

Danuta Waloszek

Dr hab.
Uniwersytet Zielonogórski

LITERACKIE OBRAZY ODPOWIEDZIALNOŚCI CZŁOWIEKA W EDUKACJI NAJMŁODSZYCH

Podjęty temat jest próbą spojrzenia na możliwości wykorzystania dzieł literackich dla celów edukacyjnych na najniższych etapach, od przedszkola co najmniej począwszy, choć trzeba zastrzec, iż odpowiedzialność buduje się w człowieku wraz z pierwszym sposobem użycia jakiegokolwiek przedmiotu (R. Ingarden), np. zabawki.

Można już w tym miejscu postawić pytanie o to dlaczego w budowaniu w człowieku odpowiedzialności ważną rolę przypisuję literaturze, a nie bezpośredniemu przykładowi dorosłych, skoro psychologia, pedagogika zwracają uwagę na ważność obu źródeł. Powodów jest kilka. Najważniejszym wydaje się być niestałość, niepoprawność wzorców zachowań dorosłych w codzienności, w kontekście uczącego się świata dziecka, zalew rynku ofertami gier komputerowych, upraszczających, bądź bagatelizujących kwestię odpowiedzialności użytkownika, a także wieloznaczność postaw, sytuacji, brak centralnych punktów odniesienia, niekwestionowanych wzorców odpowiedzialności. W labiryncie kłacza, jak mówi U. Eco, wszystko jest dopuszczalne, nieodpowiedzialność przeistoczyć się może w zaletę a jej respektowanie w wadę¹. Wszystko ze wszystkim może się skrzyżować w dowolne konfiguracje. Widać to wyraźnie w mass mediach, w postawach rodziców wobec dzieci. Zewsząd otacza dziecko hiperrealistyczna fikcja, znak bez znaczenia, halucynacje, pogoń za sławą, popularnością często kosztem zbyt dalekiej ingerencji w prywatność dziecka. Przykładem tych negatywnych zjawisk może być niedawno jeszcze emitowana w TVP I „Przedskolandia”, będąca, dla mnie przynajmniej, wyrazem głębokiej nieodpowiedzialności rodziców, którzy wyrazili zgodę na publiczne obnażanie przeżyć, problemów własnych dzieci, na ich łzy, rozpacz, złość, ból, także pedagogów, którzy znając wrażliwość rozwojową dzieci, ich brak krytycyzmu, zgodzili się na filmowanie zabaw, nie dbając jednocześnie o poprawność językową kontaktów z dziećmi, o wartościowe metody rozwiązywania konfliktów społecznych, poznawczych czy emocjonalnych dzieci w grupie. W efekcie program, promowany przez przedstawiciela MENiS, nie wiadomo czemu, komu miał służyć. Bowiem poza wątpliwym sukcesem autorki ośmieszył de facto rodziców filmowanych dzieci – ich zachowania były przecież kalką zachowań rodziców; ośmieszył nauczycieli i władze oświatowe. Jest to bezprecedensowy przykład sprzedawania dzieci przez korporację

¹ U. Eco, *Dzieło otwarte*. Warszawa 1973, s. 295.

telewizyjną. Kto będzie odpowiadał w przyszłości za skutki zdeformowanej osobowości tych dzieci? Czy ten kto dziś nieźle zarobił na tym reality schow, czy rodzice, którzy z myślą o złudnej karierze godzili się na *przebieranie własnych dzieci w dorosłych, w kokietki, na ich prowokacyjne zachowanie się*, którzy godzili się wspólnie z nauczycielami na stosowanie stygmatyzacji, dyskryminacji dzieci, na publiczną krytykę zachowań naturalnych rozwojowo? Przejawów braku odpowiedzialności w życiu obok dzieci i nas jest mnóstwo. Prawdopodobną przyczyną takiego stylu myślenia jest poddanie się ludzi wpływom mediów, zastępujących rzeczywistość obrazami – błyskotliwymi, migotliwymi, różnorodnymi, ale też i paradoksalnymi, złudnymi, kłamliwymi, będącymi inscenizacją życia a nie życiem². Poszukiwanie możliwości urzeczywistniania tych obrazów kończy się w przeważającej mierze fiaskiem, rozpaczą, rozdrażnieniem, porażką. Wnet się okazuje, że to zbyt odległa fikcja. Zatem, troska o najmłodszych nakazuje realizację logiki opieki nad ich rozwojem, warunkami doświadczania świata, o ich samopoczucie, odczucie podmiotowości (mocy, preferencji i sprawstwa). Troska implikuje odpowiedzialność. Odpowiedzialność, która niesie z sobą obowiązek mądrego i rozsądnego kontaktu z młodymi ludźmi, bez dominacji, zawładnięcia ich uczuciami, sprawami, kontaktu dialogowego, demokratycznego.

Jedynie odpowiedzialny dorosły może uczyć odpowiedzialności młodego człowieka. Nie może być inaczej. I tu znów napotykamy problem wynikający z pojmowania dzieciństwa, definiowania dziecka. Dla zwolenników autokratyzmu generującego oczekiwanie posłuszeństwa dziecka wobec dorosłych problem odpowiedzialności dzieci nie istnieje, bowiem nie ma ono możliwości podejmowania decyzji. Jest jedynie ich wykonawcą. Dla liberałów wychowania, dziecko nie jest rozwojowo predestynowane do ponoszenia konsekwencji własnego zachowania, bowiem nie jest świadome ich skutków społecznych i psychicznych. Pajdocentryści uważają, że dziecku wolno wszystko, a dorosły jest od tego, by organizował warunki bezpiecznego doświadczania. Potocznie dziecko zwalniane jest z odpowiedzialności, gdyż będąc nierozumnym, nieświadomym czynu, nie może ponosić jego konsekwencji. Ale też jest i tak, iż mimo takiego poglądu potoczno dzieci są karane i nagradzane czyli uwydatniane zostają przez dorosłych skutki ich czynów.

Budowaniem odpowiedzialności w małym człowieku zainteresowani są przede wszystkim zwolennicy teorii emancypacji i demokracji. W takiej też perspektywie rozważać będę problem literackich obrazów odpowiedzialności człowieka jako środka wzmacniania wewnętrznego człowieka na drodze ku odpowiedzialności.

Dla jasności dokonywanych tu analiz niezbędne jest sprecyzowanie rozumienia odpowiedzialności w kontekście życia dziecka, opisanie zakresów/obszarów jej występowania.

Czym więc jest odpowiedzialność człowieka, w tym odpowiedzialność dziecka. Na ile w procesie tym może być pomocna literatura przeznaczona dla dzieci i jaka?

Odpowiedzialność można ujmować co najmniej w czterech kategoriach: a) jej ponoszenia, b) podejmowania, c) pociągania „do”, d) postępowania odpowiedzialnego.

² Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.

Pierwsze trzy dotyczą odpowiedzialności jako konsekwencji zachowań/ działań. Czwarta wskazuje na odpowiedzialność towarzyszącą działaniu i jest jej dojrzałą formą.

Postępowanie/działanie odpowiedzialne jest świadomym procedury i skutków zachowaniem we wszystkich jego fazach – od namysłu do rezultatu, z koniecznością przyjęcia także negatywnego jego wyniku. Działający musi więc kontrolować kierunek i zasięg własnych czynów. Im bardziej skonkretyzowany jest cel tym szersza możliwość kontroli, a tym samym głębsza odpowiedzialność. Tak rozumiane postępowanie odpowiedzialne wykracza poza obszar możliwości rozwojowych dziecka. Jest cechą osoby dojrzałej.

Pociągnięty do odpowiedzialności może być ten kto działa odpowiedzialnie. Stricte stan ten dotyczy dojrzałego człowieka. Dziecko może natomiast podejmować odpowiedzialność za działanie TU i TERAZ i ponosić odpowiedzialność za konkretne jego skutki, czyli za stan faktyczny, który się poniekąd automatycznie nakłada na tego kto spełnia czyn określonego rodzaju³.

Cóż znaczy stwierdzenie, że ktoś ponosi odpowiedzialność i co to znaczy w sytuacji dziecka? Dziecko jako KTOŚ działa. Jako osoba aktywna jest zdolna do decydowania o miejscu, środkach, metodach, partnerze. Opanowuje sytuację. Tak jak potrafi. W tym sensie, przez sam fakt organizowania działania ponosi odpowiedzialność za czyny i ich rezultat. Czy jest świadome tego faktu? J. Piaget odpowiedziałby, że tak, ale TU i TERAZ, empirycznie, w procesie realizacji czynności. Jego świadomość nie przenosi się na sytuacje poza działaniem⁴. Towarzyszy procesowi działania. Dziecko ponosi odpowiedzialność za własną aktywność, a w konsekwencji za własny rozwój. Nie jest jednak zdolne uświadomić sobie tej zależności. Dorosły musi je wspierać w przyjmowaniu na siebie wyzwań, w odrzucaniu nieuzasadnionej presji otoczenia, przymusu, schematów, prowadzić ku przyjmowaniu zachowań społecznie pożądanych. Zaniechanie w tym obszarze jest przejawem nieodpowiedzialnego postępowania dorosłego człowieka. Dziecko można wspierać różnymi sposobami i różnymi drogami. Bezpośrednio w zabawie, przez wzorce poprawnie zorganizowanych działań. Pośrednio, przez środki wzmacniające obserwowalne działania. Środkiem tym może/powinna być poprawnie dobrana literatura, szczególnie baśnie, bajki, opowiadania, wiersze.

Baśń a odpowiedzialność

Kwestia wartości edukacyjnych/wychowawczych baśni nie została ostatecznie rozstrzygnięta do dziś. Zarysowały się dość silnie dwa stanowiska biegunowe : za i przeciw, bowiem – jak twierdzą badacze problemu – w sporze nie można być gdzieś pośrodku. Szczególną ostrożność zaobserwować można po stronie psychologów rozwojowych (por. M. Kielar- Turska, S. Szuman, P. Ekman, R. Davidson).

Zwolennicy stanowiska pierwszego uważają, iż właśnie baśń najpełniej nadaje się do przekazu wartości, w tym także ukazywania problemów odpowiedzialności. Na

³ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 72.

⁴ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, Siedmioróg, 1996.

pytanie w czym tkwi specyfika działania na sferę odpowiedzialności dziecka przez baśń odpowiadają krótko: w wyobraźni – egzotyce – fantastyce⁵. Baśń to królestwo magii. Wszystko co ważne rozwojowo, moralnie, życiowo, można w nią wpleść. To dzięki niej pojawiają się mówiące zwierzęta i rośliny, podziemne skarby, nadzwyczajni pomocnicy, cudowne amulety chroniące przed siłą zła, magiczne przedmioty, miasta zamienione w podziemne królestwa. Dzięki magii latać można na dywanach, przejść suchą nogą po morzu, zamienić się w pięknego motyla, stać się niewidzialnym. W baśni brzydki zmienia się w pięknego człowieka, bestia w szlachetnego królewicza. Dobro zostaje wynagrodzone, a pazerność, złość, ukarane. Za kłamstwo rośnie nos, a za złodziejstwo skracają się nogi. To dzięki magii Marysia odzyskuje gąsięta, Szeherazada wychodzi z opresji, a Gerda odzyskuje Kaja. Magia zmienia tu dowolnie przestrzeń, wydłuża ją i rozszerza na wielkie obszary, które pokonać muszą bohaterowie, albo redukuje ją, jak w przypadku Marysi, przybliża to co zdawało się być odległe i niedostępne małej dziewczynce, przez przerzucenie mostu do Królowej Tatry. Przekształca czas: teraźniejszy dziecka w przyszły lub przeszły, rok staje się chwilą gdy ratować trzeba bohatera pozytywnego, a wiecznością dla złego charakteru. Baśń wypełniają ustawiczne podróże, ruch z krainy do krainy, z czasu aktualnego do projektowanego. Różne są cele tych wędrówek. Gerda wędruje by odnaleźć Kaja, Sierotka Marysia – gąski, Sindbad, by uratować mieszkańców wyspy pogrążającej się w morzu, Guliwer zaś, by pomóc Liliputom, Eliza, by wyzwolić braci z czarów królowej – wiedźmy. Wędrówki zawsze kończą się happy endem. Taka wędrówka zawsze czegoś uczy bohaterów, nawraca, doświadcza pozytywnie. Stają się mądrzejsi, pokorni, wyrozumiali, silni. To najmocniejsze argumenty na rzecz wykorzystywania baśni w wychowaniu ku odpowiedzialności. Zwolennicy tej tezy uważają, że ukazywanie przez baśń skrajnych, biegunowych zachowań, czarnych i białych charakterów ludzi, daje dzieciom szansę odróżniania dobra od zła, piękna od brzydoty, zachowań pozytywnych od negatywnych, pożądanych od niepożądanych. Ponadto baśń, uwalniając wyobraźnię, równoważy i kompensuje różne sfery rozwoju dziecka, skupia na treści, uczy słuchania i patrzenia. Przez zastosowanie wielości środków artystycznych wprowadza dziecko w świat sztuki.

Z drugiej jednak strony sformułowano wiele argumentów przeciw wprowadzaniu baśni do wychowania dzieci. W trwających od co najmniej dwustu lat sporów o wartość edukacyjną baśni, jak wyczytać można z historii literatury, a także z historii wychowania i myśli pedagogicznej, które przybrały na sile w XIX wieku i na przełomie wieku XIX i XX, a więc wówczas gdy społeczeństwa porzucały romantyczne wizje życia, na plan pierwszy wysunięto przede wszystkim wartość ich wątków fantastycznych na tle racjonalności życia. Najbardziej znaczące dla diskutowanego w niniejszym opracowaniu problemu odpowiedzialności człowieka zdają się być głosy S. Karpowicza, A. Szycówny, S. Sempołowskiej. O baśni mówią, iż uwłacza zdrowej logice i podnioślejszemu uczuciu⁶, że demoralizuje młode umysły. Fantastyka, na której się opiera jest zaś w

⁵ Por. J. Bronowski, *Potęga wyobraźni*, Warszawa 1984.

⁶ S. Karpowicz, *Główne cechy i zadania literatury powszechnej dla młodzieży*, [w:] S. Karpowicz, A. Szycówna, *Nasza literatura dla młodzieży*, s. 17, Warszawa 1904.

niezgodzie z zasadami prawdopodobieństwa, rozpala głowy dziecięce aż do bólu nie przynosząc żadnego pożytku wychowawczego, usuwa sprzed oczu rzeczywistość, a poucza przecież nie książka lecz samo życie. Fantastyka powinna jedynie urozmaicać treści poznawcze zawarte w książkach, bowiem jak stwierdza S. Karpowicz, „złudzeniem jest mniemanie jakoby wyobraźnia dziecięca potrzebowała karmy w postaci zmyślonych bajek (...); dziecku wystarcza odpowiedni materiał, choćby z najrealniejszego świata czerpany”⁷. Sądy takie były rozpowszechnione do czasu wzrostu znaczenia badań nad rozwojem dziecka, znaczeniem rozwojowym wyobraźni, a więc mniej więcej do lat trzydziestych dwudziestego wieku. Baśnie są pełne scen nieprawdopodobnych, jaskrawych i drażniących nerwy, mącą pojęcia etyczne⁸. Wszystko to działa na wrażliwy umysł dziecięcy, odrywając od świata realnego. Etyka świata baśni rzadko bywa w zgodzie z etyką świata rzeczywistego. „Mądrość” i przebiegłość głupiego, jak stwierdza w swej krytyce A. Szyćówna, szczęście w postaci złota, ręki księżniczki, władzy królewskiej, przypadek, nieoczekiwane sploty okoliczności jak manna spadająca z nieba pozwalające na rozwiązanie problemów⁹, pochwała bezprawia – oto co baśń daje dziecku. Ale to nie jest życie. To nie przystaje do rzeczywistych problemów. W ten sposób dziecko nie nauczy się postępować poprawnie, a magiczność treści książki może sprawić, że podobnej magii oczekiwać będą w życiu.

Sądy takie były rozpowszechnione do czasu wzrostu znaczenia badań nad rozwojem dziecka, znaczeniem rozwojowym wyobraźni, a więc mniej więcej do lat trzydziestych dwudziestego wieku. Dziś już także jesteśmy przekonani co do ostrożności w prezentacji dzieciom treści mitycznych, magicznych, fantastycznych, głównie w wyniku szerokich badań nad wyobraźnią. Przekonaliśmy się, wsłuchując się w tamte argumenty, iż umysłem wrażliwym ograniczenia takie są przydatne, zaś umysłem mniej podatnym na przeżycia, stosowanie baśni może pomóc w uwalnianiu wyobraźni, tak potrzebnej dla nabywania odpowiedzialności za działanie na każdym etapie życia¹⁰. Świat baśni stanowi uniwersum wieloznaczne i wielobarwne, co może powodować szczególny rodzaj zagubienia się dzieci w świecie realnym. Baśń wymaga także od odbiorcy zrozumienia i współpracy, bowiem oddziałuje samą ekspresją artystyczną, wielokierunkową refleksyjnością i środkami literackiej sugestii, nie zaś bezpośrednio, z odwołaniem do środków retoryki dydaktycznej¹¹, co także może przyczyniać się do budowania nierealnych oczekiwań dzieci, a w sytuacji ich niespełnienia się - powodem rozdrażnień, żalu do dorosłych za brak możliwości ich urzeczywistnienia. Współczesna psychologia, filozofia dostarczyła wielu argumentów na potwierdzenie tych tez, ale także rzecz równoważającej funkcji, fikcji, fantazji, wyobraźni w życiu człowieka (por.

⁷ *Tamże*, s. 22.

⁸ A. Szyćówna, *Rys historyczny literatury dziecięcej*, [w:] S. Karpowicz, A. Szyćówna., *op. cit.*, s. 82.

⁹ Cyt. za: K. Kuliczowska, *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1918*, Warszawa 1985, s. 77.

¹⁰ *Tamże*, s. 319.

¹¹ J. Ługowska, *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988, s. 159.

Allport, Jaensch, Haber, J. Bronowski, J. Górniewicz). Równoważenie polega na możliwości postawienia się przez dziecko w sytuacji bohatera, odegranie silnych ról w wyobraźni, kompensacji niedoborów poznawczych czy emocjonalnych. Obrazy w rodzaju „tak się może stać”, które pojawiają się w baśniach łagodzą dziecku niedostatki życia, szczególnie dzieciom biednym, chorym. Znaczący problem zwracają jednak uwagę na elementy grozy zawarte w baśniach, które mogą wywoływać stany lękowe u dzieci, a także na problem zachowania granic korzystania z baśni w wychowaniu. Dlatego też niektóre z ofert zostały zakazane do stosowania w edukacji najmłodszych, a także podejmowane są systematycznie badania nad wpływem baśni na umysł dziecka (por. A. Przecławski, B. Żurkowski). Są to między innymi „Jaś i Małgosia”, „Czerwony Kapturek”, „Kopciuszek”.

Śladami odpowiedzialności Elizy z baśni H.Ch Andersena „Dziki Łabędzie”¹²

Kanwą do opisu odpowiedzialności człowieka za człowieka i jego los jest tu standardowy motyw baśni, oparty na miłości rodzeństwa do siebie i zaślepieniu dorosłego „złą” miłością do kobiety. Odpowiedzialność tę, jak na baśń przystało, ponosi bohaterka jednoosobowo, przyjmując na siebie szereg wyrzeczeń jako warunki uwolnienia braci zamienionych przez złą macochę w dziki łabędzie. Jaki obraz odpowiedzialności kieruje do wyobraźni dzieci Andersen? Bardzo skomplikowany, niezrozumiały dla dzieci epoki komputera. Dziwią się, że nie można kliknąć, by przywrócić stan poprzedni, że Eliza „poparzyła” sobie ręce pokrzywami, podczas gdy można było po prostu iść do sklepu i kupić kamizelki, albo zamówić „w punkcie”, lub też nałożyć rękawiczki, albo złą macochę zabić, i „dostałaby za swoje zło”. Nie rozumieją rozmiaru bólu siostry po stracie braci, dziwią się ich liczbie: „*aż 11-tu, o matko święta gdzie oni wszyscy spali!*” (*Kasia, lat 5*). Nie mogą pojąć dlaczego bracia nie pomogli siostrze mimo, że byli od niej starsi, dlaczego sama musiała to wszystko dla nich robić. Dziewczynki stwierdziły, że nie chciałyby mieć takich braci, bo „*tyle trzeba by im robić, a mama mówi, że każdy powinien sobie sam radzić w życiu*”, (*Kinga, lat 6*)¹³. Wymowa „faktów” baśni jest mglista dla współczesnych dzieci – postawa najgłębszej odpowiedzialności Elizy, wsparta troską o los braci, w ich odczuciu, czyni z niej postać groteskową, śmieszoną „*dziwną jakoś*” (*Kasia, lat 5*). Wyobraźnia współczesnych dzieci uzależniona jest od treści napływających ze świata realnego, osadzona w jego ramach. Na pytanie o czym chciałyby poczytać, posłuchać, odpowiadały prawie jednomyślnie: „*o Barbi*”. Dodawały, iż „*ona takich kłopotów nie ma jak Eliza. Jest sama, bez jakichś tam jedenastu braci, ma tylko Kenta, takiego fajnego*” (*Ola, lat 5,5*). Na kolejne pytanie o zachowanie się w podobnej sytuacji wobec własnego brata czy siostry, dziewczynki

¹² H. Ch. Andersen, *Baśnie*, Warszawa 1990, s. 90.

¹³ Wypowiedzi zaczerpnięto z niepublikowanych prac magisterskich E. Tomaszewskiej, K. Geremek wykonanych w roku 2002, pod kierunkiem autorki, a także z rozmów z dziećmi w przedszkolach zielonogórskich. Do rozmowy wybrano dzieci, którym czytano analizowane baśnie w domu (przez rodziców, najczęściej przez babcie).

odpowiadały, że po to jest „starszym bratem żeby sobie sam pomagał”. Szczerze zaś zainteresowane były pałacem, strojami, bogactwem. W tym kontekście wyrażały zdziwienie, że Eliza wolała „iść na śmierć za braci, niż po prostu powiedzieć księciu, że żadną czarownicą nie jest”, mimo groźby nie spełnienia nadziei ich odczarowania. Chłopców los Elizy, zaklętych braci, nie zainteresował w ogóle. Dopominali się o „Władcę Pierścieni” Tolkiena. Piękny motyw oddania się sprawie rodziny, wyrzeczeń dla ratowania z opresji najbliższych, odpowiedzialności za ich życie, zawarty w baśni, pękł jak bańka mydlana w obliczu wyzwań współczesności.

Śladami odpowiedzialności Gerdy z baśni H.Ch. Andersena „Królowa Śniegu”¹⁴

Prezentacja podobnego, jak w przypadku baśni poprzedniej, motywu poświęcenia się drugiemu człowiekowi, jego problemom, brania odpowiedzialności za jego los nie zyskała również wśród dzieci akceptacji. Argumenty były dość rzeczowe: „po co (Kay – dopisek autora) wychylał się przez okno”, „był ciekawski, to ma za swoje”. Motyw okruszka lustra w sercu był dla dzieci dziwny i nie do przyjęcia – „to jak on mu tam wpadł?, widziałam operację, w telewizji pokazywali, i tam nie mógł tak sobie wlecieć, no bo którądy?” (Klaudia, lat 5,5). Chłopców zaciekawił fragment z rozbójniczką, „chciałbym tak straszyć, ale by wszyscy uciekali” (Piotr, lat 5), „co to za rozbójniczka co się tak maże i wymięka” (Karol, lat 6), „ee, głupie to jakieś, a widziała Pani Harrego Pottera, jak czaruje?!” (Krzyś, lat 6,3). Świat odczuć prezentowany przez Andersena jest dzieciom obcy, daleki, nieprzystawalny. Zamiast budzić u dzieci (powoli) refleksję, troskę jako podłoże odpowiedzialności, wywołuje zdziwienie wobec zachowań bohaterów, brak zrozumienia dla ich intencji obcych moralnie i egzystencjalnie. Wobec takich reakcji dzieci, może po prostu przestać karmić ich wyobraźnię takimi treściami? Może to tylko już nam dorosłym wydaje się, że są wartościowe wychowawczo, moralnie i edukacyjnie? Może tak jak my nie rozumiemy bajek Ezopa, tak nasze dzieci nie rozumieją już Andersena? Ich moralne przesłanie nie wpisuje się w obraz współczesności, inne powinny być wzorce odpowiedzialności, bowiem inny jest wymiar troski o drugiego człowieka, o środowisko. Zapotrzebowanie dzieci na fantastykę pozostało. Rozwojowo. Ale już nie na taką jaką odnajdujemy u Andersena.

Śladami odpowiedzialności Małego Księcia Antoine De Saint – Exuperiego

Nie ma chyba człowieka, którego nie zachwyciłby los małego Księcia. Chętnie wsłuchują się w niego dzieci, chętnie czytają dorośli. Każdy z innych powodów: dzieci z powodu wątków fantastycznych podróży bohatera w przestrzeni kosmicznej, dorośli z powodu wspomnień, bliskości przeżyć odległych, wątków moralnych. Wielu dorosłych wybrało jej lekturę, ponieważ „opowiada o trosce o drugiego człowieka, o „istotę inną żyjącą”. Wśród wybierających znaczą grupę stanowią nauczyciele. Książka skierowana jest raczej do dorosłych przez pryzmat odczuć dziecka, jego logiki życia, jego przeżyć i

¹⁴ H. Ch. Andersen, *op.cit.*, s. 185.

argumentacji. Rozmowa o odpowiedzialności jest wątkiem, osnową zaś zdarzenia, wędrówka, przygody, zawsze w kontekście róży i baranka, obiektów troski Małego Księcia. Czytając tekst wprost, nie doszukując się metafor, jawi się obraz bohatera smutnego, przygniecione go zadaniami „na wyrost”, wbudowanych w obszar odpowiedzialności na miarę możliwości człowieka dorosłego. Nie dziecka. Ale są to odczucia dorosłych. Dzieci przyjmują namalowane przez autora obrazy literackie bardzo żywo, z zaciekawieniem. Chętnie poddają się „namowom Małego Księcia” by rozpocząć wędrowanie po wszechświecie przy pomocy wyobraźni. Dopowiadają, dopisują własne nowe wątki, malują własne planety, na których umieszczają różne postacie. Zdarza się, że są to także rodzice. Argumentują tym, że *„tata ciągle chodzi zły i krzyczy, to mógłby się wykrzyknąć na takiej swojej planecie. I jakby już się wykrzyknął cały to mógłby wrócić do domu”* (Maciek, lat 7). Niektóre dzieci chętnie same „odleciałyby na taką planetę kosmiczną” z różnych powodów: *„miałbym tam wszystko czego bym chciał”* (Maciek, lat 7), *„brat by mi nie brzęczał nad uchem”* (Ania, lat 6,5), *„miałbym nareszcie święty spokój od tych głupich śmieci i sprzątanía, bo poleciałbym na taką planetę, co nazywałyby się Bałaganus, ale fajnie wymyśliłem! Będę ją teraz rysował, zobaczy Pani jak tam będzie fajowo”* (Wojtek, lat 6,9).

Były i takie, które w możliwości „dryfowania” po wszechświecie upatrywały szansę na spotkanie Pana Boga, wejścia na chwilę do raju, *„żeby zobaczyć tylko jak tam jest, spotkałabym moją babcię, może...”* (Kasia, lat 5,9), *„a ja może spotkałbym planetę dinozaurów, bo przecież one musiały gdzieś z ziemi naszej się przenieść, a jak bym spotkał Tyranozaurusa to bym nie wiem co zrobił, uciekałbym chyba ze strachu. Tylko gdzie jak to cała planeta dinozaurów by była...”* (Adrian, lat 7). Niektóre z dzieci wybrałyby planetę mądrości - *„wysłałabym tam wszystkich głupich ludzi żeby nauczyli się mądrości”* (Ania, lat 6,5), *„albo ja wymyśliłabym taką planetę, gdzie każdy człowiek by był piękny, zdrowy, bogaty i radosny. Nie musiałby się martwić co dzieciom dać jeść, a dzieci miały wszystko co by tylko chciały, na przykład dom dla Barbi”* (Kasia, lat 6), *„a ja to bym poleciał na planetę, gdzie nie trzeba się uczyć czytać i pisać”* (Jakub, lat 6,8), *„proszę Pani a może być planeta tylko do wyspania się?”* (Wojtek, lat 6,9).

Pracując z dziećmi w przedszkolu dość często czytałam im Małego Księcia. Z różnym stopniem zainteresowania z ich strony. Zawsze jednak gromadziło się przy mnie kilkoro z nich, czasami same przypominały by przeczytać o innych planetach. Po długiej wędrówce kiedyś dotarliśmy do Planety Ziemia, siódmej w kosmosie Małego Księcia. *„Ziemia nie stanowi byle jakiej planety. Liczy ona jedenastu królów, siedem tysięcy geografów, dziewięćset tysięcy biznesmenów, siedem i pół miliona pijaków, trzysta jedenaście milionów próżnych (...). Żeby uzmysłowić wam jakie są rozmiary Ziemi powie, że przed wynalezieniem elektryczności utrzymywano łącznie na wszystkich sześciu kontynentach prawdziwą armię złożoną z czterystu sześćdziesięciu dwóch tysięcy pięciuset jedenastu latarników do zapalania lam ulicznych. Widok tych lamp oglądany z daleka był fenomenalny. Ruchy tej armii były uregulowane, jakby stanowiła balet zatrudniony w operze. Na pierwszy ogień szli latarnicy zapalający latarnie w Nowej Zelandii i Australii. Później, zapaliwszy swe latarnie, układali się na spoczynek. Wów-*

czas przychodziła kolej na taniec latarników z Chin i na Syberii. Potem oni ukrywali się za kulisami, a ich miejsce zajmowali latarnicy z Rosji i Indii. Potem zastępowali ich latarnicy z Afryki i Europy. Później przychodziła kolej na Amerykanów (...). Nigdy nie mylili się do kolejności. Jedynie latarnik od jedynej latarni z północnego bieguna i jego kolega od jedynej latarni z bieguna południowego wiedli życie próżniacze, nonszalanczko wykonując swą pracę zaledwie dwa razy w roku”¹⁵. Nie wszyscy rozumieli to piękne, literackie przesłanie przeszłości, nie wszyscy też byli zorientowani w geografii Ziemi. To było jednak bez znaczenia. Kiedyś przecież zapoznają się z globusem. Ważne, że słuchali, w ten sposób budując w sobie obrazy. Pytałam dlaczego Mały Książę, uporczywie, ustawicznie powtarza, będąc na każdej z planet, „dorośli są zdecydowanie bardzo dziwni”¹⁶, „dorośli są zdecydowanie niezwykli”¹⁷, „dlaczego ludzie są tacy śmieszni”¹⁸. Czy tacy ludzie mogą być odpowiedzialni za kogoś, za coś? Jacy to są ludzie dziwni, niezwykli, śmieszni? Nieoczekiwanie dzieci proponowały malowanie, przedstawianie, opowiadanie na zasugerowany problem – pytanie. Ich wizje, obrazy, przedstawienia były fascynujące, a rozmowy na ich podstawie jeszcze bardziej. Lektura książki uwolniła wyobraźnię, w zakresie której znalazło się miejsce nie tylko na swobodne skojarzenia, ale i na poważne rozmowy o życiu, o walorach, zaletach i wadach, przywarach człowieka. To już całkowicie ode mnie zależało, w którą stronę skieruję ich zaciekawienie, co stanowić będzie motyw rozmowy, działania indywidualnego i wspólnotowego. Uwolniona wyobraźnia pozwalała dzieciom na szybowanie w przestworzach w poszukiwaniu planety odpowiadającej ich potrzebom tu i teraz, pozwalała na działanie swobodne, kreatywne ale odpowiedzialne jednocześnie za skutek. Mały Książę, dlatego, że jest mały, stał się bezpiecznym bohaterem dla dzieci, bohaterem ciekawym świata, odważnym, czułym wobec słabszych (róży i baranka), odpowiedzialnym za oswojenie istoty dzikiej (lisa). Motyw moralno-etyczny spletał się więc z fantastyką, wyobraźnią i magią. Może właśnie o takie utwory chodzi w edukacji najmłodszych?

W ten prosty sposób Mały Książę prawie naturalnie wpisał się w niezwykle trudny proces wychowania do odpowiedzialności.

Konkluzja

Sposób w jaki ludzie dostrzegają otoczenie najbliższe, otoczenie dalsze, sposób w jaki przyjmują na siebie szereg różnorodnych ról i zadań z nich wynikających, zakres odpowiedzi na pytania o to kim-jaki-gdzie jest, każdy z nas, członków ludzkości, przekłada się niewątpliwie na losy przyszłości. I, choć przyszłość niezwykle trudno zdefiniować, w procesie za-domowienia i bez-domności a więc zależności i wolności¹⁹, niezwykle ważne jest poczucie odpowiedzialności za siebie w kontekście wspólnotowym.

¹⁵ A. De Saint – Exupery, *Mały Książę*, Toruń 1999, s. 48.

¹⁶ *Tamże*, s. 37.

¹⁷ *Tamże*, s. 41.

¹⁸ *Tamże*, s. 44.

¹⁹ Por. I. Kant, *Przypuszczalny początek ludzkiej historii*.

Edukacja, także z wykorzystaniem starannie dobranych ofert literackich jest w tym procesie „wiarygodną niemożliwością”²⁰, jak stwierdził G. Vuco. Podobne argumenty znajdujemy u S. Kierkegaarda, G. Santayany²¹. Edukacja dotyczy przyszłości, niemożliwej do przewidzenia, którą tak naprawdę odnaleźć możemy w wiarygodności obrazu wstecznego lusterka. Dla dziecka, z powodu braku umiejętności antycypowania, takim wstecznym lusterkiem jest wyobraźnia, fantazja, magia. W nich i przez ich uwolnienie, można docierać do umysłu dziecięcego z ważnymi egzystencjalnie informacjami. Zdecydowanie jednak treść obrazów musi odpowiadać potrzebom ich odbiorcy, o czym przekonują rozmowy z młodymi ludźmi w ich dzieciństwie. Nie sposób opisać kolejności, siły, zakresu wpływu formacyjnego edukacji w ogóle. Jest ona bowiem wysublimowanym oddziaływaniem, splotem różnych okoliczności odpowiadających człowiekowi na postawione trzy pytania. Szukanie więc wielu dróg docierania do dziecka z najważniejszymi życiowo kwestiami jest tym bardziej zasadne i potrzebne. W tym, między innymi, kryje się odpowiedzialność dorosłych za kondycję pokolenia dorastającego do zadań i ról ważnych w samodzielnym, dorosłym, życiu. Wypowiedź moją traktuję bardziej jako głos w dyskusji o odpowiedzialności, niż rozwiązanie problemu. Edukacja bowiem jest z natury swej istoty procesem niedokończonym na każdym jej etapie. Jeśli przyjmiemy najogólniej, iż jest środkiem, sposobem „układania się” człowieka ze światem, najmniej zaś narzędziem manipulacji człowiekiem, instrumentalizacji jego odczuć, potrzeb, procesem zdominowanym przez logikę wyniku końcowego, to baśń takim środkiem jest niewątpliwie. Ona to właśnie najpełniej pomaga młodemu człowiekowi w poszukiwaniu opcji, podpowiada środki, pozwala na próby realizacyjne, organizacyjne, określa zdolności wychodzenia poza ramy fizyczności i umysłowości w kierunku tworzenia²². Nie pozwala umysłowi zeszywnieć i skostnieć. Z baśni płynie do dziecka do nadzieja, że wiele potrafi, może, umie, ale też wiele musi się jeszcze nauczyć, poznać, zrozumieć, tak jak jej bohaterowie.

LITERATURA

- Andersen H.Ch., *Baśnie*, Warszawa 1990.
 Capra F., *Punkt zwrotny*, Warszawa 1987.
 Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Warszawa 1994.
 Bronowski J., *Potęga wyobraźni*, Warszawa 1984.
 Eco U., *Dzieło otwarte*, Warszawa 1973.
 Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.
 Kant I., *Prolegomena do wszelkiej metafizyki*, Warszawa 1901.
 Karpowicz S., Szycówna A., *Nasza literatura dla młodzieży*, Warszawa 1904.
 Kierkegaard S., *Bojaźń i drżenie*, Warszawa 1968.

²⁰ G. Vuco, *Nauka nowa*, Poznań 1972.

²¹ Zob. S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie*, Warszawa 1968; W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, Warszawa 1972.

²² Zob. F. Capra, *Punkt zwrotny*, Warszawa 1987, s. 369.

- Kuliczowska K., *Literatura dla dzieci i młodzieży w latach 1864-1918*, Warszawa 1985.
Ługowska J., *Bajka w literaturze dziecięcej*, Warszawa 1988.
Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*, Siedmioróg 1996.
Saint-Exupery de A., *Mały Książę*, Toruń 1999.
Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, Warszawa 1972.
Vuco G., *Nauka nowa*, Poznań 1972.

Danuta Waloszek

LITERARY IMAGES OF RESPONSIBILITY IN THE EDUCATION OF YOUNGEST GENERATION.

With important lifestyle information, literary is one of the channels in reaching the children mind. There have been lot of battles about fairy tales, and their sense about approaching world of values to a child. One side of battle always consider a fairy tale as a something bad, interrupting child's development, others think that it's something good, which could evolve point of distinguishing good and evil, stupidity and knowledge and as a point of building responsibility, as well as for others and themselves. And what could say children for this? Research shows, that kids don't like any more tales such as Queen Of Snow, Wild Swans or others written by H. Ch. Andersen, the are now interested in The Lord Of The Rings or adventures of Harry Potter, but in the other hand little boys and girls are interested in Little Prince, why? Maybe it's a book which connects responsibility with adventure, imagination and magic...