

**Rec.: Ryszard Waksmund, Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej. (Tematy – gatunki – konteksty). Wrocław 2000.**

Dorota Michułka

usilnie starając się zrekonstruować przy tym narratora-bohatera opowiedzianej historii, i w ten sposób dodaje do poprzednich czwartą postawę – „akceptacji radykalnego pluralizmu, afirmację przygodności i tożsamości w zawieszaniu, ryzykującej nietożsamością [...]” (s. 184).

Tak oto tytuły poszczególnych rozdziałów układają się w pewien logiczny ciąg, mający opisywać zmieniającego się bohatera, któremu przychodzi mierzyć się z również ulegającym przemianom labiryntem. Bohater ustawicznie pozostaje w centrum zainteresowań autorki. Ta konsekwencja bardzo wzbogaciła recenzowaną tu pracę, dzięki temu bowiem w poetyce powieści „labiryntowej” ważne miejsce zajmuje postać literacka i w gruncie rzeczy to właśnie ona wymusza taki a nie inny kształt „labiryntowej” konstrukcji. Książka pokazuje, że XX wiek w literaturze charakteryzuje przejście od prymatu „ciała rzeczywistości” (Berent) do bezspornej władzy tekstowego mikrokosmosu (Parnicki), a w tym łańcuchu utworów historia opowiedziana przez Gretkowską staje się siecią tworzoną w wirtualnym świecie biblioteki.

*Formy labiryntu w prozie polskiej XX wieku* Elżbiety Rybickiej to rozprawa niezmiernie interesująca, choć czasami prowokacyjna. Badaczka podejmuje w niej na ogół udaną próbę dopisania fragmentu trudnej i powikłanej historii kultury niedawno minionego stulecia. Książka skłania do refleksji, wywołuje nowe pytania, a obok erudycyjności i otwartości oraz precyzji analitycznej – to jedna z najważniejszych zalet tej pracy.

Mirosław Goluński

Ryszard Waksmond, OD LITERATURY DLA DZIECI DO LITERATURY DZIECIĘCEJ. (TEMATY – GATUNKI – KONTEKSTY). (Recenzent: Gertruda Pomierska-Skotnicka). Wrocław 2000. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, ss. 444.

## 1

Ryszard Waksmond – uczeń i wychowanek Jerzego Cieślíkowskiego – należy do grona najwybitniejszych badaczy nowej stosunkowo dziedziny wiedzy, jaką jest literatura dla dzieci i młodzieży. W swoim dorobku ma on już kilka książek. W ostatnich dekadach ukazały się następujące jego prace: *Literatura pokoju dzieciennego* (1986), *Nie tylko Robinson* (1987), *Poezja dla dzieci. Antologia form i tematów* (wyd. 1: 1987; wyd. 2: 1999), *Gabinet wróżek. Antologia baśni francuskiej XVII–XVIII wieku* (1998).

W roku 2000 pojawiła się na rynku wydawniczym długo oczekiwana kompendialna praca na temat rozwoju literatury dla dzieci i funkcji, jaką pełni ona w skomplikowanym socjologicznie świecie młodocianych: *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej. (Tematy – gatunki – konteksty)*. Ta obszerna publikacja podzielona jest na 9 rozdziałów. Rozdział I, *Od historii dzieciństwa do etnografii dzieciństwa*, wprowadza nas w kulturowy kontekst badań nad literaturą dla dzieci, w rozdziałach II i III: *Podróż w dalekie lata* oraz *Blahy temat*, autor, idąc wzorem Cieślíkowskiego, uwypukla w strukturze opracowania materiału – topos. Kolejne rozdziały to *Rehabilitacja baśni* i *Metamorfozy baśni*. Ta część pracy ma charakter genologiczny. Podobny typ ujęcia materiału cechuje rozdziały VI i VII, zatytułowane: *Od wiersza do poematu* oraz *Od dramatu dla dzieci do dramatu dziecięcego*.

W rozdziale przedostatnim: *Od nobilitacji do degradacji*, daje się zauważyć przełom w badaniach nad literaturą dla dzieci. W przeciwieństwie bowiem do Cieślíkowskiego, który akcentował optymistyczno-idylliczny wymiar tej literatury (*nb.* zbieżny z celami edukacji, o czym za chwilę), Waksmond „po korczakowsku” prezentuje także utwory, w których los dzieci jest smutny i tragiczny (np. przywołuje utwory Dickensa, Do-

stojewskiego, Hugo, opisuje literaturę mieszczańską czy *Dzieciństwo* Gorkiego). Świat przedstawiony w utworach dla dzieci często ma przecież wymiar aksjologicznie pejoratywny<sup>1</sup>.

Pisząc o przenikaniu się wątków, motywów i tematów między literaturą dla dorosłych a literaturą dla dzieci czy między folklorem a literaturą wysoką (i odwrotnie), autor książki dostrzega problemy dyskursu (dialogu), jaki toczą ze sobą różne dyscypliny (obiegi) badawcze (np. literaturoznawcze i kulturowe). Tak więc np. snując rozważania o „rehabilitacji baśni”<sup>2</sup> i związanym z ową kwestią wpływem folkloru na literaturę dla dzieci, wymienia jako wzorcowe i autorytatywne dla polskich badaczy dzieło Jacoba i Wilhelma Grimmów *Kinder- und Hausmärchen* (1812–1822). Następnie wylicza szereg zbiorów polskich kolekcjonerów i miłośników folkloru, takich jak Kazimierza Władysława Wójcickiego *Klechdy, starożytne podania i powieści ludu polskiego i Rusi* (1837), Karola Balińskiego *Powieści ludu spisane z podań* (1842), Lucjana Siemieńskiego *Podania i legendy polskie, ruskie i litewskie* (1845), Romana Zmorskiego *Podania i baśnie ludu na Mazowszu* (1852) oraz najbardziej poczytny utwór należący do tej grupy: Antoniego Józefa Glińskiego *Bajarz polski* (1853). Wpływ, jaki utwory z owych zbiorów miały na odzyskanie przez baśń należnego jej miejsca, wydawał się znaczący, tym bardziej że – przypomnijmy – „Moralizatorska proza dla dzieci, operująca schematami dziecięcych grzeszków i samopoprawy, zdawała się anachroniczna” (s. 165).

Całkowicie nowatorskim przedsięwzięciem było podjęcie się opracowania części poświęconej dramatom dla dzieci i jego ewolucji w stronę dramatu dziecięcego. Jak wynika ze słów badacza, omówienia tego tematu, próby „zbudowania ewolucyjnego pomostu między dawnymi i nowymi laty” w zakresie dramaturgii dla dzieci i młodzieży, „skazane są [...] na ujęcie selektywne” i „mają charakter wrywkowy” (s. 302). A jednak powstało studium stanowiące istotną partię tej syntezy historii literatury dla dzieci, w którym autor opisuje, opierając się na badaniach teatrologów i znawców dramatu, wszystkie ważne zjawiska związane z dramaturgicznymi formami pisarstwa dla dzieci i ich adaptacjami scenicznymi na przestrzeni dziejów. Tak więc przywołując teorie wychowania wskazuje na pracę Jana Okonia *Dramat i teatr szkolny. Sceny jezuickie XVII wieku* (Wrocław 1970)<sup>3</sup>, w której omówione są m.in. „typowe” dla szkoły uroczystości: „rozpoczęcia i zakończenia roku szkolnego, święta kościelne czy »wydarzenia ogólne« (sądy trybunalskie, wizyty dostojników, ingres biskupa lub wojewody, śmierć mecenasa, itp. [...])” (s. 302). Dalej w oparciu o rozprawę Anny Nikliborc *Początki teatru dziecięcego we Francji* (zob. s. 303, przypis 4) przedstawia XVII-wieczny dramat dla dziewcząt. Dramat dla dziewcząt mógł zaistnieć – stwierdza Waksmund – na skutek małego eksperymentu, jaki odbył się w pewnym zakładzie wychowawczym dla młodych panien pod Wersalem. Otóż teksty niektórych sztuk napisał dla owej pensji sam Racine, a po wystawieniu ich „młodociane »aktorki«, wbite w próżność, nie chciały już wracać do roli potulnych wychowanek [...]” (s. 303). Niewątpliwie ważną rolę w procesie przemian dramatu dla dzieci odegrał też oświeceniowy „teatr domowy”, który szczególnie w domach mieszczańskich mógł przypominać szkolny teatr jezuitów.

<sup>1</sup> Trudne problemy dziecięcych bohaterów, których można by określić mianem „innych”, zostały przedstawione przez W. K a m i n s k i e g o w referacie *Doing the Split between Aesthetics and Pedagogy*, wygłoszonym na konferencji w Helsinkach (*Colourful Covers – Children's Literature at the Crossroads of Arts, Culture and Education*, 22–23 III 2001). Koncepcje te, „wzmocnione” niewątpliwie przez modne w ostatnich latach nurty antypedagogiczne (Waksmund pisze o nich na s. 38, 387), znalazły odzwierciedlenie w pracach H. v o n S c h o e n b e c k a i K. B l u s z a, zakładających pajdocentryczny sposób widzenia świata.

<sup>2</sup> Przeciwnikiem baśni był np. J. J. Rousseau, który uważał, że dzieciom należy mówić „nagą prawdę”.

<sup>3</sup> O szkolnym teatrze jezuickim wspomina też m.in. J. S. B y s t r o Ń (*Dzieje obyczajów w dawnej Polsce*. T. 1. Warszawa 1976, s. 413).

Waksmund wskazuje Maeterlincka jako twórcę dramatu dziecięcego i modernizm jako epokę swoistego „przenikania wątków baśniowych do dramaturgii dla dzieci” (s. 309): „Wśród gwiazd i planet snują się czarodziejskie niebieskie ptaki [...]” (cyt. na s. 309). Stąd w baśniach dziecięcych Leśmiana nie ma owej „aury poetyckości, uwidocznionej zwłaszcza w nieprzekładalnych, zdawałoby się, na język teatru didaskaliach” (s. 309). Oczywiście strukturę i problematykę teatru dziecięcego mógł wyznaczać również porządek kalendarza<sup>4</sup>.

Wiele „zapomnianych literaturoznawczo” pisanych tekstów dla dzieci wciąż „żyje” tylko na scenach teatrów i teatryków, a te adaptacje sceniczne prowokują do sięgnięcia po literackie pierwowzory. Wymieńmy chociażby bajkę *O Janku, co psom szył buty* Słowackiego, która funkcjonuje nadal „w kontekście i poza kontekstem *Kordiana*” i która doczekała się kilku adaptacji scenicznych<sup>5</sup>, oraz utwór (przywołany przez badacza) *Dick Whittington i jego kot. Powiastka z rycinami*, który w odbiorze dziecięcym przetrwał w polskiej wersji jako słuchowisko radiowe<sup>6</sup>. Według *Longman Dictionary of English Language and Culture* bohater powiastki, Dick Whittington, żył w latach 1358–1423, a jego historia trwa w brytyjskiej kulturze teatru dla dzieci. Jest znana i popularna do dziś, zwłaszcza w czasie Świąt Bożego Narodzenia bywa przedstawiana w szkołach w formie „pantomime” (nie jest to jednak klasyczna pantomima), zwykle z muzyką, humorem i piosenkami<sup>7</sup>.

Należy zauważyć, że badacz nie ma miejsca poświęca omówieniu obrazów dziecka i dzieciństwa pojawiających się w różnych kontekstach i funkcjach w literaturze wysokiej (rozdz. *Blahy temat*). Rozpatruje więc *Treny* Kochanowskiego, *Śmierć w Wenecji* Thomasa Manna, gdzie zasadniczą rolę odgrywa fascynacja starzejącego się artysty fizjonomią chłopca o wyjątkowej urodzie, *Niepokonane* Williama Faulknera (temat przyjaźni chłopców białego i czarnoskórego), następnie zaś przywołuje bohaterów dziecięcych z dramaturgii Witkacego, „niezmiernie podatnych na atmosferę szaleństwa”, a także zajmuje się dzieciństwem jako wątkiem autobiograficznym w widowisku Kantora *Wielopole, Wielopole*. Dalej Waksmund wskazuje *Orcia z Nie-Boskiej komedii* Krasińskiego

<sup>4</sup> Może warto wskazać i ten trop interpretacyjny. Kalendarze wyznaczały ściśle określony system reguł porządkujących otaczającą ludzi rzeczywistość. *Słownik języka polskiego* pod redakcją M. Szymczaka (t. 1. Warszawa 1978, s. 858) objaśnia, że kalendarz to: „spis dni całego roku z oznaczeniem świąt, z podziałem na tygodnie i miesiące, zwykle z wykazem imion; książka publikowana raz na rok, zawierająca oprócz wykazu dni, tygodni i miesięcy artykuły, informacje z różnych dziedzin, przepisy itd.”, a słownik pod redakcją A. Markowskiego (Warszawa 2000, s. 300) dodaje kalendarz „wydany w formie plakatu, notesu lub książki”. *Słownik języka polskiego* pod redakcją J. Karłowicza, A. Kryńskiego i W. Niedźwiedzkiego (t. 2. Warszawa 1902, s. 206) zwraca uwagę na tożsamość z pojęciem „kalendarz” określenia: „rocznik” i „almanach”, na imiona świętych oraz na różne tematyczne odmiany kalendarzy (np. gospodarskie ze stosownymi przepisami na każdy miesiąc i porę roku, czasem też z przepowiednią pogody, historyczne). Zob. wydany przez warszawską oficynę „Bluszcz” *Kalendarz dziecka i matki na lata 1935–1936*, gdzie na s. 247–250 odnotowano „Bibliotekę Dziecka”. Zob. też *Wielki ilustrowany kalendarz powszechny na rok 1926*. Kraków 1931. – *Kalendarz „Szkoły”, tygodnika pedagogicznego wychodzącego we Lwowie na rok 1890*. Lwów 1890.

<sup>5</sup> Zob. J. Cieślowski, *Bajka „O Janku, co psom szył buty” w kontekście i poza kontekstem „Kordiana”*. W zb.: *Literatura i podkultura dzieci i młodzieży*. Red. J. Cieślowski, R. Waksmund. Wrocław 1983. Wykaz adaptacji scenicznych tej bajki zob. w: *Bibliografia literatury dla dzieci. (1945–1960)*. Cz. 1: *Literatura polska*. Oprac. A. Łasiewicka. Warszawa 1963, s. 115.

<sup>6</sup> Historia Dicka według baśni J. Reevesa *Dick Whittington i jego kot*, w przekładzie A. Przedpeńskiej-Trzeciakowskiej (wcześniej znana jako *Ryszard Whittington i jego kot*), stała się popularna dzięki słuchowisku radiowemu „Radio Dzieciom”. Informacje o ukazaniu się tej powiastki drukiem odnotowuje również K. Estreicher (IV 153), nie podając jednak roku wydania.

<sup>7</sup> *Longman Dictionary of English Language and Culture*. Harlow 1992, s. 1497.

i wymienia szereg utworów Mickiewicza i Słowackiego. Warto dodać, że temat dziecka i dzieciństwa pojawia się w literaturze wysokiej często w funkcji wątku autobiograficznego.

Od dawna istnieje wielka potrzeba pisania o literaturze dla dzieci, od dawna zadajemy pytania: czym jest wieloaspektowość i wielokulturowość literatury dla dzieci? Gdzie znajduje się książka dla dzieci i jej „kolorowe okładki”? Gdzieś między sztuką, kulturą i edukacją – „na rozdrożu”? Dlatego pisanie o tej literaturze nie jest łatwe. Celem literaturoznawczych dyskusji ostatnich lat jest próba określenia różnych perspektyw badań prowadzonych nad książkami dla dzieci; siłą literatury dla dzieci staje się w obecnych czasach jej „wieloaspektowy charakter”. Książka dla dzieci stanowi bowiem: rodzaj literatury, sztukę obrazkową (ilustracje), czystą rozrywkę, sposób wzbogacenia umiejętności werbalnego i wizualnego odbioru świata, element kształcenia kompetencji czytania i pisania i jest wreszcie kulturowym pośrednikiem w wymiarze edukacji szkolnej.

Intencją badaczy w ostatnich latach (np. Jacka Zipesa, Petera Hunta, Marii Nikołajewej, Johna Stephensa, Herberta Kohla, Lee Galdy) stało się ujawnienie i zademonstrowanie niejasnego statusu badań nad literaturą dla dzieci oraz wykreowanie dialogu między perspektywami estetyczną, literaturoznawczą i pedagogiczną w interpretacji tekstów dla dzieci i młodzieży. Książka Waksmund'a wpisuje się w tę dyskusję znakomicie. Na stronicach poświęconych wprowadzeniu do problematyki (rozdz. *Od historii dzieciństwa do etnografii dzieciństwa*) autor przywołuje prace światowych folklorystów, etnografów, antropologów, teoretyków kultury, socjologów i psychologów. Oczywiście nie zabrakło studium francuskiego historyka Philippe'a Ariès *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime* (Paris 1960), analizującego pojęcie i kategorię „dzieciństwa” w ujęciu socjokulturowym, w relacji: dorośli – dzieci (tekst dostępny też w tłum. M. Ochab, pt. *Historia dzieciństwa: dziecko i rodzina w dawnych czasach*, 1995). W dalszej części tego rozdziału Waksmund wymienia rozprawy, w których porusza się problemy uczuć rodzinnych, jak *Historia rodziny* Jeana Louisa Flandrina czy wypowiedź Elizabeth Badinter *Historia miłości macierzyńskiej*.

Waksmund dokładnie sprecyzował reguły porządkujące problematykę swych badań – tematy, gatunki, konteksty, co sprawia, że jego ogromna książka jest pracą przejrzystą, sugestywną, niezwykle erudycyjną. Dostarcza ona bowiem czytelnikowi satysfakcji zarówno intelektualnej: prezentuje kilka dziedzin literaturoznawczych (genologię), teorie filozoficzne (oświeceniową teorię racjonalizmu i empiryzmu), kulturę i folklor, nauki społeczne i dyscypliny psychologiczne (psychologię społeczną i rozwojową), jak i estetycznej. Mówiąc o estetyce Waksmund przedstawia problem ikonografii w książkach dla dzieci, dziecka w malarstwie, muzyce i fotografii, opisuje adaptacje filmowe literatury dla dzieci oraz „dziecięce tematy brutalne” w rysunkach Andrzeja Mleczki (*Świat dziecka*, 1997), „gdzie okrucieństwo i bezmyślność dorosłych idą o lepsze z dociekliwością i bezwzględnością ich pociech” (s. 159). Wskazuje również na aspekt ludyczny niektórych wybranych przez siebie do interpretacji tekstów. Ludyczną wymowę tekstów autor znakomicie prezentuje w rozdziale *Od historii dzieciństwa do etnografii dzieciństwa*, gdzie uwzględnia wyszczególnione przez Kolberga prawie wszystkie gatunki tradycyjnego folkloru dla dzieci – nie tylko gry i zabawy, ale także piosenki (*Była babuleńka...*, *Czarny baran*, *A gdzie to ten kusy Jan...*), rymowanki abecadłowe (szkolne), w których pojawiało się naśladowanie głosów zwierząt, zartobliwe przysłowia („Kaszą – dzieci straszą”), powiedzonka („Wlaź na gruszkę, rwał pietruszkę”), przezwiska do imion („Fik, mik, Dominik”), pouczenia („A kto daje i odbiera, ten się w piekle poniewiera”). Wydawać by się mogło, że analiza tego typu tekstów o przeznaczeniu wybitnie dydaktycznym posłużyć powinna do pokazania ich funkcjonowania w szkole. Znowu pojawia się problem edukacji, który Waksmund sugeruje, ale którego nie rozwiązuje – dlatego, że nie taki był cel jego publikacji.

Szkoda, że w omawianej książce nie zaznaczył się mocniej aspekt edukacyjny.

Ostatni rozdział nosi tytuł *Niepokonany dydaktyzm* i sygnalizuje perspektywę badań nad modelami edukacji. Autor jednak ostrożnie traktuje kwestie wychowania dzieci i ich literackiej edukacji w szkole. Wskazuje, co prawda, na „szkolne” gatunki, jak abecadniki (np. omówione przez Oskara Kolberga), na bajki, niemało miejsca poświęca powiastce i tekstom o charakterze powiastkowym: „Niewątpliwie barierą rozwojową beletrystyki dla dzieci była supremacja powiastki jako gatunku wzorcowego, który oddziaływał na wszystkie estetyczne, nie mówiąc już o ludycznych, bywały zepchnięte na dalszy plan” (s. 392). O szkole autor książki wypowiada się również w kontekście rozważań na temat dramatu jezuickiego. Zdaje się jednak, iż są to tylko „wzmianki”. Pisząc bowiem o wychowaniu dzieci w znaczeniu ogólnym, często i słusznie akcentuje rolę edukacji domowej (guwernerskiej).

Z lektury książki Waksmund wyłania się swoisty kanon tekstów „ponadczasowych” (w literaturze światowej: *Mały Książę*, *Dzieci z Bullerbyn*, *Piotruś Pan*, *Alicja w krainie czarów*, seria o Muminkach, itd., w literaturze polskiej utwory Jachowicza, wiersze dla dzieci pisane przez Brzechwę czy Tuwima) oraz takie teksty kultury, jak filmy, komiksy, gry komputerowe, reklamy, piosenki, audycje telewizyjne, a więc te elementy kultury audiowizualnej, które zdominowały w obecnych czasach świat dziecka.

„Na przełomie XIX i XX w. pojawiły się nowe tendencje psychologiczne i pedagogiczne, które wpłynęły na zmianę charakteru literatury dla dzieci, polegającą na odejściu od autokratycznego modelu biedermeierowskiego, przyznającego bezwzględną przewagę dorosłym nad dziećmi, w stronę modelu pajdocentrycznego, stawiającego dziecko i jego świat w centrum społeczeństwa i kultury” (s. 21) – pisze Waksmund, jak się zdaje, gorący zwolennik pajdocentryzmu. Koncepcja ta staje się dlań najpierw kluczem do zrozumienia wielu problemów związanych z recepcją literatury pisanej dla dzieci, a więc inspirowanej (uwarunkowanej) myśleniem dorosłych, a potem katalizatorem w omówieniu procesu „przejścia” do literatury dziecięcej, gdzie badacz koncentruje się nad strukturami tekstowymi uwarunkowanymi szczególnym typem wyobraźni dziecięcej: typem myślenia dziecka, jego magicznym odbiorem świata, folklorem dziecięcym.

Tak więc słusznie Waksmund zwraca uwagę na twórcę psychoanalizy, Freuda, dla którego psychologia dziecka stała się kluczem do rozumienia zachowań człowieka dorosłego.

Wspomnijmy jeszcze raz o roli twórczości Stanisława Jachowicza w edukacji polonistycznej i o tym, iż na liście frekwencyjnej utworów omawianych w galicyjskiej szkole okresu autonomii zajmował on miejsce zaszczytne – trzecie (za Adamem Mickiewiczem i Wincentym Polem)<sup>8</sup>. Waksmund przywołuje, co prawda, autora *Bajek i powieści* w rozdziale *Od wiersza dla dzieci do wiersza dziecięcego*, jednak pisząc o mieszczańskich ideałach wychowawczych oraz dydaktyczno-moralnym charakterze jego wierszy, znowu nie porusza kwestii modelu edukacji.

Tymczasem należy zaakcentować, że to właśnie szkoła od połowy XIX do końca XX wieku wypracowała, określiła i wyznaczyła ocenę, funkcję i recepcję literatury dla dzieci. Bo przecież proces dziecięcego obiegu czytelniczego miał swoje źródła w edukacji i różnych jej modelach. W szkole wszak selekcionowano teksty literackie przeznaczone do czytania, „układano”, „porządkowano” *quasi*-kanony lektur szkolnych, adaptując (nierzadko preparując) do użytku szkolnego i dostosowując do percepcyjnych możliwości ucznia również wielką literaturę klasyczną<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Zob. *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*. Red M. Ingot. Wrocław 1983, s. 84.

<sup>9</sup> Zob. *ibidem*.

Od wielu lat trwa dyskusja na temat charakteru, roli, funkcji i recepcji literatury dla dzieci. W badaniach nad literaturą dla najmłodszych zarysowuje się bowiem nowy aspekt badań – o b i e g s z k o l n y. Ze studiów eksploracyjnych prowadzonych nad teorią komunikacji społecznej wynika, że ten edukacyjny wymiar odbioru literatury (w tym głównie literatury dla dzieci) może pojawić się już jako piąty z kolei. Przypomnijmy wcześniej sygnalizowane: obieg literatury wysokiej, tekstów folklorystycznych, literatury popularnej („trzeciej”) w ujęciu Anny Martuszeńskiej i obieg literatury dziecięcej („czwartej”) w opracowaniu Jerzego Cieślukowskiego<sup>10</sup>.

Ten prezentowany przez Waksmundą rzetelny informacyjnie i literaturoznawczo opis dyskursu, jaki toczą różne dyscypliny badawcze, uzupełniłoby przedstawienie właśnie obiegu szkolnego. W czasach, kiedy prowadzimy spory na temat „nowoczesnego” wychowania dzieci i ich edukacji literackiej na różnych poziomach kształcenia, w dyskusjach pozostaje jeszcze wiele miejsca na uzupełnianie „kanonicznych” list lektur szkolnych, w tym tekstów literatury dla dzieci i młodzieży, które – funkcjonując w szkole i w obiegu pozaszkolnym – stwarzają literaturoznawczy i edukacyjny pretekst do powtórnego zrewidowania ich roli we współczesnym świecie czytelnictwa.

Jeśli wiek XX nazwano „stuleciem dziecka” – pisze Waksmund, przywołując tytuł znanej książki szwedzkiej pisarki i działaczki ruchu kobiecego Ellen Key, poświęconej m.in. „rodzicom, którzy wierzą, że w nowym stuleciu nowego człowieka stworzą” (cyt. na s. 23), to warto podkreślić, iż autorka dzieła, opisując społeczeństwo początku XX wieku, miała na uwadze znaczenie takich instytucji wychowawczych, jak s z k o ł y i b i b l i o t e k i.

Wspomnijmy jeszcze w tym miejscu o mającej wiele wydań pracy Paula Hazarda *Książki, dzieci i dorośli*, akcentującej rolę szkoły. Jak widać, aspekt pedagogiczny w badaniach nad literaturą dla dzieci pojawił się bardzo wcześniej, a problematyka wychowawcza dominowała w tekstach omawianych w szkole i poza szkołą już w XIX wieku (np. „czytankowa teoria” w galicyjskiej szkole okresu autonomii czy serie opowiadań wydawanych w XIX wieku dla „ludu i młodzieży”<sup>11</sup>).

Warto zwrócić uwagę czytelnikowi książki Waksmundy na opracowany przez Mieczysława Ingłota utwór Mickiewicza zwany „bajką wschodnią”: *O Kaledzie, królu jednorocznym*, w galicyjskich podręcznikach szkolnych opatrzony tytułem *Pusta wyspa*<sup>12</sup>. Mógłby on pojawić się jako interesujący kontekst do rozważań interpretacyjnych, jakie podejmuje Waksmund analizując *Króla Maciusia na bezludnej wyspie* Janusza Korczaka.

<sup>10</sup> Zob. A. Martuszeńska, „Ta trzecia”. *Problemy literatury popularnej*. Gdańsk 1997. – J. Cieślukowski: *Wielka zabawa. (Folklor dziecięcy. Wyobraźnia dziecka. Wiersze dla dzieci)*. Wyd. 2. Wrocław 1985; *Literatura i podkultura dziecięca*. Wrocław 1975. Inspirującą pracą na temat obiegu literatury dziecięcej wydaje się publikacja M. J o n c y *Bajki Adama Mickiewicza – dla dzieci?* („Prace Literackie” t. 38 (2000), s. 99), gdzie autorka pisze: „struktura artystyczna bajek Mickiewicza znosi bariery w komunikacji z odbiorcą dziecięcym, a ich problematyka i moralistyka dają możliwość identyfikacji i odpowiadają potrzebom dziecka. Dodatkowym argumentem jest wspólny adres czytelnicy, wspólne dla dorosłych i dzieci pole odbiorcze, o czym decyduje i wybór gatunku, i zastosowany system zakodowań”.

<sup>11</sup> Zob. Z. S h a v i t, *The Historical Model of the Development of Children's Literature*. W zb.: *Aspect and Issues in the History of Children's Literature*. Ed. M. N i k o ł a j e w a. London 1995, s. 29.

<sup>12</sup> Zob. M. I n g ł o t, *Władza i moralitet*. W: *Wieszcz i pomniki. W kręgu XIX- i XX-wiecznej recepcji dzieł Adama Mickiewicza*. Wrocław 1999. Zob. też *Pusta wyspa*. W zb.: *Druga książka do czytania dla szkół początkowych*. Wiedeń 1886, s. 21 (informację podaje za: I n g ł o t, *ibidem*, s. 53). I n g ł o t pisze (*ibidem*): „Oczywiście »króla związano i na pusty brzeg wyspy wywieziono«, ale była to wyspa już poprzednio zagospodarowana przez zapobiegliwego władcę. I – zgodnie z tytułem – na opis skutków tej zapobiegliwości położono w całej powiastce główny nacisk. »Dobrze uprawne role, zielone łąki i piękne błonia, na których dobrane trzody się pasły«, i »piękny pałac wśród kwitnących ogrodów stojący« złożyły się na obraz arkadii, gdzie król żył o wiele szczęśliwiej niż w dawniejszym królestwie”.

W opisie prozy Ignacego Chodźki, przede wszystkim *Domku mojego dziadka* (z *Obrazków litewskich*), zabrakło również w pracy Waksmunida odwołań do artykułu Ingłota *Idylla staropolskiego domu*, gdzie mówi się o mechanizmie adaptacji tego tekstu do szkół. Dokonywano jej w sposób tendencyjny, a w edukacji XIX-wiecznej umacniała ona koncepcję tradycjonalistyczną<sup>13</sup>.

O szkolnej recepcji literatury dla dzieci światowi badacze dydaktycy napisali już немало<sup>14</sup>, a jednak z polskiej perspektywy problem ten wciąż pozostaje nierozwiązany.

Ubogo prezentują się dyskusje naszych literaturoznawców na ten temat na łamach polskich czasopism o charakterze dydaktycznym („Polonistyka”, „Warsztaty Polonistyczne”), natomiast obszerniejsze publikacje książkowe albo wydane zostały dawniej, w latach osiemdziesiątych, jak Alicji Baluch *Poezja współczesna w szkole podstawowej* (1984), albo traktują rzecz jednostronnie, tzn. z pozycji badacza literatury dla dzieci – np. Jerzego Cieślakowskiego *Wielka zabawa czy Literatura i podkultura dziecięca*, Joanny Papuzińskiej *Inicjacje literackie. Problemy pierwszych kontaktów dziecka z książką* lub *Dziecko w świecie emocji literackich*, wreszcie prace folklorystek Doroty Simonides i Jolanty Ługowskiej. Są to rozprawy znakomite literaturoznawczo, brakuje jednak pozycji, która ujmowałaby problem recepcji literatury dla dzieci dwupoziomowo czy dwu- i wielodyscyplinarnie, tzn. pokazałaby, jak funkcjonuje literatura dla dzieci z punktu widzenia literaturoznawcy, folklorysty, antropologa, socjologa, psychologa, i uwzględniła aspekt pedagogiczny.

W książce Waksmunida nie odnalazłam również wzmianki na temat, popularnego w szkole XIX wieku i w obiegu pozaszkolnym, *Katechizmu polskiego dziecka* Władysława Bełzy. Tekst Bełzy nazwany został przez Ingłota „wierszykiem o małym Polaku”:

Bo mu na chwilę nie wolno  
Zapomnieć, ile się mieści  
Zemsty i męskiej boleści –  
W tym, że mu przed chrztem na wiano  
Imię Polaka nadano<sup>15</sup>.

Ingłot stwierdza, że wiersz Bełzy zaliczany był do kręgu tzw. utworów na urodziny – gatunku popularnego jeszcze w staropolskiej literaturze domowej. Tego rodzaju „utwory okolicznościowe” miały znaczenie dla ówczesnej edukacji szkolnej. Składały się z następujących części: 1) pochwały dla rodziców i przodków, 2) wyrażania nadziei na godne życie potomka, 3) gratulacji i radości z okazji urodzenia dziecka, 4) modlitwy do Boga o pomyślność (również dla ojczyzny), o przykładne i dobre życie. Twórczość okolicznościowa pomagała kształcić kompetencje czytelnicze młodego odbiorcy. Innym ważnym aspektem edukacyjnym *Katechizmu polskiego dziecka* byłaby charakterystyczna dla poetyki tego rodzaju przekazu konwencja pytań i odpowiedzi<sup>16</sup>. Wiersz Bełzy koresponduje

<sup>13</sup> Zob. M. Ingłot, *Idylla staropolskiego domu*. (Ignacego Chodźki „Domek mojego dziadka”). W: *Wieszcz i pomniki*. Mając na myśli adaptowanie utworów dla szkół np. w Galicji okresu autonomii, można użyć pojęcia „strategia”.

<sup>14</sup> V. Harris, *Multiculturalism, and Children's Literature: An Evaluation of Ideology, Publishing, Curricula and Research*. W zb.: *Multidimensional Aspects of Literacy Research, Theory, and Practice*. Chicago: National Reading Conference. Ed. C. Kinzer, D. Leu. Chicago 1994. – R. Beach: *Critical Discourse Theory and Reader Response: How Discourses Constitute Reader Stances and Social Context*. „Reader” 37; *Reading and Responding at the Level of Activity*. „Journal of Literacy Research” 2000.

<sup>15</sup> Cyt. za: M. Ingłot, *W. Bełzy wierszyk o małym Polaku*. W: *Między romantyzmem a współczesnością*. Kielce 1996, s. 71.

<sup>16</sup> Zob. *ibidem*, s. 73. Pisze Ingłot o popularnych katechizmach laickich, jak *Katechizm kadecki* z 1774 roku pióra A. K. Czartoryskiego oraz publikowane w XIX wieku katechizmy narodowe, np. *Katechizm demokratyczny* H. Kamieńskiego z 1845 roku.



wyraźnie ze słynnym utworem Mickiewicza *Do Matki Polki*, a zarazem jest to echo „takich popularnych w romantyzmie wątków, jak motyw »Exoriare...«<sup>17</sup> (inc. „Niech powstanie z kości naszych mściciel...”).

Warto pamiętać, że polska literatura dla dzieci przez wieki przepojona była historią, patriotyzmem, polityką i ideologią<sup>18</sup>.

W tym kontekście zaakcentujmy, że na tle światowych badań prowadzonych nad literaturą dla dzieci<sup>19</sup> książka Ryszarda Waksmundy zajmuje miejsce ważne. Jest dziełem kompendialnym i syntetycznym, które niewątpliwie stanie się klasycznym opracowaniem przedmiotu.

Recenzowana rozprawa pokazała różne sposoby patrzenia na literaturę dla dzieci, a ilość przywołanych i omówionych w niej tekstów staje się wprowadzeniem do prac, które pozwolą autorowi na stworzenie nowej kompletnej bibliografii literatury dla dzieci od początku jej dziejów po czasy dzisiejsze<sup>20</sup>.

Wielka erudycja i dojrzałość intelektualna badacza, historyka literatury, spowodowała, że z książki *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej* będą mogli skorzystać zain-

<sup>17</sup> Zob. In g l o t, *W. Betzy wierszyk o małym Polaku*, s. 71. Młody adresat wiersza, jak pisze In g l o t (*ibidem*, s. 73), wierzy w Polskę, której znakiem jest nie krzyż, lecz orzeł biały.

<sup>18</sup> Zob. R. W a k s m u n d, *Powiatka w literaturze patriotycznej dla dzieci i młodzieży*. W zb.: *Tradycje narodowo-kulturowe w literaturze dla dzieci i młodzieży. Materiały z sesji, Jachranka, 30 XI – 2 XII 1994*. Warszawa 1996. O języku ideologii w świecie fikcji narracyjnej literatury dla dzieci pisze m.in. J. S t e p h e n s (*Language and Ideology in Children's Literature Fiction*. Longman 1992). Może warto powołać się jeszcze w tym miejscu na magazyn „Para-Doxa. Studies in World Literary Genres”, w którym (t. 2 (1996), nr 3/4: *Censorship in Children's Literature*) artykuły wprowadzające w problematykę cenzury w literaturze dla dzieci zamieścili D. M. B a t y c k i (University in Calgary): *Focus on Censorship in Children's and Young Literature Around the World*, oraz A. P e a c e N i l s e n (Arizona State University) i H. B o s m a j i a n (Seattle University).

<sup>19</sup> Wymieńmy prace z ostatnich kilku lat: M. N i k o ł a j e w e j *The Magic Code: The Use of Magical Patterns in Fantasy for Children* (1988) i *The Coming of Age of Children's Literature: Toward a New Aesthetics* (1995) oraz opublikowany pod jej redakcją, przywoływany tu już, tom zbiorowy *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*, ponadto: *Reflections of Change. (Children's Literature Since 1945)*. Ed. S. B e c k e t t. Westport, Connecticut, 1997 (tu interesujący artykuł P. N o d e l m a n a *Fear of Children's Literature: What's Left (or Right) After Theory?*). – J. M a y, *Children's Literature and Critical Theory*. New York 1995. – H. K o h l, *Should We Burn Babar. Essays on Children's Literature and Power of Stories*. New York 1995. – S t e p h e n s, *op. cit.* – R. M c G i l l i s, *Literary Theory and Children's Literature*. New York 1996.

<sup>20</sup> Przypomnijmy, że na gruncie polskim znana jest – obejmująca tylko 15 lat – *Bibliografia literatury dla dzieci (1945–1960)* (cz. 1; oraz cz. 2: *Przekłady. Adaptacje*. Oprac. A. Ł a s i e w i c k a, F. N e u b e r t. Warszawa 1971). Inne opracowania o charakterze monograficznym to np.: S. F r y c i e, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1970*. Warszawa 1982. – J. B i a ł e k, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1918–1939*. Warszawa 1987. – Z. K u l i c z k o w s k a, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918. Zarys rozwoju*. Warszawa 1983. Pod redakcją K. K u l i c z k o w s k i e j i I. S ł o Ń s k i e j ukazał się *Mały słownik literatury dla dzieci i młodzieży* (Warszawa 1964), a pod redakcją K. K u l i c z k o w s k i e j i B. T y l i c k i e j *Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży. Pisarze. Książki. Serie. Ilustratorzy. Przegląd bibliograficzny* (Warszawa 1984). Warto wspomnieć w tym miejscu jeszcze o pracach A. B a ł u c h (np. *Dziecko i świat przedstawiony, czyli Tajemnice dziecięcej lektury*. Wrocław 1992; *Archetypy literatury dziecięcej*. Wrocław 1993), o rozprawach J. Ł u g o w s k i e j (m.in. *W świecie ludowych opowiadań. Teksty, gatunki, intencje narracyjne*. Wrocław 1993) czy publikacjach B. Ż u r a k o w s k i e g o (jeden z tekstów zamieścił on w redagowanym przez siebie, wspólnie z J. P a p u z i Ń s k ą, tomie *Wartości literatury dla dzieci i młodzieży* (Warszawa 1985)). Autorce recenzji wiadomo, że Waksmund przygotowuje publikację *Warsztat bibliograficzny badacza literatury dla dzieci i młodzieży*.

teresowani literaturą dla najmłodszych na różnych poziomach literaturoznawczego i kulturowego odbioru tekstu – nie tylko badacze literatury dla dzieci, ale przede wszystkim badacze literatury porównawczej, w książce ujawnia się bowiem umiejętność łączenia ogólnoeuropejskiego (i ogólnoswiatowego) nurtu badań z rozważaniami na temat historii polskiej literatury.

Rozważania na temat książki Waksmundy możemy więc zakończyć stosownym pasusem, który pochodzi z opisywanego dzieła: „Przyszłość pokaże, na ile inwazja kultury masowej w jej audiowizualnym kształcie pozwoli przewyciężyć partykularne cele wychowawcze doby obecnej i uczynić z literatury dziecięcej wartość nie tylko międzypokoleniową, ale także ponadnarodową i ogólnokulturową. Tak się bowiem składa, że postępująca infantylizacja dorosłych w społeczeństwie konsumpcyjnym dokonuje się również za sprawą oddziaływania dziecięcej literatury i podkultury [...]” (s. 423). I jeszcze cytowany przez Waksmundę urywek z *Pragmatyki, dialogu, historii* Eugeniusza Czapplewicza: „Epoka Pytań się wyczerpuje i nadchodzi epoka Poszukiwania odpowiedzi. Literatura dla dzieci i młodzieży stałaby się wówczas – mówiąc żartobliwie – rubieżą ogólnoliterackiego natarcia zmieniającego zasadniczo obraz i kształt literatury i świata, a zarazem źródłem natchnienia, w pewnym sensie wzorem” (cyt. na s. 422).

Dorota Michulka

PRAKTYKI OPOWIADANIA. Redakcja: Bogdan Owczarek, Zofia Mitosek, Wincenty Grajewski. Kraków (2001). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, ss. 296.

Niedawno Ryszard Nycz przypomniał jeden z naczelnych problemów współczesnego literaturoznawstwa: jaką postawę należy przyjąć wobec widocznej dzisiaj tendencji do synkretyzmu różnych perspektyw i narzędzi poznawczych?<sup>1</sup> Czy lepiej „uprawiać własny ogródek” i pozostać w kręgu zagadnień słownej twórczości artystycznej oraz znanych metodologii, czy może przeciwnie – otworzyć się na odmienne, często, wydawałoby się, obce rodzimej specjalizacji problemy? Zagrożenia, jakie niesie rozwiązanie pierwsze, są oczywiste: zasklepiająca się w sobie dziedzina wiedzy obumiera, wyczerpawszy nie tyle swój materiał (ten bowiem zwykle nie przestaje się rozrastać), co zestaw pytań, wygenerowanych przez wyróżniający ją punkt widzenia. W najlepszym zaś razie czeka ją jałowa refleksja nad samą sobą (przypadek obecnej socjologii). Drugie wyjście natomiast, oferując nowe, nie przebadane dotąd konteksty, doprowadzić może do zatarcia podstaw dziedziny pierwotnej, do wyeliminowania szeregu istotnych, konstytuujących ją założeń. Praktyczne rezultaty są, jak widać, podobne...

Dylemat ów – aktualnie właściwy chyba niejednej gałęzi wiedzy – literaturoznawcy rozwiązują we własnym zakresie, przechodząc od teorii literatury do antropologii i na odwrót. Coraz częściej przy tym wybierana jest opcja druga, albowiem coraz częściej też docenia się kulturowy wymiar dzieła. Hasło badania „literatury jako literatury” okazało się niewystarczające, tak jak niewystarczające są wysiłki zrozumienia czyjeś mowy jedynie na podstawie słownika i reguł gramatyki. Wobec rozrastających się nieustannie tendencji interdyscyplinarnych powstaje pytanie: czy i jak możliwe jest zachowanie równowagi pomiędzy tradycyjnym warsztatem filologicznym a narzędziami zgłębiającymi kontekst (prawie nieskończony)? Czy przekroczenie granic danej dyscypliny musi nieuchronnie prowadzić do jej rozpadu?

<sup>1</sup> R. Nycz, *Kulturowa natura. Kilka słów o przedmiocie poznania literackiego*. „Teksty Drugie” 2001, z. 5.