

MACIEJ WRÓBLEWSKI ORCID: 0000-0002-6386-7168
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

„Tekst emocjonalny” dla dzieci i młodzieży jako dialog międzypokoleniowy

Abstrakt: W artykule scharakteryzowano pisarskie strategie konstruowania różnych stanów emocjonalnych, wywołanych przeżyciami wojennymi oraz przeżyciami estetycznymi, których doświadczają postacie literackie utworów Stefana Żeromskiego, Jerzego Szczygła, Małgorzaty Musierowicz, Rafała Kosika i Marcina Szczygła. Do analizy wybrano utwory ze scenami przedstawiającymi doświadczanie przez bohaterów mocnych (pozytywnych i negatywnych) przeżyć. Przyjęto za Richardem A. Shwederem założenie, że emocje – także te ujawniane przez postacie literackie – mają charakter określonych struktur narracyjnych. W celu ich uprawdopodobnienia pisarze wykorzystują własne przeżycia, które zostały zapisane w pamięci autobiograficznej, będącej ciągłym i złożonym procesem budowania ludzkiej tożsamości za pomocą dwóch komplementarnych pól: dzieciństwa i dorosłości. Efektem tego zjawiska jest „tekst emocjonalny”, który może pełnić funkcję międzygeneracyjnego mostu, pozwalającego skutecznie oddziaływać dorosłemu pisarzowi na młodych czytelników.

Słowa kluczowe: pamięć autobiograficzna, przeżycie estetyczne, trauma, tekst emocjonalny

„Emotional Text” for Children and Youth as the Intergenerational Dialog

Abstract: The article is an attempt to elaborate on particularly YA novels by Polish writers, Stefan Żeromski, Marcin Szczygieł, Małgorzata Musierowicz, Rafał Kosik, Jerzy Szczygieł, who used in their works own deep (positive and negative) or sometimes “tough” childhood experiences which were registered in their autobiographical memory. The term “autobiographical memory” relates to the complex process of a build of human identity during the whole their life by the two fields, childhood and adulthood. Nonetheless, the core of autobiographical memory are the unique emotions and events which contain diversity information about personal experiences. Sometimes these emotional signs are utilized by writers in their works dedicated to the YA readers and thanks to them the novels become a symbolic, textual “bridge” which connects different generations. Therefore, the author of this article coins the term “emotional text” being of an evidence of co-create certain YA novels by the author’s childhood experiences, including crucial emotions and feelings for them. According to

the author, these novels depict the character's feelings, moods, thinking which are linked with the reception of art and also triggered by the war are a good examples of the “emotional text”.

Keywords: autobiographical memory, aesthetic emotion, trauma, emotional text

Aktywność człowieka w przestrzeni społeczno-kulturowej oparta jest – poza wyuczonymi, behawioralnymi reakcjami – na uprzednio doznanych afektach, których źródłem są zjawiska wobec niego zewnętrzne. Ważne wśród nich miejsce zajmuje szeroko rozumiana sztuka, nie wyłączając także jej formy popularnej, oraz zdarzenia w sensie historycznym przełomowe, jak rewolucja czy wojna. Według mnie doznania związane z tymi bardzo różnymi fenomenami kulturowymi stają się istotnym elementem ludzkiego doświadczenia, poddanego później odpowiedniej ekspozycji za pośrednictwem literatury, sztuk plastycznych, muzyki, teatru i filmu. W tym kontekście ważną funkcję pełnią utwory dziecięce i młodzieżowe, nazwane przeze mnie „tekstami emocjonalnymi”, bowiem ze względu na swoją „etymologię” i strukturę pełnią funkcję międzygeneracyjnego medium, umożliwiającego dzielenie się tymi afektami, które zostały wywołane szczególnie dla autora zdarzeniami czy sytuacjami. Mniejsze znaczenie ma tutaj fakt, że świadectwa obcowania ze sztuką przybierają zazwyczaj charakter wyspowy, a więc właściwy dla każdego człowieka, zaś przemoc wojenna czy rewolucyjna dla jej ofiar zawsze to mniej lub bardziej dotkliwe zło, które pojawiło się obiektywnie.

Sztuka i wojna są źródłem odmiennych reakcji psychologicznych, które można przyporządkować kolejno przeżyciu estetycznemu (Gołaszewska 1984: 285–336; Wallis 2004: 119–120)¹ oraz traumie (Branach-Kallas 2018; Shweder 2003; Zielińska 2018). Dzięki swojej wyrazistości obydwa doświadczenia pełnią ważną rolę w strukturze pamięci autobiograficznej, która, gdy dotyczy pisarza, ma swój udział w ekspresji artystycznej. Jej szczególną formą jest literatura dziecięca i młodzieżowa, będąca dla mnie wypadkową oddziaływania różnie ułożonych w strukturze tekstu dwóch dynamicznych pól, współtworzących pamięć autobiograficzną – dzieciństwa i dorosłości. „Literatura czwarta” ujęta w perspektywie diachronicznej stanowi przykład zapisu, który odznacza się zmienną strukturą i różną intensywnością nateżenia odczuć psychosomatycznych, odzwierciedlających relacje między młodym czytelnikiem a dorosłym autorem. Zarazem konkretne utwory można traktować jako świadectwo mniej lub bardziej oryginalnego wykorzystywania sposobu opowiadania czy interpretacji doświadczonych przez autora stanów afektywnych i somatycznych, za pomocą określonej formy literackiej. Nie chodzi tu

¹ W swoich rozważaniach przyjmuję obiektywne istnienie przeżycia estetycznego, którego integralnymi elementami są dzieło, podmiot estetyczny i przedmiot estetyczny. Dokonuje się ono jako akt świadomościowy i intencjonalny wywołany kontaktem z wartością estetyczną, a zarazem jest uzależniony od wielu czynników, np. od warunków postrzegania, od struktury dzieła, konwencji artystycznych, wiedzy i wyrobienia estetycznego człowieka.

wyłącznie o funkcję dydaktyczno-wychowawczą tekstów kierowanych do dziecięcego i młodzieżowego czytelnika, ani też o wpisane w nie modele aksjologiczne. Według mnie problem dotyczy złożonego procesu włączania się „literatury czarnej” w deszyfrowanie, rozbudzanie i utrwalanie określonych stanów emocjonalnych za pomocą języka artystycznego.

Przyjmuję w niniejszych rozważaniach założenie, że kierowana do młodego człowieka wypowiedź artystyczna, która wyrasta z doświadczeń afektywnych autora, stanowi przykład „tekstu emocjonalnego”. Jego siła oddziaływania na wyobraźnię dziecka zależna jest od jakości i sposobu realizacji formy czy po prostu od talentu pisarskiego, choć nie mniejszy udział w tym swoistym „zarządzaniu” doznaniem młodych odbiorców mają sprawy ontologicznie dyskretne, nieoczywiste, jak choćby wspomniana pamięć autobiograficzna autora. Jest ona rodzajem aktywnie pobudzanej i możliwej do uzewnętrznienia w postaci opowieści lub ciągu metaforycznych skojarzeń gry między tym, co dla danego twórcy aktualne, a tym, co przez niego zostało przeżyte i bywa w określonej życiowej sytuacji przywoływane. Okres dzieciństwa ma istotne znaczenie w funkcjonowaniu pamięci autobiograficznej i przez całe dorosłe życie aktywnie współtworzy kondycję psychofizyczną człowieka, w tym odpowiada za zdolność (lub niezdolność) do właściwego w danej kulturze odczytywania i wyrażania stanów emocjonalnych.

Wiele danych wskazuje na to, że pamięć autobiograficzna nie jest w naszym umyśle autonomicznym mechanizmem, uruchamianym tylko wtedy, kiedy spotykamy się w gronie przyjaciół, by snuć wspomnienia z naszej przeszłości. Jest ona częścią mechanizmu bieżącej regulacji zachowania, ale jest także częścią osobowości, odpowiedzialną za poczucie tożsamości i za stałość tej tożsamości. Choć w trakcie naszego życia zmieniamy się nie tylko fizycznie, ale również psychicznie, to mamy jednak poczucie, że stale jesteśmy jedną i tą samą osobą. To pozwala nam z ufnością korzystać z dotychczasowych doświadczeń (Maruszewski 2005: 17).

Paul Ekman, twórca jednej z najpopularniejszych teorii afektów, stwierdził, że mają one charakter uniwersalny, gdyż wypracowane zostały w wyniku ewolucji, wymuszającej na człowieku zachowania, które wspomagają proces jego dostosowywania się do określonych warunków biologicznych i społeczno-kulturowych. Posiadają kilka stałych (uniwersalnych) cech, pozwalających nie tylko porównywać ujawnianie się emocji u ludzi reprezentujących odmienne generacje, płcie czy kultury, ale także możliwa jest ich zorientowana psychologicznie czy kulturowo analiza. Afekty odznaczają się, według amerykańskiego psychologa, automatycznością, krótkotrwałością, mimowolnością, względnie stałym zestawem czynników wywołujących reakcję, dużą dynamiką wzbudzenia, zróżnicowanymi realizacjami procesów fizjologicznych, czego efektem są gestykulacja i mimika, a w końcu powszechnością wśród wszystkich naczelnnych (Ekman 2012). Gniew, strach, smutek, radość, wstręt, wstyd i poczucie winy to podstawowe emocje wyróżnione przez Ekmana, który przypisał im

określone wzory mimiczne, a także względnie stałe sposoby czy mechanizmy reakcji na wyraziste bodźce zewnętrzne.

Odmienne stanowisko niż Ekman przyjął Richard A. Shweder, dla którego emocje nie mają charakteru uniwersalnego, i w związku z tym zakładał, że mogą istnieć społeczeństwa pozbawione ich w znaczeniu nadawanym przez psychologię. Tym niemniej przypisał afektom walor schematów interpretacyjnych o lingwistycznym (symbolicznym) i kulturowym charakterze, a w konsekwencji założył – odmiennie niż Ekman – istnienie nieograniczonej liczby kombinacji, umożliwiających deszyfrowanie określonych odczuć pozytywnych i negatywnych. Mimo popularności teorii stworzonej przez Ekmana skłaniam się ku propozycji Shwedera, by emocjom nadać postać procesów mentalnych (językowych, symbolicznych) wywołanych przez bodźce zewnętrzne; towarzyszące im reakcje somatyczne uobecnianie w tekście literackim na poziomie deskrypcji i prowadzenia przez narratora fokalizacji traktuję raczej jako rezultat stereotypizacji przez pisarza zachowań człowieka, a nie jako integralny element rzeczywistych afektów:

[...] emocje nie są ani pojęciami, ani obiektami, ani terminami językowymi. Są one złożonymi strukturami narracyjnymi (wzorcami opowiadania), nadającymi postać i znaczenie odczuciom somatycznym i afektywnym, doznaniom ciała (takim jak napięcie mięśni) i duszy (na przykład poczucie pustki). Jedności tych odczuć nie można odnaleźć w precyzyjnych kryteriach logiki, ani w tym, co poddaje się obserwacji, lecz w ich składaniu się na to samo opowiadanie, sensowny ciąg wydarzeń dotyczących „ja” (Shweder 2002: 42).

Warto dodać, że we współczesnej psychologii niekiedy dokonuje się rozróżnienia na emocję jako stan, oznaczający stałość odczuć i reakcji, i emocję jako cechę, co wskazuje na momentalność odczuć i reakcji na bodziec. Ujawnianie się afektu jako stanu lub cechy zależy, na co uwagę zwrócił Richard S. Lazarus, w dużej mierze od otoczenia, z którym człowiek wchodzi w określone relacje (Lazarus 1991). Podkreślał on w swoich rozważaniach związek między cechami osobowościowymi człowieka a określonymi wzorami kulturowymi jego otoczenia.

[...] rozróżnianie poszczególnych rodzajów zjawisk afektywnych jest zadaniem trudnym, rozmytym, może nawet niewykonalnym, jeżeli ograniczyć się do peryferyjnych objawów reakcji emocjonalnych. Rozróżnienia takie mogą natomiast stać się wewnętrznie spójne, jeżeli oprzeć je na centralnych procesach umysłowych, a przede wszystkim, jeżeli będą się odwoływać do relacyjnych znaczeń leżących u podstaw każdej emocji. Te znaczenia zaś zależą od sposobu, w jaki jednostka ocenia to, co się jej przydarza, i wpływają na jej osobiste, ogólne samopoczucie (Lazarus 2012: 80).

Poczyniona przez Lazarusa uwaga o koniunkcji cech osobowościowych i właściwości otoczenia jest dla niniejszych rozważań istotna, gdyż uwypukla konstrukcyjną naturę emocji. Również w wypadku literackich przedstawień i obrazów afektów należy mówić o ich złożonej naturze, ujawniającej się nie tylko w warstwie

narracyjnej, ale także w sposobie zachowania, w werbalnej aktywności bohaterów oraz na poziomie konwencji. Umowność prezentowanych w tekstach literackich emocji, a także ich względna spójność i, rzecz by można, wyrazista komunikacyjna ekspozycja warunkowane są historycznie zmiennymi wyznacznikami utworów kierowanych do dziecięcego i młodzieżowego czytelnika. Konstrukcyjne podejście do natury afektów budowanych za pomocą „tekstu emocjonalnego”, który wyraża z impulsów pamięci autobiograficznej, pozwala uchwycić jednostkowość reakcji psychosomatycznych, co nie znaczy, że związane z tym zachowania w każdym rozpatrywanym przypadku są odmienne (Thompson 2009: 310–314). Wypracowywanie przez dziecko powszechnie akceptowanych relacji z innymi członkami grupy społecznej, samoświadomość, tożsamościowa integralność czy w końcu gotowość werbalizowania własnych i cudzych stanów uczuciowych są wypadkową wielu czynników społeczno-kulturowych oraz psychosomatycznych. Ważne miejsce w emocjonalnym rozwoju młodego człowieka zajmuje sztuka tworzona z myślą o nim, gdyż zawiera mniej lub bardziej ukryte świadectwa afektów, które powstają w wyniku interakcji obecnych w pamięci autobiograficznej dwu pól – dzieciństwa oraz dorosłości.

Mapa emocji zakodowana w strukturze tekstów kierowanych do młodego czytelnika w postaci konkretnych scen, motywów, modeli postaci i ich psychofizycznej aktywności odzwierciedla, w pewnej części, doświadczenia samego autora. Oczywiście, w tym wypadku wyszczególnione elementy nie przybierają postaci narracji charakterystycznej dla pamiętnika czy autobiografii, ale właśnie ze względu na immanentne cechy literatury dziecięcej i młodzieżowej pisarz zmuszony jest przekształcać owe nierzadko intymne znaki pamięci w czytelną i akceptowaną przez młodego czytelnika opowieść. Zazwyczaj to warstwa treściowa, którą można niekiedy – dla wydobycia dodatkowych sensów – konfrontować z biografią pisarza, bywa przedmiotem uwagi badaczy, natomiast rzadziej dostrzega się głębiej osadzoną w strukturze tekstu „subtelna” warstwę emocji współtworzoną przez pamięć autobiograficzną, aktywizującą społeczno-kulturowe pola dzieciństwa i dorosłości. Nie jest ona wyłącznie efektem działania właściwej dla każdego twórcy wrażliwości czy też nawet sposobu realizacji przez niego gatunku czy odmiany gatunkowej „literatury czwartej”. Sądzę, że w odróżnieniu od twórczości kierowanej do odbiorcy dorosłego teksty dziecięce i młodzieżowe są przykładem uzgadniania tych emocji, które stanowią składnik pamięci autobiograficznej autora, z jego wiedzą na temat życia afektywnego współczesnych młodych czytelników.

SZTUKA

Wskazana przeze mnie warstwa emocji, współtworzona przez doświadczenia dzieciństwa pisarza i przeżycia osoby dojrzałej, nie jest oddzielona od warstwy fabularnej utworu. To dzięki niej ujawnia się w akcji lektury, podle-

ga deszyfracji, a na dalszych etapach może być odpowiednio przez czytelnika funkcjonalizowana. Poziom jego zaangażowania i sposób reagowania na tekst literacki nie są przedmiotem niniejszych rozważań, ale warto na marginesie podjętego problemu tę kwestię zasygnalizować, wskazując przy tym, że okoliczności czy warunki percepcji również mają istotny wpływ na przebieg procesu odbioru.

Wizualizacja efektów i afektów oraz metaforyzacja obrazów wzmacnianych doświadczeniem rzeczywistym mogą wpływać na emocjonalne zaangażowanie czytelników oraz wywierać wpływ na konstruowanie przez nich nowych znaczeń i sensów utworu. Łączenie aspektów czytania estetycznego (np. opisu motyli) z odbiorem eferentnym (np. przez uwzględnienie kontekstu egzystencjalnego i etycznego w tym sytuacji rodziny w obliczu wojny) przez np. czytanie fragmentów eksponujących narrację polisensoryczną wzmacnia siłę interakcji, jaka zachodzi między słowem, obrazem i emocjami, co przekłada się w tym przypadku na wspomaganie rozumienia, kształtowanie wyobraźni i formułowanie etycznej refleksji nad światem (Michułka, Gregorowicz 2018: 55).

Intensywne zabarwienie emocjonalne lektury stanowi integralny element wyróżnionych przez Andrzeja Stoffa wartości sytuacyjnych (Stoff 1992), które do pewnego stopnia determinują sposób rozumienia i oddziaływania utworu na czytelnika. Jako przykład można wskazać fragment recytacji *Reduty Ordona* Adama Mickiewicza przez Bernarda Zygiera, jednego z bohaterów *Szyfowych prac* Stefana Żeromskiego czy też zbiorowe śpiewanie przez dzieci piosenki *Mury* Jacka Kaczmarskiego w finale powieści *Teatr Niewidzialnych Dzieci* Marcina Szczygielskiego. Wymienione sceny, które przecież nierzadko pojawiają się w „literaturze czwartej”, ujawniania przez młodych ludzi afektów za pośrednictwem sztuki pozostają w związku zarówno z rzeczywistą sytuacją odbiorczą tekstu literackiego mogącą – ze względu na swoją psychosomatyczną wyrazistość – podlegać badaniu, jak i z interakcją między dzieciństwem a dorosłością ujętymi w ramy pamięci autobiograficznej. Nie chodzi tu jednak o to, by poszukiwać w biografii Żeromskiego i Szczygielskiego świadectw podobnych wydarzeń, wyjaśniających powody umieszczenia w warstwie fabularnej scen literacko i uczuciowo wyrazistych, mocnych, ale raczej o to, by wymienione sytuacje emocjonalnego doświadczenia (a nie jedynie czytania) literatury przez młodzieżowe i dziecięce postacie traktować jako pewną lekturę dyspozycję, kierowaną przez dorosłego autora do młodego odbiorcy. Przebiega ona na czterech płaszczyznach: symbolicznej, historycznej, psychologicznej i antropologicznej. Należy zwrócić uwagę na to, że w wymienionych utworach konfrontacja przebiega przede wszystkim wzdłuż relacji dziecko – dorosły, niedojrzały – dojrzały, słaby fizycznie – mocny fizycznie. Działania represyjne administracji carskiej (*Szyfowe prace*) oraz przemoc oddziałów ZOMO (*Teatr Niewidzialnych Dzieci*) skierowane są przeciwko dzieciom. W obu powieściach warstwa historyczna fabuły podkreśla znaczenie tych wartości, które związane są z ludzką potrzebą wolności i nieskrępowanej samorealizacji.

Dalej, narracja zarówno *Szyzofowych prac*, jak i *Teatru Niewidzialnych Dzieci* we wskazanych scenach nasycona została obserwacjami psychologicznymi, które służą uwypukleniu motywów działania nastoletnich bohaterów. Ich przeżycia – pokazane jako szczerze i głębokie – w powiązaniu z przekazem zawartym czy to w *Reducie Ordona*, czy to w *Murach* nie pozostawiają wątpliwości o intencjach działań postaci. Za sprawą dojrzałe sformułowanych w obu tekstach idei wolnościowych postawa konfrontatywna młodego człowieka zyskuje sprzymierzeńca w postaci autorytetu konkretnego artysty (A. Mickiewicza i J. Kaczmareckiego), którego biografia wpisuje się w model nie tyle rewolucjonisty, ile strażnika wolności i rzecznika walki o prawa człowieka za pomocą słowa. Ujmując zaś obie sceny z perspektywy antropologicznej należy podkreślić, że dzięki recytacji i śpiewowi na chwilę przywrócony zostaje światu ład. Wtórna oralność nie ma co prawda waloru magicznego, bowiem Zygier i młodzi aktorzy nie wywołują wśród słuchaczy ekstazy religijnej, tym niemniej uruchamiają pozytywne emocje; zgromadzone w sali lekcyjnej (*Szyzofowe prace*) i na placu (*Teatr Niewidzialnych Dzieci*) osoby nie tylko słuchają i przeżywają, ale także zaczynają lepiej rozumieć grozę otaczającej ich sytuacji.

Literatura recytowana i odgrywana – jak w powieściach Małgorzaty Musierowicz wchodzących w skład cyklu *Jeździec* – stanowi medium, za pomocą którego przeżycia artystyczne stają się motywem działań postaci oraz źródłem ich różnorodnych afektów. Na przykład gra sceniczna nastoletnich bohaterów *Opium w rosale* i *Kłamczuchy* nie jest tylko „teatralnym” i „dramatycznym” powieściowym motywem, ale zapewne służy autorce do budowania aury artystycznej w celach, między innymi, edukacyjno-wychowawczych. Jej bohaterowie – zarówno chłopcy i dziewczynki, mężczyźni i kobiety – żyją w rzeczywistości częściowo utkanej z sentencji i scen dramatycznych tekstów należących do kanonu kultury Zachodu. Tym samym aktywne i twórcze działanie postaci wywołane ich odbiorczym „poruszeniem” pozwala transponować pisarce emocje z poziomu refleksji estetycznej na poziom praktyki aksjologicznej.

Swego rodzaju aktorskie etudy w wykonaniu bohaterów *Jeździec* okazują się też swoistym pretekstem do podjęcia, we fragmentach dyskursywnych powieści, problematyki bardziej fundamentalnej, dotyczącej aspektów etycznych gry teatralnej jako „sztuki udawania” i dalej – kwestii prawdy i fałszu w najszerszym rozumianym teatrze, a więc w teatrze życia (Ługowska 2016: 209).

Świadectwa przeżyć estetycznych, będących immanentnym składnikiem pamięci autobiograficznej autora, ujawniają się także w formie dłuższych bądź krótszych cytatów, które są przez postacie śpiewane, wypowiedane lub odtwarzane w myślach. Podobnie wygląda sprawa z muzyką, która ze względu na swój asemantyczny charakter pojawia się w postaci motywu w niektórych tekstach prozaicznych, jak w powieściach *Wielka, większa i największa* Jerzego Broszkiewicza czy *Solistka* Jerzego Przeździeckiego. Patrząc na literaturę dziecięcą i młodzieżową z perspektywy struktury i funkcji „tekstu emocjonalnego”,

istotne znaczenie ma to, co i jak postacie czytają, oglądają oraz słuchają. Nie chodzi tu wyłącznie o aprobatywne, mniej lub bardziej entuzjastyczne percypowanie sztuki przez bohatera literackiego. Dobry przykład sceny krytycznego, pełnego negatywnych emocji, odbioru filmu zawarł w powieści *Felix, Net i Nika oraz Orbitalny Spisek* Rafał Kosik. Pisarz zaproponował swoim bohaterom projekcję obrazu *Sensacyjny romans informatyczny*, będącego w istocie przykładem popkulturowego kiczu, dowolnie łączącego elementy kina gatunkowego. Reakcje młodych widzów i jednoznacznie negatywny komentarz odnarratorski są nie tylko rodzajem wypowiedzi autora na temat współczesnego kina rozrywkowego, ale zarazem stanowią wyostrzoną deskrypcję postaw odbiorczych młodych konsumentów popkultury.

Chyba wszyscy z Sali zaanektowanej przez informatyków wyrzucili swoje popcorny. Wtedy z końca Sali rozległy się okrzyki, co najmniej wrogie, których przesłanie było jasne: „Zamknąć się i siadać”. W kierunku pierwszych rzędów poleciały puste kubki po coli i nie całkiem puste kubelki po popcornie. Nika spojrzała na Neta, który wjechał głębiej w fotel i do końca filmu nie robił niczego poza siorbaniem coli. Film okazał się beznadziejny do kwadratu i z każdą minutą było tylko gorzej. Połowa informatyków demonstracyjnie wyszła z sali, a pary z końca straciły zainteresowanie tym, co dzieje się na ekranie (Kosik 2008: 153).

Odmienny przykład funkcjonalizowania aktu odbioru, opartego na wyraźnym przeżyciu emocjonalnym, zaproponował Marcin Szczygielski w nagradzonym i docenionym przez krytyków utworze *Arka czasu*². Pisarz nadał chłopięcej ekspresyjnej lekturze powieści Herberta G. Wellsa *Wehikuł czasu* znaczenie metaforyczne. Staje się ona wieloznaczna w kontekście dokonującej się w getcie warszawskim tragedii Żydów. Postać kilkuletniego, pochłoniętego pasją czytania Rafała Grzywińskiego, który za pośrednictwem powieści Wellsa „ucieka” w ratujący mu życie (dosłownie i w przenośni) świat fantazji, odznacza się dużą dozą psychologicznego autentyzmu. Fabularnie atrakcyjna gra planem przeszłości wojennej i przyszłości, będącej w istocie współczesnością czytelnika, ma charakter ekscytującej historii wzbogaconej o detale historyczne. Niemniej, w kontekście dyskutowanych zagadnień związanych z „tekstem emocjonalnym” ważne okazują się być przede wszystkim sceny czytania i głębokiego przeżywania przez chłopca przygód Podróżnika, bohatera powieści Wellsa. Immersja jest możliwa, zdaje się przekonywać autor *Arki czasu*, nie tylko wtedy, gdy młody człowiek wchodzi w wirtualny świat gry czy serialu, ale również wtedy, gdy obudzona wymową tekstu literackiego wyobraźnia uwalnia człowieka z kaźni (lub nudy) otaczającego go koszmaru, w tym wypadku wojennego. Dlatego też otwierająca powieść deskrypcja drogi do biblioteki zawiera przyjemne dla chłopca sensualne bodźce: kuszące zapachy unoszą się z mijanej kawiarni, budki z warzywami i cukierni. Swoj-

² Pełny tytuł powieści brzmi: *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od wtedy przez kiedys do teraz i wstecz* (Szczygielski 2013).

skość tego niebogatego, ale różnorodnego świata, którego granice wyznaczają ulice Twarda, Ciepła i Leszno, spełnia ważną funkcję w budowaniu przestrzeni w „tekście emocjonalnym”. Kluczem do jego analizy nie tyle jest koszmar Holocaustu, którego rekonstrukcja może przekonywać, ile właśnie oryginalny i celny psychologicznie proces doświadczenia literatury przez dziecko.

WOJNA

Doświadczenia wojenne, które najczęściej przybierają postać traumy, nie były obce także dzieciom (Skotnicka 2008). Co prawda w rodzimej „literaturze czwartej” niektórzy pisarze, jak Wiktor Zawada, Zbigniew Liskowacki i Wanda Żółkiewska, traktowali okrucieństwa wojenne jako „interesujące” tło fabuł z udziałem młodych bohaterów, ale wielu autorów tekstów o drugiej wojnie światowej stroniło od trywializowania tego, co przemoc robi z człowiekiem, jak negatywnie wpływa szczególnie na życie emocjonalne dziecka (Wróblewski 2015). Utwory Jadwigi Korczakowskiej *Pałac pod gruszą*, Marii Zarębińskiej *Dzieci Warszawy*, ale przede wszystkim dziś już zapomniany, przejmujący cykl powieściowy Jerzego Szczygła o Tadku Różańskim – *Tarnina*, *Ziemia bez słońca*, *Po kocich łbach* oraz *Nigdy cię nie opuszczę* – to przykłady sprawnie napisanych „tekstów emocjonalnych” dla młodego czytelnika.

Akcja dwu powieści Szczygła – *Tarnina* i *Ziemia bez słońca* – rozgrywa się w czasie wojny. Z perspektywy wszechwiedzącego narratora, pozwalającego czytelnikowi nieco zdystansować się wobec dramatycznych zdarzeń z udziałem Tadka Różańskiego, jego młodszego brata Jędrka i ich kilku kolegów, śledzimy okrutne mechanizmy wojenne: Zagładę Żydów, przemoc żołnierzy hitlerowskich wobec cywilów, obojętność polskich chłopów wobec dramatu uciekinierów z obłożonych przez Armię Czerwoną Puław, pospolite złodziejstwo i szabrownictwo. O ile w powieści *Tarnina* pojawiają się – obok codziennego koszmaru wojennego – sceny pogodniejsze, o tyle *Ziemia bez słońca* tych cieplejszych tonów wydaje się być pozbawiona. W pierwszym z wymienionych utworów atmosfera napięcia jest od czasu do czasu kontrowana pomysłami nastoletnich chłopców na zabawę, w czym istotny udział miała ich fascynacja *Włóczęgami Północy* i *Szarą Wilczycą* Jamesa O. Curwooda. Niemal beznamiętna, sprawozdawczo-reportażowa narracja o „przygodach” grupki chłopców, chroniących się przed zimnem i hitlerowcami w wykopanej własnymi rękami ziemiance (nazwanej Tarniną), która wraz z rozwojem fabuły zaczyna pełnić funkcję „austerii” dającej schronienie Żydowi Abramkowi, sprawia, że wojenne historie Tadka Różańskiego stają się autentyczne.

Nastrój grozy zostaje spotęgowany w następnej powieści Szczygła, w *Ziemie bez słońca*. Wymowa tytułu nie pozostawia wątpliwości, że młodzi bohaterowie, w tym bracia Tadek i Jędrzek Różańscy, trafiają do świata omal dystopijnego. To rodzaj „igrzysk śmierci”, w ramach których nie obowiązują żadne

zasady, a dziecko nie jest chronione przed śmiercią i przemocą. Ponadto na barkach Tadka spoczywa obowiązek troski o młodszego brata oraz o poważnie chorą matkę. Narrator wystawia swoich bohaterów, Tadka i Jędrka, na ciężkie próby, w czasie których muszą nie tyle okazywać odwagę, ile konieczne staje się radzenie sobie z dojmującym, codziennym strachem. Obojętność i przemoc to oczywiście skutki wojny, a nie cechy człowieka, niemniej Szczygieł bardzo krytycznie odniósł się w całym cyklu do kondycji istoty ludzkiej w ogóle. Wojna ujawniła w nim to, co najgorsze. Zło w rzeczywistości przedstawionej *Ziemi bez słońca* ma różne oblicza – polskiego chłopca Micki i jego żony, żołnierzy armii niemieckiej, ale także i „sołdata”, strzegącego drogi prowadzącej do Puław. Pisarz zrezygnował z takiej konstrukcji fabuły wojennej, w której czytelnik mógłby obserwować ze względnie bezpiecznej, dziecięcej perspektywy działania wojenne. Zatem nie może podziwiać bohaterstwa wojsk polskich, maszerujących wraz z armią radziecką, ani też niewiele jest scen przedstawiających okrucieństwo faszystów. Wybrał Szczygieł perspektywę ofiary krwawej jatki, ujmując się za bezbronnymi i bezdomnymi (w dosłownym i przenośnym znaczeniu) cywilami.

Mijał [Tadek – M. W.] znajomych i kolegów, ale ludzie przejęci swoimi troskami nie zważali na innych. Wszystkich gonił strach. Całonocna haratanina dział niejednemu dała się we znaki. Wszędzie widniały leje po pociskach, sterczały kikuty złamanych drzew. Parę domów spłonęło, inne miały pogruchotane ściany lub dachy (Szczygieł 1968: 14).

Zamykające powieść sceny, które przedstawiają niekorzystne dla Tadka skutki zaangażowania się w kolportaż gazety wydawanej w Lublinie przez Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego³, a przede wszystkim śmierć matki oraz codzienne problemy chłopca ze zdobywaniem żywności, dopełniają ghenę nastolatka. Ten wyrazisty zapis przeciętnego losu dziecka wrzuconego w wir wojny utrzymany został konsekwentnie w formie sprawozdawczo-reportażowej, w której bohater cierpi fizycznie i psychicznie, a zarazem próbuje za wszelką cenę przeżyć. Z ust Tadka czy Jędrka nie padają słowa oskarżenia pod adresem tych, którzy wojnę rozpętali i ją prowadzą kosztem cywilów, ale tłumiony przez chłopców strach przed okrutną lub przypadkową śmiercią wyostreza w planie czytelniczym niezwerbalizowane, choć uobecniające się w konkretnych scenach emocje. Dziecięcy koszmar miał swoje odśłony w następnych częściach cyklu, w powieściach *Nigdy cię nie opuszczę* i *Po kocich łbach*. Potwierdzają one pisarską umiejętność Jerzego Szczygła w prostym, niekiedy stylistycznie chropowatym prezentowaniu wojennych i tużpowojennych doświadczeń młodego człowieka. Pozostają one w pewnym związku – przede wszystkim emocjonalnym (Kowalska-Leder 2009, *Tango łez śpiewajcie muzy* 2012) – z autentycznymi świadectwami dzieci żydowskich, które pisały dzien-

³ Pełny tytuł tego czasopisma brzmi „Rzeczpospolita. Organ Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego”.

niki, notatki, pamiętniki, by wspomnieć wydane w Polsce teksty piętnastoletniej Mary Berg (Berg 2016), trzynastoletniej Reni Knoll (Knoll 2012), dwunastoletniej Janiny Hescheles (Hescheles 2015) i dwunastoletniego Dawida Rubinowicza (Rubinowicz 2005).

„Tekst emocjonalny” kierowany do dziecięcego i młodzieżowego czytelnika wyrasta z pisarskiej pamięci autobiograficznej, w której pole dzieciństwa wchodzi w złożone relacje z polem dorosłości. Zapisane w ciele i w pamięci autora doświadczenia, których szczególnie wysoka amplituda przypada na wczesny okres życia, ujawniają się – poza literaturą wspomnieniowo-autobiograficzną – także w formie utworu przeznaczanego dla młodego czytelnika. Niekiedy, jak starałem się pokazać w niniejszych rozważaniach, przybiera on kształt „tekstu emocjonalnego”. Konwencja „literatury czwartej” moderuje warstwę afektów doświadczonych w przeszłości przez pisarza jako dziecko, szczególnie dotyczy to zdarzeń i sytuacji dla niego ważnych, uczuciowo „mocnych”, które w różnych okresach dalszego życia powracają, by skonsolidować się w formie opowieści. Za pośrednictwem konwencji literatury dziecięcej i młodzieżowej – a nie tylko wspomnienia, pamiętnika czy autobiografii – dorosły autor aktywizuje własne życiowe doświadczenie, zapraszając młodszego od siebie czytelnika do międzygeneracyjnego dialogu. Jego afektywna warstwa wpisana w tekst nie tylko spełnia funkcję perswazyjną, ale także w wielu przypadkach staje się aksjologicznym medium, które sprzyja restauracji społecznych więzi.

BIBLIOGRAFIA

TEKSTY LITERACKIE

- Kosik, R. 2008. *Felix, Net i Nika oraz Orbitalny Spisek*. Warszawa: Wydawnictwo Powergraph.
- Korczakowska, J. 1948. *Pałac pod gruszą*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Szczygiełski, M. 2013. *Arka czasu, czyli wielka ucieczka Rafała od wtedy przez kiedyś do teraz i wstecz*. Warszawa: Instytut wydawniczy Latarnik im. Zygmunta Kałużyńskiego.
- Szczygieł, J. 1960. *Tarnina*. Warszawa: Instytutu Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Szczygieł, J. 1968. *Ziemia bez słońca*. Warszawa: Instytutu Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Szczygieł, J. 1972. *Nigdy cię nie opuszczę*. Warszawa: Instytutu Wydawniczy Nasza Księgarnia.
- Szczygieł, J. 1976. *Po kocich łbach*. Warszawa: Instytutu Wydawniczy Nasza Księgarnia.

OPRACOWANIA

- Lazarus, R. S. Stałość i niestałość emocji. – Ekman, P. (red.), Davidson, R. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Tłum. Wojciszke, B. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ługowska, J. 2016. Teatr jako temat literacki. – Wiśniewska, M. (red.), Wróblewski, M. (red.). *Teatr i dramat dla dzieci i młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Michułka, D., Gregorowicz, Ł. 2018. Czytanie pamięci – doświadczenie – emocje. Narracje literackie dla młodego czytelnika – teoria i praktyka odbioru (*Rutka* Joanny Fabrickiej). – *Polonistyka. Innowacje*, 7.

- Shweder, R. A. „Nie jesteś chory, tylko się zakochałeś” – emocja jako system interpretacji. – Ekman, P. (red.), Davidson, R. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Tłum. Wojciszke, B. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Berg, M. 2016. *Pamiętnik. Relacja o dorastaniu w warszawskim getcie*. Tłum. A. Tuz. Warszawa: Prószyński Media.
- Branach-Kallas, A. 2018. Szok wielkiej wojny – o traumie indywidualnej, traumie kulturowej oraz portretach *gueules cassées* we współczesnej literaturze brytyjskiej i francuskiej. – *Teksty Drugie*, 4.
- Ekman, P. 2012. Wszystkie emocje są podstawowe. – Ekman, P. (red.), Davidson, R. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Tłum. Wojciszke, B. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołaszewska, M. 1984. *Zarys estetyki. Problematyka, metody, teorie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hescheles, J. 2015. *Oczyrna dwunastoletniej dziewczyny*. Laskowski, P. (posł.). Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma.
- Knoll, R. 2012. *Dziennik*. Kowalska-Leder, J. (oprac.). Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma.
- Kowalska-Leder, J. 2009. *Doświadczenie Zagłady z perspektywy dziecka w polskiej literaturze dokumentu osobistego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and Adaptation*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Rubinowicz, D. 2005. *Pamiętnik Dawida Rubinowicza*. Iwaszkiewicz, J. (wstęp), Jarochońska, M. (posł.). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Shweder, R. A. 2003. *How Do Man Barbecue? Recipes for Cultural Psychology*. Harvard: Harvard University Press.
- Skotnicka, G. 2008. *Barwy przeszłości. O powieściach historycznych dla dzieci i młodzieży 1939–1989*. Gdańsk: Wydawnictwo Słowo/Obraz Terytoria.
- Stoff, A. 1992. Wartości sytuacyjne dzieła literackiego. – Sawicki, S. (red.), Tyszczyk, A. (red.). *Problematyka aksjologiczna w nauce o literaturze*. Lublin: Wydawnictwa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Tango lez śpiewajcie muzy. Poetyckie dokumenty Holocaustu*. 2012. B. Keff, wstęp, wyb. i oprac. Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny im. Emanuela Ringelbluma.
- Thompson R. E. 2009. Emotional Development. – Bidell, T. E. (ed.), Shweder, R. A. (ed.). *The Child: An Encyclopedic Companion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wróblewski, M. 2015. A Boy Pretends to Be an Adult. – *Filoteknos*, 5.
- Zarębińska, M. 1958. *Dzieci Warszawy*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Zielińska, M. 2018. Wojna, trauma i kultura. – *Teksty Drugie*, 4.