

Ars Educandi

15/2018

Wydawnictwo
Uniwersytetu
Gdańskiego

Komitet Naukowy / Scientific Council

Evelyn Arizpe, University of Glasgow, Szkocja
Suad Mohammad Babiker, Ahfad University For Women, Sudan
Maria Czerepaniak-Walczak, Uniwersytet Szczeciński, Polska
Maria Dudzikowa, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Wiesław Jamrózek, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Polska
Marek Konopczyński, Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie, Polska
Roman Leppert, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Polska
Mieczysław Malewski, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Polska
Jan Masschelein, Katholieke Universiteit Leuven, Belgia
Peter Mayo, University of Malta, Malta
André Elias Mazawi, University of British Columbia, Kanada
Lech Mokrzecki, Uniwersytet Gdański, Polska
Bolesław Niemierko, Uniwersytet Gdański, Polska
Joanna Rutkowiak, Uniwersytet Gdański, Polska
Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański, Polska
Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki, Polska
Wiesław Theiss, Uniwersytet Warszawski, Polska
Patricia Thomson, University of Nottingham, Wielka Brytania
Jan Żebrowski, Uniwersytet Gdański, Polska

Zespół Redakcyjny / Editorial Board

Małgorzata Cackowska (redaktor naczelna), Piotr Prósiniowski (sekretarz redakcji),
redaktorzy tematyczni: Radosław Breska, Maria Groenwald, Alicja Jurgiel-Aleksander,
Lucyna Kopciewicz, Małgorzata Lewartowska-Zychowicz, Justyna Siemionow, Sylwester Zielka,
Piotr Bauc (redaktor statystyczny), Michał Daszkiewicz (redaktor językowy ang.)

Czasopismo recenzowane / Peer-reviewed journal

Zdzisław Aleksander, Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku
Tatiana Maciejewska, Uniwersytet Zielonogórski
Joanna Ostroch-Kamińska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Miroslaw A. Patalon, Akademia Pomorska w Słupsku
Ewa Rodziewicz, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Magdalena Stoch, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
Anna Wasilewska, Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni (recenzent tomu)
Barbara Wiśniewska-Paź, Uniwersytet Wrocławski
Marcin Wlazło, Uniwersytet Szczeciński (recenzent tomu)
Edyta Zierkiewicz, Uniwersytet Wrocławski

Projekt okładki i stron tytułowych / Project of the cover page and title pages

Grażka Lange

Redaktor Wydawnictwa / Editor for the Gdańsk University Press

Natalia Maliszewska

Skład i łamanie / Typesetting and page layout

Małgorzata Kostrzewska

Wszystkie ilustracje zostały zamieszczone w artykułach na prawach cytatu zgodnie z zapisami ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych i są własnością intelektualną ich autorów.

Publikacja sfinansowana z działalności statutowej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego

© Copyright by Uniwersytet Gdański
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 2083-0947
ISSN (ONLINE) 2657-6058

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206
e-mail: wydawnictwo@ug.edu.pl
www.wyd.ug.edu.pl

Księgarnia internetowa: www.kiw.ug.edu.pl

Spis treści

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz	
Słowo wstępne	5

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Krystyna Rybicka (Miejska Biblioteka Publiczna w Lublinie)	
(Nie)obecność książki obrazkowej w strukturach uniwersalnej klasyfikacji dziesiętnej	9
Anna Boguszewska (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej)	
Przyczynek do poszukiwania genezy polskiej książki obrazkowej	17
Natalia Paprocka (Uniwersytet Wrocławski)	
Nie tak dawno temu we Francji...	
Rok 1968 i francuska rewolucja w dziedzinie książki obrazkowej	31
Jerzy Szyłak (Uniwersytet Gdański)	
O <i>Rose Blanche</i> i opowiadaniu o Zagładzie	45
Małgorzata Cackowska (Uniwersytet Gdański)	
Czego chce Basia od polskiego społeczeństwa?	55
Bożena Hojka (Uniwersytet Wrocławski)	
Język i kultura w obrazkach – o problematyce badawczej obrazkowych słowników dla dzieci w kontekście kulturowym	69
Anita Wincencjusz-Patyna (Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu)	
Jak książkę obrazkową postrzega historyczka sztuki? Oczywistości i wątpliwości	81
Monika Nawrot-Borowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)	
Obrazki z dziecięcego świata. Dziecko i dzieciństwo w materiałach ikonograficznych z drugiej połowy XIX i początku XX wieku – wybrane problemy	89

Barbara Zmuda (Uniwersytet Gdański)	
Znaczenie intermedialnych środków wyrazu w grach wideo a recepcja ich treści i formy	111
Piotr Prósiniowski, Piotr Krzywdziński (Uniwersytet Gdański)	
Cyfrowe obrazy miłości: o grach wideo w kontekście miłości i bliskości	127

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Astrid Męczkowska-Christiansen (Akademia Marynarki Wojennej)	
Małgorzata Lewartowska-Zychowicz (Uniwersytet Gdański)	
Recenzja monografii <i>Społeczeństwo, kultura, wychowanie: publikacja dedykowana profesorowi Janowi Żebrowskiemu z okazji sześćdziesięciolecia pracy twórczej</i> pod redakcją Jana Papieża	143
Elżbieta Gorloff (Uniwersytet Gdański)	
Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej zorganizowanej z okazji sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej (1958–2018)	149
Autorzy	154
Informacje dla autorów	155
Information for authors	157

Słowo wstępne

Oddajemy w ręce czytelnika kolejny, piętnasty tom rocznika „Ars Educandi”, którego tematyka nie pierwszy już raz dotyczy świata obrazów. Tym razem pojawia się on jednak w trzech nowych odsłonach: książki obrazkowej dla dzieci, dziecięcego świata w obrazach i wirtualnego świata obrazów.

Książka obrazkowa dla dzieci, będąca szczególnym przypadkiem książki ilustrowanej, ma już za sobą długą historię, lecz dopiero współczesne nad nią badania odkrywają całe skomplikowanie niesionych przez nią sensów i teoretycznych perspektyw ich analizy. Z jednej strony ujawniają jej historyczno-kulturowe zakorzenienie i wówczas staje się ona dla badaczy śladem jakości kultury swojego czasu i ukształtowanych w jej obrębie koncepcji dzieciństwa i dziecka, dla którego jest tworzona. Z drugiej natomiast odsłaniają sposoby, na jakie ona sama wyznacza kształt owej kultury, stając się swoistą busolą dla nowych obszarów myślenia o swoim odbiorcy i świecie społecznym, w którym przychodzi mu żyć. Odrębnych pól analiz dostarcza współczesne podejście do książki obrazkowej jako do szczególnej jakości dzieła, które wiąże w sobie wiele sensów, splatając słowa i obrazy, wzajemnie wzmacniające się przekazy werbalne i wizualne, tworzące polisemiotyczne prezentacje treści kulturowych. W tym kontekście autorzy tekstów zamieszczonych w tomie rozumieją książkę obrazkową jako ikonotekst, dla którego konstytutywna jest niemożność odrębnego odczytywania dwóch jego warstw – werbalnej i wizualnej. Obydwie bowiem we wzajemnej subtelnej relacji tworzą dzieło sztuki przemawiające do dziecięcego czytelnika. Na tę część tomu składają się artykuły Krystyny Rybickiej, Anny Boguszewskiej, Natalii Paprockiej, Jana Szyłaka, Małgorzaty Cackowskiej, Bożeny Hojki i Anity Wincencjusz-Patyny. Pierwsza z autorek demaskuje niewspółmierność uniwersalnej klasyfikacji dziesiętnej (UKD) wobec książki obrazkowej, przez co gubią się one na półkach bibliotecznych, tracą swoją tożsamość i szansę na kontakt z czytelnikiem. Anna Boguszewska poszukuje genezy polskiej książki obrazkowej, Natalia Paprocka z kolei charakteryzuje francuską awangardową książkę ilustrowaną dla dzieci na tle rewolucji obyczajowej lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych. W jej ramach obraz uzyskał pełną autonomię i przestał być jedynie dodatkiem do tekstu, a zadaniem książki dla dzieci przestało być wyposażanie małego czytelnika w społecznie skonstruowaną na jego potrzeby wiedzę, a stało się wykształcenie w nim wrażliwości na piękno i społeczne problemy. O jednym z nich pisze kolejny autor – Jan Szyłak, który na przykładzie *Rose Blanche* pokazuje, jak można podejmować trudne społeczne tematy w książce dla

dziecka. Z kolei Małgorzata Cackowska pokazuje, w jaki sposób i jaką wersję świata społecznego i społecznych tożsamości książka obrazkowa konstruuje w swoim czytelniku.

Drugą odsłonę problematyki obrazu stanowi, dokonana przez Monikę Nawrot-Borowską, prezentacja dziecięcego świata w materiałach ikonograficznych, zamieszczonych w literaturze i prasie dla dzieci, w elementarzach i ilustrowanych tablicach poglądowych. Historyczno-pedagogiczna analiza tych ilustracji drobniogowo ukazuje detale dziecięcego świata – wygląd dzieci, ich ubiór, zachowania, codzienne i niecodzienne czynności, sposoby spędzania czasu, zabawy, zabawki, wnętrza, otoczenie, w którym przebywały, używane przez nie sprzęty, wreszcie relacje z dorosłymi i rówieśnikami, a nawet zwierzętami.

Ostatnią odsłonę podjętej w tomie tematyki stanowią dwa artykuły: Barbary Zmudy oraz Piotra Prósinoskiego i Piotra Krzywdzińskiego. Obydwa zostały poświęcone grom wideo – relatywnie nowemu medium, w którego obrębie obraz zyskał szczególne znaczenie jako nośnik treści mających sensy socjalizacyjne i edukacyjne. Treści te są jednak reprezentowane inaczej niż w pozostałych mediach, nie tylko przez swoistą oprawę audiowizualną, lecz przede wszystkim w immersyjnym zanurzeniu w wirtualnym świecie obrazów oraz ofercie interaktywności, pozwalającej odbiorcy oddziaływać na utwór. Są one w tym kontekście tekstami kultury, które włączają odbiorcę w proces tworzenia kultury, a wytwarzane w relacji człowiek-maszyna cyfrowe światy obrazów stanowią rzeczywistość alternatywną, uzupełniającą lub dopełniającą świat realny.

Tom dopełnia przygotowana przez Astrid Męczkowską-Christiansen i Małgorzatę Lewartowską-Zychowicz recenzja książki *Społeczeństwo, kultura, wychowanie: publikacja dedykowana profesorowi Janowi Żebrowskiemu z okazji sześćdziesięciolecia pracy twórczej* wydanej pod redakcją Jana Papieża oraz przygotowane przez Elżbietę Gorloff sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej zatytułowanej „Z pedagogiką przez systemy i ideologie...”, którą zorganizował Instytut Pedagogiki WNS UG z okazji przypadającej w 2018 roku sześćdziesiątej rocznicy pedagogiki gdańskiej.

Serdecznie zapraszamy do lektury piętnastego tomu „Ars Educandi” i mamy nadzieję, że będzie ona dla czytelnika inspirującym doświadczeniem, inicjującym nowe kierunki eksploracji świata obrazów.

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Krystyna Rybicka

Ośrodek Książki Obrazkowej

Miejskiej Biblioteki Publicznej w Lublinie

krystynarybicka@o2.pl

<https://doi.org.10.26881/ae.2018.15.01>

(Nie)obecność książki obrazkowej w strukturach uniwersalnej klasyfikacji dziesiętnej¹

Wprowadzenie

Współczesne odkrycia naukowe wynikające z analizy pojęć czasu i przestrzeni zmieniły nie tylko wiedzę o świecie, wpłynęły również na społeczną percepcję otaczającej nas rzeczywistości, a także na całe spektrum zjawisk prezentowanych przez sztukę najnowszą, w tym sztukę książki. Jednym z interesujących gatunków stała się książka obrazkowa, określana mianem: ikonotekst, *picturebook*, *picture book*. Treści w niej zawarte przechodzące płynnie pomiędzy obrazami i tekstem skupiły się w sposób szczególny na prezentowaniu wymiarów czasu i przestrzeni na płaszczyźnie kart książki. Aby móc opisać tę ważną cechę książki obrazkowej, warto może powrócić do prezentacji zadań literatury oraz sztuk plastycznych Gottholda Ephraima Lessinga, które zawarł w rozprawie *Laokoon* z 1766 roku (zob. Lessing 2012). Jego rewolucyjne jak na owe czasy poglądy ponownie przeanalizowali Seweryna Wysłouch (1994: 15–38) i Hans Holländer (2006: 188–190). Lessing pisał, że głównym zadaniem malarstwa jest swobodne obrazowanie przestrzeni na płaszczyźnie białej, zatrzymanie jej w kadrze (unieruchomienie w czasie). Wątek akcji możliwy jest wówczas do prześledzenia w całości, w jednym obrazie. Literatura natomiast – w przeciwieństwie do malarstwa – opisuje problemy liniowo, w następującej po sobie kolejności, co niesie wprawdzie możliwość swobodnego poruszania się w czasie akcji, odwoływania do przeszłości i przyszłości, jednak pozbawia je przestrzennej równoczesności. W dalszych badaniach punktem

¹ Artykuł jest tekstem referatu, który został wygłoszony 8 grudnia 2017 roku podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej „W interakcji słów i obrazów” zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Pracownię Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej przy Uniwersytecie Gdańskim oraz Nadbałtyckie Centrum Kultury w Gdańsku.

krytycznym staje się więc moment spotkania i wzajemnego przenikania czasu i przestrzeni zarówno w malarstwie, jak i w literaturze (Wysłouch 1994: 16). Jako spoiwo pomiędzy wymiarami zaproponowano w książce grafikę (z racji wspólnoty warsztatowej z drukiem) współtworzącą w XX wieku poezję konkretną, a także powieść graficzną i książkę obrazkową.

Definicje książki obrazkowej

Podręczny słownik bibliotekarza (Czapnik, Gruszka 2011: 168) konsekwentnie powtarza za *Encyklopedią wiedzy o książce* (Birkenmajer 1971: 1278):

Książka obrazkowa. Książka zawierająca wyłącznie ilustracje, niekiedy uzupełnione bardzo krótkim, czytelnym tekstem; przeznaczona na ogół dla małych dzieci, analfabetów i osób słabo czytających. Książka obrazkowa może być również wydawnictwem o charakterze rozrywkowym (np. komiks lub album rysunków satyrycznych) adresowanym do szerokiego kręgu odbiorców.

W dobie szczegółowych badań nad fenomenem książki obrazkowej prowadzonych przez pedagogów, literaturoznawców i historyków sztuki definicja ta wydaje się co najmniej zaskakująca. Wystarczy prześledzić przeprowadzone przez Małgorzatę Cackowską w *Książce obrazkowej. Wprowadzenie* podsumowanie całej gamy definicji książki obrazkowej: Barbary Bader, Perry'ego Nodelmana, Marii Nikolajewej i Carole Scott, Uriego Shulevitza, Kennetha A. Marantza, Kristin Hallberg, Ulli Rhedin, Eliny Druker, Niny Christensen, Jensa Thiele (Cackowska 2017: 11–13), podkreślającej ponadto, że istotą gatunku są różne relacje pomiędzy obrazem i tekstem oraz praca tych dwóch modalności na rzecz jakości książki obrazkowej pojmowanej jako całość. Istotną rolę odgrywa również oferta wydawnicza, bogactwo poligrafii i edytorstwa skłaniających się ku potraktowaniu książki obrazkowej jako obiektu artystycznego (*ibidem*: 13).

Książki obrazkowe rozróżnia ponadto na te, które stosują zasadę narracyjności, i te, które ją odrzucają, przypominając, że przy zastosowaniu współbrzmienia obrazkowego i językowego kodu brak któregośkolwiek sprawia, że sens książki staje się niezrozumiały, a treść niekompletna (*ibidem*: 21). Za najciekawszą odmianę książki narracyjnej uważa się tzw. postmodernistyczną książkę obrazkową, gdzie słowa i obrazy dostarczają odmiennych bądź przeciwstawnych informacji, czyli znów poprzez ściśle określone funkcje proponują czytelnikowi nowy wymiar treści.

W przytoczonej z podręcznika dla bibliotekarzy definicji cechy budowy książki obrazkowej, będące kluczowe dla tego gatunku, nie pojawiają się niestety wcale. Określenie, że „może być również wydawnictwem o charakterze rozrywkowym”, a krąg odbiorców jest zawężony do „małych dzieci, analfabetów i osób słabo czytających” zmienia wręcz jej przesłanie. Jakie więc przełożenie ma praca krytyków i naukowców związanych z książką obrazkową na pracę

bibliotekarzy, od których w wielkiej mierze zależy późniejszy los książki i jej kontakt z czytelnikiem?

Sygnatura i miejsce książki obrazkowej w katalogu

Tożsamość książki potwierdza się w trafnym umiejscowieniu jej na półce bibliotecznej i nadaniu odpowiedniej sygnatury według danych (tytuł, autor, temat, wydawca, data publikacji, format, język, ISBN). Jeden z najpopularniejszych systemów klasyfikacji księgozbiorów nazywany uniwersalną klasyfikacją dziesiętną (UKD) (zob. *Uniwersalna klasyfikacja dziesiętna 2006*) obowiązujący w bibliotekach publicznych zaznacza wprawdzie obecność szaty graficznej w poddziałach wspólnych formy książki, pozwala sobie jednak jedynie na lakoniczne określenia – bogactwo ilustracji (02.025.2) (*ibidem*: 14) i przedstawienia graficzne (084) (*ibidem*: 16). Obraz jest traktowany jako charakterystyczny element formalny książki, jej właściwość, pominięte są całkowicie zadania ilustracji jako autonomicznego nośnika treści traktowanego na równi ze słowem, z tekstem.

Jakie więc są kryteria tworzenia owej jednoznacznie brzmiącej sygnatury w przypadku dzieł z pogranicza literatury i sztuk plastycznych, gdzie tekst wybrzmiewa w pełni tylko w sąsiedztwie ilustracji lub jego funkcja jest zaledwie uzupełniająca, podrzędna? Co w takim przypadku buduje strukturę książki – mimo wszystko słowo czy jednak obraz? Czy różnorodne klasyfikacje, decydujące o miejscu mediów na półce bibliotecznej, mające rozbudowany aparat badawczy dostosowany do treści werbalnych, potrafią również jednakowo skutecznie klasyfikować sferę wizualną? Czy dysponują metodami pozwalającymi na porządkowanie, opis formalny i systematyzującą charakterystykę książek zawierających obrazy? Czy bogactwo kontekstów zawarte w koncepcji książki obrazkowej zostało dostrzeżone w strukturach sygnatur bibliotecznych?

Z doświadczeń autorki tekstu i jej wieloletniej pracy w bibliotece publicznej wynika, że kryteria te są niejasne albo wręcz nie istnieją. W tym miejscu warto przedstawić opisy bibliograficzne słynnych narracyjnych książek obrazkowych pojawiających się na polskim rynku wydawniczym². I tak Maurice Sendak, *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* otrzymuje opis „opowiadanie dziecięce amerykańskie 20 wieku”; Babette Cole, *Mama zniosła jajko!* – „opowiadanie dziecięce angielskie 20 wieku”; Wolf Erlbruch, *Gęś, śmierć i tulipan* oraz *Straszna piątka* – „opowiadania dziecięce niemieckie 21 wieku”; natomiast *Wielkie pytanie* – „książki dla małych dzieci”.

Podkreślana sekwencyjność słowa i obrazu w bibliotecznym haśle przedmiotowym nie pojawia się wcale.

Typ książek narracyjnych operujących wyłącznie obrazami, bez tekstu, otrzymuje opisy: Aleksandra i Daniel Mizielińscy *Miasteczko Mamoko* – „Literatura

² Na podstawie danych z katalogu Miejskiej Biblioteki Publicznej w Lublinie, maj 2018.

dziecięca polska 21 wieku. Książka obrazkowa. Książki dla małych dzieci”; ale Rottraut Susanne Berner, *Noc na ulicy Czereśniowej* już tylko – „Książka dla małych dzieci”.

Przy restrykcyjnej konsekwencji budowania haseł przedmiotowych przez bibliotekarzy katalogerów nieustannie zaskakuje swoboda zakresów przytoczonych sformułowań i brak odniesień do szaty graficznej.

W niniejszych spostrzeżeniach zawężonych do funkcjonowania książki obrazkowej w księgozbiorach bibliotek publicznych może warto przypomnieć, że pozycje zawierające krótką treść i bogatą szatę graficzną trafiają generalnie do księgozbiorów dziecięcych – bez względu na wielowarstwowość przesłania. Po przesłedzeniu wytycznych Biblioteki Narodowej dotyczących zbiorów dla młodych odbiorców (Lewandowicz-Nosal 2008) okazuje się dodatkowo, że opis odnosi się do treści werbalnych, pomimo dominacji na kartach książki szaty graficznej (abstrakcyjnej lub figuratywnej). I tak definicja „książki-zabawki” brzmi następująco:

Do tego działu należą obecne na rynku wydawniczym pozycje bez tekstu lub zawierające tylko jednowyrazowe lub kilkudzaniowe podpisy, wszystkie książki zaopatrzone w jakiegokolwiek elementy do manipulacji, także wykonane z innych materiałów niż papier. Publikacje te są przeznaczone dla dzieci w wieku 0–5 lat (*ibidem*: 8).

Trudno doszukać się choćby jednego zdania o ilustracji jako formie budującej treść książki.

Podobnie dzieje się z pojęciem książki wczesnokonceptowej, do której należą słowniki ilustrowane umieszczone w literaturze popularnonaukowej (dział 81, z poddziałem wspólnym języka) (*ibidem*: 15). Wypowiedzi autorów książek wczesnokonceptowych, edukacja za pomocą obrazów, w opisie bibliograficznym jest zupełnie niewidoczna.

Natomiast komiks zyskujący określenie „narysowane opowiadanie” został wyodrębniony w klasyfikacji bibliotecznej ze względu na „specyficzną formę wypowiedzi artystycznej” (*ibidem*: 14), ale już nie można się dowiedzieć, w czym leży specyfika tejże wypowiedzi. Może warto jeszcze dodać, że komiksy wchodzą do działu „Literatura masowa. Literatura brukowa. Komiksy” (*Uniwersalna klasyfikacja dziesiątka* 2006: 284), sygnatura zaś ogranicza się do wyodrębnienia cech literackich.

Miejsce książki obrazkowej na bibliotecznej półce

Opis bibliograficzny i sygnatura książki decydują o jej ustawieniu na półce. W dużych bibliotekach naukowych udostępniane książki, przechowywane najczęściej w magazynach, mogą być ustawiane nawet według kolejnego numeru inwentarzewego, czyli według kolejności zakupu. Natomiast w bibliotekach publicznych z wolnym dostępem czytelnika do półek książki wchodzą między sobą we

wzajemne relacje, budują nowe konteksty. Przemyślane sąsiedztwo książek wzbo-
gaca je nawzajem, pomaga przeprowadzać kwerendy, proponować w zamian inne
książki zamiast oczekiwanej, pokazywać różnorodność tematu, którym zaintere-
sował się czytelnik. Albo wręcz przeciwnie – przypadkowo skatalogowana książka
przepada, gubi swoją tożsamość, zmniejsza się jej szansa na konstruktywny kontakt
z czytelnikiem. I tak właśnie książki obrazkowe rozproszone po różnych działach
biblioteki tracą wiele na swoim potencjale estetycznym i edukacyjnym. Wystarczy
prześledzić ponownie opisy i idące za tym ustawienia na półkach bibliotecznych
autorskich książek (o uniwersalnym przesłaniu) choćby jednej z najbardziej zna-
nych twórczyń polskiej książki obrazkowej – Iwony Chmielewskiej. Umieszczone
są w „opowiadaniach polskich 21 wieku” albo „miniaturach literackich”, przedział
wiekowy 6–8 lat: *Cztery zwykłe miski*; *Kłopot*; *Pamiętnik Blumki*; *Maum: dom
duszy* (hasło „Dusza”); *Oczy* (hasło „Niewidomi”). W następnym przedziale wie-
kowym 9–10 lat, również jako „opowiadania polskie 21 wieku”: *Dwoje ludzi*; *Cztery
strony czasu*. Jedynie *Królestwo dziewczynki* zakwalifikowane jest jako „Pokwita-
nie. Książka obrazkowa. Opowiadanie polskie 21 wieku”, choć do niedawna jeszcze
przypisane było do w działu „Medycyna” dla dzieci w wieku 11–14 lat. Przy czym
nie sposób jednoznacznie odpowiedzieć, dlaczego tylko *Królestwo dziewczynki*
otrzymało określenie „książka obrazkowa” a inne książki tejże autorki już nie?

Z kolei leoporello Marka Bieńczyka i Joanny Concejo *Książę w cukierni* jest „opo-
wiadaniem dziecięcym polskim 21 wieku” w przedziale wiekowym 9–10 lat.

Podsumowanie

Niejasne kryteria opisów zawartych w strukturach klasyfikacji UKD dotyczących
treści wizualnych książek obrazkowych powoduje, że wyszukiwanie ich w katalogu
i na półkach bibliotecznych nasuwa wiele wątpliwości. Tekst, postrzegany na równi
z obrazem, przepojony intencją pobudzenia zmysłów wzroku lub dotyku niełatwo
daje się wdrożyć w tradycyjny układ księgozbioru. Jeżeli jednak książki z oryginalną
szatą graficzną, współtworzącą jej treść na równi z tekstem albo nawet dominującą
nad tekstem, wydzieli się z działu „Literatura” („8”) i postawi bliżej działu „Sztuka”
 („7”), dokładniej „Grafika” („76”), wymowa wybranych książek stanie się czytel-
niejsza i pojawi się możliwość ustawiania ich na półce, uwzględniając w pierwszej
kolejności nazwisko projektanta, a w drugiej autora tekstu. Powstaje nowy zbiór,
kolekcja książek z oryginalnym alfabetem wizualnym, znakiem czasu, przemian
socjologicznych, poligraficznych, historycznych. Dzielenie książek ze względu na
wiek odbiorcy – często niepotrzebny – przestaje być priorytetowy, książki ekspozy-
nują cechy niezależnego, pięknego obiektu. Potwierdza się idea książki – dzieła
sztuki – zawarta na wystawie i w publikacji *Polska Szkoła Książki Obrazkowej*
(Cackowska, Wincencjus-Patyna 2017). Otwiera przed czytelnikiem panoramę
informacji o artystycznym rodowodzie książki, o jej ścisłych związkach z grafiką,

plakatem, w końcu o jej twórcach, treściach książki ukrytych w kompozycji kart książek i rozkładówek.

Jorge Luis Borges w 1941 roku w Mar del Plata napisał wizjonerskie opowiadanie o *Bibliotece Babel*, o totalnym zbiorze zapomnianej wiedzy zapisanej według „kombinacji dwudziestu kilku symboli ortograficznych strzeżonej przez grupę oddanych, skazanych na wygnięcie bibliotekarzy” (zob. Borges 1972: 65–73). Przy czym w prezentacji przestrzeni labiryntów uporządkowanego chaosu wiedzy dawał nadzieję czytelnikowi na rozpoznanie zawilej struktury wszechświata. Opowiadanie powstało na kilkanaście lat przed objęciem przez Borgesa stanowiska dyrektora Biblioteki Narodowej w Buenos Aires i przed globalną cyfryzacją zasobów bibliotecznych na świecie. Przewidział załamanie procesu archiwizacji i porządkowania wiedzy wyłącznie za pośrednictwem kodu słów?

Literatura

- Birkenmajer A. (red.), 1971, *Encyklopedia wiedzy o książce*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Borges J.L., 1972, *Fikcje*, tłum. K. Piekarec, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Cackowska M., 2017, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teoria, konteksty, dyskursy* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Cackowska M., Wincencjusz-Patyna A., 2017, *Polska Szkoła Książki Obrazkowej*, proj. i oprac. graf. G. Lange, Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury.
- Czapnik G., Gruszka Z., 2011, *Podręczny słownik bibliotekarza*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Holländer H., 2006, *Literatura – malarstwo – grafika* [w:] *Ut pictura poesis*, red. M. Skwara, S. Wysłouch, Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Lessing G.E., 2012, *Laokoon czyli o granicach malarstwa i poezji*, oprac. M. Mencfel, tłum. H. Zymon-Dębicki, Kraków: Universitas.
- Lewandowicz-Nosal G. (oprac.), 2008, *Wykaz działań katalogu rzeczowego w bibliotekach publicznych dla dzieci i młodzieży*, Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Uniwersalna klasyfikacja dziesiątka. Wydanie skrócone dla bieżącej bibliografii narodowej i bibliotek publicznych. Publikacja nr UDC-P058 autoryzowana przez Konsorcjum UKD nr licencji-2005/06*, 2006, tablice oprac. T. Turowska, J. Hys, J. Kwiatkowska, Warszawa: Biblioteka Narodowa.
- Wysłouch S., 1994, *Ut pictura poesis, czyli o malarskości literatury* [w:] *idem, Literatura a sztuki wizualne*, Warszawa: PWN.

Materiały źródłowe

- Berner R.S., 2013, *Noc na ulicy Czereśniowej*, Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Bieńczyk M., Concejo J., 2013, *Księżę w cukierni*, Wrocław: Wydawnictwo Format.
- Chmielewska I., 2011, *Pamiętnik Blumki*, Poznań: Media Rodzina.

- Chmielewska I., 2012, *Kłopot*, Warszawa: Wydawnictwo Wytwórnia.
- Chmielewska I., 2013a, *Cztery strony czasu*, Poznań: Media Rodzina.
- Chmielewska I., 2013b, *Cztery zwykłe miski*, Wrocław: Wydawnictwo Format.
- Chmielewska I., 2014a, *Dwoje ludzi*, Poznań: Media Rodzina.
- Chmielewska I., 2014b, *Królestwo dziewczynki*, Warszawa: Wydawnictwo Entliczek.
- Chmielewska I., 2014c, *Oczy*, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Warstwy–Miejska Biblioteka Publiczna.
- Cole B., 2004, *Mama zniosła jajko!*, tłum. H. Baltyn, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Erlbruch W., 2006, *Wielkie pytanie*, tłum. J. Kutyla. Warszawa: Wydawnictwo Hokus-Pokus.
- Erlbruch W., 2007, *Straszna piątka*, tłum. Ł. Żebrowski, Warszawa: Wydawnictwo Hokus-Pokus.
- Erlbruch W., 2008, *Gęś, śmierć i tulipan*, tłum. Ł. Żebrowski, Warszawa: Wydawnictwo Hokus-Pokus.
- Heekyoung K., Chmielewska I., 2016, *Maum. Dom duszy*, tłum. J. Lee, Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Warstwy–Wrocławski Dom Literatury.
- Kaminski J., 2012, *Majn Alef Bejs*, tłum. W. Wilczyk na podstawie tłum. filologicznego K. Szymaniak; il. U. Palusińska, Kraków: Żydowskie Stowarzyszenie Czulent.
- Mizielińska A., Mizieliński D., 2010, *Miasteczko Mamoko*, Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Sendak M., 2014, *Tam, gdzie żyją dzikie stwory*, tłum. J. Jędryas, Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.

Streszczenie

Książki obrazkowe oraz te ciekawie zilustrowane, wyeksponowane w bibliotece jako dzieło sztuki, transponowane na różne nośniki (książka, grafika, aplikacja, rozwiązania multimedialne), wskazują czytelnikowi obecność nowych, unikatowych wartości zbiorów, wzbudzają zainteresowanie w każdym przedziale wiekowym, stają się międzypokoleniowym pomostem, zachęcają do utrwalania nawyku czytania. Ponadto, jeśli zakres usług oferowanych przez bibliotekę obejmuje bezpośredni i przyjazny kontakt z autorami książek – ilustratorami, pisarzami – podczas wernisaży i warsztatów może stać się przełomowym momentem zarówno dla czytelników, jak i bibliotekarzy, zachęcając ich do zapoznania się z historią epoki i szerokich kontekstów kulturowych.

Słowa kluczowe

książka obrazkowa, biblioteka, katalog

Summary

The (non)presence of picturebook in the structures of the Universal Decimal Classification

Picture books, as well as the ones interestingly illustrated, exhibited as works of art in various media (a book, graphics, an application, multimedia solutions), draw attention of readers to the new and unique values of library collections, arouse interest among all age groups, become an intergenerational bridge, encourage and enhance the reading habit. Moreover, if a range of services offered by a library includes a direct and friendly contact with book authors – illustrators, writers – during vernissages and workshops, it can become a breakthrough moment, both for readers and librarians, encouraging them to become familiar with history of the epoch and wide cultural contexts.

Keywords

picturebook, library, catalog

Anna Boguszevska

<https://doi.org.10.26881/ae.2018.15.02>

ORCID: 0000-0003-0971-1258

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

anna.boguszevska@poczta.umcs.lublin.pl

Przyczynek do poszukiwania genezy polskiej książki obrazkowej

Wstęp

Książka obrazkowa jest szczególnym typem książki ilustrowanej. Określenie „książka z obrazkami” nie jest dla niej wystarczające. Jej istotą jest zdublowany przekaz – przez obraz i słowo, często z poważną przewagą strony wizualnej. Jest to przekaz zależny wzajemnie, gdzie obraz całkowicie zastępuje słowa lub wzmacnia ich znaczenie i rozumienie. Charakter książki obrazkowej wyraża się włączeniu specjalności sztuki użytkowej – takich jak grafika wydawnicza, typografia i ilustracja – w harmonijną i uzasadnioną formalnie jedność.

Książkę obrazkową (*picture book*, *picturebook*) adresowaną do dzieci powinien wyróżniać profesjonalizm opracowania edytorskiego i graficznego, gdyż to, co dziecko ogląda, ma niebagatelne znaczenie dla jego rozwoju. W zamierzeniach poznawczych, wychowawczych i kształcących książka ma stymulować rozwój dziecka. Dlatego ważne jest, aby była inspirująca poznawczo, budząca emocje, ciekawość, aby wpływała na wyobraźnię i rozwijała postawę estetyczną. Również problematyka tematyczna książki obrazkowej winna być zróżnicowana – obejmująca zagadnienia edukacyjne zarówno z zakresu świata przyrodniczo-geograficznego, jaki i z kultury. Szczególnie ważne mogą tu być społeczne wątki tematyczne określone jako „trudne”.

Zamierzeniem niniejszego opracowania jest zaprezentowanie materiału źródłowego, czasem zapomnianego, będącego chronologicznym przeglądem wybranych wydań książkowych, w których ilustracja ma znaczącą, równoprawną z tekstem rolę. Wykorzystano technikę analizy dokumentu zaczerpniętą z metodologii nauk historycznych. Wybrane publikacje książkowe adresowane do dzieci, ze względu na dwoisty kod przekazu, można kwalifikować jako książki obrazkowe. Wyboru dokonano spośród szczególnie bogatych w materiał ilustracyjny polskich

wydawnictw z przełomu XIX i XX wieku oraz wydanych później. W ocenie autorki są to reprezentatywne utwory, świadczące o samorodnej drodze i ewolucji polskiej szkoły książki obrazkowej. Wszystkie wyprzedzają rok 1963, w którym to wydano jedną z najsłynniejszych książek obrazkowych XX wieku – autorską pozycję *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* zaprojektowaną przez Maurice'a Sendaka, wprowadzającą czytelnika w niezwykłą przygodę małego Maxa (Cackowska 2017). Warto tu wspomnieć wyprawę polskiego Mateuszka napisaną przez Stefanię Szuchową, a wydaną dwa lata wcześniej, w 1961 roku. Przygody Mateuszka barwnie i dynamicznie zilustrowała Janina Krzemińska (il. 1), stosując technikę akwareli oraz zabieg zatłuszczenia podobrazia (Szuchowa 1961).

W historii Mateuszka i Maxa widać analogie w niezwykłej podróży i spotkaniu innych istot mających bezpośredni wpływ na kształtowanie się postawy bohatera i jego świadomość siebie. Mateuszek stwierdza:

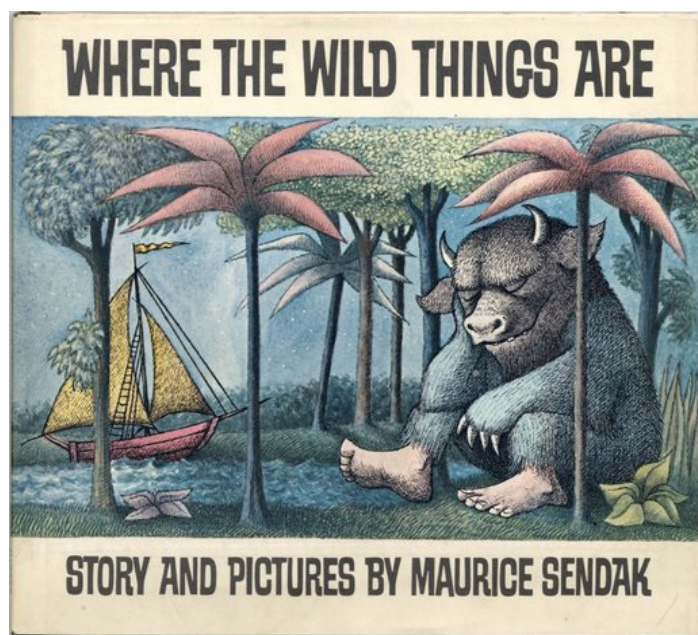
Niech się o mnie nikt nie martwi
mam osiołka, wózek, bat.
Do widzenia babciu, mamo
Mateuszek jedzie w świat (Szuchowa 1961: [b.p.]).



Il. 1. Ilustracja autorstwa Janiny Krzemińskiej w książce Stefani Szuchowej *Mateuszek na zaczarowanej wyspie* z 1961 roku

Mały Max podjął podobną wyprawę wyobraźni (il. 2). Wyobrażony świat przybiera formy rzeczywiste – rosnący las w pokoju, ocean i spotkanie stworów jest jak najbardziej realne:

a oceanem przy płynęła do Maxa jego własna łódka,
którą pożeglował przez noc i dzień, z tygodnia na tydzień,
niemal na drugą stronę roku, by dotrzeć tam,
gdzie żyją dzikie stwory (Sendak 2014: [b.p.]



Il. 2. Okładka oryginalnego wydania *Where the Wild Things Are* Maurice'a Sendaka z 1963 roku

Takie propozycje urzekają dzieci, trafiając w naturę ich wyobraźni i potrzebę fantazjowania. Pokrewne pomysły, chociaż zawierają inną dozę dydaktyzmu, uświadamiają dziecku wartość społecznych norm, których podstawy poznają w rodzinie. Jednocześnie nieposłuszeństwo bohatera i przekraczanie powszechnie obowiązujących norm jest dla niego tylko skuteczną lekcją życia i nie powoduje odrzucenia go przez najbliższych. To znakomity przykład wydarzeń, gdzie przekształcają się antywzorce postępowania, następuje refleksja oraz rozpoznawanie własnych emocji. Świat Mateuszka w wielu aspektach jest porównywalny ze światem Maxa. Książka obrazkowa jest pożytecznym narzędziem przekazu dla młodych odbiorców. Na tym przesłaniu oparto się, inicjując w latach pięćdziesiątych cykl „Świat w Obrazach”, któremu z racji imponującej wielkości w analizach poświęcono szczególne miejsce.

Ze stanu badań nad książką obrazkową

Do klasyki powojennych znawców książki ilustrowanej oraz jej badaczy w Polsce należą specjaliści z różnych dziedzin nauki i sztuki: Andrzej Banach, Janusz Dunin, Janusz Sowiński, Stefan Szuman, Irena Słońska, Janina Wiercińska, Danuta Wróblewska. Problematyka ta zajmuje ważne miejsce w badaniach Anny Boguszewskiej, Małgorzaty Centner-Guz, Małgorzaty Komzy, Anieli Książek-Szczepanikowej, Beaty Mazepy-Domagały, Krzysztofa Migonia, Elżbiety Szeffler, Anity Wincencjuszy-Patyny i innych. U wymienionych badaczy pojawia się motyw tematyczny książki obrazkowej w kontekście analiz związanych z książką ilustrowaną. Janina Wiercińska zapoczątkowała w Polsce badania polskiej książki obrazkowej. Zagadnienia te rozwija Małgorzata Cackowska. Wyjątkowe znanstwo szaty graficznej książki dziecięcej, w tym obrazkowej, prezentują Grażka Lange, Krystyna Lipka-Sztauba oraz wielu innych twórców, artystów ilustratorów. Kluczowe publikacje dotyczące książki obrazkowej to opracowania monograficzne: *Look! Polish Picturebook!* oraz *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*.

Poszukiwania genezy polskiej książki obrazkowej

Umieszczenie zjawiska polskiej książki obrazkowej w kontekście historycznym jest bardzo istotne. Już na progu XX wieku Janina Mortkowiczowa zwróciła uwagę na wartości płynące z oglądu dzieł sztuki w procesie wychowania dzieci. Zdecydowanie podkreśliła potrzebę rozwijania percepcji i recepcji obrazu, stwierdzając: „Obrazki i książki obrazkowe, które od najmłodszych lat dostają się do rąk dziecka, wywierają poważny wpływ na rozwój estetyczny i mogą stać się pierwszym narzędnym wychowania estetycznego” (Mortkowiczowa 1904: 15). Również z racji rzetelności, aby nie przypisywać niesłusznie źródeł polskiej książki obrazkowej jedynie dokonaniom artystycznym w obcych kulturach (na przykład traktując jako pierwowzór wspomnianą książkę *Where the Wild Things Are* Sendaka), należy pamiętać o dziełach rodzimych. Janina Wiercińska za najwcześniejszą polską książkę obrazkową uznaje wydane w 1860 roku *Bajki* Stanisława Jachowicza z ilustracjami Wojciecha Gersona (ręcznie kolorowane drzeworyty). Edycję powtórzono w 1876 roku, w 1880 ukazały się *Bajki i przypowieści* Ignacego Krasickiego z – również ręcznie kolorowanymi – drzeworytami Ksawerego Pillatiego i Antoniego Zaleskiego. Jako prototyp całkowicie polskiej propozycji odpowiadającej rozumieniu książki obrazkowej można zaklasyfikować formę książki *Bajka o Kasi i królewiczu* autorstwa Lucjana Rydla wydaną w 1904 roku. Okładkę i ilustracje, które mają tu wiodący charakter i nawiązują do stylistyki ludowej, oraz liternictwo zaprojektował Stanisław Dębicki – wykorzystując duży, nowatorski format oraz narrację kolorem. Warto przytoczyć opinię Mieczysława Tretera powstałą

po dwudziestu latach od wydania książki: „Stanisław Dębicki [...] przejawiał osobliwy talent w malowaniu dzieci, znowuż umiał odczuwać ich duszę, rozumieć odrębny świat ich zainteresowań, czemu znakomity dał wyraz w swych świetnych ilustracjach” (Treter 1924: 25). Ze współczesnej perspektywy *Bajkę o Kasi i królewiczu* można uznać za prekursorską dla polskiej książki obrazkowej, która wówczas znacznie częściej była odrzucana aniżeli doceniana przez krytyków i opinię społeczną.

Wydane w 1905 roku *Jaselka* Marii Konopnickiej w całościowym opracowaniu graficznym Jana Bukowskiego to kolejna udana polska propozycja opowiadania obrazem. Późniejsze tytuły zasługujące na uwagę w temacie książki obrazkowej, utrwalające nowy typ książki, to *Książeczka Halusi* Bronisławy Ostrowskiej z 1906 roku oraz *Jak się dzieci w Bronowie bawiły* Konopnickiej z 1911 roku. W 1917 roku debiutuje Zofia Lubańska, późniejsza Stryjeńska, wydaną w wydawnictwie Warsztatów Krakowskich książką *Pastorałki z siedmiu kolęd złożone*, zdobioną dynamicznymi, pięknymi w formie ilustracjami.

Tadeusz Dobrowolski wyróżnia trzy zasadnicze kierunki w sztuce polskiego dwudziestolecia międzywojennego, których oddziaływanie było znamienne dla formy dziecięcej ilustracji książkowej. Były to kontynuacje form z okresu Młodej Polski, tworzenie nowego, czyli awangarda, oraz koloryzm (Dobrowolski 1989, Michalska 1986).

W latach dwudziestych założenia koncepcji „pięknej książki” skupiały się wokół perfekcji kompozycji typograficznej. Ewentualna obecność ilustracji oraz zdobników, najczęściej drzeworytniczych, warsztatowo i formalnie były podporządkowane liternictwu. Z istoty nie stanowiły koniecznego elementu pięknej książki, zatem dominowało „typograficzne” rozumienie kunsztu grafiki książki. W tym okresie powstają wytworne książki zgodne z preferowaną ideą, opracowane przez Edmunda Bartłomiejczyka, które pretendują do kwalifikacji jako obrazkowe. W 1922 roku artysta zaprojektował do tekstu Józefa J. Kraszewskiego *Dziad i baba* w matrycy drzeworytniczej druk i ilustracje inspirowane stylistyką ludową. Nowatorstwo publikacji polegało na całościowym ujęciu architektonicznym formy książki i prowadzeniu narracji obrazem. Kolejny projekt z 1923 roku to narracyjna grafika ilustracyjna przenikająca się z tekstem Juliana Ejsmonda *O Janku Kominiarczyku i dymiącym piecu króla Stasia*, doceniona w 1929 roku na Powszechnej Wystawie Krajowej w Poznaniu złotym Medalem (il. 3).

Bogatą ilustrowaną szatę graficzną zaprojektowaną przez Zofię Stryjeńską otrzymały teksty Zofii Rogoszówny: *Srocza kaszkę warzyła, Gadki dziecięce spisane z ust ludu i wspomnień dzieciństwa*, Heleny Sobańskiej *Skąd krasnoludki dostały swoje czapeczki* oraz Janiny Porazińskiej *Jaś i Kasia*. Artystka stworzyła dynamiczne i pełne humoru ilustracje o charakterystycznej stylistyce inspirowanej formizmem oraz polską sztuką ludową.

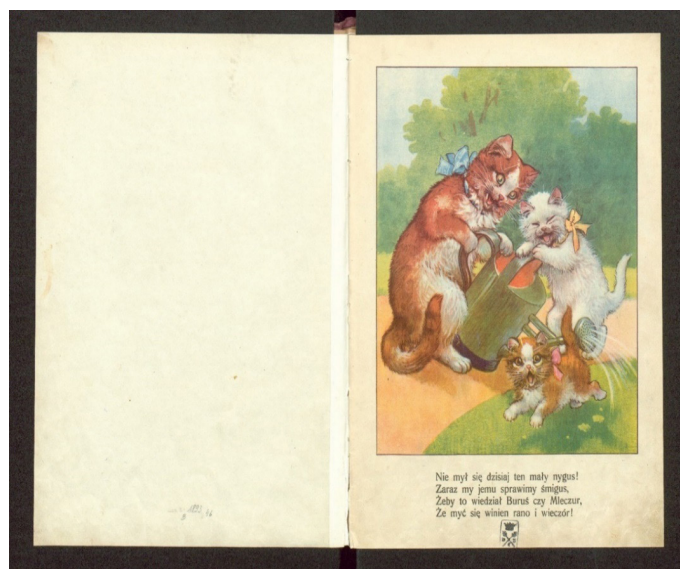


Il. 3. Okładka projektu Edmunda Bartłomiejczyka do książki Juliana Ejsmonda *O Janku Kominiańczyku i dymiącym piecu króla Stasia* z 1923 roku

Stanisław Bobiński opracował obrazkową opowieść do popularnej w dwudziestolecu międzywojennym książki *W Wojtusiowej izbie* Janiny Porazińskiej (1925) oraz opowiadań Lucyny Krzemienieckiej wydanych w 1930 roku pod tytułem *Łap-cap*.

Podobnie wydano utwory wybrane z bogatej twórczości Marii Konopnickiej. Bogdan Nowakowski podaje treść tekstu w *Szkolnych przygodach Pimpusia Sadelko* (1928) oraz *Filuś, Miluś i Kazia* (1929) w formie narracyjnego wątku ilustracyjnego, wprowadzając lapidarność groteskowego rysunku i znakomity humor sytuacyjny.

Józef Birkenmajer jest pomysłodawcą serii książek tytułowanych jako obrazkowe – warto je przypomnieć z tego właśnie względu – chociaż zakres rozumienia terminu „książka obrazkowa” w tym okresie nie pokrywa się z obecnym. Serię wydano w Poznaniu w Wydawnictwie Polskim Rudolfa Wagnera w 1931 roku. Każdy z krótkich, dowcipnych wierszyków oscylujących wokół jednej tematyki opatrzone całostronicową barwną ilustracją. Są to chromolitografie obcego pochodzenia, prawdopodobnie angielskiego. Można sądzić, że autor wierszy będący wybitnym tłumaczem literatury angielskiej i klasycznej miał szeroki wgląd w ówczesne wydawnictwa obce. Serie tworzą następujące tytuły: *Tik-tak*, *Czy już znacie?*, *Kocham pieski*, *U krasnoludków*, *Przyjaciele*. W każdej publikacji jest obecny podtytuł *Książeczka obrazkowa*. W Bibliotece Jagiellońskiej zachował się tomik *Przyjaciele*. Na każdej rozkładówce mieści się barwna ilustracja całostronicowa oraz stosowny wierszyk (il. 4). Opowiada o zabawnych zdarzeniach z życia kotów i psów, obrazując ich zachowaniem postawy czy postępowanie dzieci.



Il. 4. Karta rozkładowa książki *Przyjaciele* autorstwa Józefa Birkenmajera z 1931 roku

Książka obrazkowa będąca swoistym typem książki ilustrowanej stopniowo utrzymywała swój byt i rozwijała się w kierunku przewagi narracji obrazem. W latach trzydziestych ilustracja ma zdecydowanie większy udział w tworzeniu formy książki dla dzieci¹. W zasłużonym dla popularyzacji literackiej kultury polskiej wydawnictwie założonym przez Jakuba Mortkowicza w 1937 roku ukazuje się *Tańcowała igła z nitką* Jana Brzechwy w narracji plastycznej Franciszki Themerson. Wydanie zyskuje powodzenie, dlatego wznowienie następuje już w 1939 roku. W 1938 roku wydano znamienne dla rozwoju polskiej książki obrazkowej *Lokomotywę* Juliana Tuwima według projektu Jana Lewitta i Jerzego Hima. Zajęło się tym wydawnictwo Marka Przeworskiego, odziedziczone po ojcu Jakubie, które celowało w nowościach. Utwór ten na długo pozostał w Polsce wzorem nowoczesnej książki obrazkowej. W powojennych projektach graficznych *Lokomotywy* artystów Ignacego Witza, Jana Lenicy i Jana Marcina Szancera także jest obecna idea książki obrazkowej (Boguszewska 2013b).

¹ W 1937 roku w Paryżu na Międzynarodowym Kongresie Pedagogicznym nagrodzono metodykę i szatę graficzną polskich wydawnictw dla dzieci.

Polska książka obrazkowa lat pięćdziesiątych. Cykl „Świat w Obrazach”

Ważnym potwierdzeniem obecności książki obrazkowej w latach pięćdziesiątych było wydanie cyklu „Świat w Obrazach”². Była to pierwsza powojenna seria przemawiająca obrazem i prowadząca obrazem narrację. Wydawana od roku 1950 pod patronatem i z rekomendacji Ministerstwa Kultury i Sztuki, była adresowana do grupy dzieci przedszkolnych. Zapotrzebowanie na tego typu publikacje było bardzo duże. Broszurowe książeczki, drukowane na sztywnym kartoniku, miały szeroki zasięg z racji wysokiego nakładu (250–300 tys.). Z kilkunastu pierwszych opracowanych tomików (*Dziwne zwierzęta*, *Góry*, *Jesień*, *Największe zwierzęta*, *Ptactwo domowe* [il. 5], *Polskie stroje ludowe*, *Twoje miasto*, *W przedszkolu*, *Wiosna*, *Zabawa i zabawki*, *Zwierzęta domowe*, *Zima*) niektóre w 1953 roku wznawiano już trzecim wydaniem. Cena tomiku – 3 zł – była znacznie wyższa na przykład od popularnej serii „Poczytaj mi Mamo”. Cykl realizowało Państwowe Wydawnictwo Literatury Dziecięcej Nasza Księgarnia.

Każdy tomik był autorską propozycją narracji obrazem bez tekstu. Artyści sami decydowali o tym, jaki temat zilustrują. Wydawnictwo współpracowało z ówczesnie najwybitniejszymi grafikami zaangażowanymi w ilustratorstwo dla najmłodszych.



Il. 5. Karta rozkładowa w książce Józefa Czerwińskiego
Ptactwo domowe z 1956 roku

Poszczególne tomiki ilustrowali na przykład: Bohdan Bocianowski (*Lato*), Michał Bylina (*Wież*), Józef Czerwiński (*Ptactwo domowe*, *W wodzie*), Janusz Jurewicz (*Las*, *Skarby ziemi*), Zofia Fijałkowska (*Góry*), Mateusz Gawryś (*Port*,

² Precedens emisji serii wydawniczej „Świat w Obrazach” miał miejsce w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Zachowany „Cykl Przyrodniczy” zaproponowany przez Stanisława Gartkiewicza dotyczył zoo (nr 1). Narracje wizualne tworzyły ponad sto fotografii.

Samoloty [il. 6]), Maria Hiszpańska (*Jacek i jego rodzina*), Jerzy Karolak (*W jesieni*), Ludwik Maciąg (*Zwierzęta domowe*), Konstanty Sopoćko (*Twoje zwierzątka*), Roman Owidzki (*Bociany wracają, Największe zwierzęta*), Olga Siemaszko (*Wiosna*), Zbigniew Rychlicki (*Pochód majowy, Węgiel*) Zdzisław Witwicki (*Warszawa*), Ignacy Witz (*Miasto*).



Il. 6. Karta rozkładowa w książce Mateusza Gawrysia *Samoloty* z 1956 roku

Jak wspomina Zdzisław Witwicki, kierownictwo redakcji artystycznej wydawnictwa nie do końca było zadowolone z efektów serii. Zamierzeniem było stworzenie książki artystycznej dla dzieci realizującej misję wychowania estetycznego. Często w narracji, doborze szczegółów przedstawień dominowała narzucająca się ideologizacja. Niejednokrotnie efekty projektów autorskich niweczyła jakość wydruku (Wywiad ze Zdzisławem Witwickim z 17 lutego 2018 roku – w posiadaniu A.B.).

Obowiązywał format zbliżony do kwadratu (21 cm), układ broszurowy, dwaście kart-obrazów wydrukowanych na sztywnym kartonie w oprawie broszurowej. Były to książeczki beztekstowe, w kilku tomikach znalazły się krótkie opisy lub wierszyk (*Cyrk, Port, Zima*), w większości jest spis ilustracji. Okładka z barwną ilustracją zapowiadała tematykę, zazwyczaj podawano nazwisko ilustratora. Głównym narzędziem narracyjnym zawsze jest obraz – pamiętano, że odbiorca nie posiadał jeszcze umiejętności czytania. Projekt cyklu obejmował 24 tematy. Spełniały one również funkcję propagandową. Z biegiem lat cykl rozrósł się, w 1961 roku obejmował pięćdziesiąt motywów tematycznych. Seria „Świat w Obrazach” nie miała własnego znaku graficznego, nie zawsze także jej nazwa była umieszczana na okładce (Jamróz-Stolarska 2014: 99–101). Podejmowano tematykę interesującą dla dzieci mieszkających zarówno na wsi, jak i w mieście. W założeniu książki miały bawić i edukować jednocześnie. Dostosowane do idei Jana Amosa Komeńskiego, autora popularnego podręcznika *Świat w obrazach*, skąd zaczerpnięty jest tytuł serii,

dostarczały wiedzy o otaczającym świecie zarówno najbliższym dla dziecka (*Wiosna, Las, Lato, Zima, Zabawy i zabawki*), jak i w dalszych jego kręgach (*Port, Polskie stroje ludowe, U Eskimosów, Węgiel*).

Wśród wątków tematycznych można wyróżnić przyrodę, gdzie prezentowano zwierzęta domowe i egzotyczne (*Zwierzęta domowe, Największe zwierzęta*), piękno pejzażu Polski (*Bociany wracają, Góry, Łąki, Morze, Wisła, Warszawa*) oraz świat wsi (*Pola, Sad, Wieś, W jesieni*). Inny wątek dotyczył rozwoju techniki widocznego w zakładach pracy, miastach i na wsi (*Budowa, Jadą samochody, Port, Łódzie, statki i okręty, Samoloty, Węgiel*). Prezentowano też kulturę Polski (*Polskie stroje ludowe*) i innych, tzw. bratnich narodów (*Chiny*). Były też książeczki bezpośrednio związane z życiem dziecka i jego środowiskiem rodzinnym (*Jacek i jego rodzina, Przyjaciel pies, W przedszkolu*). Niezależnie od podjętego tematu w publikacjach panowała zasada zgodna z ideologicznymi wytycznymi Polski Ludowej. Indoktrynacja obrazem w omawianej serii jest bardzo czytelna zarówno w warstwie wykorzystywanego w narracji realizmu, jak i doboru treści i ich wizualnej interpretacji.

Mimo ograniczeń związanych z propagandowymi założeniami socrealizmu artyści tworzyli narracje obrazem interesujące artystycznie. Do takich należy malarska propozycja debiutującej wówczas Marii Mackiewicz składająca się z dziesięciu obrazów. Ich spis na końcu książki stanowi swoisty opis egzotycznej historii chłopca imieniem Tugto. „Na Dalekiej Północy wśród śniegów i lodów stoją śniegowe domki. Mały Tugto bawi się przed domem”, „Matka przygotowała obiad – gorącą zupę z ryby”, „Tugto karmi renifera”, „Eskimosi polują na niedźwiedzia (rozkładówka)”, „Tugto prowadzi psi zaprzęg (rozkładówka)”, „Foki wyszły na brzeg morza”, „To dziwne zwierzę żyjące na północy – to wół pizmowy”, „Ojciec Tugto poluje na morsa”, „Na morzu widać statek wielorybiczny ciągnący za sobą upolowane wieloryby”, „W kraju Eskimosów noc trwa sześć miesięcy”, „Od czasu do czasu ciemności rozjaśnia blask na niebie – to zorza polarna” (Mackiewicz 1956: [b.p.]). Podobnie malarska i dynamiczna w kompozycji oraz subtelna w kolorze była propozycja Danuty Heintze *Sad* oraz *Góry Fijałkowskiej*. Ludwik Maciąg zaprezentował domowe zwierzęta bardziej znane wiejskim dzieciom z kunsztem malarskim i dozą humoru. Mateusz Gawryś w wykonanych tomikach posługiwał się swobodą warsztatu akwarelisty dostosowanego do realistycznego rysunku.

Eugenia Różańska w tomiku *Łąka* opowiedziała z wnikliwością wytrawnego biologa o tajnikach tej biocenozy. Zestawiła malarskie obrazy z tablicowym przedstawieniem okazów należnym książce edukacyjnej. Książeczka *W wodzie Czerwińskiego* prezentuje mieszkańców wód również w formie plansz edukacyjnych.

Interesującym artystycznie tomikiem serii „Świat w Obrazach” jest *Zima* Gustawa Majewskiego z tekstem Wiery Bodalskiej (Hanna Czajkowska jest autorką beztekstowego tomiku w tej serii o tym samym tytule). To jedna z pierwszych realizacji graficznych. Rzadko wykorzystywano teksty autorskie – było tak jeszcze w propagandowej książeczce *Budowa* do tekstu Romana Pisarskiego zilustrowanej przez Janusza Jurjewicza (1954). Tomiki zawierały bardziej opisowe lub lapidarne

spisy ilustracji. W tomiku *Cyrk* zamiast spisu znajduje się opis odpowiadający dynamice groteskowych ilustracji Piotra Baro:

Dobry wieczór, Szanowna Publiczności! Na pewno widzieliście wczoraj na ulicy ogromnego, szarego słonia, za zanim pana z trąbą, który ogłaszał przybycie naszego cyrku. I teraz właśnie zobaczycie piękne, jedyne, niezapomniane przedstawienie... Patrzcie! Wygodnie jest jechać autem, pociągiem czy autobusem – ale czy ktoś z Was umie tak jak panna Zofia galopować na koniu, stojąc na jednej nodze? Wy, trzymając w obu rękach jeden talerz – tłuczecie go, przyznajcie, że pan w cylindrze jest od Was o wiele zręczniejszy (Baro 1957: [b.p]).

Dalej następowały kolejne przekonujące zachęty do podziwiania innych artystów cyrkowych (il. 7).



Il. 7. Ilustracja Piotra Baro z *Cyrku* z 1957 roku

Typowym przykładem przekazu grafiką książki obrazkowej z omawianej serii może być *Węgiel* w opracowaniu ilustratorskim Rychlickiego. Interesująca jest plastyka poszczególnych obrazów, dynamizm form i barw, operowanie kontrastem. Zastosowano bogatą kolorystykę. Treści obrazów przekazywały afirmację pracy, poświęcenie dla kraju, realizując założenia polityki edukacyjnej tego okresu. Ilustratorzy serii dysponowali wielkim potencjałem malarskim, co przekładało się na płynność form opisywanych łagodną plamą i kreską, gubiących sztywność schematycznego przedstawiania stosowanego realizmu.

Schyłek XX wieku jest naznaczony kryzysem, znacznym obniżeniem poziomu poligraficznego, edytorskiego i artystycznego książki adresowanej do dzieci. Lata po 2000 roku przyniosły jej odrodzenie. Przyczyniła się do tego twórczość wielu artystów, wśród nich Iwony Chmielewskiej, Marty Ignerskiej, Aleksandry i Daniela

Mizielińskich, Marianny Oklejak czy Krystyny Lipki-Sztaarbałło. Wielu artystów nowego pokolenia specjalizuje się w formie książki obrazkowej, zdobywając zasłużone laury, eksponując jej wysoką jakość.

Zakończenie

W zaprezentowanym przeglądzie ilustrowanych książek dla najmłodszych można upatrywać genezy polskiej książki obrazkowej. Wybór, z konieczności dość wąski, zawiera reprezentatywne utwory, świadczące o tworzeniu się niezależnej polskiej szkoły książki obrazkowej, zachowującej rodzimą odrębność mimo obcych wpływów. Książki wychodzące w serii „Świat w Obrazach”, masowo wydawanej po drugiej wojnie światowej, w świetle przyjętych kryteriów można uznać za obrazkowe. W okresie rozwoju polskiej szkoły ilustracji książka obrazkowa reprezentowała znakomity poziom. Swój talent i siły twórcze oddawało jej wielu znakomitych artystów (Boguszewska 2013a, Wincencjusz-Patyna 2008). Nadmienić jednak należy, że bez doświadczeń twórczych artystów międzywojnia nie byłby możliwy tak efektywny późniejszy rozwój polskiego ilustratorstwa. Genezy polskiej książki obrazkowej należy upatrywać również w tym okresie.

Literatura

- Boguszewska A., 2013a, *Ilustracja i ilustratorzy lektur dla uczniów w młodszym wieku szkolnym w Polsce w latach 1944–1989*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Boguszewska A., 2013b, *Projekty graficzne pozapodrecznikowego wyboru książek zalecanych do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945. Materiały do: Projekty graficzne pozapodrecznikowego wyboru książek zalecanych do edukacji elementarnej w Polsce w latach 1918–1945*, CD-ROM, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cackowska M., 2017, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy* [w:] *Książka obrazkowa – wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Instytut Kultury Popularnej.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. (red.), 2017, *Książka obrazkowa – wprowadzenie*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Instytut Kultury Popularnej.
- Cackowska M., Wincencjusz-Patyna A., 2016, *Look! Polish Picturebook!*, trans. A. Moroz-Darska, Gdańsk: The Baltic Sea Cultural Centre.
- Dobrowolski T., 1989, *Malarstwo polskie ostatnich dwustu lat*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jamróż-Stolarska E., 2014, *Serie literackie dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 1945–1989*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.
- Michalska K., 1986, *Nurt tradycyjny w ilustracji książek dziecięcych dwudziestolecia międzywojennego*, „Biuletyn Historii Sztuki”, nr 1.

- Mortkowiczowa J., 1904, *O wychowaniu estetycznym*, Warszawa: Wydawnictwo G. Centnerszwer i S-ka.
- Treter M., 1924, *Stanisław Dębicki (1866–1924)*, „Sztuki Piękne”, nr 25.
- Wincencjus-Patyna A., 2008, *Stacja Ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje*, Wrocław: Akademia Sztuk Pięknych im Eugeniusz Gepperta–Instytut Historii Sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wywiad ze Zdzisławem Witwickim z 17 lutego 2018 roku – w posiadaniu A.B.

Materiały źródłowe

- Badalska W., 1952, *Zima*, il. G. Majewski, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Balicka H., 1958, *Pies przyjaciel*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Baro P., 1957, *Cyrk*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Birkenmajer J., 1931, *Przyjaciele. Książeczka obrazkowa*, Poznań: Wydawnictwo Polskie R. Wagnera.
- Bocianowski B., 1954, *Lato*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Bylina M., 1954, *Wieś*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Czajkowska H., 1960, *Zima*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Czerwiński J., 1955, *W wodzie*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Czerwiński J., 1956, *Ptactwo domowe*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Fijałkowska Z., 1952, *Góry*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gawryś M., 1956a, *Port*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gawryś M., 1956b, *Samoloty*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Heinzke D., 1956, *Sad*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hiszpańska M., 1952, *Jacek i jego rodzina*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jurewicz J., 1952, *Las*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Jurewicz J., 1956, *Skarby ziemi*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Karolak J., 1956, *W jesieni*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kraszewski, 1922, *Dziad i baba*, projekt E. Bartłomiejczyk, Warszawa: Ludwik Fiszer.
- Maciąg L., 1956, *Zwierzęta domowe*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mackiewicz M., 1956, *U Eskimosów*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Mieszkowska A., 1954, *Polskie stroje ludowe*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Orłowska M., 1954, *Zabawa i zabawki*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Owidzki R., 1954, *Największe zwierzęta*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Owidzki R., 1956, *Bociany wracają*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Pisarski R., 1954, *Budowa*, il. J. Jurjewicz, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Różańska E., 1952, *Łąka*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rychlicki Z., 1952, *Pochód majowy*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rychlicki Z., 1956, *Węgiel*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sendak M., 2014, *Tam, gdzie żyją dzikie stwory*, tłum. J. Jędryas, Warszawa: Wydawnictwo Dwie Siostry.
- Siemaszko O., 1954, *Wiosna*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sopoćko K.J., 1952, *Twoje zwierzątko*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szuchowa S., 1961, *Mateuszek na zaczarowanej wyspie*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Witwicki Z., 1955, *Warszawa*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Witz I., 1952, *Miasto*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Zawadzka W., 1954, *W przedszkolu*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

Streszczenie

Niniejsze opracowanie prezentuje materiał źródłowy dotyczący polskich książek ilustrowanych o charakterze obrazkowym. Wybór zaczerpnięty został z polskich wydawnictw. Sięgnięto po książki z przełomu XIX i XX wieku oraz wydane później. Wszystkie wyprzedzają 1963 rok, w którym to wydano jedną z najsłynniejszych książek obrazkowych XX wieku zaprojektowaną przez Maurice'a Sendaka. Wykorzystano technikę analizy dokumentu. Zaprezentowany materiał źródłowy wskazuje na genezę polskiej książki obrazkowej.

Słowa kluczowe

książka ilustrowana, książka obrazkowa, książka XIX wieku, książka XX wieku

Summary

A contribution to the search for the genesis of the Polish picture book

Main meaning of this description is to present sources of Polish illustrated books for children in order of illustrations. All books are chosen from Polish publishing houses from XIX and XX century and later. All of them published after 1963 the year of publishing the most popular illustrated book designed by Maurice Sendak. Used technique is based on document analysis. Presented sources shows Polish illustrated books genesis.

Keywords

illustrated book, picture book, book of XIX century, book of XX century

Natalia Paprocka

ORCID: 0000-0001-8178-8116

Uniwersytet Wrocławski

natalia.paprocka@uwr.edu.pl

<https://doi.org.10.26881/ae.2018.15.03>

Nie tak dawno temu we Francji... Rok 1968 i francuska rewolucja w dziedzinie książki obrazkowej¹

Przełom lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku to w Europie czas przemian społecznych i kulturowych, które wywarły wpływ również na sposób postrzegania dzieciństwa i na kształt całej kultury dziecięcej. Sophie Heywood mówi wręcz o dziecięcym wymiarze rewolucji 1968 roku (*children's '68*), między innymi dlatego, że rok ten stał się mniej lub bardziej symboliczną cezurą w dziejach literatury dla dzieci i młodzieży w wielu krajach europejskich – w Niemczech, w krajach skandynawskich, we Włoszech czy we Francji (Heywood 2018).

Nad Sekwaną zmiany objęły przede wszystkim książkę obrazkową, dlatego badacze francuskiej literatury dla dzieci i młodzieży mówią o rewolucji – czy też odnowie – w odniesieniu do tego rodzaju publikacji (zob. Nières-Chevrel 2009: 50; Van der Linden 2013: 208; Prince 2015: 60–62). Jej inicjatorami i głównymi aktorami byli młodzi wydawcy, publikujący awangardowe książki dla dzieci, nierzadko określane mianem „wywrotowych” (*subversifs*) (Boulaire 2008). Takie oficyny jak Robert Delpire, Harlin Quist, Éditions des Femmes czy Le Sourire qui mord zaczęły wówczas wydawać książki obrazkowe dla młodych odbiorców, które odbiegały od dotychczasowych przyzwyczajęń czytelników zarówno z punktu widzenia formy, jak i podejmowanych tematów. Na pierwsze miejsce wysunęła się artystyczna wartość książek dla dzieci – ilustracja uzyskała w nich pełną autonomię i przestała być dodatkiem do tekstu. Literatura dla dzieci i młodzieży stała się terenem niezwykle intensywnych doświadczeń artystycznych, a jej celem nie było wyposażenie małego czytelnika w przydatną i konkretną wiedzę, lecz wykształcenie w nim

¹O francuskiej książce obrazkowej piszę również w monografii *Sto lat przekładów dla dzieci i młodzieży w Polsce. Francuska literatura dla młodych czytelników, jej polscy wydawcy i ich strategie (1918–2014)* (Paprocka 2018: 118–126).

wrażliwości na piękno, „wyrabianie oka” (*éducation de l’œil*) (Nières-Chevrel 2009; Beckett 2015).

Nurt awangardowej książki obrazkowej z przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych odegrał znaczącą rolę w rozwoju francuskiej literatury dla dzieci i młodzieży, ponieważ twórczy ferment, który mu towarzyszył, nadał impet dyskusji nad pojęciami literatury dla dzieci i dzieciństwa we Francji, a w ślady niezależnych małych oficyn poszły wkrótce duże wydawnictwa francuskie, trwale modyfikując swoją ofertę.

Nieznane w Polsce

Nowatorskie książki obrazkowe z przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, które zrewolucjonizowały francuską literaturę dla dzieci i młodzieży, do Polski jednak nigdy nie dotarły. Nasza Księgarnia, która po drugiej wojnie światowej przez pół wieku była głównym wydawcą książek dla dzieci i młodzieży, opublikowała tylko jedną książkę tego nurtu – w 1968 roku pod tytułem *Ładny kwiat!* ukazał się polski przekład książki *C’est le bouquet!* Claude’a Roy z ilustracjami Alaina Le Folla. Był to jednak ewenement na polskim rynku, a francuskie książki obrazkowe z okresu rewolucji obyczajowej pozostały w Polsce całkowicie nieznanne.

Na wieloletnie pomijanie francuskiej książki obrazkowej w imporcie literatury dla młodych czytelników wpływ miała w dużej mierze specyfika rynku wydawniczego w Polsce Ludowej. Powszechne w tym okresie było opatrywanie przekładów literatury obcej ilustracjami polskich artystów współczesnych (zob. Paprocka 2018: 282–284), co wiązało się z wysokim poziomem, który reprezentowała tzw. polska szkoła ilustracji (zob. Wincencjusz-Patyna 2008; Cackowska, Wincencjusz-Patyna 2017), jednak sprawiło też, że nie docierała do Polski zagraniczna książka obrazkowa, której integralną część stanowiły przecież ilustracje.

Dodatkowo ze względu na uwarunkowania ideologiczne preferowano inne kierunki zapożyczeń literackich, a współczesną literaturę francuską postrzegano jako tradycyjną i płytką. Świadczą o tym zarówno słowa Krystyny Kulickowskiej z końca lat pięćdziesiątych: „[...] współczesna literatura francuska dla młodzieży nie zasługuje na miano nowatorskiej” (Kulickowska 1957: 1383), jak i pochodząca z kolejnej dekady wypowiedź Olgi Nowakowskiej: „[...] obecnie zaznacza się w niej przesadna supremacja elementu rozrywkowego i paniczna ucieczka przed poważniejszymi problemami” (Nowakowska 1968: 156).

Obraz francuskiej literatury dla dzieci i młodzieży, który mogli tworzyć sobie polscy czytelnicy na skutek wyborów wydawców i takich opinii krytyków, nie był jednak zgodny z rzeczywistością. W niniejszym artykule chciałabym to udowodnić, przybliżając założenia i dokonania nieznanego w Polsce nurtu francuskiej awangardowej książki obrazkowej z lat sześćdziesiątych, siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku.

Początki książki obrazkowej we Francji

We Francji status książki obrazkowej (fr. *album*) jest odmienny niż w Polsce. O ile nad Wisłą gatunek ten długo był marginalizowany (zob. Cackowska 2009/2010, 2017), o tyle nad Sekwaną od początku cieszył się on uznaniem, w związku z czym termin *album* jest w powszechnym użyciu i nie jest obciążony negatywnymi konotacjami².

Za czas narodzin książek obrazkowych we Francji uważa się drugą połowę XIX wieku (Nières-Chevrel 2009: 42; Van Der Linden 2009: 25). W 1860 roku pod tytułem *Pierre l'Ébouriffé* (dosł. Rozczochrany Piotr) ukazał się francuski przekład książki obrazkowej Heinricha Hoffmanna *Der Struwwelpeter* (1845–1847), a wkrótce powstawać zaczęły pierwsze francuskie utwory tego rodzaju, na przykład *Mademoiselle Marie Sans-Soin* (1867, Panienka Maria Niedbała) rysownika Bertalla, czy *Une journée de Mademoiselle Lili* (1862, Dzień panienki Lili) wydana przez Hetzela z własnym tekstem (pod pseudonimem P.J. Stahl) z ilustracjami Duńczyka Lorenza Frølicha.

Okres międzywojenny to we Francji czas powstania nowoczesnej książki obrazkowej (Nières-Chevrel 2009: 46; Lévêque 2011: 163). Manifestem awangardowego podejścia do gatunku była wydana w dużym, niemal kwadratowym formacie książka *Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur* (1919, Macao i Cosmage, czyli doświadczenie szczęścia) malarza Édy-Legranda, w której ilustracja zdecydowanie przeważała nad tekstem. Jej bohaterowie, białoskóry Macao i czarnoskóra Cosmage, żyją szczęśliwie na nieistniejącej na mapach rajskiej wyspie – do czasu przybycia kolonizatorów. Równie nowatorska była seria książek obrazkowych o słoniu Babarze malarza Jeana de Brunhoffa, zapoczątkowana przez *Histoire de Babar, le petit éléphant* (1931, wyd. pol. *Przygody małego słonia Babara*, 2012). Tworzące ją tomy były dużego formatu (37 × 27 cm), z całostronicowymi ilustracjami, w które wpleciony został wykonany pisanką tekst.

Do rozwoju francuskiej międzywojennej książki obrazkowej przyczynił się też Paul Faucher, zwolennik reformatorskiego ruchu pedagogicznego nowego wychowania (*éducation nouvelle*). Znany jest on pod pseudonimem Père Castor (Ojciec Bóbr), który pochodzi od imienia bohatera zapoczątkowanej przez niego w 1931 roku serii „Albums du Père Castor” (Książki obrazkowe ojca Bobra). Tworzące ją cienkie, zszywane książeczki w miękkiej oprawie sprzedawano po przystępnej cenie, bo książka obrazkowa w koncepcji Fauchera miała być nie tyle luksusowym, wyrafinowanym przedmiotem sztuki, ile kreatywnym narzędziem służącym do nauki dzieciom, postrzeganym jako samodzielne i twórcze jednostki. Faucher zgromadził wokół siebie grupę znakomitych pisarzy, pedagogów

² Różnice w rozumieniu obu pojęć szerzej omówiłam podczas konferencji „Wokół terminologii: teoria, dydaktyka i praktyka” (Wrocław, 8–9 marca 2018) w referacie *Polski termin „książka obrazkowa” a francuski „album”: kontrastywne mikrostudium ekwiwalencji częściowej*.

i ilustratorów z Francji, Niemiec, Czechosłowacji, Związku Radzieckiego, ale także z Polski – współpracowała z nim Franciszka Themerson³.

Rewolucja w dziedzinie książki obrazkowej

Po wojnie francuska książka obrazkowa pozostawała jeszcze dość tradycyjna, jednak od początku lat sześćdziesiątych wywodzący się z inteligenckiego mieszczaństwa młodzi rodzice zaczęli się upominać o ambitniejszą twórczość dla dzieci. Przestały im wystarczać serie książek obrazkowych przeznaczonych dla masowego odbiorcy i gotowi byli na duże zmiany. Ich oczekiwania miały związek z ogólnymi nastrojami społecznymi, które panowały we Francji pod koniec lat sześćdziesiątych, i z narastającą w tym czasie falą rewolucji obyczajowej. Jej punktem kulminacyjnym stały się trwające od maja do lipca 1968 roku paryskie rozruchy studenckie i robotnicze, które zakończyły się strajkiem generalnym i miały dalekosiężne skutki dla życia kulturalnego, politycznego i gospodarczego kraju (Agulhon, Schor, Nouschi 1995: 223–251).

Robert Delpire

Pierwszymi zwiastunami zmian w literaturze dla dzieci i młodzieży były teksty pisarzy nowego pokolenia i ilustracje młodych, awangardowych artystów plastyków (między innymi Nicole Claveloux, Claude Lapointe, Joëlle Boucher, Éléonore Schmid, Philippe Fix, Fernando Puig Rosado) publikowane w nowo powstałych czasopismach dla młodych czytelników (między innymi „Pomme d’Api”, od 1966; „Okapi”, od 1971; „J’aime lire”, od 1977), a także książki publikowane już od połowy lat pięćdziesiątych przez niezależnego wydawcę Roberta Delpire’a. Wśród nich była na przykład humorystyczna, wydawana w różnych formatach książka *Les larmes de crocodile* (1955, Krokodyle lzy), którą w całości stworzył André François, czy wysmakowana *C’est le bouquet!* (1964, wyd. pol. *Ładny kwiat!*, 1968) z tekstem Claude’a Roy i ilustracjami Alaina Le Folla. Wydawca zapoczątkował też w 1967 roku serie „Actibom” i „Multibom”, w których ukazywały się wielkoformatowe (45 cm) książki łączące w sobie cechy książek aktywnościowych, popularnonaukowych i narracyjnych (Nières-Chevrel 2009: 49–50; Piquard 2010).

Właściwym początkiem rewolucji stało się jednak wydanie przez Delpire’a w 1967 roku tłumaczenia książki obrazkowej Maurice’a Sendaka *Where the Wild Things Are* (1963) pod francuskim tytułem *Max et les Maximonstres* (wyd. pol. *Tam, gdzie żyją dzikie stwory*, 2014). Choć książka została przyjęta przez krytyków

³ Jej ilustracje znalazły się w dwóch książkach z serii wydanych przez Flammarion w Paryżu w 1939 roku autorstwa May d’Alençon – *Tricoti Tricota* oraz *Tout en soie, cochon aérodynamique*.

początkowo dość ostrożnie, to wśród francuskich czytelników już po pierwszym wydaniu zyskała sporą popularność, a po wznowieniach – status książki kultowej (Nières-Chevrel 2010).



Il. 1. Ilustracja Alaina Le Folla na pierwszej i czwartej stronie okładki książki *C'est le bouquet* autorstwa Claude'a Roy z 1964 roku

Harlin Quist i François Ruy-Vidal

Kolejni „rewolucjoniści” to François Ruy-Vidal i amerykański wydawca Harlin Quist, którzy w 1967 roku zarejestrowali w Paryżu spółkę pod nazwą Éditions Harlin Quist. Sześcioletnią współpracę Ruy-Vidal określił jako „pobudzającą i wzmacniającą, prowokującą i decydującą, zarówno dla [niego samego], jak i dla francuskich autorów, ilustratorów i wydawców zaskoczonych oryginalnością nowych propozycji”⁴ (Piquard 2005: 300). Oryginalność Quista i Ruy-Vidala wynikała z tego, że negowali oni istnienie odrębnych zasad rządzących sztuką dla dzieci i odrębnych kryteriów jej oceny, co Ruy-Vidal wyraził następująco:

Nie ma kolorów dla dzieci,
Są kolory.
Nie ma grafiki dla dzieci,
Jest grafika, która jest
bezpośrednim językiem międzynarodowym.
Nie ma literatury dla dzieci,
Jest Literatura⁵.

⁴ „[...] collaboration stimulante et tonique, provocatrice et déterminante, autant pour [lui-même] que pour les auteurs, illustrateurs et éditeurs français surpris par l'originalité des propositions nouvelles” (tłumaczenie tego i pozostałych cytatów na język polski – N.P.).

⁵ „Il n'y a pas de couleurs pour enfants / Il y a les couleurs / Il n'y a pas de graphisme pour enfants / Il y a le graphisme qui est / Un langage international immédiat. / Il n'y a pas de littérature pour enfants / Il y a la littérature”. Sformułowane przez Ruy-Vidala zasady przytoczone są

Ruy-Vidal, który również pisał i tłumaczył teksty oraz był pomysłodawcą wielu opublikowanych przez wydawnictwo książek, pragnął dać dzieciom „książki odważne, to znaczy trochę agresywne”, mówiące „o śmierci, o wojnie, o prawdziwych, realnych rzeczach, o tym, co jest nie w porządku”⁶ (Soriano 1975: 462). Te założenia podzielał Quist, który w 1998 roku przypomniał, jak razem ze swoim wspólnikiem rozumieli rolę książki dla dzieci: „Dzieciństwo trwa krótko. Wielu wydawców uważa, że młode lata powinno się chronić, że życie przyniesie wystarczająco szybko swój korowód kłopotów i że książki przeznaczone dla dzieci muszą uspokajać i odprężyć. My myślimy odwrotnie. [...] Uspokajanie jest przeciwieństwem stymulacji. A dziecko potrzebuje stymulacji, zachęty do refleksji”⁷ (Piquard 2005: 299–300).

Z taką koncepcją literatury dla dzieci Ruy-Vidal i Quist w latach 1967–1972 wprowadzili na rynek ponad 30 książek obrazkowych ujętych w serię „Un livre d’Harlin Quist” (Książka Harlina Quista), innowacyjnych zarówno z punktu widzenia grafiki, jak i podejmowanych tematów. Publikowano w niej utwory autorów niecodziennych, niekojarzących się z odbiorcą dziecięcym, którym propozycję napisania książek dla dzieci składał Ruy-Vidal (Vergez-Sans 2016). Na prośbę wydawcy Eugène Ionesco napisał „bajki dla dzieci poniżej trzeciego roku życia” (1968, 1970, 1971), a Marguerite Duras w *Ah! Ernesto* (1971) opisała chłopca oznajmiającego rodzicom po pierwszym dniu spędzonym w szkole, że tam nie wróci, bo uczą go tego, czego on nie wie.

Współpracę z Ruy-Vidalem szybko podjęli awangardowi francuscy ilustratorzy nowego pokolenia, związani nierzadko ze światem reklamy, inspirowany się nowatorskimi wówczas nurtami surrealizmu, hiperrealizmu, psychodeli i pop-artu. Byli wśród nich przede wszystkim Bernard Bonhomme, Danièle Bour, Nicole Claveloux, Philippe Corentin, Patrick Couratin, Étienne Delessert, Henri Galeron, Maurice Garnier czy Claude Lapointe. Interpretowali oni teksty autorów współczesnych (na przykład *Alala: les télémorphoses*, 1970, *Alala: telemorfozy*), ale też dawnych. Nicole Claveloux w 1970 roku zilustrowała z mistrzostwem godnym Gustave’a Dorégo bajkę Sophie de Ségur *La forêt des lilas* (Las lilii) z 1856 roku, a Claude Lapointe zaproponował w 1972 roku „hipisowską adaptację” (Piquard 2005: 299) klasycznej książki obrazkowej Heinricha Hoffmana *Der Struwwelpeter* z 1845 roku, w której nieposłuszeństwo podniósł do rangi cnoty.

w różnym brzmieniu w zależności od źródła. Wersja, którą cytuję, pochodzi z korespondencji prywatnej z wydawcą, który pisze, że w takiej właśnie formie ukazały się one w katalogu działu książki dziecięcej Grasset-Jeunesse z przełomu listopada i grudnia 1973 roku.

⁶ „En donnant aux enfants des livres courageux, c’est-à-dire un peu agressifs, on prend le courage de leur parler de la mort, de la guerre, des choses vraies, réelles, de ce qui ne va pas”.

⁷ „Le temps de l’enfance est court. Beaucoup d’éditeurs prétendent que ces jeunes années doivent être protégées, que la vie viendra bien assez tôt apporter son cortège de complications et que les livres destinés aux enfants doivent apaiser et rassurer. Nous pensons le contraire. [...] Calmer est le contraire de stimuler. Or l’enfant a besoin d’être stimulé, d’être incité à réfléchir”.



Il. 2. Okładka książki *Alala: les télémorphoses* Guya Monreala ilustrowanej przez Nicole Claveloux z 1970 roku



Il. 3. Okładka książki *La forêt des lilas* Sophie de Ségur ilustrowanej przez Nicole Claveloux z 1970 roku

Kontrowersyjne książki publikowane przez Ruy-Vidala i Quista stały się przedmiotem gorących dyskusji we francuskiej prasie i telewizji. Obu wydawcom zarzucono, że ich publikacje są przeznaczone dla dorosłych, a nie dla dzieci. Teksty uważano za zbyt trudne i zbyt wyszukane, a ilustracje – za zbyt „modernistyczne”, zbyt przesiąknięte surrealizmem i awangardą, dalece odbiegające od kryteriów prostoty, „ładności” i rozpoznawalności, którymi powinny cechować się książki dla najmłodszych (Soriano 1975: 459–465). Znajdująca się w szeregach oponentów znana francuska pediatra i psychoanalityk Françoise Dolto uważała wręcz,

że niektóre ilustracje mogą świadczyć o „tłumionych obsesjach seksualnych”⁸ ich autorów. Sandra Beckett (2012) zalicza książki publikowane przez oficynę Harlin Quist do tzw. *crossover literature*, czyli literatury przełamującej bariery wiekowe, podobającej się zarówno dorosłym, jak i dzieciom.

Éditions des Femmes

Po wydarzeniach maja 1968 roku i na początku lat siedemdziesiątych XX wieku na francuskim rynku wydawniczym nastąpiła prawdziwa „wiosna wydawców” (Bouavaist, Boin 1989), bo pojawiło się mnóstwo małych, pionierskich oficyn, z których wiele publikowało również lub wyłącznie książki dla dzieci.

W 1972 roku z inicjatywy członkiń francuskiego Ruchu Wyzwolenia Kobiet (Mouvement de libération des femmes) powstała oficyna Éditions des Femmes (Wydawnictwo Kobiet), w którym pracowały same kobiety. W latach 1975–1976 jej nakładem ukazała się seria książek obrazkowych „Du côté des petites filles” (W stronę dziewczynek), której nazwa stanowiła nawiązanie do głośnego we Francji feministycznego eseju *Dalla parte delle bambine* Eleny Belotti z 1973 roku. Książki obrazkowe z tej serii przeszły do historii feminizmu, bo prezentowały inne spojrzenie na kwestię płci i roli kobiety w społeczeństwie. Były to między innymi tłumaczone z włoskiego *Rose bonbonne* (1975, Cukierkowy róż) i *Clémentine s'en va* (1976, Clémentine odchodzi) Adeli Turin i Nelli Bosni.



Il. 4. Okładka książki *Clémentine s'en va* Adeli Turin i Nelli Bosni z 1976 roku

⁸ „Ce ne sont que des désirs terrifiants, désirs informulés, plaisirs informulés, plaisirs inachevés, obsessions sexuelles refoulées” (Dolto 1972: 139).

Le Sourire qui mord

Kolejnym „rewolucyjnym” wydawcą był Christian Bruel, który w 1975 roku założył wydawnictwo *Le Sourire qui mord* (dosł. Uśmiech, który gryzie). Jego pierwszą książką była *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* (1976, Historia Julii, która miała cień chłopca) napisana przez Bruela wraz z Anne Galland. Na liście trudnych tematów poruszanych w książkach obrazkowych dla dzieci pojawiła się tym samym szeroko pojęta odmienność. O wyjątkowości książki zdecydował jednak nie tylko temat, ale też charakterystyczne, czarno-białe rysunki Anne Bozellec.

W biuletynach wydawniczych Bruel wyjaśniał, że celem oficyny miało być zerwanie „z książkami [...] których morał każe wrócić do szeregu po przejściowych buntach”⁹ (Piquard 2005: 317). Wydawca chciał zaoferować czytelnikowi alternatywę poprzez stworzenie „książki innej, książki przełomowej, zarówno dla dzieci, jak i dla dorosłych, książki, w której każdy, niezależnie od wieku, znajdzie pożywkę do marzeń, do rozmyślań, do buntu, książki, która nie będzie już udawała niewinnej!”¹⁰ (*ibidem*: 316). Bruel deklarował również: „Będziemy mówić o czułości, strachu, przyjemnościach, rozwodzie, bólu, nienormalności, wodzie, ogniu, życiu, śmierci... a nie o grzecznych motylkach czy o brzydkich kaczątkach”¹¹ (*ibidem*: 317). Bohaterami książek dla dzieci miały być postaci „gęste, konfliktowe, niejednoznaczne, niepokorne, umiejące wątpić, mylić się, zmieniać zdanie, nieobdarzone wszystkimi cechami pozytywnymi lub uważanymi za takie w danym systemie społecznym”¹² (*ibidem*: 318).

W latach 1976–1994 oficyna opublikowała 57 książek, w tym 27 pomysłu lub autorstwa Bruela (Le Dro 2013: 142). Z wydawnictwem współpracowali znakomici francuscy ilustratorzy, przede wszystkim Nicole Claveloux i Anne Bozellec, ale też Pef, Katy Couprie czy Paul Cox. Praca nad książkami przebiegała w sposób nietypowy, bo ich projekty przedstawiano dzieciom i sprawdzano, czy sposób opowiedzenia historii za pomocą tekstu i ilustracji budzi ich zainteresowanie.

⁹ „Nous voulons rompre avec ces livres [...] où après des révoltes fugaces, les conclusions obligent à rentrer dans le rang”.

¹⁰ „[...] c’était faire un autre livre, un livre d’intervention à la fois pour les enfants, et pour les adultes, un livre où chacun, quel que soit son âge, puisse trouver matière à rêver, à penser, à s’insurger, un livre qui ne fasse plus l’innocent”.

¹¹ „Nous parlerons de la tendresse, de l’angoisse, des jouissances, du divorce, de la douleur, de l’anormalité, de l’eau, du feu, de la vie, de la mort... plus que des gentils papillons ou des vilains petits canards”.

¹² „[...] des personnages denses, conflictuels, ambigus, sulfureux, capables de douter, de se tromper, de revenir en arrière, de n’être pas forcément porteurs de toutes les valeurs positives ou prétendues telles, d’un système social”.



Il. 5. Okładka książki *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon* Christiana Bruela i Anne Galland ilustrowanej przez Anne Bozellec z 1976 roku

Punktem wyjścia dla wielu opowiadanych historii były zwykłe, codzienne wydarzenia, na przykład w książce *Un jour de lessive* (1987, Dzień prania) rozwieszona na sznurze w letni dzień pranie staje się dla małego chłopca teatrem wyobraźni, w którym spotyka rycerzy, dzikie zwierzęta, skrzaty. *Crapougneries* (1986, Świństewka) to rodzaj katalogu zakazanych, nieakceptowanych przyjemności dzieciństwa: zabaw w łazience i w deszczu, obżerania się i wielu innych (zob. Duborgel 1982). Książka *Les chatouilles* (1981, Gilgotki), składająca się z ciągu ilustracji chłopca i dziewczynki, łaskoczących się przed snem, przyjęta została przez czytelników z mieszanymi uczuciami ze względu na aluzje do dziecięcej seksualności, których się w niej dopatrywano (Rolland 2013).

Wydawca – w roli pomysłodawcy publikowanych książek – nie wahał się też podejmować trudne tematy, ujmując je w zaskakujący czasem sposób. Bohaterka książki *Lison et l'eau dormante* (1978, Lison i śpiąca woda) ma prawie osiem lat, ale chciałyby ich mieć znowu pięć, jak wtedy, gdy jej rodzice jeszcze się kochali. Teraz udają, że wszystko jest w porządku, jednak dziewczynka jest zmęczona tą grą pozorów, ucieka w świat wyobraźni, a wreszcie podejmuje próbę samobójstwa. Bohaterka *Venise n'est pas trop loin* (1986, Wenecja nie jest zbyt daleko), mająca lat trzynaście (czy też – jak sama twierdzi – „prawie piętnaście!”), wpada w panikę po przegraniu w karty z dorosłym nieznajomym dwóch godzin swojego życia.

Wpływ nowatorskich książek obrazkowych

Książki obrazkowe, które ukazały się we Francji na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych nakładem małych awangardowych oficyn, przyczyniły się do podjęcia we Francji społecznej dyskusji na temat sposobów rozumienia pojęć

dziecka, dzieciństwa i literatury dla dzieci. Przetarły tym samym szlaki dla wielu odważnych, nowatorskich książek dla dzieci, które powstały w kolejnych latach. Nie pozostały też bez wpływu na ofertę dużych, tradycyjnych wydawnictw francuskich i na publikowaną przez nie literaturę dla młodych czytelników. Zasygnalizował to już w 1973 roku Maurice Fleurent z wydawnictwa Hachette, największego wówczas gracza na rynku książki dla dzieci we Francji, mówiąc do Ruy-Vidala: „Wy jesteście jak lodołamacz, a Hachette pójdzie za wami”¹³ (Ruy-Vidal 1973: 92). Dynamizm awangardowych wydawców literatury dla dzieci i młodzieży z przełomu dekad stał się też przeciwwagą dla postępującej komercjalizacji książki i przyczynił się do restrukturyzacji całego rynku książki we Francji (Mollier 2015: 378).

Zaprezentowany w niniejszym artykule przegląd założeń i dokonań nurtu awangardowej książki obrazkowej powstającej do przełomu lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku we Francji miał na celu pokazanie, jak bardzo nieuzasadniona była rozpowszechniona w tym okresie w Polsce opinia o francuskiej literaturze dla dzieci i młodzieży. W tym samym czasie, gdy polscy krytycy oceniali ją jako tradycyjną, płytką i zachowawczą, francuska literatura dla niedorosłych bezkompromisowo mierzyła się z nowymi tematami i odważnie eksperymentowała z nowymi formami plastycznymi, czego efektem stały się nowatorskie książki obrazkowe.

Literatura

- Agulhon M., Schor R., Nouschi A., 1995, *La France de 1940 à nos jours*, Paris: Nathan.
- Beckett S.L., 2012, *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*, New York–London: Routledge.
- Beckett S.L., 2015, *Manifestations of the avant-garde and its legacy in French children's literature* [w:] *Children's Literature and the Avant-Garde*, eds E. Druker, B. Kummerling-Meibauer, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Boulaire C., 2008, *La littérature en album est-elle (encore) subversive?* [w:] *L'album contemporain pour la jeunesse, nouvelles formes, nouveaux lecteurs?*, dir. Ch. Connan-Pintado, F. Gaiotti, B. Poulou, Bordeaux: Presses universitaires de Bordeaux.
- Bouvaist J.M., Boin J.G., 1989, *Du printemps des éditeurs à l'âge de raison: Les nouveaux éditeurs en France (1974–1988)*, Paris: La Documentation française – Sofedis.
- Cackowska M., 2009–2010, *Czym jest książka obrazkowa? O pojmowaniu książki obrazkowej dla dzieci w Polsce*, cz. 1: „Ryms” 2009, nr 5; cz. 2: „Ryms” 2009, nr 6; cz. 3: „Ryms” 2009/2010, nr 8.
- Cackowska M., 2017, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Cackowska M., Wincencjusz-Patyna A., 2017, *Polska Szkoła Książki Obrazkowej*, proj. i oprac. graf. G. Lange, Gdańsk: Nadbałtyckie Centrum Kultury.

¹³ „Vous êtes le brise-glace et Hachette passera derrière”.

- Dolto F., 11–17.12.1972, *Littérature enfantine, attention danger!*, interview de Jannick Jossin, „L'Express”.
- Duborgel B., 1982, *Figures d'enfance, visages d'espace, horizons mythiques. Du «Struwwel-peter» au «Sourire qui mord»* [w:] *Espaces en representation*, dir. B. Duborgel, Saint-Étienne: CIEREC.
- Heywood S., 2018, *Le '68 des enfants: introduction*, „Strenæ”, nr 13.
- Kuliczowska K., 1957, *O strachach i o... Martali*, „Nowe Książki”, nr 22.
- Le Dro J.C., 2013, *Bruel, Christian* [w:] *Dictionnaire du livre de jeunesse*, dir. I. Nières-Chevrel, J. Perrot, Paris: Éditions du Cercle de la Librairie.
- Lévêque M., 2011, *Écrire pour la jeunesse en France et en Allemagne dans l'entre-deux-guerres*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Mollier J.Y., 2015, *Une autre histoire de l'édition française*, Paris: La Fabrique.
- Nières-Chevrel I., 2003, *François Ruy-Vidal et la révolution de l'album pour enfants dans les années 1970* [w:] *L'image pour enfants: pratiques, normes, discours (France et pays francophones, XVI^e–XX^e siècles)*, dir. A. Renonciat, Poitiers: La Licorne.
- Nières-Chevrel I., 2009, *Introduction à la littérature de jeunesse*, Paris: Didier Jeunesse.
- Nières-Chevrel I., 2010, *La réception française de Max et les maximonstres: retour sur une légende*, „Strenæ”, nr 1.
- Nowakowska O., 1968, *Światowa książka dziecięca w Polsce i polska książka w świecie* [w:] *Kim jesteś, Kopciuszku, czyli o problemach współczesnej literatury dla dzieci i młodzieży*, red. S. Aleksandrak, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Paprocka N., 2018, *Sto lat przekładów dla dzieci i młodzieży w Polsce. Francuska literatura dla młodych czytelników, jej polscy wydawcy i ich strategie (1918–2014)*, Kraków: Universitas.
- Piquard M., 2005, *L'édition pour la jeunesse en France de 1945 à 1980*, Villeurbanne: Presses de l'Enssib.
- Piquard M., 2010, *Robert Delpire, un précurseur dans l'édition pour la jeunesse des années 1950–1970*, „Strenæ”, nr 1.
- Prince N., 2015, *La littérature de jeunesse: pour une théorie littéraire*, Paris: Armand Colin.
- Rolland A., 2013, *Est-ce que ça vous chatouille?*, Ricochet, <https://www.ricochet-jeunes.org/articles/est-ce-que-ca-vous-chatouille> [dostęp: 20.02.2019].
- Ruy-Vidal F. 1973, *Philosophie d'un jeune éditeur 1972* [w:] *Les exigences de l'image*, dir. D. Escarpit, Paris: Magnard.
- Soriano M., 1975, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Paris: Flammarion.
- Van Der Linden S., 2009, *L'album, un suport artistique?* [w:] *La Littérature de jeunesse en question(s)*, dir. N. Prince, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Van Der Linden S., 2013, *L'albo illustrato in Francia dopo gli anni Sessanta: uno scenario caleidoscopico* [w:] *Bologna: cinquant'anni di libri per ragazzi da tutto il mondo*, a cura di G. Grilli, Bologna: Bononia University Press.
- Vergez-Sans C., 2016, *François Ruy-Vidal: les collections en question. L'apport des archives*, „Strenæ”, nr 11.
- Wincencjusz-Patyna A., 2008, *Stacja ilustracja. Polska ilustracja książkowa 1950–1980. Artystyczne kreacje i realizacje*, Wrocław: Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta–Instytut Historii Sztuki Uniwersytetu Wrocławskiego.

Materiały źródłowe

- Alençon M. d', 1939, *Tout en soie, cochon aérodynamique*, il. F. Themerson, Paris: Flammarion.
- Alençon M. d', 1939, *Tricoti Tricota*, il. F. Themerson, Paris: Flammarion.
- Bertall, 1867, *Mademoiselle Marie Sans-Soin*, Paris: Hachette.
- Bruel C., 1981, *Les chatouilles*, il. A. Bozellec, Paris: le Sourire qui mord.
- Bruel C., 1986, *Venise n'est pas trop loin*, il. A. Bozellec, Paris: le Sourire qui mord.
- Bruel C., 1987, *Un jour de lessive*, il. A. Bozellec, Paris: le Sourire qui mord.
- Bruel C., Galland A., 1976, *Histoire de Julie qui avait une ombre de garçon*, il. A. Bozellec, Paris: le Sourire qui mord.
- Bruel C., Galland A., 1978, *Lison et l'eau dormante*, il. A. Bozellec, Paris: le Sourire qui mord.
- Brunhoff J. de, 1931, *Histoire de Babar, le petit éléphant*, Paris: Éditions du Jardin des modes.
- Duras M., 1971, *Ah! Ernesto*, Paris: Harlin Quist.
- Édy-Legrand, 1919, *Macao et Cosmage ou L'expérience du bonheur*, Paris: Nouvelle Revue française.
- François A., 1955, *Les larmes de crocodile*, Paris: Delpire.
- Hoffmann H., 1860, *Pierre l'ébouriffé, joyeuses histoires et images drôlatiques pour les enfants de 3 à 6 ans*, Paris: L. Hachette.
- Hoffmann H., 1971, *Pierre l'ébouriffé: histoires pas très drôles, d'un passé toujours présent*, adapt. F. Ruy-Vidal, il. C. Lapointe, trad. S. Holzlehner et L. Lapointe, Boissy-St-Léger: François Ruy-Vidal et Harlin Quist.
- Ionesco E., 1969, *Conte numéro 1: pour enfants de moins de trois ans*, il. E. Delessert, Paris: Harlin Quist.
- Ionesco E., 1970, *Conte numéro 2: pour enfants de moins de trois ans*, il. E. Delessert, Paris: Harlin Quist.
- Ionesco E., 1971, *Conte numéro 3: pour enfants de moins de trois ans*, il. P. Corentin, Paris: Harlin Quist.
- Monreal G., 1970, *Alala: les télémorphoses*, il. N. Claveloux, Paris: Harlin Quist.
- Roy C., 1964, *C'est le bouquet!*, il. A. Le Foll, Paris: Delpire.
- Ruffault C., Bruel C., 1981, *Crapougneries*, il. A. Bozellec, Paris: le Sourire qui mord.
- Ségur S. de, 1970, *La forêt des lilas*, il. N. Claveloux, Paris: Harlin Quist.
- Sendak M., 1967, *Max et les Maximonstres*, Paris: Delpire.
- Stahl P.J., 1862, *Une journée de Mademoiselle Lili*, il. L. Frølich, Paris: J. Hetzel et Cie.
- Turin A., Bosnia N., 1975, *Rose bombonne*, Paris: Éditions des Femmes.
- Turin A., Bosnia N., 1976, *Clémentine s'en va*, Paris: Éditions des Femmes.

Streszczenie

Niniejszy artykuł zawiera omówienie założeń i dokonań nieznanego w Polsce nurtu awangardowej książki obrazkowej powstającej na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku we Francji i publikowanej przez niezależne oficyny, takie jak Robert Delpire, Harlin Quist, Éditions des Femmes czy Le Sourire qui mord. Celem przedstawionego zarysu jest nie tylko zapoznanie polskiego czytelnika z tym rodzajem twórczości

artystycznej, ale też pokazanie, jak bardzo nieuzasadniona była rozpowszechniona w tym okresie w Polsce opinia o francuskiej literaturze dla dzieci i młodzieży jako o zachowawczej i płytkiej.

Słowa kluczowe

francuska książka obrazkowa, książka dla dzieci i młodzieży, awangarda

Summary

Not so long ago in France...

The year 1968 and the French revolution in the field of picturebooks

In the present article, we discuss the assumptions and achievements of the avant-garde trend, unknown in Poland, that took place in France at the turn of the 60' and 70' of the XX century in the field of picturebooks. The picturebooks were published by independent houses such as Robert Delpire, Harlin Quist, Éditions des Femmes and Le Sourire qui mord. The purpose of this outline is not only to present this type of artistic creation to the Polish reader, but also to show how unfounded was the widespread opinion on French children's literature in Poland, where it was usually seen as conservative and shallow.

Keywords

French picturebooks, children's literature, avant-garde

Jerzy Szyłak

ORCID: 0000-0003-1934-8413

Uniwersytet Gdański

jerzy.szylak@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/ae.2018.15.04>

O *Rose Blanche* i opowiadaniu o Zagładzie

W roku 1985 ukazała się książka obrazkowa zatytułowana *Rose Blanche*, oparta na pomysłach Roberto Innocentiego i z jego ilustracjami. Jej publikacja zainicjowała dyskusję (a może tylko jej kolejny etap) o tym, jak opowiadać dzieciom o wojnie, a zwłaszcza o obozach koncentracyjnych i Holocauście. Wówczas tej książki ani u nas nie wydano, ani o niej nie rozmawiano. Współcześnie na polskim rynku pojawiły się książki Innocentiego, zarówno te, które stworzył przed *Rose Blanche*, jak i te, które powstały później. Fakt, że opowieść o wojnie nie została wydana obok nich, pozwala podejrzewać, że nie zostanie ona w Polsce opublikowana. Na naszym rynku pojawiły się natomiast inne (nowsze) książki obrazkowe mówiące o wojnie, na przykład *Wróg* Serge'a Blocha i Davidego Cali, *Wojna, która zmieniła Rondo* Romana Romaniszyna i Andrija Łesiwa, oraz o Zagładzie, jak *Testament Blumki* Iwony Chmielewskiej czy *Dym* Antóna Fortesa i Joanny Concejo. Trudno mi się oprzeć wrażeniu, że publikacje te pojawiły się u nas jak złodziej nocą: po cichu wślizgnęły się na półki księgarskie i już na nich zostały. Ani nie wywołały szerszej dyskusji, ani też nie sprowokowały rozmowy o tym, jak o tych tematach rozmawiać z dziećmi.

Przypominając o istnieniu *Rose Blanche*, chciałbym pokazać, że Zagłada zagościła w książkach obrazkowych dla dzieci już ponad trzydzieści lat temu i został na swój sposób oswojony, co może tłumaczyć, czemu dziś nie jest on traktowany z taką uwagą i powagą, z jaką traktowany być powinien. Natomiast opisując zmiany, które wprowadzano w różnych wydaniach tej książki, oraz dyskusje, które wywołała, myślałem o tym, że w gruncie rzeczy dorośli w książkach obrazkowych zazwyczaj szukają potwierdzenia własnych poglądów i przekonań oraz spierają się o to, jak powinny one być przekazywane dzieciom. Najostrzejszy spór wokół *Rose Blanche* dotyczył tego, kto w książce został obarczony odpowiedzialnością za rozpętanie wojny, najmniej zaś uwagi poświęcono temu, że jest to opowieść o dziewczynce, która kierując się wewnętrznym kompasem moralnym, postępuje wbrew obowiązującemu prawu

i oszukuje własną matkę. W dodatku nie tłumaczy się ze swojego postępowania (tam, gdzie narrację snuje ona sama), nie tłumaczy jej również trzecioosobowy narrator (tam, gdzie zwraca się do czytelników). A tymczasem, z punktu widzenia dziecka, kwestia, czy wolno tak postępować, może okazać się ważniejsza od faktu, że na świecie wciąż gdzieś toczą się wojny.

W wydanym w 2015 roku zbiorze tekstów zatytułowanym *Challenging and Controversial Picturebooks* pod redakcją Janet Evans książka *Rose Blanche* jest wymieniana dwukrotnie. Raz wspomina o niej Sandra Beckett, pisząc, że została ona wydana w połowie lat osiemdziesiątych przez oficynę Creative Company, wydającą również obrazkowe opowieści o Czerwonym Kapturku (w tym *Czerwonego Kapturka w wielkim mieście* autorstwa Aarona Frischa i Roberto Innocentiego), którym badaczka w swoim tekście poświęca więcej uwagi (Beckett 2013: 55). Autorką drugiej wzmianki jest Elizabeth Marshall omawiająca *Czerwonego Kapturka w wielkim mieście*. Przedstawiła ilustratora owej książki słowami: „Jest on najprawdopodobniej najlepiej znany ze swojej kontrowersyjnej książki obrazkowej o Holocauście *Rose Blanche* (Innocenti 1985)” (Marshall 2015: 163)¹. I to już wszystko. Dla autorów tekstów o kontrowersyjnych i stanowiących wyzwanie książkach obrazkowych utwór Innocentiego i Gallaza najwyraźniej okazał się za mało kontrowersyjny, by poświęcić mu więcej uwagi, chociaż został w niej kontrowersyjnym nazwany.

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w wypadku wydanej w 2012 roku książki *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci* pod redakcją Bogusławy Sochańskiej i Justyny Czechowskiej. Małgorzata Cackowska wspomina tu o Roberto Innocentim na marginesie rozważań o ideologiach dzieciństwa. Pisze ona, że:

Na Zachodzie od kilkunastu lat tworzone są książki obrazkowe dla dzieci, które ujęte w oryginalną formę w wyjątkowy sposób podejmują temat Holocaustu. Dla przykładu książka Ruth Vander Zee *Erica's Story* (Creative Editions² 2003). Ilustrowana przez Roberto Innocentiego niemal jak na czarno-białej fotografii bardzo realistycznie na tle wielkiej historii zagłady Żydów przedstawia losy dziewczynki wyrzuconej w zawiątku z pociągu jadącego do Auschwitz. Są też książki upamiętniające życie Janusza Korczaka czy Anny Frank. W Polsce temat ten poruszany jest m.in. w niezwykle pięknej i przejmującej książce Antona Fortesa i Joanny Concejo *Dym* (wyd. Tako 2011) (Cackowska 2012: 71).

Nieco więcej informacji znajdziemy w *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption* Jensa Thiele, ponieważ *Rose Blanche* była pierwszą przeznaczoną dla dzieci książką obrazkową podejmującą tematykę Holocaustu, opublikowaną w Niemczech. Ukazała się już w 1986 roku. Możemy tam przeczytać, że imię i nazwisko bohaterki stanowi aluzję do nazwy antynazistowskiej organizacji Weiße Rose (Biała Róża), która działała w Monachium w latach 1942–1943.

¹ Jeśli nie zaznaczono inaczej, cytaty z pozycji obcojęzycznych są w przekładzie autora.

² Chodzi o tę samą amerykańską oficynę, którą Beckett określiła jako Creative Company. Creative Editions jest imprintem tego wydawnictwa.

Thiele podkreśla, że rysunki Innocentiego zostały wykonane z fotorealistyczną precyzją i oddają realia życia w Niemczech podczas wojny. Wskazuje przy tym, że artysta posługiwał się fotografiami. Wykorzystał na przykład zdjęcie żydowskiego chłopca z warszawskiego getta (Thiele 2003: 172). Wywołało to krytykę ze strony Zohar Shavit. Zarzuciła Innocentiemu, że umieścił postać chłopca w innym kontekście, przez co zmienił wymowę zdjęcia i zatarł jego pierwotny sens³. Na fotografii bowiem widzimy małego żydowskiego chłopca, który idzie z dużą grupą innych osób – mężczyzn, kobiet i dzieci, i podobnie jak one ma podniesione do góry ręce, ponieważ za jego plecami stoją uzbrojeni żołnierze Wehrmachtu. Shavit dodaje, że samo zdjęcie wykonał niemiecki oficer (pochodzi ono z raportu Jürgena Stroopa, dowodzącego niemieckimi siłami podczas likwidacji warszawskiego getta), który stał z aparatem fotograficznym na wprost idących i patrzył na nich, a oni patrzyli na niego. W *Rose Blanche* żołnierzy Wehrmachtu zastąpili esesmani, nikt do chłopca nie mierzy, chociaż jeden z żołnierzy trzyma karabin. Pojawia się tutaj sam, a w książce właściwie nie ma informacji, że jest Żydem. Nie wiadomo też, z czyjego punktu widzenia na niego patrzymy oraz na kogo on patrzy, bo ci, którzy go zatrzymali, stoją za jego plecami (Shavit 1999: 98–99).

Bohaterką *Rose Blanche* jest – co istotne – niemiecka dziewczynka mieszkająca w niemieckim miasteczku. Na pierwszej ilustracji w książce widzimy ją w towarzystwie matki i w tłumie innych ludzi. Wymachuje flagą ze swastyką, żegnając żołnierzy jadących na front. Komentarz podkreśla, że nastrój w tym dniu był radosny, ale „smutek przyszedł później”. Już na kolejnej stronie widzimy, jak zmieniły się realia życia: ludzie stoją w długiej kolejce po chleb. Na ścianach pojawiły się propagandowe hasła, a na ulicach wojskowe patrole. Thiele zauważa jednak, że ilustracje podkreślają idylliczny charakter życia w miasteczku. Wszystko jest tu schludne, czyste, zadbane. Dzieci pozdrawiają żołnierzy i bawią się na ulicy lub – jak zawsze – chodzą do szkoły, ludzie sobie pomagają, kominiarz czyści kominy, po stawie pływają kaczki. Drobiazgowy realizm, z jakim Innocenti prezentuje życie w miasteczku, ewokuje nastrój spokoju, poczucia bezpieczeństwa i... nieświadomości tego, co dzieje się na świecie. W kilku słowach umieszczonych na tylnej okładce książki Innocenti (który urodził się w 1940 roku) napisał, że jego intencją było pokazać, jak dziecko doświadcza wojny, której sensu nie rozumie, i powiązał to z własnym doświadczeniem: „Mój ojciec nie chciał odpowiedzieć na moje pytania, ale wiedziałem, że stało się coś strasznego”.

Fundamentalny zwrot w fabule następuje w momencie, w którym Rose staje się świadkiem schwywania małego żydowskiego chłopca, podąża w ślad za samochodem, którym zostaje on wywieziony za miasto, i odkrywa istnienie obozu koncentracyjnego. Poproszona przez głodne dzieci o jedzenie, dziewczynka w tajemnicy przed wszystkimi (nawet przed matką) stara się gromadzić żywność, którą potem podaje przez druty uwięzionym. W tle opowieści widzimy obrazy pozwalające nam zorientować się, jak przebiega wojna – z frontu wracają ranni, do wojska są wcielani

³ Shavit w swoim tekście opisuje niemieckie wydanie książki i traktuje ją jak dzieło niemieckiego autora.

coraz młodszy, wreszcie zaś ludność cywilna ucieka przed nadchodzącymi wojskami nieprzyjaciela. Rose tymczasem wciąż nosi jedzenie do obozu. Aż pewnego dnia odkrywa, że obozu już nie ma. Tego samego dnia znika bez śladu. Komentarz zawiera sugestię, że została ona przypadkowo zastrzelona w gęstej mgłę, i jest to najbardziej prawdopodobne rozwiązanie. Innocenti nie pokazuje jednak śmierci dziewczynki. A komentarz słowny mocno podkreśla, że Rose nigdy nie odnaleziono. Jedno i drugie stanowi rodzaj furtki dla tych czytelników, którzy nie godzą się na śmierć bohaterki i wolą poszukać innych rozwiązań fabuły.

Pewnym kłopotem przy opisie warstwy słownej *Rose Blanche* jest istnienie różnych wersji tekstu towarzyszącego ilustracjom Innocentiego. Za autora wersji oryginalnej jest uważany szwajcarski pisarz Christophe Gallaz (ur. 1948). Sam pomysł, by taką historię opowiedzieć, wyszedł jednak od artysty, który wymyślił historię Rose Blanche (oraz nazwał bohaterkę tym właśnie imieniem), następnie narysował obrazy składające się na opowieść i stworzył zarys fabuły. Gallaz po otrzymaniu tych materiałów napisał po francusku ostateczną wersję opowieści. W Stanach Zjednoczonych wydano przekład na angielski Marthy Coventry, który przejrzał i poprawił Richard Graglia. Równoległe zaś opublikowano ją w Europie po francusku. Miała ukazać się także w Anglii, ale w wydawnictwie Jonathan Cape wprowadzającym książkę na rynek brytyjski podjęto decyzję o zatrudnieniu innego pisarza, który zmieni tekst Gallaza. Wybór padł na (początkującego wówczas) Iana McEwana (ur. 1948). W angielskim wydaniu znaleźć możemy informację, że autorem tekstu jest Ian McEwan, który napisał go na podstawie opowiadania Gallaza (Stan 2004: 22–23).

Gallaz pragnął uniknąć melodramatyczności i z tego powodu nadał swojemu tekstowi prostą i pozbawioną ozdobników formę. Dążył też do uchwycenia tego, o czym wspominał sam Innocenti: doświadczenia wojny przez dziecko, które nie rozumie, co się dzieje. Z tego względu narratorką w pierwszej połowie książki uczynił samą Rose, wprowadzając narrację w trzeciej osobie w momencie, gdy dziewczynka zaczyna nosić żywność uwięzionym w obozie. Susan Stan zanotowała, że krytycy za przyczynę zmiany narratora zazwyczaj uznają śmierć bohaterki; ona sama jednak uważa, że autorowi zależało również na ustanowieniu pewnego rodzaju dystansu pomiędzy czytelnikiem i dziewczynką. Dystansu, który pozwala na dokonanie innej oceny zdarzeń niż ta, której dokonałaby Rose, a także na ocenienie jej samej. Zabieg ten jest w istocie przemyślany i w rezultacie pozwala na uniknięcie w tekście słownym wyrażania ocen. Rose jako narratorka nie dokonuje ich, bo nie ma świadomości, czym są obozy koncentracyjne i dlaczego powstały. O samej wojnie też wie tyle co nic. Trzecioosobowy narrator przejmuje prowadzenie opowieści, gdy bohaterka musiałaby zacząć tłumaczyć motywy, które nią kierują, i wyjaśniać, czemu podkrada jedzenie, czemu utrzymuje to w tajemnicy przed matką. Oczekiwalibyśmy też, że zdradzi, co właściwie myśli o wszystkim, w czym uczestniczy.

Wersja McEwana wydaje się bardziej jednorodna, gdyż od początku mówi do nas trzecioosobowy narrator, który w pewnych momentach opisuje zdarzenia tak, jak postrzega i przeżywa je Rose. Zdarza się nawet, że umieszcza w tekście pytania, które ona by zadała. Komentuje jednak zdarzenia z pewnego dystansu i od początku

legitymuje się wiedzą także o tym, czego dziewczynka nie mogła wiedzieć. Ponieważ narrator nie może udawać, że nie wie tego, z czego nie zdawała sobie sprawy dziewczynka, w niektórych częściach tekstu jest mowa o czymś innym niż w wersji Gallaza. Komentarze napisane przez McEwana są obszerniejsze i bogatsze pod względem stylistycznym. Są też w większym stopniu ukierunkowane na wywoływanie określonych emocji i sterowanie nimi.

Dobrym przykładem może być scena, w której Rose odkrywa istnienie obozu. Jest zilustrowana dwustronicowym rysunkiem ukazującym kilkanaścioro dzieci w pasiakach stojących za ogrodzeniem z drutu kolczastego, któremu towarzyszy tekst podzielony na dwa ogniwa – po jednym na każdej stronie. W wersji Gallaza czytamy:

Nagle zatrzymał mnie drut kolczasty pod napięciem. Po drugiej stronie była grupa stojących nieruchomo dzieci. Nie znałam żadnego z nich. Najmłodsze powiedziały, że są głodne. Jako że miałam kawałek chleba, wsunęłam go ostrożnie pomiędzy kłujące druty. One wszystkie stały przed długimi, drewnianymi budynkami. Słońce schowało się za wzgórzami. Było wietrznie. Byłam zmarznięta (Gallaz, Innocenti 2011: [b.p.]).

Komentarz do tego samego obrazka w wersji McEwana brzmi:

Dziesiątki milczących dzieci w bezruchu przyglądało się jej zza ogrodzenia z drutu kolczastego. Zdawało się, że nie oddychają. Ich oczy były wielkie i pełne smutku. Stały jak duchy, patrząc, jak ona się zbliża. Jedno z nich poprosiło o jedzenie, a reszta mu zawtórowała. „Jeść, jeść, prosimy, bądź naszą przyjaciółką. Proszę, daj nam coś do jedzenia, mała dziewczynko”. Ale ona nie miała niczego, co mogłaby im dać, zupełnie niczego. Ich płacz zamarł, powróciła cisza. Zimowe słońce zaszło, powiew chłodnego wiatru sprawił, że kolczasty drut zaczął jęczeć. Rose Blanche skierowała się do domu. Ich smutne i głodne oczy patrzyły w ślad za nią, gdy wchodziła do lasu (McEwan, Innocenti 2004: [b.p.]).

Chociaż różnice pomiędzy wersją amerykańską i angielską bywają dość znaczne, obaj autorzy dochowują wierności pewnym wyjściowym założeniom: w obu wersjach *Rose Blanche* jest jedyną osobą w tekście mającą imię i w ten sposób przeciwstawianą anonimowej reszcie. Warto przy tym zauważyć, że *Blanche* nie brzmi jak niemieckie nazwisko, raczej wydaje się drugim imieniem dziewczynki, i że po francusku *Rose Blanche* oznacza również nazwę organizacji *Weiße Rose*, co przywołuje tym samym pamięć o niej. W obu zachowano symboliczne znaczenie zmian pór roku: w opowieści wraz z wojną nadchodzi bowiem zima, a wiosna zaczyna się wówczas, gdy wojna się kończy. McEwan dąży jednak do urealnienia opowieści i nasycenia jej realistycznymi detalami, co niekoniecznie jest dobrym rozwiązaniem (Stan 2004: 30). Jens Thiele wspomina, że wielu krytyków wyrażało przekonanie, iż Innocenti posługiwał się fotorealistycznymi rysunkami, gdyż dążył do podkreślenia prawdopodobieństwa opowiadanej historii, a robi to po to, by takim twierdzeniem zaprzeczyć. Jego zdaniem twórcy chodziło o stworzenie fikcyjnej przypowieści o symbolicznym znaczeniu (dlatego też kwestia tego, czy działania *Rose* były możliwe, nie jest istotne) (Thiele 2003: 173).

Niemieckie wydanie książki, opublikowane pod tytułem *Rosa Weiss*, w warstwie słownej różniło się od obu anglojęzycznych publikacji. Za przekład, a właściwie za przeróbkę tekstu, był odpowiedzialny Abraham Teuter, który był również jej wydawcą. Stan wskazuje na to, że zamienił on imiona Rose Blanche na imię i nazwisko – Rosa Weiss – i stwierdza, że osłabiło to związek z nazwą organizacji Weiße Rose. Następnie Teuter użył tego nazwiska również do nazwania matki Rose (w tekście pojawia się określenie „pani Weiss”), a ponadto dodał do opowieści nazwisko burmistrza (Schröder), eliminując w ten sposób znaczącą opozycję pomiędzy Rosą i anonimowymi innymi. Zrezygnował z wprowadzenia do pierwszej części opowieści narracji prowadzonej przez Rose i od początku oddał głos trzecioosobowemu narratorowi. Usunął też z tekstu odniesienia do czasów nazizmu i długiej zimy. Rozbudował narrację, umieszczając w tekście opisy tego, co widzimy na obrazkach. Stan stwierdza, że wskutek tego zabiegu burmistrz, który w tekście Gallaza jest wymieniany jedynie dwukrotnie⁴, chociaż pojawia się aż na sześciu obrazkach, jest wspomniany aż siedem razy i staje się jedną z najważniejszych postaci w opowieści. Zauważa też, że cała historia Niemiec wpleciona w tekst zaczyna się i kończy podkreśleniem obecności w niej burmistrza. W istocie, na pierwszej ilustracji widzimy go na podwyższeniu w otoczeniu oficerów wojska żegnających odjeżdżających żołnierzy. Pod koniec opowieści, w scenie ukazującej ucieczkę mieszkańców z miasteczka, Innocenti pokazał go, jak wsiada do samochodu. W komentarzu słownym mowa jest o tym, że zdjął go z ramienia opaskę ze swastyką, którą wcześniej z taką dumą nosił (Stan 2004: 27).

Żeby trochę złagodzić zarzuty wobec Teutera, trzeba zauważyć, że niewymieniany w tekście Gallaza burmistrz pozostaje jednak ważną postacią w opowieści, a Innocenti wyróżnia go spośród pozostałych, ponieważ jego czerwona opaska oraz różowa kokarda we włosach Rose wprowadzają jedyne żywe kolory w obręb obrazków, utrzymanych w monochromatycznych brązach. Należy ponadto odnotować, że już McEwan zwiększył częstotliwość wymieniania burmistrza w warstwie słownej opowieści i że to on – jako pierwszy – zrezygnował z oddania głosu Rose i zaczął opisywać to, co widać na obrazkach, dodając rozmaite informacje. Już na pierwszej stronie dowiadujemy się, że burmistrz wygłosił nudną mowę, potem zostajemy poinformowani także o zdjęciu z ramienia opaski, której noszeniem burmistrz się szczylił. Porównanie wersji amerykańskiej i angielskiej pozwala zauważyć, że część zmian, za których wprowadzenie odpowiedzialnością Stan obarcza Teutera, pojawiła się w wersji McEwana.

Roberto Innocenti jest artystą samoukiem. Zanim zajął się ilustrowaniem książek, podejmował się różnych zajęć. Publikacje z jego pracami zaczęły ukazywać się już pierwszej połowie lat siedemdziesiątych. Za pierwsze znaczące dzieło w jego dorobku jest uważany jednak *Kopciuszek* (1983; wydanie polskie: 2015) na podstawie baśni Charlesa Perraulta. Artysta przeniósł akcję tej opowieści do Anglii w latach dwudziestych XX wieku, pieczołowicie odtwarzając na ilustracjach ówczesną architekturę, stroje, pojazdy. Dwa lata później opublikował *Rose Blanche*, na którą część

⁴ W rzeczywistości burmistrz jest w tekście Gallaza wymieniany trzy razy.

krytyków zareagowała bardzo ostro. Michael Rosen na przykład nazwał ją „totalną pomyłką” (Stan 2004: 21). Mimo owych głosów książka otrzymała wiele nagród, w tym wyróżnienie w Bolonii. Za ilustracje do *Pinokia* (1988, wydanie polskie: 2012) i *Opowieści wigilijnej* (1990) otrzymał nominacje do nagrody Kate Greenaway. W 2003 roku ponownie został wyróżniony w Bolonii za *The Last Resort* (2002) napisany przez J. Patricka Lewisa, z którym współtworzył również znany w Polsce *Dom* (*The House*, 2009; wydanie polskie: 2012). W 2003 roku opublikował kolejną książkę obrazkową, w której podejmował tematykę Holocaustu – napisaną przez Ruth Vander Zee, opartą na faktach *Erica's Story*. Jest to przedstawiona w postaci narracji prowadzonej w pierwszej osobie opowieść ocalałej dziewczynki, operująca bardzo wyciszonymi, ale przez to ogromnie sugestywnymi obrazami. W 2012 roku ukazał się – wspominany już – *Czerwony Kapturek w wielkim mieście* (*The Girl in Red*; wydanie polskie: 2014).

W 2008 roku Innocenti otrzymał Nagrodę Hansa Christiana Andersena. W wygłaszanej przy okazji jej wręczenia laudacji, Przewodnicząca Jury Zohareh Ghaeni powiedziała, że zachęca on dzieci do odkrywania nowych perspektyw w wizualnym świecie opowieści. Dzięki temu czytelnicy jego historii w każdej scenie mogą odczuć każde ze zmysłowych wrażeń; mogą dotknąć materiału, z którego są uszyte ubrania postaci, pnia, gałęzi i liści drzew oraz ptasich piór. Mogą w każdej scenie usłyszeć wielość głosów: szczekanie psów, szum wiatru i ciszę, która panuje w śnieżny dzień na wsi. W swoich opowieściach artysta dzieli się z dziećmi wszelkimi ludzkimi uczuciami. Zachęca też czytelników, by odkryli, jak daleko mogą się udać, i by nadali sens tej podróży. W książkach *Rose Blanche* i *Erica's Story* opowiada o czasach drugiej wojny światowej, w której życie straciły miliony niewinnych ludzi. Za pomocą kilku zaledwie ilustracji w *Erica's Story* Innocenti zmusza czytelnika do zostania świadkiem historycznej tragedii. Pokazuje pociąg załadowany kobietami, mężczyznami i dziećmi przewożonymi do obozów koncentracyjnych. Nie próbuje przedłużać opowieści, nie wdaje się w detale. Rysuje pusty dziecięcy wózek pozostawiony na peronie, zawiniątko z dzieckiem wyrzucone z okna wagonu i małą dziewczynkę, która stoi w pełnym kolorów ogrodzie, patrząc na przejeżdżający pociąg. Kontrast pomiędzy czernią i bielą wcześniejszych ilustracji oraz kolorem tej ostatniej wskazuje na znaczenie pielęgnowania pokoju jako największego skarbu w ludzkim życiu (Ghaeni 2008).

Jeśli zajrzemy ponownie do książki *Challenging and Controversial Picturebooks*, możemy z pewnym zdziwieniem zauważyć, że dla autorów zebranych tam tekstów temat wojny najwyraźniej nie jest kontrowersyjny – nikt go nie podejmuje. Jest to tym dziwniejsze, że na samym początku tomu można znaleźć artykuł Janet Evans, referującej wyniki własnych badań przeprowadzonych wśród dzieci. Zapytane o to, jakie książki uważają za szczególnie wyzywające, młodzi respondenci wymienili sześć tytułów, z czego dwa były poświęcone właśnie wojnie: *Wroga* Davidego Cali i Serge'a Blocha oraz *Dym* Fortesa i Concejo. Z ich wypowiedzi przytoczanych w artykule wynika, że temat Holocaustu jest dla nich trudny, a zastosowany w *Dymie* sposób prezentacji opowieści nie zawsze jednoznacznie zrozumiały.

Rose Blanche jest prostsza niż opowieść Fortesa i Concejo. O obozach koncentracyjnych mówi w sposób bardziej jednoznaczny i mówi o nich mniej. Innocenti pokazuje nam jedynie głodne dzieci za drutami. W finale jego opowieści i one, i Rose znikają z naszego pola widzenia i jedynie możemy się domyślać, co się z nimi stało. W finale *Dymu* bohater idzie do domu z kominem, z którego „dzieci idą prosto do nieba” – wchodzi do wnętrza komory gazowej. Jest przekonany, że idzie pod prysznic, zatem informacja o komorze gazowej nie zostaje wyrażona wprost, ale fakt, że opowieść kończy się w tym momencie, raczej zawęży możliwości odczytania książki inaczej (dzieci, z którymi rozmawiała Evans, rozumieją, że bohater w finale umiera). Wcześniej w książce Fortesa i Concejo jest mowa o innych drastycznych kwestiach związanych z funkcjonowaniem obozu zagłady, większość z nich jest jednak wspomniana w taki sposób, że zrozumie je tylko osoba dysponująca wiedzą o tym, co tam się działo. Należy do nich wzmianka o ciężarówce, na którą próbowano wsadzić Vadia (przyjaciela głównego bohatera) – a w jej wnętrzu truto ofiary spalinami – czy wspomnienie o tym, że mama zawsze wraca zmęczona, gdy nosi walizki, ale za to przynosi dobre rzeczy. Walizki to – jak łatwo się domyślić – pozostałości po tych, którzy po przyjeździe do obozu od razu zostali skierowani do komór gazowych. Dziecięcy bohater tego jednak nie wie, dziecięcy odbiorca książki też się tego nie domyśli, chyba że ma wiedzę pochodzącą z innych źródeł. Są jednak w *Dymie* także bezpośrednie wzmianki o biciu kolbami karabinów, o wieszaniu ludzi, o staniu przez wiele godzin na zimnie i w śniegu.

Dym nie tylko w znacznie większym stopniu niż *Rose Blanche* odśłania przed czytelnikiem szczegóły życia w obozie koncentracyjnym, ale też jest utworem, w którym pierwszoosobowa narracja jest prowadzona w konsekwentny sposób od początku do końca z punktu widzenia dziecięcego bohatera. W finale tej opowieści przemawia on do nas z wnętrza komory gazowej, co ja – dorosły – odbieram jako szokujące i drastyczne rozwiązanie fabularne. Bohaterem *Dymu* jest jednak ofiara wojny – chłopiec, któremu łatwo współczuć i którego trzeba (bo tak wypada) żałować. Książka Innocentiego i Gallaza jest pod tym względem odważniejsza, ponieważ jej bohaterka jest Niemką oraz postępuje wbrew nakazom i zakazom dorosłych. Taka kreacja bohaterki i poprowadzenie fabuły w ten właśnie sposób czynią z *Rose Blanche* dobry punkt wyjścia do rozmowy nie tylko o okropnościach wojny, ale i ludzkich postawach, o posłuszeństwie (nie tylko obywatelskim) i jego braku, o kierowaniu się własnymi zasadami moralnymi i o cenie, jaką można za to zapłacić. Przede wszystkim jednak można porozmawiać o tym, czy zawsze trzeba być posłusznym obowiązującemu prawu oraz takim autorytetom jak przywódca polityczni czy własna matka. Truizmem byłoby napisanie, że bez rozmowy się nie obędzie, bo rozmowa jest niezbędnym składnikiem każdej dziecięcej lektury. W tym wypadku jednak dorosły rozmówca powinien dobrze przygotować się do dyskusji, którą utwór Innocentiego może wywołać.

Opowieści i obrazy, z którymi stykamy się w *Rose Blanche*, *Erica's Story* czy *Dymie*, są niewątpliwie poruszające i niepokojące. Są także kontrowersyjne. Warto jednak pamiętać to, o czym wspominał Serge Tisseron, że dzieci reagują na obrazy inaczej niż dorośli: mogą na nich nie robić wrażenia obrazy, które dla nas są szokujące, i mogą się

niepokoić z powodu obrazów, w których nie widzimy niczego niepokojącego. Autor ten wyraził także pogląd, że „Media spełniają w rzeczywistości raczej pozytywną rolę, pokazując niekiedy dzieciom okropności, których one same w rzeczywistości nie przeżywają, ale z istnienia których warto, żeby zdawały sobie sprawę” (Tisseron 2006: 52). Dalej jednak ten sam autor mówi o tym, że między dzieckiem a drastycznym obrazem zawsze powinien znajdować się dorosły, który pomoże umieścić ten obraz w odpowiedniej perspektywie poznawczej i emocjonalnej. „A ponieważ tylko osoby najbliższe dziecku mogą spełniać to zadanie, trzeba zacząć od uwrażliwiania rodziców” (*ibidem*).

Powstanie trzech wersji *Rose Blanche* – amerykańskiej, angielskiej i niemieckiej – świadczy o tym, że kłopot z umieszczeniem tej książki we właściwej perspektywie poznawczej i emocjonalnej mieli już wydawcy i współautorzy dzieła Innocentiego. Przywołane przeze mnie głosy krytyków pokazują, że ich wysiłki nie zawsze były uznawane za uwieńczone sukcesem i oceniane pozytywnie. Sprzeczne opinie na temat *Rose Blanche* są sygnałem, że książka ta może być odczytywana na różne sposoby i różnie oceniana. Tisseron ma rację, gdy wskazuje na rodziców jako tych, którzy jako jedyni znają dziecko na tyle dobrze, by pomóc mu w zrozumieniu spraw trudnych i przerażających. Ale co mają zrobić rodzice postawieni wobec konieczności wytłumaczenia tego, co nie da się usprawiedliwić i racjonalizować, i nawet dla nich samych pozostaje niewytłumaczalne?

Literatura

- Beckett S.L., 2013, *Crossover Picturebooks. A Genre for All Ages*, New York–London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Cackowska M., 2012, *Ideologie dzieciństwa a tabu w książkach obrazkowych dla dzieci i ich związki z polityką* [w:] *Tabu w literaturze i sztuce dla dzieci*, red. B. Sochańska, J. Czechowska, Poznań–Warszawa: Media Rodzina–Duński Instytut Kultury.
- Marshall E., 2015, *Fear and strangeness in picturebooks: Fractured fairy tales, graphic knowledge, and teachers' concerns* [w:] *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and critical responses to visual texts*, ed. J. Evans, London–New York: Routledge. Taylor & Francis Group.
- Shavit Z., 1999, *The untold story. What German writers tell their children about the Third Reich and the Holocaust*, „Canadian Children's Literature/Littérature Canadienne pour la Jeunesse”, no. 95.
- Stan S., 2004, *Rose Blanche in Translation*, „Children's Literature in Education”, vol. 35, iss. 1.
- Thiele J., 2003, *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*, Bremen–Oldenburg: Universitätsverlag Aschenbeck & Isensee.
- Tisseron S., 2006, *Dziecko w świecie obrazów*, tłum. E. Burakowska, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Materiały źródłowe

Gallaz Ch., Innocenti R., 2011, *Rose Blanche*, Mintako: Creative Peperbacks.
McEwan I., Innocenti R., 2004, *Rose Blanche*, London: Red Fox.

Streszczenie

Rose Blanche jest uważana za pierwszą książkę obrazkową dla dzieci, w której podjęto tematykę Holocaustu. W latach osiemdziesiątych XX wieku powstały dwie anglojęzyczne wersje tej książki. W jej tłumaczeniu na niemiecki pojawiły się nieco inne treści niż w oryginale. Prześledzenie dyskusji wokół tej książki pozwala dostrzec problemy, jakie stwarza opowiadanie o Holocauście zarówno w tej, jak i w powstałych później książkach o podobnej tematyce.

Słowa kluczowe

książka obrazkowa, Holocaust, dziecięcy bohater, dziecięcy odbiorca, kontrowersje

Summary

About „Rose Blanche” and the story of the Holocaust

Rose Blanche is considered to be the first illustrated book for children, treating about the Holocaust. There were two English versions of this book edited in the 1980s. Compared to the original issue, some different content appeared in its German translation. Following the discussion around this book allows to notice difficulties with telling about the Holocaust, be it in this or in the other books created later in time.

Keywords

picturebook, the Holocaust, child protagonist, child lecturer, controversies

Małgorzata Cackowska
ORCID: 0000-0002-6855-4646
Uniwersytet Gdański
caca@ug.edu.pl

<https://doi.org/26881/ae.2018.15.05>

Czego chce Basia od polskiego społeczeństwa?

Celem artykułu jest analiza i krytyka reprezentacji przestrzeni życiowych współczesnego dziecka zawartych w cieszącej się niezwykle popularnością polskiej serii książek obrazkowych o życiu codziennym małej dziewczynki o imieniu Basia. Dokonano w nim charakterystyki wizerunku jej domu rodzinnego jako przestrzeni znaczącej dla rozwoju młodego człowieka w jej kulturowych, społecznych i politycznych aspektach, doprowadzając do próby odpowiedzi na pytanie o to, czego ten (tak popularny) przekaz chce od odbiorców, od polskiego społeczeństwa? Tytułowe pytanie jest trawestacją tytułu książki *Czego chcą obrazy?* autorstwa jednego z najwybitniejszych badaczy i teoretyków kultury wizualnej Williama J.T. Mitchella, który analizuje w niej rozmaite relacje współczesnych widzów do obecnych w obrazach przedstawię i reprezentacji, badając kondycję dzisiejszego odbiorcy (Mitchell 2015). Krytyczne w konkluzji podejście do analizowanej w tekście serii książek spowodowane jest dostrzeżeniem fenomenu dużego zasięgu politycznie jednostronnej siły reprodukcji wzorców w nich obecnych.

Wybór serii ponad trzydziestu książek obrazkowych¹ poświęconych codziennemu życiu współczesnej małej, rezolutnej dziewczynki autorstwa Zofii Staneckiej z ilustracjami Marianny Oklejak² jako przedmiotu analizy tematycznie silnie związanej z doświadczeniem domu, zamieszkałych przestrzeni i organizacji życia rodzinnego, podyktowany był przede wszystkim pytaniem o przyczyny niebywalej ich popularności w populacji dzieci i rodziców (szczególnie matek) w małych

¹ Książki powstają od 2008 roku do dziś. Początkowo publikowano je w wydawnictwie LektorKlett, parę lat temu dzieło to przejęło wydawnictwo Egmont Polska – jedno z większych wydawnictw korporacyjnych. Każda z książek jest zatytułowana *Basia i...* – (jakiś) rzeczownik, określenie osoby lub miejsca akcji, z którymi związany jest epizod, na przykład *Basia i mama w pracy*, *Basia i telefon*, *Basia i wolność*, *Basia i basen*, *Basia i dentysta* itd.

² Pisarka i artystka należą do młodego pokolenia wybitniejszych polskich przedstawicielek twórczości dla dzieci.

i wielkich miejscowościach. Wydawca podaje, że dotąd sprzedano ponad 500 tys. egzemplarzy serii o Basi, a inne źródła mówią, że rocznie sprzedaje się ich około 100 tys. Jest to dość wysoka liczba jak na polskich odbiorców kupujących książki dla dzieci, zważywszy na to, że życie książki dziecięcej nie kończy się u nabywcy. Popularność tej rodzimej produkcji dorównuje światowemu bestsellerowi kanadyjskiej serii o Franklinie autorstwa Paulette Bourgeois z ilustracjami Brendy Clark, a także może jeszcze bardziej popularnej belgijskiej serii o Martynce, kierowanej głównie do dziewczynek, autorstwa Gilberta Delahaye'a z ilustracjami Marcela Marliera. Książeczki o Basi, podobnie jak te serie, przedstawia uniwersum dziecięcych doświadczeń, jednak one nie mają walorów produkcji artystycznej, a raczej przybrały postać produkcji masowej i znacznie się różnią pod względem jakości graficznej i treściowej. Wyrazistą protoplastką Basi zdaje się dziewczynka znana polskim odbiorcom jako Zuzia, niemieckim zaś – w oryginale – Conni, przedstawiona w wydawanej przez Media Rodzina serii „Mądra Mysz – Zuzia” około czterdziestu broszurowych książek obrazkowych. Książki te, bardzo popularne w Niemczech od początku lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku, stworzyła Liane Schneider w wymiennej współpracy z dwoma ilustratorkami: Evą Wenzel-Bürger i Annette Steinhauer. Można nawet sądzić, że zamysł wydawniczy serii o Basi jest wprost zapożyczony z serii o Conni (zob. il. 1).



Il. 1. Okładka książki *Zuzia uczy się piec* autorstwa Liane Schneide ilustrowanej przez Anette Stenchauer z 2012 roku

Cykl oddzielnych, dwudziestoczterostronicowych książek obrazkowych o Basi został zainicjowany jedenaście lat temu jako polski produkt, który ma być rozpoznawalny przez polskich odbiorców. Z czasem seria o Basi przybrała jednak postać

produkcji totalnej³, w której bohaterka jest postacią nie tylko serii książek, ale także zeszytów edukacyjnych z ćwiczeniami, filmów, gier (zob. Sikorska-Celejewska 2010). Dziś Basia występuje także w serii audiobooków, zeszytów *Basia uczy* do działań z liczeniem, pisaniem i czytaniem, kolorowaniem itp., przeznaczonych dla dzieci przedszkolnych, książeczek z naklejkami *Poznaj Basię* stanowiących skrótową i interaktywną wersję wybranych oryginałów, a także cyklu małych kartonowych książeczek konceptowych dla jeszcze młodszych dzieci w cyklu *Basia, Franek i...* (Franek to młodszy brat Basi) z krótką narracją dotyczącą codziennych spraw malucha typu: pielucha, zasypianie, ubieranie, ale też kolory, samochody. Powstały również zbiory opowiadań (na przykład *Wielka księga Basi*, *Wielka księga Basi i Franka*) zawierające epizody z życia Basi i jej rodziny, wcześniej publikowane w „Mamo, to ja” – bardzo poczytnym miesięczniku dla młodych mam. Ponadto jest także: tabletowa wersja książki *Basia i słodycze*, gra planszowa *Basia. Łap kolory*, kilkuodcinkowy film animowany oraz liczne pomoce do pracy z dziećmi w domu i przedszkolu (w tym scenariusze dla nauczycieli i bibliotekarzy). W sklepie wydawnictwa można też zamówić kubek z wizerunkiem bohaterki. Autorki serii cieszą się niesłabnącą popularnością podczas spotkań autorskich mających performatywny charakter, prowadzonych często w bardzo małych miejscowościach. Są znacznie lepiej rozpoznawane wśród dzieci i rodziców niż inni artyści funkcjonujący w polskim obiegu.

Każda książka o życiu Basi jest pomyślana jako oddzielna całość, wyczerpująca podjęty temat (problem), który nie ma kontynuacji w kolejnych częściach i da się ją zrozumieć bez czytania pozostałych pozycji serii (zob. il. 2).



Il. 2. Seria książek obrazkowych o Basi, fotografia z tylnej okładki

³ Szeroko o fenomenie produktu totalnego w sferze produkcji kulturowej dla dzieci pisze Michał Zajac (2000).

Życie Basi i jej rodziny jest jednak rozciągnięte w czasie (trwa od lata jednego roku i dzieje się w niemal całym roku następnym⁴). Dobrze jest podjąć wyzwanie czytania kolejno ukazujących się epizodów, aby poznać ten mikrokosmos dokładniej. Serię rozpoczęło jednoczesne wydanie czterech książek: *Basia i upał w zoo*, *Basia i przedszkole*, *Basia i nowy braciszek* oraz *Basia i Boże Narodzenie*, dzięki czemu można było od razu dość dobrze poznać charakter pięcioletniej bohaterki, całą jej najbliższą rodzinę i dom. Z treści samego tekstu wszystkich tych epizodów dowiadujemy się w zasadzie kluczowych rzeczy o realnej rzeczywistości bohaterki, o tym, że w lecie mama o imieniu Tosia jest w ciąży, a tato intensywnie pracuje jako lekarz w szpitalu. Basia mieszka w dużym mieście, w którym jest szpital i zoo (skąd przywozi do domu żółwia Kajetana), ma brata Janka i późną jesienią rodzi się maleńki Franek (wobec którego Basia przeżywa ambiwalentne emocje), lubi chodzić do przedszkola, w którym zaprzyjaźnia się z dziwną nieco koleżanką Anielką. Ma też babcię i dziadków (ich imion nie znamy, a dopiero w części *Basia i dziadkowie* domyśliliśmy się, że są rodzicami mamy, ponieważ rodzice taty mieszkają daleko). W domu rodzinnym jest kuchnia, spiżarnia, łazienka, pokój Janka, pokój Basi, posiadają samochód. Rodzina jest religijna i celebryje tradycyjne święto chrześcijańskie (czytają fragmenty Biblii, jedzą tradycyjne potrawy i śpiewają kolędę katolicką *Bóg się rodzi*).

Tyle można dowiedzieć się z tekstu. W książce obrazkowej jednak, zwłaszcza dla małych dzieci, jest on raczej tylko kanwą dla zobrazowania istotnych składowych dla wyobrażenia pełni życia bohaterów. Tę funkcję pełni ilustracja, która w ogromnej mierze dopełnia całość przekazu. Na niej widzimy, że rodzina Basi mieszka na typowym osiedlu, w dwu- lub trzypiętrowym⁵ bloku z dziesięcioma mieszkaniami, na ostatnim piętrze (zob. il. 3, na której życie rodzinne podglądamy z zewnątrz) w Warszawie (czego można się domyśleć po projekcie oznakowania bloku charakterystycznym dla stolicy).

Na ilustracjach widzimy, że w ich mieszkaniu są jeszcze dwa pokoje – w jednym znajduje się łóżeczko Franka (to sypialnia rodziców, co w pełni można zobaczyć dopiero w książce *Basia i bałagan*) drugi to salon, a w nim fotele oraz sofa jako ważne miejsca życia rodziny⁶. W mieszkaniu jest również przestronny przedpokój oraz otwarta na salon kuchnia, która jest centralnym miejscem życia rodziny (w niej widać głównie stół). To ilustracja jest głównym nośnikiem informacji o wyglądzie bohaterów; z niej wiemy, że mama ma ciemne włosy, nosi okulary; Basia ma również ciemne włosy, piegi i bardzo często występuje w bluzce w biało-czerwone paski; tato i Janek mają włosy jasne, Janek jest niewiele większy od Basi (tym samym domyśliliśmy się, że jest nieco starszy od bohaterki – il. 4). Dziewczynka

⁴ W zamyśle twórców projektu i wydawcy jest zatrzymanie się na sprawach pięcioletniej bohaterki i nietowarzystwienie w jej dalszym rozwoju ze względu na docelowych odbiorców. Innymi słowy Basia nigdy nie dorośnie.

⁵ Tego nie umie wskazać również ilustratorka (Sikorska-Celejewska 2010).

⁶ Choć prawdziwe znaczenie sofy czytelnik poznaje dopiero w dalszej w serii książce – *Basia i gotowanie*.

ma pluszowego misia, z którym zazwyczaj się nie rozstaje – przytula się do niego lub jest w bliskim jej otoczeniu.



Il. 3. Ilustracja autorstwa Marianny Oklejak z książki *Basia i Boże Narodzenie* Zofii Staneckiej z 2009 roku



Il. 4. Ilustracja autorstwa Marianny Oklejak z książki *Basia i mama w pracy* Zofii Staneckiej z 2011 roku

By spróbować odnaleźć odpowiedź na pytanie zawarte w tytule tekstu, w dalszej części dokładniej przyjrzymy się zatem głównie obrazowym reprezentacjom najbliższych, ogniskowych i pedagogicznych przestrzeni życiowych Basii i jej rodziny, czyli tych znaczących miejsc, w których Basia uczy (się) życia (Mendel 2006).

Basia i jej życiowe miejsca

Na podstawie analizy wszystkich książek serii można stwierdzić, że najbardziej uwypuklono w nich miejsca, w których życie domowników jest gorące, intensywne i odgrywają kluczową rolę w doświadczeniu bohaterki, nabywaniu przez nią samoświadomości i tożsamości, w jej zadomowieniu. Są to: przede wszystkim kuchnia

(a w niej stół jako centralne miejsce), pokój Basi (a w nim najważniejsze jej łóżko), salon (w nim sofa i fotele, książki). Opozycja do tych ognisk życia domowego rodziny Basi to zidentyfikowane w toku analizy licznie zobrazowane reprezentacje nie-miejsc, które są ważnymi przestrzeniami w doświadczeniu nie tylko bohaterki, ale również dla odbiorców książek z tej serii. Choć książki pomyślane są tak, by w każdej z nich przedstawiać różnorodne, uniwersalne problemy i aspekty realiów codzienności (słodczyce, dentysta, moda, remont, biwak, basen itp.), to w każdej z nich centralne miejsce pełni dom rodzinny tytułowej bohaterki. W niemal każdej książce (z wyjątkiem dwóch – *Basia i biblioteka* – gdzie akcja dzieje się w przedszkolu, w drodze do biblioteki, do której dzieci idą całą grupą, i w samej bibliotece oraz *Basia i alergja* – która opowiada historię podczas pobytu całej rodziny w górach) reprezentacje domu, sceny życia rodzinnego, miejsca zamieszkania znajdują się na co najmniej dwóch (na jedenaście w każdej książce) rozkładówkach (na przykład w *Basia i basen*, który to epizod dotyczy wypoczynku na basenie, ale większość sytuacji rozgrywa się w domu bohaterki). Tam zaś, gdzie podjęty temat dotyczy sprawy z istoty rodzinnej (na przykład *Basia i mama w pracy*), wszystkie niemal sceny ukazują mieszkanie Basi.

Kuchnia i stół

Kuchnia w domu Basi jest sercem życia rodzinnego. Pojawia się w większości (17/30) książkowych epizodów, to w niej najczęściej przebywają lub przedstawieni są domownicy. W kuchni wybrzmiewają najmocniejsze emocje (kłótnia rodziców podglądana przez Basię przez uchylone drzwi korytarza), kuchnia staje się też miejscem różnych aktywności innych domowników (karmienie Franka, praca mamy, naprawianie przez tatę toastera). Tu znajduje się najbardziej znaczące miejsce tego domu – stół widoczny z salonu. Sam stół, przy którym jest choćby jeden domownik w znaczącej akcji lub wykonujący wymowny gest, pojawia się aż 39 razy. To przy nim toczą się najważniejsze rozmowy i zapadają ważne decyzje (to przy śniadaniu mama oznajmia rodzinie, że rozpoczyna pracę w domu, a tuż po posiłku siada do kuchennego blatu lub stołu, by zacząć pisać podręcznik metodyczny dla nauczycieli, innym razem zapada decyzja o wyjeździe na wakacje lub o remoncie). Stół w domu Basi ma kształt prostokąta, ale pomimo kultywowania tradycjonalistycznych wartości w tej rodzinie zajmowane przez domowników miejsca przy stole nie mają hierarchii, często siadają przy nim przypadkowo, co świadczyć może o dzieciocentrycznym podejściu rodziców i odchodzeniu od tradycyjnego przydziału miejsc (il. 5).

Stół to przede wszystkim miejsce wspólnego posiłku codziennego, a czasem uroczystego i świątecznego, a także miejsce wspólnego przygotowywania jedzenia (wykrajanie pierniczek, przygotowywanie przez Basię, Janka i tatę kolacji). Przy stole pokazywane są również przykre lub negatywne emocje (stęsknieni Basia,

Janek i tata czekają na powrót mamy ze szpitala, innym razem Janek wścieka się, że ktoś – to była Basia – ukradł mu piłkarską kartę kolekcjonerską).



Il. 5. Ilustracja autorstwa Marianny Oklejak z książki *Basia i gotowanie* Zofii Staneckiej z 2011 roku

Stół bywa też miejscem ćwiczenia się Basi w samodzielności (zjada śniadanie, podczas gdy wszyscy jeszcze śpią) albo też doświadczania autonomicznej głębszej refleksji, gdy po zbyt intensywnym „słodczowym” dniu wstaje w nocy, by przysiąść, wypić szklankę wody i zjeść kiszzonego ogórka. Pod stołem Basia potrafi także znaleźć miejsce do rysowania, by być jak najbliżej rodziców.

Pokój Basi – łóżko

Pokój bohaterki ma – podobnie jak kuchnia – w serii wysoką frekwencję (16/29). W pokoju Basi zwykle panuje względny porządek (z wyjątkiem wspomnianej sytuacji z książki *Basia i bałagan*). Jest także kilku współmieszkańców, ale najważniejszym współlokatorem pokoju (i także współnikiem łóżka) jest jej ukochany Misiek-Zdzisiek, personifikowany pluszak, który często bierze udział w zabawie. W swym pokoju Basia najczęściej wyraża emocje: albo w odreagowującej, projekcyjnej zabawie (gdy pracująca w domu mama poprosiła Basię o nieprzeszkadzanie, ta trenuje Miśka-Żdziśka), albo w dziękczynnym uścisku taty, który przynosi dziewczynce naprawioną pozytywkę.

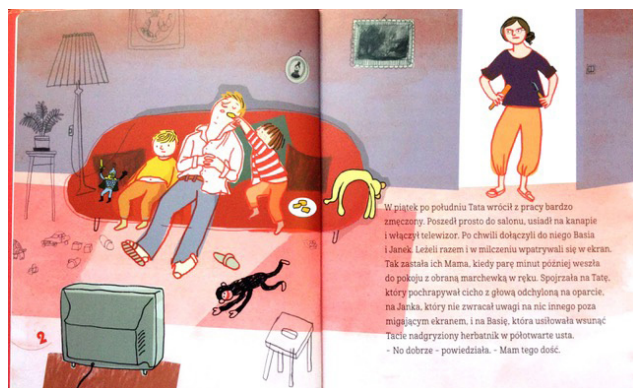
Kluczowym miejscem ekspresji emocji bohaterki jest jednak łóżko. W nim przykrywa się kołdrą i zalewa łzami w sytuacji zazdrości o uwagę jej rodziców, gdy w domu pojawia się maleńki Franek, albo gdy zachorowała i jest głęboko nieszczęśliwa, ponieważ z tego powodu nie pojedzie do dziadków. Innym razem dzieli się z mamą swym zachwytem nad nową opiekunką bądź śni przecudny sen o wymarzonym telefonie. W łóżku marzy o słodyczach, a następnie wścieka się, gdy po przebudzeniu zdaje sobie sprawę, że to była mrzonka. Innym razem budzi

się szczęśliwa, ponieważ nadchodzi dzień, w którym w przedszkolu zapowiedziana jest wycieczka do parku i na plac zabaw.

Drzwi pokoju Basi często bywają uchylone lub otwarte, szczególnie wtedy, gdy Basia nie ma izolacyjnych potrzeb.

Salon, sofa, fotele

Salon, choć zwykle bywa centralnym miejscem wielu współczesnych domów, w serii o Basi i jej rodzinie ma mniejszą reprezentację (11/29). Jest dla nich przede wszystkim miejscem wypoczynku, czasem zabawy, wspólnej aktywności mamy z Basią lub rozmowy na ważny temat w intymnym zaciszu fotela i pełni funkcję źródła emocjonalnego ciepła (na przykład gdy mama tłumaczy Basi, jak kataklizmy przyrodnicze na ziemi zmieniają życie ludzi). Sofę najczęściej zajmuje tata (bardzo zmęczony po nocnym dyżurze) i dzieci, szczególnie gdy mają potrzebę (bardzo rzadko w całej serii) oglądania telewizji. Telewizor nie jest w tej rodzinie niczym ważnym i rzadko pochłania uwagę domowników (jeden epizod – *Basia i telewizor* jest jemu wprawdzie poświęcony w całości, ale koncentruje się na zgubnych skutkach oglądania przez małe dziecko nieodpowiedniego programu, dodatkowo w ostateczności psuje się, dzięki czemu Basia wymyśla świetną zabawę) (zob. il. 6).



Il. 6. Ilustracja z książki *Basia i gotowanie*

Na ścianach wiszą różne obrazy (m.in. przypominający rynek Kazimierza – miasteczka ukochanego przez warszawiaków) oraz portrety różnych osób, stoi pianino, na którym potrafi grać tata Basi, przy jednym z foteli, w którym zasiadają najczęściej rodzice, stoi pojemnik na gazety, a w nim są widoczne tygodniki. W salonie ważną funkcję reprezentacyjną pełni regał, na którym znajdują się dzieła klasyki polskiej i światowej; na półkach jest między innymi album *Ermitaż* (zapisany cyrylicą) oraz niewielki zbiór klasyki literatury światowej – Homer, Platon – i polskiej – widoczne *Potop* Sienkiewicza i dzieła Potockiego (i wiele więcej nieczytelnych tytułów); są też albumy z fotografiami i schowki na pamiętki. W salonie

stoi także stoliczek pod skromnym sprzętem grającym, na którym wnikliwy obserwator odnajdzie to, jakiej muzyki słucha się w domu Basi. Są tam: *West Side Story*, z polskich – wokalistka Violetta Villas słynna w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych i jeszcze bardziej oldskulowy Jerzy Połomski. Ten duży pokój często przekształca się w plac świetnej zabawy inicjowanej przez Basię (domek z krzeseł dla Basi i Franka pokryty kapą lub występy w telewizji, gdy popsuł się odbiornik TV), a czasem w salę taneczną dla całej rodziny. Wszystkie te obiekty domowe dookreślają status społeczno-ekonomiczny tej rodziny – z ich pomocą można się upewnić, że są niezbyt zamożną klasą średnią (o czym świadczy widoczne skromne wyposażenie mieszkania i jakość sprzętów), ale reprezentują typ rodziny inteligentnej o znaczącym kapitale kulturowym (książki, płyty z pola dystynktywnej kultury wysokiej).

Nie-miejsca

Marc Augé w swojej koncepcji określa nie-miejsca jako charakterystyczne dla hipernowoczesności przestrzenie tranzytywne, niczyje, ponieważ liczni ludzie, którzy w niej przebywają, nie mają z nią emocjonalnej więzi, jak również nie są powiązani ze sobą nawzajem. Są to na przykład supermarkety, dworce, przestrzenie wypoczynkowe (Augé 2012). Tych przestrzeni w książce jest najmniej (6/29) i – jak wspomniano – stanowią antypody domowego ogniska, opozycję do domu. Jednakże zostały tak mistrzowsko przedstawione na ilustracjach, że ukazują się w życiu Basi jako doświadczenia ważne, rozszerzają jej wiedzę o świecie, szczególnie o życiu społecznym i swej w nim roli, stąd należy im się chwila uwagi.

W przedstawianiu nie-miejsc ujawnia się także niezwykły talent obserwatorski Marianny Oklejak, która w ilustracji potrafi ukazywać i podkreślać rolę drugiego i każdego kolejnego planu, stosując sylleptyczną⁷ relację do tekstu. Zdradza też wyjątkowy dowcip, który pozwala jednak te zimne przestrzenie ocieplić (na przykład śmieszna nazwa supermarketu: „Mega Mag”). Basia poznaje typowe nie-miejsca, między innymi strefę wodnego wypoczynku, stację benzynową, supermarket spożywczo-przemysłowy, market budowlany, mall handlowy z całą charakterystyczną ich strukturą i porządkiem przemieszczania się, tymczasowością i zawieszeniem w czasie, który jednak dziewczynka często pożytkuje na dowolną zabawę (zob. il. 7).

Dzięki artystce w przedstawieniach tych nie-miejsc jest sporo mikronarracji, dzięki którym w skomercjalizowanej, z gruntu anonimowej i tłumnej przestrzeni uważny obserwator będzie mógł jednak odnaleźć człowieka (pańcia z dryblasem,

⁷ Maria Nikolajewa i Carole Scott sylleptyczną określają taką relację obrazu i tekstu, w której dwie narracje lub więcej są niezależne od siebie, poboczne narracje rozchodzące się w różnych kierunkach stają się znaczące w całym przedstawieniu, mają różne znaczenia (Nikolajewa, Scott 2001: 12). W omawianym przypadku rzecz dotyczy oryginalnego kreowania przez artystkę drobnych historyjek na ilustracjach.

zagubiony, samotny malec i wiele innych). Basia doświadcza tych przestrzeni jako swego eksperymentarium, w którym można się bawić, wykorzystując obiekty z ekspozycji (kręci z Jankiem kurkami, wchodzi do kabin prysznicowych, siadają na sedesach, innym razem jeżdżą na wózku, ślizgają się na mokrych kafelkach). Tym dość typowym dla dziecka sposobem oswaja je wbrew wyraźnemu dystansowi zmęczonej nimi mamy, która znalazła się tam w bardzo konkretnym celu.



Il. 7. Ilustracja autorstwa Marianny Oklejak z książki *Basia i pieniądze* Zofii Staneckiej z 2011 roku

Zanalizowany tu obraz domu i wizerunku współczesnej rodziny z małymi dziećmi, przestrzeni ich życia, miejsc, w których są u siebie, dzięki którym czują się bezpiecznie, i nie-miejsc, z którymi zderzają się niemal codziennie, skłania badacza książki obrazkowej do zapytania jeszcze o to, czego ten przekaz chce od nas, od polskiego społeczeństwa⁸.

Medium kulturowe, jakim jest książka obrazkowa, ma charakter dyskursywny – jej celem jest oddziaływanie na odbiorców (dzieci i dorosłych), wpływanie na postawy i zachowania. Michael W. Apple i Linda K. Christian-Smith (1991) w rozważaniach nad refleksami kultury i stosunkami społecznymi w książkach, w tym także dla dzieci, podkreślają, że utwór nie jest niewinnym medium służącym jedynie łatwej rozrywce, ale nade wszystko jest znaczącym nośnikiem idei i ideologii. Dla dzieci jest ona medium szczególnym, dociera bowiem do dziecięcej wyobraźni nie tyle przez słowa, co głównie przez obrazy. W przypadku książek o świecie Basi – jak pokazano niejednokrotnie – obrazy potrafią tak współtworzyć przekaz, że często mówią o wiele więcej niż słowa. Nie jest zatem bez znaczenia, jaki świat książka obrazuje, zwłaszcza gdy dzięki sile serii odnosi się do szerokiego uniwersum możliwego doświadczenia, napędzając ogromną popularność wśród dorosłych odbiorców, pokoleń młodych, niewprawnych i niepewnych w swych nowych rolach rodziców.

⁸ W przypadku wspomnianej niemieckiej serii książek o Conni można by tak samo zapytać o jego znaczenie w tym społeczeństwie. Sądzę, że odpowiedzi byłyby zbliżone, mimo – albo nawet tym bardziej – że społeczeństwo niemieckie jest zróżnicowane kulturowo, a Conni jest typową reprezentantką niemieckiej klasy średniej.

Żeby móc w pełni odpowiedzieć na pytanie, czego chce Basia, z pewnością trzeba głębiej zanalizować i pokazać znacznie więcej aspektów życia dziewczynki i jej rodziny, szczególnie tych bardziej znaczących, jak sposoby komunikacji, postawy i praktyki rodziców wobec pojawiających się w każdym z epizodów problemów związanych z codziennym życiem rodzinnym i społecznym. Język ich porozumiewania się pełni bardzo ważną funkcję w całym zamyśle edukacyjnym książek. Jest to kod rozwinięty, wypowiedzi dorosłych i dzieci zawierają argumentację, elementy perswazji, asertywności i ekspresję emocji. Zdania wypowiadających się są zwykle przemyślane, pełne i stanowią wyrazisty i jasno skierowany na cel komunikat, mocno przypominający język coachingu. Styl tego kodu wyraźnie domaga się głębszej analizy, szczególnie ze względu na wskazywaną tu popularność serii, głównie wśród młodych rodziców. Jedyną krytyczną refleksję poświęconą jakości literackiej tego tekstu znajdziemy w krótkim felietonie Karoliny Felberg-Sendeckiej. Autorka dosadnie komentuje nadmierny w serii domowy coaching, „arcyśredniość” bohaterów i ich problemów, codzienne formatowanie bohaterów i czytelnika. Nade wszystko przeraża ją matka Basi, „która mówi do własnych dzieci językiem posthumanistycznym i zachowuje się jak cyborg, tudzież przedszkolanka, u której przedawkowano coaching” oraz to, że obecna w wielu domach taka lektura nie budzi pytań dzieci (Felberg-Sendecka 2017: 22–23)⁹. Nie sposób nie zgodzić się z tą opinią, zwłaszcza w przypadku książki obrazkowej, w której warstwa i narracja wizualna pozwala zebrać odbiorcy (szczególnie dziecku, które samo jeszcze nie czyta) jeszcze więcej istotnych informacji charakteryzujących bohaterów, ich styl i jakość życia. Przyjrzenie się zaledwie jednemu aspektowi – domowi i zamieszkałym przestrzeniom – i tak pozwala na wyprowadzenie poniższych spostrzeżeń.

Seria o Basi jest – na podobieństwo katechezy – przekazem głoszącym świadectwo wartościowego życia ludziom nieco pogubionym w nowoczesności opartej na ekonomii neoliberalnej. Przypomina, że rodzina (ze znaczącą, tradycyjną trójką dzieci) i dom są miejscem uświęconym, miejscem wykuwania się tożsamości wspólnotowej i indywidualnej. Pokazuje, że w przestrzeniach domu rodzina musi spędzać ze sobą wszystkie możliwe chwile (najwięcej przy stole), a rodzice powinni poświęcać dzieciom bardzo wiele czasu. Rodzice Basi reprezentują elitarną klasę średnią z rezerwuarem kapitału kulturowego: mają wyższe wykształcenie i dość prestiżowy zawód (tata lekarz, mama była nauczycielka, aktualnie pracuje w domu, pisząc poradniki metodyczne dla nauczycieli), mają inteligentkie pochodzenie (ich rodzice są architektami, lekarzami). Swym stylem życia ujawniają wyraźną tendencję do bycia rodziną tradycyjną (rytualne codzienne i odświętne zogniskowanie przy stole, kultywowanie świąt religijnych), dystansują się wobec dóbr materialnych (skromne samo mieszkanie, jak i jego wyposażenie, dystans do nowych technologii, zwłaszcza w użytkowaniu przez dzieci), ale pielęgnują swój zmaterializowany kapitał kulturowy (posiadają i eksponują spore zasoby klasyki literatury i albumy sztuki światowej i polskiej). Rodzina

⁹ W Polsce krytyka literacka jest bardzo oszczędna wobec mainstreamowych publikacji dla dzieci liczących się na rynku wydawców.

żyje zakorzeniona w swoim miejscu (domu-mieszkanu) i zdaje się być w nim szczęśliwa. Osadzeni są w przestrzeni wielkiego miasta, w którym do koniecznych nie-miejsc (związanych z konsumpcją, komercją) rodzice ujawniają wyraźny dystans, przekazując go dzieciom. Rodzina Basi nie ma nazwiska, rodzice dziewczynki nie są w każdym calu idealni i konsekwentni, dzięki czemu stanowią familiarny, możliwy do zasymilowania, swojski, ale na wskroś dystynktywny wzorzec.

Mówiąc językiem teorii reprodukcji kulturowej, ten symboliczny, konserwatywny i elitarny wzorzec życia rodzinnego przyciąga współczesnych rodziców aspirujących do miana klasy średniej, którzy dysponując zaledwie kapitałem ekonomicznym, poszukują nobilitującego mechanizmu legitymizacji swojej pozycji oraz prestiżu i stabilizacji swego statusu (Bourdieu, Passeron 2011). Dzięki serii o Basi mogą czuć się upełnomocnieni i ten schemat życia skutecznie odtwarzać. Na licznych blogach parentingowych można znaleźć wypowiedzi, głównie młodych matek, zachwyconych rodzicami Basi. Pragną się z nimi identyfikować, wprost mówią, jak uczą się (zwłaszcza od mamy Basi) organizacji domu i życia rodzinnego, wychowywania (formatowania) dzieci, jakim językiem mówić do pociech, by te ich słuchały. Dzieje się to jednak w poczuciu mocowania się w ogromnym napięciu i dysonansie ze zgoła innymi pragnieniami posiadania i eksponowania swego nabytego dorobku, nastawienia na siebie i chęcią pokazywania zupełnie innego stylu życia „na bogato”. To charakterystyczna dla klasy średniej dążącej do awansu dwoistość świata społecznego.

W zjawisku niezwyklej popularności prostych, choć nie zawsze oczywistych w swym przekazie książek o Basi można uchwycić symptom społecznych problemów aktualizujących się w przyjmowanej przez klasę średnią polskiego społeczeństwa dramatycznie rosnącej (ir)racjonalności opartej na wybuchowej mieszance wartości konserwatywnych i wolnorynkowych. Ci – w ogromnej mierze młodzi rodzice (nabywcy serii) – łatwo zdają się porzucać pragnienie autentycznej wolności i jeszcze łatwiej poddawać się zniewoleniu politycznej manipulacji. W *Basi* przyglądają się sobie, utwierdzają w jedynie słusznym, odtwarzalnym wyborze przewidywalnego średniego stylu życia. W książkach o Basi z uwewnętrznionym przekonaniem pokazują swym dzieciom świat wzorcowych relacji społecznych, podporządkowania, (samo)dyscypliny, (samo)uznania. Tego chyba właśnie chce Basia...

Literatura

- Apple M.W., Christian-Smith L.K., 1991, *The Politics of the textbook* [w:] *The Politics of the Textbook*, eds M.W. Apple, L.K. Christian-Smith, New York: Routledge.
- Augé M., 2012, *Nie-miejsca. Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności*, tłum. R. Chymkowski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bourdieu, P., Passeron J.C., 2011, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, tłum. E. Neyman, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Felberg-Sendecka K., 2017, *Literatura jak coach, czyli ja i mój wróg*, „Opowiadanie”, nr 6, http://opowiadanie.org/wp-content/uploads/2017/10/Opowiadanie_6_Net.pdf [dostęp: 2.11.2018].

- Mendel M. (red.), 2006, *Pedagogika miejsca*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mitchell, W.J.T., 2015, *Czego chcą obrazy?*, tłum. Ł. Zaremba, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Nikolajeva M., Scott C., 2001, *How Picturebooks Work*, New York–London: Routledge.
- Sikorska-Celejewska A., 2010, *Basia się spodobała i pomaszerowała w świat... – rozmowa z Zofią Stanecką i Marianną Oklejak*, Qlturka.pl, <http://qlturka.pl/2015/12/08/basia-sie-spodobala-i-pomaszerowala-w-swiat-rozmowa-z-zofia-stanecka-i-marianna-oklejak/> [dostęp: 15.07.2017].
- Zajac M., 2000, *Promocja książki dziecięcej: podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich.

Materiały źródłowe:

- Bourgeois P., Clark B., 2003–, „Franklin” (seria), tłum. P. Zarawska, Katowice: Wydawnictwo Debit.
- Delahaye G., Marliera M., 1993–, „Martynka” (seria), tłum. A. Woroniecki, Poznań: Wydawnictwo Publicat.
- Schneider L., Stenchauser A., 2012, *Zuzia uczy się piec*, tłum. E. Kledzik, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Stanecka Z., Oklejak M., 2008–, „Basia” (seria), Warszawa: Wydawnictwo Egmont Literacki.

Streszczenie

W artykule przedstawiono analizę i krytykę reprezentacji przestrzeni życiowych współczesnego dziecka w niezwykle popularnej polskiej serii książek obrazkowych o codziennym życiu małej dziewczynki Basi. Artykuł opisuje obraz jej domu rodzinnego jako przestrzeni, która ma znaczenie dla rozwoju młodego człowieka w jego kulturowych, społecznych i politycznych aspektach, i próbuje odpowiedzieć na pytanie, czego ten (bardzo popularny) przekaz chce od swoich czytelników, od polskiego społeczeństwa? Pytanie pojawiające się w tytule jest trawestacją tytułu książki *What Do Pictures Want?* Williama J.T. Mitchella, jednego z najwybitniejszych badaczy i teoretyków kultury wizualnej, który analizował różne relacje między współczesną publicznością a reprezentacjami obecnymi w obrazach, poszukując wiedzy o kondycji współczesnego odbiorcy (Mitchell 2015).

Podsumowując, krytyczne podejście do serii książek analizowanych w tekście wynika z wrażliwości na dostrzeżenie fenomenu szerokiego zakresu politycznie jednostronnej siły reprodukcji modeli zawartych w książkach.

Słowa kluczowe

książka obrazkowa, reprodukcja kulturowa, klasa średnia, polskie społeczeństwo

Summary

What does Basia want from the Polish society?

This paper presents an analysis and critique of the representation of living spaces of the contemporary child in the hugely popular Polish series of picturebooks on the daily life of a little girl called Basia. The article describes the image of her family home primarily as a space which is significant for the development of a young person in its cultural, social, and political aspects, and finally tries to answer the question of what this (very popular) message wants from its readers, the Polish society? The question appearing in the title is a travesty of the title of the book *What Do Pictures Want?* by William J.T. Mitchell, one of the most eminent researchers and theoreticians of the visual culture, who analysed various relations between the contemporary audience and representations present in images, searching for knowledge on the condition of today's viewer (Mitchell 2015).

In conclusion, the critical approach to the series of books analysed in the text derives from sensitivity to noticing the phenomenon of a large range of politically unilateral power of reproduction of the models the books contain.

Keywords

picturebook, cultural reproduction, middle class, Polish society

Bożena Hojka

<https://doi.org.10.26881/ae.2018.15.06>

ORCID: 0000-0002-4591-4346

Uniwersytet Wrocławski

Instytut Informatyki i Bibliotekoznawstwa

bozena.hojka@uwr.edu.pl

Język i kultura w obrazkach – o problematyce badawczej obrazkowych słowników dla dzieci w kontekście kulturowym¹

Słownik a kultura – założenia i cel pracy

Nasze codzienne życie w dużej mierze toczy się w świecie słów – to nimi posługujemy się, by nawiązywać relacje z ludźmi, interpretować otaczającą nas rzeczywistość, wyrażać swój stosunek do tego, czego doświadczamy. A nawet – czego kwintesencją jest literatura – by tworzyć werbalne substytuty świata, doświadczenia i przeżyć. Język to nie zbiór etykiet, którymi opatrujemy byty. Jest czymś zdecydowanie ważniejszym – utrwała określony obraz świata, podsuwa wybrane sposoby konceptualizacji, przekazuje wreszcie – poprzez tkwiące w nim konotacje i stereotypy – potoczną wiedzę i przekonania gromadzone od pokoleń. Lingwistyka kulturowa, inspirowana między innymi poglądami badaczy kultury Edwarda Sapira i Banjamina Lee Whorfa (zob. Siemieński 1991), dostrzega w języku klucz do zrozumienia kultury określonej społeczności. Janusz Anusiewicz, inicjator i propagator programu polskich badań nad relacją między językiem a kulturą pisał: „Język jest traktowany jako jej [kultury – B.H.] warunek wstępny, implikator, składnik, rezerwuwar, «pas transmisyjny» oraz interpretator i interpretant zawierający najistotniejsze treści kultury” (Anusiewicz 1994: 10; zob. też *idem* 1991). Dlatego przyswajanie języka to nie tylko nabywanie kompetencji komunikacyjnych. To także rozwijanie systemu poznawczego i wrastanie w określoną, ściśle z tym językiem związaną

¹ Tekst jest poszerzoną wersją referatu wygłoszonego 8 grudnia 2017 roku w Gdańsku podczas ogólnopolskiej konferencji naukowej „W interakcji słów i obrazów” zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, Pracownię Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej przy UG oraz Nadbałtyckie Centrum Kultury w Gdańsku.

kulturę. A poznawanie obcego języka to jednocześnie nauka odmiennego (mniej lub bardziej) sposobu patrzenia na świat i poznawanie innej kultury.

Z tej perspektywy słownik – rozumiany jako opis zasobu leksykalnego danego języka lub języków² – jawi się jako potencjalny obiekt zainteresowania nie tylko językoznawców, ale także badaczy kultury. I to na dwóch poziomach. Po pierwsze: „opis słownictwa od strony znaczeniowej jest jednocześnie opisem kultury, ponieważ słownictwo można traktować jako zbiór znaków odnoszących się do tych aspektów kultury, które dana społeczność traktuje jako stabilne i ważne dla jej funkcjonowania. Wyrazy kodują te doświadczenia lub obiekty, które są intersubiektywnie postrzegane jako ważne dla członków danej kultury. [...] Słownictwo jest w pewnym sensie opisem świata danej społeczności, a słownik można nazwać swoistym przewodnikiem po tym świecie” (Piotrowski 1993: 572). Po drugie – jak słusznie zauważa dalej Tadeusz Piotrowski – słownik porządkuje i opisuje wyrazy w określony, nigdy neutralny sposób, a przesłanki kulturowe odgrywają w tym wypadku bardzo ważną rolę: „Ponieważ słownictwo można traktować jako zbiór nazw faktów kulturowych, wszelkie operacje dokonywane w słowniku można utożsamiać z manipulacją faktami kulturowymi” (*ibidem*: 572–573).

Przyjmując powyższe założenie, chciałabym przyjrzeć się szczególnej operacji dokonywanej w słownikach obrazkowych dla dzieci. Mam na myśli prezentowanie znaczenia słów w formie ilustracji. Taki ikonograficzny sposób zaznajamiania z semantyką słowa jest od dawna znany z praktyki leksykograficznej, jest również przedmiotem zainteresowania badaczy (zob. Hupka 1989; Szczepaniak 2000; Hojka 2008; Kwaśnicka-Janowicz 2008; Biesaga 2016; Lew *et al.* 2017). Badany jest jednak przede wszystkim w odniesieniu do słowników adresowanych do dorosłych odbiorców, najczęściej pedagogicznych, czyli służących nauce języka obcego, i w tym kontekście najczęściej rozpatrywany.

Słowniki dla dzieci, chociaż pełnią podobne funkcje jak słowniki dla dorosłych, a więc służą kształtowaniu różnorodnych kompetencji językowych, rządzą się własnymi prawami, dlatego też wymagają odrębnych badań. Niestety są najczęściej pomijane (poza krótkimi wzmiankami) zarówno w refleksji nad książką edukacyjną, jak i w rozważaniach o książce ilustrowanej i obrazkowej – a niezaprzeczalnie do obu tych kategorii należą. Jednocześnie jest to typ książki dziecięcej bardzo obszernie reprezentowany na polskim rynku wydawniczym i do tego podlegający współcześnie intensywnym przemianom. Specyficzny, dziecięcy odbiorca wpływa nie tylko na zawartość treściową i założone funkcje słownika, ale także na ukształtowanie edytorskie tego rodzaju publikacji. Wszystko to otwiera pole dla wielorakich analiz i różnorodnych perspektyw – począwszy od językoznawczej i glottodydaktycznej, poprzez bibliologiczną, edytorską, aż po pedagogiczną, kulturoznawczą i socjologiczną. Również ilustracja w słowniku dla dzieci – zarówno jej formy, treść, jak i funkcje – wymaga odrębnego opracowania. Niniejszy artykuł jest próbą

² „Słownik można zdefiniować jako uporządkowany zbiór słownictwa jednego lub więcej niż jednego języka” (Piotrowski 1993: 571)

nakreślenia – na podstawie prowadzonych badań własnych – jednego z obszarów takiej refleksji. Moim nadrzędnym celem jest wskazanie wybranych problemów badawczych związanych z kulturowym kontekstem ilustrowania słowników dla dzieci.

Słownik obrazkowy dla dzieci a książka obrazkowa

Refleksję nad kulturowymi aspektami ilustracji słownikowej dla dzieci warto poprzedzić próbą przyjrzenia się jej roli w tego typu publikacjach i relacji, która łączy ją z tekstem. W słownikach dla młodych odbiorców kolorowe ilustracje są niemal obligatoryjnym elementem wyposażenia edytorskiego, ale też – co istotniejsze – integralną częścią ich treści. W zasadzie można postawić znak równości między słownikiem dla dzieci a słownikiem ilustrowanym bądź obrazkowym – obraz i kolor pojawiają się w nim niemal zawsze, niezależnie od reprezentowanego typu. W słowniku ilustrowanym grafiki towarzyszą objaśnieniom słownym (definicjom, ekwiwalentom itd.), są elementem w stosunku do nich uzupełniającym, dodatkowym. W słownikach obrazkowych są natomiast główną (i często jedyną) formą prezentowania słownictwa i jego znaczenia, zastępują zatem słowne definicje i objaśnienia.

W niniejszym tekście to właśnie słowniki obrazkowe – ze względu na szczególną rolę, jaką odgrywają w nich ilustracje – są przedmiotem mojego zainteresowania. W tego typu słownikach kod językowy i obrazowy są równorzędne, a ich współdziałanie konieczne, by słownik spełniał swoje poznawcze i edukacyjne zadania. Warstwa tekstowa to słowa, leksemy, ewentualnie wyrażenia i zwroty (wyjątkowo tylko teksty), warstwa wizualna to wizerunki ich desygnatów, w różnych ujęciach i formach. Można zatem powiedzieć, że podstawowa treść słownika obrazkowego (a więc wiedza o znaczeniu i użyciu słów) konstituuje się w interakcji między słowem (lub zwrotem, wyrażeniem językowym) a obrazem (wizualnym przedstawieniem jego znaczenia). Usunięcie któregośkolwiek z tych elementów *de facto* pozbawia słownik jego najważniejszej treści i jednocześnie funkcji – słownik przestaje być słownikiem. Pozbawiony warstwy obrazowej staje się wykazem słów, pozbawiony słów jest jedynie zbiorem obrazków. Wydaje się, że w związku z tym można mówić o polisemiotycznym charakterze treści słowników obrazkowych, wynikającym ze współdziałania słowa i towarzyszącego mu przedstawienia obrazowego. Nasuwa się zatem pytanie, czy słowniki obrazkowe można uznać za typ książki obrazkowej i tym samym podczas ich analizy korzystać z metod i narzędzi wypracowywanych w obrębie bardzo intensywnie się dziś rozwijających badań nad książką obrazkową.

Trudność z odpowiedzią na to pytanie wiąże się tak naprawdę z brakiem jednoznacznej i powszechnie akceptowanej definicji książki obrazkowej (zob. Cackowska 2010). Jeśli jednak przyjąć, zgodnie z tym, co pisze Małgorzata Cackowska, że „Pośród badaczy zasadniczo istnieje zgoda w sprawie pojmowania książki obrazkowej jako tej, która jest złożona z dwu sposobów przedstawiania, dwu reprezentacji – obrazów

i słów – stanowiących tekst kulturowy” (Cackowska 2017: 11), i pominąć bardziej szczegółowe kryteria formułowane w stosunku do książek obrazkowych – odpowiedź powinna być twierdząca. Z pewnością mamy w słownikach obrazkowych do czynienia z relacją obrazu i tekstu oraz współdziałaniem tych dwóch systemów semiotycznych w tworzeniu treści komunikatu, co z kolei pozwala przywołać zaproponowane przez Kristin Hallberg pojęcie ikonotekstu (Hallberg 2017: 52). Warto zatem przyjrzeć się bliżej relacjom między obrazem a tekstem w różnego rodzaju słownikach obrazkowych i podjąć próbę ewentualnego usytuowania ich w obrębie kategorii książek obrazkowych. Poza oczywistą relacją definiowania (obraz definiuje znaczenie słowa) możemy bowiem dostrzec w różnych słownikach dodatkowe zależności i funkcje warstwy ikonograficznej.

Szczególnie wyjątkową rolę odgrywa obraz w słownikach przeznaczonych dla najmłodszych użytkowników. Rozbudowana warstwa ilustracyjna staje się w nich nadrzędnym, dominującym nośnikiem treści. To przede wszystkim ona jest dostępna percepcji dziecka i oddziałuje na nie poznawczo, estetycznie i emocjonalnie. Towarzyszący obrazom zapis nazw ma natomiast oswajać dziecko z ich formą graficzną i tworzyć skojarzenie między nią a prezentowanym obiektem. Oczywista jest przy tym zależność, że im młodszy adresat, tym warstwa obrazowa odgrywa ważniejszą rolę. W wypadku książeczek dla dzieci w wieku przedczytelniczym (nieumiejących czytać) zasadne staje się wręcz pytanie o to, czy mamy w ogóle do czynienia ze słownikiem, skoro jest to książka „do oglądania”. Takie parasłowniki dla najmłodszych (które w polskiej praktyce wydawniczej często w tytule określane są jednak jako „słownik”, „słowniczek”) w zasadzie są odmianą obrazkowych książek wczesnokonceptowych, które przybliżają dzieciom podstawowe pojęcia, ułatwiając tworzenie ich mentalnych reprezentacji, i jako takie powinny być badane (zob. Kümmerling-Meibauer, Meibauer 2017).

Do starszych nieco odbiorców (dzieci w wieku szkolnym) są kierowane przede wszystkim obrazkowe słowniki pedagogiczne (służące nauce języka obcego). One z kolei swoim graficznym ukształtowaniem bardzo często przywodzą na myśl obrazkowe książki pokazywanki – ze względu na sceniczne ilustracje (odwołuję się tu do typologii ilustracji słownikowych zaproponowanej w: Hupka 1989). Pojawiają się w nich bogate w szczegóły przedstawienia sytuacyjne, całe scenki rodzajowe, które często mają wspólnych bohaterów. Kolejne ilustracje stanowią zazwyczaj odrębne, autonomiczne treściowo całości, zdarzają się jednak i takie realizacje, w których są one powiązane i zawierają elementy fabuły. Dodatkowym niejako elementem są (decydujące o „słownikowości” publikacji) podpisy obiektów pojawiające się bezpośrednio na ilustracji lub obok niej. Warstwa obrazowa może być percypowana autonomicznie, dopiero jednak w interakcji z zamieszczonymi na ilustracjach podpisami (leksemami) może funkcjonować jako publikacja wspomagająca nabywanie umiejętności językowych, a więc słownik.

Na rynku istnieją wreszcie przykłady dziecięcych słowników, które w zasadzie można zaliczyć do książek obrazkowych narracyjnych. Ilustracje, na których poszczególne elementy są wskazywane i podpisywane odpowiednim leksemem,

dopełniają ujętą w krótki tekst narrację, współtworząc wraz z nią fabułę. Między tekstem a obrazem mamy zatem do czynienia z relacją charakterystyczną dla narracyjnych książek obrazkowych, a interakcja obrazu z nazwami obiektów tworzy słownikową treść. Tego typu publikacje są jednak zdecydowanie wyjątkiem potwierdzającym nienarracyjny charakter słowników obrazkowych.

Omówione powyżej trzy przykłady sygnalizują pierwszy kompleks zagadnień badawczych związanych ze słownikami dla dzieci, który obejmuje konieczność wyodrębnienia tej kategorii publikacji i wskazania jej wyznaczników, opracowanie typologii słowników dla dzieci i uporządkowanie tej bardzo różnorodnej grupy książek dziecięcych. Zadania tego nie ułatwia zamęt terminologiczny widoczny w tytułach tego typu wydawnictw (słownik, leksykon, encyklopedia, abecedariusz, słówka, słowa – często z określeniami typu „moje”, „pierwsze”). Obecne na współczesnym rynku słowniki podlegają ponadto bardzo intensywnym przemianom w zakresie modelu edytorskiego i funkcji. Można wręcz mówić o ich hybrydyzacji czy też synkretyzmie. To wszystko sprawia, że badając i próbując opisać współczesne słowniki dla dzieci, należy uwzględnić ich wyraźne powiązania z takimi typami publikacji edukacyjnych jak podręcznik, zeszyt ćwiczeń (*activity book*), encyklopedia czy książka-zabawka. I to nie tylko w zakresie formy wydawniczej, ale również treści i zakresu przekazywanej przez nie wiedzy oraz funkcji edukacyjnych. Ze względu na specyficzną rolę obrazu i jego ścisłą interakcję z przekazem językowym bardzo istotnym pokrewieństwem wydaje się jednak także to łączące słowniki obrazkowe z książkami obrazkowymi.

Ilustracje w słownikach obrazkowych – założenia, funkcje, formy

Bardzo istotny obszar zagadnień badawczych związanych z funkcjonowaniem ilustracji w słownikach obrazkowych dla dzieci wyznacza perspektywa leksykograficzna. Jednym z najważniejszych problemów jest w tym wypadku odpowiedź na pytanie, czy ilustracje w słownikach dla dzieci muszą spełniać kryteria, które formułuje się wobec ilustracji słownikowej rozumianej jako typ definicji (definicja ikonograficzna, zob. na ten temat: Hojka 2008). Czy powinna być ona zgodna z przyjętą metodologią i odzwierciedlać stan teorii semantycznych? I jak wygląda z tego punktu widzenia współczesna praktyka? Już pobieżna analiza dostępnych na polskim rynku słowników dla dzieci pozwala stwierdzić, że zazwyczaj tak nie jest. Ilustracje w słownikach dla dzieci często nie spełniają nawet najbardziej podstawowego wymogu, aby prezentować na nich obiekty najbardziej typowe, będące niejako prototypowymi przedstawicielami kategorii odpowiadających poszczególnym leksykom. Wynika to zapewne z faktu, że słowniki dla dzieci nie są tworzone przez leksykografów, a o treści i formie ilustracji decydują raczej projektowane upodobania dziecięcego adresata, nie zaś przyjęta koncepcja objaśniania znaczenia. Jakże zatem założenia przyświecają twórcom słowników ilustrowanych? Z opisów i tekstów

promocyjnych przygotowywanych przez samych wydawców wynika, że ilustracje w słowniku dziecięcym są postrzegane przede wszystkim jako element wpływający na atrakcyjność wizualną publikacji i odgrywający funkcję mnemotechniczną³. Biorąc pod uwagę edukacyjny potencjał słowników dla dzieci, takie podejście uznać należy za zmarnowaną szansę. Funkcje dobrze opracowanych słowników obrazkowych właśnie za sprawą obecnego w nich obrazu nie ograniczają się do podnoszenia kompetencji językowych dziecka, ale obejmują też między innymi dostarczanie wiedzy o świecie i to w sposób poglądowy, a więc bardzo efektywny (zob. Hojka 2016), kształcenie ogólnych umiejętności kognitywnych (na przykład kategoryzowanie, tematyzowanie), rozwój kompetencji informacyjnych czy wreszcie – tak ważną we współczesnym świecie – alfabetyzację wizualną. Uwzględniając dodatkowo funkcję motywującą i aktywizującą, otrzymujemy zbiór możliwości, który czyni z właściwie opracowanej ilustracji słownikowej potężne narzędzie edukacyjne. Bardzo często niestety niedoceniane.

W kontekście powyższych spostrzeżeń bardzo interesujący jest problem fikcyjności ilustracji w słownikach dla dzieci. Wykorzystywanie w warstwie graficznej postaci, wątków i motywów znanych z literatury dziecięcej, filmów animowanych i kultury popularnej z założenia kłóci się z mimetyzmem, który powinien cechować ilustrację słownikową. Potwierdza jednocześnie sformułowaną wcześniej tezę, że ilustracje w tych publikacjach są postrzegane raczej w kontekście swojej formy graficznej niż wartości merytorycznej i edukacyjnej.

Zagadnienie graficznego kształtu ilustracji ma też swój wyraźny kontekst kulturowy – na uwagę badacza zasługują między innymi style ilustrowania słowników i ich przemiany historyczne, czynniki wpływające na ich ukształtowanie, związki z rozwojem przemysłu poligraficznego, kanonami estetycznymi czy wreszcie nurtami w ilustracji książkowej w ogóle. Zagadnienia te można oczywiście rozważać także w kontekście estetyki i wychowania estetycznego.

Ilustracje w słownikach dla dzieci a transfer kultury

Kulturowe uwarunkowania i aspekty ilustracji słownikowej najwyraźniej ujawniają się podczas próby opisu i analizy treści ilustracji zamieszczanych w słownikach obrazkowych dla dzieci. Słowniki te zazwyczaj objaśniają słownictwo z wielu pól semantycznych, a zatem w warstwie ilustracyjnej pojawiają się przedstawienia różnych fragmentów rzeczywistości i rozmaitych obszarów życia społecznego. Często (wyjątkiem są tu wzmiankowane słowniki nawiązujące do fikcyjnych tematów kultury dziecięcej, stanowiące najczęściej element tzw. produktu totalnego – zob. Zajac 2000: 163–166) jest to odwzorowanie realnego świata.

Zasób słownictwa jest zazwyczaj ograniczony do tego, które dotyczy najbliższego otoczenia dziecka i jego bezpośrednich doświadczeń: człowiek i jego ciało,

³ Zagadnienie to jest przedmiotem moich odrębnych badań.

ubrania, pożywienie, rodzina, dom, przyroda, relacje międzyludzkie, emocje itp. Dobór słownictwa sam w sobie jest uwarunkowany kulturowo i cywilizacyjnie (zrealitywizowany geograficznie i historycznie), determinuje przy tym w zasadniczym zakresie treść warstwy obrazowej w tym sensie, że określa obiekty i zjawiska, których przedstawienia zaprezentowane zostaną w formie wizualnej.

Ilustracje słownikowe (poza pewnymi wyjątkami) nie mają charakteru fabularnego, nie opowiadają historii. Ich funkcją jest ukazanie, zaprezentowanie odpowiadających konkretnym wyrazom fragmentów otaczającego świata i rzeczywistości w jej różnorodnych aspektach (społecznym, przyrodniczym, cywilizacyjnym, kulturowym). Można dodać: rzeczywistości dziecka, bo jednym z założeń słowników dla dzieci jest, jak już wspominałam, prezentowanie słownictwa bliskiemu dziecku, a zatem i bliskich mu aspektów rzeczywistości. Oczywiście należałoby dodać: w ujęciu dorosłych – bo to oni słowniki tworzą i poprzez dobór prezentowanego słownictwa i treść ilustracji ujawniają niejako swoje wyobrażenie na temat tego, co jest dziecku bliskie. Słowniki dla dzieci można więc potraktować jako pośrednie świadectwo wyobrażeń danej epoki na temat dzieciństwa i dziecka oraz tego, jaką wiedzą o świecie powinno ono dysponować. Próbując za pośrednictwem słów i obrazów wprowadzać dziecko w świat, autor słownika może ukazywać ten świat takim, jakim według niego widzi go dziecko, albo wręcz przeciwnie – próbować wpłynąć na to, w jaki sposób będzie go ono widziało, pobudzać do refleksji i podsuwać określone sposoby interpretacji. Może tworzyć wizję świata bezpiecznego, oswojonego i przyjaznego lub też uwzględniać całą jego złożoność wraz z zagrożeniami i niebezpieczeństwami.

Bardzo ważnym zagadnieniem, które w związku z tym badacz słowników obrazkowych musi wziąć pod uwagę, jest zakres wiedzy kulturowej i społecznej zawartej w poszczególnych publikacjach oraz uwzględniane w nich obszary życia społecznego i kulturalnego (na przykład rodzina, szkoła, przedszkole, instytucje życia społecznego, zawody, sport itd.). Istotne jest przy tym nie tylko to, jakie pola semantyczne są prezentowane, ale też to, jaka jest ich zawartość (na przykład: jakie nazwy członków rodziny są uwzględnione, nazwy których zawodów, jakie formy aktywności sportowej itd.). Pozwala to porównywać poszczególne publikacje, a w rezultacie wskazać obszary, które w danej kulturze, w danej epoce historycznej odgrywały najważniejszą rolę i funkcjonowały jako swoista wizytówka ówczesnego świata.

Kolejne pytanie dotyczy tego, jaka wiedza pozajęzykowa jest zawarta w ilustracjach dotyczących uwzględnionych w słowniku kręgów tematycznych. Odnosi się to zwłaszcza do ilustracji sytuacyjnych i kontekstowych, które w swojej złożoności wychodzą daleko poza prezentowanie desygnatów wyrazów. Często ilustracje takie mają formę scenek rodzajowych, nierzadko bardzo szczegółowych i mocno rozbudowanych, na których są widoczne różne typowe dla członków danego społeczeństwa zachowania i czynności życia codziennego. Ilustracje tego rodzaju stanowią w pewnym sensie panoramę społeczną i kulturową, na podstawie której dziecko może tworzyć swoje wyobrażenie na temat norm i wzorców związanych z konkretnymi sytuacjami. Odrębnym, bardzo interesującym problemem jest sposób

prezentowania obiektów i zjawisk, wybór otoczenia i kontekstu, w jakich zostaną one ukazane, ujawniane w obrazie konotacje czy nieistotne z językowego punktu widzenia właściwości.

To wszystko składa się na problem kulturowego nacechowania (tu i teraz) uwzględnionego w słowniku słownictwa, ale przede wszystkim jego graficznego ujęcia w formie ilustracji. Analiza słowników wydawanych w różnych okresach historycznych pokazuje bardzo wyraźnie, że problem aktualności treści dotyczy w dużo większym stopniu warstwy ilustracyjnej, ponieważ zasadniczo trwałe i niezmiennie pojęcia są objaśniane wizerunkami obiektów, które wraz z rozwojem cywilizacyjnym ulegają bardzo istotnym przemianom.

W kontekście kulturowego nacechowania niezwykle interesująco rysuje się kwestia dostosowywania publikacji obcych do rodzimego odbiorcy. Wydawanie słowników przygotowywanych z myślą o innym rynku wydawniczym, a zatem dla odbiorcy reprezentującego odmienną kulturę, jest zjawiskiem częstym w polskiej praktyce wydawniczej. Publikacje wydawane na licencji najczęściej adaptowane są tylko w warstwie językowej, bez ingerencji w przekaz wizualny, co czyni niektóre ilustracje nieczytelnymi dla polskiego odbiorcy. Chodzi tutaj na przykład o odmienną realność, nieznaną sobie pojawiającą się w ilustracjach symboliki czy odwołań do obrzędów, tradycji, świąt itd. Odmienności kulturowe pojawiają się też na głębszym, światopoglądowym poziomie. Wydawane na przykład w Polsce słowniki języka angielskiego francuskich autorów wyróżniają się na tle rodzimej produkcji odmiennym podejściem do tzw. tematów trudnych. Uwzględniane w nich i wizualizowane słownictwo odnosi się do różnorodnych problemów społecznych, negatywnych zjawisk i emocji, z dużo większą swobodą są w nich traktowane tematy tabu, jak fizjologia, śmierć, niepełnosprawność.

Powyższy przykład pokazuje bardzo wyraźnie, że treść słownika może być odzwierciedleniem społecznego podejścia do dziecka i dzieciństwa. Wiąże się z tym wiele szczegółowych zagadnień, takich jak choćby obecność w słownikach tematów tabu⁴, stereotypów społecznych czy wreszcie określonej ideologii. Zasadne wydaje się w związku z tym badanie treści słowników dla dzieci z perspektywy krytycznej analizy dyskursu (zob. Kopińska 2016), a wzorzec metodologiczny mogą stanowić prace dotyczące ideologii w podręcznikach do nauki języków obcych (zob. Piekot, Żurek 2008). Między niektórymi publikacjami słownikowymi kierowanymi do dzieci bardzo wyraźnie zarysowują się różnice w prezentowanej przez nie wizji świata, propagowanych normach i sposobach interpretowania rzeczywistości. Ujawnia się to w doborze słownictwa, a przede wszystkim w warstwie ilustracyjnej. Ukazany obraz rodziny, przedszkola, szkoły, relacji międzyludzkich itp. może odzwierciedlać aktualne modele życia społecznego, utrwalone stereotypy społeczne, powielane

⁴ Referat poświęcony temu zagadnieniu wygłosiłam w 2017 roku podczas II Międzynarodowej Konferencji „Badania porównawcze nad językiem i kulturą – brudne, odrażające, niechciane” zorganizowanej w Poznaniu 18–19 września przez Zakład Badań Porównawczych nad Kulturą, Instytut Językoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

wzorce zachowań. Ale może też propagować modele nowe, próbować pełnić funkcję wychowawczą, czy wręcz programującą, i w ten sposób ujawniać światopogląd postulowany. Wydaje się zatem, że można spojrzeć na ilustracje słownikowe jako na społeczne medium służące w szerszym kontekście do propagowania pewnych idei, wzorców społecznych, kulturowych norm.

Podsumowanie

Zasygnalizowane zagadnienia ogólne i kwestie szczegółowe nie zostały oczywiście omówione w sposób wyczerpujący, nie było to jednak celem niniejszego artykułu. Przywołano je tutaj jedynie jako argumenty mające potwierdzać słuszność założenia o możliwości i potrzebie rozpatrywania słowników obrazkowych dla dzieci w kontekście kulturowym, w odniesieniu do ich roli społecznej i edukacyjnej. Uwzględnienie wszystkich wspomnianych zagadnień pozwala przyjąć perspektywę badawczą, z której słowniki obrazkowe dla dzieci jawią się jako typ książki edukacyjnej, stanowiącej – poza prymarną funkcją rozwijania kompetencji językowych dziecka – swoiste medium pośredniczące w przekazywaniu kultury i kształtowaniu światopoglądu. Jako takie wymagają badań interdyscyplinarnych, uwzględniających perspektywę bibliologiczną, leksykograficzną, pedagogiczną oraz kulturoznawczą i socjologiczną.

Wynikający z przedstawionych w tekście założeń program badań słowników obrazkowych wykazuje zbieżność z wątkami refleksji nad książką obrazkową jako medium kulturowym i narzędziem edukacyjnym (zob. Cackowska 2017: 28–30). Stąd szukanie inspiracji oraz wsparcia teoretycznego i metodologicznego właśnie w obszarze badań nad książką obrazkową wydaje się najbardziej obiecujące. Z tego samego względu zasadne zdaje się włączenie badań nad słownikami obrazkowymi do pola badawczego książki obrazkowej.

Omawiane publikacje słownikowe spełniają swoje poznawcze zadania za pośrednictwem dwóch równorzędnych kodów – językowego i obrazowego, w związku z czym można mówić o polisemiotycznym charakterze ich treści. Warstwa werbalna (poprzez wybór i określone uporządkowanie słownictwa) staje się swoistym portretem konkretnego języka, natomiast warstwa obrazowa (zarówno poprzez swoją formę, jak i treść) portretem konkretnej kultury albo przynajmniej kręgu kulturowego. Co interesujące – portretem sporządzonym na potrzeby dziecięcego odbiorcy, a zatem dokumentującym pośrednio sposób postrzegania dziecka i dzieciństwa.

Obraz w słownikach dla dzieci okazuje się w tym kontekście bardzo ważnym nośnikiem treści. Komunikuje nie tylko o semantyce ilustrowanych słów. Encyklopedyczny ze swej natury obraz przekazuje wiedzę o świecie, a dokładniej mówiąc o konkretnej (pod względem chronologicznym i geograficznym) rzeczywistości kulturowej. Ilustracje sytuacyjne i kontekstowe, różnorodne scenki rodzajowe – często całostronicowe – są pretekstem do zaznajomienia dziecka z konkretnym

obszarem leksyki (polem leksykalnym), ale też – co szczególnie interesujące – przekazują treści o charakterze społecznym, wyraźnie zrelatywizowane kulturowo. Prezentują określoną wizję świata, kształtują wyobrażenia na temat obowiązujących norm i wzorców zachowań, ujawniają utrwalone społecznie konotacje i stereotypy. A same słowniki stają się szczególnym – często pierwszym, wszechstronnym i całościowym – książkowym przewodnikiem po otaczającej rzeczywistości społecznej i kulturowej.

Literatura

- Anusiewicz J., 1991, *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*, „Język a Kultura”, t. 1.
- Anusiewicz J., 1994, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Biesaga M., 2016, *Pictorial Illustration in Dictionaries. The State of Theoretical Art* [w:] *Proceedings of the XVII EURALEX International Congress. Lexicography and Linguistic Diversity*, eds T. Margalitadze, G. Meladze, Tbilisi: Ivane Javakhishvili Tbilisi State University.
- Cackowska M., 2010, *O pojęciu i pojmowaniu książki obrazkowej na świecie i w Polsce* [w:] *Przestrzenie teraźniejszości i ich społeczno-edukacyjne sensory*, red. M. Szczepka-Pustkowska, M. Lewartowska-Zychowicz, A. Kożyczkowska, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Cackowska M., 2017, *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Hallberg K., 2017, *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Hojka B., 2008, *Ilustracje w ogólnych słownikach języka polskiego: wprowadzenie*, „Bibliotekoznawstwo”, nr 27.
- Hojka B., 2016, *Poznawcze walory ilustracji w słownikach dla dzieci*, „Bibliotheca Nostra”, nr 1.
- Hupka W., 1989, *Wort und Bild: Die Illustrationen in Wörterbüchern und Enzyklopädien*, Tübingen: Niemeyer.
- Kopińska V., 2016, *Krytyczna analiza dyskursu – podstawowe założenia, implikacje, zastosowanie*, „Rocznik Andragogiczny”, nr 23.
- Kümmerling-Meibauer B., Meibauer J., 2017, *Pierwsze ilustracje, pierwsze koncepty: książki wczesnokonceptowe* [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Kwaśnicka-Janowicz A., 2008, *Problemy związane z wprowadzaniem ilustracji do haseł słownikowych* [w:] *Nowe studia leksykograficzne*, t. 2, red. P. Żmigrodzki, R. Przybylska, Kraków: Wydawnictwo Lexis, https://ijp.pan.pl/images/publikacje_elektroniczne/nsl_tom2/11kwasnicka.pdf [dostęp: 6.04.2018].
- Lew R. et al., 2017, *Competition of definition and pictorial illustration for dictionary users' attention: An eye-tracking study*, „International Journal of Lexicography”, no. 31.

- Piekot T., Żurek A., 2008, *Ideologie w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego* [w:] *Ideologie w słowach i obrazach*, red. I. Kamińska-Szmaj, T. Piekot, M. Poprawa, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Piotrowski T., 1993, *Słowniki języka polskiego* [w:] *Współczesny język polski*, red. J. Bartmiński, Wrocław: „Wiedza o Kulturze”.
- Siemieński T., 1991, *Problematyka relacji między językiem a kulturą w pracach językoznawców amerykańskich*, „Język a Kultura”, t. 1.
- Szczepaniak R., 2000, *The Role of Illustrations in Explaining Meaning in Learner's Dictionaries*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Opolskiego. Filologia Angielska”, nr 11.
- Zajac M., 2000, *Promocja książki dziecięcej*, Warszawa: Wydawnictwo SBP.

Streszczenie

W artykule omówiono wybrane problemy badawcze związane z obrazkowymi słownikami dla dzieci. Szczególny nacisk położono na zagadnienie roli obrazu w przekazywaniu treści o charakterze społecznym i kulturowym. Ilustracje zamieszczane w słowniku zawierają reprezentację znaczeń słów, a także wiedzę pozajęzykową – prezentują różne fragmenty rzeczywistości i wybrane obszary życia społecznego. Z tego względu mogą być badane jako medium kulturowe.

Słowa kluczowe

słownik obrazkowy, słownik dla dzieci, książka obrazkowa, ilustracja

Summary

Language and culture in pictures – about research issues pictorial dictionaries for children in a cultural context

The aim of the article is to present selected research issues related to pictorial dictionaries for children. The most important issue is the role of dictionary illustration in the transmission of social and cultural content. Illustrations published in dictionaries for children explain meaning of words, but also contain non-linguistic knowledge about environment and culture and so they can be considered as a cultural medium.

Keywords

picture dictionary, dictionary for kids, picturebook, illustration

Anita Wincencjusz-Patyna

<https://doi.org/10.26881/ae.2018.15.07>

ORCID: 0000-0001-5473-5721

Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu

a.wincencjusz@asp.wroc.pl

Jak książkę obrazkową postrzega historyczka sztuki? Oczywistości i wątpliwości

W dyspucie akademickiej, refleksji oraz badaniach nauki przyrodnicze wydają się mieć zdecydowaną przewagę nad humanistycznymi ze względu na możliwość przeprowadzania doświadczeń, dowodów, obserwacji, a zatem weryfikowalność tych pierwszych. Humanistyka z kolei wygrywa ze sztukami pięknymi, które bronią się przed kodyfikacjami, wymykają się obiektywnym analizom i ocenom. Oczywistością jest, że nie można jednak w związku z tym zarzucać trudu zajmowania się nieuchwytnymi zjawiskami z obszaru nauk nieścisłych, jak chociażby książką obrazkową. Wątpliwości może natomiast budzić kierunek, w którym badania książki obrazkowej niejednokrotnie podążają. W każdym razie badania te, zdarza się, budzą moje wątpliwości, o czym poniżej.

Long Room w Starej Bibliotece Trinity College w Dublinie to niezwyklej urody 65-metrowe wnętrze, które powstawało etapami w latach 1712–1732, a od 1860 roku mogło poszczycić się drugą górną galerią oraz bardzo charakterystycznym sklepieniem beczkowym. Architektem tego budynku był Thomas Burgh. Wnętrze Long Room widziane z pewnej perspektywy na swój sposób ilustruje moje podejście do interesującej mnie tutaj tematyki. Ta olbrzymia sala to biblioteka. Dubliński Long Room mieści około 200 tys. najstarszych i najbardziej wartościowych woluminów z irlandzkiej kolekcji, a historyk sztuki w pierwszej kolejności widzi architekturę zabytkowego wnętrza, która uwodzi swoim kunsztem, rytmem, zgodnością formy z funkcją, zastosowanymi materiałami.

Oprócz tego w Starej Bibliotece Trinity College od 1654 roku przechowuje się słynny Ewangeliarz św. Kolumby – znany powszechnie jako Book of Kells – Księga z Kells. 360 folio – kart welinowych stanowi arcydzieło wczesnośredniowiecznego iluminatorstwa. Historycy sztuki, nie tylko specjaliści w zakresie medievalnego miniatorstwa, zgodni są co do tego, że funkcjonalność księgi zdecydowanie ustąpiła przed estetyką manuskryptu. Przesunięcia wersów, pozostawione błędy w zapisie,

a jednocześnie dbałość o przejrzystość kompozycji stron z iluminacjami i ornamentacją świadczą o tym, która z warstw komunikacyjnych była dla twórców manuskryptu priorytetowa. To bogactwo oraz ilość wyobrażeń wypełniających Księgę z Kells czynią z niej też właściwie prototyp książki obrazkowej, jeśli pójść za współczesną wykładnią, że książki takie powstają nie tylko z myślą o odbiorcy dziecięcym. Widoczna w celtyckim arcydziele predylekcja do warstwy wizualnej książki także jest mi bliska, z niej wynikają moje następne przemyślenia.

Oczywistość otwierająca ten wywód to zatem przyznanie się, że jako historyczkę sztuki zawsze na pierwszym miejscu interesuje mnie sztuka. Oczywistość druga to fakt, że dowolny obraz w książce (czy najszerzej rozumiana ilustracja [łac. *illustratio* – unaocznienie]) – o ile powstał jako do tej książki przeznaczony, jest przykładem nieautonomicznego dzieła sztuki. Ta zależność obrazu od tekstu, która sama podlega gradacji od ścisłych powiązań (demonstracji materii zawartej w utworze literackim), przez indywidualną interpretację artystyczną, po bardzo luźne związki (odległe skojarzenia również o naturze raczej indywidualnej), może mieć też różny charakter – ogólny i specyficzny.

Podstawowa zależność to właśnie najbardziej oczywista w przypadku ilustracji – obrazu od materii słowa. Jest też wzajemna korelacja obrazów w ramach cyklu, czyli w zestawie ilustracji zaprojektowanych do konkretnego utworu (choćby aspekt powtarzalności bohaterów, szczegółów miejsca i czasu akcji, użytych rekwizytów itd.). Można by je określić zależnościami ogólnymi, występującymi we wszystkich książkach ilustrowanych.

Są też relacje specyficzne, mogące wynikać z czasu i miejsca powstania prac (określona stylistyka, tendencja artystyczna, moda, maniera właściwa dla konkretnych okoliczności), z indywidualnego stylu artysty, wybranej przez niego konwencji, przestrzegania lub nie zasady decorum oraz wielu jeszcze innych czynników.

Książka obrazkowa jest z mojej perspektywy badawczej – historyczki sztuki, która od ponad piętnastu lat zajmuje się ilustracją książkową – po prostu przypadkiem książki ilustrowanej, uściślić można by tutaj – bogato ilustrowanej, a nawet ryzykując podejrzaną obecnie nomenklaturę – książki ilustrowanej totalnie.

Zgadzam się z definicją zaproponowaną przez Kristin Hallberg już bez mała czterdzieści lat temu (Hallberg 1982: 163–168) podkreślającą ścisłą zależność, a nawet nierozzerwalność wprowadzonego przez nią pojęcia ikonotekstu, które zakłada niemożność osobnej egzystencji czy lektury warstwy werbalnej i warstwy wizualnej danej książki (zob. Hallberg 2017: 52). Tekst książki ilustrowanej nieobrazkowej da się czytać bez najmniejszej straty sensu, nawet gdy pozbawieni zostaniemy możliwości obcowania z oryginalną ikonografią (to na przykład czytanie przez kogoś innego – klasyczny w relacji dorosły czytający dziecku; akt wandalizmu książkowego – co niestety zdarza się w egzemplarzach bibliotecznych – na przykład wycięte ilustracje, ilustracje przemalowane, zwłaszcza partie twarzy bohaterów; świadomość istnienia nieilustrowanych wydań tego samego tytułu itd.). Z kolei towarzyszące książce obrazy-ilustracje widziane poza woluminem (na przykład wystawa oryginałów prac, katalog z ekspozycji, album twórczości danego artysty) mogą funkcjonować jak

samodzielne dzieła sztuki, tyle że przy mniej rozpoznawalnych tytułach jesteśmy pozbawieni podstawy interpretacyjnej, która w tym wypadku wiele wnosi, choć nie uniemożliwia podstawowej analizy formalnej. Można by nawet zaryzykować propozycję czegoś w rodzaju „testu audiobooka” – jeżeli słyszany tekst sprawia wrażenie kompletnego, nie mamy do czynienia z książką obrazkową – dla niej jedynym, acz niedoskonałym ratunkiem jest szczegółowa i umiejętna audiodeskrypcja.

Ikonotekst wydaje mi się też na swój sposób bardziej precyzyjny niż niezwykle pojemne – jak się okazuje – pojęcie „książka obrazkowa”. Sami badacze, analizując w swych opracowaniach przykłady książek uznanych za obrazkowe, dość swobodnie żonglują publikacjami, wśród których pojawia się niemało książek jednak po prostu ilustrowanych. Takimi łatwymi do podważenia przypadkami mogłyby tu stać się książki, które wykorzystując jeden i ten sam (z reguły krótki) tekst – najczęściej wierszowany, ukazały się w różnym opracowaniu graficznym, z ilustracjami autorstwa różnych artystów. Niech będzie to na przykład *Lokomotywa* Juliana Tuwima w opracowaniu Jana Lewitta i Jerzego Hima, Jana Marcina Szancera, Jana Lenicy czy Małgorzaty Gurowskiej, by wymienić te dobrze znane i prezentujące wysoki poziom artystyczny, lub *Tańcowała igła z nitką* Jana Brzechwy w wersji plastycznej Franciszki Themerson, Stanisława Zamecznika czy Bohdana Butenki. W ogóle trudno utwory poetyckie postrzegać jako niesamowystarczalne w interesującym nas aspekcie. Choć warto jednak nadmienić, że czasem powstawały pod wpływem inspiracji obrazami (znamy tego liczne przykłady w liryce dla dorosłych; można tu akurat wspomnieć o *Pawich wierszach* – Tadeusz Kubiak stworzył je po tym, jak zobaczył w teczce wydawcy akwarele Józefa Wilkonia).

Spójrzmy zatem choćby na tomik *Idzie kot* Stanisława Szydlowskiego w opracowaniu graficznym Stanisława Zamecznika z wykorzystaniem fotografii Jana Styczyńskiego (Szydlowski 1968). Ta książka jest niewielkim zbiorem krótkich rymowanych, nieco absurdalnych wierszy o naturze kota domowego. Wiersze te przeczytane czy wysłuchane bez akompaniamentu warstwy wizualnej nic nie tracą ze swojego przekazu. O ileż jednak bardziej dowcipne, surrealistyczne, wyrafinowane stają się dzięki eleganckim czarno-białym zdjęciom, czasami zabarwionym tu i ówdzie monochromatyczną tonacją błękitną lub pomarańczową, oraz sporadycznie dodanym rysunkom autora szaty graficznej. Znaczenia nabiera też dynamika układu typograficznego, ale przede wszystkim zastosowanie całej gamy środków formalnych: multiplikacji, zmiany skali, różnorodności ujęć kompozycyjnych, alternacji, czyli układu przemiennej motywów – od kompozycji otwartej i szerokiego planu po zbliżenie, tzw. duży detal (odwołując się do najtrafniejszej w tym wypadku terminologii filmowej). Większość fotografii, nawet podanych w takim opracowaniu graficznym, mogłaby się znaleźć w popularnonaukowym opracowaniu dotyczącym osobników z gatunku *felis catus* albo wydawnictwie poradnikowym dla hodowców amatorów mruczków. Może jedynie lampa naftowa z kocimi oczami odebrałaby książkom tym nieco powagi. Czyli zarówno tekst, jak i grafika mogą w tym przypadku istnieć niezależnie. Z drugiej strony obie warstwy wzajemnie się

uzupełniają, komentują, akcentują, przynosząc spójną całość wizualno-werbalną. Pozostawiam zatem otwartym pytanie – czy *Idzie kot* jest książką obrazkową czy nie?

Oczywistością, choć warto zauważyć, że wyrażoną *explicite* dopiero w nowszych badaniach nad książką obrazkową, wydaje się stwierdzenie, że książka obrazkowa jest *f o r m ą s z t u k i*” [wyróżnienie – A.W.P.]. Wystarczy odwołać się tu do liczącego już co prawda kilkanaście lat (2001) opracowania Marii Nikolajevej i Carole Scott *How Picturebooks Work* (Nikolajeva, Scott 2006: 1). Wątpliwość odczuwam natomiast, wczytując się w otwierające tę książkę zdanie: „Wyjątkowy (unikalny) charakter książek obrazkowych jako formy sztuki opiera się na połączeniu dwóch poziomów komunikacji – wizualnej i werbalnej” (ibidem: 1). Otóż przykładów ze świata sztuki na przemyślane, celowe łączenie tych dwóch modi – słowa i obrazu – znajdziemy niemało, co podważa sugerowaną przez autorki wyjątkowość na tym polu książki obrazkowej. Przypomnijmy tu starożytnie stele, znaczną część średniowiecznych nagrobków typu transi, przywołane przeze mnie wcześniej miniatorstwo, Tkaninę z Bayeux – datowane na około 1070 rok mierzące ponad 70 m płótno zawierające opowieść, na którą składa się 75 scen i łacińskich tytułów, czyli inskrypcji objaśniających relacje między setkami postaci – epitafia, może przede wszystkim zaś barokową emblematykę, czyli sztukę kompozycji obrazowo-literackich uwypuklającą związki sentencji z *imago*, siedemnastowieczne cykle graficzne Williama Hogartha i angielską satyrę polityczną, komiks wreszcie, by wymienić tylko niektóre, ale jakże wyraziście przejawy werbalno-wizualnej twórczości na przestrzeni wieków.

Wątpliwości – przynajmniej moje – budzi fakt, że chociaż w *How Picturebooks Work* książkę obrazkową rozpoznano jako formę sztuki, to nadal jest ona przedmiotem badań głównie literaturoznawców, pedagogów czy bibliologów, którzy niejako z natury swojej dyscypliny badają w pierwszej kolejności (a czasem prawie wyłącznie) odpowiednio:

- jej warstwę literacką – werbalną (literaturoznawcy),
- jej rolę edukacyjną – poznawczą (pedagodzy),
- jej funkcję jako nośnika treści i społecznego narzędzia kultury, a także jej materialność jako specyficznie ukształtowanego obiektu (bibliolodzy).

Na drugim, a nawet dalszym miejscu, badacze ci stawiają warstwę wizualną. Nierzadko, niestety, poświęcając jej minimalną część swoich wypowiedzi.

Nikolajeva i Scott przedstawiają przegląd tych tendencji badawczych na stronach 2–6 swojego wstępu. A ja przyznaję w tym miejscu, że najbliższe jest mi stanowisko i perspektywa badawcza Josepha Schwarcz, zaprezentowane w jego pionierskim, też już mającym swoje lata opracowaniu *Ways of the Illustrator. Visual Communication in Children's Literature* (Schwarcz 1982), ponieważ to właśnie strona wizualna książek obrazkowych jest dla niego priorytetowa.

Jeszcze inną oczywistością jest fakt, że z książek z dzieciństwa silnym, szybkim impulsem zostaje utrwalone w pamięci małego czytelnika najpierw obraz, a potem tekst. I mam tu już na myśli sytuację lektury samodzielnej, kiedy obcuje się z materiałem słowa i obrazu osobiście, a co ważne – równolegle. Dramatyzm lub liryzm, humor lub przerażenie baśni Andersena odcisnęły się w mojej pamięci przede wszystkim

za sprawą ilustracji Jana Marcina Szancera (Andersen 1959) i nieco później Janusza Stannego (1975), choć naturalnie doprecyzowane, „dopowiedziane” tekstem wielkiego Duńczyka.

Porównanie zestawu dwóch ilustracji do baśni *Słowik* i *Dzielny ołowiany żołnierz* pokazuje też coś jeszcze. O ile w przypadku Szancera możemy mówić o dekoracyjności ilustracji, o jej funkcji demonstracyjnej i podnoszącej atrakcyjność tego konkretnego wydania wyboru baśni pomyślanego dla młodych czytelników, zwłaszcza dzięki ich bajkowości, liryzmowi, ale też świadomemu żonglowaniu staroświecką stylistyką rokokową, o tyle w przypadku propozycji Stannego nie mamy już do czynienia ze sprowadzeniem obrazu do funkcji reprezentacji tekstu. Metafora, atmosfera niepokoju i niedopowiedzenia, chwytły rodem z surrealizmu – zagadkowość, operowanie kontrastem, przeskalowania, deformacja zderzona z hiperrealizmem czynią z tych ilustracji mistrzowskie autorskie interpretacje niejednokrotnie znacząco odchodzące od oryginalnego tekstu. Obrazy te stają się więc czymś więcej niż po prostu ilustracją, ale omawiany tu zbiór baśni (tym razem adresowany do raczej starszych czytelników) nie stał się przez to książką obrazkową, nadal jest klasyczną publikacją ilustrowaną.

Oczywistością wydaje się, że dość blisko ideału ikonotekstu jesteśmy w przypadku książek autorskich, w których za obie warstwy – wizualną i werbalną – odpowiada jedna osoba. Beatrix Potter, Maurice Sendak, Anthony Browne, Babette Cole, Anne Brouillard, Tomi Ungerer, a na naszym podwórku wspomniany przed chwilą Janusz Stanny, Paweł Pawlak czy Iwona Chmielewska. Intuicyjnie czujemy, że proces powstawania obu warstw przebiegał naprzemiennie, równoległe, nawzajem się doganiając, uzupełniając już istniejące, zapewniając tę nierozzerwalność, o którą – zda się – idzie.

I tu znów wątpliwość. Czy faktycznie opowieść o Piotrusiu Króliku staje się niekompletna, niezrozumiała, jeśli nie widzimy uroczych akwarel autorstwa Beatrix Potter? To, że traci na urodzie – niewątpliwie. Ale czy same obrazy nie bronią się od dawna, stając się samowystarczalną machiną komercyjnie wykorzystującą motywy animalistyczne na porcelanie, tkaninach, ubraniach, parasolkach, pudełkach metalowych, papeteriach, zabawkach itd.?

Jeszcze innym dowodem jest jedna z opowieści Potter znana w Polsce jako *Krawiec i jego kot* lub *Krawiec z Gloucester*. Wielbicieli dokonań autorki mogli się poczuć poniekąd zdradzeni, a może nawet oszukani, kiedy Nasza Księgarnia, dość odważnie, wydała *Krawca i jego kota* z ilustracjami innego artysty – Antoniego Boratyńskiego (Potter 1969). Oficyna ta niechcący (i zupełnie nieświadomie) wykazała, że nie jest to książka obrazkowa w wąskim rozumieniu, czyli dzieło kompletne, w którym tekst nie może istnieć bez obrazów, a obrazy stają się nieczytelne bez towarzyszącego im tekstu. Oryginały akwarel namalowane około 1902 roku przez Beatrix Potter, a znajdujące się w zbiorach Tate Gallery, dodatkowo podkreślają, że te niewielkie w skali (11 × 9 cm) kompozycje Potter doskonale bronią się bez jej tekstu. Na marginesie zresztą warto zaznaczyć, że historię krawca z Gloucester

autorka usłyszała w hrabstwie na południu Anglii, a potem „skroiła” ją wedle własnego upodobania.

Przykłady książek obrazkowych, które właściwie są książkami bogato ilustrowanymi, co nieodmiennie cieszy oko czytelnika, a w jeszcze większym stopniu badacza grafiki książkowej, można by niewątpliwie mnożyć. Może warto jednak spojrzeć na to jeszcze inaczej.

Od Pawła Pawlaka – wybitnego polskiego twórcy ilustracji książkowych i książek obrazkowych, w tym autorskich, usłyszałam kiedyś, że definicje [na polu książki ilustrowanej/obrazkowej/książki z obrazkami – A.W.P.] są po to, by się im wymykać. Artysta przyznał też, że nigdy nie zastanawia się, w jakiego typu książkę będzie w najbliższym czasie zaangażowany. Kiedy z kimś pracuje, czuje się odpowiedzialny za stronę wizualną publikacji. Docenia komfort pracy „przez biurko” i możliwości nieustannych konsultacji, kiedy współtworzy książki z żoną Ewą Kozyrą-Pawlak (*Korek, Smutna i mądra bajka o przygodach Zająca Grajka* z tekstami Kozyry-Pawlak). Przygotowując własny projekt, nie wie tak naprawdę, czy będzie opowiadał w nim bardziej obrazem niż tekstem (*Ignatek szuka przyjaciela*), czy prawie wyłącznie obrazem (*Czarostatki i parodieje*). Może tak to właśnie z książkami jest, że czasem więcej opowiadają słowem, a czasem obrazem.

W trakcie zbierania tych luźnych dywagacji nie mogłam się wyzwolić z przekonania, że najbardziej adekwatne do obszaru, po którym się poruszam, jest zarezerwowane już niestety przez pewne gdańskie wydawnictwo określenie: słowo-obraz-terytoria. Bo wzajemne związki słowa i obrazu, a także proporcje ilościowe, które ich dotyczą, wyznaczają właśnie różne terytoria – pola badawcze niezmiennie wciągające kolejnych teoretyków.

Literatura

- Hallberg K., 1982, *Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen*, „Tidskrift för litteraturvetenskap”, nr 3–4.
- Hallberg K., 2017, *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową*, tłum. H. Dymel-Trzebiatowska [w:] *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Poznań: Instytut Kultury Popularnej.
- Nikolajeva M., Scott C., 2006, *How Picturebooks Work*, New York–London: Routledge.
- Schwarz J.H., 1982, *Ways of the Illustrator. Visual Communication in Children's Literature*, Chicago: American Library Association.

Materiały źródłowe

- Andersen H.Ch., 1959, *Baśnie*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Andersen H.Ch., 1975, *Baśnie*, t. 1, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Potter B., 1969, *Krawiec i jego kot*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szydłowski S., 1968, *Idzie kot*, Warszawa: Biuro Wydawnicze „Ruch”.

Streszczenie

Zbiór dywagacji na temat pojęcia „książka obrazkowa” przedstawionych z perspektywy badawczej właściwej dla historii sztuki. Rozważania te dotyczą między innymi ścisłości i rodzaju związków między słowem i obrazem w obrębie książek uznawanych za obrazkowe, a według autorki będących po prostu przykładami książek bogato ilustrowanych. W tekście pojawiają się odniesienia do refleksji badaczy zachodnich, między innymi pojęcia ikonotekstu wprowadzonego przez Kristin Hallberg (1982), spostrzeżeń Marii Nikolajewej i Carole Scott w ich opracowaniu *How Picturebooks Work* (2001) oraz poglądów najbliższego autorce Josepha Schwarcz z zawartych w książce *Ways of the Illustrator* (1982). Znalazło się też tu miejsce dla przykładów oraz krótkich analiz kilku książek polskich i zagranicznych, zarówno autorskich, jak i tych będących efektem współpracy artysty i pisarza.

Słowa kluczowe

książka ilustrowana, książka obrazkowa, ikonotekst, relacje słowo–obraz

Summary

Picturebooks perceived by an art historian: obvious issues and second thoughts

A collection of some digressions focused on the term „picturebook/picture book” which result from art history research perspective. The proposed discussion, among others, deals with the nature of relations between words and images within the books recognised as picturebooks/picture books, and according to the author of the paper, books which are just the examples of richly illustrated books. The text comprises references to Western scholars, including Kristin Hallberg’s concept of iconotext (1982), Maria Nikolajeva and Carole Scott’s reflections from their study *How Picturebooks Work* (2001), and Joseph Schwarcz’s approach, actually closest to the author’s own views, as it was represented in his book entitled *Ways of the Illustrator* (1982). The paper also includes examples and short analyses of a few Polish as well as foreign books, both created by one artist only or a duo: writer–illustrator.

Keywords

illustrated book, picturebook, iconotext, word–image relations

Monika Nawrot-Borowska

<https://doi.org/10.26881/ae.2018.15.08>

ORCID: 0000-0003-1933-0563

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

nawrot10@ukw.edu.pl

Obrazki z dziecięcego świata. Dziecko i dzieciństwo na materiałach ikonograficznych w publikacjach adresowanych do dzieci z drugiej połowy XIX i początku XX wieku – wybrane problemy

Wprowadzenie

Badania nad dzieckiem i dzieciństwem podejmują naukowcy różnych dyscyplin i tworzą rozległy, wielowątkowy, złożony i interdyscyplinarny dorobek naukowy dotyczący tej problematyki (zob. Smolińska-Theiss 1995, 2010; Jarosz 2017; Kehily 2008). Istotny nurt poszukiwań stanowią tu badania historyczno-pedagogiczne. W polskiej historiografii w ostatnich dekadach wyraźnie daje się zauważyć wzrost zainteresowania problematyką dziecka i dzieciństwa w przeszłości (zob. Jundziłł, Żołędź-Strzelczyk 2002; Jakubiak, Jamrózek 2002; Dąbrowska, Klonder 2002; Mazur 2003; Delimata 2004; Żołędź-Strzelczyk 2006; Żołędź-Strzelczyk, Kabacińska-Łuczak 2012; Bołdyrew 2008; Pachocka 2009; Nawrot-Borowska, Ossowska-Zwierzchowska 2012; Wnęk 2012; Kula, Pękowska 2012; Kołakowski 2015; Gorloff 2015; Walasek 2015; Kita, Korybut-Marciniak 2016; Kalniuk, Wróblewska 2017; Nawrot-Borowska, Zajac 2017). Badacze coraz częściej i chętniej analizują problematykę dotyczącą dziecka i dzieciństwa, realiów jego życia, edukacji, form aktywności, funkcjonowania w rodzinie i społeczeństwie, w kontekście tzw. społecznej historii wychowania i historii życia prywatnego, codziennego (Jakubiak, Jamrózek 2002: 11).

Przedmiotem niniejszych ustaleń jest dziecko i dzieciństwo ukazane na materiałach ikonograficznych (zob. Nawrot-Borowska 2010, 2013, 2018; Kabacińska-Łuczak, Nawrot-Borowska 2017). Cezury czasowe obejmują drugą połowę XIX i początek XX wieku, ponieważ w tym właśnie okresie daje się zaobserwować znaczący wzrost rodzajów i liczby publikacji ilustrowanych licznymi grafikami, a z czasem i fotografiami. Należą do nich czasopisma kobiece, rodzinne, dziecięce,

polityczno-społeczno-literackie, powiastki dla młodszych i starszych dzieci, elementarze, materiały poglądowe do nauki o rzeczach¹. Upowszechnia się fotografia oraz publikacja kartek pocztowych.

W celu ukazania dziecięcego świata posłużono się tekstami kierowanymi do dzieci, wśród których znalazły się: prasa dziecięca, powiastki, elementarze oraz ilustrowane tablice do poglądowej nauki o rzeczach. Z uwagi na rozległość materiału źródłowego będą zaprezentowane jedynie wybrane problemy i aspekty dzieciństwa na ziemiach polskich w badanym okresie.

Pamiętać jednak należy, że źródło historyczne jest zawsze „wytworem ludzi mających określone poglądy” (Topolski 1998: 55), stąd próba odczytywania treści zawartych w określonym przekazie ikonograficznym nie jest zadaniem łatwym. Świat dzieci prezentowany na materiałach ikonograficznych jest kreacją artystyczną autora ilustracji czy grafiki, badacz musi mieć więc świadomość, na ile te kreacje nawiązują do rzeczywistego świata, odzwierciedlając jego specyfikę. Subiektywna interpretacja autora nie zawsze musi bowiem pozostawać w zgodzie z prawdą historyczną. Stąd, chociaż „wydaje się, że w XIX wieku starano się rzetelnie (choć nie zawsze trafnie) oddać rzeczywistość, odtwarzając ją na płótnie czy papierze, to jednak źródeł ikonograficznych nie można uznać za w pełni obiektywne źródło historyczne” (Nawrot-Borowska 2010: 204). Istotnych ustaleń w tym zakresie dokonał Philippe Ariès, który ukazał dzieciństwo jako konstrukt społeczno-historyczny. Dowodził, że w materiałach ikonograficznych ujawniają się nastawienia dorosłych wobec dzieci w różnych epokach historycznych oraz znaczenia przypisywane dzieciom i dzieciństwu, co nie zawsze oddawało faktyczne realia dzieciństwa w danej epoce. Reprezentacja wizualna nie zawsze może być zatem odbierana jako prawdziwe odzwierciedlenie rzeczywistego świata (Kehily 2008: 47–48; Ariès 1995).

Celem niniejszego opracowania nie jest ukazanie specyfiki materiałów ikonograficznych pod kątem wartości artystycznej, techniki ich wykonania, stylu plastycznego czy dokonujących się w ich zakresie przemian. Nie jest nim także charakterystyka autorów ilustracji. Materiał ikonograficzny jest tu potraktowany jako źródło do odtwarzania specyfiki dziecięcego świata. Analizując materiał ikonograficzny pod kątem historyczno-pedagogicznym, badacz dziejów dzieciństwa może zaobserwować wiele interesujących go aspektów: wygląd dzieci, ich ubiór, zachowania, codzienne i niecodzienne czynności, sposoby spędzania czasu,

¹ Nauka o rzeczach – nauczanie poglądowe, którego podstawą jest poznanie zmysłowe, stanowiące w ostatnich dekadach XIX i na początku XX wieku osobny przedmiot nauczania początkowego, mający na celu zapoznanie dziecka z przedmiotami i zjawiskami z najbliższego otoczenia, z wykorzystaniem pogadanek, obserwacji, pokazów. „Za materiał do nauki o rzeczach służą przedmioty i zjawiska, które uczeń bezpośrednio dostrzega przy pomocy zmysłów, a następnie jako wyobrażenia porównywa i na podstawie wykrytych podobieństw i różnic dochodzi do pojęć coraz ogólniejszych. Nauka o rzeczach jest to nauka poznawania rzeczy, ich części składowych i głównych ich cech i właściwości. Wynika stąd, że materiałem do nauki o rzeczach może być tylko rzeczywiste otoczenie dziecka, a więc będzie on się zmieniał zależnie od warunków istnienia, a nawet od pory roku” (Weryho 1916: 5).

zabawy, zabawki, wnętrza, otoczenie, sprzęty, których używały, wreszcie relacje z dorosłymi i rówieśnikami, a nawet zwierzętami. Umiejętnie odczytywane ikonograficzne reprezentacje świata mogą być przez badaczy konfrontowane ze źródłami pisanymi i w sposób wartościowy je uzupełniać.

Poniżej zostaną zaprezentowane poszczególne typy publikacji dla najmłodszych czytelników, w których badacz może odnaleźć grafiki czy ilustracje ukazujące tytułowe „obrazki z dziecięcego świata”. Oprócz omówienia ich specyfiki, zostaną ukazane przykłady ilustrujące dziecięcą codzienność (porządki w pokojach dziecięcych, Boże Narodzenie i wręczanie z tej okazji prezentów, domowa lektura dzieci, zabawy dziecięce w różnych porach roku i wykorzystywane do nich rekwizyty czy zabawki, kształcenie szkolne, sceny z życia rodzinnego).

Dziecko i dzieciństwo na grafikach w prasie dla dzieci

Niezwykle bogatym w materiały ikonograficzne dotyczące specyfiki dziecięcego świata źródłem są czasopisma dla dzieci (zob. Maślanka 1976: 171; Przeclawska 1997: 77–78; Grabowski 2001; Olszewska, Łucka-Zajac 2013) (na przykład „Wieczory Rodzinne” 1880–1914; „Moje Pisemko” 1902–1936; „Mały Świątek” 1887–1939). Tutaj grafiki pełnią zwykle funkcję ilustrującą treść publikowanych na łamach prasy powiastek, obrazków literackich, wierszyków. Stanowią atrakcyjne uzupełnienie treści pism. Podczas analizy materiału źródłowego można zaobserwować, że czasem dzieci traktowały czarno-białe ryciny jak obrazki do kolorowania. To także istotny przekaz źródłowy, pozwalający stwierdzić, że czasopisma dziecięce służyły czytelnikom nie tylko do czytania, ale dawały okazję do innej formy rozrywki. Grafiki zamieszczone w czasopismach dla dzieci pozwalają na zaobserwowanie wielu różnorodnych sytuacji z dziecięcego świata. Treści w czasopismach publikowano zwykle z uwzględnieniem specyfiki pór roku, odnotowywały one (w zależności od cenzury) ważne dla polskiej historii święta i rocznice, a towarzyszące im materiały ikonograficzne z dziecięcymi bohaterami w roli głównej ukazują liczne sytuacje z ich udziałem w czasie codziennym i świątecznym.

Zamieszczona w pisemku dla małych dzieci „Świątek Dziecięcy” z 1913 roku grafika jest ilustracją do wiersza pt. *Dzień porządków* (il. 1). Ma ona wyraźnie charakter moralizatorski, ma uczyć dzieci porządku i szacunku do własności, a także zgody pomiędzy rodzeństwem. Na grafice bohaterowie wierszyka – dwie siostrzyczki i dwóch braci, zgodnie porządkują swoje zabawki (konika, lalki, rakiety, piłeczkę), odkładając je na swoje miejsca.

U Jadzi, Mani, Jurka, Teci, porządnych, bardzo czystych dzieci,
Wdrożony z dawien w życia szlaki, panuje piękny zwyczaj taki:
Jeden w tygodniu dzień jest po to, by gospodarską się robotą
Zająć, wygarnąć kurze z kątków. Dzień taki zwie się dniem porządków.
Wszystko się wtedy opatruje, szczotkuje, czyści, reperuje.

Gdzie brak guziczka, rączka żywa natychmiast guzik ten przyszywa.
 Wzorowe całe gospodarstwo, nic tam pod kurzu nie jest warstwą.
 Wszystko czyściutkie, poskładane, do szuflad pięknie pochowane.
 Konik drewniany wyczyszczony, ład i porządek z każdej strony,
 Że aż wokoło wszystko świeci. Czemu nie wszystkie takie dzieci?
 (*Dzień porządków* 1913: 145–146)



Il. 1. Ilustracja do wiersza *Dzień porządków* z czasopisma „Świątek Dziecięcy. Bezpłatny dodatek do Przyjaciela Dzieci” z 1913 roku, znajdująca się w numerze 19 na s. 145

Ilustracja nr 2 ukazuje wyjątkową i bardzo wyczekiwaną chwilę w całym roku – wieczór wigilii Bożego Narodzenia i otrzymywanie gwiazdkowych podarków. Dziewczynki z radością i zachwytem przyglądają się pięknie ozdobionemu i oświetlonemu drzewku, uwaga chłopca jest skoncentrowana na zgromadzonych pod choinką zabawkach. Wśród nich widzimy lalkę, kolejkę, serwis i kuchenkę dla lalek. Grafika ta była ilustracją do wiersza, doskonale oddającego specyfikę tego wyjątkowego, świątecznego wieczoru:

Choinka stoi w salonie śliczna, świeczkami w krąg się jarząca.
 A zdziwione świerka gałązki, złociście promyk ich trąca.
 Przed dziećmi salon zamknięty przez wigilijny dzień cały,
 Co też to będzie? Co też to będzie? – ciekawie dzieci pytały.
 I ośmioletni jasny Karolek i czarnoooka Celinka,
 Zosia malutka wciąż zapytuje: jaka to będzie choinka?
 A pod choinką tyle podarków, wkrótce ujrzycie to sami,
 Kolej, kuchenka, królik i książka ze złożonymi brzegami.
 Lecz to nie wszystko, bo na choince – co tam figielków, słodyczy,

A co tam cacek z barwnej bibułki, chyba wam Tolek policzy...
O, już niedługo, jeszcze chwileczka, o już gwiazdeczka wam świeci,
Choinka dumna szepce z uśmiechem – chodźcie, zobaczą mnie dzieci! (Michalina
Ch. 1908: 219–220)



Il. 2. Ilustracja do wiersza *Choinka*, zamieszczona w 13 numerze czasopisma „Moje Pisemko” z 1908 roku na s. 219

Ilustracja nr 3 stanowi winiętę lwowskiego czasopisma „Mały Świątek”. W zaciszu pokoiku, przy stole pod oknem siedzi dwoje dzieci pochylonych nad ilustrowaną książką. Być może jest to oprawiony tom czasopisma. Starsza dziewczynka wskazuje na ilustrację, młodsze dziecko, odłożywszy swoją trąbkę, z zainteresowaniem przygląda się publikacji. Lektura prasy dziecięcej stanowiła w badanym okresie istotne uzupełnienie edukacji domowej lub szkolnej, dawała możliwość nauki przez zabawę i zapewniała pożyteczną rozrywkę (zob. Nawrot-Borowska 2011: 230–234).



Il. 3. Winieta czasopisma „Mały Świątek. Czasopismo ilustrowane dla dzieci i młodzieży” z 1894 roku

Świat dziecięcy na ilustracjach w literaturze dla dzieci

Badacz dziejów dzieciństwa odnajdzie grafiki czy kolorowane litografie z wizerunkami dzieci i dziecięcego świata także w coraz liczniej publikowanych w tamtym czasie zbiorach powiastek, wierszyków, obrazkach literackich, bajeczkach adresowanych do młodszych i starszych dzieci (zob. Kaniowska-Lewańska 1973; Kuliczowska 1983; Dunin 1991; Wąksmund 2000; Jonca 2005). Szczególnie bogate w materiał ikonograficzny są ilustrowane książeczki dla małych dzieci. Publikowane w wersjach ekskluzywnych, powiastki czy zbiory wierszyków, dostępne z racji ceny głównie dla zamożnych sfer społeczeństwa, stanowiły atrakcyjny podarek dla dzieci i często znajdowały się pod bożonarodzeniowym drzewkiem lub wśród prezentów urodzinowych. Kolorowe, realistyczne ilustracje były główną, obok treści, atrakcją dla najmłodszych. Istotna była także ich wartość dydaktyczna, obrazki mogły służyć jako materiał do nauczania poglądowego czy popularnej na przełomie XIX i XX wieku nauki o rzeczach². W większości książek dla dzieci o obecności ilustracji powiadamiano czytelnika już na stronie tytułowej, bowiem pod nazwiskiem autora i tytułem utworu zamieszczano dopisek „z obrazkami”, czasami nawet podając ich liczbę.

² „Niedobrze zasługują się sprawie wychowania ci rodzice, którzy obdarzają swe dzieci znaczną ilością książek z obrazkami i nie zwracają należytej uwagi na ich użycie. Dzieci zaciekawione nowością przerzuca szybko jedną kartkę po drugiej, nie bacząc na szczegóły i coraz bardziej łaknąc nowych wrażeń, które zbyt prędko przemijając, nie zostawiają wyraźnego śladu w jego umyśle i sprowadzają roztargnienie. Nie szkodzi, a nawet pomocną jest rzeczą pokazywać dziecku obrazki; ale trzeba mu pokazywać szczegóły, części, ich grupowanie i dopiero wtedy przechodzić do następnego obrazka, gdy dziecię należytego nabędzie spostrzeżenia o poprzednim. Można nawet wracać po niejakiem czasie do tej samej ryciny, a nie lękajmy się znudzić dziecię, gdyż przez nasze uwagi nowy nadamy interes temu, co już dziecię widziało” (Wernic 1874: 12).

W jednej z ilustrowanych książeczek z 1883 roku, opublikowanej z myślą o podarunkach gwiazdkowych dla dzieci, wierszyki zostały pięknie zobrazowane kolorowanymi rycinami. Książkę rozpoczyna rycina ukazująca matkę oglądającą z dwójką dzieci taką właśnie ilustrowaną książeczkę. W dalszej treści poszczególne wierszyki opowiadają o różnorodnych sytuacjach z życia dzieci: snu, modlitwy, zabawy, świąt Bożego Narodzenia. Zaprezentowane grafiki (il. 4, 5) dotyczą właśnie sytuacji zabaw dziecięcych. Na pierwszej z nich dziewczynka tańczy z laleczką, zgodnie z fragmentem wiersza: „Ej laleczko, tańcz w koło, tylko żwawo i wesoło” (Szymanowski 1883: 25). Druga z ilustracji przedstawia wypadek chłopca podczas zabawy konikiem na kiju, opatrzony wierszykiem:

[...] Oj koniku, tutaj błoto, i kamienie leżą oto.
Brzydki konik, nic nie gada, trzeba było krzyczeć w głos,
Kij się złamał, Jasio spada i rozranił sobie nos (*ibidem*: 26).



Il. 4. Rycina kolorowana według akwareli E. Tumana, ilustracja ze s. 25 do wierszyka ze zbioru *Dobre dziatki – dobre matki. Opowiadania wierszem Władysława Szymanowskiego* wydane w 1883 roku



Il. 5. Rycina kolorowana według akwareli E. Tumana, ilustracja ze s. 26 do wierszyka ze zbioru *Dobre dziatki – dobre matki...*

W książeczce zamieszczono także okolicznościową, świąteczną grafikę (il. 6), na której „dziadek biały” (zależnie od regionu ziem polskich święty Mikołaj lub Gwiazdor) przychodzi do dzieci w wigilijny wieczór z workami pełnymi zabawek. W mniejszym z nich widać pajaca i konika. Do pasa gościa jest doczepionych kilka lalek. W jednej ręce trzyma pęk różg umocowanych na kiju. Różgi miały być karą dla nieposłusznym dzieci, które za złe zachowanie zamiast zabawek otrzymywały miały razy. Dzieci z radością, ale i niepokojem oczekiwały gościa przy drzwiach. Witają go serdecznie, wyciągając ku niemu rączki i z pewnością licząc na prezenty. Grafikę uzupełnia wierszyk:

Oto idzie dziadek biały. Jak się dzieci tu sprawiły?
Dla tych co nie płaczą wcale i słuchają mamy, mam koniki, piękne lale strojne jak damy.
Ale kto niegrzeczny był, jemu sam różgę dam, będę walić co mam sił (*ibidem*: 40).



Il. 6. Rycina kolorowana według akwareli E. Tumana, ilustracja ze s. 41 do wierszyka ze zbioru *Dobre dziatki – dobre matki...*

Dziecko i dzieciństwo na ilustracjach w elementarzach

Poszukując materiałów ikonograficznych dotyczących dziecka i dzieciństwa warto sięgnąć do elementarzy (zob. Pilarczyk 2003; Zarych; Frąckowiak 1977; Landau-Czajka 2002). Część z nich była publikowana w wersji ilustrowanej (informację o tym zamieszczano zwykle już w tytule). Ilustracje służyły zwykle obrazowaniu wyrazów rozpoczynających się na daną literę alfabetu i zwykle były to pojedyncze przedmioty czy postaci. Jednak w części elementarzy zamieszczano krótkie teksty, czytanki do nauki samodzielnego czytania, dotyczące zwykle najbliższego otoczenia dziecka, którym towarzyszyły ilustracje.

W *Toruńskim elementarzu polskim* zamieszczono liczne grafiki ukazujące sceny z dziecięcego świata, choćby zajęcia i zabawy dziecięce w poszczególnych porach roku (il. 7, 8, 9, 10). Wiosenna scena przedstawia dziewczynki w otoczeniu wiejskiej przyrody, wśród kwitnących kwiatów i drzew. Dwie z nich zbierają kwiaty, trzecia huśta się na huśtawce. Latem dzieci zaprezentowano w podobnej, wiejskiej scenarii. Dziewczynka z bukietem czeka, aż chłopiec zerwie z drzewa owoce. Na pierwszym planie widzimy ule, w tle furę z sianem. Ilustracja jesienna ukazuje grupę dzieci w sadzie: chłopcy kijami strącają jabłka, dziewczynki zbierają je do koszyków. Obrazek zimowy oddaje ulubione dziecięce zabawy o tej porze roku – bitwę na śnieżki i ślizgawkę.



Il. 7. Ilustracja do czytanki *Wiosna* ze s. 47 *Toruńskiego elementarza polskiego* wydanej w 1901 roku



Il. 8. Ilustracja do czytanki *Lato* ze s. 48 *Toruńskiego elementarza polskiego*



Il. 9. Ilustracja do czytanki *Jesień* ze s. 53 *Toruńskiego elementarza polskiego*



Il. 10. Ilustracja do czytanki *Zima* ze s. 57 *Toruńskiego elementarza polskiego*

Na przykładzie grafik z elementarza toruńskiego można zaobserwować także problematykę kształcenia szkolnego. Na grafice zamieszczonej na stronie tytułowej widzimy scenę wyjścia do szkoły (il. 11). Dwoje starszych dzieci, dziewczynka

i chłopiec, trzymający pod pachami książki, opuszczają dom, udając się na lekcje. W progu żegna ich trzymająca na rękach młodsze dziecko matka. Można przypuszczać, że czyni ona nad dziećmi znak krzyża, błogosławiąc ich na czas nauki w szkole. Na innej grafice, już z wewnętrznych kart elementarza (il. 12), jest kilkuletni, pilny uczeń siedzący na niskim stołeczku, który skupiony i z zapalem pisze coś piórem w kajecie. Ilustrację dołączono do części tekstu służącej do nauki pisania liter i składania ich w sylaby. Została opatrzona komentarzem: „[...] należy każdą głoskę pisać z osobna, po kilkanaście lub kilkadziesiąt razy, według potrzeby” (*Toruński elementarz polski z obrazkami zastosowany do potrzeb dzieci, uczących się w szkole tylko po niemiecku* 1901: 17). Chłopiec na ilustracji miał zapewne towarzyszyć dzieciom w ich trudach nauki pisania liter.



Il. 11. Ilustracja z okładki *Toruńskiego elementarza polskiego*



Il. 12. Ilustracja ze s. 17 *Toruńskiego elementarza polskiego*

W dalszej części elementarza znajduje się grafika ukazująca naukę w szkole (il. 13). W klasie trwa właśnie lekcja. Pięcioro chłopców siedzi w ławkach, słuchając nauczyciela i kolegi, który czyta lub jest odpytywany. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń stojący obok niego trzymają w rękach książki. Urządzenie klasy szkolnej jest typowe dla szkół z końca XIX wieku – nauczycielska katedra, ławki ze skośnym blatem, na ścianach mapa, tablica liczbowa oraz symbole religijne – krzyż przybrany kwiatami, obrazy Matki Boskiej i Jezusa. Pod grafiką zamieszczono typowo moralizatorski i przesiąknięty dydaktyzmem tekst:

Władysław chętnie chodził do szkoły. Spokojnie siadał na miejscu. Nie zapominał nigdy książki, tabliczki, rysika ani linijki. Uważał pilnie na słowa nauczyciela. Starał się, aby co dzień lepiej pisać. Gdy miał czytać, czynił to głośno i wyraźnie. Cieszył się, gdy nauczyciel opowiadał o Bogu i Matce Boskiej i o świętych. Władysław był zawsze pilny i grzeczny. Za to kochali go wszyscy (*ibidem*: 43).

Przeczytawszy całą czytankę, wiemy już, że to pilny Władysław czyta przed nauczycielem z książki.



Il. 13. Ilustracja do czytanki *W szkole* ze s. 43 *Toruńskiego elementarza polskiego*

Ilustrowane tablice poglądowe

Podobnie jak w elementarzach, ciekawe poznawczo ilustracje można odnaleźć w materiałach popularnej na przełomie XIX i XX wieku poglądowej nauki o rzeczach, będącej istotnym elementem nauczania początkowego. Jej naczelną zasadą było, by podczas nauki angażować wszystkie zmysły dziecka, szczególnie zaś słuch i wzrok. Stąd popularność pogadanek i pokazu. Najlepiej, by do pokazywania rzeczywistości służyły przedmioty naturalne. Nie zawsze było to jednak możliwe, więc z pomocą przychodziły rysunki, tablice i plansze (zob. Nawrot-Borowska 2011: 263–273).

Mieć przed oczyma rzecz, o której się mówi, to główny warunek wykształcenia władzy spostrzegawczej, chociaż stąd nie wynika, żebyśmy wcale nie mieli mówić o takich rzeczach, których nie mamy pod ręką. Podobieństwo, analogia a nareszcie rysunek powinny przyjść w pomoc spostrzeżeniu [...]. Rysunki i ryciny mogą ułatwić spostrzeżenia; ale powinny zawsze służyć tylko jako środek pomocniczy i w tym razie porównywane być powinny z rzeczami istniejącymi na świecie?

– pisał Henryk Wernic w podręczniku do nauki o rzeczach z 1874 roku (Wernic 1874: 11–12).

Publikacje do nauki o rzeczach zawierały kolorowe plansze: obrazki, ułożone tematycznie, służące nie tylko do oglądania, ale przede wszystkim do pogadarek o otaczającej dziecko rzeczywistości (na przykład wieś, miasto, budynki, rośliny, zwierzęta, zawody, zajęcia na wsi, zabawy, rodzina, mieszkanie, sklepy, szkoła). O znaczeniu odpowiednich ilustracji służących do nauki pogładowej pisała Maria Weryho, podkreślając konieczność ich najdoskonalszego zbliżenia do rzeczywistości:

Rysunek nauczyciela na tablicy i ryciny służyć mogą do przypomnienia rzeczy znanych, do ujęcia plastycznego kształtu i formy, położenia; nigdy jednak nie zastąpią przedmiotów rzeczywistych i uważane być powinny za środek pomocniczy w ujęciu plastyki. Dlatego to stylizacja kształtu, krajobrazu, widoku ma tak doniosłe znaczenie w rozwijaniu wyobraźni dziecka. Upraszczenie dzieciom rysunku jest sztuką wielkiego znaczenia (Weryho 1916: 11).

Jedną z takich publikacji, autorstwa Adolfa Dygasińskiego, dodatkowo pozwalała na naukę języków obcych. Tablice opisane były bowiem nie tylko w języku polskim, ale również w rosyjskim, niemieckim, francuskim i angielskim. Poniżej zaprezentowane fragmenty tablic ukazują zabawy i zajęcia dziecięce w różnych porach roku. Na pierwszych trzech (il. 14–16) widzimy dziecięcą codzienność w rodzinach zamożnych. Spotkanie rodzinne, podczas którego dorośli zajęci swoimi sprawami dyskutują, jednak w towarzystwie dzieci. Chłopiec jest zajęty zabawą bardzo popularnymi w tamtym okresie drewnianymi klockami, dziewczynka i młodsze dziecko pozostają pod opieką babci, której uniesiony w górę palec może sugerować, że udziela im jakichś nauk czy przestróg (il. 14). Na drugiej ilustracji dwaj chłopcy, w pięknej scenerii ogrodu, bawią się w zaprzęg; jeden z nich, uwiązany sznurkiem do skakania, udaje konia, drugi, poganiając go trzymanym w ręku bacikiem, jest woźnicą. Chłopcy bawią się w towarzystwie kobiety – matki bądź guwernantki (il. 15). Na trzeciej tablicy ukazano popularne w końcu XIX wieku zabawy – zarówno dorosłych, jak i dzieci. W przypadku dzieci jest to zabawa w policjantów i złodziei, fechtowanie, ślepą babkę, chowanego, chusteczkę, pierścionek, wojsko (il. 16). Ostatnia litografia ukazuje zimę na wsi (il. 17). Prezentuje wnętrze chaty w porze zimowej. Siedzące na podłodze dzieci łuskają groch, kobiety przędą len, na stole widoczna jest przybrana choinka.



Il. 14. Tablica I zamieszczona w *Kolorowanych tablicach poglądowych do nauki o rzeczach* Adolfa Dygasińskiego wydanych w 1890 roku



Il. 15. Tablica XIII zamieszczona w *Kolorowanych tablicach poglądowych do nauki o rzeczach*



Il. 16. Tablica XXIV zamieszczona w *Kolorowanych tablicach poglądowych do nauki o rzeczach*



Il. 17. Tablica XII zamieszczona w *Kolorowanych tablicach poglądowych do nauki o rzeczach*

Innym przykładem bogato ilustrowanej publikacji z zakresu nauki o rzeczach jest *Świat i dzieci czyli nauka o rzeczach wyłożona na podstawie metody poglądowej*, autorstwa Augusta Jeske. Już na okładce zamieszczono piękną grafikę przedstawiającą matkę, która uczy dwójkę starszych dzieci – dziewczynkę i chłopca – z ilustrowanej książeczki. Młodsze dziecko w ramionach piastunki przysłuchuje się pogadance. W książce, wśród wielu obrazków, znajduje się rodzinna scena pożegnania ojca przed wyjściem (być może do pracy). Matka podaje ojcu najmłodsze dziecko, dwoje starszych pochłonięte jest zabawą. Chłopiec jeździ na koniku na kiju, dziewczynka bawi się lalczką i lalczyną kołyską oraz koszyczkiem (il. 18). Wśród innych ilustracji są dzieci zajęte różnymi zajęciami, na przykład dziewczynka zainteresowana kanarkiem w klatce (il. 19), chłopiec bawiący się w żołnierza na drewnianym bujanym koniku (il. 20), dziewczynka karmiąca kotka i wiele innych scen z udziałem dzieci.



Il. 18. Tablica I – *Dom i rodzina* z okładki wewnętrznej publikacji *Świat i dzieci czyli nauka o rzeczach wyłożona na podstawie metody poglądowej* Augusta Jeskego z 1883 roku



Il. 19. Tablica I *Dom i rodzina* z publikacji *Świat i dzieci...*



Il. 20. Tablica I *Dom i rodzina* z publikacji *Świat i dzieci...*

Podsumowanie

Jak wynika z powyżej dokonanych ustaleń, w drugiej połowie XIX oraz na początku XX wieku powstało wiele źródeł ikonograficznych, w których badacz może poszukiwać wizerunków dzieci, podejmując próbę odtworzenia specyfiki dziecięcej rzeczywistości tamtych czasów. Wraz z mijającymi dekadami XIX wieku źródeł tych przybywało, publikowano bowiem coraz więcej ilustrowanych czasopism, bajeczek i zbiorów powiastek czy wierszyków dla najmłodszych. Obrazkowe książeczki, ilustrowane powiastki, elementarze czy prasa dla najmłodszych czytelników z oczywistych względów były pełne przedstawień kreacji dziecięcego świata, zarówno w sytuacjach codziennych, jak i świątecznych. Część przedstawień graficznych, czy to w prasie, elementarzach czy powiastkach, uzupełniano opisami, wierszykami, część z nich stanowiła właśnie ilustrację konkretnych tekstów, co ułatwia interpretację i usprawnia pracę badawczą.

Analiza materiału ikonograficznego pozwala poznać rodzaje aktywności, zabawy i zajęcia dziecięce podejmowane przez dziewczynki i chłopców w poszczególnych okresach roku, zarówno w pomieszczeniach, jak i na powietrzu. Pozwala opisać dziecięcy ubiór adekwatny do płci, wieku i pory roku, ustalić katalog sprzętów wykorzystywanych przez dzieci – mebelków, wózków, zabawek, przyjrzeć się przestrzeni dziecięcej: pokojom, bawialniom, ogrodom, parkom, a także relacjom rodzinnym, rówieśniczym, sposobom spędzania czasu w dni powszednie i święta.

Wprawny obserwator ilustracji zauważy z pewnością, że ukazują one zwykle wyidealizowany obraz dziecięcego świata. Na większości z nich widzimy dzieci szczęśliwe, radosne, najczęściej z zamożnych rodzin, podczas zabawy, nauki, w towarzystwie rodziny. Niewielu autorów grafik podejmowało się ukazania tematu dzieci zaniedbanych, chorych, osieroconych, ubogich. Wyjątkiem był okres świąt Bożego Narodzenia, kiedy dzieci z biednych rodzin stanowiły wdzięczny temat dla powiastek czy opowiadań mówiących o konieczności pomocy potrzebującym. Pytanie o to, czego i z jakich powodów nie zamieszczano na ilustracjach, pozostaje otwarte. Z pewnością jest istotne, że analizowane materiały źródłowe były adresowane do dzieci z rodzin inteligentnych – mieszczańskich, ziemiańskich, arystokratycznych, bowiem prasa dziecięca, bogato ilustrowane książeczki czy elementarze, kolorowe tablice do nauki poglądowej dostępne były – ze względów finansowych – dla rodzin zamożnych.

Bogactwo materiału ikonograficznego otwiera przed badaczem dziejów dziecka i dzieciństwa wiele pól badawczych. Wskazane tutaj rodzaje materiałów ikonograficznych nie wyczerpują absolutnie katalogu źródeł, wśród których można wskazać pominięte w niniejszych analizach grafiki zamieszczane w prasie dla dorosłych czytelników (będące ilustracjami do tekstów grafiki modowe, reklamowe, humorystyczne), fotografie, kartki pocztowe (szczególnie okolicznościowe), malarstwo. Badania nad dzieckiem i dzieciństwem w świetle materiałów ikonograficznych wymagają pogłębionych, szczegółowych analiz, z uwzględnieniem konkretnych, eksplorowanych na potrzeby danych badań problemów.

Literatura

- Ariès P., 1995, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, tłum. M. Ochab, Gdańsk: Wydawnictwo Marabut.
- Bołdyrew A., 2008, *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Burke P., 2012, *Naoczność. Materiały wizualne jako świadectwa historyczne*, tłum. J. Hunia, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Cieślakowski J., 1975, *Literatura i podkultura dziecięca*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dąbrowska M., Klonder A. (red.), 2002, *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce*, cz. 1: *Od średniowiecza do XVIII wieku*, Warszawa: Instytut Archeologii i Etnologii PAN.
- Delimata M., 2004, *Dziecko w Polsce średniowiecznej*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Dunin J., 1991, *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci: z dziejów polskich publikacji dla najmłodszych*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jundziłł J., Żołądź-Strzelczyk D. (red.), 2002, *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 1: *Starożytność–średniowiecze*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Frąckowiak W., 1977, *Wydawnictwa z zakresu elementarnej nauki języka polskiego na Pomorzu Gdańskim w latach 1840–1920*, Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich–Gdańskie Towarzystwo Naukowe.
- Gorloff E. (red.), 2015, *Wzrastać w cieniu historii, dzieci i młodzież w instytucjach edukacyjnych w Polsce (1918–1989)*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Grabowski S., 2001, *Na przyszły pożytek. Z dziejów polskiej prasy dla dzieci 1824–1939*, Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna.
- Jakubiak K., Jamrózek W. (red.), 2002, *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie*, t. 2: *Dzieje nowożytne*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Jarosz E., 2017, *Dziecko i dzieciństwo. Pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem*, „Pedagogika Społeczna”, nr 2 (64).
- Jarowiecki J., 1997, *Studia nad prasą polską XIX i XX wieku*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Kabacińska-Łuczak K., Nawrot-Borowska M., 2017, *Dziecięce zabawki świąteczne w świetle wybranych źródeł ikonograficznych 2. połowy XIX i początku XX wieku*, „Studia Edukacyjne”, nr 46.
- Kehily M.J., 2008, *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jonca M., 2005, *Enfants terribles, dzieci złe, źle wychowane w literaturze polskiej XIX wieku*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Kalniuk T., Wróblewska V. (red.), 2017, *Dziecko i dzieciństwo*, „Litteraria Copernicana”, nr 3.
- Kaniowska-Lewańska I., 1973, *Literatura dla dzieci i młodzieży do roku 1864*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Kita J., Korybut-Marciniak M. (red.), 2016, *Świat dziecka*, Łódź–Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego–Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Koźlakowski A. (red.), 2015, *Doświadczenia dzieciństwa i młodości w Polsce (1918–1989)*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Kula E., Pękowska M., 2012, *Virginibus puerisque*, t. 2: *Z zagadnień wychowania i opieki nad dzieckiem w XVIII–XX wieku*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Kuliczowska K., 1983, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864–1918*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Landau-Czajka A., 2002, *Co Alicja odkrywa po własnej stronie lustra. Życie codzienne, społeczeństwo, władza w podręcznikach dla dzieci najmłodszych 1785–2000*, Warszawa: Wydawnictwo Neriton–Instytut Historii Polskiej Akademii Nauk.
- Maślanka J. (red.), 1976, *Encyklopedia wiedzy o prasie*, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Mazur E. (red.), 2003, *Od narodzin do wieku dojrzałego. Dzieci i młodzież w Polsce, cz. 2: Stulecie XIX i XX*, Warszawa: Instytut Archeologii i Etnologii PAN.
- Nawrot-Borowska M., 2010, *Wybór materiałów ikonograficznych z zakresu edukacji domowej dzieci polskich w latach 1850–1914* [w:] *Wychowanie, opieka, kształcenie: z badań nad wybranymi problemami edukacji w XX i XXI wieku*, red. M. Brodnicki, E. Gorloff, A. Kołakowski, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Nawrot-Borowska M., 2011, *Nauczanie domowe na ziemiach polskich w II połowie XIX i początkach XX wieku – zapatrywania teoretyczne i praktyka*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Nawrot-Borowska M., 2013, *Zabawy i zabawki dziecięce w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – wybrane problemy z wykorzystaniem grafik z epoki*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 30.
- Nawrot-Borowska M., 2018, *Zabawki dziecięce na grafikach dodatków modowych prasy kobiecej w XIX wieku* [w:] *Zachować dla przyszłości. Sprawy szkolnictwa, oświaty i opieki w przekazie prasowym XIX i początków XX wieku*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nawrot-Borowska M., Ossowska-Zwierzchowska A. (red.), 2012, *Dziecko w Polsce w XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Nawrot-Borowska M., Zajac D. (red.), 2017, *Dziecko i dzieciństwo. Wybrane konteksty badań*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Olszewska B., Łucka-Zajac E., 2013, *Stare i nowe. Czasopisma dla dzieci i młodzieży*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Pachocka A., 2009, *Dzieciństwo we dworze szlacheckim w I połowie XIX wieku*, Kraków: Wydawnictwo Avalon.
- Pilarczyk F., 2003, *Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej. Próba monografii księgoznawczej*, t. 1–2, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Przeclawska A., 1997, *Czasopisma dziecięce i młodzieżowe* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Smolińska-Theiss B., 2010, *Rozwój badań nad dzieciństwem. Przełomy i przejścia*, „Chowanna”, nr 1.
- Smolińska-Theiss B., 1995, *Trzy nurty badań nad dzieciństwem*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Topolski J., 1998, *Wprowadzenie do historii*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Walasek S., 2015, *Opieka i wychowanie małego dziecka na łamach czasopism z przełomu XIX i XX wieku*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut–Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

- Waksmund R., 2000, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wnęk J., 2012, *Dziecko w polskiej literaturze naukowej 1918–1939*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA.
- Zarych E., *Elementarz*, Encyklopedia dzieciństwa, <http://encyklopediadzieinstwa.pl/index.php?title=Elementarz> [dostęp: 24.11.2018].
- Żołądź-Strzelczyk D., 2006, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska-Łuczak K., 2012, *Codziennosc dziecka opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Warszawa: Wydawnictwo DiG.

Materiały źródłowe

- Dygasiński A., 1890, *Kolorowane tablice poglądowe do nauki o rzeczach*, Warszawa: A.J. Wieśniakowski.
- Dzień porządków*, 1913, „Świątek Dziecięcy. Bezpłatny Dodatek do Przyjaciela Dzieci”, nr 19.
- Jeske A., 1883, *Świat i dzieci czyli nauka o rzeczach wyłożona na podstawie metody poglądowej*, cz. 1: *Najbliższy światek dziecka od lat 5 do 7. 76 obrazków korowanych na 15 tablicach*, Warszawa–Lublin: Księgarnia Stanisława Arcta.
- „Mały Świątek. Czasopismo ilustrowane dla dzieci i młodzieży”, 1894, nr 4.
- „Mały Świątek. Czasopismo ilustrowane dla dzieci i młodzieży”, 1897, nr 26.
- Michalina Ch., 1908, *Choinka*, „Moje Pisemko. Tygodnik obrazkowy dla dzieci”, nr 13.
- Szymanowski W., 1883, *Dobre dziatki – dobre matki. Opowiadania wierszem*, z rycinami kolorowanymi według akwareli E. Tumana, Petersburg: Nakładem Bolesława Maurycego Wolffa.
- Toruński elementarz polski z obrazkami zastosowany do potrzeb dzieci, uczących się w szkole tylko po niemiecku*, 1901, Toruń: S. Buczyński.
- Wernic H., 1874, *Nauka o rzeczach*, Warszawa: Redakcja „Opiekuna Domowego”.
- Weryho M. (oprac.), 1916, *Nauka o rzeczach. Materiały do pogadanek z dziećmi dla użytku nauczycieli i nauczycielek*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.

Streszczenie

W polskiej historiografii w ostatnich dekadach daje się wyraźnie zauważyć wzrost zainteresowania problematyką dziecka i dzieciństwa w przeszłości. Badacze coraz częściej i chętniej podejmują badania dotyczące dziecka i dziecięcego świata, wpisujące się w tzw. społeczną historię wychowania i historię życia prywatnego, codziennego.

Przedmiotem niniejszych ustaleń jest dziecko i dzieciństwo ukazane na materiałach ikonograficznych od drugiej połowy XIX do początku XX wieku, ponieważ w tym właśnie okresie daje się zaobserwować znaczący wzrost rodzajów i liczby publikacji ilustrowanych licznymi grafikami, a z czasem również fotografiami. Należą do nich czasopisma kobiece, rodzinne, dziecięce, polityczno-społeczno-literackie, powiastki dla młodszych i starszych dzieci, elementarze, materiały poglądowe do nauki o rzeczach. Upowszechnia się dagerotypia,

publikowane są kartki pocztowe. Jako podstawa źródłowa tekstu, celem ukazania dziecięcego świata, wykorzystane zostaną te adresowane do dzieci. Z uwagi na rozległość materiału źródłowego ukazane będą jedynie wybrane problemy i aspekty dzieciństwa na ziemiach polskich w badanym okresie. Zaprezentowane zostaną poszczególne typy źródeł ikonograficznych, w których badacz może odnaleźć tytułowe „obrazki z dziecięcego świata”. Oprócz omówienia ich specyfiki ukazane zostaną przykłady ilustrujące dziecięcą codzienność.

Słowa kluczowe

dziecko, dzieciństwo, ikonografia, XIX i początek XX wieku

Summary

Images from the child's world. The child and childhood as shown on iconographic materials in publications addressed to children from the second half of the 19th and early 20th centuries – selected issues

A growing interest in the issues of the child and childhood in the past has been observed in Polish historiography in the recent decades. Researchers are increasingly more often and more willingly undertaking research on the child and the child's world inscribed in the so-called social history of education and the history of private and everyday life.

The subject matter of these findings is the child and childhood as shown on iconographic materials. The time dividing lines cover the second half of the 19th and the beginning of the 20th centuries, because it was during that period that a significant increase in the types and number of publications illustrated with numerous graphics and, with the passing time, photographs, can be observed. These include women's, family, children's, political-social-literary magazines, tales for younger and older children, primers, and illustrative materials for learning about things. Daguerrotypy – photography is becoming widespread, postcards are published. Those of them that were addressed to children will be used as the source basis of this text, with a view to present the child's world. Due to the extent of the source material, only selected issues and aspects of childhood in the Polish territories in the studied period will be shown. Individual types of iconographic sources, on which the researcher can find the title „images from the child's world”, will be presented. In addition to discussing their specificity, examples illustrating the ordinariness and extraordinariness of the child's everyday life will be provided.

Keywords

child, childhood, iconography, XIX and the beginning of the 20th century

Barbara Zmuda

Uniwersytet Gdański

barbarabalbinazmuda@gmail.com

<https://doi.org.10.26881/ae.2018.15.09>

Znaczenie intermedialnych środków wyrazu w grach wideo a recepcja ich treści i formy

Wstęp

Gry wideo, podobnie jak dzieła współczesnej kinematografii lub sztuki teatralne, są utworami niezwykle złożonymi. W przeciwieństwie do innych mediów są reprezentowane nie tylko przez oprawę audiowizualną, ale oferują również pewien stopień interaktywności, pozwalając użytkownikowi oddziaływać na utwór. Umożliwia to twórcom gier stosowanie zupełnie nowych, charakterystycznych wyłącznie dla tego medium, środków wyrazu. Warstwa kulturowa gier wideo, a przede wszystkim liczne komunikaty audiowizualne, są bardziej lub mniej świadomie rejestrowane przez graczy, co intensyfikuje ich funkcję kulturotwórczą. Zabiegi te mogą być intencjonalnie wykorzystywane przez twórców do nadania grze cech narzędzia ideologicznego lub edukacyjnego, jednak należy pamiętać, że mechanizmy te zachodzą także bez intencji autora. Kwestia intermedialnych środków wyrazu jest zagadnieniem wielopłaszczyznowym, dlatego w niniejszym artykule zostaną omówione jedynie jego wybrane aspekty.

Elementy gier

Aby w pełni zrozumieć złożoność gier komputerowych, a także by móc rozpatrywać je jako swego rodzaju specyficzne teksty kultury, należy dokonać podziału danej gry jako całości na mniejsze, dające się zdefiniować elementy składowe. Ze względu na nierozzerwalny związek tego medium ze skomputeryzowanymi platformami (a więc nie tylko z komputerem, ale też z konsolami lub urządzeniami mobilnymi), Lev Manovich wskazuje dwie warstwy gry komputerowej:

- cyfrową, związaną (z punktu widzenia twórcy) z rozwiązaniami programowymi, kodem źródłowym i (z punktu widzenia odbiorcy) z kompetencjami technologicznymi użytkownika,
- kulturową, rozpatrywaną jako zespół audiowizualnych bodźców, które tworzą dający się odczytać i jednoznacznie zinterpretować wirtualny świat oraz często także pewną opowieść (Manovich, cyt. za: Gałuszka 2017: 81).

Dodatkowo Damian Gałuszka rozumie grę komputerową jako formę symulowanej, dwu- lub trójwymiarowej przestrzeni rozgrywki, do której da się wirtualnie „wejść” i która staje się przez to obszarem interakcji społecznej (Gałuszka 2017: 81). Przestrzeń ta, jako element gry, jest w pewnym sensie ogniwem spajającym dwie wymienione wcześniej warstwy. Warstwa kulturowa może bowiem być odczytywana wyłącznie za pośrednictwem tej przestrzeni istniejącej dzięki rozwiązaniom technologicznym zawartym w warstwie cyfrowej.

Przedstawiony podział w pewnych przypadkach może zostać uznany za kompletny, jednak pomijany jest w nim kluczowy element decydujący o uznaniu dzieła za grę, mianowicie sama mechanika rozgrywki, będąca esencją fenomenu tego medium. Alternatywny podział gry na czynniki przedstawia między innymi Krzysztof Gonciarz, który wskazuje następujące składowe:

- treść (ang. *content*) – jest to cała zawartość merytoryczna i audiowizualna dzieła, czyli wszystkie elementy tekstowe, obrazy, nagrania dźwiękowe, trójwymiarowe modele. W przypadku gier komputerowych treścią jest całość oprawy artystycznej, a także fabuła gry (jeśli występuje) i wszystkie związane z nią struktury narracyjne,
- rozgrywka (ang. *gameplay*) – jest to ogół rozwiązań i elementów, które stanowią o wzajemnym oddziaływaniu gracza i gry. Na rozgrywkę składa się nieskończenie wiele kwestii związanych z połączeniem między graczem i grą, wszelkie przejawy interakcji między nimi, umożliwiane przez zaprogramowaną mechanikę gry,
- technologia – czynnik zapewniający działanie gry jako programu komputerowego. Są to narzędzia, kod źródłowy, silnik graficzny, edytory i efekty, które sprawiają, że odbiorca jest w stanie odczytać dwa pozostałe czynniki jako interfejs i zaprojektowaną przez twórców audiowizualną reprezentację wirtualnego świata (Gonciarz 2011: 12–14).

Każda, nawet możliwie najprostsza gra komputerowa, jest zbudowana z elementów należących do tych trzech składowych. Są one tak elementarne, a jednocześnie tak obszerne, że nie sposób pominąć którąkolwiek. Wszystkie trzy płaszczyzny są nierozzerwalnie powiązane ze sobą, a jakość tej więzi decyduje o sukcesie artystycznym i komercyjnym gry.

Gry jako sztuka

Przestrzeń wirtualnego świata, istniejąca dzięki rozwiązaniom technologicznym, staje się zatem kanałem transmitującym treść użytkownikowi. Z jednej strony gracz jest przede wszystkim skupiony na rozgrywce i na osiągnięciu wyników, a z drugiej biernym odbiorcą licznych intermedialnych komunikatów. Współczesne gry wideo stają się w tym kontekście swego rodzaju dziełami sztuki, prezentowanymi w bogatej, multimedialnej formie. Proces produkcji wysokiej klasy gier wideo wymaga zaangażowania setek artystów, podobnie jak przy wysokobudżetowych produkcjach kinowych. Oprawa graficzna gier jest wykonywana we współpracy z profesjonalnymi malarzami, rzeźbiarzami i fotografami pracującymi w środowisku cyfrowym zgodnie z klasycznymi zasadami panującymi w dziedzinie sztuk plastycznych. Ścieżki dźwiękowe powstają przy udziale światowej klasy kompozytorów, a nad płynną narracją przypominającą kinowe doświadczenia czuwa sztab profesjonalnych filmowców. Jednak sukces artystyczny nie jest zarezerwowany wyłącznie dla wysokobudżetowych produkcji. Przywołać można chociażby stanowisko Małgorzaty Łuszczak, dziekan Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Śląskiego, która zauważa w ostatnich latach wzrost znaczenia rynku gier niezależnych (tzw. *indie games*), tworzonych przez niewielkie, kilkusobowe zespoły lub nawet przez indywidualnych twórców. Gry indie są wolne od wszelkich ograniczeń narzucanych przez producentów, dlatego charakteryzują się nieszablonowym podejściem do rozgrywki i oprawy audiowizualnej. Mimo niskich nakładów finansowych gry niezależne zyskują w ostatnich latach dużą popularność, jednocześnie często reprezentując równie wysokie standardy artystyczne co droższe produkcje (Łuszczak 2017). O wartości artystycznej dzieła cyfrowego nie decyduje jakość techniczna utworu, a raczej to, czy wywołuje on zamierzone przez projektanta reakcje u odbiorcy. Ujawnia to narracyjny potencjał minimalizmu w kulturze i udowadnia, że gracze nie oczekują jedynie intensywnych doświadczeń zmysłowych i rozrywki, ale też doceniają utwory kładące nacisk na nastrojowość i wywoływanie emocji.

Przykładem gry indie cechującej się wysoką wartością artystyczną jest *Limbo*. Charakteryzuje się minimalistyczną oprawą dźwiękową i surrealistyczną, czarno-białą, dwuwymiarową grafiką, przywołując atmosferę kina noir i filmów z okresu niemieckiego ekspresjonizmu. Jest to historia chłopca poszukującego swojej zaginionej siostry w nieprzyjaznym świecie symbolizującym „krawędź piekła” lub senny koszmar. Sama rozgrywka, pełna zagadek logicznych i wyzwiań zręcznościowych, jest wymagającym i satysfakcjonującym doświadczeniem, a oniryczna atmosfera w połączeniu z mrocznym tonem opowieści buduje przytłaczający obraz świata, zmuszający do refleksji między innymi nad naturą śmierci. Twórcy przewidzieli możliwość zastąpienia drastycznych scen śmierci efektem ściemniania ekranu, dzięki czemu niewątpliwa wartość artystyczna produkcji może być bezpiecznie prezentowana również młodszym graczom.

Poza najpopularniejszymi konwencjami, czyli stylistyką fantasy i science fiction, również tematyka gier jest tak różnorodna jak ta podejmowana przez inne dziedziny sztuki, co skutkuje powstawaniem ludycznych odpowiedników różnych gatunków filmowych i literackich. Wśród gier mamy więc do czynienia z komediami, horrorami, thrillerami, erotykami, kryminałami, romansami, dramatami psychologicznymi i wieloma innymi kategoriami. Wymieniona różnorodność dotyczy jedynie tematyki podejmowanej przez grę, a przecież w połączeniu z mnogością możliwych gatunków gier (rozumianych jako rodzaj przyjętej mechaniki rozgrywki, co zostało szerzej opisane w pierwszej części tekstu) spektrum potencjalnych rodzajów gier jest porównywalne ze zróżnicowaniem treści występującym w literaturze i filmie. Dodatkowo wszystkie motywy mogą wzajemnie się przenikać, tworząc niespodziewane kulturowe mieszanki. Tak skrajne motywy jak pornografia, okultyzm i satanizm można znaleźć zarówno w grach o stylistyce przypominającej filmowe horrory (na przykład *Amnesia: Mroczny Obłąd* lub *Agony*), jak i w utworach humorystycznych (*The Binding of Isaac*). Ewolucja gier wideo w połączeniu z ich potencjałem narracyjnym pobudza twórców także do podejmowania coraz bardziej wartościowych i dojrzałych tematów. Przykładem tego są gry przedstawiające problemy związane z dojrzewaniem (*Life is Strange*) lub opowiadające w symboliczny sposób o relacjach rodzinnych (*Papo & Yo*).

Łuszczak twierdzi, że praca nad produkcją gier wideo coraz częściej umożliwia realizację wizji artystycznych. Twórcy gier wyrażają w ten sposób swoje osobiste przeżycia, emocje i marzenia (Łuszczak 2017). Ich dzieła często są wykonane z dbałością o najmniejsze szczegóły, z pełną świadomością znaczenia kolorów, symboli i kompozycji. Gry wideo stanowią też szansę dla artystów na eksplorowanie niedostępnych wcześniej rejonów. Umiejętne operowanie przestrzenią lub światłem, które samo w sobie jest wartościowym środkiem stylistycznym, może wybrzmieć ze zdwojoną siłą dzięki nadaniu mu znaczenia istotnego z punktu widzenia mechaniki gry. Łuszczak przywołuje przykład manipulowania „niemożliwymi” strukturami przestrzennymi w grze mobilnej *Monument Valley* nawiązującej stylistycznie do dzieł plastycznych Mauritsa Cornelisa Eschera. Gra światła zyskuje natomiast nowy wymiar w grze *Closure*, w której elementy wirtualnego świata tracą swoją materialną formę i przestają zachowywać się zgodnie z rzeczywistymi zasadami fizyki, jeśli nie są w danym momencie w żaden sposób oświetlone.

Artyści, którzy współtworzą świat gier komputerowych, skupiają uwagę odbiorców na wykreowanej przez siebie wizji przez wiele godzin. Zdaniem Małgorzaty Łuszczak jest to często o wiele dłuższy czas obcowania ze sztuką niż podczas wizyty w galerii sztuki lub muzeum (Łuszczak 2017). W tym kontekście naturalną tendencją do pośpiesznego pokonywania kolejnych poziomów gry i bezrefleksyjnego odwiedzania zaprojektowanych przez artystów lokalizacji można porównać do próby jak najszybszego przebiegnięcia przez korytarze galerii obrazów, bez zwracania uwagi na to, co jest faktycznie obiektem ekspozycji. Wiele małych dzieł sztuki umieszczonych w grach jest w ten sposób ignorowana nawet przez graczy, trudno się więc dziwić, że artystyczna wartość tego medium jest często bagatelizowana.

Zależność recepcji utworu od zjawiska immersji

Pisząc o grach komputerowych, nie sposób uniknąć pojęcia immersji. Najogólniej słowo immersja (z łac. *immergo* – zanurzać się) oznacza zanurzenie fizycznego obiektu w cieczy. W kontekście mediów jest rozumiana jako głębokie zanurzenie w świat danego medium. Janet Murray definiuje immersję jako „wrażenie otoczenia inną rzeczywistością, wywołane zaangażowaniem zmysłów i uwagi osoby, której dotyczy to zjawisko” (Murray, cyt. za: Gałuszka 2017: 41). Według Piotra Kubińskiego w przypadku gier komputerowych czynniki immersyjne sprawiają, że użytkownik do pewnego stopnia izoluje się od świata rzeczywistego – jego zmysły i uwaga są skupione przede wszystkim na świecie wirtualnym (Kubiński 2016: 51). Bez wątplenia istnieje zależność między siłą czynników immersyjnych a jakością rozgrywki. Trudno mówić o dobrej grze komputerowej, jeśli nie angażuje ona użytkownika, podobnie jak nie ma mowy o dobrych książkach lub filmach, jeśli nie są one w stanie przyciągnąć odbiorcy na długie godziny.

Zgodnie z teorią Alison McMahan kluczowym warunkiem zaistnienia immersji podczas rozgrywki jest spójność elementów gry. Zależność między zawartością i elementami występującymi w wirtualnym świecie przedstawionym w grze a przyjętą przez twórców konwencją i sposobem reprezentacji tych elementów musi być zgodny z oczekiwaniami gracza (McMahan, cyt. za: du Vall, Majorek 2014: 99). W praktyce oznacza to, że przykładowo gra opowiadająca przygnębiającą i dojrzałą opowieść o wojnie powinna być oprawiona muzyką utrzymaną w równie poważnej konwencji, a oprawa graficzna powinna być pozbawiona jaskrawych kolorów, co umożliwi wprowadzenie użytkownika w odpowiedni nastrój.

Istotnym czynnikiem wpływającym na zachodzenie zjawiska immersji narracyjnej jest też jakość oprawy audiowizualnej gry. Realistyczna grafika niewątpliwie pogłębia poczucie obecności w innym świecie, podobnie jak podczas oglądania filmu. Warto pamiętać, że nie jest to warunek konieczny dla zaistnienia immersji (*ibidem*: 99). Najważniejszym czynnikiem zawsze pozostaje zaangażowanie i wyobraźnia samego gracza. Jak w przypadku odbioru innych mediów narracyjnych, na przykład podczas czytania książki lub oglądania filmu, tak i w trakcie rozgrywki niemożliwe jest natychmiastowe zaprezentowanie odbiorcy wszystkich detali i bodźców występujących w przedstawionym świecie. Umberto Eco zauważa, że czytając pierwsze słowa książki, odbiorca nie zna jeszcze kontekstu, a mimo to rozumie treść czytanych słów, bo dzięki podstawowej wiedzy i własnej wyobraźni jest w stanie samodzielnie uzupełnić brakujące elementy (Eco 1996: 2–6). To samo dzieje się podczas gry. Na pierwsze wrażenie wywierane na użytkownika ma wpływ synteza wielu intermedialnych elementów – wzajemne zależności między ścieżką dźwiękową, obrazem, tekstem, ikonografią a także interfejsem gry. Wszystko to natychmiastowo buduje nastrój utworu, wywołuje napięcie lub inne reakcje u gracza. Prostota i umowność oprawy audiowizualnej, wbrew pozorom, nie jest przeszkodą w odbiorze tych bodźców, jeżeli są one wewnętrznie spójne i zgodne z oczekiwaniami użytkownika (McMahan, cyt. za: du Vall, Majorek 2014: 99).

Narracyjna rola czynników emersyjnych

Nie wszystkie aspekty wirtualnej rozgrywki wzmagają odczucie zanurzenia w wirtualnym świecie. Nieuniknione jest występowanie elementów o działaniu przeciwnym, które Piotr Kubiński określa jako emersja i czynniki emersyjne (Kubiński 2016: 24). Są to przede wszystkim narzędzia pośredniczące między grą a użytkownikiem, jak interfejs gry. Niektórzy twórcy świadomie ograniczają widoczność tych składowych do absolutnego minimum, jak na przykład w grze *The Witness* polegającej na eksploracji opuszczonej wyspy i rozwiązywaniu zagadek logicznych, w czym graczowi nie przeszkadzają absolutnie żadne elementy interfejsu. W większości gier wideo interfejs jest jednak niezbędny do sprawnej interakcji między grą a użytkownikiem, czego przykładem mogą być „celowniki” umieszczone w centrum ekranu w większości tzw. strzelanek lub obecne w klasycznych grach wideo ikony serduszek informujące gracza o kondycji postaci. Niektóre elementy interfejsu można zastąpić systemem fabularyzowanych oznak, które Piotr Kubiński nazywa semeionami (*ibidem*: 208–210). W tym przypadku gracz przyjmuje dodatkowe informacje dotyczące mechaniki gry nie ze standardowego interfejsu, ale odczytuje je na podstawie audiowizualnych struktur narracyjnych. Przykładem może być ocenianie kondycji fizycznej piłkarzy w grze *Fifa* na podstawie ich zachowania lub szacowanie poziomu zniszczeń kierowanego w grze wyścigowej pojazdu na podstawie wizualnych oznak, takich jak wgniecenia na masce, zarysowania itp. (*ibidem*: 209–211). To, czy taki diegetyczny komunikat zostanie poprawnie zinterpretowany, zależy od użytkownika.

Innym przykładem czynników, których wartość jest zależna od wiedzy osoby interpretującej, są tzw. aluzyjne parafrazy, czyli umieszczone w grach wideo humorystyczne odniesienia do innych dzieł lub zjawisk, wymagające znajomości dodatkowego kontekstu kulturowego (*ibidem*: 99). Zabiegi te są szczególnie interesujące, ponieważ ten sam element wirtualnego świata może być przez jedną osobę odebrany w kategoriach humorystycznych, a przez inną całkowicie ignorowany (warunkiem jest jednak spójność takiego komunikatu z konwencją przyjętą w utworze).

Zasoby kulturowe gier wideo

Wymienione powyżej mechanizmy odnoszą się do recepcji gier wideo przez ich użytkowników. Z jednej strony interpretacja komunikatów jest zależna od znajomości kontekstu kulturowego, a z drugiej gry wideo jako rozwijające się medium same mają coraz większy wpływ na kreowanie świadomości odbiorców. Michał Sołtysiak jest przekonany, że motywy i tropy kulturowe, które obserwujemy w tekstach kultury, w tym także w grach, są odzwierciedleniem ludzkich przekonań i wiedzy o rzeczywistej historii i społeczeństwie. Wszystkie treści, które, nawet nieświadomie, zapamiętujemy z gier, użytkownicy rozpoznają na długo po

zakończeniu rozgrywki (Sołtysiak 2017: 220). Nie sposób więc zaprzeczyć, że gry komputerowe stały się dziełami kulturotwórczymi – nie tylko czerpią garściami z nauk i istniejących tekstów kultury, ale też same mają swój udział w kreowaniu kultury masowej, stając się czymś więcej niż tylko ludycznymi, bezrefleksyjnymi utworami (*ibidem*: 228).

Często inspiracją dla twórców światów wirtualnych jest świat rzeczywisty, dlatego w grach odnajdujemy motywy znane z różnych epok historycznych i kultur przedstawione w różnych konfiguracjach, wzbogacone o elementy fantastyczne bądź detale pozornie zupełnie niepasujące do przyjętej stylistyki. Wynikiem takiej postmodernistycznej mieszanki mogą być teksty kultury o wysokiej wartości artystycznej. Jednocześnie jednak coraz trudniejszym zadaniem dla użytkownika staje się rozgraniczenie elementów bazujących na rzeczywistości od tych dobranych w sposób przypadkowy, a wręcz anachroniczny (Olejniczak 2015: 120–122; Sołtysiak 2017: 229). Sytuacja jest analogiczna do oglądania filmu inspirowanego prawdziwymi wydarzeniami – nigdy nie wiadomo, czy wyidealizowany główny bohater był w rzeczywistości taką osobą, jak przedstawia to film. W przypadku gier również zaciera się granica między fikcją a faktami, tworząc swego rodzaju kulturową mieszankę, która dla specjalisty w danej dziedzinie będzie wręcz karykaturalnym odwzorowaniem rzeczywistości, ale dla masowego odbiorcy może stanowić główne źródło wiedzy na dany temat. Sołtysiak przestrzega, że taki stan rzeczy prowadzi do powielania stereotypów, uproszczeń, przekłamań, mediewalizmów i neomediewalizmów (Sołtysiak 2017: 228–231). Wizerunki i symbole pojawiające się w grach odzwierciedlają masowe wyobrażenia. Przykładem może być chociażby obraz średniowiecznego rycerza, wyobrażanego i przedstawianego niemal zawsze jako postać w ciężkiej, pełnej zbroi płytowej. Taki wizerunek jest ugruntowany w świadomości masowej z powodu tradycji romantycznej, która stworzyła mit rycerza oparty na legendach arturiańskich. Współcześnie niemal każdy wyobraża sobie rycerza jako postać wyposażoną w ciężką, stalową zbroję, chociaż wiedza akademicka udowadnia, że ten rodzaj pancerza pojawił się dopiero pod koniec średniowiecza (*ibidem*: 231). Podobnie ma się rzecz ze stylem życia w średniowieczu, a także technikami militarnymi tamtego okresu. O ile taktyka wojenna i stosowane formacje oddziałów, jakie widzimy chociażby w grach z serii *Total War*, mogą często odzwierciedlać rzeczywiste, historyczne sposoby prowadzenia działań wojennych, to techniki walki bronią białą są nagminnie przedstawiane w sposób przekłamany. Pojedyńki w grach mają być przede wszystkim spektakularnym widowiskiem – audiowizualną ucztą dla odbiorcy. Materiał opublikowany w 2018 roku w serwisie YouTube na kanale TVGRYP¹, opracowany we współpracy z Krakowską Szkołą Fechtunku udowadnia, że walki mieczem lub innym rodzajem broni białej przedstawione w grach (choć warto zwrócić uwagę, że te same problemy dotyczą świata filmu i literatury) dalece odbiegają od rzeczywistej sztuki szermierczej,

¹ Materiał dostępny jest w serwisie Youtube pod adresem: <https://youtu.be/pdME9u9yQjI> [dostęp: 20.04.2018].

w której nie uświadczymy efektownych obrotów, piruetów, przewrotów lub walki dwoma mieczami jednocześnie (jak na przykład w grach *Skyrim* lub *Wiedźmin*).

Mimo obecności nieuniknionych uproszczeń i neomedievalizmów gry wideo stają się bardzo ważnym składnikiem budującym stan wiedzy historycznej współczesnego społeczeństwa (Sołtysiak 2017: 231). Sołtysiak uważa, że o ile popularne gry wideo niekoniecznie nadają się do przekazywania wiedzy o datach wydarzeń historycznych, to z pewnością mogą służyć prezentacji podstawowych pojęć historiograficznych i mechanizmów rządzących przemianami historycznymi (*ibidem*: 229–230). Gry mogą też służyć do transmisji wiedzy z wielu innych dziedzin. Wcielając się w role specjalistów i profesjonalistów, gracze zapoznają się z fundamentalną wiedzą niezbędną do podejmowania działań w danej dziedzinie (Wawrzak-Chodaczek 2012: 239). Już w pierwszej połowie XX wieku Paul Cressey zauważył, że media uczą podstawowych pojęć chociażby z zakresu kryminalistyki (Cressey, cyt. za: Krendl, Warren 2004: 59). Gry wideo przekazują jednak tego typu wiedzę w sposób o wiele bardziej plastyczny, użytkownik bowiem od razu ma szansę wykorzystać ją „w praktyce”, w bezpiecznych warunkach komputerowej symulacji (Peterson *et al.*, cyt. za: Sołtysiak 2017: 230). Zakres zagadnień podejmowanych przez twórców gier jest ograniczony jedynie ich wyobraźnią, czego wynikiem są gry prezentujące nieoczywiste, często poważne i osobiste tematy. Twórcy gier takich jak *Cart Life*, *Fran Bow* czy *Hellblade: Senua's Sacrifice* czerpią garściami z dokonań badaczy działających w obszarach antropologii, socjologii i psychologii. Jak relacjonuje Michael Briers, projektanci *Hellblade* na każdym etapie produkcji konsultowali się ze światowej klasy psychologami i neurologami, aby jak najwierniej odwzorować odczucia towarzyszące osobom zmagającym się z psychozą (Briers 2017: 1). Celem było zwiększenie świadomości użytkowników o występowaniu i skutkach takich dolegliwości. W wywiadzie przeprowadzonym przez Jamesa Lloyda twórcy twierdzą, że efekty towarzyszące rozgrywce zostały zaprojektowane zgodnie z opisami dostarczonymi przez osoby cierpiące na te same przypadłości co główna bohaterka opowieści, czego skutkiem jest intencjonalne wprowadzenie do gry niepokojących, a czasem wręcz przerażających anomalii wizualnych i dźwiękowych (Lloyd 2018). Dzięki tym zabiegom gra w niezwykle plastyczny sposób pozwala graczowi wczuć się w rolę osoby słyszającej głosy w swojej głowie, niepotrafiącej odnaleźć swojego miejsca w świecie. Chociaż produkcja jest pełna elementów fantastycznych, takich jak demony, magia i wymyślny system walki, zawiera ona też liczne odniesienia do historycznych grup etnicznych (bohaterka prezentowanej opowieści należy do plemienia Piktów) i mitologii celtyckiej oraz nordyckiej. Niezaprzeczalnie powstawanie gier podejmujących tak trudne tematy jest oznaką stopniowego dojrzewania tego medium. *Hellblade* może być istotnym głosem w dyskusji o społecznej świadomości objawów i skutków chorób psychicznych.

Innym istotnym przykładem wpływu gier na świadomość odbiorców są umieszczone w nich nacechowane ideologicznie komunikaty. Nieraz deweloperzy stosują środki wyrazu wpływające na opinię odbiorcy. Marzena Falkowska twierdzi, że gry stają się wtedy swego rodzaju narzędziem ideologicznym, mającym na celu

uświadomienie gracza o istotnych problemach społecznych i politycznych (Fal-kowska, cyt. za: Gałuszka 2017: 84), jednak te same mechanizmy działają podczas niemal każdej rozgrywki bez względu na intencje twórców. Tomasz Majkowski zauważa, że istnieje ważna relacja między „kompasem moralnym” gracza a wszystkimi użytowanymi przez niego tekstami kultury, bez względu na to, czy treść tych tekstów może zostać subiektywnie określona jako sztuka, reprezentuje wartościowe wzorce i przekazuje wiedzę, czy też wręcz przeciwnie (Majkowski 2011: 96). Związek ten jest podobny do wspomnianej wcześniej relacji między treściami pseudohistorycznymi a oczekiwaniami gracza. Z jednej strony odbiorca odczytuje, ocenia i bardziej lub mniej świadomie przejmuje prezentowane ideologie umieszczone w grach przez deweloperów, a z drugiej treści te odzwierciedlają obecny w zbiorowej świadomości, zgodny z oczekiwaniami odbiorców, obraz świata i kultury.

Badania własne – recepcja treści i formy gier wideo

Celem prezentowanego badania było zebranie możliwie szerokiego zakresu danych dotyczących recepcji zasobów kulturowych, warstwy wizualnej i stereotypów podczas rozgrywki, a także analiza tych danych w kontekście funkcji kulturotwórczej, z wyszczególnieniem różnic wynikających z wieku badanych. Badanie przeprowadzono metodą netnograficzną, czyli za pomocą szczególnej formy etnografii przystosowanej do analizowania zjawisk występujących w cyfrowej społeczności, odbywającej się w środowisku internetowym (Kozinets 2012: 93). Przeprowadzono trzydzieści wywiadów pogłębionych z dziećmi, młodzieżą i osobami dorosłymi, których wspólną cechą jest zamiłowanie do gier wideo. W przypadku najmłodszych respondentów miejscem badania była Szkoła Podstawowa nr 13 w Gdyni. Za kanał komunikacyjny pośredniczący w rozmowach ze starszymi badanymi posłużył czat na portalu społecznościowym Facebook. W rezultacie przeprowadzono trzydzieści wywiadów pogłębionych: 10 z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym (6–10 lat), 10 z młodzieżą w 13–14 lat (uczniowie siódmej klasy szkoły podstawowej oraz drugiej klasy szkoły gimnazjalnej) oraz 10 z osobami pełnoletnimi w wieku 18–21 lat (uczniowie ostatnich klas liceum i studenci). W badanej grupie dominuje płeć męska: wśród dorosłych znalazła się tylko jedna kobieta, a w grupie młodzieży gimnazjalnej – cztery dziewczęta.

Porównując wypowiedzi rozmówców należących do różnych grup wiekowych, można dojść do wniosku, że niezależnie od dziedziny będącej przedmiotem ich zainteresowania, występują podobne zależności i mechanizmy związane z przyswajaniem zasobów kulturowych przez graczy. Z badania wynika, że dzieci w wieku 6–10 lat są często w pełni świadome fikcyjności światów wirtualnych, ale jednocześnie przyjmują wszelkie zawarte w nich zasoby kulturowe w sposób bezkrytyczny – nie zdają sobie sprawy z potrzeby weryfikowania poznanych w ten sposób treści. Większość badanych dzieci uważa, że wszystko, czego nauczą się z gry, ma swoje zastosowanie w realnym świecie, czego przykładami są następujące wypowiedzi:

W *Race the Sun* uczyć się, jak pilotować samolot (Paweł, 7 lat).

Z *Contry* uczyć się, jak się strzela (Paweł, 7 lat).

W *Minecraftie* można nauczyć się, jak się ścina drzewa, jak szybko rosną rzeczy, jak zbudować dom (Mateusz, 9 lat).

W *Lego Friends* uczyć się jeździć autem (Dominik, 6 lat).

Najczęściej omawianymi podczas wywiadów motywami kulturowymi był wizerunek historycznych, archetypowych postaci: średniowiecznego rycerza oraz wikinga, a także rola kobiety w średniowiecznym społeczeństwie. Zgodnie z oczekiwaniami z wypowiedzi dzieci wyłania się spójny, wyidealizowany obraz średniowiecznego rycerza, charakteryzowanego przede wszystkim przez jego wygląd zewnętrzny:

Rycerz ma zbroję i miecz [...] wiking ma taki hełm z rogami i długą brodę (Alex, 8 lat).

Ma hełm żelazny, ma miecz, zbroję, ma swojego konia i jeszcze ma tarczę (Mateusz, 9 lat).

Dzieci, które nie miały jeszcze styczności z lekcjami historii, a często nawet nie rozumieją jeszcze pojęcia epoki średniowiecza, rozpoznają i opisują postacie średniowiecznych rycerzy i wikingów zgodnie z przyjętym w kulturze, stereotypowym schematem, będącym jedynie zniekształconą reinterpretacją rzeczywistej wiedzy historycznej. Tylko jedna osoba z tej grupy odróżniła realną postać rycerza od postaci reprezentowanej w grze *Minecraft*, która może posiadać nierealne, zaczarowane wyposażenie:

Ma zbroję [...]. Opiszę dwóch rycerzy, pierwszy to taki z normalną zbroją, normalną bronią, taki prawdziwy, a drugi to minecraftowy rycerz w diamentowej zbroi enchantowanej na wszystkie enchanty, łuk enchantowany na wszystkie enchanty, miecz też, nieskończoność strzał (Maks, 10 lat).

Młodzież będąca we wczesnym okresie adolescencji przedstawia jeszcze wyraźniejszy obraz wyidealizowanego rycerza i innych motywów pseudohistorycznych, co potwierdza zakorzenienie w świadomości masowej wypaczonego obrazu średniowiecza i licznych neomedievalizmów. Wynika to prawdopodobnie z faktu, że osoby w tym wieku miały styczność z większą ilością różnorodnych tekstów kultury niż młodsza grupa, a jednocześnie nie posiadają jeszcze wiedzy niezbędnej do sprawdzenia prawdziwości tych motywów. Co więcej, same przyznają, że obraz ten wynika w dużej mierze z prezentacji rycerza w grach, co potwierdza rozpoznawanie i zapamiętywanie tropów kulturowych w wyniku użytkowania tego medium. Dorosli respondenci twierdzili, że są świadomi istnienia stereotypowego wizerunku rycerza w kulturze i że potrafią go rozróżnić od realistycznych postaci

historycznych. Ich zdaniem wiele gier przedstawia rycerzy w jeszcze bardziej przekolorowany i wyidealizowany sposób niż film czy książki, jednak nie stanowi to problemu, pod warunkiem, że wizerunek ten jest umieszczony w grach o nierealistycznej konwencji świata. Jeden z badanych oświadczył, że najbardziej wartościowy model opowieści ukazuje rycerza jako tchórze, który mimo słabości podejmuje działanie, jednak mimo to nie staje się chodzącym ideałem z dnia na dzień:

Taka idealna rycerskość jest podawana nam w różnych historiach. Mocno tego nie lubię, bo w to po prostu nie wierzę. Nie lubię pseudoodważnych bohaterów. Wolę tchórze, którzy mimo wszystko coś w końcu robią. Sam, grając w niektóre gry, specjalnie zresztą wybierałem niemoralne wybory, tylko dlatego, że wierzyłem, że postać by to zrobiła (Jakub, 21 lat).

Inny z rozmówców zwrócił uwagę na pomijanie w grach problemów związanych z życiem w średniowieczu, na przykład chorób czy braku higieny:

W filmach czy książkach są poruszane takie rzeczy jak choroby czy to, że w wojsku się maszerowało miesiąc z odciskami na nogach. W grach tego nie ma (Łukasz, 21 lat).

Oprawa wizualna gier wideo była bardzo odmiennie oceniana przez graczy, zależnie od wieku. Większość dorosłych rozmówców wyraziła zachwyt nad jakością grafiki współczesnych produkcji. Dla porównania młodzież często krytykuje grafikę jako nierealistyczną lub wręcz przeszkadzającą w rozgrywce, a dzieci w ogóle nie zwracają uwagi na kwestie techniczne.

Czasem mnie wkurza grafika, jak jest słaba albo zacina (Fabian, 13 lat).

Mój boże, jaka grafika! Zapiera dech w piersi, jaki realizm udało im się osiągnąć (Michał, 21 lat).

W czasie wywiadów poruszono także temat komunikatów wizualnych celowo umieszczanych w grach przez twórców w celach marketingowych. Z wywiadów wynika, że najmłodszy gracze nie są świadomi występowania reklam i lokowania produktów w grach. Wyjątkami było dwóch chłopców:

Reklamy są w grach na telefon, ale ja gram w takie bez reklam (Tomek, 9 lat).

W *Five Night's at Freddie's* są reklamy, ale takie oszukane (Maks, 10 lat).

Odpowiedzi reprezentantów obu starszych grup wskazywały na wysoką świadomość obecności takich przekazów. Kilku trzynasto- i czternastolatków wspomniało o obecności billboardów w świecie gry *Grand Theft Auto 5*, przedstawiających reklamy rzeczywistych firm i produktów, na przykład KFC, McDonald's czy Coca-Cola. Billboardy pojawiają się także między innymi w *Star Stable* – zachęcają

do korzystania z mikrotransakcji i pobierania dodatkowej, płatnej zawartości gry. Młodzież twierdzi, że nauczyła się nie zwracać uwagi na reklamy i lokowanie produktu podczas rozgrywki:

Reklamy raczej olewam (Fabian, 13 lat).

Nawet jak są, to się na nich nie skupiam, staram się ich nie zauważać (Mateusz, 13 lat).

Zachodzi więc tu interesujący mechanizm filtrowania treści. Respondenci z najstarszej grupy uznają obecność reklam lub innych opiniotwórczych przekazów w grze za wadę, chyba że stanowią one spójny i uzasadniony element przedstawionego świata:

Przyznasz, że dziwnie by było, gdybyś kierując wiedźminem, podeszła do zabitej właśnie wiwerny i znalazła przy niej puszkę Sprite albo paczkę Laysów. Za to w takim *GTA* by mnie to nie zdziwiło (Michał, 19 lat).

Istotna jest też „subtelność” przekazu – powtarzające się nieustannie billboardy z reklamą Mountain Dew w grze *The Hulk* są, jak twierdzi jeden z rozmówców, „trochę zbyt oczywiste i trochę rażą” (Michał, 21 lat). Niemniej jednak najwyraźniej spełniają swoją funkcję, skoro zostały w pamięci na wiele lat. Rozmówcy wypowiadają się na temat komunikatów marketingowych bardzo negatywnie, nazywając takie zabiegi wymuszonymi i „niegodnymi zagrywkami” (Jakub, 21 lat) ze strony twórców.

Kolejnym poruszonym tematem były kontrowersyjne treści, obrazy i symbole obserwowane w grach. Z wypowiedzi młodzieży wynika jednoznacznie, że w grach często występują symbole okultystyczne. Są to jednak albo subtelne i humorystyczne wzmianki, które nie pozostawiają wątpliwości co do ich niepoważnego charakteru, albo istotne elementy fabularne, utożsamiane na przykład ze złowrogimi organizacjami. Młodzież najczęściej nie uważa obecności takich treści za pozytywną cechę gier, ale też ich nie potępia – ich zdaniem są one prezentowane w całkowicie niegroźny sposób i gracz może je z łatwością ignorować. Tylko jeden z rozmówców stwierdził, że niewątpliwie budują one odpowiednią atmosferę świata gry (Artur, 14 lat). Młodzi gracze pozytywnie odbierają też ukazywanie w grach religii – jest to istotny składnik budujący realizm, sprawia, że postacie w grach są bardziej ludzkie i „też potrzebują wiary” (Mateusz, 13 lat).

Dorośli rozmówcy reprezentują podobne podejście do kwestii symboli religijnych i okultystycznych co młodszy gracze, jednak częściej zwracają uwagę na pojawiające się wokół tego kontrowersje. Niektórzy z nich uważają, że twórcy gier coraz częściej przekraczają granice dobrego smaku:

Jest taka gra na temat egzorcyzmów i tam bawią się tą tematyką na wszelki możliwy sposób. [...] rozwój postaci: ministrantowi mogą urosnąć skrzydła i tym podobne... i tu jak dla mnie już się robi przesada (Wojtek, 18 lat).

Są gry, które są tworzone przez ugrupowania chrześcijańskie, i jak dla mnie nie różnią niczym od *Dooma* itp., z tym że tutaj wszystko, co robisz, robisz dla Boga (Jakub, 21 lat).

Stereotypy zawsze są w modzie, np. księża pedofile (Sylwia, 19 lat).

Większość respondentów jest jednak obojętna na obecność treści krytykujących religię, pod warunkiem, że mają one naturę satyryczną. Są wtedy traktowane tak samo jak satyra filmowa lub literacka. To samo tyczy się innych treści, które mogą być uznawane za szkodliwe. Zdaniem jednego z rozmówców:

wszystko mocno zależy od intencji twórcy i intencji gracza. Jak się zrobi coś mocno kontrowersyjnego, to trzeba się liczyć z konsekwencjami (Jakub, 21 lat).

Obecność symboli i motywów religijnych jest uznawana przez starszych rozmówców, tak samo jak przez młodszych odbiorców, za bardzo pozytywny i realistyczny element gry. Rozmówcy podkreślają, że niektóre gry wręcz opierają się na religii, która stanowi motyw napędzający akcję lub wiążący różne wątki fabularne w całość, poza tym pojmują ją jako jeden z najważniejszych czynników kulturotwórczych, którego nie da się pominąć w utworze należącym do żadnego medium. Niektóre komunikaty wizualne, niezwiązane bezpośrednio z rozgrywką, są więc świadomie odbierane jako istotny element oprawy graficznej – jako tło budujące nastrój utworu.

Podsumowanie

Gry wideo są złożonymi tekstami kultury, na których recepcję składają się odmienne, wzajemnie uzupełniające się elementy. Nadrzędną częścią składową każdej gry wideo pozostaje mechanika rozgrywki, ale transmisja właściwej treści gry (a w tym zasobów kulturowych) odbywa się za pośrednictwem licznych struktur narracyjnych i form wizualnych. To właśnie warstwa wizualna pełni zasadniczą funkcję w odbiorze gry jako utworu. Oprawa graficzna dostarcza użytkownikowi licznych bodźców, informuje o postępach w rozgrywce, buduje nastrój utworu, wzmacnia immersję narracyjną, a dla niektórych graczy może także stanowić walor artystyczny. Twórcy gier wideo świadomie stosują liczne, coraz bardziej złożone i nieoczywiste zabiegi mające na celu doskonalenie tych procesów, rozszerzając repertuar środków wyrazu charakterystycznych dla gier, co według Piotra Kubińskiego jest podstawą do kształtowania się tradycji tego medium (Kubiński 2016: 310). Jednocześnie coraz częściej w grach można dostrzec komunikaty wizualne nawiązujące do popkultury, historii i nauk pozahistorycznych, co intensyfikuje ich kulturotwórczą funkcję.

Literatura

- Briers M., 2017, *Hellblade and Why Mental Illness Needs the Mainstream Spotlight*, PlayStationLifeStyle.net, <http://www.playstationlifestyle.net/2017/08/09/hellblade-mental-illness-ninja-theory/#/slide/1> [dostęp: 13.01.2018].
- Eco U., 1996, *Sześć przechadzek po lesie fikcji*, tłum. J. Jarniewicz, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Gałużka D., 2017, *Gry wideo w środowisku rodzinnym: diagnoza i rekomendacje*, Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Gonciarz K., 2011, *Wybuchające Beczki – zrozumieć gry wideo*, Kraków: KG Tofu Media.
- Kłoskiewicz M., 2017, *Czy gry komputerowe mogą być dziełem sztuki?*, <https://www.us.edu.pl/czy-gry-komputerowe-moga-byc-dzielem-sztuki/> [dostęp: 9.01.2018].
- Kozinets R.V., 2012, *Netnografia. Badania etnograficzne online*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krendl K.A., Warren R., 2004, *Communication effects of noninteractive media: learning in out-of-school contexts* [w:] *Handbook of research on educational communications and technology*, ed. D.H. Jonassen, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kubiński P., 2016, *Gry wideo. Zarys poetyki*, Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Lloyd J., 2018, *How Hellblade: Senua's Sacrifice deals with psychosis*, BBC Science Focus Magazine, <https://www.sciencefocus.com/the-human-body/how-hellblade-senuas-sacrifice-deals-with-psychosis/> [dostęp: 13.01.2018].
- Majkowski T.Z., 2011, *Gry wideo i kultura autentyczności*, „Homo Ludens”, nr 1.
- Olejniczak P., 2015, *Cyfrowa piaskownica. Wzajemne przenikanie się świata gier komputerowych i świata rzeczywistego* [w:] *Socjologia światów wyobrażonych: fantastyka, gra, rekonstrukcja jako obszar transgresji*, red. Z. Lambard, Pszczółki: Wydawnictwo Orbis Exterior.
- Sołtysiak M., 2017, *Mediewalizmy, neomediewalizm i rola archeologii w badaniu gier*, „Homo Ludens”, nr 1.
- Vall M. du, Majorek M., 2014, *W stronę nowej kultury gier komputerowych — od komputeryzacji do smartfonizacji*, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmetal.element.hdl_11089_8882/c/10_du_Vall_Majorek.pdf [dostęp: 23.02.2018].
- Wawrzak-Chodaczek M., 2012, *Rola gier komputerowych w czasie wolnym młodzieży w wieku adolescencji*, „Chowanna”, nr 2, <http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Chowanna/Chowanna-r2012-t2/Chowanna-r2012-t2-s237-252/Chowanna-r2012-t2-s237-252.pdf> [dostęp: 20.02.2018].

Ludografia

- Bethesda Game Studios, 2011, *The Elder Scrolls V: Skyrim*, Bethesda Game Studios.
- Blow Jonathan, 2016, *The Witness*, Thekla, Inc.
- CD Projekt RED, 2015, *Wiedźmin 3: Dziki Gon*, CD Projekt.
- DONTNOD Entertainment, 2015, *Life is Strange*, Square Enix.
- EA Sports, 1994, *Fifa*, Electronic Arts.
- EyeBrow Interactive, 2012, *Closure*, EyeBrow Interactive.
- Grip Thomas, 2010, *Amnesia. Mroczny Obłąd*, Frictional Games.
- Hofmeier Richard, 2010, *Cart Life*, Hofmeier Richard.

Killmonday Games, 2015, *Fran Bow*, Killmonday Games.
Madmind Studio, 2018, *Agony*, Madmind Studio.
McMillen Edmund, 2011, *The Binding of Isaac*, Team Meat.
Minority Media Inc, 2012, *Papo & Yo*, Minority Media Inc.
Ninja Theory, 2017, *Hellblade: Senua's Sacrifice*, Ninja Theory.
Playdead, 2010, *Limbo*, Playdead.
Rockstar Games, 2015, *Grand Theft Auto V*, Rockstar Games.
The Creative Assembly, 2000, *Total War*, Sega.
Universal Int. Studios, 2003, *The Hulk*, Activision Blizzard.
Ustwo games limited, 2014, *Monument Valley*, Ustwo games.

Streszczenie

Niniejszy artykuł ma na celu wskazanie intermedialnego charakteru gier wideo, prezentację zjawiska immersji oraz emersyjnych środków wyrazu stosowanych przez twórców gier, a także wpływu tych mechanizmów na kulturotwórczą funkcję tego medium. Przedstawiona została również synteza wypowiedzi graczy na temat zasobów kulturowych przyjmowanych z gier wideo, sporządzona na podstawie trzydziestu wywiadów pogłębionych przeprowadzonych z graczami w różnym wieku. Szczególne znaczenie dla prezentowanego zagadnienia ma wzajemna relacja poszczególnych elementów składowych gier wideo, przede wszystkim warstwy kulturowej i różnorodnych komunikatów wizualnych.

Słowa kluczowe

gry wideo, gry komputerowe, zasoby kulturowe, immersja, komunikat wizualny

Summary

Reception of video games content – importance of intermedial means of expression

This article indicates the intermedial character of video games, briefly presents immersive and emmersive means of expression used by game developers and demonstrates impact of these mechanisms on the culture-forming function of this medium. Article also presents a synthesis of players' statements on cultural resources adopted from video games, based on thirty in-depth interviews conducted with players from different age groups. Particularly important part of presented issue is the relationship between various components of video games, especially the cultural layer and visual messages.

Keywords

video games, computer games, cultural resources, immersion, visual message

Piotr Prósiniowski

ORCID: PP 0000-0002-0725-3065

Uniwersytet Gdański

piotr.games.research@gmail.com

<https://doi.org.10.26881/ae.2018.15.10>

Piotr Krzywdziński

ORCID: PK 0000-0002-5547-1294

Uniwersytet Gdański

krzywdzinski.piotr@gmail.com

Cyfrowe obrazy miłości: o grach wideo w kontekście miłości i bliskości

Wprowadzenie

Niniejszy tekst jest krytycznym sprawozdaniem z realizowanego przez nas projektu „Pedagogika kultury a «cyfrowa romantyczność» – badanie koncepcji romansów oraz seksualności w grach wideo w kontekście emocjonalnych potrzeb graczy, ich działań twórczych oraz wrażliwości społecznej”. Projekt realizowano w latach 2017–2018, chociaż prace koncepcyjne oraz zbieranie materiałów odbywało się jeszcze przed oficjalnym rozpoczęciem projektu, w roku 2016. Zwieńczeniem prac jest publikacja *Cyfrowa miłość. Romanse w grach wideo* wydana przez wydawnictwo Libron w drugiej połowie 2018 roku.

W ramach projektu mieliśmy do czynienia z połączeniem dwóch istotnych tematów, które wraz z rozwojem cywilizacyjnym zderzyły się, poszerzając tym samym sposób ich społecznego postrzegania i wprowadzając nowe ujęcia w toczące się od lat dyskursy. Pierwszym z tematów jest miłość – zagadnienie, które bez obaw można uznać za jedno z ważniejszych w kontekście istnienia człowieka i dość dobrze opracowane na gruncie różnych nauk – socjologii, pedagogiki, psychologii czy filozofii. Drugim zagadnieniem zaś jest szeroko rozumiana rozrywka elektroniczna, która stanowi temat stosunkowo młody. Mamy tu przede wszystkim na myśli gry wideo. Jako relatywnie nowe medium, gry ulegają ciągłym przemianom i transformacjom, na gruncie badawczym z kolei nadal zdają się przedmiotem przede wszystkim studiów eksploracyjnych, gdzie skonkretyzowana wiedza dopiero krystalizuje się w formy, które w przyszłości będą stanowić elementy spójnych, szerokich teorii

naukowych. Dzięki tym eksploracjom medium to zaczyna być dostrzegane także w kontekście nauki, socjalizacji, wychowania, zdrowia, polityki czy sztuki.

Nadmienimy, że temat relacji międzyludzkich zakorzenionych w nowych środkach przekazu również stanowi dziś istotny przedmiot badań i dyskusji. Upowszechnienie dostępu do Internetu wpłynęło znacząco na sposoby, w jakie ludzie wchodzi we wzajemne relacje, jak podtrzymują ze sobą kontakt lub budują mniej lub bardziej trwałe związki. Gry wideo często rozpatrywane są w tym kontekście jako jeden z kanałów komunikacyjnych. Te, które pozwalają na jednoczesną rozgrywkę wielu graczy, mogą być postrzegane jako nowa forma wchodzenia w interakcje z drugą osobą – czy to za pośrednictwem tekstu, głosu czy różnego rodzaju symboli i gestów. W tym kontekście gry łatwo mogą być zredukowane do roli skrzynki mailowej, chatu lub sieciowego komunikatora tekstowego. W ten sposób często pomijana jest forma samej gry jako interaktywnego środowiska, które posiada własną, unikalną charakterystykę. Wynikiem tego jest rozpatrywanie szeroko pojętych wątków romantycznych w grach jako czegoś, co może wystąpić pomiędzy dwoma ludzkimi graczami, z pominięciem postaci niezależnych, kierowanych przez komputer, a stanowiących integralną część świata przedstawionego konkretnej gry. O doznawaniu emocji i uczuć w kontekście gier można mówić bowiem zarówno w odniesieniu do drugiego człowieka z którym gramy, jak i względem wydarzeń i osób budujących cyfrowe uniwersum rozgrywki.

Zdecydowaliśmy się zatem przenieść punkt ciężkości z relacji człowiek–człowiek na relację człowiek–maszyna. Analizowaliśmy sposoby, w jakie gracz za pośrednictwem swojego awatara wchodzi w relacje z postaciami niezależnymi (NPC), metody, których używają twórcy gier do oddawania relacji o charakterze romantycznym, oraz odbiór tego typu treści przez samych graczy. Ze względu na różnorodność form ludzkiej ekspresji o romantyczności, miłości i bliskości będziemy mówić zarówno w kontekście ekspresji fizycznej, jak i tej opierającej się na wewnętrznych potrzebach i pragnieniach.

Stare i nowe – relacje pomiędzy grami wideo a doświadczeniami romantycznymi

Miłość jest terminem na tyle szerokim i pojemnym, że można nim objąć wiele różnych zjawisk oraz postaw – nie tylko wobec ludzi, ale także zwierząt, przedmiotów nieożywionych, zjawisk, zachowań bądź bytów metafizycznych. Można więc kochać psy, piesze wędrowniki po górach, Boga (lub bogów) oraz całe spektrum różnych innych rzeczy, osób i zjawisk. Jest też uczuciem, które można wyrazić na wiele sposobów. W psychologicznym ujęciu miłości pomiędzy ludźmi przypisuje się specyficzne elementy, takie jak zaangażowanie emocjonalne, intymność łączącą strony tej relacji, a także namiętność, charakteryzującą się erotyzmem, zainteresowaniem bliskością fizyczną (Wojciszke 1994: 7–18).

Zwyczaj się też przyjmować, że miłość jako zjawisko kulturowe jest powszechne i występuje wśród ludzi jako coś uniwersalnego, niezależnego od położenia geograficznego, momentu historycznego czy innych uwarunkowań społecznych, ekonomicznych, politycznych. W myśleniu potocznym w miłości często upatruje się rodzaju ogólnoludzkiego powszechnika. Czegóż, co łączy wszystkie kręgi cywilizacyjne we wspólnej idei międzyludzkiej bliskości. Badania wydają się jednak wskazywać na coś innego. Miłość jawi się jako forma społecznie konstruowanej praktyki, dla której trudno znaleźć jedną, wspólną definicję, a bywa też oceniana w rozmaity sposób. Może być więc postrzegana bądź jako doniosłe uczucie, o zgoła metafizycznym podłożu, oparte na duchowej bliskości, bądź jako rodzaj choroby, zauroczenia czy wręcz zaślepienia motywowanego fizycznym pożądaniem (Dion, Dion 1996: 5–7). W miłości jedni widzieć będą jedynie biologię, inni natomiast pierwiastek boski.

Punktem wyjścia dla wszelkich dalszych rozważań jest tutaj stwierdzenie, że miłość – jakkolwiek pojmowana – jest zjawiskiem z gruntu kulturowym, silnie kontekstualnym. W rezultacie „kochać” w zależności od miejsca i czasu może odnosić się do zupełnie innego zestawu postaw, pozytywnych czy też negatywnych. Tym bardziej że we współczesnej kulturze popularnej dominujący wydaje się obraz miłości romantycznej, zawierający w sobie liczne, wewnętrznie sprzeczne elementy. Nic więc dziwnego, że uczucie to jest przedstawiane z jednej strony jako silnie transcendentne, łączące kochanków duchowo, oparte na bliskości, wzajemnym zaufaniu i dopełnianiu się do niejako wyższej formy egzystencji, z drugiej zaś często jest portretowana nie jako powolny proces, ale rodzaj doznania granicznego – pojawiającego się spontanicznie, łączącego ludzi nagle, „od pierwszego wejrzenia”, jak gdyby za dotknięciem czarodziejskiej różdżki lub za pośrednictwem nieodwołalnego wyroku losu.

Sam sposób mówienia o miłości może być bardzo zróżnicowany – a dobrane pojęcia zależne od kontekstu, w którym w danym momencie się poruszamy. Słowo „miłość” będzie nie tylko rozumiane jedynie przez ludzi znających język polski, ale będzie także kojarzyć się Polakom z konkretnymi konstrukcjami kulturowymi, mocno rozpoznawalnymi na terenie kraju. Angielskie „love” będzie rozumiane przez tych, którzy znają angielski. Co więcej, będzie to słowo kojarzone z popularnymi piosenkami o miłości, wykonywanymi przez różne światowej sławy gwiazdy. Natomiast ciąg 01101100 01101111 01101110 01100101 nie tylko wyda się większości ludzi przypadkowym łańcuchem cyfr. Będzie on dla nich znaczeniowym bełkotem. Jednocześnie urządzenia cyfrowe rozpoznają to słowo jako właśnie angielskie „love” zapisane w kodzie binarnym. Forma przedstawianego słowa to nie tylko skojarzenia i znaczenia (pełne semantycznych niuansów), ale również rozumienie – także to czysto formalne.

Relacja pomiędzy gramami wideo a sposobem przedstawiania w nich treści romantycznych wykracza jednak poza obszar samego tylko, wąsko pojętego języka. Gry komputerowe są przede wszystkim multimedialnymi wytworami kultury. Łączą w sobie tekst pisany, język mówiony, rozmaite efekty dźwiękowe oraz obraz. W każdej produkcji relacje pomiędzy tymi elementami mogą być bardziej

zróżnicowane, zaś samo komunikowanie treści użytkownikowi (graczowi) może być bardziej lub mniej zależne od poszczególnych czynników. Można zaryzykować twierdzenie, że wraz z rozwojem medium wzrasta komunikacyjna rola aspektów wizualnych. Pozwala na to rozwój technologiczny, który stwarza twórcom gier (deweloperom) coraz szersze możliwości operowania bardziej realistycznymi obrazami. Tendencja ta jednak nie jest tak uniwersalna, jak można by sądzić. Poszczególne produkcje, w zależności od artystycznej wizji ich autorów (oraz dostępnych środków – na przykład finansowych), mogą posługiwać się mniej fotorealistyczną warstwą graficzną lub wręcz celowo odrzucać realizm na rzecz innych stylistyk, mających budzić określone skojarzenia. Chyba najbardziej jaskrawymi przykładami takich gier są te tworzone w stylistyce tzw. pixel artu, które swym wyglądem mają przypominać produkcje tworzone wiele lat temu. Decyzja taka może być motywowana sentymentem do określonych gier sprzed lat bądź też zwykłą sympatią do tego rodzaju przedstawień graficznych. Innym przykładem może być stosowanie w grafice stylistyki komiksowej, osiągnięte przez renderowanie obrazu w technice cel-shading. Wówczas grafika w grze jest bardziej kontrastująca, wyraźnie odróżniając się od fotograficznego realizmu. Innymi słowy, w produkcji gier wideo nie chodzi jedynie o tworzenie coraz bardziej realistycznych odwzorowań, lecz także o eksperymenty graficzne i zapewnianie czegoś, co można nazwać wizualnymi kontekstami.

Nie będziemy wdawać się tu w zbędne szczegółowe rozpatrywanie stylistyk, których można wyróżnić na tyle wiele, by stworzyć osobną publikację na ten temat. Zaznaczymy tylko, że przyjęcie przez dewelopera określonej artystycznej konwencji w grze będzie miało bezpośredni wpływ na sposób przedstawiania graczowi treści romantycznych, a co za tym idzie – na rodzaje udostępnionych mu narzędzi umożliwiających interakcje z bohaterami niezależnymi, z którymi może nawiązać bliższe relacje.

Komunikacja wizualna i komunikacja tekstowa

Aby możliwe było nawiązanie jakiegokolwiek relacji pomiędzy awatarem gracza a bohaterem niezależnym, niezbędna jest oczywiście forma komunikacji. Akt komunikacji pomiędzy awatarem a NPC jest czymś zupełnie innym niż na przykład rozmowa dwóch osób. Możliwości są tutaj dwie, zależne bezpośrednio od charakterystyki rozgrywki w konkretnej produkcji. Jeśli gracz w świecie gry posiada własnego awatara, to jest rodzaj swojej cyfrowej manifestacji w świecie przedstawionym, z reguły wszelkie interakcje będą w nim zapośredniczone. Z drugiej strony istnieją przecież gry zawierające treści romantyczne lub po prostu związane z budowaniem relacji, w których gracz nie jest reprezentowany przez własną postać. Przykładem mogą być gry strategiczne, w których gracz najczęściej jest raczej bezosobową siłą wpływającą na zachowania postaci niezależnych, bez konkretnej formy (postaci) zakorzeniającej go w uniwersum gry.

Jeśli gracz ma awatara, za jego pośrednictwem wchodzi w interakcje z innymi postaciami. Najczęściej dzieje się to poprzez rozpoczynanie sekwencji dialogowych, pozwalających na prowadzenie rozmów z postaciami zamieszkującymi świat gry. Alternatywnie – poprzez podejmowanie działań niosących za sobą określone znaczenia. Tak jest na przykład w serii gier *Fable*, w której większość interakcji z bohaterami niezależnymi odbywa się na płaszczyźnie gestów. Awatar gracza nie „mówi” bezpośrednio, lecz raczej wykonuje określone akcje wyrażające jego intencje. Może więc przytulić kogoś, pomachać doń przyjaźnie, zrobić groźną minę lub wykonać wulgarny gest. Komunikacja słowna jest tam na tyle ograniczona, że niekiedy można zapomnieć o jej istnieniu. Dodatkowo gra informuje gracza o reakcjach bohaterów niezależnych przez serie znaków graficznych mających oddawać emocje otoczenia. Komunikacja przez posługiwanie się powszechnie rozumianymi znakami czyni grę bardziej intuicyjną i prostszą. Usuwa przy tym przynajmniej częściowo barierę językową oraz pozwala graczowi na zachowanie immersji, unikając wytrącania go z naturalnego rytmu rozgrywki

Oczywiście forma komunikacji tekstowo-wizualnej będzie niemalże całkowicie uzależniona od designu danej produkcji, silnika, na którym jest budowana, pomysłu na samą historię oraz to, jak wpisują się w nią możliwości budowania relacji. *Fable* stanowi tutaj tylko przykład jednego z możliwych sposobów podejścia do tego zagadnienia. Dla pewnego kontrastu można zauważyć, że relacje w *Baldur's Gate 2: Cienie Amn* będą przedstawione niemalże całkowicie tekstowo. W trakcie gry uniwersum „zamiera”, podczas gdy dialogi i opcje odpowiedzi przedstawione będą w tzw. oknie dialogowym. Często są także kombinacje, gdzie postacie będą wykorzystywać zarówno gesty, jak i tekst (w różnych proporcjach) – na przykład w serii *Dragon Age*. Kwestia obrazowania i ubierania romansu w słowa będzie wyglądać jeszcze inaczej w grach z serii visual novel – na przykład w *Katawa Shoujo* czy *Nicole*. We wszystkich tych grach tekst i obraz korespondują z ograniczeniami na poziomie tworzenia postaci.

O formach przedstawiania romansów, sposobach na angażowanie gracza, przedziałach swobody w romansowaniu i prezentowaniu emocji można pisać wiele, co jedynie potwierdza mnogość ludzkich potrzeb wyrazu i prezentowania absorbującej bliskości. Podczas realizacji projektu przeanalizowaliśmy ponad pięćdziesiąt gier wideo zawierających romanse o zróżnicowanych konstrukcjach. Jedne, konserwatywne w swoich przekazach, inne natomiast inkluzywne w kontekście orientacji seksualnej i nie tylko. To każe myśleć, że romanse w grach wideo są tak samo zróżnicowane jak ludzkie pojmowanie bliskości, miłości oraz relacji romantycznej. Niektóre stosowane w grach rozwiązania prezentacji treści romantycznych kontrastują ze sobą na tyle, że zdają się nie do pogodzenia w ramach jednej produkcji. Nie będzie niczym odkrywczym stwierdzenie, że każdy z nas ma inne oczekiwania względem swoich życiowych partnerów bądź partnerek. Każdy inaczej wyobraża sobie to, jaki powinien być związek. Nie każdy jednak wie, że gry wideo doskonale obrazują różnorodność pojmowania tego elementu życia społecznego. Tak jak zróżnicowane jest to, co intryguje poszczególnych ludzi, podnieca bądź współgra

z „wyznawaną” estetyką, tak i niejednorodne jest odbicie miłości na ekranie monitora. W konsekwencji trudno mówić o jednym, ogólnym komunikacie dotyczącym miłości, płciowości czy cielesności. Tak duże zróżnicowanie ma konsekwencje dla odbiorców. Chociaż większość graczy popiera obecność romansów w grach wideo, ponieważ wzbogacają według nich rozgrywkę, to jednak znaczna ich część ma nieprzychylnie zdanie o konkretnych grach, które je zawierają. To właśnie dlatego, że prezentowane (zarówno wizualnie, jak i tekstowo) przez nie obrazy miłości nie odpowiadają uznawanym przez tych konkretnych graczy ideom miłości. Tak więc gracze o konserwatywnych poglądach nierzadko wskazują produkcje takie jak *Dragon Age: Inkwizycja* jako zaprzeczenie tego, jak romanse w grach powinny wyglądać (często z powodu bardzo inkluzywnego podejścia dewelopera gry – w tym przypadku BioWare). Inni natomiast będą nazywać się fanami tejsze gry właśnie dzięki temu, co znieawidzone przez pierwszą grupę. Także seksualność ludzka staje się swojego rodzaju ogniskiem sporu, toczącego się wokół konkretnej produkcji, co w gruncie rzeczy czyni z romansów jeszcze ważniejszą kwestię.

Trudno się dziwić, że romanse w grach potrafią budzić skrajne uczucia i emocje. Z jednej strony nienawiść, obrzydzenie, z drugiej uwielbienie, podniecenie. We wzbudzaniu tychże reakcji niewątpliwie uczestniczą różne elementy wchodzące w synergię i wspólnie budujące romanse w danej grze: wizualne, dźwiękowe, tekstowe.

Jak zauważa Magdalena Cielecka (2014), erotyka i seksualność w grach wideo nie są czymś nowym. Ciekawe natomiast jest to, że chociaż romanse w grach wideo pojawiały się już kilkanaście lat temu, to wciąż uważane są za temat drażliwy. Na podstawie przeprowadzonych przez nas badań można wysnuć wnioski, że ma to związek z sytuacją polityczną – ukazywanie miłości samo w sobie jest polityczne. Miłość i seksualność bowiem dotyczy także takich kwestii jak to, co akceptowalne, a co nie. Tego, co obyczajne, i tego, co nieobyczajne. Szczególnym względem będzie tu darzone wizualne ukazywanie miłości, a w końcu i ono istnieje w grach. Zwłaszcza jeśli produkt skierowany jest do konkretnej grupy. Przykładem może tu być subkultura furry, czyli wiążąca się fanami antropomorficznych postaci zwierzęcych (więcej i bardziej szczegółowo o subkulturze można przeczytać w: Nyareon 2015: 5–11 lub Strike 2017: 1–12). Gry z gatunku visual novel skierowane do tej konkretnej subkultury – na przykład *Nekojishi* – nie będą znane szerszej publiczności, a osoby spoza docelowej grupy odbiorców, które na nią trafiają, mogą uznać ją za niezrozumiałą, dziwną, a nawet niestosowną. Natomiast osoby z fandomu furry ze względu na swoją tożsamość uznają taką produkcję za ciekawą, odpowiadającą ich potrzebom, a nawet na swój sposób emancypującą.

Gracze o romansach

W trakcie projektu nie ograniczyliśmy się jedynie do analizy gier, które uwzględniają romanse. Przeprowadziliśmy także 31 wywiadów – 20 z graczami, którym romanse w grach wideo nie są obce, oraz 11 z modderami (autorami nieoficjalnych, fanowskich dodatków do gier), którzy postanowili stworzyć dodatek (lub

dodatki) o charakterze romansowym. W rozmowach tych pragnęliśmy dowiedzieć się więcej na temat: a) opinii o romansach w grach i ich odbiorze wśród graczy; b) motywacji do tworzenia takiego typu dodatków i wykorzystywanych strategii twórczych w przypadku modderów. Dobór grupy był celowy, a próbę zbudowano z przedstawicieli różnych krajów, orientacji seksualnych, płci oraz stanu cywilnego. Wywiady analizowano metodą teorii ugruntowanej, przy wsparciu oprogramowania komputerowego Weft QDA.

W opiniach naszych respondentów było można było dostrzec kilka kluczowych elementów wskazujących na znaczenie treści romantycznych rozpoznawanych przez nich w grach.

Podstawową i chyba najbardziej akcentowaną w wypowiedziach kategorią była waga obrazów miłości oraz angażujących relacji dla pogłębiania immersji. Przez immersję rozumiemy tutaj poczucie zanurzenia w interaktywnym świecie przedstawionym gry (Filiciak 2006: 62). Według graczy możliwość nawiązania znaczącej relacji z postaciami niezależnymi była istotnym składnikiem wiarygodności uniwersum gry. Dzięki niej przedstawione miejsca, ludzie czy wydarzenia nie tylko stają się bardziej realistyczne – sama rozgrywka zdaje się bliższa prawdziwemu życiu. Miłość była rozpoznawana w tym kontekście jako jeden z kluczowych elementów ludzkiej egzystencji. Nie tylko relacje romantyczne, ale wszelkie możliwości nawiązywania pogłębionych więzi z bohaterami niezależnymi świata gry są rozpatrywane jako pozytywna wartość. Często pojawiały się tutaj kategorie takie jak „zaangażowanie”, „zainteresowanie”, czy „troska”. Postać, z którą gracz może wejść w emocjonalny związek, ma dla odbiorcy znaczenie, sama relacja zaś staje się elementem motywującym do dalszej rozgrywki. Wirtualne wydarzenia przestają być tylko historią oglądaną z boku, bez emocjonalnego zaangażowania. Przez nadanie jej bardziej ludzkiego charakteru, kolejne przygody, pozytywne czy negatywne, nabierają emocjonalnej wagi i na dłużej zapadają w pamięć.

Z immersją jest również powiązany aspekt swoistego dopasowania się świata do gracza. Jeśli gra pozostawia odbiorcy wybór co do tego z kim, jakiego rodzaju i jak będzie budował emocjonalne relacje, sam jej świat staje się fabularnie bardziej interaktywny. Z punktu widzenia gracza opowiadana historia również nabiera bardziej osobistego charakteru. Możliwość lepszego poznania niektórych postaci niezależnych, zaprzyjaźnienia się z częścią z nich lub – wprost przeciwnie – zantagonizowania ich względem siebie sprawia, że zanika tak problematyczne w grach poczucie liniowości. Podejmowane decyzje, naznaczone emocjonalnym i uczuciowym zaangażowaniem, stają się czymś unikatowym dla każdego kolejnego podejścia do gry. Sprawia to, że dwie osoby obcujące z tą samą produkcją mogą mieć zupełnie inne wrażenia, doświadczenia czy wspomnienia z nią związane.

Warto w tym miejscu nadmienić, że dostosowanie świata przedstawionego poprzez budowane relacje miało bardzo duże znaczenie dla modderów oraz dla graczy. Killkrotnie pojawiły się opinie, że właśnie dzięki temu aspektowi gry stały się ważną formą ekspresji siebie, swoich potrzeb, pragnień czy marzeń, a szerzej – sposobem zmanifestowania własnej tożsamości. Szczególną uwagę na tę

stronę zagadnienia zwracały osoby, dla których istotna była kwestia reprezentowania w grach przedstawicieli mniejszości seksualnych. Pojawiały się tu głosy, że świat wirtualny stanowił istotną przestrzeń eksplorowania własnej seksualności. W przypadku gier z bardzo rozbudowanym wątkiem romantycznym można mówić o swoistym laboratorium, w ramach którego gracz ma możliwość w kontrolowany sposób poznawać samego siebie. Jest to środowisko z jednej strony bezpieczne, niezobowiązujące ostatecznie do niczego, gdzie decyzje nie są z reguły nieodwołalne – ale jednocześnie gra stanowi przestrzeń, w której również można budować zaangażowanie emocjonalne i uczuciowe.

Co ciekawe, to samo, co buduje potencjał gier wideo umożliwiającą eksplorację własnej tożsamości, przez niektórych graczy postrzegane jest jako element przeciwny do świata rzeczywistego – gra jest miejscem bezpiecznym, w którym *coming out* przestaje być ryzykowny. To może stanowić trening pracy nad własną tożsamością jako coś odmiennego od tego w świecie wirtualnym, a reakcje postaci z gier wcale nie muszą odpowiadać tym, które pojawiłyby się w świecie realnym. Jednakże nie umniejsza to możliwości indywidualnej pracy nad akceptacją. W tym sensie monitor komputera staje się zwierciadłem, przed którym gracz może przystąpić przed samym sobą do swoich uczuć, pragnień i przemyśleń, co także jest gigantycznym potencjałem.

Poza wymienionymi kategoriami wyłoniły się także inne kwestie, takie jak: realne reakcje na wirtualną treść (śmiech, łzy) sugerujące potencjał gier do stymulowania przeżywania różnych uczuć i emocji; polityczność gier, czyli ich zakorzenienie w naszych codziennych dyskursach i kontekstach polityczno-kulturowych; (nie)zbędność romansów, czyli ich korespondencja z potrzebami jednostek, choć wydają się obojętne innym, mniej nastawionym na ten element rozgrywki graczom. Mnogość kategorii i przemyśleń jeszcze bardziej podkreśla kompleksowość tematu romansów w grach wideo i wielość ich konotacji z różnymi obszarami życia badanych.

Romanse a socjalizacja i wychowanie

Myśląc o grach wideo i pedagogice, należy odpowiedzieć na pytanie o relację, która między nimi zachodzi. Gry wideo jako element kultury popularnej, jako znaczący rodzaj tekstów kultury wchodzą w istotny rezonans z naszą codziennością, a więc także z naszą socjalizacją i wychowaniem (rozumianym w sposób szeroki, nieograniczający się jedynie do oddziaływań rodziców czy szkoły). Wiele osób powiedziałoby, że gry wideo to „tylko fikcja”. Błąd – to aż fikcja. Pomimo swojej niesławy i rozumienia jako czegoś stojącego w opozycji to prawdy (Neubauer-Vasquez 2011: 65) to fikcja tworzy naszą codzienność. Zauważają to chociażby Tomasz Szkudlarek i Zbyszek Melosik (2010: 97): „Jesteśmy więc tworzeni przez fikcje. Opowieści przekazywane ustnie, teksty literackie, gazety i telewizja wszystkie te narracje tworzą świat naszego doświadczenia niemal nierozróżnialny od świata «realnego»”.

Oczywiście z czystym sumieniem do wymienionych rodzajów mediów można dopisać gry wideo czy Internet. Fikcja jest częścią naszego codziennego życia. To także w niej się wychowujemy i to w niej wrastamy w kulturę, uczymy się odczytywania otaczającego nas świata i jego symboli. Romana Miller dostrzega również, że przez fikcję artystyczną (a do takiej można zaliczyć gry wideo, myśląc o nich w kategorii synergii obrazów, tekstu, muzyki itd.) dochodzi do komunikacji i przyjmowania kultury zaoferowanej przez dane dzieło (Miller 1977: 53–58). Co więcej, nie dotyczy to tylko dzieci czy młodzieży, a człowieka w jakimkolwiek wieku. Zwłaszcza jeśli myślimy o socjalizacji i o wychowaniu jako procesach całościowych, niekończących się.

Na podstawie przeprowadzonych wywiadów możemy powiedzieć, że – przynajmniej w doświadczeniach graczy oraz twórców dodatków – romanse w grach na swój sposób mogą wychowywać do intymności z drugą osobą. Mogą opowiadać o budowaniu relacji z innymi ludźmi, trosce o ich stan, zainteresowaniu ich sprawami i problemami. Mogą też opowiadać o doznaniach fizycznych. Szaleństwem byłoby twierdzić, że wśród mnogości gier wszystkie przedstawiają jedną wizję i ideę romantycznej relacji, do której socjalizują swoich odbiorców. Jak każde inne medium, przedstawiają wiele zróżnicowanych perspektyw i podejść do relacji międzyludzkich. Tak samo jak *Duma i uprzedzenie* autorstwa Jane Austen nie będzie opowiadać o tej samej miłości co *Zmierzch* Stephenie Meyer czy *Wyznania gejszy* Arthura Goldeny.

Gdy mówimy o grach wideo, musimy pamiętać, że jest to medium – pomimo relatywnie krótkiej historii – bardzo rozbudowane, w ramach którego odnajdziemy produkcje dotykające najrozmaitszych tematów, problemów i zagadnień. Nic więc dziwnego, że odnajdywane w nich portrety miłości i relacji międzyludzkich w ogólności różnie rozkładają akcenty pomiędzy tym wszystkim, co składa się na znaczącą relację. W niektórych pozycjach dużo większy nacisk położony może być na materialno-ekonomiczną stronę wspólnego życia. Przykładem tego jest bardzo dobrze rozpoznawana seria *The Sims*, w której międzyludzkie interakcje mają raczej zgeneralizowany charakter, nie ukazują szczegółowo dialogów, emocjonalnych problemów czy moralnych dylematów. Zamiast tego względnie trafnie ilustrują dynamikę indywidualnych potrzeb, rodzinnego zarządzania finansami czy problemu łączenia kariery zawodowej z życiem osobistym. Inne produkcje mogą z kolei abstrahować całkowicie od tych zagadnień, koncentrując się bardziej na doznaniach wewnętrznych, emocjach i uczuciach towarzyszących bliskości (tutaj można podać za przykład *Fragments of Him* dewelopera Sassybot lub dość niejednoznaczną, ale bazującą na zrozumieniu relację pomiędzy bohaterami *Firewatch* studia Campo Santo). Niemalże jest też grono gier, których dominantą jest na przykład życie erotyczne. W tym przypadku jako przykład można podać *House Party* autorstwa Eek! Games, czy w pewnym sensie także *Sakura Spirit* wyprodukowane przez Winged Cloud.

Podobnie jak mechaniki poszczególnych gier kładą nacisk na zróżnicowane aspekty związków, tak też sama miłość i partnerstwo w grze może pełnić odmienne

funkcje w ogólnej konstrukcji uniwersum. Podczas gdy w niektórych grach stanowią one centralny wątek akcji i wiążą fabułę w jedną całość, w innych może to być element całkowicie poboczny, stanowiący jedynie uzupełnienie większej historii.

Projektowanie tego, jak ważne będą relacje romantyczne, jak doniosły będą miały wpływ na rozgrywkę i jakie ich aspekty zostaną w jej ramach uwzględnione, pozostaje zależne całkowicie od decyzji deweloperów konkretnej produkcji. Ta zwykle jest podyktowana wypadkową kilku czynników – takich jak tematyka gry, kluczowe mechaniki tworzące samo doświadczenie rozgrywki czy postrzegane przez twórców oczekiwania potencjalnych odbiorców. Ostateczna decyzja o doświadczeniu romansu należy jednak do gracza – czy sięgnie po daną produkcję, czy wejdzie w opcjonalny romans, czy może zdecyduje się na zupełnie inną rozgrywkę.

Można powiedzieć, że gry wychowują do doświadczania. Są zaplanowanymi konstruktami, które będą rozbudzać u gracza silne uczucia i emocje. Oferują historie o miłości, pożądaniu, bliskości cielesnej bądź duchowej. Treść gier różni się jednak od tego, co proponują inne media, bo już z definicji wymagają one aktywnego uczestnictwa w rozgrywce. Nie tylko więc opowiadają o nich, ale angażują użytkowników. Czynią z nich aktorów, którzy – jeśli tego właśnie zapragną – mogą wzruszyć się, podnieść... niekiedy przeżyć swoiste romantyczne katharsis.

Myśli końcowe

Tematyka romansów w grach wideo budzi obecnie silne emocje – na razie przede wszystkim wśród graczy. Niestety, dotychczasowe doświadczenia pokazywały, że szersza opinia publiczna interesowała się nimi przede wszystkim wówczas, gdy w mediach podnosiły się głosy oburzenia lub paniki. Nawet starsza literatura naukowa w tym zakresie zdawała się dość uboga i zwracała przede wszystkim uwagę na negatywne aspekty emocjonalnego zaangażowania w rozgrywkę lub też sprzeciwiała się nieodpowiednim – w mniemaniu niektórych – treściom, które pojawiały się w grach. W połączeniu pojęć „romans” i „gra wideo” wciąż pewnie wiele osób jest skłonnych wyobrażać sobie wulgarną pornografię, operowanie erotyzmem mające przyciągnąć uwagę odbiorców.

Niekiedy łatwo zapomnieć, że wraz z ewolucją gier wideo rozbudowaniu uległo nie tylko spektrum poruszanych przez nie problemów, ale także zmienił się stopień złożoności ich ukazywania. Podobnie jak w literaturze czy filmie, reprezentacje miłości, bliskości czy przyjaźni stają się coraz bardziej rozwinięte, angażujące i głębsze w swej wymowie. Jest to również związane z podnoszeniem się ogólnego poziomu debaty na temat gier i ich miejsca w kulturze współczesnej. Stają się też dzięki temu bardziej rozpoznawalne w ramach dyskursów politycznych. Same romanse – jak już wspomnieliśmy – będące przedmiotem licznych dyskusji wśród graczy, są tego doskonałym przykładem. Ich obecność w grach,

a także reprezentacje rozmaitych mniejszości seksualnych powodują coraz liczniejsze kontrowersje i spory wśród odbiorców. Zdaje się to jednak naturalną konsekwencją rosnącej doniosłości i zwiększającego się wpływu gier na kształtowanie współczesnych nurtów kulturowych. Przez swą rozpoznawalność są identyfikowane jako istotne elementy dyskursów politycznych, a także procesów socjalizacyjnych. Nie jest więc niczym dziwnym, że wiele osób będzie oczekiwać od gier stanowczego ujawniania społecznej różnorodności. Inni natomiast – co zresztą często się dzieje – będą nawoływać do „odpolitycznienia” gier, powrotu do czasu wolności tego medium od tematów związanych z seksualnością, wizerunkami kobiet, mężczyzn, prawa, (nie)widzialności niektórych grup społecznych i temu podobnych. Problem polega jednak na tym, że gry to codzienność, a codzienność to zagadnienie z natury polityczne. Czym innym jest bowiem niż sposobem definiowania znaczeń oraz elementów dostrzegalnych i definiowalnych w praktyce życia. Tam więc, gdzie będą jakiegokolwiek historie, postacie, idee, koncepcje, tam będzie też polityka.

Ostatecznie gry odpowiadają na ludzkie potrzeby. Jako element kultury symbolicznej dysponują potencjałem, by odpowiadać na potrzebę wyrażania miłości, bliskości, własnej tożsamości seksualnej. Nic więc dziwnego, że w ramach medium tematy te spotykają się z coraz bardziej wyrazistą reprezentacją. Trzeba jednak pamiętać, że gry nie są w tym względzie jednorodnym medium, w ramach którego dominuje wyraźnie jeden tylko dyskurs. Zamiast tego mamy do czynienia z wielością i różnorodnością będącą bezpośrednią konsekwencją zróżnicowania wśród deweloperów oraz poszczególnych grup odbiorców. W ramach tej różnorodności gry – a właściwie prezentowane przez nie cyfrowe światy – pozostają istotnymi obszarami, w których człowiek może eksplorować i poznawać coraz lepiej siebie, budować własną tożsamość, a także uczyć się o świecie rzeczywistym i o tym, co ludzkie.

Literatura

- Cielecka M., 2014, *Brzemie interaktywności: erotyka i seksualność w grach komputerowych*, „Replay. The Polish Journal of Game Studies”, no. 1.
- Dion K.K., Dion K.L., 1996, *Cultural perspectives on romantic love*, „Personal Relationships”, no. 3.
- Filiciak M., 2006, *Wirtualny plac zabaw. Gry sieciowe i przemiany kultury współczesnej*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Melosik Z., Szkudlarek T., 2010, *Kultura, tożsamość i edukacja – migotanie znaczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Miller R., 1977, *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego we wczesnym dzieciństwie*, [w:] *Sztuka dla najmłodszych: teoria, recepcja, oddziaływanie*, red. M. Tyszkowa, Warszawa–Poznań: PWN.
- Neubauer-Vasquez S., 2011, *Fikcja jako medium* [w:] *Wychowanie przez świat fikcyjny dla świata rzeczywistego*, red. E. Rodziewicz, M. Cackowska, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Nyareon, 2015, *The Furry Fandom* [w:] *Furries among us: essays on furries by the most prominent members of the fandom*, ed. T. Howl, Nashville: Thurston Howl Publications.
- Prósiniowski P., Krzywdziński P., 2018, *Cyfrowa miłość. Romanse w grach wideo*, Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Strike J., 2017, *Furry nation: the true story of America's most misunderstood subculture*, Jersey City: Cleis Press.
- Wojciszke B., 1994, *Psychologia miłości: intymność, namiętność, zaangażowanie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Ludografia

- BioWare Corporation, 2000, *Baldur's Gate II: Cienie Amn*, Interplay.
- Campo Santo, 2016, *Firewatch*, Panic.
- Dragon Age* (seria):
- BioWare Corporation, 2009, *Dragon Age: Początek*, Electronic Arts.
 - BioWare Corporation, 2011, *Dragon Age II*, Electronic Arts.
 - BioWare Corporation, 2014, *Dragon Age: Inkwizycja*, Electronic Arts.
- Eek! Games, 2017, *House Party*, Eek! Games.
- Fable* (seria):
- Lionhead Studios, 2004, *Fable*, Microsoft.
 - Lionhead Studios, 2005, *Fable: The Lost Chapters*, Microsoft.
 - Lionhead Studios, 2008, *Fable II*, Microsoft.
 - Lionhead Studios, 2010, *Fable III*, Microsoft.
 - Lionhead Studios, 2014, *Fable Anniversary*, Microsoft.
- Four Leaf Studios, 2012, *Katawa Shoujo*, Four Leaf Studios.
- Sassybot, 2016, *Fragments of Him*, Sassybot.
- Team Nekoishi, 2017, *Nekoishi*, Orange Juice Dog.
- The Sims* (seria):
- Maxis, 2000, *The Sims*, Electronic Arts.
 - Maxis, 2004, *The Sims 2*, Electronic Arts.
 - The Sims Studio, 2009, *The Sims 3*, Electronic Arts.
 - Maxis / The Sims Studio, 2014, *The Sims 4*, Electronic Arts.
- Winged Cloud, 2014, *Sakura Spirit*, Winged Cloud.
- Winter Wolves, 2013, *Nicole*, Winter Wolves.

Inne materiały i narzędzia

- Weft QDA – oprogramowanie do analizy danych jakościowych, <http://www.pressure.to/qda/> [dostęp: 15.10.2018].

Streszczenie

Media często ukazują różne formy miłości i bliskości – zarówno tej fizycznej, jak i emocjonalnej. To między innymi one kształtują nasze ich postrzeganie oraz sposób, w jaki o nich mówimy. Gry wideo także uczestniczą w tym dyskursie, ukazując nam obrazy tej jednej z bardziej skomplikowanych ludzkich potrzeb, a poprzez swoją interaktywność oraz potencjał immersji pozwalają na swojego rodzaju ekspresję ludzkiej seksualności. Tekst ten jest zbiorem przemyśleń po realizacji projektu badawczego pt. „Pedagogika kultury a «cyfrowa romantyczność» – badanie koncepcji romansów oraz seksualności w grach wideo w kontekście emocjonalnych potrzeb graczy, ich działań twórczych oraz wrażliwości społecznej” (nr zadania: 538-7300-B640-17).

Słowa kluczowe

gry wideo, game studies, pedagogika, kultura, miłość, romantyczność

Summary

Digital pictures of love: on video games in the context of love and closeness

Media often present different forms of love and closeness – both physical and emotional. They, among other things, shape our perception of those matters and how we discuss them. Video games also participate in this discourse, showing us the images of these complex human needs, and through their interactivity and the potential of immersion, allow to express our sexuality. This text is in a way a collection of thoughts after the research project named „Pedagogy of culture and ‘digital romance’ – an analysis of the concept of romance and sexuality in video games in the context of the emotional needs of vide game players, their creative activities and social sensitivity” (Task number: 538-7300-B640-17), conducted at the University of Gdańsk.

Keywords

video games, game studies, pedagogy, culture, love, romanticism

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Astrid Męczkowska-Christiansen

ORCID: 0000-0002-4966-7856

Akademia Marynarki Wojennej im. Boh. Westerplatte
a.meczowska-christiansen@amw.gdynia.pl

<https://doi.org.10.26881/ae.2018.15.11>

Małgorzata Lewartowska-Zychowicz

ORCID: 0000-0002-3695-6779

Uniwersytet Gdański
pedmlz@ug.edu.pl

*Recenzja monografii **Spółczeństwo, kultura, wychowanie:**
publikacja dedykowana profesorowi Janowi Żebrowskiemu
z okazji sześćdziesięciolecia pracy twórczej
pod redakcją Jana Papieża*

Monografia *Spółczeństwo, kultura, wychowanie: publikacja dedykowana profesorowi Janowi Żebrowskiemu z okazji sześćdziesięciolecia pracy twórczej* pod redakcją Jana Papieża to praca zbiorowa, na którą składa się 27 tekstów różnych autorów. Spoiwem łączącym mozaikę proponowanych rozdziałów są kategorie społeczeństwa, kultury i wychowania jako kontekstów dla analiz współczesnej pedagogiki społecznej. Teksty mają charakter zróżnicowany w zakresie podejmowanej problematyki, sposobów prowadzenia narracji czy teoretycznego osadzenia rozważań. Niemniej łączy je interdyscyplinarny i szeroko kontekstowy sposób ujmowania zagadnień leżących w polu zainteresowania pedagogów społecznych, a także przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych zajmujących się problematyką wychowania bądź szerzej – warunków rozwoju jednostek i społeczeństw we współczesnym świecie.

Recepcję utrudnia alfabetyczny układ treści w poszczególnych częściach tomu, który nie jest najbardziej trafnym rozwiązaniem zarówno z perspektywy merytorycznej, jak i marketingowej. Pomimo tego mankamentu prezentowane w recenzowanej pracy teksty układają się w zapowiedzianą w tytule strukturę, obejmującą trzy obszary problemowe: społeczeństwo, kulturę i wychowanie. W pierwszym obszarze znajdują się rozdziały przygotowane między innymi przez Franciszka Adamskiego, Brunona Hołysta, Alicję Kargulową, Marię Mendel i Tomasza Szkułdarka, Zbigniewa Kwiecińskiego oraz Janusza Sztumskiego.

Wprowadzeniem do tego obszaru analiz jest pytanie o ład normatywny zintegrowanego rozwoju społecznego postawione przez Adamskiego w kontekście wyłaniającego się z polskiej transformacji ustrojowej porządku demokratycznego, który zastał nas mentalnie nieprzygotowanych i nieposiadających kompetencji niezbędnych do uczestniczenia w nim. Autor upatruje źródeł tego nieprzygotowania w dziedzictwie pokomunistycznej, zniszczonej moralnie rzeczywistości społecznej, owocującego obecnie dwubiegunowym rozdarciem wspólnoty obywatelskiej, która nie zdążyła się jeszcze ukształtować. Głębiej sięga Janusz Sztumski, podejmując analizę bazowej dla tej części tomu kategorii społeczeństwa. Lokuje ją na dwóch poziomach – postulowanego, czyli potencjalnego bądź życzeniowego, ładu polityczno-prawnego oraz realnego tworu, powoływanego przez jego członków. Wnioski płynące z tego zestawienia wskazują na potrzebę zachowania ostrożności w krytycznych ocenach współczesnego społeczeństwa polskiego, bo przecież samo ustanowienie jakiegoś porządku społeczno-politycznego nie powoduje jeszcze, że dotychczasowa społeczność od razu ulegnie zmianom i dostosuje się do nowej sytuacji. Zdaniem Sztumskiego na tytułowe pytanie o to, w jakim społeczeństwie aktualnie żyjemy, nie jest więc łatwo odpowiedzieć, ponieważ trzeba wziąć pod uwagę zarówno tło historyczno-polityczne, jak i współczesną jego dynamikę i kierunki zmiany.

Na jeden z tych kierunków wskazuje Hołyst, który pisze o manipulacji należącej do najczęściej wykorzystywanych metod nowoczesnego marketingu czy kreowania wizerunku w polityce. W jej kontekście każdy ruch i gest stanowi starannie wyćwiczony element przedstawienia oddziałującego na odbiorcę za pośrednictwem odwołania się do jego podświadomości i ukrytych pragnień. Makiaweliczne sztuczki zastępują w tym ujęciu debatę, na której można budować demokratyczną wspólnotę.

W obszarze analizy współczesnego społeczeństwa można odnaleźć także teksty, których autorzy przekraczają kontekst diagnozy i poszukują środków zaradczych. Jednym z nich jest rozdział napisany przez Kargulową, która ideę zrównoważonego rozwoju umieszcza w kontekście problematyki poradnictwa. Autorka przywołuje główne idee zrównoważonego rozwoju, takie jak solidarność w relacjach między różnymi krajami, zwłaszcza bogatymi i ubogimi, a także solidarność z przyszłymi pokoleniami wyrażaną przez ideę globalnej ochrony środowiska przyrodniczego, traktowania czynników ekonomicznych, społecznych i ekologicznych jako równoważnych i zależnych od siebie. Wszystkie one stanowią – jak dowodzi – kontekst aktywności poradniczej na poziomie mikro-, mezo- i makrosocjalnym, będącej „przepływem różnych idei (nie tylko idei zrównoważonego rozwoju) [...] strumieniem ludzkich problemów, dyskursów naukowych, praktyk pomocowych, różnych wspomagających działań” (Kargulowa 2018: 69).

Z kolei Mendel i Szkudlarek wychodzą od diagnozy kryzysu współczesnej demokracji, by poszukiwać środków zaradczych w działaniach animacyjnych. Animacja jest jednak przez nich rozumiana szeroko, jako społeczno-pedagogiczne praktyki polegające na ożywianiu słabnącej demokracji. Owo ożywienie pozostaje

w związku z kształtowaniem się struktury i praktyk życia społecznego w warunkach demokracji: kwestii wspólnotowości w różnorodności, integracji, uczestnictwa, a także agonistycznego ścierania się przeciwników zamiast eliminowania wrogów.

Kwieciński stawia w tym kontekście tezę, że najważniejszymi instytucjami przygotowującymi do życia w społeczeństwie demokratycznym są szkoły, co jest szczególnie istotne w społeczeństwie, które zatraciło instynkt edukacyjny. Zdaniem autora podłożem tego zjawiska jest fakt, że przyjęcie demokratycznego porządku w 1989 roku odbyło się w panice i w euforii. Nie mieliśmy bowiem z nim do czynienia od blisko dwustu lat, nie mieliśmy też odpowiednich kompetencji, nastawień, stosunków wzajemnych, wzorów zachowań, norm i ról społecznych. Kwieciński stawia w tym kontekście pytanie o szkołę:

Czy nagle, z dnia na dzień, współuczestnikiem demokratycznych zmian może stać się szkoła doświadczona przez nas wszystkich, a opisana przez Żeromskiego w *Syzyfowych pracach* i przez Gombrowicza w *Ferdydurke*, czyli szkoła, której ukryty program przemocą narzuca znaczenia i interpretacje tekstów i zdarzeń, „kolonizuje świat życia” jednostek, dokonuje gwałtu na osobowości, blokuje rozwój dzieci i młodzieży, a głosi hasła „wszechstronnego rozwoju człowieka”, wyprowadza większość młodzieży z kultury, a „okrzykuje” się zarazem instytucją, która przekazuje kulturę narodową i światową?” (Kwieciński 2018: 74).

Kwieciński nie poprzestaje na krytyce, ale wskazuje trzy zasadnicze kierunki zmian: w kształceniu, w wychowaniu i w systemie oświaty, z którymi wiąże mozolny proces dopracowywania się demokracji.

Drugi obszar analiz stanowi kultura, podejmowana w różnych kontekstach i na różne sposoby przez Romana Dzwonkowskiego, Józefa Kargula, Jerzego Nikitorowicza, Lucynę Kopciewicz, Jana Papieża, Andrzeja Pawłuckiego i Bogusława Śliwerskiego. Jej pedagogiczny ogląd jest dokonywany w odniesieniu do kwestii o charakterze strukturalnym i funkcjonalnym, zawsze jednak autorzy dotykają osobowego wymiaru tych kwestii. Klucza do rozumienia kierunków zmiany współczesnych społeczeństw dostarczają w szczególności rozdziały opracowane przez Nikitorowicza, Kopciewicz, Śliwerskiego i Papieża. Pierwszy z nich wskazuje na społeczeństwo wielokulturowe i potrzebę nowego paradygmatu tolerancji uzasadnia tym, że

Współczesny człowiek, żyjąc w warunkach wielokulturowości, bezpośrednich i pośrednich kontaktów z innymi kulturami i ich reprezentantami, ustawicznie ma do czynienia z niekończącym się aksjologicznym dyskursem z sobą (wewnętrznym) i z innymi (zewnętrznym). Ustawicznie motywowany jest do odpowiedzi na pytania: jak odnosić się do inności, różnic, odmienności, wolnej ekspresji, twórczości, innowacji, zapożyczeń w bezpośredniej i pośredniej komunikacji z ofertami współczesnego świata? (Nikitorowicz 2018: 164).

Drugi i trzeci odsłaniają problematykę sieci i – jak pisze Kopciewicz – mobilną kulturę oraz jej sensory kolektywnie kształtowane na osi aktywny przedmiot (urządzenie mobilne)–człowiek. Autorka idzie tu pod prąd dominującego w pedagogice niepokoju technologicznego, pisząc:

Technofobiczne dyskursy, w ramach których definiuje się urządzenia mobilne jako „uzależniające zabawki” prowadzące do emocjonalnego spustoszenia i komunikacyjnego zubożenia, wykluczają możliwość wyobrażenia sobie alternatywnych form praktyki edukacyjnej – nowych sposobów pracy, nauki i rozrywki, w której używanie jakościowo dobrej współczesnej technologii mogłoby sprzyjać nabywaniu nowych umiejętności, nowych kompetencji kulturowych i wiedzy (Kopciewicz 2018: 162).

Odmienne stanowisko artykułuje Śliwerski: „Nic, nikt i nigdy nie jest w stanie zastąpić naturalnych rodziców dzieci, niezależnie od tego, jak wyjątkowe, wspańiałe i nawet tanie będą nowe technologie, narzędzia komunikacji” (Śliwerski 2018: 207) i dalej:

Nowe media otwierają bezpośrednią, realną i pośrednią, wirtualną przestrzeń podopiecznym rodziców, jako już nie ich – na nowe, ale w istocie obce im podmioty. W takiej sytuacji w grę zawsze wchodziły, wchodzi i będą wchodzić obce interesy z dobrą, ale i złą wolą, z pozytywnymi, ale i negatywnymi intencjami, jawnymi, ale i ukrytymi potrzebami uruchamiania oddziaływań na osobowość młodych pokoleń (*ibidem*).

Trzeci z kolei rozdział wskazuje kulturę neoliberalną i jej główne trendy: indywidualizm, konsumpcjonizm, relatywizm moralny, jako istotny kontekst rozwoju tożsamości. Autor przywołuje dwa modele moralności: moratoryjny i rozproszony.

W modelu moratoryjnym życie jest nieustannym wyborem, lecz wybór ten zostaje dokonany z wewnętrznych, „alternatywnych” orientacji, natomiast w modelu rozproszonym jednostka nie posiada zestawu wewnętrznych orientacji, punkty zaczepienia odnajduje na zewnątrz (Papież 2018: 181).

Ostatni obszar analiz dotyczy już bezpośrednio wychowania. Składają się na niego teksty Tadeusza Aleksandra, Piotra Baucia, Henryka Bednarskiego, Józefa Golca, Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz i Longiny Strumskiej-Cylwik, Joanny Nowak, Leszka Pawelskiego, Justyny Siemionow, Jolanty Sokołowskiej i Danuty Żebrowskiej. Stanowią one punktowe diagnozy i pomysły rozwiązań pedagogicznych dotyczących zagrożeń związanych z najważniejszymi kierunkami rozwoju współczesnych społeczności i kultur, które zostały wskazane w dwóch poprzednich częściach tomu. Autorzy ułokowali je w trzech polach: rodziny, szkoły oraz ulicy. Tekst Bednarskiego na przykład prezentuje socjologiczną perspektywę badań nad rodziną, która zobowiązuje do jej badania w szerokim planie społeczno-polityczno-kulturowego podłoża jej funkcjonowania. Argumentacja autora jest osadzona w przekonaniu o dwubiegunowym charakterze powiązań rodziny ze

środowiskiem, zarówno tym szerszym, jak i lokalnym. Z jednej strony styczności między rodziną a jej środowiskiem przebiegają w kierunku od rodziny ku organizacjom i instytucjom jej zewnętrznego środowiska (rodzina–środowisko), z drugiej natomiast kierunek styczności jest odwrotny (środowisko–rodzina). Z kolei Nowak podejmuje szczegółową kwestię zawodowej pieczy zastępczej, jednak prezentowane badania empiryczne zdają się odpowiadać na postulat Bednarskiego, ponieważ autorka poszukuje danych na temat funkcjonowania rodzin w obszarze socjalno-ekonomicznym i opiekuńczo-wychowawczym i umieszcza je na tle relacji tego rodzaju rodzin z ich otoczeniem instytucjonalnym.

Zagadnienie szkoły podjęto w kontekście problematyki działań komunikacyjnych, sylwetki i kompetencji pedagoga oraz jego działań animacyjnych.

Pierwszy z wymienionych kontekstów przywołuje teorię działania komunikacyjnego Jurgena Habermasa, w obrębie której „działanie komunikacyjne w funkcjonalnym aspekcie porozumiewania się służy przekazywaniu i odnawianiu wiedzy kulturowej; w aspekcie koordynowania działania służy integracji społecznej i wytwarzaniu solidarności; wreszcie w aspekcie socjalizacyjnym służy wykształcaniu się osobowych tożsamości” (Bauć 2018: 245–246). Na jej tle autor postrzega ład pedagogiczno-dydaktyczny współczesnej szkoły jako strukturę i praktykę nastawioną na cele instrumentalne, formułowane na poziomie społecznej struktury i odnoszone do dyrektyw, a nie norm. Tymczasem

Jedynym społecznym mechanizmem nadającym życiu sens i znaczenie, który wytworzyła nasza kultura, są działania komunikacyjne, dlatego tak niepokojące jest wypieranie w edukacji instytucjonalnej (oświacie) działań komunikacyjnych przez działania strategiczne lub działania celowe, szczególnie gdy dzieje się to za pomocą mediów sterowania – władzy, pieniądza i technologii (*ibidem*: 257).

Pawelski podejmuje natomiast kwestię kształcenia ustawicznego jako jednego z kluczowych wymiarów funkcjonowania pracowników oświaty na rynku zawodowym. Wywód stanowi cenny dla praktyków zasób informacji o sposobach doskonalenia zawodowego nauczycieli, które otworzyły się przed nimi wraz z wejściem Polski do UE i uruchomieniem programów Socrates i Erasmus. Odmiennie podłoże analizy tworzy doświadczenie zawodowe kolejnego autora – Józefa Golca, charyzmatycznego pedagoga i artysty, który pracę nauczyciela postrzega w kategoriach społecznej animacji, a jego samego jako animatora postaw twórczych uczniów. Autor w konkluzji pisze:

Muszę rzecz jasna zgodzić się z faktem, że współczesna szkoła to nie ta, którą ja tworzyłem, ona działa w zupełnie nowych, odmiennych, warunkach społeczno-politycznych, ekonomicznych i kulturalnych. Zmieniło się społeczeństwo, zmienili się nauczyciele, inni są też uczniowie. No więc po co opisuję to, co było za tzw. moich czasów, to, jaką tworzyłem szkołę i czego w niej nauczałem. Piszę przede wszystkim o tym po to, by z całym naciskiem zwrócić uwagę na fakt, że szkoła to nie tylko budynek, dobre wyposażenie – szkoła to „nauczyciel” – nauczyciel rozumny, dobrze wykształcony, odważny,

rozumiejący swoje powołanie i starający się wcielać w życie idee prawdy, wiedzy, rozumnej nauki, potrafiący czynić to wspólnie z uczniami, którym pozwala na wyrażenie własnego poglądu (Golec 2018: 276).

Problematykę aktywności pedagogiczno-animacyjnej podejmuje również Sokołowska, tyle że umieszcza ją w polu środowiskowych metod pracy z dziećmi i młodzieżą. Pedagogika ulicy jest przez autorkę traktowana jako ważna dziedzina pracy z dziećmi i młodzieżą, które wypadły z instytucjonalnego systemu opieki, wychowania i edukacji. Analizy te odsłaniają swoje znaczenie szczególnie w kontekście rozwarstwienia społecznego i wyłaniania się działającej wykluczająco kultury biedy i ubóstwa.

Podsumowując, w recenzowanej publikacji trzeba docenić liczne walory naukowe, dydaktyczne i popularyzatorskie. Redaktorowi temu udało się zebrać wypowiedzi przygotowane przez grono czołowych postaci współczesnej polskiej pedagogiki i młodszego pokolenia badaczy. Bogata mozaika tekstów pisanych z różnych perspektyw teoretycznych została połączona wspólnym dla współczesnej pedagogiki społecznej kontekstem rozważań i uczyniła z tomu wartościową propozycję dla czytelników zainteresowanych różnymi aspektami rozwoju i edukacji człowieka w ich jednostkowym i zbiorowym wymiarze, w tym dla pedagogów, psychologów, badaczy społeczeństwa i kultury, a także dla praktyków, w szczególności pedagogów społecznych, psychologów i nauczycieli.

Literatura

Papież J. (red.), 2018, *Spółeczeństwo, kultura, wychowanie: publikacja dedykowana profesorowi Janowi Żebrowskiemu z okazji sześćdziesięciolecia pracy twórczej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Elżbieta Gorloff

ORCID: 0000-0002-3265-3628

Uniwersytet Gdański

e.gorloff@ug.edu.pl

<https://doi.org/10.26881/ae.2018.15.12>

Sprawozdanie z ogólnopolskiej konferencji naukowej z okazji sześćdziesięciolecia pedagogiki gdańskiej (1958–2018)

Przypadająca w roku 2018 sześćdziesiąta rocznica pedagogiki gdańskiej stała się okazją do zorganizowania w październiku ogólnopolskiej konferencji naukowej na temat „Z pedagogiką przez systemy i ideologie...”. Myśl przewodnią tego wydarzenia miała zainspirować badaczy do dysputy nad skomplikowanymi losami polskiej pedagogiki ujmowanymi zarówno w perspektywie historycznej, jak i współczesnej. Organizatorem konferencji był Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego kierowany przez prof. Romualda Grzybowskiego, a patronat nad nią objęli rektor Uniwersytetu Gdańskiego dr hab. Jerzy Gwizdała, prof. UG, marszałek województwa pomorskiego Mieczysław Struk oraz prezydent Gdańska Paweł Adamowicz.

W dniach 15–16 października 2018 roku w auli im. Romany Miller na Wydziale Nauk Społecznych przy ul. Bażyńskiego 4 zgromadziło się liczne grono badaczy z wielu polskich ośrodków naukowych, w tym z: Warszawy, Krakowa, Torunia, Łodzi, Wrocławia, Poznania, Szczecina, Opola, Kielc, Lublina, Częstochowy, Olsztyna, Białegostoku, Katowic, Rzeszowa, Słupska, Żar, Gdyni i Gdańska oraz z Kijowa na Ukrainie. Zgromadzonych gości oraz gospodarzy przywitał dyrektor Instytutu Pedagogiki prof. Romuald Grzybowski. Natomiast konferencję otworzył dziekan Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego dr hab. Tadeusz Dmochowski, prof. UG, który w swoim wystąpieniu przypomniał ideę uniwersytetu widzianego jako *universitas*, czyli wspólnotę nauczycieli i uczniów oraz jedności nauk. Głos zabrał również wiceprezydent Gdańska Piotr Kowalczuk, podkreślający między innymi znaczącą rolę uniwersytetu i jej mistrzów w rozwoju intelektualnym miasta.

Po części inauguracyjnej rozpoczęły się dwudniowe obrady w formie sesji plenarnych (3), paneli dyskusyjnych (3) oraz sekcji (9). Należy podkreślić, że zaproponowana przez organizatorów problematyka konferencji wzbudziła duże zainteresowanie wśród pedagogów, czego potwierdzeniem było ponad siedemdziesiąt referatów wygłoszonych w trakcie jej trwania.

W pierwszym dniu obrady zapoczątkowała sesja plenarna oraz wykład wygłoszony przez prof. Romualda Grzybowskiego (UG) *Pedagogika gdańska w sześćdziesięciolecie swojego istnienia. Spojrzenie (raczej) obiektywizujące*. Referent podkreślił w nim znaczącą rolę uwarunkowań politycznych, które rzutowały na rozwój nauk pedagogicznych przez minione sześćdziesiąt lat, a także w dniu dzisiejszym. Uwytknił ogromny wkład w rozwój pedagogiki gdańskiej trzech pokoleń jej twórców, badaczy i nauczycieli akademickich, przywołując takie wybitne postaci jak: prof. Kazimierz Sośnicki, prof. Ludwik Bandura, prof. Kazimierz Kubik, prof. Klemens Trzebiatowski, prof. Elżbieta Zawacka, prof. Romana Miller, prof. Irena Jundziłł, prof. Lech Mokrzecki, prof. Joanna Rutkowiak, prof. Halina Borzyszkowska, prof. Bolesław Niemierko, prof. Jan Żebrowski, prof. Jan Papież, prof. Krzysztof Jakubiak, prof. Tomasz Szkudlarek, prof. Maria Mendel. Następnie głos zabrał prof. Bolesław Śliwerski (UŁ), który w swoim wystąpieniu nawiązał do osobistych związków z gdańską pedagogiką. Zwrócił uwagę na to, że jej rozwój naukowy wyznaczał stale poszerzający się zakres badań oraz osiągnięcia wybitnych profesorów. Szczególne znaczenie miały dla prelegenta eksploracje prof. Ireny Jundziłł skoncentrowane wokół problematyki samowychowania. Z perspektywy przedmiotu własnych zainteresowań referent podkreślił również osiągnięcia dzisiejszego pokolenia gdańskich badaczy związanych ze współczesną szkołą pedagogiki ogólnej, teorii wychowania, pedeutologii, edukacji wczesnoszkolnej oraz pedagogiki specjalnej. Kończąc swój wykład, odniósł się także do kondycji i stanu współczesnego uniwersytetu oraz nauk pedagogicznych.

Poranne obrady uzupełniły wspomnienia i osobiste refleksje dawnych studentów oraz pracowników uczelni. W imieniu pracowników głos zabrała mgr Danuta Kujawska, wieloletnia nauczycielka muzyki, która przypomniała obecnym trudny dla nauki i nauczycieli akademickich okres lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku. Swoje wystąpienie zakończyła, intonując pieśń *Plurimos annos*, którą podjęli wszyscy obecni na sali. Tę część podsumowało wystąpienie prof. Romualda Grzybowskiego, który podkreślił, że kondycja Instytutu to w dużej mierze zasługa właśnie tych, którzy dziś są już na emeryturze. Dyrektor podziękował też emerytowanym pracownikom za ich wkład w rozwój pedagogiki gdańskiej. Wszystkich przybyłych obdarowano kwiatami i pamiątkowymi albumami.

Zgodnie z harmonogramem konferencji, po części wspomnieniowej i krótkiej przerwie, uczestnicy wzięli udział w panelu dyskusyjnym. Organizatorzy zaproponowali debatę koncentrującą się wokół tematu *Nowy człowiek (homo sovieticus) – (zapomniany) klucz do zrozumienia współczesnych Polaków?* Pierwszy zabrał głos prof. Bolesław Śliwerski, który w nawiązaniu do tematyki panelu zwrócił uwagę na okres transformacji ustrojowej i zaznaczył, że tylko w czasie jej pierwszych czterech latach zmiany w edukacji opierały się na takich filarach jak autonomia i demokratyzacja oświaty. Natomiast w latach następnych nastąpił powrót do etatystycznej oraz centralistycznej polityki oświatowej. Referent zaznaczył również, że *homo sovieticus* był i nadal jest głęboko zakorzeniony w mentalności i świadomości wszystkich formacji politycznych. Jako następny wystąpił prof. Tomasz

Szkudlarek (UG), który zwrócił uwagę, że obecnie figura *homo sovieticus* została skryształizowana do postaci *mohera* – człowieka podatnego na manipulację, biernego, bezradnego. Zaznaczył też, że styl uprawiania polityki przez partię rządzącą, który łudząco przypomina styl PRL, jest skierowany właśnie do tej grupy – uczestników miesięcznic smoleńskich. W dyskusji głos zabrał również prof. Wiesław Theiss (APS – Akademia Pedagogiki Specjalnej), który podjął próbę odpowiedzi na pytanie, „dlaczego *homo sovieticus* jest obecny w polskiej pedagogice?”. Prelegent zwrócił uwagę na kilka faktów, które miały znaczenie dla ugruntowania się tego zjawiska w dzisiejszych czasach. Pierwszy to przedzierzgnięcie się reprezentantów typu *homo sovieticus* w nauczycieli demokracji. Drugi to okres tolerancji *homo sovieticus* obecnego w polskiej pedagogice, a trzecim jest zmiana pokoleniowa. Pozycjonowanie się *homo sovieticus* w dzisiejszych przestrzeniach profesor postrzega w kategorii wodzostwa – wodza i jego drużyny. Do problematyki *homo sovieticus* odniósł się również prof. Tadeusz Pilch (UW), stawiając tezę, że takiego zjawiska w polskim społeczeństwie i rzeczywistości obecnie nie ma i że jest to pewna kategoria stworzona w warunkach komunistycznych. Wskazał natomiast na zjawisko *homo polonicusa*, które kształtowało się w ciągu wielu wieków, a jego efektem są między innymi takie właściwości polskiego społeczeństwa jak nietolerancja, trwonienie dorobku poprzednich pokoleń czy moralność sytuacyjna. Wystąpienia panelistów zaowocowały interesującą polemiką. Dyskutanci zaproponowali między innymi wobec zestawienia zjawiska *homo polonicusa* z *homo sovieticusem*. Zaznaczono, że *homo polonicus* to idea, która stworzyła podglebie dla *homo sovieticus*. Zwrócono też uwagę, że obecność figury *homo sovieticus* na gruncie akademickim potwierdzają iluzja pracy, pozorność zapłaty oraz ideologiczne uprawomocnienie władzy. Debatę zakończyło podsumowanie prof. Romualda Grzybowskiego i zaproszenie na jej kontynuację w panelu zaplanowanym na drugi dzień konferencji.

Obrady popołudniowe otworzyła druga sesja plenarna, którą zapoczątkował wykład prof. Janiny Kostkiewicz (UJ). Prelegentka przedstawiła wyniki swoich badań koncentrujących się na krytyce ideologii totalitarnych prezentowanych w czasopiśmie polskich okresu dwudziestolecia międzywojennego. Autorka zaznaczyła, że największym atutem tejsze krytyki jest to, że została dokonana przed Holocaustem, zanim ideologie totalitarne w pełni pokazały swoje oblicze. Tę sesję zakończyła prezentacja prof. Iriny Manokhi (East European Institute of Psychology, Kijów, Ukraina). Referentka w swoim wystąpieniu przedstawiła wizję współczesnej edukacji na Ukrainie, jej bieżące tendencje oraz perspektywy w świetle wdrażanej reformy systemu oświaty.

Ostatnią część pierwszego dnia konferencji poświęcono obradom w sześciu sekcjach tematycznych. W pierwszej sekcji, którą moderowały dr hab. Katarzyna Dormus, prof. UP (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie) oraz dr hab. Agnieszka Wałęga, prof. UMK (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), uczestnicy zaprezentowali wyniki swoich badań nad wkładem kobiet w rozwój szkolnictwa ogólnokształcącego w XIX i XX wieku, dziejami trzech pokoleń rodzin kresowych

w drodze ku niepodległości, a także obrazem dziecka i rodziny prezentowanym w czasopiśmiennictwie XIX i XX wieku. Referenci sekcji drugiej, której przewodniczyli prof. Wiesław Jamrożek (UAM – Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu) i prof. Krzysztof Jakubiak (UG), swoje wystąpienia skoncentrowali wokół zagadnień dziedzictwa pedagogiki II Rzeczypospolitej. W sekcji trzeciej, prowadzonej przez prof. Adama Massalskiego (Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach) oraz dr hab. Justynę Gulczyńską, prof. UAM, płaszczyznę rozważań wyznaczał obszar dziedzictwa edukacyjnego PRL. Wystąpienia w sekcji czwartej koncentrowały się wokół tematu „Pedagogiczne zmagania z rzeczywistością”. Referenci poruszyli między innymi zagadnienia zagrożeń wynikających z wszechobecności technologii informacyjnej. Odnieśli się również do problemów edukacji domowej oraz szkolnictwa prywatnego. Tu moderatorami były prof. Ewa Filipiak (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy) i prof. Elżbieta Łuczak (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie). Piątej sekcji pt. „Pedagogika jako (nie) możliwość (nie)wolności” przewodniczyli dr hab. Jan Papież, prof. UG oraz dr Małgorzata Cackowska (UG). W tej grupie obok problematyki zastosowania społeczno-regulacyjnej teorii kultury w analizie przemian wychowania, refleksyjności jako procesu samopoznania i autokorekty czy polskich odmian „czarnej pedagogiki” referenci przypomnieli sylwetki pionierów edukacji seksualnej w Polsce oraz dokonali interpretacji badań prowadzonych przez prof. Romanę Miller nad rozwojem animacji społeczno-kulturalnej. Temat szóstej sekcji brzmiał „Pedagogika obcych – obcość w pedagogice”, a jej moderatorem byli dr hab. Zdzisław Aleksander, prof. ASW (Akademia Sztuki Wojennej w Warszawie) wraz z dr Joanną Belzyt (UG). Tu obrady koncentrowały się wokół edukacji osób z niepełnosprawnością, problemów dialogowego współistnienia seniorów i osób młodych oraz edukacyjnego kontekstu różnic kulturowych w środowisku uczniowskim.

Drugi dzień konferencji zapoczątkowała sesja plenarna oraz wykład prof. Elwiry Kryńskiej (Uniwersytet w Białymstoku) uzupełniony interesującą prezentacją. Prelegentka na wybranych przykładach tragicznych losów matek i ich dzieci w okresie stalinizmu ukazała powojenne zniewolenie polskiego społeczeństwa poddanego represjom i indoktrynacji władzy komunistycznej. Tę część zakończył referat prof. Andrzeja Michała de Tchorzewskiego (Akademia Ignatianum w Krakowie), który podjął rozważania *O pedagogicznych problemach różnorodności patriotyzmu*.

Kolejnym punktem konferencji były dwa równoległe otwarte panele dyskusyjne. W pierwszym myślą przewodnią stał się temat „Pedagogika wstydu i bezwstydną polityka. Wokół wychowującego państwa Prawa i Sprawiedliwości”. Jego kanwę stanowiły referaty wygłoszone przez prof. Marię Mendel (UG) oraz prof. Tomasza Szkudlarka (UG). W drugim dr Małgorzata Obrycka, dr Anna Majer, dr Helena Liwo oraz dr Szymon Dąbrowski skoncentrowali dyskusję wokół problematyki „Metamorfozy wychowania. Od współczesnych narracji do pluralistycznego indywidualizmu”. Podczas tego spotkania prelegenci zaprezentowali główne założenia powołanego przez siebie interdyscyplinarnego zespołu badawczego działającego

naukowo w obszarach pedagogiki kultury, pedagogiki religii, pedagogiki specjalnej, a także etyki i religioznawstwa. Obrady w sesjach panelowych zakończyła ożywiona dyskusja, w której udział wzięło wielu interlokutorów prezentujących różne stanowiska i poglądy.

Ostatnim wydarzeniem naukowym drugiego dnia konferencji były obrady odbywające się w mniejszych zespołach tematycznych. W sekcji siódmej pt. „Pedagogiczne dyskursy nauczycielskie”, której przewodniczyły dr hab. Anna Sajdak-Burska, prof. UJ oraz dr hab. Jolanta Kruk, prof. WSB (Wyższa Szkoła Bankowa w Gdańsku), przypomniano sylwetki, działalność naukową, a także zaprezentowano dorobek prof. Mirosławy Chamcówny, prof. Haliny Borzyszkowskiej i prof. Jana Żebrowskiego. Skoncentrowano się też na wybranych aspektach dydaktyki akademickiej, badaniach nad edukacją muzealną oraz na pracy i kompetencjach nauczyciela. Obrady w ósmej sekcji pt. „Edukacja międzykulturowa” moderowali dr hab. Tomasz Gmerek, prof. UAM oraz dr hab. Lidia Burzyńska-Wentland, prof. AMW (Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni). W tej grupie referenci dyskutowali między innymi nad znaczeniem przełomów politycznych (okres PRL i transformacji ustrojowej) dla rozwoju działalności kulturalno-oświatowej i społecznej mniejszości narodowych i etnicznych, nad problematyką nierówności rasowych w szkolnictwie RPA oraz edukacyjnymi szansami rdzennej ludności Kanady. Sekcję dziewiątą pt. „Pedagogika resocjalizacyjna – człowiek zagubiony i odnaleziony” poprowadzili dr hab. Robert Opora, prof. UG i dr hab. Justyna Siemionow, prof. UG. Wystąpiło w niej sześciu mówców, którzy pochyliłi się nad problematyką osób niepełnosprawnych w zakładach karnych, edukacyjnych dróg skazanych kobiet oraz rodzin widzianych z perspektywy mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności. Zaprezentowano też wkład prof. Henryka Machela w rozwój pedagogiki resocjalizacyjnej.

Obrady zakończyły się w godzinach popołudniowych. Zamknięcia konferencji dokonał dyrektor Instytutu Pedagogiki prof. Romuald Grzybowski, który podziękował uczestnikom za wysoki poziom merytoryczny prezentowanych referatów, aktywny udział w dyskusjach panelowych oraz tych toczących się w poszczególnych sekcjach. Kończąc, wyraził nadzieję na jeszcze wiele wspólnych spotkań i owocnych dysput podczas kolejnych przedsięwzięć naukowych.

Autorzy/Authors

- Anna Boguszewska – dr hab., prof. nadzw., Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej –
Maria Curie-Skłodowska University
- Małgorzata Cackowska – dr, Uniwersytet Gdański – University of Gdańsk (Poland)
- Elżbieta Gorloff – dr, Uniwersytet Gdański – University of Gdańsk (Poland)
- Bożena Hojka – dr, Uniwersytet Wrocławski – University of Wrocław (Poland)
- Piotr Krzywdziński – mgr, Uniwersytet Gdański – University of Gdańsk (Poland)
- Małgorzata Lewartowska-Zychowicz – dr hab., prof. nadzw., Uniwersytet Gdański –
University of Gdańsk (Poland)
- Astrid Męczkowska-Christiansen – dr hab., prof. nadzw., Akademia Marynarki
Wojennej – Academy of the Navy (Poland)
- Monika Nawrot-Borowska – dr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy –
Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz (Poland)
- Natalia Paprocka – dr, Uniwersytet Wrocławski – University of Wrocław (Poland)
- Piotr Prósiniński – mgr, Uniwersytet Gdański – University of Gdańsk (Poland)
- Krystyna Rybicka – mgr, Miejska Biblioteka Publiczna w Lublinie – Municipal
Public Library in Lublin
- Jerzy Szyłak – prof. dr hab., Uniwersytet Gdański – University of Gdańsk (Poland)
- Anita Wincencjusz-Patyna – dr, Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gep-
perta we Wrocławiu – Eugeniusz Geppert Academy of Fine Arts in Wrocław
- Barbara Zmuda – Uniwersytet Gdański – University of Gdańsk (Poland)

Informacje dla autorów

Czasopismo naukowe „Ars Educandi” jest rocznikiem afiliowanym przy Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego, który powstał w 1998 roku. W roku 2009 środowisko gdańskiej pedagogiki postanowiło odświeżyć jego formułę. Powołano zatem nową Redakcję, a także podjęto decyzję o rekonstrukcji Komitetu Naukowego.

Zgłaszanie utworu

Do artykułu należy dołączyć oświadczenie Autora/Autorów, w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom ghostwriting i guest authorship, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca rzeczywistego wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz charakteru autorskiego wkładu, to jest informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.).

Podpisane oświadczenie należy przesłać w formie skanu na adres redakcji: arseducandi@ug.edu.pl.

Artykuł należy przesłać również na adres: arseducandi@ug.edu.pl.

Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów w „Ars Educandi”. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.

Standardy wydawnicze

Artykuł powinien być zapisany jako dokument tekstowy w formacie doc. i przesłany drogą elektroniczną na adres: arseducandi@ug.edu.pl. Wydruk na papierze i zapis na płycie CD nie są konieczne.

Należy użyć pisma Times New Roman. Wielkość pisma:

- imię i nazwisko autora (autorów), ich afiliacja – 12;
- tytuł opracowania wyśrodkowany i pogrubiony – 14;
- śródtytuły wyśrodkowane, bez numeracji – 12;
- tekst podstawowy, odstęp między wierszami 1,5, marginesy 2,5 cm – 12.

Cytaty zapisane w cudzysłowie, dłuższe cytaty wydzielone z tekstu, odstępy między wierszami 1,0.

Tabele i rysunki ponumerowane kolejno w całym artykule i opatrzone odpowiednio tytułem lub podpisem:

- rysunki w postaci elektronicznej powinny być dostarczane w formatach importowalnych do programu MS Word, na przykład tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- rysunki sporządzone w wewnętrznym programie MS Word powinny stanowić całość;
- elementy powinny być zgrupowane (nie powinny być rysowane bezpośrednio w pliku tekstowym).

Odsyłacze należy umieszczać w strukturze tekstu w nawiasach, na przykład (Giddens 2010: 38).

Tekst należy konstruować w taki sposób, aby liczbę przypisów rozszerzających umieszczanych na dole strony ograniczyć do minimum.

Imiona autorów cytowanych w tekście powinny być skrócone do inicjałów i konsekwentnie podawane w całym tekście.

Bibliografia powinna być sporządzona analogicznie jak we wcześniejszych numerach rocznika.

Do artykułu należy dołączyć streszczenie w języku angielskim, tytuł tekstu w języku angielskim oraz słowa kluczowe (4–6) w językach polskim i angielskim.

Minimalny okres oczekiwania na opublikowanie tekstu wynosi około dwanaście miesięcy. W przypadku, gdy opinie na temat oferowanego tekstu są rozbieżne, okres oczekiwania może być dłuższy.

Materiały nadesłane do redakcji (wydruki, płyty CD) nie są zwracane.

Redakcja wymaga od autorów publikacji ujawnienia informacji o podmiotach przyczyniających się do powstania publikacji (wkład merytoryczny, rzeczowy, finansowy). Główną odpowiedzialność za podanie tych informacji ponosi autor zgłaszający artykuł. Ghostwriting, guest authorship są przejawem nierzetelności naukowej, a wszelkie wykryte przypadki będą demaskowane.

Information for authors

„Ars Educandi” is an annual Scientific journal established in 1998 affiliated with the Institute of Pedagogy, University of Gdansk. In 2009, the pedagogues of Gdansk has decided to refresh its formula. Therefore a new Editorial Board was established, and Scientific Committee was reconstructed.

Submissions:

Every submission must include a statement in which author/-s includes/- an information that the text is his/her/their own work and mention all the contributor/s that took part in creation of this particular text. The text should not be in the process of publishing in any other scientific journal.

Statements and texts should be sent to: arseducandi@ug.edu.pl.

The authors do not receive gratification for the publications in „Ars Educandi”. The editors have the right to make minor changes and shortcuts in articles, which have no significant impact on the text’s content.

Editorial standards:

The article should be saved as a text document in the Word (.doc) format and sent via email to the following address: arseducandi@ug.edu.pl – printed version and CD-ROM with the text are not necessary.

Use the Times New Roman font. Font size:

- name of the author(s), their affiliation – 12;
- the title of the centered and bold – 14;
- intertitles centered, without numbering – 12;
- content-line spacing 1.5, margins 2.5 cm – 12.

Quotes within quotation marks, long quotes separated from the text, spacing 1.0.

Tables and pictures numbered consecutively throughout the article and with the title or caption:

- included pictures should be provided in formats possible to import to MS Word, for example: tif, jpg, bmp, eps, pcx, wmf;
- pictures made in the internal MS Word should be integrated;

– elements should be grouped together (not drawn directly in the text file).

References should be placed in the text – in brackets for example (Giddens 2010: 38).

The text should be constructed in such a way that the number of notes in the footer are minimum.

Names of the authors cited in the text should be shortened to initials and consequently used in the rest of the text. 140 Information for authors

References should be made the same way as in previous issues of „Ars Educandi”.

The text should include a summary in English, the title of the English text and keywords (4–6) in Polish and English.

The minimum waiting period for publication of the text is approx. twelve months. If opinions on the offered text are divergent, the waiting period may be extended.

Materials sent to the editor (prints, CDs) are not returned.

The main responsibility for providing information (authors, contributors) shall be borne by the declarant of the article. Ghostwriting, guest authorship shall not be accepted, any attempts will be exposed.

Deklaracja o wersji pierwotnej

Wydawca rocznika Ars Educandi informuje, że wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe (ISSN 2083-0947).

Od roku 2011, każdorazowo po ukazaniu się drukiem nowego numeru, na stronie internetowej czasopisma jest zamieszczona jego wersja cyfrowa (ISSN [ONLINE] 2657-6058).

Czasopismo ARS EDUCANDI jest indeksowane w bazach BazHum
i Google Scholar Scientific Commons

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Armii Krajowej 119/121
81-824 Sopot
tel. 58 523 11 37

Adres Redakcji/Editor's address
„Ars Educandi”
Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego
ul. Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk

Strona internetowa/Website

<https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/arseducandi>
<http://www.arseducandi.ug.edu.pl/>

