



Pedagogical Contexts 2023, No. 1(20)
www.kontekstypedagogiczne.pl
ISSN 2300-6471, e-ISSN 2720-0000
s. 23–38
<https://doi.org/10.19265/kp.2023.1.20.370>



Aneta Świder-Pióro

<https://orcid.org/0000-0002-7800-0102>
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
aneta.swider-pioro@uwm.edu.pl

**PIĘKNA I NIEPIĘKNA PRZESTRZEŃ DZIECIŃSTWA –
CZY MOŻNA JĄ OKIEŁZNAĆ W JĘZYKU?
PRÓBY UCHWYCENIA DZIECIĘCEGO BYCIA
W ŚWIECIE WE WSPÓŁCZESNEJ LITERATURZE
DLA NAJMŁODSZYCH**

THE BEAUTIFUL AND UGLY SPACE OF CHILDHOOD –
CAN IT BE TAMED IN THE LANGUAGE?
THE ATTEMPTS TO CAPTURE THE CHILD'S WORLD
EXISTENCE IN CONTEMPORARY LITERATURE FOR
THE YOUNGEST

Słowa kluczowe:
język, literatura,
dzieciństwo, sytuacja
graniczna, język
melancholii,
język totalitaryzmu

Streszczenie: W artykule analizie poddany został język dziecięcych bohaterów współczesnych utworów literackich w celu zbadania, czy lub w jak dużym stopniu i jakimi sposobami próbuje zbliżyć się do prawdy o byciu w świecie młodego człowieka. Czy można określić ramy językowej funkcji poznawczej w poszukiwaniu całościowego obrazu świata i jego usensowniającej wykładni? W jakiej mierze i czy w ogóle zasadne jest ustalanie jego (języka dziecięcych bohaterów) tożsamości z językiem opowiadającym o sytuacjach wyjątkowych, trudnych lub nawet ekstremalnych z perspektywy „ja” literackiego dorosłego? Ów hermeneutykujący namysł inspirowany jest

myślą i jednocześnie troską o prawdę w literackiej wizji świata proponowanej dzieciom, która zdecydowanie wymyka się „infantylizującemu modelowi” pedagogiki wczesnej edukacji. Symbolicznym punktem wyjścia niniejszych rozważań stał się ujęty w werbalno-graficznym kodzie komunikacyjnym obraz świata ukazanego z perspektywy żydowskiej dziewczynki – mieszkanki Domu Sierot Janusza Korczaka – bohaterki książki Iwony Chmielewskiej *Pamiętnik Blumki*.

Keywords:

language,
literature, childhood,
borderline situation,
the language of
melancholy,
the language
of totalitarianism

Summary: The paper analyses the language of child protagonists of contemporary literary works to investigate the probable ways and the extent to which it most likely attempts to get closer to the truth about the being in the world of a young person. Is it possible to define the framework of the linguistic cognitive function in search of a comprehensive as well as a holistic picture of the world and its sense-making interpretation? Is the need to establish the language of children protagonists' identity with the language that describes unprecedented, unusual, difficult, or even extreme situations from the perspective of an adult literary "Me" self-justifiable enough, and if so – to what extent? This hermeneutic reflection is inseparably inspired by the thought and – at the same time – the concern for truth in the literary vision of the world offered to children, which escapes the infantilising model of early childhood education pedagogy.

Wprowadzenie

Gdy w latach 2010–2022 w Warmińsko-Mazurskiej Bibliotece Pedagogicznej w Olsztynie prowadzone były zajęcia edukacyjne dla dzieci klas I–III (których to zajęć pisząca niniejsze słowa była współautorką i współorganizatorką), realizatorkom tego przedsięwzięcia nieodmiennie towarzyszyła myśl o konieczności dokonania trafnego wyboru tekstów literackich, z jakimi uczniowie mieli obcować podczas zajęć. Wynikało to przede wszystkim ze świadomości wagi literatury i jej wpływu na sferę emocjonalną oraz intelektualną dziecka, a co za tym idzie – wiązało się z antycypacją dojrzałej i (jak określa ją Marian Sinica) „dowolnej” recepcji literackiej, która jest „istotnym wskaźnikiem rezultatów

kształcenia i samokształcenia literackiego w okresie szkolnym” (Sinica, 2006, s. 104). Autorki wspomnianych zajęć dostrzegały również konieczność istnienia w proponowanych tekstach literackich potencjału otwierającego możliwość dialogu ucznia z literaturą w modelu jednoznacznie zaprzeczającym wciąż jeszcze obecnej w procesie dydaktyki wczesnoszkolnej infantylizacji, która „wyraża się [m.in. – przyp. A.Ś.P.] w realizacji dyskursu dziecka jako istoty nierozumnej, niezdolnej do realistycznego i krytycznego namysłu, wymagającej spłykania, uproszczeń, przekłamań, ubajkowania opracowywanej wiedzy” (Klus-Stańska i in., 2011, s. 30). W przekonaniu organizatorek tych edukacyjnych spotkań literackich dla uczniów klas początkowych formułę mądrego, opartego na figurze partnerstwa dialogu w obszarze literatury adresowanej do najmłodszych proponuje niewątpliwie beletrystyka afirmująca wyobraźnię oraz podmiotowość dziecka (Papuzińska i Leszczyński, 2002), rezygnująca z lokowania świata przedstawionego w topice dziecięcego raju (Papuzińska i Leszczyński, 2002) i usytuowana w jednoznacznej opozycji do modelu literatury moralizującej (istniejącej jeszcze w dużej mierze jako pokłosie pedagogiki pozytywistycznej). Ten model literatury – wiernej prawdzie i pozostającej wobec potencjalnego odbiorcy w relacji opartej na szczerości – podejmuje wyzwanie (oraz ryzyko) dotyczące polemiki z dziećmi o kwestiach najistotniejszych, a tym samym najtrudniejszych w obszarze zarówno jednostkowego istnienia, jak i społecznej koegzystencji.

W artykule odwołam się do dwóch współczesnych – stanowiących reprezentację przywołanego wyżej modelu literatury adresowanej do najmłodszego odbiorcy – utworów: *Pamiętnika Blumki* autorstwa Iwony Chmielewskiej (2011) oraz *Wędrówki Nabu* Jarosława Mikołajewskiego (2016). Przyjrę się przede wszystkim ich językowi, by skonstatować, na czym polega fenomen tychże literackich realizacji, skoro w tak znacznym stopniu zdeterminowały one uwagę, zainteresowanie i emocje (w wielu wypadkach wzruszenie) dzieci, a także zainicjowały sytuację dialogu w obszarze odbiorcy–bohaterowie–autor podczas proponowanych w bibliotece spotkań literacko-edukacyjnych.

Pustkowie Kitajronu a niepiękna i piękna przestrzeń dziecięcej egzystencji

Punktem wyjścia rozważań prowadzonych w tej części stanie się niezwykle przejmująca i nośna metafora, jaką zaproponowała Danuta Danek (2012) w swojej książce *Śmierć wewnętrzna. Literatura w świetle doświadczenia psychoanalitycznego*.

Pustkowie Kitajronu – wiemy, że „metafory wygnania i znalezienia się na pustkowie należą do najstarszych i najtrwalszych metafor ludzkich – jest tutaj jednocześnie obrazem zewnętrznym i wewnętrznym. Pejzażem zewnętrznym, miejscem świata – i pejzażem wewnętrznym, stanem człowieka. I uzmysławia z kolei tyleż śmierć ludzką zewnętrzną, co wewnętrzną, owo życie w żywej śmierci” (Danek, 2012, s. 12).

Gwoli wyjaśnienia należy dodać, że metafora ta ma swe źródło w Sofoklesowym micie o Edypie, w którym Kitajron był miejscem, gdzie mitologiczny bohater został porzucony przez rodziców i do którego, poznawszy dramatyczną prawdę, pragnął powrócić. Danek uniwersalizuje tę figurę, podkreślając, że zarówno w życiu, jak i w literaturze istnieją różne realizacje kitajrońskiej przestrzeni, a ich specyfikę wydają się wyrażać słowa Murphy’ego – jednego z bohaterów Samuela Becketta – „Mój świat jest w żałobie” (za: Danek, 2012, s. 38).

Jak się okazuje, owa uniwersalna metafora ludzkiej egzystencji wykorzystywana jest w literaturze adresowanej zarówno do dorosłego czytelnika, jak i jej najmłodszego odbiorcy, zgodnie z niedającym się podważyć stwierdzeniem, że: „codziennosc dziecka nie składa się wyłącznie z zabawy i przeżywania radosnych chwil, nie zawsze jest optymistyczna. Bywa trudna, czasem dramatyczna, wypełniona smutnymi doświadczeniami, przytłaczająca, beznadziejna” (Kuszak, 2018, s. 58). Zatem przedmiot rozważań stanowić będzie język jako sposób komunikacji dziecięcych bohaterów, których świat jest w żałobie, jak również jako kod narracji mierzącej się z przestrzenią Kitajronu. W odczuciu piszącej te słowa przywracanie nierzadko anihilowanych, przemilczanych sytuacji granicznych, traumatycznych (związanych z obszarem tabu) przez autorów dedykujących utwory najmłodszemu odbiorcy – okazuje się zabiegiem istotnym, potrzebnym, nawet koniecznym, ale niezwykle odważnym; tym bardziej że implikuje paralelę, a może w pewnym sensie tożsamość, z językiem usytuowanym wobec analogicznych – trudnych – sytuacji ukazanych z perspektywy „ja” literackiego oraz autorów adresujących własne teksty do dorosłych – twórców nieobciążonych (lub zobowiązanych nie w tak znacznym stopniu) odpowiedzialnością za potencjalnych odbiorców swych dzieł.

Oczywiście, jak wskazuje Danek, różne są realizacje kitajrońskiej przestrzeni. Jedną z nich jest ta, w której język stanowi największy problem, a przynajmniej najsilniej manifestowany – to życie w żywej śmierci Holocaustu, Auschwitz i całego tego niewyobrażalnego Kitajronu zgotowanego ludziom przez ludzi podczas II wojny światowej. Wobec tej przestrzeni język okazuje się bezradny, nieadekwatny, nieprzystający, czy wreszcie zbędny. „Niemał wszystkie

słowa – pisze Dariusz Czaja w swojej książce *Lekcje ciemności* – wszystkie zdania poddane są jakiejś retorycznej odmianie prawa grawitacji, ciężą w stronę jednego punktu. Całe jego piarstwo [mowa o twórczości Imrego Kertésza – stanowiącej w tej wypowiedzi symboliczny przykład – przyp. A.Ś.P.] ma przecież swoje źródło w czarnej dziurze, której na imię Auschwitz” (Czaja, 2009, s. 12). W polskim obszarze literackim reprezentantem zwątpienia w językowy opis rzeczywistości po traumie wojennej jest Tadeusz Różewicz, poszukujący nowego języka i w pewnym sensie odnajdujący go w poetyce ściśniętego gardła oraz w likwidowaniu niestosownego naddatku w literaturze, który (wobec stwierdzenia Theodora Adorna, negującego tworzenie poezji po Auschwitz) mógłby okazać się nawet barbarzyństwem. W ogólnym spojrzeniu na problem języka, który zaistniał po wojennym końcu świata, i na stosunek do tej sytuacji, jakim charakteryzują się kolejne, wschodzące pokolenia, kwestia ta nie prezentuje się dobrze:

[...] wygląda na to – konstatuje autor *Lekcji ciemności* – że w szerszym planie społecznym z Zagłady nie pojęliśmy wiele. Widać to choćby po języku, którego używamy. Stosowane zwyczajowo wyrażenia, mówiące o „wielkim morderstwie”, „potwornym koszmarze”, „piekle”, tak naprawdę ślizgają się po powierzchni, zamazując istotę sprawy. Usiłują bowiem sprostać czemuś, co wypada poza granice języka i wyobraźni (Czaja, 2009, s. 17).

Jaki sposób przekazu językowego wybierają współcześni autorzy lektur dotykających tych właśnie najtrudniejszych w ludzkiej egzystencji momentów rzeczywistości – zapośredniczonych w figurze Kitajronu – ale adresowanych do dzieci? Oczywiście nie chodzi tutaj tylko o traumę II wojny światowej, ale również o inne trudne, czasem nawet graniczne zdarzenia, z jakimi przyszło się zmierzyć dziecięcym bohaterom literackim. Wydaje się, że sytuację autorów podejmujących to niełatwe wyzwanie polemiki anektującej obszar tabu może nieco złagodzić fakt, iż – by odwołać się w tym miejscu do słów filozofa, Maxa Schelera:

Dla dziecka terażniejszość stanowi szeroką i jasną, niezmiernie barwną przestrzeń bytu. Jednak w miarę postępu procesu życiowego przestrzeń ta zmniejsza się, zawęża i zacieśnia [...]. Dla chłopca i młodzieńca jego przeżywana przyszłość wygląda jak szeroka, jasna, prowadząca w nieskończoność jaśniejąca droga (*Gang*), jak niezmierzone pole przybierające formę przeżyciową «możności przeżywania», na którym życzenie, pragnienie i fantazja odmalowują tysiące postaci (Scheler, 1994, s. 8).

To właśnie towarzyszące dzieciom – trafnie wyartykułowane przez filozofa – poczucie barwnej przestrzeni bytu, pomimo faktu, że „najmłodsi, jak dorośli, w sytuacjach granicznych znoszą głód, trudy tułaczki, mróz, upał, brak powietrza w ciasnej przestrzeni piwnicy czy wagonu, [nie przestają jednak – przyp. A.Ś.P.] odczuwać potrzeb psychiczno-emocjonalnych [...] i fizycznych właściwości dla wieku (zabawa, wesołość)” (Ungeheuer-Gołąb i Kopeć, 2016, s. 167). Zatem niepięknej przestrzeni dzieciństwa w sposób naturalny towarzyszy zwykle usytuowana na antypodach poprzedniej – piękna przestrzeń, która – szczęśliwie – nie uległa jeszcze zmniejszeniu, zacieśnieniu czy zawężeniu.

I rzeczywiście, w każdym z utworów, które przywołuję lub które w kontekście moich rozważań mogłabym przywołać, wyłania się nie tylko pustkowie Kitajronu – czyli przestrzeń określana np. słowem „potem” w *Bezsensowności Jutki* Doroty Combrzyńskiej-Nogali (2012), ale również obszar piękny i harmonijny, z którego Jutka czerpie siłę (ten z „przedtem”). W *Wędrówce Nabu* będzie to słowo „tam” – odnoszące się do wyidealizowanej przestrzeni, w jakiej nie palą się domy, natomiast w *Poradniku hodowcy aniołów* Grzegorza Kasdepkego (2018) owa dobra, obiecująca przestrzeń sygnowana jest frazą „gdzieś daleko, daleko” lub określeniem „kiedys”, antycypującym świetlaną przyszłość, w której bohaterka utworu będzie „głośna i roześmiana” (Kasdepke, 2018, s. 24), „nikomu nie ustąpi z drogi. I nigdy nie będzie płakać, nawet gdy ktoś zrobi jej strasliwą przykrość” (Kasdepke, 2018, s. 25).

Język melancholii w *Pamiętniku Blumki*

W *Pamiętniku Blumki* Iwony Chmielewskiej przestrzeń idealnej przyszłości otwierają w warstwie werbalnej czasownikowe formy czasu przyszłego – sugerujące niedaleką, powojenną przyszłość, która (jak wiedzą współcześni odbiorcy) nigdy nie nastąpi, przykładowo: „zostanie” („wielkim krawcem”), „nie zapomni” („do końca życia”), „gdy dorosnę” („chciałabym zostać wychowawczynią”), „opowiem jutro” („o reszcie”) (Chmielewska, 2011). Odnoszące się do przyszłości słowa wzmocnione są ponadto narracją graficzną, którą w omawianym utworze – reprezentującym gatunek książki obrazkowej – należy czytać równoległe z tekstem (zwłaszcza w tej realizacji picturebooka autorki warstwa słowna nie funkcjonuje samodzielnie; oczywiście, może zaistnieć, ale będzie zdecydowanie uboższa w sferze semantycznej). Werbalno-graficzna propozycja Chmielewskiej jawi się jako niezwykle subtelna realizacja świadectwa doświadczenia traumatyzującego, przywołującego dramatyczne losy mieszkańców

i opiekunów Korczakowskiego Domu Sierot. Narracja graficzna, równolegle istniejąca z tekstem, okazuje się doskonałym sposobem na wyartykułowanie kwestii granicznych, trudnych, czasem niemożliwych, zbyt bolesnych lub nazbyt intymnych do werbalnego przedstawienia. Niezbędna jest również do tego, by nie naruszyć owej ascetycznej dykcji narracji słownej, co groziłoby zaburzeniem misternie utkanej przez autorkę konstrukcji, wydającej się unosić (a przynajmniej czynić to w dużej mierze) ciężar prawdy i umożliwiającej jej artykulację.

Z perspektywy współczesnych odbiorców – znających dramatyczny kontekst przedstawionych wydarzeń i sytuacji oraz ich tragiczny (bardzo subtelnie antycypowany tylko w utworze Chmielewskiej) wymiar – tekst ten można czytać jako swoiste *testimonium*, czyli rodzaj świadectwa, opowieści o zdarzeniach osoby, która była ich uczestnikiem. *Testimonia* to – jak wyjaśnia Ewa Bielska – „narracje ulokowane w podmiotowej wyjątkowości, [które – przyp. A.Ś.P.] w takim znaczeniu są bliższe literaturze niż historii” (Bielska, 2018, s. 70), gdyż ta ostatnia „dąży do uporządkowania przez porównanie, a w efekcie, niestety, neutralizuje, wycisza wyjątkowość, odbiera jej legitymizację” (Bielska, 2018, s. 70). Zresztą wspomniany dramatyczny kontekst wdziera się bezwzględnie w samą opowieść Blumki – tym bardziej złowieszczo i groźnie, że w formie niejednoznacznej, ambiwalentnej. Widzimy zatem poza ramą pamiętnika wyraziste znaki (jawiące się w warstwie narracji graficznej): pęknięte szkło, które mieszkańcy domu wykorzystują podczas zabawy do tworzenia tzw. widoczków. Chmielewska jednak, we właściwy sobie, niezwykle subtelny sposób, akcentuje ich ostry, zagrażający kształt, wkładając jedno ze szkielew w dziecięcą, delikatną dłoń Blumki. Nic dziwnego, że ten odłamek jest niebezpieczny, gdyż szkło pochodzi ze zbitej (prawdopodobnie wcale nie przez przypadek) szyby w oknie, które to pęknięcie niechybnie (w jednej z ilustracji) przybiera kształt gwiazdy Dawida. Analogicznie sfunkcjonalizowana w narracji graficznej okazuje się również figura ptaka – w pierwszym ujęciu nieokreślona – może przywoływać odwieczne marzenie o wolności. W drugiej zaś odśrodku jest to już ptak drapieżny, niszczący drzewo, które wcześniej towarzyszyło zabawom dzieci z Krochmalnej. Widoczny jest jeszcze jeden niewerbalny, ale objaśniający warstwę słowną znak: ciemne, złowrogie chmury wiszące nad Domem Sierot niemal od początku prowadzonej w książce narracji, które w końcu zderzają się z wyglądającym równie niewinnie, jak wcześniej przywoływane znaki, pociągami, mogącym asocjować marzenie dzieci o przyszłym, lepszym życiu (tytułowej pięknej przestrzeni), a w perspektywie okazującym się bezduszną maszyną, wiozącą mieszkańców domu z Krochmalnej ku śmierci.

Bez owego antycypowanego dramatycznego kontekstu, który znamy, a którego nie poznali bohaterowie *Pamiętnika*, przestrzeń Kitajronu w opowieści Blumki wiąże się jedynie (a właściwie aż) z poczuciem spowodowanej wojną utraty dawnego świata. Niewątpliwie tak jest w przypadku właścicielki pamiętnika, o czym, co znamienne, nie informuje ona w swoich zapiskach. I ten właśnie gest implikowany jest prawdopodobnie zdarzeniem traumatycznym, jakiego doświadczyła bohaterka w związku z utratą dawnej, bezpiecznej rzeczywistości. Jej przeszłość wpisana została natomiast w warstwę obrazową tekstu – na fotografii z wyżej przywołanego „przed” widzimy uśmiechniętą Blumkę wraz z rodzicami. Równolegle dostrzegamy obraz płaczącej dziewczynki już pod opieką Janusza Korczaka – po rozstaniu z najbliższymi. Przykuwa uwagę fakt, że obie grafiki znajdują się poza ramą pamiętnika – to kolejny argument o granicznym zdarzeniu przeżyтым przez bohaterkę. Wydaje się, że ewokacją tegoż jest również styl pamiętnika – niezwykle oszczędny język, niemal pozbawiony epitetów, wzmocniony układem wersów, który akcentuje tę słowną ascezę. Można by domniemywać, że w pewnym sensie mamy tu do czynienia z asocjacją Różewiczowskiego warsztatu ściśniętego gardła i przekazu unikającego naddatku. Mało tego! Narracja *Pamiętnika* wydaje się zapośredniczona w języku melancholii, tekst melancholijny bowiem – by przywołać konstatację Marka Bieńczyka – „odtworza utracone, całość, która się rozpadła. Nosi w sobie żałobę świata, nieokreśloną stratę świata i wszystkimi możliwymi słowami naśladuje jego ogrom i spójność” (Bieńczyk, 2000, s. 39). Tropem dodatkowo wskazującym na fakt, że w utworze wybrzmiewa język melancholii, jest enumeracja, ta – ponownie cytuję Bieńczyka – „gorączka melancholii, figura, w której [...] melancholia rozpała wszystkie swe światła, wytwarza dla siebie sferyczne, bezpieczne miejsce, gdzie w jednej chwili zbiera się «wszystko»” (Bieńczyk, 2000, s. 39). „W wyliczeniu – pisze dalej badacz – tworzymy zwierciadło, usiłujące uchwycić wieczność i nieskończoność rzeczy w fikcyjnej nieskończoności słów” (Bieńczyk, 2000, s. 39, 40). Jean Starobinski natomiast w kontekście melancholijnego wyliczenia przywołuje słowa jednego z bohaterów Alfreda de Musseta: „[...] bierze mnie czasem ochota usiąść na parapecie, patrzeć na płynącą rzekę i zacząć rachować raz, dwa, trzy, cztery, pięć, sześć, siedem, i tak dalej, aż do dnia śmierci” (Starobinski, 2012, s. 127).

A w *Pamiętniku Blumki*? „To jest Zygmus” – wylicza mała autorka – „Ta dziewczynka z krótkimi włosami to Reginka”, „To jest Kocyk”, „To jest Abramek”. „To właśnie jest Hanna”, „To jest Aron”, „To jest mała Pola”, „To jest Szymek”, „Ten wysoki chłopiec to Stasiek”, „To jest Ryfka”, „brat Ryfki

Chaimek”, „To jest nasz Pan Doktor” (Chmielewska, 2011) – mnoży Blumka osoby na poszczególnych kartach swojego pamiętnika. Kolejna enumeracja dotyczy już samego J. Korczaka, w związku z którym autorka wspomnień przywołuje pedagogiczną schedę, inicjując każdą nową myśl (co również znamienne dla jej szczególnego, naznaczonego traumą języka) anaforyczną frazą konsekwentnie na każdej stronie pamiętnika: „Pan Doktor”, „Pan Doktor”, „Pan Doktor”... (Chmielewska, 2011 – i tak aż 22 razy. W kodzie utworu, gdy Pan Doktor (w wymiarze realnym i symbolicznym) gasi już światło, następuje kolejne, niezwykle wymowne wyliczenie w postaci odmiany przez osoby w dwu wersjach językowych – polskiej i niemieckiej: „ja – ich, ty – du, on – er, ona – się” (Chmielewska, 2011). Z melancholijnym wyszczególnianiem mamy też do czynienia w warstwie graficznej pamiętnika: okna, łóżka, doniczki z zasadzonymi przez dzieci roślinami, książki, rękawiczki, suszące się koszulki rozwieszane na sznurku – enumeracja wydaje się nie mieć końca...

Owo werbalne i graficzne wyliczanie przywodzi na myśl inne, utrwalone w kulturze i sztuce, melancholijne asocjacje – m.in. malarstwo słynnego holenderskiego melancholika Jana Vermeera van Delfta. Można by w tym miejscu przywołać zwłaszcza jeden spośród tych najbardziej znanych obrazów artysty – *Ważąca perły*, płótno ukazujące kobietę, która powolnym, melancholijnym ruchem ręki waży i nanizuje na sznur klejnoty. Ponieważ czynność odbywa się wobec *Sądu Ostatecznego* (obrazu pomieszczonego w tle przedstawienia Vermeera), możemy interpretować tę scenę w kategoriach *sacrum*. Asocjacja z portretami tak wiernie i konsekwentnie przywoływanymi przez Blumkę w *Pamiętniku* czy fotografiami wyklejonymi na jego kartach jest tu bardzo możliwa. Bohaterka opowieści Chmielewskiej z uwagą, starannością, pieczołowitością przywołuje każdą postać, wpisując ją w sakralny obszar pamięci. W ustanawianiu tej wiecznej pamięci (owego utrwalenia „na zawsze”) uczestniczy autorka. To ona inicjuje narrację – „Blumka/ mieszkała/ w Domu Sierot,/ który prowadził/ doktor Korczak./ Blumka pisała pamiętnik” (Chmielewska, 2011) – by wkrótce niepostrzeżenie przekazać ją już samej Blumce. Autorka *Pamiętnika*, uruchamiając w swej opowieści retrospekcję, włącza w ówczesny świat terażniejszy (ten, którego już nie ma) współczesnych odbiorców – wszyscy zatem mają szansę podjąć wezwanie pamięci, ze szczególnym uwzględnieniem najmłodszego czytelnika. Wszak – jak konstatuje w kodzie utworu I. Chmielewska, raz jeszcze czerpiąc z rezerwuaru językowych możliwości – „pamiętnik jest po to, żeby nie zapomnieć...” (Chmielewska, 2011).

Nabu *versus* język totalitarny

Ascetyczność stylu i spokojny, miarowy ton narracji wydaje się charakteryzować również *Wędrówkę Nabu* Jarosława Mikołajewskiego. Jak się jednak okazuje, konstatacja ta dotyczy tylko inicjalnej części tekstu. Kolejne jego partie wprowadzają już odbiorcę w semantyczne meandry utworu, czego odzwierciedleniem jest jego obszar językowy. Niewątpliwie *Wędrówkę Nabu* można interpretować, skupiając się na warstwie elementarnej tekstu – jako opowieść o małej, odważnej imigrantce, która po dwukrotnym pożarze własnego domu postanawia wyruszyć w świat, by odnaleźć bezpieczne miejsce dla siebie i dla rodziny, „tam, gdzie nie płoną domy”. Taki kierunek lektury wskazuje również sam autor, nazywając swój projekt „książeczką”. Czy autorowi jednak wypada przekazywać odbiorcy bezpośrednią sugestię, że jego utwór może być czymś więcej niż linearną opowieścią, nawiązującą do aktualnego (choć oczywiście niewątpliwie ważkiego) społecznego problemu? Są jednak wyraziste tropy, również te zakodowane w języku utworu, które wskazują, że opowieść o Nabu jest parabolą – przypowieścią uniwersalizującą ludzką egzystencję – dotykającą odwiecznych problemów człowieka i odsłaniającą jego zwykle niedoskonałą kondycję.

Pustkowie Kitajronu staje się doświadczeniem Nabu, w momencie gdy dziewczynka i jej rodzina tracą dom. W rzeczywistości oraz przestrzeni zwanej „przedtem” (tej bezpiecznej, idealnej) dziewczynka „miała piękny i ciepły dom./ To, że w nim mieszkała, cieszyło wszystkich” (Mikołajewski, 2016). I właśnie ów przywołany przed chwilą, retoryczny chwyt autora, ustanawiający Nabu centrum uniwersum, już u samego początku utworu wskazuje na równoległy do literalnego, paraboliczny trop opowieści. Zresztą samo imię tytułowej bohaterki może stanowić sugestię, że nie chodzi tylko o tę jedną, konkretną dziewczynkę, skoro „Nabu” odsyła jednocześnie do męskiego imienia boga w mitologii babilońskiej. Zatem z pewnością warto podążać tym właśnie, uniwersalizującym opowieść, tropem i z takiej perspektywy przyjrzeć się najistotniejszym punktom semantycznym skierowanej do młodego odbiorcy, misternie skonstruowanej przez autora przypowieści. Tym bardziej jest to pożądane w niniejszej wypowiedzi, że właśnie forma paraboliczna – jako przekaz symboliczny, wiążący się bezpośrednio z ludzkim doświadczeniem, determinujący pewną powtarzalność sensów – stanowi propozycję jak najbardziej czytelną, zwłaszcza dla najmłodszego odbiorcy literatury.

Jednym z elementów narzucających się czytelnikowi już w części inicjującej narrację jest po wielokroć przytaczane słowo „dom”. W pewnym sensie

dojmująca okazuje się jego perseweracyjna obecność w całym tekście utworu, by przywołać choćby wybrane przykłady: „Nabu miała piękny i ciepły dom”, „W ciągu miesiąca rodzice odbudowali dom”, „Razem z ich domem spaliły się domy sąsiadów. Również dom wujka”, „Idziemy – tam – gdzie nie palą się domy”, „Uciekła z domu, którego nie było”, „Śnił jej się dom. Z czasów, kiedy jeszcze nie był spalony”, „Pierwszym widokiem, jaki zobaczyła, były murowane, wysokie domy”, „Chcą [...], żeby kładła się do snu w płonącym domu” (Mikołajewski, 2016).

W ujęciu Gastona Bachelarda (1975) przestrzeń domowa stanowi archetyp uniwersum, do którego każdy mieszkaniec wraca czy to w formie onirycznej, czy imaginacyjnej, czy też wreszcie realnej. Dom bowiem implikuje poczucie bezpieczeństwa:

Trzeba by – twierdzi Bachelard – niejednej kartki na opisanie poczucia, że jesteśmy chronieni [...]. Składają się na nie niezliczone wrażenia oczywiste. Dom chroni nas przed zimnem, przed skwarem, przed burzą, przed deszczem – i każdy z nas ma krocie wspomnień, które mogą natchnąć życiem ten prosty wątek. [...] Osoby zgromadzone pod lampą mają poczucie, że tworzą gromadkę podobną do ludzi, którzy schronili się do jakiegoś dołu czy na wyspie: czują się sprzymierzeni przeciwko zewnętrznej płynności (Bachelard, 1975, s. 316, 317).

Nabu również marzy o domu odzwierciedlającym archetypiczny wzorzec – dlatego ucieka z domu, by, paradoksalnie, do domu powrócić. Płonący dom to przecież całkowite zaprzeczenie domu – to antydom, wynicowany z wszelkich archetypicznych znaczeń. Dlatego Nabu wybiera się w podróż – „tam, gdzie nie palą się domy” (Mikołajewski, 2016). Wędrówka (*notabene* kolejny punkt semantyczny w topografii paraboli) okazuje się podróżą inicjacyjną – rozpoznaniem świata, spotkaniem Innego (Drugiego) – człowieka i siebie w tym świecie. Co znamienne, cezury owego wtajemniczenia silnie odzwierciedlają się właśnie w języku przypowieści, wskazując jednocześnie, że pustynia Kitajronu może być szersza, głębsza i o wiele bardziej przerażająca od tej, której doświadczyła dziewczynka bezpośrednio po stracie domu.

Wewnętrzne wezwanie do podjęcia podróży wyraża się w słowach samej bohaterki i *explicite* w warstwie narracyjnej utworu. To stan, o jakim mówił Max Scheler w przywołanym we wstępie do niniejszego artykułu cytacie: czyli wiara młodości w ową nieskończoną, wspaniałą, jaśniejącą drogę. W dziecięcej optyce Nabu zjawisko to ewokowane jest przez zaakcentowany partykułą „tak”

zachwyty przestrzenią – „tak piękną”, „tak obiecującą”, oraz celem podróży – „tak ogromnym, bezkresnym”, „tak oczywistym i niepojętym” (Mikołajewski, 2016).

Pierwsza cezura inicjacyjnej podróży Nabu następuje w momencie spotkania z Innym, Drugim, a owo anachroniczne zderzenie również przejawia się w języku: – Dzień dobry, żołnierze! – zawołała Nabu wesoło. – Dobr! – odpowiedzieli, jak gdyby wydawali rozkaz

wschodzącemu słońcu (Mikołajewski, 2016).

Ze starcia z żołnierzami dziewczynka wynosi guz nabity w wyniku uderzenia o ścianę, „której [w odczuciu pozytywnie nastrojonej bohaterki – przyp. A.Ś.P.] nie było” (Mikołajewski, 2016). Kolejne spotkania z Innym (policjantami, celnikami) okazują się równie nieudanymi próbami nawiązania relacji między „ja” i „ty”, czego widowym znakiem jest coraz bardziej okaleczone i obolałe ciało dziewczynki. Warto w tym momencie, konsekwentnie, nawiązać do jeszcze jednego miejsca wspólnego utrwalonego w kulturze – mianowicie do filozoficznej myśli Emmanuela Levinasa o spotkaniu z Innym, którego to spotkania istotą jest ruch transcendujący, budujący, wykraczający poza siebie ku Innemu, ruch potencjalnie wieczny (Levinas, 1986; Tischner, 2001, s. 40–55). Między Nabu a Innym brakuje jakiegokolwiek zadzierzgnięcia transcendującej relacji, nie istnieje nawet zaledwie zewnętrzne porozumienie. W swej szczerości i dziecięcej prostocie próbuje podjąć to wyzwanie bohaterka, jednak zderza się z murem, kompletnym zamknięciem, nawet petryfikacją, a metaforyczną realizacją tegoż zjawiska mogą być skrzyżowane ręce Innego, specyficzny język, ostentacyjny gest jedzenia bułki, symboliczna ściana i inne granice nie do przekroczenia przez Nabu. Sposób postrzegania świata z perspektywy bohaterki oraz Innego żadną miarą do siebie nie przystaje, dlatego właśnie z „tamtej” strony w kierunku dziewczynki nie płynie nawet najmniejszy odruch empatii: – Czy wiecie, jak długo już idę? – Nie – odpowiedział pierwszy. – I w ogóle nas to nie interesuje – dodał pierwszy (Mikołajewski, 2016).

Wyrażona w języku przez bohaterkę wiara w to, co widzi wokół siebie i z czego w sposób naturalny pragnie skorzystać – Piękne Jezioro, łódki, morze, a także entuzjazm odnajdujący swe źródło w przywołanym we wstępie Schelerowskim poczuciu „możności przeżywania” – wszystko to napotyka opór, którego reprezentację w języku stanowią imperatywy: „Stać!”, „Stój!”, „Nie wolno!”, „Stop!”, „A dokąd to!”, „Mylisz się!” (Mikołajewski, 2016). Można by zaryzykować stwierdzenie, że zaczynamy obcować w utworze z odmianą języka totalitarnego. Konstatacja ta ugruntowuje się w kreacji Innego, wobec

którego słowa Marka Hendrykowskiego (2015) o generującym zło totalitaryzmie wydają się ziszczać w opowieści o Nabu podczas wyżej przywołanych, inicjalnych spotkań:

Rzecz w tym, że zwyczajność zła [...] pochodzi od przeciętnych, niczym niewyróżniających się, najzwyczajniejszych ludzi. Wszechwładza jego czynienia, w momencie gdy ją otrzymają z rozkazu wodza, organizacji czy państwa totalitarnego, stoi w całkowitej sprzeczności z ich dotychczasową formą egzystencji poza systemem [...] (Hendrykowski, 2015, s. 162).

Owo dojmujące poczucie wzmacniają atrybuty semantycznie związane z niewolą: druty kolczaste – ostre jak noże, które ostrzyli bliżej niepoznani „oni”, ściana itd. Piękna przestrzeń, jaka jeszcze niedawno była przedmiotem zachwytu dziewczynki, ulega coraz większemu skażeniu, niszczeniu, a nawet destrukcji.

Kolejne cezury w podróży prowadzą do eskalacji negatywnych emocji i utraty wiary w „tak piękną” i „tak obiecującą” przestrzeń. W myślach dziewczynki pojawia się nieznaný dotąd strach, kielkuje podejrzliwość. Konsekwentnie skutki tej sytuacji znajdują swe odbicie w języku bohaterki:

„Nie ma ścian niewidzialnych?” – dziwiła się w myślach.
 „Nie ma drutów kolczastych, które są, choć ich nie ma. Dziwne”
 (Mikołajewski, 2016).

Pozbawiona wiary Nabu zaczyna topić się w morzu. Jest jej zimno i strasznie, a w każdym skrawku ciała czuje to, z czym nigdy wcześniej nie miała do czynienia – ogromną słabość.

W punkcie kulminacyjnym utworu – stanowiącym jednocześnie rozwiązanie akcji przypowieści – dziewczynka, widząc, że dotarła do murowanych, wysokich domów, które miały być celem jej wędrówki, zaczęła „turlać się” i śmiać, „turlać się” i płakać – „ze szczęścia” (Mikołajewski, 2016). Jednakże reakcja ludzi na plaży, którzy ten jej śmiech chcieli „przeinaczyć i pogiąć”, spowodowała, że Nabu – jak nigdy dotąd – „Ha! Zaśmiała się krótko. Już nie z rozbawienia, tylko z napięcia. Z niepewności. Ze strachu” (Mikołajewski, 2016). W tym momencie Pustynia Kitajronu, w której znalazła się bohaterka, sięga zenitu, bezwzględnie i coraz ekspansywniej anektuje jej sferę wolności, zawęża, a wręcz niweczy radosny obszar dzieciństwa: „Aż przestała się turlać, bo od ludzi, którzy ją obstarpi, na turlanie zrobiło się zdecydowanie za ciasno” (Mikołajewski, 2016). Spokojna, harmonijna dykcja narracji rozpoczynająca

opowieść przeistacza się w nadmiar, w multiplikację słów, ewokując w sposób niezwykle dojmujący dramat dziewczynki. Autor nie pozostawia jednak swego odbiorcy bezsilnym i biernym. Przeformułując paraboliczny czas przeszły w terażniejszy, umożliwia bezpośrednią relację czytelniczego „ja” i Nabu – od tej relacji będzie zależało, czy bohaterce uda się wykroczyć poza przestrzeń Kitajronu.

Podsumowanie

Przywołane w analizie językowej i semantycznej, dedykowane najmłodszym odbiorcom współczesne utwory, podejmujące próby ukazania sytuacji trudnych, granicznych, w jakich znaleźli się dziecięcy bohaterowie, w pełni wpisują się w kanon tekstów w najwyższym stopniu wartościowych – zarówno w sferze języka, jak i pod względem sposobu ukazywania świata przedstawionego, jego wewnętrznej struktury, a także zaprojektowanej (albo raczej wpisanej w dzieło) relacji między nadawcą i potencjalnym odbiorcą. Uruchamiają ów pożądany – rzecz by można nawet – niezbędny pierwiastek myślenia o świecie i rzeczywistości, w której istniejemy. Obie propozycje nie pozostawiają młodego odbiorcy w sytuacji zagrożenia inercją – przeciwnie, w sposób naturalny włączają go w proces lektury tekstu, a tym samym w nieustannie powtarzane próby zrozumienia świata. I. Chmielewska, „odpamiętując” mieszkańców Domu Sierot J. Korczaka, podejmuje odważny gest wyartykułowania w języku „niedoświadczonego doświadczenia” (Caruth, 2010, s. 125–126), zgodnie z myślą Cathy Caruth o sposobie wyrażania zdarzenia traumatyzującego, według której: „To, co literackie, wydaje się dla tej operacji doskonałym wehikułem” (Caruth, 2010, s. 125–126). J. Mikołajewski natomiast proponuje młodemu czytelnikowi czynne uczestnictwo w relacji „ja”–„ty” odbiorcy i bohatera oraz wzięcie odpowiedzialności za życie Drugiego.

Gdyby chcieć zaklasyfikować język obojga autorów według propozycji Stanisława Barańczaka, nie dałoby się tego jednoznacznie uczynić, choć niewątpliwie oba literackie kody sytuowałyby się raczej bliżej języka dorosłych, przede wszystkim ze względu na semantykę, jaką ów język implikuje w obu utworach. Jak wynika bowiem z zaprezentowanej wyżej analizy, świat przedstawiony przywołanych tu propozycji literackich w sposób doskonały – subtelny i precyzyjny – odzwierciedlony został w języku. Eksploracja obszaru językowego umożliwiła również dotarcie do miejsc wspólnych kultury – ważnych kontekstów literackich, malarskich czy filozoficznych. Okazało się jednocześnie, że objaśniane za

pośrednictwem analizowanych tekstów metafory i związane z nimi teksty oraz myśli (m.in. Bachelarda, Levinasa czy Schelera) – przywoływane najczęściej w interpretacji utworów należących do literatury wysokiej, adresowanej dla dorosłych – odnalazły w propozycjach lekturowych, kierowanych do młodego odbiorcy, równie dobre, adekwatne miejsce. Świadczy to niezbitcie o uniwersalizmie omawianych utworów i ich paralelnym istnieniu w świecie lekturowym – wspólnie z innymi utworami literatury pięknej – nie w obszarze jej odmiany „czwartej”, „osobnej”, zaproponowanej w klasyfikacji Jerzego Cieślakowskiego (1985). Ostateczna konstatacja wydaje się zatem niepodważalna: obie realizacje literackie traktują młodego odbiorcę podmiotowo i oferują mu relację partnerską, proponują również dialog, w pewnym sensie nawet Levinasowskie spotkanie „ja” i „ty”. Obie stanowią także zaledwie reprezentację współczesnych tekstów literackich tworzonych w podobnym duchu – co pozwala optymistycznie stwierdzić, że ten obszar literatury dla dzieci (śmiało można użyć określenia „wysokiej”) z pewnością nie bierze udziału w „mystyfikacji” „wygładzonej retoryki «edukacji dla maluszków»” (Klus-Stańska i in., 2011, s. 33).

Bibliografia

- Bachelard, G. (1975). *Wyobrażenia poetycka. Wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bielska, E. (2018). Niewrażliwe państwo, wrażliwa literatura. Prace Światłany Aleksijewicz jako egzemplifikacja traumy (nie)wypowiedzianej. *Kultura Współczesna*, 4(103), 70–80.
- Bieńczyk, M. (2000). *Melancholia. O tych, co nigdy nie odnajdą straty*. Warszawa: Sic!
- Caruth, C. (2010). Teoria traumy jako siła lektury. Cathy Caruth w rozmowie z Katarzyną Bojarską. *Teksty Drugie*, 6, 125–135.
- Chmielewska, I. (2011). *Pamiętnik Blumki*. Poznań: Media Rodzina.
- Cieślakowski, J. (1985). *Literatura osobna*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Combrzyńska-Nogala, D. (2012). *Bezsensowność Jutki*. Łódź: Wydawnictwo Literatura.
- Czaja, D. (2009). *Lekcje ciemności*. Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Danek, D. (2012). *Śmierć wewnętrzna. Literatura w świetle doświadczenia psychoanalitycznego*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Hendrykowski, M. (2015). Twarz totalitarna. *Teksty Drugie*, 1, 161–177.
- Kasdepke, G. (2018). *Poradnik hodowcy aniołów*. Gdańsk: Adamada.
- Klus-Stańska, D., Bronk D. i Malenda A. (red.). (2011). *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kuszak, K. (2018). Motyw rozstania w literaturze dla dzieci – perspektywa pedagogiczna. *Studia Edukacyjne*, 50.

- Levinas, E. (19860). [*Twarz i zewnętrznosc*]. W: *Maski*. T. II (wybór, oprac. i red. M. Janion i S. Rosiek). Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Mikołajewski, J. (2016). *Wędrówka Nabu*. Il. J. Rusinek. Kraków: Austeria.
- Papuzińska, J. i Leszczyński, G. (red.). (2002). *Kultura literacka dzieci i młodzieży u progu XXI stulecia*. Warszawa: CEBID.
- Scheler, M. (1994). *Cierpienie, śmierć, dalsze życie. Pisma wybrane*, tłum. A. Węgrzecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sinica, M. (2006). *Wybrane obszary badań edukacji literackiej*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Starobinski, J. (2017). *Atrament melancholii*. Gdańsk: Słowo/obraz terytoria.
- Tischner, J. (2006). *Filozofia dramatu*. Kraków: Znak.
- Ungeheuer-Gołąb, A. i Kopeć U. (red.). (2006). *Literatura i inne sztuki w przestrzeni edukacyjnej dziecka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.