektywy. Nastolatek ma zespół Aspergera, a historia, którą przedstawia, pokazuje nam, jak chłopiec czuje się w konkretnych sytuacjach, dlaczego nie lubi dotykania albo czemu uspokaja go potęgowanie liczby 2. Książka umożliwia czytelnikowi zapoznanie się z funkcjonowaniem dziecka ze spektrum autyzmu nie z perspektywy osoby trzeciej – rodzica, znajomych, rodzeństwa, ale bezpośrednio bohatera. Sposób, w jaki Christopher postrzega i analizuje świat, odzwierciedla unikatowe doświadczenie osób z autyzmem, co może być bardzo pouczające dla czytelników niezaznajomionych z tą tematyką. Małgorzata Latoch-Zielińska podkreśla, że przedstawienie postaci Christophera ukazuje nie tyle jego inność, co wyjątkowość:

Dla wielu osób tzw. sprawnych, zdrowych, normalnych niepełnosprawność oznacza bycie gorszym, ograniczonym, dysfunkcyjnym. Bohater nie pozwala się tak zdefiniować, zna swoje mocne strony, przekracza granice narzucone mu przez funkcjonujące w społeczeństwie negatywne stereotypy i wyobrażenia¹³.

Badaczka przedstawia bohatera książki Haddona jako osobę świadomą nie tylko swoich ograniczeń, ale przede wszystkim zalet, a w związku z tym rekomenduje wybór tej pozycji nauczycielom języka polskiego. Warto zaznaczyć, że fragmenty książki Ryrych znajdują się w jednym ze szkolnych podręczników, natomiast *Dziwny przypadek psa nocą porą* został przeniesiony na deski teatrów i jest obecnie wystawiany w kilku miastach.

Wymienione powyżej tytuły są prezentowane przez licznych badaczy i dydaktyków, ja chciałabym natomiast przedstawić książki, które w naukowych analizach pojawiają się znacznie rzadziej.

jednak temat niepełnosprawności intelektualnej realizowany jest w nich w sposób równie wartościowy i zrozumiały dla młodego odbiorcy. Zaproponowane przeze mnie utwory nie są oczywistymi wyborami, ale uważam je za pozycje przedstawiające temat niepełnosprawności intelektualnej w sposób rozbudowany, pogłębiony.

Zezia i Giler Agnieszki Chylińskiej

Propozycją z polskiej literatury jest *Zezia i Giler*, pierwsza z serii książek Agnieszki Chylińskiej, wydana w 2012 roku, opowiadająca o rodzinie Zezik. Jej tytułowa postać – Zezia – jest zupełnie zdrową ośmiolatką i to z jej perspektywy obserwujemy świat, natomiast drugi tytułowy bohater – Giler – „jest inny niż wszystkie znane Zezi dzieci”¹⁴. W żadnym momencie niepełnosprawność chłopca nie zostaje nazwana wprost, jednak z opisu jego zachowań można wnioskować, iż jest dzieckiem autystycznym. Autorka wprowadza czytelnika w interesujący świat małej dziewczynki mieszkającej z rodzicami i bratem w warszawskiej kamienicy, pokazując przy tym, jakimi dobrymi obserwatorami są dzieci, często rozumiejące więcej, niż dorosłym się zdaje. Powieść przynosi szczere spojrzenie na rzeczywistość, w jakiej żyje osoba niepełnosprawna, a także na problemy, jakie mają jej najbliżsi. Już na początku Zezia wspomina: „nikt w domu nie miał o nic żalu do Gilera”¹⁵. Te słowa wskazują, iż pięcioletni chłopiec jest w jakiś sposób jednostką uprzywilejowaną przez państwa Zezików. Jednak dla domowników nie jest to zjawisko negatywne, wręcz przeciwnie. Poznając tę historię, młody odbiorca może zrozumieć, że rodzina z osobą niepełnosprawną funkcjonuje inaczej. Dalej w książce czytamy: „Giler miał mnóstwo zasad, których musiała się trzymać cała rodzina”¹⁶. Czytając tę lekturę, czytelnik dowiaduje się, iż potrzeby jednego członka rodziny wpływają na przyzwyczajenia i nawyki całej reszty. Giler ma dokładny plan dnia: wstaje o 5.47, idzie spać o 19.20 i nie należy zmieniać jego rozkładu; to pozostali muszą się dostosować. Autorka pokazuje odbiorcy odrębny świat rodziny dziecka

z niepełnosprawnością, wprowadza czytelnika w zamknięty krąg domu Zezików.

Ponadto książka porusza jeszcze jedną bardzo ważną kwestię, a mianowicie mówi o uczuciach rodzeństwa osoby niepełnosprawnej. Mimo iż narrator jest trzecioosobowy, opisuje wszystko z perspektywy Zezi – starszej siostry, do której rozterek typowych dla większości ośmioletnich dziewczynek dochodzą inne. Każde dziecko zastanawia się, czy jest ważne dla swoich rodziców, czuje się zagrożone, gdy pojawia się rodzeństwo. Jednak kiedy kolejnym członkiem rodziny okazuje się osoba z niepełnosprawnością, sytuacja jest jeszcze trudniejsza. Również Zezię, mającą pełną świadomość, że w centrum ich świata jest Giler i tak musi być, nachodzą wątpliwości związane z miłością, jaką darzą ją rodzice:

Kiedyś słyszała, jak Mama płakała i Tata ją pocieszał, mówiąc cichutko: „Zobaczysz, da sobie radę...”. Zezia wiedziała, o kim Rodzice rozmawiają. Robiło się jej wtedy bardzo, baaaardzo przykro, że to nie z jej powodu Rodzice się martwią, i płakała wtedy nad sobą, bo myślała, że widocznie Rodzice nią tak bardzo się nie przejmują¹⁷.

Te słowa ukazują, że Zezia była zazdrosna o uwagę, jaką rodzice poświęcają Gilerowi, nie zastanawiając, co było tego przyczyną. Powieść pokazuje problem wieloaspektowo, zwracając uwagę na złożone emocje i sytuację tytułowego rodzeństwa. Przyjęcie perspektywy Zezi pozwala dostrzec także jej odczucia, trudności ze zrozumieniem faktycznych powodów zachowania rodziców. Dzieci kierują się emocjami, niekoniecznie dostrzegając prawdziwe powody danej sytuacji. Mama i tata przejmowali się bardziej bratem, bo sobie nie radził, bo bali się o niego, a nie dlatego, że bardziej go kochali. Chylińska ukazuje czytelnikowi rodzinę Zezików oraz ich problemy w sposób humorystyczny, który zainteresuje nie tylko młodszych uczniów, ale nawet dorosłych. Lektura da możliwość

poznania sposobu funkcjonowania rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym. Książkę można omawiać z uczniami klas 4–6, ale także z młodszymi, aby dzieci na jak najwcześniejszym etapie swojego życia poznały specjalne potrzeby osób ze spektrum autyzmu.

Inny niż wszyscy Pera Nilssona

Z literatury ogólnoswiatowej na uwagę zasługuje książka *Inny niż wszyscy* napisana przez Pera Nilssona¹⁸, przetłumaczona na język polski w 2017 roku. Utwór pozwala zapoznać się ze światem dziecka z zespołem Aspergera, a dokładniej: pokazuje, jak przez rówieśników odbierany jest uczeń z niepełnosprawnościami. Podtytuł dzieła brzmi: *Opowiadanie o chłopcu, który chce wiedzieć, czy jest normalny* i bardzo szybko czytelnik przekonuje się, że autor każe się zastanowić: czym jest normalność? co znaczy być normalnym? Cała powieść stanowi próbę odpowiedzi na to nieoczywiste pytanie.

Główny bohater to Dawid i właśnie z jego perspektywy opisywane jest otoczenie, on przedstawia odbiorcy swoją klasę. Przede wszystkim należy do niej Milena – miłość chłopca, która – jak on twierdzi – „pomogła mi wszystko pojąć”¹⁹. Jednym z kolegów Dawida jest Oskar, zachowujący się inaczej od reszty. Jednak czy na pewno? Prezentując różne typy osobowości w klasie, Nilsson każe nam się zastanowić, czym naprawdę jest niepełnosprawność oraz czy tak bardzo różnimy się od siebie. Bohater opisuje zachowanie Oskara, to, jak bardzo jest on poważny oraz skupiony, do tego stopnia, że Fredrik robi sobie z niego żarty i nazywa go profesorkiem. Punktem zwrotnym całej akcji jest dzień, kiedy wychowawczyni Dawida mówi klasie, że Oskar ma zespół Aspergera. Dzieci jednak nie do końca rozumieją, co to oznacza, co bardzo dobrze widać w scenie, gdy jedna z uczennic pyta, kiedy Oskar wróci do zdrowia:

Anita podniosła rękę i zapytała:

- Czy on wyzdrowieje? To znaczy Oskar. Czy wyzdrowieje?
- Oskar będzie normalnie chodził do szkoły, jak dotychczas.

Może będzie pomagał mu ktoś dorosły, czyli asystent. My też możemy mu pomagać. Jeśli będziemy dla niego mili łatwiej mu będzie... być takim, jaki jest. Ale nie wyzdrowieje, bo nie jest chory. Tak jak ty nie wyzdrowiejesz z rudych włosów, prawda?²⁰

Powstaje więc pytanie, czym jest zespół Aspergera, jeśli nie chorobą. W dalszej części obserwujemy, jak Dawid sam zastanawia się, kim jest i czy jest zwyczajny, normalny. Zadaje sobie pytanie: „Czy wszyscy, którzy rozrabiają i chuligania, są chorzy na głowę? Czy wszyscy cisi i zatopieni we własnych myślach też są chorzy? Czy wszyscy są nienormalni?”²¹.

Książka pozwala na poruszanie z uczniami bardzo ważnych zagadnień, jakimi są inność, zrozumienie, ale też samoakceptacja. Bo kiedy główny bohater słyszy, że jest podobny do Oskara, reaguje prawie paniką. Dzieci śledzą wewnętrzne zmagania Dawida, obserwują, jak dochodzi do zrozumienia, że nie tylko on czy jego kolega jest inny, lecz wszyscy są różni i tak ma być. *Inny niż wszyscy* to książka krótka, jednak niezwykle wciągająca, zadająca trudne pytania w wyjątkowo prosty sposób. Nie tłumaczy, czym jest Asperger, bo jej główny temat stanowi inność każdej osoby. Autor stara się pokazać czytelnikom, że różnorodność jest czymś naturalnym oraz wartościowym, gdyż czyni nas jedynymi w swoim rodzaju. Każę się również zastanowić nad sensem klasyfikowania ludzi jako normalnych lub nienormalnych na podstawie ich zachowań lub cech, rzeczywistość jest bowiem znacznie bardziej złożona. Należy zauważyć, jak autor unika etykietowania zespołu Aspergera jako choroby, co może pomóc w obaleniu stereotypów oraz sprzyja budowaniu większej akceptacji dla osób z tą niepełnosprawnością. Zamiast traktować zespół Aspergera jako coś, co wymaga wyleczenia, powieść skupia się na akceptacji i wspieraniu każdej osoby taką, jaka ona jest.

propozycje dydaktyczne

Celem zaproponowanych zajęć jest uświadomienie uczniom, że mają do czynienia z osobami o specjalnych potrzebach znacznie częściej, niż są tego świadomi. Poprzez różnorodne metody dydaktyczne, takie jak czytanie i analizę utworów literackich, dyskusje oraz aktywności praktyczne, dzieci będą miały okazję zgłębić temat niepełnosprawności i zrozumieć, jak ważne jest traktowanie wszystkich ludzi z szacunkiem oraz empatią. Literatura stanowi doskonałe narzędzie do tego celu, książki pozwalają bowiem czytelnikom przyjrzeć się różnorodnym perspektywom i doświadczeniom, które mogą być im obce w codziennym życiu.

Niepełnosprawność intelektualna – autyzm oraz zespół Aspergera

W przypadku zespołu Downa niepełnosprawność jest widoczna, jednak autyzm, zespół Aspergera to zaburzenia często niedające żadnych objawów zewnętrznych. Kiedy ktoś jedzie na wózku, trzeba mu przytrzymać drzwi, jak ktoś idzie o kulach, można mu pomóc na schodach. Dlatego postanowiłam skupić się przede wszystkim na zagadnieniach związanych z zespołem Aspergera, a zamieszczone poniżej działania mają na celu jak najlepiej przybliżyć dzieciom to, jak funkcjonują takie osoby.

Na początku zadaniem uczniów jest przeczytanie książki Agnieszki Chylińskiej *Zezi i Giler* – to krótki utwór, więc przeczytanie go w całości nie powinno stanowić problemu. Następnie dzieci mają napisać charakterystykę Gilera. Polecenie scharakteryzowania postaci literackiej jest znane uczniom, jednak opis brata Zezi wymaga większego namysłu, bowiem oprócz wieku chłopca, jego zainteresowań, przedstawienia rodziny w książce nie pada nigdzie sformułowana wprost nazwa przypadłości dziecka. A bohater jest autystycznym, co ma znaczenie dla akcji utworu. Uczniowie zauważają nietypowe zachowania chłopca, nie przypisują ich jednak żadnej niepełnosprawności. Dlatego zadaniem dzieci będzie dowiedzenie się, czym jest autyzm. W tym celu nauczyciel pokazuje uczniom

krótki film *The World of Autism PSA / Autism Speaks*²² – animacja trwa zaledwie 60 sekund, jednak można zauważyć, że pokazany w niej chłopiec i Giler mają ze sobą wiele wspólnego. Na podstawie nagrań dzieci wypisują, czym charakteryzuje się autyzm. Uczniowie powinni wynotować następujące elementy: chłopiec długo nie mówił; lubił, żeby wszystko było takie samo; nie lubił zmian (denerwowały go one i przerażały); był wrażliwy na światło i dźwięk; umiał się znaleźć w „swoim świecie”; nie patrzył ludziom w oczy. Następnie odwołując się do lektury, dzieci wskazują fragmenty, które potwierdzają, że Giler jest autystą. W ten sposób sami diagnozują bohatera i jego zachowanie, a informacja ta nie jest im jedynie dana, dzięki temu lepiej rozumieją specyfikę autyzmu.

Na podstawie książki Agnieszki Chylińskiej uczniowie mogą również zaobserwować, jak wyglądają relacje innych osób z dziećmi z niepełnosprawnością. Dzieci po przeczytaniu lektury zastanawiają się, jak wygląda dzień Zezi. Ćwiczenie stwarza jednak pewien problem, potrzeby i przyzwyczajenia Gilera są bowiem w tekście wymienione kilka razy, mocno podkreślone, często określone co do minuty. Natomiast kiedy trzeba ułożyć plan dnia Zezi, okazuje się to wyzwaniem. Oto przykładowa realizacja zadania uczniów, z którymi pracowałam: pobudka, śniadanie, wyjście z domu, pomaganie mamie w banku, lekcje, powrót do domu, podgrzanie zupy Gilerowi, zabawa w większym pokoju, odrabianie zadania, kolacja, pójście spać. Polecenie sprawiło trudność, ponieważ Zezia nie opisuje swojego dnia tak szczegółowo, jak planu Gilera. W realizacji zadania można również zauważyć, że dzieci postrzegają działania dziewczynki przez pryzmat czynności, które wykonuje dla brata, tak jak w przypadku punktu 8, w którym dzieci nie pisały, że Zezia je obiad, mimo iż jest to oczywiste, jednak w książce zostaje opisany powrót do domu Gilera i czekająca na niego ciepła zupa. Niektóre aspekty dnia Zezi nie są w ogóle przedstawione – czytelnik nie wie, o której dziewczynka wstaje, o której ani jak wraca do domu, uczniowie wpisywali jednak te czynności do jej planu dnia. Zadanie pokazuje, że dzieci uzupełniały je bardziej intuicyjnie, niż

odwołując się do konkretnych fragmentów książki. Zezia faktycznie idąc do szkoły, machała mamie, a ławkę dzieliła z przyjaciółką Julką, jednak reszta punktów to zazwyczaj domysły, ewentualnie nawiązania do życia Gilera. Ćwiczenie ukazuje, że potrzebom chłopca zostaje poświęcone więcej uwagi. Uczniowie powinni zastanowić się, dlaczego tak jest. Po tym zadaniu można wprowadzić dyskusję na temat niepełnosprawności Gilera.

Kolejnym punktem jest namysł nad uczuciami dziewczynki. Uczniowie zwracali uwagę na scenę, w której Zezia podsłuchując rodziców, dowiaduje się, jak bardzo martwią się o Gilera i o to, czy chłopiec poradzi sobie w życiu. Wtedy czuje się zazdrosna, zraniona, że brata rodzice kochają bardziej. Wyobraża sobie, jak zapada na tajemniczą chorobę i to o nią należy teraz się martwić. Jest to bardzo ważny fragment, a dzieci zdawały się nim poruszone. Rodzeństwo dziecka niepełnosprawnego musi się dostosować, wymagane jest od niego zrozumienie, akceptacja sytuacji. Często osobie ze specjalnymi potrzebami należy poświęcić więcej uwagi, potrzebuje ona dodatkowych działań wokół siebie, jednocześnie trudno wymagać, aby zdrowe dzieci rozumiały sytuację i nie odczuwały zazdrości względem rodzeństwa. W omawianym fragmencie książki możemy dostrzec istotny moment, który kieruje uwagę na relację pomiędzy Zezią, Gilerem a ich rodzicami. Dziewczynka, mimo swojej cierpliwości i wyrozumiałości wobec brata, doświadcza uczucia zazdrości lub zranienia, kiedy dowiaduje się, jak bardzo rodzice martwią się o jego przyszłość. Dzieci, czytając tę scenę, mogą dostrzec konflikt między miłością i troską rodziców a uczuciem zazdrości Zezi. Analiza fragmentu pozwoli stworzyć przestrzeń do refleksji na temat wyzwania, jakie mogą się pojawić w takich sytuacjach. Przypominam, że uczniowie sami zwracali uwagę na tę część książki, zatem musiała ona być dla nich bardzo istotna. Aby namysł nad tym zagadnieniem nie pozostał jedynie w sferze domysłów, można zaproponować dzieciom następujące zadanie, polegające na stworzeniu plakatu pod hasłem: „Co czuje Zezia?” Przykładowa realizacja zadania:



Rys. 1. Uczucia Zuzanny Zezik

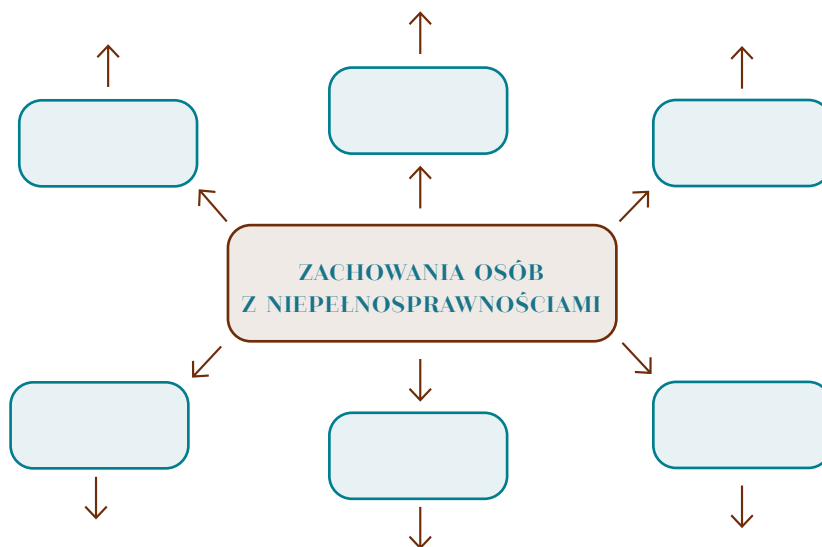
Dzieci poprawnie rozpoznają odczucia dziewczynki, zauważają również, że przeważają radosne doświadczenia, można więc określić Zezię mianem szczęśliwej. Nie oznacza to, że scena, która tak bardzo poruszyła uczniów, nie ma znaczenia. Ważne jednak, aby nie myśleli, że bohaterka ze względu na niepełnosprawność Gilera nie może się cieszyć życiem, bo nie jest to prawdą.

Istotne jest również, aby dzieci zastanowiły się, czy Zezi przeskadza zachowanie brata. Biorąc pod uwagę to, że uczniowie mają przeczytać całą książkę, mogą odwołać się do dowolnej sceny. Dziewczynka jest na przykład bardzo cierpliwa względem Gilera – nie narzeka, gdy rozrzuca jej kredki i flamastry, nie okazuje zniecierpliwienia wobec żadnego z nawyków chłopca. Można przytoczyć uczniom następujący fragment:

O czym marzyła Zezia? Zezia marzyła, żeby Giler ładnie mówił i żeby bawili się razem na placu zabaw w soboty i w niedziele, a tak to Zezia się strasznie wstydziła iść z Gilerem gdziekolwiek, bo Zezi się zawsze wydawało, że wszyscy patrzą właśnie na nią i na Gilera i może w duchu się z nich śmieją. Zezia nieraz stawiała w obronie Gilera, gdy inne dzieci nazywały go

głuptasem albo czasem nawet gorzej. Zezia robiła się wtedy cała czerwona i zaczynała potwornie krzyczeć: „Aco? Ty jesteś mądrzejszy? A znasz wszystkie modele traktorów na pamięć? A mój brat zna! A umiesz odróżnić w ciemnościach szelest papierka po czekoladce z kakaowym nadzieniem od szelestu papierka z nadzieniem marcepanowym? A mój brat potrafi!”²³.

Tekst pokazuje, że czasem odmienne zachowanie Gilera wprawa Zezię w zakłopotanie, działania brata sprawiają, że zwraca on na siebie uwagę, co powoduje, że bohaterka czuje się niezręcznie. Zadaniem uczniów będzie zastanowienie się, jakie czynności osób niepełnosprawnych byłyby dla nich niekomfortowe; w tym celu stworzą mapę myśli. Ma jednak ona zostać skonstruowana w konkretny sposób: oprócz wypisania zachowań, które dzieci odczuwają jako denerwujące, niesympatyczne, muszą napisać, co jest ich powodem – w ten sposób są zmuszone spróbować zrozumieć mechanizmy kierujące osobami z niepełnosprawnością. Niezukończony wzór:



Rys. 2. Schemat zachowań osób z niepełnosprawnościami

Dzięki zadaniu uczniowie zastanawiają się, jak spędzać czas z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Książka Agnieszki Chylińskiej oraz wykonane przez nich zadania pokazują, że nie zawsze jest to łatwe albo przyjemne, jednak odpowiednie przygotowanie ułatwia przebywanie z jednostkami o specjalnych potrzebach. To bardzo ważne, aby niepełnosprawni nie byli wykluczani ze społeczeństwa, a w wieku dziecięcym otaczali się przyjaciółmi, którzy będą ich akceptować. Często też osoby z niepełnosprawnością intelektualną mogą być złośliwe, nietaktowne czy nieżyczliwe, nie dlatego, że chcą kogoś urazić, lecz nie zdają sobie sprawy z możliwości skrzywdzenia drugiej osoby. Jeśli dzieci sobie to uświadomią, łatwiej im będzie przyjaźnić się z taką osobą. Ważne jest, abyśmy zrozumieli, że interakcje z ludźmi niepełnosprawnymi mogą być nieco bardziej wymagające, ale są równie wartościowe i ważne jak każde inne.

inny, czyli jaki?

Celem zadań skupiających się wokół książki *Inny niż wszyscy* Pera Nilssona jest zaznajomienie dzieci z postawą tolerancji wobec osób, których zachowania, wygląd czy przekonania odbiegają od ich własnych, jak również zwrócenie uwagi na różnorodność ludzką występującą w świecie. Jeszcze przed przeczytaniem książki uczniowie zapoznają się z następującym fragmentem:

– Ludzie są różni – zaczęła pani jeszcze raz. – Niektórzy... niektórzy dużo mówią, inni są milczący, jedni cały czas chcą przebywać wśród kolegów i robić z nimi różne rzeczy, inni wolą być sami, czytać albo rozmyślać. Poza tym różnie wyglądamy. Jedni mają jasne włosy, inni ciemne, jedni są niscy, inni wysocy [...] niektórzy są zdrowi, inni cierpią na różne choroby, mają alergię, jeżdżą na wózku, ale... ale niektórzy mają problem, który nie jest ani chorobą, ani kalectwem. Chociaż ten problem też ma swoją nazwę. Dlatego część ludzi sądzi, że to jest choroba, ale to nieprawda²⁴.

Nauczyciel mówi, że ten cytat dotyczy jednego z uczniów klasy szkoły podstawowej. Zadaniem dzieci jest zapisanie na kartkach, jaki ich zdaniem problem został opisany we fragmencie, co przez to rozumieją, następnie swoje odpowiedzi zostawiają w pudełku, które będzie stało w klasie aż do dnia omawiania książki. W ten sposób uczniowie nie znając treści książki, mogą próbować zgadnąć, o czym ona będzie, jednocześnie cytat stanowi dla nich zagadkę do rozwiązywania. Jeśli z dziećmi nie był wcześniej omawiany żaden temat związany z niepełnosprawnością, prawdopodobnie prawidłowa odpowiedź na to pytanie będzie dla nich trudna. Jednak uczniowie, którzy poruszali to zagadnienie wcześniej, nie powinni mieć problemu z rozwiązaniem tajemnicy.

W pierwszym zadaniu nauczyciel prosi uczniów, aby zastanowili się, jacy są. W tym celu dzieci mogą uzupełnić następującą kartę pracy:

KIM JESTEM

W wolnym czasie lubię...	Bardzo irytuje mnie...
Nie lubię, kiedy ktoś...	Moim hobby jest...
Nigdy nie robiłam/em...	Nie umiem robić...
Moją mocną stroną jest ...	Najbardziej chciałabym/ chciałbym...

Rys 3. Karta pracy – analiza własnych zachowań

OSKAR	DAWID
Za dużo myśli i analizuje.	Dużo myśli o Milenie i innych sprawach.
Utrzymuje porządek, układa prosto książki.	Podobny do Oskara (według mamy).
Skupiony na własnych myślach.	Lubi grać w kulki.
Jest powolny i bardzo staranny.	Wymyśla fantastyczny świat we własnej głowie.

Rys 4. Porównanie Oskara i Dawida

Dzięki poleceniu uczniowie nie tylko zastanawiają się nad sobą, ćwiczenie stanowi również okazję do poznania reszty klasy. Po uzupełnieniu karty pracy dzieci próbują znaleźć swojego „bliźniaka”, czyli osobę, która w jak największym stopniu ich przypomina, z którą dzielą zainteresowania lub lęki. Zadanie jest zarówno okazją do ukazania podobieństw pomiędzy uczniami tego samego zespołu klasowego, jak i szansą na poznanie ich szczególnych potrzeb, jednak w bardziej komfortowy dla dzieci sposób. W przypadku przeprowadzenia zadania w klasie integracyjnej zespół poznaje specjalne wymagania osób z niepełnosprawnościami podczas wykonywania ćwiczenia, zabawy, dzięki czemu uczniowie nie czują się skrepowani, a proces przebiega w sposób naturalny, nie niezręczny i sztuczny. Polecenie pokazuje również, że każdego z nas coś irytuje lub nam przeszkadza.

W książce *Inny niż wszyscy* głównym bohaterem jest Dawid, jednak zadaniem uczniów będzie stworzenie charakterystyki Oskara (w oparciu o rozdział *Oskar też chodzi do mojej klasy*). Dzieci powinny uwzględnić nie tylko to, jaki jest chłopiec i jak się zachowuje, ale

również sposób, w jaki odnoszą się do niego inni. Następnie nauczyciel prosi swoich podopiecznych o analizę postaci Dawida. Czym martwi się on po diagnozie Oskara? Uczniowie zastanawiają się, czy obawy chłopca są słuszne i czy ma powody, aby myśleć, że jest taki jak kolega. W tym celu dzieci mogą krótko porównać Oskara i Dawida, aby zobaczyć podobieństwa lub różnice pomiędzy nimi (przykładowa realizacja zadania powyżej). Uczniowie poprawnie zauważają podobieństwo pomiędzy chłopcami – wszystkie rozmowy Dawida z mamą, panią, Kirlem, Mileną, tatą, a nawet małą Sanją potwierdzają jego obawy, co oznacza, że faktycznie koledzy mają cechy wspólne. Dzieci mogą również porównać sposób, w jaki Dawid rozumie „inność”, z tym, co mówi o niej Oskar. Zadanie ma na celu zwrócenie uwagi na różnicę w podejściu do tego samego zagadnienia, nie tyle do zespołu Aspergera, lecz do szeroko rozumianej inności. Dawid boi się, że będzie się wyróżniał, natomiast Oskar jest dumny z tego, jaki jest, a jest wyjątkowy.

„Ludzie są różni. I całe szczęście”²⁵ – jak uczniowie rozumieją słowa wypowiedziane przez nauczycielkę? Ich zadaniem będzie stworzenie wypowiedzi, w której rozważą, dlaczego różnorodność może być dobra oraz czemu ona służy. W tym celu mogą opisać całą klasę Dawida, ale również swoją własną. Dzięki zadaniu na temat samych siebie mają okazję poznać siebie, swoje mocne i słabe strony, co mogą wykorzystać podczas tworzenia wypowiedzi. Dzieci powinny zwrócić uwagę na to, że różnorodność sprawia, iż życie jest ciekawsze, a dzięki różnym perspektywom, doświadczeniom i umiejętnościom ludzie mogą się od siebie uczyć. Należy również pamiętać, że zróżnicowane spojrzenia na świat oraz różne podejścia do problemów prowadzą do innowacyjnych rozwiązań. Różnorodność jest często początkiem postępu w nauce, technologii czy sztuce. Każdy człowiek jest unikatowy i ma prawo do bycia sobą, co stanowi źródło osobistej satysfakcji.

Na zakończenie nauczyciel może wyświetlić uczniom jeden z odcinków serialu *Dziewczyna poznaje świat* (sezon 2, odcinek 15)²⁶. Można obejrzeć jego fragmenty, jeśli jednak czas pozwoli, dobrze,

aby dzieci zapoznały się z całością. Najistotniejsza jest jednak część, gdzie Farkle mówi przyjaciółom, że może być autystyczny, co ewidentnie go niepokoi. Riley w odpowiedzi na wyznanie Farkle'a na temat jego diagnozy odpowiada, że wiedzą, kim jest, czyli po prostu Farkle'em. Potwierdza to również Maya, mówiąc: „Tym właśnie jesteś. Nieważne, co ktoś mówi”. Osoby ze spektrum autyzmu często doświadczają trudności z rozpoznawaniem, interpretacją i wyrażaniem emocji, co oznacza, że mogą mieć większe trudności w radzeniu sobie z frustracją, gniewem czy lękiem. Odcinek jest bardzo dobrym podsumowaniem całego tematu, nie tylko jeszcze raz wyjaśnia uczniom, czym są zespół Aspergera i zaburzenia ze spektrum autyzmu, ale może także stanowić punkt wyjścia do dyskusji, która będzie się skupiać na tym, jak dzieci mogą pomóc osobom z niepełnosprawnością intelektualną.

Teksty zaproponowane uczniom pokazują, jak wiele twarzy ma niepełnosprawność, jak może być postrzegana oraz odbierana, ale również uświadamiają, że czasem możemy nawet nie wiedzieć, iż mamy do czynienia z osobą ze specjalnymi potrzebami. Dzieci powinny mieć świadomość, że jednostki z niepełnosprawnościami nie różnią się od nich w znaczny sposób, również myślą i czują, dążą do akceptacji. Odpowiedź na pytanie zawarte w tytule artykułu brzmi: taki sam, czyli każdy, ponieważ wszyscy są różni, niepowtarzalni oraz wyjątkowi, a zadaniem nauczycieli jest kształtowanie postaw otwartości na inność i zrozumienia jej. Tak wyedukowani uczniowie będą tworzyć świat, szanując odmienność każdego człowieka.

odwołania

1. Artykuł napisany na podstawie pracy magisterskiej *Inny, czyli jaki? – o uczniach z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni szkolnej i na lekcji języka polskiego* (2023, UJ).
2. A. Woynarowska, *Dyskursywne konstrukcje niepełnosprawności. Dyskurs jako narzędzie dominacji, wykluczenia, emancypacji i kreowania tożsamości osób z niepełnosprawnością*, Gdańsk 2020, s. 49.
3. Zob. np. B. Marcinkowska, *Kształcenie uczniów z niepełnosprawnością w Polsce – przeszłość, teraźniejszość, przyszłość*, Akademia Pedagogiki

- Specjalnej, Warszawa 2015; E. Zasępa, *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną. Procesy poznawcze*, Kraków 2017; G. Odoj, *Problemy integracji społecznej osób niepełnosprawnych intelektualnie* [w:] *Dzieło Lucyny Frąckiewicz inspiracją dla współczesnej polityki społecznej*, red. E. Górnikowska-Zwolak, W. Walkowska, Katowice 2015; *Dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, red. M. Buchnat, B. Tylewska-Nowak, Warszawa 2012.
4. Zob. *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcjach języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.
 5. Zob. np. A. Fidowicz, *Niepełnosprawność w polskiej literaturze XX i XXI wieku dla dzieci i młodzieży*, Kraków 2020; A. Mężyk, *Obraz dziecka z niepełnosprawnością w literaturze dziecięcej i młodzieżowej*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2016/6; K. Mikke, *Spektrum opowieści. Bohaterowie w spektrum autyzmu w literaturze dla dzieci i młodzieży XXI w. w świetle teorii różnorodności*, Warszawa 2024.
 6. K. Skoczek, *Literackie patrzenie rękami. Młodzi bohaterowie literaccy z niepełnosprawnościami – zaproszenie do dialogu* [w:] „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego” 2021, t. 30, s. 83.
 7. Tamże, s. 84.
 8. Badania przeprowadzone jesienią 2023 roku wśród 194 uczniów klas szóstych pięciu różnych szkół podstawowych.
 9. A. Fidowicz, dz. cyt., s. 304.
 10. K. Ryrych, *Wyspa mojej siostry*, Łódź 2017.
 11. W. Kostecka, *Dziwne – odmienne – obce. Dziecko jako Inny we współczesnej polskiej prozie dziecięcej i młodzieżowej*, „Litteraria Copernicana” 2017, nr 3(23), s. 99.
 12. M. Haddon, *Dziwny przypadek psa nocną porą*, Warszawa 2004.
 13. M. Latoch-Zielińska, *Wybrane kreacje niepełnosprawnych bohaterów współczesnych tekstów literackich w praktyce edukacyjnej*, „Filoteknos” 2022, vol. 12, s. 212.
 14. A. Chylińska, *Zezia i Giler*, Bielsko-Biała 2012, s. 7.
 15. Tamże, s. 6.
 16. Tamże, s. 67.
 17. Tamże, s. 72.
 18. P. Nilsson, *Inny niż wszyscy. Opowiadanie o chłopcu, który chce wiedzieć, czy jest normalny*, Poznań 2017.
 19. Tamże, s. 12.
 20. Tamże, s. 28–29.
 21. Tamże, s. 37.
 22. *The World of Autism PSA / Autism Speaks*, <https://www.youtube.com/watch?v=oidZghw97dc> [dostęp: 25.03.2024].
 23. A. Chylińska, dz. cyt., s. 80.
 24. P. Nilsson, dz. cyt., s. 24.
 25. Tamże.
 26. *Dziewczyna poznaje świat*, <https://www.disneyplus.com/pl-pl/browse/entity-1c1b71fd-3e47-4b7e-b102-f7d33a5d8558> [dostęp: 10.04.2024].

Klaudia Orzechowska

Trapped in a World Starving for Understanding: Eating Disorders in Young Adult Literature

summary

The article describes the importance of literature in youth education as a tool supporting emotional and social development. It highlights the challenges typical for adolescence, describing eating disorders as one of the significant issues affecting young people. Three literary works illustrating this topic are presented as examples: *Ethan. Hunger* by Anna Onichimowska, *Tiramisu with Strawberries* by Joanna Jagiełło, and the graphic novella *This Winter* by Alice Oseman. The article not only presents partial conclusions from the author's own research, but also uses these conclusions as the basis for creating teaching tools described in the final section of the article.

keywords

adolescence, adolescent issues, eating disorders, young adult literature, Polish language education

streszczenie

Artykuł opisuje znaczenie literatury w edukacji młodzieży jako narzędzia wspierającego rozwój emocjonalny i społeczny. Zwrócono uwagę na wyzwania typowe dla okresu adolescencji, wskazując zaburzenia odżywiania jako jeden z istotnych problemów dotyczących młodych ludzi. Jako przykłady literatury ukazującej ten temat przedstawiono trzy pozycje: opowiadanie *Ethan. Głód* autorstwa Anny Onichimowskiej, powieść *Tiramisu z truskawkami* Joanny Jagiełło oraz nowelę graficzną Alice Oseman *This Winter*. Zaprezentowano również częściowe wnioski z badań własnych.

które posłużyły jako podstawa do opracowania narzędzi dydaktycznych opisanych w końcowej części artykułu.

słowa kluczowe

dorastanie, problemy okresu adolescencji, zaburzenia odżywiania, literatura młodzieżowa, edukacja polonistyczna

biogram

Klaudia Orzechowska – absolwentka filologii polskiej o specjalności nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Brała udział w projekcie „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”. Opublikowała artykuł *Nie prawda, nie fikcja, lecz coś pomiędzy. Projekt warsztatów filmowych („Truman Show”)* w tomie z serii „Edukacja Nauczycielska Polonisty”. Laureatka konkursów literackich. Pracuje jako nauczycielka języka polskiego i wychowawczyni w Szkole Podstawowej nr 38 w Krakowie, gdzie z zaangażowaniem przygotowuje uczniów do konkursów oraz sprawuje opiekę nad Samorządem Uczniowskim.



uwięzieni w świecie głodu zrozumienia

Zaburzenia odżywiania w literaturze młodzieżowej

Odkrycie mocy słów i ich zdolności do kształtowania rzeczywistości jest rzeczą niezwykłą¹. Zauważyłam to dzięki codziennym spotkaniom z młodymi ludźmi w swoim doświadczeniu zawodowym. Głównym narzędziem pracy polonisty jest literatura – właśnie dzięki niej nauczyciel ma szansę na stworzenie bezpiecznej,

neutralnej, zastępczej przestrzeni do dialogu na trudne tematy, których odbiór może stanowić dla uczniów emocjonalny problem.

Istotne jest przełamywanie barier wstydu, a także niepewności w kwestii określania i manifestowania swoich przemyśleń na temat ludzkiej egzystencji oraz sytuacji poruszających, emocjonalnych i trudnych dla nastolatka. Okazję do przeprowadzenia tego procesu w skuteczny, a zarazem niegroźny sposób, dają analiza i interpretacja tekstów literackich. Agnieszka Handzel w publikacji *Empatyczna edukacja literacka w szkole podstawowej* zwraca uwagę, że

literatura poszerzająca perspektywę postrzegania świata może być dla nich [uczniów – K.O.] środkiem kompensacji trudnych emocji i pomocą w kształtowaniu tożsamości [...] czytanie wzmacnia empatię [...] ujęte we właściwe okoliczności może znacząco wpływać na rozwój młodego człowieka².

Literatura, gdy zostaje odpowiednio wykorzystana w procesie nauczania, może stworzyć przestrzeń do rozmów i refleksji, co jest kluczowe w wychowaniu człowieka. Taki stan może pomóc budować tożsamość młodego odbiorcy i sprawić, że ten znajdzie sposoby przezwyciężania trudnych emocji.

Adolescencja to czas wielu wyzwań. Okres, w którym młody człowiek na swojej drodze poznawania świata doświadcza trudnych sytuacji zmieniających jego rzeczywistość. Jednym z problemów wieku adolescencji, które stanowią temat tabu, są zaburzenia odżywiania. Nastolatek we współczesnym świecie żyje otoczony komunikatami na temat tego, jak powinien wyglądać. Od dzieciństwa młodzi ludzie bombardowani są promocją szczupłego ciała jako tego, które wyznacza sukces w różnych sferach życia. Media utwierdzają w adolescentach przekonanie, że uroda i odpowiednia sylwetka łączą się z inteligencją, możliwością zrobienia kariery zawodowej czy nawiązywaniem więzi międzyludzkich. Ponadto wizerunek szczupłej sylwetki wśród kobiet oraz muskularnego ciała wśród mężczyzn jest tym, którego reprezentacja pojawia

się najczęściej w mass mediach³ (jeśli pojawia się w reklamach sylwetka odbiegająca od tego kanonu, jest ona przez część społeczeństwa odrzucana). Nastolatkom, u których dopiero rozwija się odróżnianie tego, co realne, od tego, co sztucznie wykreowane, obserwując perfekcyjne wizerunki ciała prezentowane w mediach społecznościowych, mogą porównywać siebie z innymi i czuć przy tym niezadowolenie ze swojego wyglądu, a to w rezultacie może prowadzić do niezdrowych sposobów odżywiania.

Najczęstsze formy zaburzeń odżywiania to anoreksja, bulimia, zespół kompulsywnego objadania się oraz inne niebezpieczne zachowania żywieniowe, takie jak ortoreksja i bigoreksja. Anoreksja (jadłowstręt psychiczny) charakteryzuje się niską masą ciała oraz panicznym lękiem przed jej wzrostem; osoby chorujące stosują restrykcyjne diety, prowokują wymioty lub wykorzystują środki przeczyszczające w celu uniknięcia przybierania na wadze⁴. Z kolei bulimia (żarłoczność psychiczna) to zaburzenie związane z epizodami przejadania się, którym towarzyszą zachowania kompensacyjne, takie jak wymioty, zażywanie środków przeczyszczających lub intensywne ćwiczenia, mające na celu zapobieganie przyrostowi masy ciała⁵. Zespół kompulsywnego objadania się polega na spożywaniu ogromnej ilości jedzenia bez stosowania działań kompensacyjnych, co skutkuje poczuciem wstydu i niezadowolenia z własnego wyglądu⁶. Ortoreksja to obsesyjna potrzeba kontrolowania jakości spożywanych pokarmów – takie zachowanie może skutkować zaburzeniami społecznymi i emocjonalnymi, a bigoreksja, czyli obsesyjne kontrolowanie wyglądu i masy mięśniowej, może prowadzić do destrukcyjnych postaw w celu uzyskania jedynej akceptowalnej dla jednostki sylwetki ciała⁷. Każde z tych zaburzeń wymaga szczególnej uwagi, zrozumienia i wsparcia, zwłaszcza w kontekście młodzieży, która jest szczególnie podatna na takie trudności.

Przedstawione problemy wieku dorastania coraz częściej stają się także tematem współczesnej literatury młodzieżowej. Autorzy takich pozycji często przedstawiają bohaterów cierpiących na zaburzenia odżywiania, aby pokazać ich codzienne trudności,

mechanizmy działania chorób oraz możliwe drogi wyjścia z kryzysu. Spotkanie z taką lekturą może pomóc młodym ludziom poczuć, że nie są sami w swoich zmaganiach, a także ukazać, że nawet w najtrudniejszych chwilach można znaleźć szansę na pomoc.

co „gryzie” współczesnych nastolatków?

Pierwszą z pozycji lekturowych, na którą warto zwrócić uwagę, jest opowiadanie *Ethan. Głód* z wydanej w 2007 roku książki Anny Onichimowskiej pod tytułem *Dziesięć stron świata*⁸, stanowiącej zbiór dziesięciu opowiadań o losach młodzieży z tytułowych różnych stron świata. Największym jej walorem jest różnorodność przedstawianych historii i możliwość identyfikacji jednostki w czasie dojrzewania z losami poszczególnych bohaterów, co potwierdza ją słowa Martyny Jelonek, która w artykule „*Dziesięć stron świata Anny Onichimowskiej*”. *Literacki atlas problemów wobec różnych potrzeb uczniów* pisze, że

Onichimowska wykreowała wiele postaci (zarówno dziewcząt, jak i chłopców będących w okresie dojrzewania), zwiększając młodemu czytelnikowi szanse na utożsamienie się z fikcyjnym rówieśnikiem, co z kolei pozwala lekturę nie tylko czytać, ale i wewnętrznie przeżywać. [...] Zbiór opowiadań jest zatem swoistym atlasem współczesnych problemów. [...] Poruszone przez autorkę tematy [...] stanowią odpowiednio punkty wyjścia do rozmowy z nastolatkami w trudnym okresie dojrzewania, którego specyfika polega na formowaniu światopoglądu⁹.

Autorka powyższych słów w swoich rozważaniach kładzie nacisk na dwie główne zalety płynące z pracy z historiami opisanymi przez Onichimowską. Po pierwsze, wskazuje na możliwość połączenia doświadczeń dzieci z emocjami i uczuciami wykreowanych

postaci. Po drugie, sygnalizuje terapeutyczną moc oddziaływania procesu czytania oraz przetwarzania poznanych historii. W tych dwóch aspektach podkreśla także uniwersalny charakter problemów opisywanych przez pisarkę. Widoczne jest podobieństwo między nimi a tymi, które bezpośrednio dotyczą współcześnie funkcjonującej jednostki w procesie kreowania swojej tożsamości. Młody odbiorca, zanurzając się w świecie literackich problemów fikcyjnych nastolatków, może odnaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące egzystencjalnych dylematów związanych z dorastaniem. Istotne jest także to, że autorka *Dziesięciu stron świata* nie boi się poruszać tematów trudnych i kontrowersyjnych, co sprawia, że młody człowiek może zapoznać się z zagrożeniami, o których być może nie miał szansy porozmawiać z osobą dorosłą, a które mogą go spotkać na drodze do ustalenia, kim jest i co czuje. Takie zestawienie daje wiele możliwości interpretacji oraz dialogu z nastolatkiem w bezpiecznej przestrzeni, jaką zapewnia fikcyjny świat bohaterów literackich.

W tym niezwykle ciekawym zbiorze pojawia się historia pewnego chłopca opisana w opowiadaniu *Ethan. Głód*. Bohater przeżywa tytułowy głód. Jednakże jego wymiar jest nie tylko fizyczny, ale także psychiczny i emocjonalny. Nastolatek cierpi na zaburzenia odżywiania. Historię chłopca rozpoczyna opis przeżyć wewnętrznych. Czytamy w nich o nagłej, szybkiej, gwałtownej konieczności zaspokojenia potrzeby jedzenia:

Jak zwykle obudził mnie głód. Próbowałem myśleć o czymś innym niż jedzenie, ale nadaremnie. Mój brzuch był czarną dziurą, powiększała się z każdą chwilą, miałem wrażenie, że jeśli nie zapełnię jej natychmiast, ulecę w noc jak wielka bańka mydlana. [...] Mój głód był teraz tak wielki, że mógłbym pochłonąć nie tylko zawartość lodówki, ale również szafek [...] czarne dziury wypełniały mnie bez reszty – od nasady włosów do małego palca¹⁰.

Głód, który pojawił się u chłopca, nie był naturalną koniecznością uregulowania potrzeb czysto fizycznych. Miał on swoje źródło głębiej, w niemożności poradzenia sobie z emocjami targającymi światem wewnętrznym chłopca. Kryzys pogłębił się, gdy Ethan w swoim akcie napadu głodu został zauważony przez matkę. Jego rodzicielka zareagowała w sposób charakteryzujący się przemocą na płaszczyźnie psychologicznej – wzbudziła w chłopcu poczucie winy i zmusiła go do wejścia na wagę. Jej zachowanie spotęgowało początkową pustkę emocjonalną Ethana, doprowadzając do regulacji w jedyny znany mu sposób, czyli poprzez spożywanie dużych ilości jedzenia.

Kwestie, na które warto zwrócić uwagę, stanowią ukazanie procesu kompulsywnego objadania się i towarzyszących mu mechanizmów oraz płaszczyzna rekompensowania braków w sferze emocjonalnej chłopca. Jedyna potrzeba, która została zrealizowana przez jego rodziców, to zapewnienie mu bytu materialnego. Nastolatek jest jednak przez nich zaniedbywany w zakresie wychowawczym. W dyskusji rodziców Ethan słyszy o sobie z ust matki: „Będzie nam tylko przeszkodą... Sam wiesz, jak on się zachowuje w towarzystwie. [...] Będą się na niego gapić i obgadywać nas za plecami”¹¹. Chłopiec nie czuje więzi ze swoimi rodzicami, wie, że się go wstydzą. Udaje, że nie jest to powodem jego smutku, wręcz przeciwnie – tłumaczy sobie, że nieobecność rodziców pozwoli mu na objadanie się w samotności, bez uwag i szykan. Samotność jawi mu się jako najlepszy aspekt jego życia, tylko w niej czuje się bezpiecznie, a – jak sam stwierdza – „życie przez moment wydało się piękne”¹².

Magdalena Weber i Beata Ziółkowska piszą, że „zaburzenia odżywiania mają źródło w niewykorzystanych warunkach wewnętrznych (np. nasilenie potrzeby perfekcjonizmu, neurotyzm, zaniżona samoocena) oraz zewnętrznych (sytuacje trudne w rodzinie, w relacjach z rówieśnikami, rozterki miłosne)”¹³. W dalszej części analizy wskazują, że gdy nastolatek napotyka bolesne doświadczenia i nie ma perspektyw na adekwatną na nie odpowiedź, a jego możliwo-

ści radzenia sobie z nimi zostają przekroczone, organizm reaguje systemem samoobrony polegającym na dezorganizacji¹⁴. „Efektem takiej dezorganizacji może być zaburzenie łaknienia jako jedyny możliwy sposób poradzenia sobie z niekorzystnymi warunkami rozwoju”¹⁵ – piszą. W takiej sytuacji stan dziecka rozpatrywany jest nie tylko jako zaburzenie zdrowotne, ale także jako złożony skutek zaniedbania innych sfer życia.

W sytuacji zaniedbywania i przemocy psychicznej, jakiej doświadcza Ethan ze strony rodziców, chłopiec ucieka w akty obżarstwa jako jedynego znanego mu sposobu regulowania negatywnych emocji¹⁶. Sytuacja ta zmienia się dopiero wtedy, gdy potrzeba bycia zauważonym zostaje zrealizowana przez pojawienie się w jego życiu ekscentrycznego dziadka. Mężczyzna nie ocenia Ethana. Nie wzbudza w nim poczucia winy, jego troska o stan zdrowia chłopca i wagę jest naturalna. Otacza on nastolatka ciepłem i zainteresowaniem, po prostu chce spędzać z nim czas, dzielić pasję, rozmawiać na różne tematy oraz widzieć go przez inny pryzmat niż tylko ten związany z otyłością. Chłopiec widzi tę zmianę, czuje się przy nim bezpiecznie i w finale historii stwierdza: „Chciałem tylko nie być głodny. I nie robić niczego wbrew własnej woli”¹⁷. Zakończenie daje więc nadzieję, że jego życie się zmieni.

Wartość edukacyjna tej opowieści zawarta jest w wielu jej elementach. Po pierwsze, ukazuje ona różne wymiary niemożliwości radzenia sobie z trudnym dla dziecka elementem jego życia i rozwoju, jakim jest zaniedbywanie ze strony rodziców. Po drugie, prowokuje wiele pytań na temat samooceny i sposobu radzenia sobie z jej niskim poziomem u młodych osób. Może być więc załączkiem do dyskusji na te tematy. Po trzecie, przedstawia mechanizmy związane z coraz częściej spotykanym zaburzeniem, jakim jest kompulsywne objadanie się. Przedstawienie ich młodym osobom i rozmowa na ich temat może mieć działanie profilaktyczne. Co więcej, wartościową cechą stanowi także to, że jej bohaterem jest chłopiec. Współcześnie, mimo iż coraz więcej mówi się o potrzebie niestereotypowego wychowania i rozmowy

z młodymi mężczyznami, nadal brakuje realizacji tych czynności w praktyce. Wszystkie te zalety mogą sprawić, że czytanie historii Ethana (ale także, być może, innych historii proponowanych w zbiorze przez Onichimowską) będzie nie tylko przyjemnością w wymiarze estetycznym, ale także ważną lekcją życia.

Drugą pozycją, na którą warto zwrócić uwagę, jest nowela graficzna Alice Oseman *This Winter*. Brytyjski dziennik „The Times” nazwał debiutancką powieść tej autorki „*Buszującym w zbożu* epoki cyfrowej”¹⁸. Ekranizacja pierwszych tomów *Heartstoppera* przez serwis Netflix okazała się wydarzeniem na skalę światową, przyciągając przed ekrany miliony użytkowników i sprawiając, że młodzi ludzie stali w kolejkach, aby zdobyć papierowy egzemplarz historii Charliego i Nicka¹⁹. W czym tkwi fenomen tej autorki? Przemek Staroń, Nauczyciel Roku 2018, napisał, że najlepszym sposobem na zrozumienie wyjątkowości twórczości Oseman jest lektura wydanej po raz pierwszy w Polsce w 2022 roku noweli *This Winter*. Staroń pisze o niej następująco:

ta krótka opowieść jest bowiem nie tylko skończonym, kompletnym dziełem sztuki, ale też esencją mądrości, dojrzałości oraz czułości [...] to wybrzmiewa z *This Winter* z całą mocą: czuła obecność bliskich jest nieopisanym skarbem, a nie zwalnianiem nas z ukochania, utulenia i zawalczenia o siebie²⁰.

Autorka zdobywa uznanie wśród nastolatków, gdyż porusza tematy, które są dla nich aktualne i istotne, a dotyczą presji społecznej, kształtowania tożsamości, istoty przyjaźni, akceptacji siebie, wyzwania towarzyszących dorastaniu czy problemów związanych ze zdrowiem psychicznym. Oseman podejmuje te zagadnienia z dużą wrażliwością, co może pomóc czytelnikom zrozumieć własne doświadczenia i dostrzec, jak istotne jest otwarcie się na drugiego człowieka, nawiązanie z nim empatycznego dialogu. W kanonie lektur szkolnych brakuje tekstów, które opisywałyby rzeczywistość nastolatków drugiej dekady dwudziestego pierwszego wieku.

Co więcej, brakuje także historii, które ukazywałyby, jak młody człowiek, ale także jego otoczenie, mogą funkcjonować w obliczu trudności związanych z dorastaniem. *This Winter Alice* Oseman spełnia te postulaty. Historia wykreowana przez autorkę pokazuje młodym ludziom, że problemy związane ze zdrowiem psychicznym to realny problem, który może dotknąć każdego, nawet ich samych lub ich bliskich. Taka sytuacja zwiększa świadomość i zrozumienie trudności związanych z tymi zaburzeniami.

Bohaterem noweli jest znany z serii *Heartstopper* Charlie Spring. Czas akcji przypada na święta Bożego Narodzenia. I choć jest to okres magiczny i niezwykle, dla rodziny Springów to jednocześnie czas wyzwań oraz trudności, gdyż są to pierwsze święta po powrocie Charliego ze szpitala psychiatrycznego, gdzie przebywał z powodu zaburzeń odżywiania. Narracja toczy się z trzech punktów widzenia – piętnastoletniego Charliego, jego o rok starszej siostry Tori oraz siedmioletniego brata Olivera. Oseman pokazuje prawdziwe obawy, jakie towarzyszą młodemu człowiekowi w okresie leczenia zaburzeń odżywiania – strach przed uroczystościami rodzinnymi, niezrozumienie ze strony dorosłych, stygmatyzacja i bagatelizacja problemu. Co więcej, możemy zaobserwować, jak z sytuacją radzą sobie członkowie rodziny i chłopak Charliego, a także to, w jaki sposób na chorobę, jaką są zaburzenia odżywiania, reagują osoby postronne. Jagoda Różycka w wydanym w 2022 roku poradniku dla rodziców i bliskich dziecka cierpiącego na zaburzenia odżywiania pisze, że „dziecko choruje, ale z nim choruje cała rodzina”²¹. W tych słowach autorka zwraca uwagę na fakt, że cierpienie nastolatka zmagającego się z anoreksją, bulimią czy kompulsywnym objadaniem się znacząco wpływa na funkcjonowanie całej rodziny – pojawia się napięcie i strach, dorośli niekiedy nie posiadają odpowiednich narzędzi, by rozmawiać z nastolatkiem. Różycka zauważa także, że czasami nawet najbliżsi, mając dobre intencje, mogą zachowywać się w sposób, który w odbiorze dziecka będzie niewystarczający lub nawet krzywdzący. Obserwowanie cierpienia i zmagañ chorej osoby może wywoływać u bliskich uczucie

bezradności, zmartwienia, lęku czy poczucia winy. Dodatkowo negatywne i niezrozumiałe emocje kumulują się, a ich uwolnienie może prowadzić do spięć i konfliktów.

Emocjonalnym wsparciem dla Charliego jest niewątpliwie jego siostra Tori, która zauważa, że choroby psychiczne to rzeczy, które „po prostu się zdarzają, jak nowotwory. To nie jego [Charliego – K.O.] wina”²², a także chłopak Charliego, który wspiera go rozmową i pełnym zrozumieniem. W sferze uczuć izoluje się zaś matka chłopca, która „unika rozmów na wszelkie głębsze tematy i nigdy nie mówi o emocjach”²³. Jednakże, w kryzysowej sytuacji, również ona będzie musiała przezwyciężyć swoje bariery, by pomóc swojemu dziecku przetrwać trudny czas. Rodzina Charliego stara się pomóc na tyle, na ile jest w stanie zaopiekować się chłopcem. Jednak osoby, które przybywają do domu jedynie w okresie świątecznym i nie mają świadomości, jak bardzo poważny jest stan nastolatka, pogarszają jego dobrostan niestosownymi pytaniami czy komentarzami. Lektura noweli może więc uświadomić młodym ludziom, jak istotne jest uważanie na słowa kierowane do drugiego człowieka, którego historii nigdy nie zna się w pełni, i jak bardzo destrukcyjną siłę mogą mieć te słowa.

Innym bardzo ważnym wątkiem zawartym w opisie zmagania chłopca z procesem zdrowienia są jego wewnętrzne rozterki i obwinianie samego siebie za stan rodziny. Charlie mówi „jestem [...] hipokrytą. Cały czas narzekam, że ludzie mnie żałują, a jednocześnie sam urządzam dramatyczne sceny”²⁴. Jednakże po uwolnieniu emocji przypomina sobie swój pobyt w szpitalu psychiatrycznym i terapię, a także to, że jego „kompulsje są mechanizmami radzenia sobie ze światem”²⁵ oraz że „nie chodzi o to, żeby jedynie przestać coś robić, ale też o to, żeby zrozumieć, dlaczego podobne impulsy w ogóle się pojawiają. Jakie emocje się pod nimi kryją”²⁶. Ponadto Oseman zdejmuje stygmat ze szpitali psychiatrycznych. Ukazuje je jako miejsca, które pomagają nastolatkom w przezwyciężeniu choroby, a terapeutów jako przewodników w tej drodze. Jest to, moim zdaniem, bardzo istotny wątek w świecie, w którym pojęcia takie

jak szpital psychiatryczny czy choroba psychiczna nadal wywołują negatywne skojarzenia, często pełne utartych stereotypów (co w noweli zauważyć możemy w wypowiedziach postronnych bohaterów).

Kolejnym atutem twórczości Oseman jest to, że łączy ona literaturę z ilustracją, tworząc nowele i powieści graficzne. Dzięki temu zabiegowi jej dzieła przyciągają młodych czytelników, ponieważ łączenie tekstu z obrazami sprawia, że proces czytelniczy staje się bardziej interaktywny oraz atrakcyjny wizualnie. Ilustracje pomagają w zrozumieniu fabuły i pogłębiają doświadczenie czytania tych, którzy mają opory przed sięgnięciem po książkę. Dzięki kombinacji obrazów i tekstu młody człowiek szybciej przechodzi przez kolejne strony, co może być bardziej motywujące dla osób mających problemy ze skupieniem uwagi przy dłuższych tekstach. Ponadto ilustracje wykonane przez autorkę *This Winter* doskonale wyrażają uczucia postaci i atmosferę, co może zaangażować czytelników w historię oraz sprawić, że będą oni lepiej współodczuwali emocje bohaterów.

Dzięki tej lekturze młody człowiek ma szansę zrozumieć, jak ważne jest wsparcie innych dla osoby borykającej się z trudnościami, zgodnie z tym, co zauważa główny bohater *This Winter*: „Być. Pomagać, kiedy pomoc jest potrzebna. Starać się zrozumieć, nawet kiedy nie rozumie się wszystkiego”²⁷. Literatura i działania nauczyciela wokół jej omówienia ukazują model zdrowych relacji, które mogą służyć jako wzorzec dla adolescentów, pomagając im zrozumieć, jak należy udzielać wsparcia swoim bliskim. Mogą one zachęcić nastolatków do otwartych dyskusji na temat trudności, z którymi się borykają, a także do poszukiwania wsparcia, gdy jest ono potrzebne (zwłaszcza że na ostatniej stronie noweli młodzież może znaleźć informacje o tym, gdzie szukać pomocy w podobnych sytuacjach).

Warto zwrócić uwagę także na powieść *Tiramisu z truskawkami* Joanny Jagiełło, której bohaterka zapisuje w pamiętniku: „Nie sprawia mi przyjemności patrzenie na własne ciało – robię to, żeby wiedzieć, co jeszcze muszę naprawić”²⁸. Książka jest trzecim

tomem stworzonej przez Jagiełło „serii kawowej”, która opowiada o perypetiach i dojrzewaniu Haliny, zwanej Linką, oraz jej przyjaciół. Małgorzata Chrobak, pisząc o tym cyklu w tekście *Ćwiczenia (z) emocji w prozie dla młodzieży Joanny Jagiełło*, doceniła, że bohaterowie – młodzi i dorośli doświadczają złożonych emocji²⁹.

W okresie dojrzewania człowiek przeżywa kryzys osobowości, który wiąże się z pojawieniem się wątpliwości co do dotychczasowych sposobów radzenia sobie z problemami oraz funkcjonowania w grupie społecznej³⁰. Kryzysowi tożsamości często towarzyszą konflikty wewnętrzne, które dotyczą decyzji życiowych, trudności w identyfikacji z różnymi wartościami lub presją między oczekiwaniami społecznymi a własnymi potrzebami czy pragnieniami. Jeśli do tego dochodzą trudne sytuacje, na które adolescent nie ma wpływu, jak na przykład rozwód rodziców czy konieczność przeprowadzki w inne miejsce, nastolatek staje się bezradny. W takiej sytuacji znajduje się na początku swojej historii, na kartach *Tiramisu z truskawkami*, Natalia. Nowy rok szkolny przynosi jej wiele trudności, z którymi musi się zmierzyć: rozwód rodziców, depresja matki, rozstanie z chłopakiem, nowa szkoła, w której nauczyciele wymagają zbyt wiele. Dziewczyna zaczyna wątpić w swoje zdolności i zalety, traci kontrolę nad różnymi sferami życia. Jej niska samoocena oraz utrata sprawczości znajdują upust w chęci kontroli wagi i zmiany wyglądu. Natalia przechodzi na dietę odchudzającą, aby odmienić swoje życie. Zaczyna łączyć swój dobrostan z wyglądem zewnętrznym. Samoocena młodej kobiety, jak piszą Weber i Ziółkowska,

ma olbrzymie znaczenie nie tylko z uwagi na fakt, że wpływa na samopoczucie człowieka, pogarszając czy też polepszając jego nastrój, reguluje ona jego funkcjonowanie, wybory i decyzje, stosunek do innych ludzi i świata, teraźniejszości oraz przyszłości. Samoakceptacja związana jest z szacunkiem względem siebie, motywacją do dalszego rozwoju, jak również z przyzwoleniem na doświadczanie porażek bez zachwiania ogólnego stosunku do samego siebie³¹.

W przypadku Natalii jej postrzeganie samej siebie gwałtownie się załamuje. W głowie nastolatki gromadzą się negatywne emocje i uczucia, których nie potrafi wyjaśnić.

Jagiello w interesujący sposób oddaje mechanizmy związane z kolejnymi etapami przechodzenia od chęci poprawy wyglądu do zaburzeń odżywiania u młodych osób. Warto zwrócić uwagę na sposób opisywania przeżyć i emocji, które towarzyszą dziewczynie na kolejnych etapach zatracania się w spirali choroby, jaką jest anoreksja – od początkowej euforii, przez natarczywe myśli o jedzeniu, wstręt do swojej cielesności, po ataki głodu i obrzydzenie do samej siebie. Bohaterka oddala się od swojego ciała oraz swojej osoby, przestaje skupiać się na swoich marzeniach i pragnieniach, jej jedynym celem jest utrata kilogramów. Marzy o tym, by

mieć ciało lalki. Mocne, szczupłe ciało bez włosów. Ciało, które nie tyje, nie obrasta tłuszczem, nie poci się, nie miesiączkuje. Ciało, które nie odstaje tak drastycznie od tego, czym jest dusza. Bo Natalia czuła, że do jej duszy – delikatnej i eterycznej – to jej ciało, ta owłosiona góra mięsa, po prostu nie pasuje³².

Naturalne procesy fizjologiczne związane z prawidłowym funkcjonowaniem organizmu budzą w dziewczynie jedynie obrzydzenie; pragnie uwolnić się od swojego ciała i osiągnąć całkowitą czystość, „być czysta jak noworodek, który nie tknął jedzenia [...] być pusta w środku”³³. Chęć odzyskania kontroli nad własnym istnieniem przez dietę sprawia, że Natalia traci kontrolę nad każdym aspektem swojego życia, a także nad swoim ciałem i sobą samą. Przestaje dostrzegać ostrzeżenia, jakie wysyła jej organizm, emocje uwalnia przez samookaleczenie, dostaje ataków wilczego głodu, odcina się od przyjaciół, izoluje, przestaje chodzić do szkoły, zapomina o dawnych marzeniach i celach.

Zupełnie inne podejście do własnej cielesności ma główna bohaterka serii kawowej, Linka, która po pogadance na temat anoreksji

i bulimii w szkole zaczyna zagłębiać się w ten temat i publikować na swoim blogu przemyślenia o kanonie piękna oraz niszczycielskiej sile choroby. Nastolatka dostrzega w swoim ciele siłę i piękno. Jedzenie jest dla niej nie tylko czynnikiem wpływającym na ciało, ale także źródłem przyjemności. To właśnie ona staje się osobą, która dostrzega problem Natalii i stara się jej pomóc. Jest niczym pomost, który łączy Natalię z jej dawnym życiem. Problemy chorującej dziewczyny zostają zignorowane przez jej rodziców, nie interweniuje także szkoła, która jedynie utwierdza Natalię w tym, że jej samoocena zależna jest nie od czynników wewnętrznych, a jedynie od czynników zewnętrznych.

Przedstawiona historia i różne sposoby widzenia ciała mogą inspirować młodzież do refleksji nad własnymi przekonaniem czy postawami. Czytając o trudnościach, które dotyczą bohaterów, uczniowie mogą rozwijać empatię i zrozumienie dla osób borykających się z tymi problemami, a także poznać wewnętrzne rozterki oraz mechanizmy związane z anoreksją i bulimią. Negatywny obraz własnego ciała może oddziaływać destrukcyjnie na inne sfery życia i rozwoju, takie jak relacje społeczne czy poczucie sprawczości. Postrzeganie ciała przez nastolatków stanowi zatem istotny aspekt ich życia, który może mieć wpływ na wiele sfer, takich jak zdrowie psychiczne, samoocena, nawiązywanie więzi z drugim człowiekiem bądź podejście do zdrowego stylu życia.

cała nadzieja w literaturze?

Zdarza się, że głos młodych ludzi jest ignorowany, a dorośli prowadzą debaty nad tym, co dla nastolatków powinno być najlepsze i najbardziej wartościowe, nie pytając ich o zdanie. Postanowiłam wsłuchać się w głos młodzieży, aby sprawdzić, czy jej zdaniem istnieje realna potrzeba rozmowy na temat problemów dorastania oraz omawiania pozycji literatury młodzieżowej odzwierciedlającej te kwestie. Przeprowadziłam badania wśród nastolatków w pięciu szkołach na terenie dwóch województw, aby zebrać opinie młodych

ludzi i odpowiedzieć na pytanie, na ile ich doświadczenia oraz oczekiwania są zgodne z prezentowanymi założeniami. Pytałam zarówno o kwestie związane z czytelnictwem, jak i postrzeganiem własnego wyglądu, podejściem do stereotypowych wzorców piękna oraz świadomością na temat zaburzeń odżywiania³⁴.

Badania wykazały, że niezależnie od wieku, płci i miejsca zamieszkania adolescenci w większości odczuwają stres oraz mają niską samoocenę. Dotyczy ich także problem zaburzeń odżywiania: około jedna piąta badanych, niezależnie od wielkości miejscowości, z której pochodzą, wskazała, że ten problem jest obecny w ich życiu, częściej dotyczy on jednak dziewczynek niż chłopców, choć – jak wykazała dalsza analiza ankiet respondentów – chłopcy również borykają się z tym problemem, ale nie potrafią go zdiagnozować. Zebrane przeze mnie dane ukazują, że młodzież doświadcza poważnych problemów emocjonalnych i społecznych, a potrzeba mówienia o nich, szczególnie w środowisku szkolnym, jeszcze nigdy nie była tak silna jak obecnie.

Część ankiet dotyczyła kwestii postrzegania własnego wyglądu i obrazu ciała wśród młodzieży; samooceny i akceptacji. W tym celu uczniowie dostali polecenie narysowania lub opisanie wizji „JA REALNEGO”, czyli tego, jak widzą swoją osobę aktualnie, oraz „JA IDEALNEGO”, czyli portretu tego, jak chcieliby wyglądać. Zadanie to miało na celu zbadanie, czy uczniowie mają zaburzony obraz postrzegania swojego wyglądu i tego, jakie jego elementy są przez nich najbardziej krytykowane i wyolbrzymiane.

Rysunki i opisy blisko 57% badanych nastolatków wskazują, że chcieliby zmienić coś w swoim wyglądzie lub osobowości. Aż 36% ankietowanych wskazało, że elementem, którego nie akceptują, jest coś z ich wizerunku zewnętrznego. Jedynie 37% uczniów zaznaczyło, że w pełni akceptuje swoją osobę. W trakcie analizy odpowiedzi ze względu na czynniki różnicujące nie zauważyłam większych zależności między wynikami a wiekiem i miejscem zamieszkania badanych, jednakże znaczące były różnice w odniesieniu do płci. Aż 50% dziewcząt chce zmienić wyłącznie swój

wygląd, w porównaniu do 23% chłopców. Najprawdopodobniej jest to wynikiem presji społecznej narzuconej płci żeńskiej odnośnie do obowiązującego kanonu piękna.

Do ciekawych wniosków można dojść, przypatrując się elementom związanym z osobowością. Dziewczęta zaznaczały, że chciałyby być miłsze i bardziej lubiane, chłopcy zaś chcieliby osiągać sukcesy w swoich pasjach, zainteresowaniach i być bogatsi. Być może ten fakt także jest spowodowany stereotypowym postrzeganiem kobiecych i męskich ról oraz cech (dziewczynkom wmawia się, że powinny ulegać innym, być uśmiechnięte i pozytywnie nastawione, chłopców zaś utwierdza się w przekonaniu, że powinni być silni i zaradni). Jednakże niektóre rysunki czy opisy wskazują na bardzo niską samoocenę zarówno wśród uczniów, jak i uczennic.

Niepokojące było również to, że nadwaga kojarzyła się uczniom z takimi pojęciami jak: tłusty, obżarstwo, lenistwo, „przegryw”, niska samoocena, a nawet smutek. Takie wyniki wskazują, że warto kontynuować działania edukacyjne, które promowałyby różnorodność cielesną i budowały pozytywne podejście do własnego wyglądu oraz zdrowia, tak by przeciwdziałać utrwalanym stereotypom, promując akceptację siebie i innych. W jakiej mierze przydatna może być w tym zadaniu literatura młodzieżowa?

Raport Biblioteki Narodowej o stanie czytelnictwa w Polsce w 2023 roku wykazał, że najczęstszymi czytelnikami książek są nastolatki w wieku od 15 do 18 lat³⁵. Moje badanie pokazało, że jest to grupa niejednorodna: spośród badanych dziewcząt 70% wyraziło zainteresowanie czytaniem książek, podczas gdy tylko 38% chłopców wskazało na pozytywne nastawienie do czytania. Zastanawiało mnie, jakiego typu literatura najbardziej interesuje młodzież, jakie konkretne tytuły poza lekturami szkolnymi wybierają oraz jakie problemy są w nich opisywane. Dlatego w jednym z zadań zapytałam uczniów o książki, w których bohaterowie zmagają się z problemami okresu dojrzewania. Uczniowie mieli możliwość wpisania trzech tytułów i wypisania, jakie trudności dorastania w nich występują. Co ciekawe, i jednocześnie alarmujące, zadanie

wypełniło jedynie 42% badanych, z których większość stanowiły dziewczęta. Analiza wybranych przez uczniów tytułów ujawniła niepokojącą tendencję, najczęściej pojawiające się propozycje były książkami zawierającymi treści nieadekwatne do wieku młodych czytelników. W tych książkach znajdują się szczegółowo opisane sceny seksualne oraz pochwała toksycznych relacji, a także opisy zabaw z używkami, przemocy i nielegalnych działań (*Rodzina Monet* Weroniki Marczak; dylogia *For sure not you* Weroniki Ancerowicz; pozycje autorstwa Colleen Hoover: *Hopeless, It Ends with Us; Never, Never* Colleen Hoover i Tarryn Fisher; *Clone* Aleksandry Negrońskiej czy seria *Hell* Katarzyny Barlińskiej). Jednakże ciekawe jest to, że część uczniów wypisywała tytuły lektur szkolnych oraz tekstów dodatkowych omawianych na lekcjach języka polskiego (*Ania z Zielonego Wzgórza* Lucy Maud Montgomery, *Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego, *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Chłopcy z Placu Broni* Ferenc Molnára, seria *Opowieści z Narnii* C.S. Lewisa, *W pustyni i w puszczy* Henryka Sienkiewicza, *Stowarzyszenie Umarłych Poetów* Nancy H. Kleinbaum, seria *Harry Potter* J.K. Rowling oraz seria *Percy Jackson* Ricka Riordana czy *Pasztety, do boju!* Clémentine Beauvais). Uczniowie sięgają po różnorodne książki, dlatego warto, aby szkoła była miejscem, które wspiera ich w wyborze wartościowej literatury, dostosowanej do ich wieku oraz wyzwań, z jakimi się mierzą.

Aby poznać możliwości wykorzystania literatury młodzieżowej, która promuje empatię i zrozumienie drugiego człowieka, a jednocześnie posiada liczne walory edukacyjne, przedstawiłam ankietowanym streszczenia trzech książek, które według mnie spełniają przedstawione postulaty. Pierwszą z nich była powieść młodzieżowa *Tiramisu z truskawkami* Joanny Jagiełło, drugą – opowiadanie *Ethan. Głód* Anny Onichimowskiej, a trzecią książka *Stan splątania* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, opisująca losy i problemy trojga znajomych z jednej klasy. Każda z wybranych przeze mnie pozycji skupia się na codziennych sprawach oraz trudnościach, z którymi zmagają się młodzież, co sprawia, że czytelnicy mogą

utożsamiać się z bohaterami. We wszystkich pojawia się temat zaburzeń odżywiania.

Odpowiedzi nastolatków wskazują, że zawarte w opisach treści były dla nich interesujące i przemawiały do ich doświadczeń życiowych oraz emocji. Przedstawione pozycje zachęciły także nawet tych, którzy wcześniej deklarowali, że nie lubią czytać. Często osoby, które twierdzą, że nie lubią czytać, po prostu jeszcze nie znalazły pozycji lekturowych odpowiadających ich preferencjom. Wybór atrakcyjnych książek, które poruszają problemy bliskie młodym osobom, może zmienić negatywne nastawienie do czytania. Warto przyrzeć się przykładowym uzasadnieniom wyborów uczniów:

- ☞ Książka opowiada o problemach w liceum, jest to czas, w którym niektórzy nie wiedzą, co zrobić. (KCH727)³⁶
- ☞ Pokazuje problemy, z jakimi borykają się czasami nastolatkiem. (KCH805)
- ☞ Takie książki mogą wiele wnieść do naszego życia. (ŻDZ806)
- ☞ Pokazuje, że nie zawsze wszystko będzie takie, jak tego byśmy chcieli. (ŻCH705)
- ☞ Jest podobna do mojego życia. (KCH708)
- ☞ Ta historia jest inna niż wszystkie typowe książki, chce poznać jej dalszą część. (KDZ721)
- ☞ Być może dzięki niej docenię to, co posiadam. (KDZ714)
- ☞ Może pomóc w zastanowieniu się nad sobą. (OCH802)

Odpowiedzi respondentów sugerują, że książki młodzieżowe mogą stanowić skuteczne narzędzie przełamania oporów wobec lektury, a także inspirować do rozmów na trudne tematy.

w stronę zrozumienia – propozycje działań dydaktycznych

Wnioski z badań własnych i codzienne obserwacje działań młodzieży skłoniły mnie do opracowania działań dydaktycznych związanych z tematyką trudności okresu dorastania, opartych na opowiadaniu *Ethan. Głód* Anny Onichimowskiej.

W pracy nad tekstami literackimi skupiam się na tym, by uczniowie dostrzegli, że książki, dyskusje i otwartość na zdanie drugiego człowieka mogą w znacznym stopniu wpłynąć na ich postrzeganie rzeczywistości. Jedną z metod, która mi to umożliwia, jest ta, którą roboczo nazywam klamrą. Polega ona na tym, że na początku i na końcu lekcji uczniom zadaje się do wykonania te same ćwiczenia, najczęściej w formie mapy myśli lub uzupełnienia ogólnych prze-myśleń na temat omawianego utworu lub problemu. Pierwsza mapa myśli czy notatka opiera się na faktycznym stanie ich wiedzy o danym problemie lub na pierwszych odczuciach czytelniczych, natomiast druga dotyczy tego, jak odebrali zaproponowane zagad-nienie po jego omówieniu. Powtórzenie tego samego ćwiczenia na zakończenie lekcji pozwala uczniom zobaczyć, jak literatura i dyskusja na jej temat mogą wpływać na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia oraz spojrzenia na problem z innej per-spektywy. Poniżej zamieszczam propozycje ćwiczenia – pierwsze dotyczy omawianego problemu, drugie analizy i interpretacji tekstu.

DZIAŁANIE NR 1

Pierwsza propozycja przed lekturą opowiadania: Stwórz mapę myśli do słowa „głód”. Napisz, z czym kojarzy ci się to pojęcie.



Druga propozycja po przeczytaniu tekstu: Na podstawie prze-myśleń po przeczytaniu opowiadania uzupełnij poniższe zdania. Przed omówieniem:

Moim zdaniem opowiadanie *Ethan. Głód* to historia o

Gdy czytałem/am tę historię, czułem/am, że

Po omówieniu:

Moim zdaniem opowiadanie *Ethan. Głód* to historia o

Gdy myślę o historii Ethana, to czuję, że

Po ćwiczeniu wprowadzającym i lekturze tekstu można zacząć z uczniami pracę nad konkretnymi fragmentami, które ukażą stan emocjonalny chłopca oraz mechanizmy związane z próbą regulowania niekontrolowanych uczuć. Istotne jest dla mnie zawsze dokładne przeanalizowanie przynajmniej jednego fragmentu z omawianego tekstu. Poniżej przedstawiam przykładowy fragment z pytaniami pomocniczymi, który będzie także punktem wyjścia do następnego narzędzia.

Tekst 1. Fragment opowiadania *Ethan. Głód* Anny Onichimowskiej:

Jak zwykle obudził mnie głód. Próbowałem myśleć o czymś innym niż jedzenie, ale nadaremnie. Mój brzuch był czarną dziurą, powiększała się z każdą chwilą, miałem wrażenie, że jeśli nie zapełnię jej natychmiast, ulecę w noc jak wielka bańka mydlana. [...] Mój głód był teraz tak wielki, że mógłbym pochłonąć nie tylko zawartość lodówki, ale również szafek [...] czarne dziury wypełniały mnie bez reszty – od nasady włosów do małego palca³⁷.

Pytania:

1. Jak bohater opisuje swoje odczucia związane z głodem na początku fragmentu?
2. Jakie porównanie zostało użyte, aby opisać uczucie głodu bohatera?
3. Jakie odczucia towarzyszą bohaterowi?
4. Czego boi się Ethan?
5. Jak rozumiesz to, że chłopca wypełniają czarne dziury? Jak myślisz, czym one są?

Opowiadanie zawiera metaforę, w której odnajdujemy porównanie stanu psychicznego chłopca do czarnej dziury. Ta przenośnia stała się punktem wyjścia do następnego działania. Ostatnie pytanie dotyczące analizowanego powyżej fragmentu dotyczyło

właśnie tego, jak uczniowie zrozumieli to określenie. Warto zacząć od rozmowy na temat tego, czym są czarne dziury, pokazać, jak one działają. Jeśli to pojęcie nie jest znane młodzieży, warto wskazać, że opisywane zjawisko pochłania wszystko, co spotka na swojej drodze. Następnie dyskusja powinna przenieść się na płaszczyznę utworu literackiego i przeżyć głównego bohatera. Od uczuć oraz przemyśleń fikcyjnej postaci warto przejść do indywidualnych przeżyć uczniów. W ten sposób ukazujemy im, jak działają metafory. Wnioski z analizy opisu przeżyć chłopca uczniowie mogą zapisać w formie notatki graficznej, która połączy wiedzę o czarnych dziurach z ich metaforycznym znaczeniem oraz odniesieniem do świata utworu. Można zaproponować także drugie ćwiczenie, które pozwoli na nazywanie uczuć, emocji i interpretowanie tego, co nie jest wyrażone wprost. To bardzo istotne założenie, gdyż nastolatkom w okresie dojrzewania dość często przeżywają stany, których nie potrafią nazwać i zdefiniować.

Przy pracy tą metodą wykorzystuję pełne metafory karty Dixit. Nauczyciel może rozłożyć karty na większej przestrzeni (zsunięte ławki, podłoga), tak aby uczniowie mogli je swobodnie przegłądać. Następnie prosi podopiecznych, by wybrali obrazek, który ich zdaniem może w jakiś sposób odzwierciedlać to, co czuł Ethan w analizowanej wcześniej scenie. Dzięki działaniom związanym z obrazkami, które reprezentują abstrakcyjne sytuacje i emocje, uczniowie mogą wyrazić swoje uczucia w bezpieczny sposób. Mówiąc o świecie wewnętrznym Ethana i możliwych jego metaforycznych przedstawieniach, młodzież ma możliwość zastępczego prezentowania własnych rozterek oraz przemyśleń. Co więcej, proponowane ćwiczenie pozwala na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia i interpretowania.

Kolejnym działaniem jest zadanie związane już bezpośrednio z rozwojem wydarzeń w utworze. Tworząc to narzędzie, chciałam, aby uczniowie dostrzegli zmianę w postrzeganiu przez Ethana samego siebie, a także to, że nasze wewnętrzne przekonania są często kształtowane przez różnorodne czynniki zewnętrzne, na które nie

mamy wpływu. Uczniowie mogą dzięki niemu zauważyć, w jaki sposób zaburzenia odżywiania są powiązane z brakiem wsparcia emocjonalnego ze strony bliskich oraz poczuciem pustki. Ponadto ćwiczenie pozwala na zainicjowanie dyskusji na temat faktu, że nie każdy dysponuje odpowiednimi narzędziami do radzenia sobie z problemami okresu adolescencji. Zadanie ma na celu nie tylko zrozumienie treści opowiadania, ułożenie wydarzeń w porządku chronologicznym czy wymienienie elementów fabuły, ale również rozwijanie wrażliwości uczniów na problemy emocjonalne.

DZIAŁANIE NR 2. ZADANIE:

Podziel kartkę na trzy części, zastanów się i spróbuj zobrazować, jak wyglądał świat Ethana przed pobytem u dziadka i w trakcie wizyty. Następnie wyobraź sobie, jak wyglądało życie Ethana po powrocie do domu. Swoje przemyślenia przelej na papier – możesz stworzyć rysunki, wymienić nazwy uczuć i emocji, opisać przeżycia bohatera, zapisać przykładowe myśli, które miał/mógłby mieć chłopiec.

Forma zadania umożliwia wyrażanie myśli i wniosków na różne sposoby. Dzięki tworzeniu rysunków, cytując odpowiednie fragmenty tekstu, tworząc hasła czy opisując przeżycia bohatera, uczniowie mają szansę na wczucie się oraz utożsamienie z historią Ethana. Zestawienie tych trzech sytuacji obok siebie pozwala także na zauważenie konkretnych zmian w myśleniu chłopca. Co więcej, prezentacja efektów może wywołać dyskusję i wymianę poglądów, a także sprawić, że uczniowie dostrzegą, jak ich indywidualne doświadczenia kształtują odbiór fikcyjnej historii.

Historia Ethana nie jest skończona. Nie dowiadujemy się, co wydarzyło się po powrocie chłopca do domu. Taka sytuacja stwarza okazję do wykreowania razem z uczniami dalszych losów bohatera. Tworzenie narracji jest istotnym elementem budowania więzi z uczniami, gdyż młody człowiek potrafi mówić o losach fikcyjnych postaci, przedstawiając pewne emocje, przemyślenia i trudności, które dotyczą go bezpośrednio. W związku z tymi obserwacjami

stworzyłam ostatnie narzędzie do omawianego tekstu, które pozwoli nie tylko rozwinąć zdolności twórcze uczniów, ale także pokazać im, w jaki sposób mogą poradzić sobie z rozmową na trudne tematy z drugim człowiekiem, wykorzystując metodę „porozumienia bez przemocy” Rosenberga³⁵.

DZIAŁANIE NR 3. DALSZE LOSY ETHANA – DIALOG Z RODZICAMI

Działania rozpoczynamy od pytań wstępnych dotyczących zakończenia opowiadania:

1. Jak myślisz, dlaczego dopiero spotkanie z dziadkiem sprawiło, że Ethan zmienił swoje myślenie?
2. Porównaj podejście rodziców do problemu Ethana i sposób, w jaki widział jego problemy dziadek.
3. Jak rozumiesz jedno z ostatnich słów opowiadania? „Chciałem tylko nie być głodny. I nie robić niczego wbrew własnej woli”?³⁹

Następnie nastolatki mogą stworzyć pytania, na które nie odnaleźliśmy odpowiedzi, na przykład: co powiedziałby Ethan swoim rodzicom po powrocie do domu? Ćwiczenie byłoby punktem wyjścia do zaprezentowania uczniom zasad porozumienia bez przemocy. Przedstawiamy schemat:

1. Najpierw mówię o swoich spostrzeżeniach, na przykład: Widzę, że...
2. Następnie mówię o swoich uczuciach, na przykład: Czuję przez to, że...
3. Następnie zaznaczam potrzeby, na przykład: Oczekuję, że...
4. Na koniec zaznaczam to, co chciałbym osiągnąć swoim działaniem, na przykład: Chciałbym/abym, żebyś...

Po omówieniu tych zasad uczniowie konstruują dialog, który wplotą do kontynuacji losów Ethana.

podsumowanie

Cykl działań dydaktycznych skupionych wokół opowiadania Anny Onichimowskiej *Ethan. Głód* to propozycja ćwiczeń, które polonista może wykorzystać w celu zbudowania relacji z uczniami, pokazania im, że jest ich partnerem w dialogu oraz że jest zawsze dla nich dostępny, gdyby chcieli porozmawiać z nim o swoich trudnościach. Świat tekstów kultury jest bowiem zapisem ludzkich doświadczeń, w których opowiadamy rzeczywistość historią jednostki.

odwołania

1. Prezentowany artykuł stanowi fragmenty pracy magisterskiej *Formacyjna moc edukacji polonistycznej wobec problemów okresu adolescencji na przykładzie zaburzeń odżywiania*, obronionej w 2024 roku (Uniwersytet Jagielloński).
2. A. Handzel, *Empatyczna edukacja literacka w szkole podstawowej*, Kraków 2023, s. 10–11.
3. A. Brytek-Matera, *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*, Warszawa 2008, s. 24.
4. Taż, *Zaburzenia odżywiania*, Warszawa 2021, s. 7.
5. Tamże, s. 11.
6. J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Warszawa 2010, s. 80.
7. Tamże, s. 83–85.
8. A. Onichimowska, *Dziesięć stron świata*, wyd. 3, Łódź 2017.
9. M. Jelonek, „Dziesięć stron świata Anny Onichimowskiej”. *Literacki atlas problemów wobec różnych potrzeb uczniów* [w:] *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, red. A. Janus-Sitarz, Kraków 2017.
10. A. Onichimowska, *Ethan. Głód* [w:] tejże, dz. cyt., s. 25–26.
11. Tamże, s. 28.
12. Tamże.
13. M. Weber, B. Ziółkowska, *Piękno w okresie dojrzewania. Spostrzeganie własnego ciała i prewencja zaburzeń łaknienia w środowisku szkolnym*, Warszawa 2012, s. 91.
14. Tamże, s. 91–93.
15. Tamże, s. 92.
16. J. Wycisk, B. Ziółkowska, dz. cyt., s. 80.
17. A. Onichimowska, dz. cyt., s. 44.
18. Zob. okładka A. Oseman, *This Winter*, tłum. N. Mętrak-Ruda, Warszawa 2020.

19. Zob. J. Suchecka, *Heartstopper. Jak Alice Oseman skradła serca nastolatków*, <https://tvn24.pl/premium/heartstopper-fenomen-ksiazki-jak-alice-oseman-skradla-serca-nastolatkow-5863882> [dostęp: 24.12.2023].
20. Zob. P. Staroń, *Komentarz do utworu* (A. Oseman, dz. cyt., okładka).
21. J. Różycka, *Zaburzenia odżywiania u dzieci i młodzieży. Pozytywny poradnik dla rodziców i bliskich*, Kraków 2022, s. 123.
22. A. Oseman, dz. cyt., s. 15.
23. Tamże, s. 21.
24. Tamże, s. 56.
25. Tamże, s. 57.
26. Tamże.
27. Tamże, s. 75.
28. J. Jagiełło, *Tiramisu z truskawkami*, Łódź 2016, s. 86.
29. M. Chrobak, *Ćwiczenia (z) emocji w prozie dla młodzieży Joanny Jagiełło*, „Bibliotekarz Podlaski” 2022, nr 3, s. 128, <https://bibliotekarzpodlaski.pl/index.php/bp/article/view/723/756> [dostęp: 22.12.2023].
30. Zob. J. Wycisk, B. Ziółkowska, dz. cyt., s. 25.
31. M. Weber, B. Ziółkowska, dz. cyt., s. 51.
32. J. Jagiełło, dz. cyt., s. 258.
33. Tamże, s. 223.
34. W badaniu wzięły udział 194 osoby. Wśród nich znalazło się 90 dziewcząt i 104 chłopców. 117 osób uczęszczało do klasy siódmej, a 77 do klasy ósmej. W artykule przedstawione zostały jedynie częściowe wyniki ankiet.
35. Z. Zasacka, R. Chymkowski, I. Koryś, *Stan czytelnictwa książek w Polsce w roku 2023*, <https://www.bn.org.pl/download/document/1712262172.pdf> [dostęp: 12.05.2024].
36. Wypowiedzi uczniów zostały przytoczone w oryginale, poprawione zostały jedynie błędy ortograficzne i interpunkcyjne. Pierwsza litera kodu ankiety oznacza nazwę miejscowości (K – Kraków, B – Bircza, Ż – Żurawica, O – Olszany, M – Małkowice). Druga litera oznacza płeć ankietowanego (CH – chłopiec, DZ – dziewczyna). Pierwsza cyfra oznacza klasę badanego, a następne numer ankiety.
37. A. Onichimowska, dz. cyt., s. 25.
38. Metoda komunikacji stworzona przez Marshalla Rosenberga opiera się na koncentracji na komunikatach i uczuciach. Dzięki takiemu podejściu oraz stosowaniu specyficznych struktur językowych możliwe jest całkowite wykluczenie lub przynajmniej znaczące ograniczenie przejawów przemocy w dialogu. Metoda opiera się na czterech płaszczyznach: spostrzeżeniach, uczuciach, potrzebach oraz prośbach, zob. M. B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy*, Warszawa 2016.
39. A. Onichimowska, dz. cyt., s. 44.

Karolina Poliwczak

“I Don’t Need Many Friends, Just One Is Enough. Does Anyone Have a Number for This One?” – About Friendship in *Whispered* by Paweł Beręsewicz

summary

The purpose of the article is to show how to talk about the value of friendship in Polish language lessons, using literature for teenagers. It includes a reference to works in the field of psychology, an analysis of research on interpersonal relations among teenagers and a reading proposal (*Whispered* by Paweł Beręsewicz) along with its methodical use in Polish language education.

keywords

friendship, adolescence, values, adolescent literature, non-violent communication, Paweł Beręsewicz

streszczenie

Celem artykułu jest pokazanie, w jaki sposób można mówić o wartości przyjaźni na lekcjach języka polskiego, wykorzystując literaturę dla młodzieży. Tekst zawiera odwołanie do prac z dziedziny psychologii, analizę badań nad relacjami międzyludzkimi wśród nastolatków oraz propozycję lekturową (*Szeptane* Pawła Beręsewicza) wraz z jej metodycznym wykorzystaniem w edukacji polonistycznej.

słowa kluczowe

przyjaźń, okres adolescencji, wartości, literatura młodzieżowa, komunikacja bez przemocy, Paweł Beręsewicz

biogram

Karolina Poliwczak – absolwentka filologii polskiej nauczycielskiej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Uczestniczyła w projekcie „Profesjonalny polonista. Praktyka i personalizacja”. Pracuje jako polonistka w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 12 im. J. Korczaka w Krakowie.



„Nie potrzebuję
wielu przyjaciół,
wystarczy jeden.
Czy ktoś ma numer
do tego Jednego?”¹ —
o przyjaźni w *Szeptanych* Pawła
Beręsewicza

przyjaźń – remedium na współczesne czasy

W dzisiejszym świecie przyjaźń staje się bez wątpienia nieocenionym remedium na problemy współczesności, pełnej pośpiechu, stresu oraz cyfrowego zgiełku. Młodzi ludzie, kształtowani w dobie

indywidualizmu i coraz większej izolacji społecznej, tracą umiejętność budowania relacji międzyludzkich, gdyż nie wiedzą, w jaki sposób je tworzyć, a także po co im są potrzebne. Zadaniem współczesnej szkoły jest definiowanie na nowo podstawowych wartości, dzięki którym człowiek może zachować równowagę w życiu, a także odzyskać poczucie sensu.

Na trudność w określeniu tego, czym jest prawdziwa przyjaźń, zwrócili uwagę autorzy książki *Mosty zamiast murów* w rozdziale *Natura przyjaźni i jej rozwój*, podkreślając, że ta trudność wynika z „indywidualności aktu tejże relacji, której nie należy wpisywać do jakiegoś wyjątkowego i teoretycznie sprecyzowanego obszaru pojęć”². Wyróżniając dystynktywne cechy przyjaciela, posłużę się wnioskami Argyle’a i Hendersona, którzy już w 1985 roku pisali:

Przyjaciele to ludzie, których lubimy, których towarzystwo sprawia nam przyjemność, z którymi mamy wspólne zainteresowania i razem robimy różne rzeczy, którzy są pomocni i rozumiejący, którym można zaufać, z którymi czujemy się swobodnie i którzy dają nam emocjonalne wsparcie³.

Właśnie ta relacja zaspokaja większość podstawowych potrzeb każdego człowieka. Daje poczucie przynależności, bezpieczeństwa, a także szczęścia i radości z obcowania z kimś podobnym do nas. Ponadto wpływa na odpowiedni rozwój emocjonalny, poznawczy, osobowy, a także społeczny każdego człowieka⁴. Przyjaźń oddziałuje nie tylko na dobrostan jednostki, lecz także na zdrowe funkcjonowanie społeczeństwa.

Niestety, współczesny świat, który stał się globalną wioską, doprowadził do zniekształcenia postaw poznawczo-aksjologicznych, jednocześnie wpływając na diametralną zmianę definicji przyjaźni. Jak pisze Tomasz Prusiński: „Do niedawna przyjaźń przyjmowała w pewnym sensie postać braterstwa, podobnego do braterstwa towarzyszy broni czy braterstwa krwi i opierała się na takich wartościach

jak: zaufanie, szczerłość czy honor”⁵, tymczasem obecnie zaufanie zostało przewartościowane z uwagi na życie, które w dużej mierze toczy się w świecie wirtualnym. Ufamy, że po drugiej stronie ekranu znajduje się osoba, która rzeczywiście jest zgodna z udostępnionym opisem czy zdjęciami. Relacje zaczęły być budowane na podstawie wzajemnych reakcji w mediach społecznościowych. „Lajki”, „superki” i inne przesyłane na co dzień emotikony zastępują nam poczucie bliskości i przynależności do danej grupy. Czy żyjemy w takim razie w wirtualnej iluzji przyjaźni?

Niewątpliwie samotność staje się problemem dotyczącym coraz większe grono ludzi. Anonimowość, którą posiadamy w Internecie, pozwala na łatwiejsze i szybsze otworzenie się przed drugim człowiekiem, jednocześnie nie czujemy tak dużej odpowiedzialności za utrzymywanie relacji, ponieważ za pośrednictwem komunikatorów zdecydowanie łatwiej jest nam ją zerwać i uniknąć odpowiedzi, podczas gdy w rzeczywistości już nie byłoby to takie proste⁶. Niestety znajomości utrzymywane przez Internet często dają poczucie złudnej bliskości, przez co samotność i lęk nieustannie wzrastają, prowadząc do zaburzeń na tle psychicznym.

W 2020 roku Joanna Wrótniak poprosiła studentów o opinię na temat samotności wśród młodzieży. Badania wykazały, że aż 87,3% respondentów dostrzega osoby samotne wśród swoich znajomych. Głównym powodem, który wskazali studenci, było osłabienie więzi społecznych poprzez unikanie bezpośrednich kontaktów z uwagi na większą atrakcyjność mediów społecznościowych⁷. Krystian Mularz w swoim artykule *Znaczenie przyjaźni we współczesnym świecie* przywołał przeprowadzone przez Instytut Pokolenia w sierpniu 2022 roku badania, których celem była diagnoza samotności w polskim społeczeństwie. Aż 54% respondentów deklaruje, że odczuwa samotność. Największy odsetek samotności odnotowano wśród młodych dorosłych: byli to głównie mężczyźni w przedziale wiekowym 25–34 lata (65%) oraz do 24. roku życia (57%). Natomiast 44% osób uczących się bądź studiujących potwierdziło, że czują

się samotne. Respondenci wskazywali na doświadczenie niezrozumienia ze strony innych oraz powierzchowne relacje⁸.

Niewątpliwie narastająca samotność jest wywołana przez przesilenie cywilizacyjne, które wiąże się z przejściem ze społeczeństwa industrialnego w nowy typ cywilizacji, charakteryzujący się szybkością i złożonością zmian w systemie społecznym, o czym wspomina Elżbieta Mączyńska we wstępie do raportu Instytutu Pokolenia:

Przejście to dokonuje się poprzez cyfrową rewolucję technologiczną, której ogromna skala i dynamizm znacznie utrudniają trafną ocenę procesów społecznych w kontekście ich następstw. To wszystko zaś dzieje się w tle obecnej niepewnej sytuacji geopolitycznej związanej z wojną w Ukrainie i w okresie, gdy świat wciąż zmaga się ze skutkami pandemii COVID-19. Skala samotności i mnogość czynników wywołujących obawy w kontekście przyszłości skłaniają badaczy do określenia współczesnego świata jako niepewnego i nieprzewidywalnego⁹.

Poloniści, mając świadomość zmian zachodzących w tak fundamentalnych relacjach jak przyjaźń, powinni uaktualniać treści przekazywane na lekcjach, jeszcze bardziej podkreślając istotę wartości, które powoli zaczynają gubić się we współczesności. Jednocześnie należy pamiętać, że na prawidłowy rozwój człowieka oddziałuje szereg różnorodnych czynników, wśród których niebagatelną rolę odgrywają relacje międzyludzkie.

W okresie wczesnej adolescencji występuje niezrównoważenie emocjonalne, przejawiające się chaosem przeżyć, zmiennością motywacji oraz wzrostem krytycyzmu w kontaktach z rodzicami i nauczycielami¹⁰. Wówczas najważniejszą rolę pełni grupa rówieśnicza, która tworzy rodzaj najbliższych relacji:

Wzorem osobowym młodego człowieka staje się przyjaciel – rówieśnik, dzięki któremu poznaje swoje wady i zalety, dostrzega sukcesy i niepowodzenia. Od przyjaciela oczekuje się pomocy, podziwu dla własnych dokonań, otwartości w kontaktach i zrozumienia¹¹.

Przywołane słowa Patrycji Huget potwierdzają, że przyjaźń stanowi niezbędny element w procesie zdrowego rozwoju nastolatka. Dzięki relacjom rówieśniczym młody człowiek szuka siebie, kształtuje własną tożsamość, próbuje znaleźć odpowiedzi na wiele fundamentalnych i nurtujących pytań (kim jestem? dokąd zmierzam?).

Co więcej, przyjaźń jest ściśle związana z rozwojem psychospołecznym oraz kulturowym, polegającym przede wszystkim na uczeniu się budowania relacji, eksperymentowaniu i szukaniu dla siebie odpowiedniego miejsca. Okres dorastania to bezpieczna przestrzeń, dzięki której młodzież może wzajemnie od siebie czerpać, wspólnie szukając własnego miejsca w świecie. Jeśli nastolatek nie ma odpowiednich warunków do rozwoju, czyli czuje się zniewolony, wyzyskiwany czy dyskryminowany przez grupę, wówczas kształtowana jest w nim tożsamość negatywna oparta na uznaniu niższości¹².

Brak relacji rówieśniczych może wiązać się z zaburzeniami procesów prawidłowego rozwoju psychospołecznego, skutkiem czego może być utrata sensu życia przez młodego człowieka. Psycholodzy niejednokrotnie podkreślali (Erikson, Niebrzydowski, Tillmann)¹³, że przyjaźń odgrywa istotną rolę w prawidłowym rozwoju nastolatka, między innymi wpływa na kształtowanie tożsamości, poczucie przynależności do grupy, jednocześnie również pozbawia młodego człowieka uczucia niższości wobec innych.

Autorzy *Natury przyjaźni* podkreślali: „Dla nastolatków doświadczających napięć związanych z rozwojem niezależnej tożsamości, takie relacje pełnią rolę głównego źródła wsparcia emocjonalnego”¹⁴. Warto też zaznaczyć, że bliskie relacje z rówieśnikami w okresie

adolescencji są nie tylko źródłem wsparcia emocjonalnego, ale też czasem, w którym w sposób szczególny kształtowana jest sfera społeczna. Proces socjalizacji pozostaje ściśle związany z umiejętnością nawiązywania i utrzymywania związków interpersonalnych, a jednym z ich najistotniejszych rodzajów jest właśnie przyjaźń⁴⁵. To relacje rówieśnicze kształtują młodego człowieka, wpływają na jego postrzeganie świata, rozwijają go językowo czy nawet kulturowo. Z kolei w okresie adolescencji związki z rówieśnikami okazują się bardziej istotne niż kiedykolwiek, a kryterium przyjaźni stanowią wspólne zainteresowania, podobieństwo cech psychicznych i postaw. Przyjaźnie stają się też bardziej intymne, a nastolatki bardziej doceniają lojalność i wierność, stąd relacje są też trwalsze⁴⁶.

Wydaje się, że istotnym panaceum na wzmocnienie dobrego samopoczucia człowieka we współczesnym świecie jest utrzymywanie kontaktów towarzyskich i pielęgnowanie przyjaźni, bez której trudno wyobrazić sobie szczęśliwe, zdrowe życie. Przyjaźń ma dla człowieka istotne znaczenie i stanowi warunek konieczny rozwoju psychospołecznego oraz fizycznego. Eksploracja relacji przyjacielskich, szczególnie w dobie obecnych przeobrażeń kulturowych i społecznych, wydaje się istotna i godna zaangażowania z punktu widzenia troski o samopoczucie człowieka.

To, że uczniowie szkół podstawowych oczekują rozmów o przyjaźni, potwierdzają prowadzone przeze mnie badania⁴⁷. Ankieta została przeprowadzona w trzech szkołach podstawowych na terenie dwóch województw – lubelskiego oraz małopolskiego – w środowiskach zróżnicowanych pod względem: liczby mieszkańców, poziomu jakości życia, a także dostępności miejsc, w których młodzież mogłaby rozwijać swoje zainteresowania. Ponad połowa ankietowanych przyznała, że ma przyjaciela, jednak zdecydowana większość nie była w stanie udzielić odpowiedzi, na czym polega autentyczność relacji. Być może wynika to z faktu, że młodzi ludzie nie są całkowicie pewni, z czym związana jest przyjaźń i nie potrafią odnaleźć odpowiedzi na podstawie własnych doświadczeń. Innym

powodem może być fakt, że zagadnienia związane z przyjaźnią nie są wystarczająco eksplorowane na lekcjach języka polskiego. Uczniowie nie posiadają zaplecza kontekstualnego w literaturze, które mogliby odnieść do własnych doświadczeń. Niebawem ważną rolę w tym procesie pełni polonista, inspirujący dyskusję i refleksję odpowiednimi tekstami.

Niepokojące jest również to, że aż 22% młodych ludzi przyznaje, że nie ma przyjaciela, a 5% w ogóle nie chce udzielać odpowiedzi. Z czego może wynikać taki stan? Być może wiąże się to z wycofaniem, nieumiejętnością budowania oraz utrzymywania relacji we współczesnym świecie. Jest to ważny sygnał dla polonistów, którzy powinni wprowadzać na swoich zajęciach elementy związane z kształtowaniem umiejętności komunikacyjnych oraz interpersonalnych. 65,3% uczniów deklaruje, że lekcje o przyjaźni są potrzebne i chcieliby mieć przestrzeń do rozmowy na tematy, które są dla nich ważne. Interesujące wydaje się to, że ankietowani zapytani, w jakiej książce była opisana przyjaźń, której sami chcieliby doświadczyć, w większości powoływali się na lektury szkolne. Pokazuje to, że dla wielu młodych ludzi lekcje języka polskiego są jedyną okazją do spotkania z książką. W ankiecie pojawiły się fragmenty utworów adresowanych do młodego czytelnika (*Szeptane* Pawła Beręsewicza, *Stan splątania* Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel, *Włoskie wakacje* z tomu *Gorzka czekolada 2.* Katarzyny Majgier) badające możliwości wywoływania refleksji nastoletniego odbiorcy przez współczesną prozę. Jedno z poleceń brzmiało:

Bohater książki zakochuje się w nowo poznanej koleżance, z tego powodu woli pojechać na obóz z dziewczyną, zamiast na wcześniej zaplanowane wakacje z przyjacielem. Skomentuj jego decyzję.

Nalegał. Znowu odmówiłem. Stało na tym, że jeszcze pomyślę. Oczywiście nie zamierzam myśleć. Chciałem po prostu zakończyć tę rozmowę. Z każdym kolejnym zdaniem czułem się coraz głupiej. Naprawdę lubiłem Świętego. Na-

prawdę jeszcze niedawno na myśl o tych żaglach świeciły mi się oczy. Ale czy to moja wina, że czasem na człowieka spływa coś nagle z nieba i wszystko, co wcześniej ważne, robi się takie malutkie?

P. Beręsewicz, *Szeptane*, Warszawa 2018, s. 199.

Odpowiedzi na powyższe pytanie udzieliło 138 respondentów. Postawa bohatera z przywołanego fragmentu spotkała się z dezaprobatą 82 osób, czyli aż 60% ankietowanych. Wielokrotnie pojawiały się odpowiedzi nawiązujące do straty przyjaciela: „Nie powinien odwoływać planów, co prawda miłość jest ważna, ale takim zachowaniem można łatwo stracić przyjaciela”¹⁸, „Przyjaźń jest ważniejsza, bo nie odejdzie tak szybko, jak odejdzie miłość”. Przywołane wypowiedzi pokazują, że młodzi ludzie przyjaźń utożsamiają z trwalszą i silniejszą relacją niż miłość. W komentarzach pojawiły się również cechy prawdziwej przyjaźni, wśród nich najczęściej występowały: szczerłość, uczciwość oraz lojalność. „Źle zrobił wystawiając przyjaciela, powinien powiedzieć prawdę i postawić na szczerłość. Natomiast jego przyjaciel powinien go zrozumieć i nie robić problemów”, „Słabo, że wystawił kolegę, tak się po prostu nie robi”, „Wydaje mi się, że bohater zachował się bardzo nieuczciwie wobec swojego przyjaciela. Miłość jest ważna, ale nie powinno się tak wystawiać przyjaciela”. Oprócz wyodrębnienia cech prawdziwej przyjaźni oraz podkreślenia jej istoty ankietowani zwracali również uwagę na samopoczucie przyjaciela głównego bohatera: „Mógł zranić przyjaciela”, „Moim zdaniem bohater książki powinien wiedzieć, że jak się coś komuś obiecuje, to musi dotrzymać słowa, inaczej może być komuś przykro”. Warto zwrócić uwagę na empatyczne podejście uczniów, którzy nie tylko krytykują niewłaściwe zachowanie bohatera, ale też utożsamiają się z przyjacielem bohatera.

Jedynie 10% respondentów (13 osób) poparło postawę bohatera; co ciekawe, zdecydowaną większość w tej grupie stanowiły dziewczęta. Być może wynika to z faktu, że w wieku dojrzewania przywiązują one większą wagę do miłości aniżeli do przyjaźni:

„Uważam, że bohater powinien pojechać z dziewczyną, ponieważ będzie to dobra szansa na poznanie się lepiej, a z przyjacielem będzie miał jeszcze wiele okazji na podobny wyjazd, powinien podążać za tym, co podpowiada mu serce, aby później nie żałować swojej decyzji”. Pojawiły się również odpowiedzi, w których uczniowie brali pod uwagę przede wszystkim komfort głównego bohatera: „Moim zdaniem szedł za głosem serca, więc wybrał lepiej, bo bez sensu jakby miał jechać z kimś, z kim nie chce”. Być może dla młodzieży istotną rolę w relacjach międzyludzkich odgrywa głównie dbanie o swój dobrostan, jednak należałoby się zastanowić nad tym, gdzie jest granica między postępowaniem w zgodzie ze sobą a postawą egoistyczną. Myślę, że te kwestie należą do istotniejszych, jakie powinny zostać poruszone na lekcjach o przyjaźni.

Oprócz wyraźnego podziału ankietowanych na dwie grupy (krytykujących i wspierających) wyodrębniła się też trzecia, która nie była w stanie jasno określić własnego stanowiska. Aż 38 osób (30%) nie potrafiło ustosunkować się do opisanej sytuacji. Być może wynika to z nieumiejętności współodczuwania, a także wszechobecnej obojętności coraz częściej występującej wśród młodych ludzi.

Ankietowani pokazali, jak ważna jest dla nich przyjaźń, jakie cechy sobie w niej cenią, jednocześnie ukazując swój stosunek do samego siebie oraz drugiego człowieka. Odpowiedzi respondentów podkreślają znaczącą rolę polonisty, od którego zależy przygotowanie podopiecznych do świadomego dorosłego życia. Nauka o wartościach powinna być nieodzowną częścią lekcji języka polskiego, ponieważ to literatura stwarza przestrzeń do rozmów na tematy istotne dla każdego z nas.

Szeptane Pawła Beręsewicza

Polonista posiada szereg możliwości podjęcia tematu przyjaźni na lekcjach języka polskiego, a bez wątpienia najlepszym narzędziem inicjującym rozmowę o wartościach jest odpowiednio dobrana literatura. Spośród nowości wydawniczych godna uwagi jest pozycja

Szeptane Pawła Beręsewicza, opowiadająca o losach Filipa i jego kolegów z klasy licealnej. Wspólna pasja chłopców do piłki nożnej wpłynęła na zacieśnienie ich przyjacielskich więzi. Akcja dzieje się w Warszawie, chłopcy dowiadują się, że na Stadionie Narodowym ma się odbyć mecz Ligi Mistrzów. Bez chwili wahania stwierdzają, że nie mogą przegapić tak ważnego wydarzenia. Postanawiają więc wziąć się do pracy i uczciwie zarobić na realizację swojego marzenia. Początkowo rozdają ulotki, aż w końcu zyskują propozycję bardziej intratnej pracy za pośrednictwem Internetu. Tam zaczynają świadczyć różne usługi, częstokroć nieuczciwie. Jednego z bohaterów zaczyna dręczyć sumienie, drugi nie czuje, żeby robił coś złego. Nowa praca sprawia, że przyjaciele oddalają się od siebie. Filip nie słucha wątpliwości i sugestii swojego najlepszego przyjaciela – Świętego. Relacja między chłopcami staje się napięta, a ich przyjaźń staje pod znakiem zapytania. Paweł Beręsewicz porusza wiele istotnych wątków, nie tylko dotyczących przyjaźni, ale też oszustwa w Internecie, moralności, manipulacji, mechanizmów rządzących reklamą. Jest to pozycja niezwykle ważna, która może pełnić rolę ostrzegawczą dla młodego pokolenia, pochłoniętego przez przestrzeń cyfrową.

Bez wątpienia lektura stanowi impuls do rozmów na temat etyki funkcjonowania w sieci oraz możliwych zagrożeń z tym związanych. Pokazuje wpływ wirtualnej rzeczywistości na relacje międzyludzkie. Uświadamia czytelnikom, jaką moc ma słowo i w jaki sposób może oddziaływać na innych. Jest to rodzaj literatury kierującej rozważania zarówno na sferę wirtualną, jak i wartości takie jak prawda, przyjaźń, szczerowość czy uczciwość. Powieść podpowiada, jakie cechy są niezbędne do budowania oraz podtrzymywania zdrowych relacji. Odpowiada na pytania, jak w obecnych czasach może być rozumiana lojalność i jakie mogą być jej obrazy.

Książka *Szeptane* Pawła Beręsewicza daje poloniście szerokie spektrum możliwości. Na jej podstawie można poruszać tematy ważne dla współczesnego nastolatka, dotyczące tego, w jaki sposób budować wartościowe relacje międzyludzkie. Niewątpliwie dużą

zaletą jest to, że bohaterowie nie kojarzą się uczniom z lekturami szkolnymi, w których akcja toczy się w zamierzchłych dla nich czasach. Zapropionowana powieść poprzez poruszaną tematykę jest bliska współczesnemu nastolatkiowi.

Warto zatem zarekomendować tę pozycję polonistom, jako że Paweł Beręsewicz, nagradzany w prestiżowych konkursach literatury dla dzieci i młodzieży, dostarcza młodemu czytelnikowi powieść o wysokiej wartości edukacyjnej i literackiej, a należy pamiętać, że zadaniem każdego nauczyciela jest zaszczepienie w uczniach chęci czytania, a także wyposażenie ich w umiejętności wyboru wartościowej literatury oraz rozwijanie krytycznego spojrzenia na ofertę lekturową. Jakże zatem aktywności można wprowadzić na lekcjach języka polskiego w oparciu o powieść Beręsewicza?

szeptać i komunikować się bez przemocy, czyli jak budować wartościowe relacje

Obecnie młodzi ludzie mają duży problem z wyrażaniem własnych myśli i emocji. Być może jest to spowodowane narzuconym tempem życia. Coraz częściej, oceniając innych, używa się takich określeń, jak toksyczny czy pasywno-agresywny. Wynika to zapewne z popularyzacji wiedzy psychologicznej w mediach społecznościowych, jednak często jest ona przekazywana w dosyć powierzchowny sposób. Mimo to chłonie się tę wiedzę i zazwyczaj nadużywa jej w stosunku do innych bądź usprawiedliwia w ten sposób własne zachowania. Zaobserwowałam również tę skłonność u uczniów, którzy nie potrafią rozwiązywać konfliktów, a ich zachowanie zazwyczaj prowadzi do okazywania sobie wzajemnie agresji. Niektórzy badacze uważają, że agresja jest w nas głęboko zakorzeniona: „Wyznawcy psychologii Junga twierdzą, że w podświadomości każdego z nas zakorzeniony jest archetyp Marsa, boga wojny, który sprawia, że wchodzenie w konflikty i okazywanie agresji leżą w naszej naturze”¹⁹. Tym poglądom przeciwstawił się Marshall Rosenberg, który nie doszukiwał się zła w drugim człowieku, lecz chciał stworzyć most

komunikacyjny, umożliwiający empatyczną komunikację. Zauważył, że nasze ego oddziałuje na różnorodne sfery życia, kreując żądania względem świata czy nawet drugiej osoby. Rosenberg, zastanawiając się nad tym, dlaczego tracimy kontakt z własną współczującą naturą, doszedł do wniosku, że to rola języka i sposób porozumiewania się kreują rzeczywistość. Stworzył model postawy o nazwie „porozumienie bez przemocy” (ang. *Nonviolent Communication*).

Choć może nam się wydawać, że nasz styl porozumiewania się nie ma nic wspólnego z przemocą, nasze słowa jednak często ranią i wywołują ból u innych albo w nas samych. W niektórych społecznościach opisana tu metoda znana jest pod nazwą Porozumienia Współczującego²⁰.

Metoda zaproponowana przez Rosenberga związana jest z czterema obszarami świadomości. Pierwszy z nich polega na dostrzeżeniu faktów, to znaczy staramy się spojrzeć na dane zdarzenie jak najbardziej obiektywnie, powstrzymując się od jakiegokolwiek osądu czy oceny. Następnie należy wyartykułować, co czujemy względem danej sytuacji. Kolejnym krokiem jest określenie własnych potrzeb związanych z uczuciami, które przed chwilą nazwaliśmy, a ostatnim etapem jest wypowiedzenie swojej prośby²¹. Nauczenie i świadome posługiwanie się tym modelem sprawi, że staniemy się empatyczni zarówno dla siebie, jak i dla innych. Będziemy potrafili dostrzegać również potrzeby drugiego człowieka, co w budowaniu wartościowych relacji jest niebywale istotne.

Dokonania Marshalla Rosenberga zainspirowały mnie do stworzenia narzędzi, które można wykorzystać przy kształceniu językowym. Młodzież w tym przypadku poznaje, w jaki sposób komunikować się z przyjacielem, aby czuć się w tej relacji komfortowo. Warto na samym początku zaznajomić uczniów z ideą NVC (*Nonviolent Communication*) za pomocą prezentacji multimedialnej bądź krótkiego wykładu, jednocześnie podkreślając to, że słowa rzeczywiście mają moc.

Metodę NVC zastosowałam, odwołując się do powieści Pawła Beręsewicza pt. *Szeptane*. Główny bohater – Filip, próbując zdobyć pieniądze na bilet na wymarzony mecz Ligi Mistrzów, w pewnym momencie odsuwa się od swoich przyjaciół, gdyż pochłaniają go wirtualne obowiązki. Staje się tajemniczy, nie jest szczery wobec najlepszego przyjaciela – Świętego, a dodatkowo zakochuje się w pewnej dziewczynie poznanej w nowej pracy. Liczba problemów, które pojawiają się w życiu Filipa, sprawia, że między chłopcem a jego przyjaciółmi powstaje wiele niedopowiedzeń, które prowadzą do kłótni i nieporozumień. Dialogi pochodzące z książki Beręsewicza stanowią świetny materiał do przećwiczenia metody NVC, jednak warunkiem koniecznym do zrealizowania tych zadań jest znajomość kontekstu, dlatego ważne, aby uczniowie byli już wcześniej zaznajomieni z treścią lektury.

W związku z tym, że lekcja odbywa się w oparciu o *Szeptane* Pawła Beręsewicza, propozycja tematu lekcji również nawiązuje do treści książki, a brzmi on następująco: Szeptać i komunikować się bez przemocy, czyli jak budować wartościowe relacje. Uczniowie dostają kartki z wybranymi fragmentami wspomnianej powieści, a następnie odpowiadając na pytania, ćwiczą metodę Rosenberga. Poniżej załączam przykładową realizację zadania.

Przeczytaj fragment, a następnie wykonaj zadania.

Westchnąłem z rezygnacją. Z tym człowiekiem czasami nie dawało się wytrzymać. Zamiast cieszyć się pięknem świata, który na każdym kroku podsuwał ku temu powody, ten smutas rył w poszukiwaniu problemów tak długo, aż się do jakiegoś dokopał, a wtedy dręczył się dniami i nocami. Najgorsze, że przy tym innym psuł humor. Oceniał, oskarżał, potępiał. Może nie wprost, nie słowami, ale na pewno coś sobie myślał. „Ach, jaki ja jestem szlachetny! Jaki moralny! Jaki nieszczęśliwy w otoczeniu tych wszystkich zakłamanych gości!” Świętoszek bez dystansu.

– To rzuć tę pracę, jak ci tak śmierdzi! – poradziłem z przekąsem²².

⌘ Wskaż fakty w przytoczonym fragmencie.

Przykładowa odpowiedź: Przyjaciół Filipa jest wnikliwy, rozsądny, często nie zgadza się z tym, co nie jest po jego myśli, dzieli się wątpliwościami z Filipem, brakuje mu dystansu.

⌘ Co może czuć bohater?

Przykładowa odpowiedź: Bohater czuje: zdenerwowanie, irytację, brak poczucia solidarności, niezrozumienie.

⌘ Czego potrzebuje bohater?

Przykładowa odpowiedź: Potrzebuje zrozumienia, spokojnej rozmowy, wyjaśnienia problemu, wsparcia itp.

⌘ Spróbuj przeformułować wypowiedź Filipa: „To rzuć tę pracę, jak ci tak śmierdzi” w duchu komunikacji bez przemocy.

Przykładowa odpowiedź: Widzę, że jest ci trudno tam pracować, możesz w każdej chwili zrezygnować z tej pracy.

Ćwiczenie pozwala na empatyczne spojrzenie na bohaterów zarówno w kontekście całej powieści, jak i tylko na podstawie podanego fragmentu. Uczniowie poprzez metodę NVC próbują zrozumieć motywacje Świętego oraz Filipa. Wielość perspektyw skłania również uczniów do refleksji nad tym, że nie każda sytuacja jest zero-jedynkowa, a często za nieuprzejmymi komunikatami kryją się niewyrażone emocje, myśli i potrzeby.

Nauka metody NVC umożliwia uczniom zrozumienie, że umiejętne posługiwanie się językiem czyni świat lepszym. Komunikacja bez przemocy uczy empatycznego spojrzenia na drugiego, a także wyposaża młodego człowieka w narzędzia, dzięki którym dba on również o swoje potrzeby. Uważam, że uczenie takich fundamentalnych umiejętności, jak empatyczna rozmowa z drugą osobą, powinno na dobre zagościć na języku polskim, niezależnie od etapu edukacyjnego, ponieważ to język tworzy naszą rzeczywistość. Ludzie – zwłaszcza młodzi – powinni uczyć się sprawnego i efektywnego posługiwania się mową ojczystą.

odwołania

1. L. Skåber, *Młodość. Wyznania nastolatków*, Kraków 2022, s. 199.
2. M.B. Adelman, M.R. Parks, L.T. Albrecht, *Natura przyjaźni i jej rozwój* [w:] *Mosty zamiast murów: podręcznik komunikacji interpersonalnej*, tłum. J. Suchecka, red. J. Stewart, Warszawa 2008, s. 361.
3. M. Argyle, M. Henderson, *The Anatomy of Relationships*, London 1985, s. 64, cyt. za: M.B. Adelman, M.R. Parks, L.T. Albrecht, dz. cyt., s. 361.
4. Por. T. Prusiński, *Trudności z badaniem przyjaźni. Psychologiczne i społeczne wymiary współczesnych relacji przyjacielskich*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2015, nr 3(23), s. 21.
5. Tamże, s. 26.
6. Por. tamże, s. 28.
7. J. Wrótniak, *Samotność młodych ludzi w opinii studentów*, „Horyzonty Wychowania” 2020, 19(52), s. 100.
8. K. Mularz, *Znaczenie przyjaźni we współczesnym świecie*, <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/1925928> [dostęp: 19.08.2024].
9. Tamże.
10. P. Huget, *Od dzieciństwa ku młodości. Psychologiczno-pedagogiczne podstawy kształcenia nauczyciela polonisty*, Kraków 2007, s. 185.
11. Tamże, s. 189.
12. A. Oleszkowicz, *Kryzys młodzieńczy-istota i przebieg*, Wrocław 1995, s. 27–28.
13. P. Huget, dz. cyt.
14. M.B. Adelman, M.R. Parks, L.T. Albrecht, dz. cyt., s. 363.
15. J. Gózdź, *Przyjaźń w okresie wczesnej dorosłości – cechy przyjaźni, funkcje przyjaźni oraz rola zaufania* [w:] *Praktyki komunikacyjne*, red. J. Kędzior, Wrocław 2019, s. 38.
16. Por. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 375–376.
17. Badania przeprowadzone zostały w roku szkolnym 2023/2024 w klasach siódmych i ósmych szkół podstawowych z trzech różnych środowisk.
18. Wypowiedzi uczniów przytaczane są w oryginale, poprawione zostały jedynie błędy ortograficzne.
19. M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy*, Warszawa 2016, s. 12.
20. Tamże, s. 19.
21. Tamże, s. 23.
22. P. Beręsewicz, *Szeptane*, Warszawa 2018, s. 91.



varia

Iwona Haberny

New Phenomena in the Promotion of Children's Literature or Practitioner's Subjective Reflections after the 11th Edition of the "Rabka Festival"

summary

The author shares her observations regarding the changes that have been noticeable in the Polish children's book market in recent years, as well as in the perception and promotion of reading. She highlights the main aspects and directions of these transformations, for example the evolution of the roles of libraries, universities, and media, as well as the involvement of people engaged in promoting reading, such as librarians, animators, translators, illustrators, festival organizers, and parents.

keywords

"Rabka Festival", children's literature festival, reading promotion, children's books

streszczenie

Autorka tekstu dzieli się swoimi spostrzeżeniami dotyczącymi zmian, które w ostatnich latach można zauważyć na polskim rynku książki dziecięcej, a także w odbiorze i promocji czytelnictwa. Wskazuje główne aspekty oraz kierunki tych przemian, rozpatrując między innymi ewolucję roli bibliotek, wyższych uczelni oraz mediów, a także zaangażowanych w popularyzację czytelnictwa osób, takich jak bibliotekarze, animatorzy, tłumacze, ilustratorzy, organizatorzy festiwali czy rodzice.

słowa kluczowe

„Rabka Festival”, festiwal literatury dziecięcej, promocja czytelnictwa, książka dziecięca

biogram

Iwona Haberny – absolwentka polonistyki i historii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Laureatka nagrody „Książka Roku IBBY” w kategorii „upowszechnianie czytelnictwa”. Inicjuje i realizuje autorskie projekty proczytelnicze, wykorzystujące Internet, gry planszowe i terenowe oraz aplikacje mobilne. Organizatorka wydarzeń kulturalnych, między innymi dziewięciu edycji festiwalu związanego z przyznawaniem Nagrody Kościelskich, trzech edycji projektu „Jemy borówki na polu, czyli wakacyjne spotkania z językiem polskim” i jedenastu edycji Międzynarodowego Festiwalu Literatury Dziecięcej „Rabka Festival”. Pomysłodawczyni i realizatorka sześciu edycji ogólnopolskiego konkursu „Zwyrtała” na najlepszy pomysł promujący czytanie.



nowe zjawiska w promocji literatury dziecięcej, czyli subiektywne refleksje praktyka po 11. edycji „Rabka Festival”

Gdy w 2019 roku na łamach „Czy/tam/czy/tu” opisywałam trudne początki i sukces Festiwalu Literatury Dziecięcej „Rabka Festival”, nikt nie przypuszczał, że nasza inicjatywa, podobnie, jak wiele innych wydarzeń kulturalnych, przejdzie wkrótce test związany z dwuletnią epidemią covid. W tamtych trudnych latach wszyscy

zadawaliśmy sobie pytania: Czy powrót do praktykowanych dotąd form uczestnictwa w kulturze będzie w ogóle możliwy? Czy odbiorcy będą chcieli na nowo się spotykać? A może na dobre utkną przy ekranach komputerów, śledząc transmisje online?

Dziś już wiemy, że tamte obawy się nie spełniły. W 2023 roku „przedcovidowe” festiwale, w tym nasz, powróciły w tradycyjnej formie, a równocześnie pojawiło się bardzo dużo nowych inicjatyw. Coraz więcej miejscowości, dużych i małych, zapragnęło mieć własne święto literatury. Przy wielkich, „dorosłych” festiwalach uruchomiono „pasma dziecięce”. W 2014 roku, gdy zaczynaliśmy, w Polsce istniały dwa festiwale literatury dziecięcej. Obecnie ich liczba zbliża się do dwudziestu i wszystkie cieszą się ogromnym zainteresowaniem publiczności. Wydarzenia kulturalne tworzą wspólnotę i w pełni smakują, jeśli możemy w nich uczestniczyć razem z innymi ludźmi, dzielącymi nasze zainteresowania oraz fascynacje. I niewątpliwie ta wspólnotowa funkcja festiwalu jest nadal aktualna, niezależnie od zmieniających się czasów. Niemniej jednak śledząc rozwój i przemiany „Rabka Festival” na przestrzeni dwunastu lat, możemy zauważyć także zmiany oraz nowe, interesujące zjawiska.



Poczucie wspólnoty – lubimy się spotykać wokół ulubionych książek.
Justyna Bednarek, Nika Jaworowska-Duchlińska, czyta Juliusz Chrzęstowski,
fot. Aleksander Hordziej

nowe biblioteki, nowi bibliotekarze

Duże wydarzenia literackie mają sens wówczas, gdy możemy uczestnikom zaproponować jakiś ciąg dalszy, wskazać sposób zaspokojenia rozbudzonych podczas festiwalu apetytów czytelniczych. Pod tym względem ostatnie lata wyglądają naprawdę imponująco. Jak podaje Instytut Książki, w ramach programu wsparcia infrastruktury bibliotek do 2023 roku wybudowano lub zmodernizowano 303 biblioteki, a proces ten nadal trwa. Praktycznie nie ma miesiąca, żeby nie otwierano gdzieś nowej siedziby albo filii. Dziś są to przyjazne, świetnie zaprojektowane i wyposażone mediateki – centra kultury, w których chce się bywać. Zmienił się też profil zawodowy bibliotekarza. Wypożyczaniem i przyjmowaniem zwracanych książek w coraz większym stopniu zajmują się maszyny. Natomiast bibliotekarz to kreatywny doradca i animator życia literackiego w swojej miejscowości.



Warsztaty z bibliotekarką-animatorką Anną Giniewską,
fot. Aleksander Hordziej

Od pierwszej edycji „Rabka Festival” we współpracy z Ośrodkiem Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej na Wydziale Poloni-

styki UJ organizujemy szkolenia dla bibliotekarzy, a od 2019 roku przyznajemy nagrodę „Zwyrtała” za najlepszy pomysł promujący czytanie. Wyboru z wielu fantastycznych zgłoszeń dokonuje jury: prof. Anna Janus-Sitarz (Uniwersytet Jagielloński), prof. Grzegorz Leszczyński (Uniwersytet Warszawski) i pan Konstanty Przybora (Agencja Reklamowa PZL). Pozwala nam to z bliska obserwować, jak fantastycznie rozwija się ta grupa zawodowa i jak wspaniale pomysły rodzą się w bibliotekarskim środowisku.



Laureaci nagrody Zwyrtała 2024, fot. Aleksander Hordziej

Dzięki dofinansowaniu zapewnionemu przez Fundację Współpracy Polsko-Niemieckiej tegoroczni laureaci „Zwyrtały” w nagrodę pojechali z wizytą studyjną do Hamburga. Niestandardowe polskie metody pracy z dziećmi w bibliotece spotkały się tam z ogromnym zainteresowaniem. A w prawdziwe zdumienie nasi bibliotekarze wprawili swoich niemieckich kolegów, gdy okazało się, że promując książki, są w stanie nawet stanąć na głowie. ☺



Bibliotekarz – Paweł Piwowarczyk – potrafi nawet stanąć na głowie,
fot. Iwona Haberny

Niestety inna ważna ścieżka, na którą moglibyśmy skierować uczestników naszych festiwali, zarasta: mowa o znikających księgarniach. Oczywiście każdą książkę można kupić w sklepie internetowym, ale to nie zastąpi spotkania z kompetentnym, kochającym swój zawód księgarzem. Czy musimy się z nim pożegnać na zawsze, czy też uda się ocalić ostatnie istniejące placówki? A może powstaną księgarnie internetowe „z duszą” i jakąś formą osobistego kontaktu oraz czytelniczej porady? – przyszłość pokaże. Na razie bardzo żal...

nowe media

Po pandemii w rozmaitych dziedzinach życia bardzo wzrosła rola internetu. Możliwości, jakie dają nowe media, zasadniczo wpływają dziś także na organizację i przebieg wydarzeń kulturalnych realizowanych „na żywo”. Już na etapie opracowywania scenariusza programowe spotkania online zastępują dawne rozmowy i spory przy „materialnym” konferencyjnym stole. Oczywiście w tej wersji traci się bezcenną przyjemność przebywania w towarzystwie

niezwykle kreatywnych ludzi. Ale równocześnie zyskuje się czas, a i przestrzeń przestaje być przeszkodą. Poza tym łatwiej utrzymać dyscyplinę i merytoryczną spójność spotkania.

Podobnie promocja w coraz większym stopniu przenosi się do sieci. Wielu organizatorów rezygnuje z drogich plakatów na słupach czy drukowanych ulotek z programem na rzecz kampanii internetowych i informacji łatwych do odczytania na smartfonie. Jest to racjonalnie uzasadnione, bo pozwala oszczędzić papier i pieniądze. Równocześnie jednak tracimy sporo z festiwalowej atmosfery: stali uczestnicy wydarzeń kulturalnych wypatrują w miastach znajomych plakatów, są ciekawi, jaką ich wersję grafik przygotował na ten konkretny rok... Gdy w końcu na słupach pojawi się znajomy kolor, w naszym przypadku pomarańczowy, jest to sygnał, że wkrótce rozpocznie się coś ważnego. To działa trochę tak, jak dekoracje przed Bożym Narodzeniem. Nie stanowi istoty wydarzenia, ale uprzyjemnia oczekiwanie. Powoli, w imię optymalizacji, zaczynamy z tej przyjemności rezygnować. Czas pokaże, czy zrezygnujemy zupełnie.

Nowymi aktorami w festiwalowym świecie stali się popularni youtuberzy, którzy nie tylko lansują autorów i książki w sieci, ale także bardzo często są zapraszani do udziału w wydarzeniach „na żywo”. „Rabka Festival” nie wszedł jeszcze mocno w świat internetowych influencerów, jednak czytelnicy mocno się już do niego zbliżyli, więc pewnie w tym kierunku festiwale będą zmierzać.

Wreszcie zasadnicza zmiana, zdecydowanie pozytywna. Nauczyliśmy się rejestrować i zachowywać realizowane wydarzenia. Poza wyjątkowymi sytuacjami organizatorzy rezygnują z popularnych do niedawna transmisji online, które obniżają frekwencję „na żywo” (bo skoro mogę zobaczyć z domu, to się nie wybiorę) i mają niską oglądalność (zakładamy, że obejrzymy transmisję wydarzenia w wolnej chwili, a potem o tym zapominamy). Jednak, dzięki możliwościom technicznym standardem stało się utrwalanie, w różnych formach, organizowanych spotkań i dyskusji. Do sporej części tego materiału nigdy nie wrócimy. Jednak część zachowanych wydarzeń

oraz wypowiedzi to prawdziwe skarby, których wartość wzrośnie z czasem. My możemy się pochwalić świetnym archiwum z dotychczasowych jedenastu edycji konferencji dla dorosłych, organizowanej we współpracy z Ośrodkiem Badań Literatury Dziecięcej i Młodzieżowej Uniwersytetu Jagiellońskiego i prowadzonej od początku z wielkim talentem przez znakomitego profesora Tomasza Majkowskiego z Wydziału Polonistyki UJ. Być może nasze zbiory wystąpień polskich i zagranicznych ekspertów literatury dziecięcej złożą się kiedyś na interesującą książkę? Kto wie...

nowi bohaterowie wydarzeń

Do niedawna na program festiwalu oraz wydarzeń literackich dla dzieci składały się głównie spotkania autorskie. Zwykle polegały (i polegają) na moderowanej lub bezpośredniej rozmowie autora z publicznością, czytaniu fragmentów książki, po czym następuje podpisywanie egzemplarzy. Ta klasyczna forma, umożliwiająca kontakt z ulubionym pisarzem, wciąż cieszy się powodzeniem.



Martin Widmark i jego tłumaczka Marta Dybula, fot. Aleksander Hordziej

Jednak od pewnego czasu mamy do czynienia z nowym zjawiskiem – część autorów zdecydowała się zamienić swoje spotkania w starannie zaplanowane show: z rekwizytami, szalonymi zabawkami, wspólnym wykonywaniem rozmaitych zadań i perfekcyjnie zaprojektowanymi prezentacjami.



Spotkanie autorskie to może być prawdziwy show – Anders Sparring, Per Gustavsson i Katarzyna Skalska (tłumaczka), fot. Aleksander Hordziej

Z czasem okazywało się, że jedna osoba nie jest w stanie zaplanować nad tak rozbudowanym przedsięwzięciem i obok autora powoli zaczęła pojawiać się nowa postać: pomocnik-animator. Gdy zaczynaliśmy organizowanie „Rabka Festival”, były to odosobnione przypadki. Dziś natomiast animator zaczyna wyrastać na bardzo ważną postać. Nadal pojawia się w towarzystwie autora, ale coraz częściej działa samodzielnie (choć oczywiście za zgodą autora oraz wydawcy), opracowując i realizując fantastyczne wydarzenia wokół wybranych książek. Rosnącą rolę animatorów doskonale widać, gdy prowadzimy festiwalowe zapisy na warsztaty. Szczególnym zainteresowaniem cieszą się te, podczas których

dzieci mogą „zrobić coś ciekawego”, co wiąże się z książką. A więc warsztaty ceramiczne, fotograficzne, teatralne... I okazuje się, że dla młodych warsztatowiczów liczy się nie tyle znane nazwisko prowadzącego (to jest bardziej istotne dla rodziców), ile interesujący temat i forma.



Warsztaty z animatorką Lucyną Brzezińską-Eluszkiewicz,
fot. Aleksander Hordziej

W 2024 roku furorę zrobiły warsztaty literacko-fotograficzne, przygotowane przez Agnieszkę Wronę, studentkę krytyki literackiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Anna Zadora, absolwentka Wydziału Polonistyki UJ, od trzech lat organizuje wspólne pisanie „Wielobajki” – każdy uczestnik festiwalu, przez wszystkie dni jego trwania, ma szansę dopisać własne zdanie do wspólnie tworzonej opowieści. Całość jest potem redagowana i publikowana. Radość uczestników – ogromna!

W kontekście atrakcyjnych działań festiwalowych szczególnie dobrze widać także rosnącą rolę ilustratora. Jeszcze niedawno na festiwalu był on tłem dla autora. Dziś ceniony jest jako twórca pięknych, kolorowych warsztatów, podczas których za pomocą

narzędzi plastycznych można ożywić bohaterów ulubionych książek. Bardzo częstym elementem festiwalowego programu stają się wystawy ilustracji książkowej. Podczas „Rabka Festival” odbywa się ich około pięciu, większość w plenerze. Często to właśnie ilustracje przyciągają rodziny do wybranej książki.



Warsztaty z ilustratorką Pauliną Wyrtem, fot. Aleksander Hordziej

Inną postacią, której rola podczas festiwali wyraźnie wzrosła, jest niedoceniany niegdyś tłumacz. To poprzez niego dociera się dziś do informacji o interesujących książkach i ciekawych zagranicznych autorach. To on namawia pisarza, z którym zdążył się zaprzyjaźnić podczas tłumaczenia książki, na przyjazd do Polski, a podczas pobytu służy jako tłumacz oraz opiekun. I to on często zasiada na scenie obok autora, prowadząc i tłumacząc spotkanie. Nasz festiwal otrzymał nagrodę „Przyjaciel Tłumacza”. Bardzo sobie tę przyjaźń cenimy, bo to dzięki tłumaczom festiwal ma szansę wybić się na nową, międzynarodową orbitę.

nowe książki

Wiadomo, że w centrum każdego festiwalu literackiego znajdują się książki. Podczas rabczańskiego festiwalu staramy się dobierać je w odniesieniu do przewodniego tematu, co bardzo porządkuje program. Ale które konkretne książki spośród ogromnej oferty wybrać? Oczywiście powinny to być książki wartościowe pod względem literackim i graficznym. Autorzy scenariusza festiwalu mogą, a wręcz powinni pozwolić sobie na luksus wybierania trudniejszych pozycji, ze względu na ich wartość, a nie wyłącznie rynkową popularność.

Jeśli chodzi o sprzedaż, największym zainteresowaniem cieszą się obecnie książki „non fiction”. Mamy prawdziwy wysyp pięknie wydanych książek popularnonaukowych i przewodników, które w bardzo kompetentny, a zarazem atrakcyjny sposób tłumaczą świat. I rodzice chętnie je kupują, wierząc, że pozyskana wiedza wpłynie na życiowe powodzenie ich dzieci. Bardzo dobrze, że takie możliwości istnieją, bo rozbudzają ciekawość oraz umiejętność obcowania z pięknym przedmiotem, jakim jest książka. Jednak książkę „encyklopedyczną” czyta się zupełnie inaczej niż opowieść. To, co dzieje się z czytelnikiem w tym przypadku, bardziej przypomina dobrze znane z internetu „skakanie” po ilustracjach, hasłach i tematach w celu zdobycia informacji, niż skupioną lekturę.



Czytanie w czytelniku na polu, fot. Aleksander Hordziej

Zupełnie inaczej mózg odbiera czytana (samodzielnie lub przez rodzica) opowieść. Tutaj potrzebne jest wyciszenie i koncentracja, zaczyna pracować wyobraźnia, budzi się empatia, a czytelnik wchodzi w sytuację bohatera: zaczyna żyć jego życiem, przeżywać jego przygody. O tym, co za sprawą neuronów lustrzanych dzieje się w mózgu czytelnika, bardzo interesująco mówi i pisze w swoich książkach neurobiolog, dr Marek Kaczmarzyk, którego już dwukrotnie gościliśmy na „Rabka Festival”. Jego wykłady to wielka pochwała fikcji literackiej jako doskonałego stymulatora ludzkiej inteligencji. Dlatego wydaje się, że festiwale powinny się skupiać (i zaczynają to robić) na promowaniu dobrych opowieści – nie tylko opowieści zapisanych za pomocą liter, ale także komiksów, powieści graficznych czy dobrej mangi. W festiwalowej „czytelnii na polu”, prowadzonej przez studentów z Wydziału Polonistyki UJ pod wodzą Olgi Olczak, od kilku lat z ogromnym powodzeniem czytamy z dziećmi powieści graficzne i komiksy. Wiemy, że także podczas innych festiwali ilustrowane formy opowiadania zajmują coraz więcej miejsca.



Czytanie w czytelni na polu, fot. Aleksander Hordziej

Trudno w tym miejscu nie wspomnieć o stosunkowo nowym zjawisku określanym jako „książki z Wattpada”. Każdy, kto był na ubiegłorocznych targach książki (w różnych miastach Polski, ale także na największych w Europie Targach Książki we Frankfurcie), zauważył, że to właśnie ich autorzy zgromadzili największe tłumy, głównie czytelniczek. Wydawcy tradycyjnej „wysokiej” literatury przyznawali, że targi odbyły się właściwie obok nich: stali przy pustych stoiskach i patrzyli na dziewczynki zmierzające zgodnie w jednym kierunku... Czy w imię zdobycia nowej publiczności organizatorzy festiwali powinni zapraszać „autorów z Wattpada” na swoje wydarzenia? Czy bibliotekarze powinni kupować ich książki i organizować spotkania z nimi? Czy, jeśli tego nie zrobią, biblioteka stanie się skansenem omijanym przez młodych, którzy nauczą się inaczej zaspokajać swoje czytelnicze potrzeby? A może warto mieć na półce popularną obecnie *Rodzinę Monet*, żeby dzięki temu zyskać szansę proponowania jej czytelniczce najnowszej powieści Roksany Jędrzejewskiej-Wróbel? To bardzo gorące tematy, które podczas „Rabka Festival” 2024 poruszyła w swojej prezentacji dla dorosłych profesor Anna Czabanowska-Wróbel. I pewnie bibliotekarze, księgarze oraz organizatorzy festiwali jeszcze niejednokrotnie wrócą do rozmowy na te tematy.

nowa rola wyższych uczelni

W mojej opowieści wciąż przewija się motyw współpracy z Wydziałem Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Współpracujemy stale, na wielu płaszczyznach, już od dwunastu lat. Dołączają czasem do nas inne wyższe uczelnie, wśród nich: Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Wielu organizatorów wydarzeń kulturalnych, zwłaszcza tych przeznaczonych dla najmłodszych, traktuje wyższe uczelnie z pewnym onieśmieniem: patrzą na nie jako na instytucje bardzo odległe –

geograficznie i mentalnie – zagłębiane w swoich akademickich rozważaniach. Tymczasem tu również wiele się zmieniło. Pracownicy naukowcy prowadzą badania, które okazują się niezwykle przydatne w procytelnicznej praktyce, i chętnie się nimi dzielą. Profesorowie, jak choćby jurorzy naszej nagrody „Zwyrtała”, posiadają znakomite kompetencje, by wyszukiwać i doceniać dobre pomysły na promocję czytania. Studenci mają mnóstwo dobrych, świeżych pomysłów, zaś organizatorzy festiwalu dają im możliwość ich realizacji, a tym samym sprawdzenia się w praktyce. Od samego początku nasz festiwalowy wolontariat opiera się na studentach Wydziału Polonistyki UJ i dzisiaj nie wyobrażamy sobie działania bez ich pomocy oraz zaangażowania. W ciągu minionych dwunastu lat mieliśmy do czynienia z trzema pokoleniami studentów-wolontariuszy i za każdym razem było to bardzo dobre doświadczenie. Dziś niektórzy z nich są już po doktoratach, ale przez cały czas pozostajemy przyjaciółmi i mamy wspólnie wspólne wspomnienia. A wszystko zaczęło się od tego, że dwanaście lat temu zwróciłam się do literaturoznawców, Anny Czabanowskiej-Wróbel i Tomasza Majkowskiego, mówiąc po prostu: potrzebuję pomocy. I fantastyczna pomoc przyszła. Bardzo gorąco zachęcam wszystkich organizatorów wydarzeń kulturalnych dla dzieci: nie bójcie się wyższych uczelni, korzystajcie z ich zasobów. Naprawdę warto.

nowi rodzice

Gdy w 2014 roku rozpoczynaliśmy „Rabka Festival”, czytanie traktowane było jako czynność powiązana ze szkołą. „Kto wam w wakacje przyjdzie na książki” – mawiali niedowiarkowie. Spotkania autorskie dla dzieci projektowane były (i często nadal są) jako wydarzenia w ramach zajęć szkolnych lub przedszkolnych, na które cała klasa przychodzi pod opieką nauczyciela. Wprawdzie już od 2001 roku istniał w Polsce Dzień Głośnego Czytania i rozwijała się akcja „Cała Polska Czyta Dzieciom”, ale promowanie rodzinnego czytania szło bardzo powoli. Pamiętam moje zdziwienie, gdy w 2014 roku na festiwalu literatury dziecięcej w Bath zobaczyłam salę wypełnioną

tatusiami, którzy właśnie wśród książek postanowili spędzić z dziećmi sobotni poranek. W 2024 roku takie tłumy ojców można było zobaczyć na festiwalu w Rabce i wielu innych organizowanych w Polsce wydarzeniach literackich przeznaczonych dla dzieci. Współczesne, nowe pokolenie rodziców doskonale zdaje sobie sprawę z tego, że czytanie ma ogromne znaczenie dla rozwoju dziecka. W imię dobra dziecka młodzi rodzice są bardzo otwarci na wszelkie proczytelnicze inicjatywy. Bibliotekarze przyznają, że często właśnie przyprowadzone do biblioteki dziecko jest świetnym powodem oraz szansą, by także rodzic znalazł książkę dla siebie i stał się na nowo czytelnikiem. Czemu zawdzięczamy tę pozytywną ewolucję? Zapewne wpłynęły na nią wszystkie inicjatywy, których w ostatnich latach nie zabrakło: ogromna akcja bookstartowa Instytutu Książki „Mała książka – wielki człowiek”, działania Fundacji Powszechnego Czytania, praca świetnie przeszkolonych i utalentowanych bibliotekarzy-animatorów, setki tekstów oraz audycji w mediach, jak również coraz liczniejsze inicjatywy, takie jak nasz „Rabka Festiwal”. Przedstawiciele wszystkich generacji chcą należeć do elitarnego, coraz liczniejszego grona czytelników. I to bardzo cieszy.



Rodzice podczas warsztatów z dziećmi, fot. Aleksander Hordziej

**CZY/tam
tu**

literatura dziecięca i jej konteksty



2024