

# Metodologia badań książki obrazkowej

Teoria i praktyka

Redakcja naukowa

Hanna Dymel-Trzebiatowska

Krzysztof Rybak



# Metodologia badań książki obrazkowej

Teoria i praktyka



ZESPÓŁ INTERDYSCYPLINARNYCH  
BADAŃ KSIĄŻKI OBRAZKOWEJ



# Metodologia badań książki obrazkowej

Teoria i praktyka

Redakcja naukowa

Hanna Dymel-Trzebiatowska

Krzysztof Rybak



Redaktorzy naukowi  
*Hanna Dymel-Trzebiatowska*  
*Krzysztof Rybak*

Recenzentki  
*Joanna Dybiec-Gajer*  
*Natalia Paprocka*

Redaktor prowadzący  
*Małgorzata M. Przybyszewska*

Redakcja, korekta  
*Renata Lewandowska*

Projekt okładki i stron tytułowych  
*Elżbieta Chojna*

Studio DTP  
*Beata Stelęgowska*

Publikacja dofinansowana w ramach „Programu Wsparcia Działalności Publikacyjnej Pracowników Uczelni” ze środków własnych Uniwersytetu Warszawskiego

Logotyp Zespołu Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej zaprojektowany przez Dominikę Czerniak-Chojnacką

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2025

Hanna Dymel-Trzebiatowska ORCID 0000-0002-7753-5463 Uniwersytet Gdański  
Krzysztof Rybak ORCID 0000-0001-8018-2622 Uniwersytet Warszawski

ISBN 978-83-235-6941-1 (druk)

ISBN 978-83-235-6942-8 (pdf online)

ISBN 978-83-235-6943-5 (e-pub)

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego  
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7  
e-mail: [wuw@uw.edu.pl](mailto:wuw@uw.edu.pl)  
księgarnia internetowa: [www.wuw.pl](http://www.wuw.pl)

Wydanie 1, Warszawa 2025

Druk i oprawa  
POZKAL

# SPIS TREŚCI

---

Hanna Dymel-Trzebiatowska  
Krzysztof Rybak

- WSTĘP. O POTRZEBIE METODOLOGII BADAŃ KSIĄŻKI OBRAZKOWEJ  
W POLSCE ..... 7

Hanna Dymel-Trzebiatowska

- NIEANTROPOCENTRYCZNA NARRACJA W KSIĄŻCE OBRAZKOWEJ *JAG  
HATAR KANINER OCH BLOMMOR OCH BARN PERA NILSSONA I LISEN  
ADBÅGE*. ANALIZA NARRATOLOGICZNA

Hanna Dymel-Trzebiatowska

- *ZŁY PAN GRO DAHLE I SVEINA NYHUSA* JAKO LEKTURA TERAPEUTYCZNA.  
ANALIZA MULTIMODALNA ..... 27

Hanna Dymel-Trzebiatowska

- OBRAZ ZABAWY W KSIĄŻCE OBRAZKOWEJ *DOŁEK EMMY ADBÅGE*.  
ANALIZA KOGNITYWNA ..... 43

Anna Klimont

- NORMOKRYTYCZNA ANALIZA KSIĄŻKI OBRAZKOWEJ. NEUTRALNOŚĆ  
PŁCIOWA W *KIVI & MONSTERHUND* JESPERA LUNDQVISTA I BETTINY  
JOHANSSON ..... 59

Małgorzata Cackowska

- IDEOLOGIA I KSIĄŻKA OBRAZKOWA. KRYTYCZNA ANALIZA TREŚCI *TAM,  
GDZIE ŻYJĄ DZIKIE STWORY MAURICE'A SENDAKA* ..... 71

Aleksandra Wierucka

- D WIZERUNEK RDZENNYCH MIESZKAŃCÓW AMAZONII W KSIĄŻCE *THE VANISHING RAINFOREST* RICHARDA PLATTA I RUPERTA VAN WYKA. PERSPEKTYWA ANTROPOLOGICZNA. . . . . 87

Krzysztof Rybak

- D JAK BADAĆ INFORMACYJNE KSIĄŻKI OBRAZKOWE? PREZENTACJA WIEDZY W *DAJ GRYZA* ALEKSANDRY MIZIELIŃSKIEJ, DANIELA MIZIELIŃSKIEGO I NATALII BARANOWSKIEJ . . . . . 101

Kinga Ciał, Victoria Kamasa

- D METODY ILOŚCIOWE W BADANIACH NAD KSIĄŻKĄ OBRAZKOWĄ. OBRAZ RODZINY W FIŃSKICH KSIĄŻKACH OBRAZKOWYCH . . . . . 117

Hanna Dymel-Trzebiatowska

- D NIEBEZPIECZEŃSTWA W TŁUMACZENIU *NIEBEZPIECZNEJ PODRÓŻY* TOVE JANSSON. BADANIE PRZEKŁADU Z PERSPEKTYWY WIELOADRESOWOŚCI 137

Paweł Łapiński

- D IKONOTEKST W PRZEKŁADZIE A WIDOCZNOŚĆ TŁUMACZA. ANALIZA TRANSLATOLOGICZNA . . . . . 155

Magdalena Howorus-Czajka

- D PERSPEKTYWA IKONOLOGICZNA JAKO JEDNA Z METOD NAUK O SZTUCE W BADANIACH NAD KSIĄŻKĄ OBRAZKOWĄ NA PRZYKŁADZIE *PAMIĘTNIKA BLUMKI* IWONY CHMIELEWSKIEJ. . . . . 167

Jerzy Szyłak

- D KSIĄŻKI OBRAZKOWE I BADACZE KOMIKSÓW . . . . . 181

SPIS ILUSTRACJI . . . . . 198

BIOGRAMY AUTOREK I AUTORÓW. . . . . 199

► Hanna Dymel-Trzebiatowska  
Uniwersytet Gdański  
<https://orcid.org/0000-0002-7753-5463>

► Krzysztof Rybak  
Uniwersytet Warszawski  
<https://orcid.org/0000-0001-8018-2622>

## WSTĘP. O POTRZEBIE METODOLOGII BADAŃ KSIĄŻKI OBRAZKOWEJ W POLSCE

---

Słowa kluczowe: książka obrazkowa, ikonotekst, Zespół Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej, metodologia

Introduction.

On the Need for Picturebook Research Methodology in Poland

Keywords: picturebook, iconotext, Interdisciplinary Research Group on Picturebooks, methodology

Choć początków słowno-obrazowych sposobów opowiadania historii i przekazywania wiedzy o świecie doszukiwać się można już w średniowiecznych rękopisach, to na dobre ikonotekstowe przekazy rozpowszechniły się dzięki technice druku, a za pierwszą książkę obrazkową dla dzieci uznaje się *Orbis sensualium pictus* Jana Amosa Komeńskiego z 1658 roku. Dopiero jednak w XX wieku nastąpił dynamiczny i wielokierunkowy rozwój książki obrazkowej, który pod koniec drugiego tysiąclecia sprowokował także wzmożone zainteresowanie środowiska akademickiego, co zaowocowało opracowaniami naukowymi.

W Polsce badania nad ikonotekstem – czyli „właściwym tekstem książki obrazkowej” opierającym się na interakcji pomiędzy obrazem i tekstem (Hallberg 2017: 52) – prowadzone są intensywnie zwłaszcza od połowy pierwszej dekady XXI wieku, gdy po przejściowym okresie transformacji ustrojowej działalność rozpoczęły „wydawnictwa lilipucie” (Biernacka-Licznar, Jamróz-Stolarska i Paprocka 2018), specjalizujące się w książce obrazkowej. Do konsolidacji środowiska skupionego na badaniu ikonotekstu przyczyniło się powołanie w 2015 roku międzyuczelnianego Zespołu Interdyscyplinarnych Badań Książki Obraz-

kowej (ZIBKO) afiliowanego przy Uniwersytecie Gdańskim, zrzeszającego osoby z różnych ośrodków akademickich w Polsce, w tym – poza Uniwersytetem Gdańskim – z Akademii Nauk Stosowanych w Elblągu, Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu, Uniwersytetu SWPS i Uniwersytetu Warszawskiego, a także działające w Stowarzyszeniu Tłumaczy Literatury. Grupę charakteryzuje prawdziwie transdyscyplinarne podejście, które jest nieodzownym warunkiem przybliżenia się do wielowymiarowej natury ikonotekstu i generowanych przez niego znaczeń. Wyrazem wspólnych działań na rzecz rozwoju rodzimych badań nad ikonotekstem jest seria konferencji naukowych „Ikonoteksty”, a także publikacje: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (2017), dwa tomy *Książki obrazkowej. Leksykonu* (t. 1 – 2018, t. 2 – 2020) oraz *Synergia słów i obrazów. Badania ikonotekstu w Polsce* (2021). W toczących się w obrębie ZIBKO dyskusjach pojawiały się jednak głosy wskazujące na odczuwalny brak w obiegu naukowym zintegrowanego opracowania perspektyw metodologicznych i ich praktycznego zastosowania w badaniu książki obrazkowej.

Stworzona wspólnym wysiłkiem *Metodologia badań książki obrazkowej. Teoria i praktyka* to wypełnienie tej luki, stanowi bowiem wyraz połączonych sił osób zrzeszonych w ZIBKO i sympatyzujących z zespołem, które w swych pracach sięgały po interesujące metody badawcze. W ten sposób powstał rodzaj przewodnika prezentującego różnorodne podejścia i perspektywy badawcze, opisywane w przejrzysty sposób zarówno w obszarze teorii, jak i praktyki. *Metodologia badań książki obrazkowej* powstała bowiem jako rodzaj podręcznika akademickiego kierowanego do osób na każdym szczeblu ścieżki naukowej, zarówno studiujących, jak i prowadzących badania oraz zajęcia dydaktyczne.

Niniejsza antologia wychodzi naprzeciw potrzebie podpowiedzi metodologicznych i stanowi przegląd wybranych metod analizy ikonotekstu. Nie rości sobie ambicji holistycznego i wyczerpującego opracowania, ponieważ nie jest możliwe jego stworzenie, a osoby sięgające po przygotowaną przez nas antologię mogą na jej podstawie wypracować własne podejście metodologiczne, np. tworząc hybrydy kilku metod, o ile wymaga tego badany materiał. Co więcej, metodologie stosowane w badaniach humanistycznych nieustannie czerpią z osiągnięć i trendów w świecie nauk ścisłych, implementując narzędzia cyfrowe (humanistyka cyfrowa), modele sztucznej inteligencji (AI) czy dokonania neuronauki, oferując tym samym nowe, nieraz rewolucyjne rozwiązania ważkich problemów.

Zawarte w *Metodologii badań książki obrazkowej* rozdziały opisują kilkanaście perspektyw, w syntetycznych opracowaniach prezentujące połączenie teorii i praktyki. Osoby tworzące poszczególne rozdziały reprezentują różne dyscypliny

nauki (np. literaturoznawstwo, językoznawstwo, pedagogikę, nauki o sztuce oraz o kulturze i religii) i tym samym stosują w swojej pracy różne metodologie, które przybliżają w przystępnej formie. Pokazują, jak można zastosować je w praktyce, oferując analizy wybranych książek obrazkowych, zarówno polskich, jak i zagranicznych. Zgodnie ze swoimi kompetencjami i doświadczeniem osoby przygotowujące każdy z rozdziałów wybrały najlepszą perspektywę teoretyczno-metodologiczną do zademonstrowania analizy, której wytyczono określony cel. Metodologia jest jednak narzędziem i dlatego wnioski zawarte na końcu każdego rozdziału nie dotyczą jej samej, ale ustosunkowują się do postawionej tezy bądź zadanych pytań badawczych na temat analizowanej książki obrazkowej lub ich korpusu.

*Metodologia badań książki obrazkowej* to propozycja dla wszystkich zainteresowanych potencjałem multimodalnych form komunikacji związanych z takimi kierunkami studiów i obszarami nauk, jak: pedagogika, bibliologia, historia sztuki czy wszelkie filologie. Osobom zaangażowanym w powstanie książki przyświecało trafienie do szerokiej publiczności, ich celem było bowiem zdjęcie odium z metodologii badawczej powszechnie odbieranej jako coś trudnego i niezrozumiałego, a tym samym pokazanie instrumentarium naukowego jako potrzebnego, praktycznego i ważnego. Książka obrazkowa to przestrzeń, w której dokonuje się pierwsze spotkanie z literaturą i sztuką, a jednocześnie wyjątkowy przedmiot, który uczy rozumienia kodów werbalnych i wizualnych, akwizycji języka i empatii. Książka obrazkowa to także medium, które doskonale nadaje się do rozwijania relacji z ludźmi, a mechanizm jej funkcjonowania unaoczniają analizy, które oferuje *Metodologia badań książki obrazkowej*.

Tom otwierają trzy rozdziały Hanny Dymel-Trzebiatowskiej, odwołujące się do skandynawskich utworów i prezentujące podstawowe metody badań narracyjnych książek obrazkowych, które stanowią bazę wielu innych podejść analitycznych. Pierwszy z nich omawia narratologiczne narzędzia analizy ikonotekstu i skupia się na perspektywie nieantropocentrycznej w szwedzkiej książce *Jag hatar kaniner och blommor och barn* Pera Nilssona i Lisen Adbåge. Kolejny tekst oferuje syntetyczne omówienie założeń analizy multimodalnej, służącej badaczce do wyzyskania potencjału lektury terapeutycznej norweskiej książki *Zły Pan* Gro Dahle i Sveina Nyhusa. Następnie Dymel-Trzebiatowska opisuje obraz zabawy w *Dołku* szwedzkiej autorki i ilustratorki Emmy Adbåge, prezentując założenia analizy kognitywnej skupionej na takich zagadnieniach, jak teoria umysłu i empatia oraz ich reprezentacji w obrębie warstw werbalnej i wizualnej.

Kolejne trzy podejścia proponują krytyczne czytanie ikonotekstowych reprezentacji zjawisk znanych z rzeczywistego świata. Anna Klimont przeprowadza

normokrytyczną analizę książki obrazkowej, badając neutralność płciową ukazaną w *Kivi & Monsterhund* Jespera Lundqvista i Bettiny Johansson, pierwszej szwedzkiej książce obrazkowej, w której wykorzystany został neutralny płciowo zaimek osobowy *hen*. Tożsamość i inność to także kwestie, które podejmuje w swoim rozdziale Małgorzata Cackowska. Oferując postkolonialne odczytanie *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* Maurice’a Sendaka, badaczka wprowadza założenia krytycznej analizy treści, pozwalającej na rozpoznanie zawartych w ikonotekście ideologii oraz dekonstrukcję pozycji samej osoby badającej. Związaną z normą i innością relację władzy rysuje także Aleksandra Wierucka w rozdziale poświęconym omówieniu perspektywy antropologicznej. Sięgając po książkę *The Vanishing Rainforest* Richarda Platta i Ruperta van Wyka, badaczka prowadzi analizę wizerunku rdzennych mieszkańców Amazonii, w której w odniesieniu do rzeczywistości pozatekstowej i pozycji autorów tekstu i ilustracji wskazuje na możliwe przeinaczenia oraz stereotypy powielane na kartach książki obrazkowej.

Odejście od książek narracyjnych proponuje Krzysztof Rybak, opisując metody badania informacyjnych książek obrazkowych. Odwołując się do procesu selekcji, organizacji i interpretacji faktów, a także koncepcji faktofikcji, przeprowadza analizę prezentacji wiedzy w *Daj gryza* Aleksandry Mizielińskiej, Daniela Mizielińskiego i Natalii Baranowskiej.

Wyjątkowe na tle innych paradygmatów badawczych są zaprezentowane przez Kingę Ciał i Victorię Kamasę metody ilościowe wykorzystane do badania korpusu werbalnego i werbalno-wizualnego. Analizując kilkadziesiąt fińskich książek obrazkowych, badaczki proponują kwantytatywne rozpoznania dotyczące obrazu matki i rodziny z wykorzystaniem korpusowej analizy kolokacji, arkusza obserwacji oraz analizy kolustracji.

Kolejne dwa rozdziały dają przykład translatologicznych badań w obrębie ikonotekstu. Dymel-Trzebiatowska skupia się na wieloadresowości związanej z dwoma przekładami książki obrazkowej *Niebezpieczna podróż* Tove Jansson na język polski, wskazując na wyzyskane i zatracone sensy w tłumaczeniach Teresy Chłapowskiej oraz Ewy Kozyry-Pawlak. Perspektywę tłumacza przyjmuje Paweł Łapiński, który w analizie wybranych książek obrazkowych tłumaczonych między językami francuskim i polskim skupia się na procesie decyzyjnym wpływającym na ostateczny kształt ikonotekstu w języku docelowym.

Magdalena Howorus-Czajka kieruje uwagę na elementy kompozycji obrazu, aplikując klasyczną w historii sztuki perspektywę ikonologiczną do badań nad książką obrazkową. W trakcie analizy *Pamiętnika Blumki* Iwony Chmielewskiej badaczka ujawnia dosłowne i symboliczne, nieraz ukryte sensy wyłaniające się z ikonotekstowej opowieści o wychowankach Janusza Korczaka.

Tom zamyka rozdział Jerzego Szyłaka, w którym książka obrazkowa jest zaprezentowana przez pryzmat badań nad komiksem. Tekst stanowi rodzaj odpowiedzi na wcześniejsze rozważania, ponieważ autor proponuje syntetyczne opracowanie szerokiego kręgu zagadnień, odwołując się do licznych tytułów komiksowych i wskazując na ich związki z medium książki obrazkowej. Tym samym tom kończy się nie tyle domknięciem, ile otwarciem na szerszą dyskusję wokół swoistości książki obrazkowej i stosowanych w jej badaniu metodologii.

Zgodnie z przyświecającymi nam założeniami uczyniliśmy z *Metodologii badań książki obrazkowej* rodzaj przewodnika dla początkujących i zaawansowanych osób pracujących z książką obrazkową, której wieloaspektowe badanie pozwala nie tylko wydobyć nierzadko ukryte sensy, lecz także spojrzeć na nowo na ikonotekst jako zespojenie słowa i obrazu. Mamy nadzieję, że przygotowana przez nas publikacja będzie stanowić punkt wyjścia do dalszych poszukiwań, dociekań i propozycji metodologicznych, które doprowadzą do poszerzenia polskiego pola badań nad ikonotekstem.

\*

Jesteśmy wdzięczni recenzentkom niniejszej publikacji – dr hab. Joannie Dybiec-Gajer, prof. Uniwersytetu Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, i dr hab. Natalii Paprockiej, prof. Uniwersytetu Wrocławskiego – za wnikliwą lekturę książki, cenne wskazówki i komentarze.

## BIBLIOGRAFIA

- Biernacka-Licznar K., Jamróz-Stolarska E. i Paprocka N. 2018. *Lilipucia rewolucja. Awangardowe wydawnictwa dla dzieci i młodzieży w Polsce w latach 2000–2015. Produkcja wydawnicza. Bibliografia*, Wydawnictwo SBP, Warszawa.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H. i Szyłak J., red. 2017. *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, Instytut Kultury Popularnej, Poznań.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H. i Szyłak J., red. 2018. *Książka obrazkowa. Leksykon*, t. 1, Instytut Kultury Popularnej, Poznań.
- Cackowska M., Dymel-Trzebiatowska H. i Szyłak J., red. 2020. *Książka obrazkowa. Leksykon*, t. 2, Instytut Kultury Popularnej, Poznań.
- Dymel-Trzebiatowska H., Szyłak J. i Cackowska M., red. 2021. *Synergia słów i obrazów. Badania ikonotekstu w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Hallberg K. 2017. *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową*, tłum. H. Dymel-Trzebiatowska, w: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań, s. 49–56.



# NIEANTROPOCENTRYCZNA NARRACJA W KSIĄŻCE OBRAZKOWEJ *JAG HATAR KANINER OCH BLOMMOR OCH BARN* PERA NILSSONA I LISEN ADBÅGE. ANALIZA NARRATOLOGICZNA

---

## Streszczenie

W rozdziale zarysowuję szeroką panoramę narratologii wykorzystanej w polu badań książki dziecięcej, a w szczególności książki obrazkowej. Przybliżam badania Smiljany Narančić Kovač (2018) oraz Marii Nikojavej i Carole Scott (2006), a także wymieniam główne narzędzia analiz narratologicznych. Następnie demonstruję, jak narracja werbalna i wizualna oraz focalizacja kreują nieantropocentryczny punkt widzenia w szwedzkiej książce obrazkowej *Jag hatar kaniner och blommor och barn* Pera Nilssona i Lisen Adbåge (2018).

Słowa kluczowe: narratologia, książka obrazkowa, zoonarracja, Per Nilsson, Lisen Adbåge

The Non-anthropocentric Narrative in Per Nilsson and Lisen Adbåge's Picturebook *Jag hatar kaniner och blommor och barn* (I Hate Rabbits and Flowers and Children).  
A Narratological Analysis

## Abstract

In the chapter, I outline a wide panorama of the narratology used in the field of research of the children's book, especially a picturebook. I present the research conducted by Smiljana Narančić Kovač (2018) and Maria Nikojava and Carole Scott (2006) and list the main tools of narratological analyses. Then I demonstrate how verbal and visual narration as well as focalization create non-anthropocentric point of view in the Swedish picturebook *Jag hatar kaniner och blommor och barn* (I Hate Rabbits and Flowers and Children) by Per Nilsson and Lisen Adbåge (2018).

Keywords: narratology, picturebook, zoo narrative, Per Nilsson, Lisen Adbåge

## I METODOLOGIA

Polem działań narratologii jest opowieść, a jej celem – uwidocznienie struktury i funkcji narracji przy wykorzystaniu uniwersalnego, analitycznego instrumentarium. Narratologia, początkowo postrzegana jako jedna z teorii literatury o formalno-strukturalistycznej proveniencji, z czasem zaczęła być wykorzystywana również w innych dyscyplinach. Odkryto jej przydatność w badaniach historycznych, socjologicznych, kulturowych i psychologicznych, które były tak rozległe w latach 80. i 90. XX wieku, że zaczęto mówić o zwrocie narratystycznym (Burzyńska 2004).

Od lat 60. XX wieku narratologia była i jest poddawana krytyce<sup>1</sup> oraz pogłębianiu, i – jak każda koncepcja – nieustannie ewoluuje. W procesie tym szczególnie znacząca była jej formuła określana narratologią postklasyczną (Herman 1999), poszerzająca strukturalistyczne horyzonty i odchodząca od tekstocentrycznego skupienia. Otworzyła ona drogę perspektywie transmedialnej (Kaczmarczyk 2015), czego konsekwencją było zaimplementowanie narratologii w polu badań książki obrazkowej.

Teoretyczny rys zarówno samej narratologii, jak i jej relacji z badaniami książki obrazkowej prezentuje w *The Routledge Companion to Picturebooks* Smiljana Narančić Kovač w rozdziale *Picturebooks and Narratology* (2018). Chorwacka badaczka przywołuje w nim wielu naukowców, którzy przyczynili się do rozwoju tej teorii (Tzvetan Todorov, Gérard Genette, Seymour Chatman, Mieke Bal), szkicuje ich wkład w jej rozwój i przybliża toczące się między nimi polemiki. Pozycjonuje je też w odniesieniu do badań literatury dziecięcej (Sandra Beckett, Barbara Wall) oraz – co dla tej analizy kluczowe – książki obrazkowej. Tu wymienienia ważnych dla teorii tego gatunku<sup>2</sup> autorów naukowych opracowań, którzy w latach 70. XX wieku sygnalizowali jego wizualno-werbalną narrację (Barbara Bader), i tych, którzy zaczęli aplikować dokonania narratologów w swoich pracach (Perry Nodelman, John Stephens, Maria Nikolajewa i Carole Scott).

Oryginalny wkład Narančić Kovač w rozwój teorii narratologicznej w odniesieniu do struktury książki obrazkowej został zaprezentowany w formie diagramu i pochodzi z jej wcześniejszych badań (2015). Opierając się na narracyjnym sche-

<sup>1</sup> Jednym z zarzutów jest to, że tworzy zamkniętą gramatykę tekstu, zakładającą skończoną liczbę składowych narracji i nie sprawdza się w przypadku przekazów zindywidualizowanych (Głowiński 2004).

<sup>2</sup> Termin „gatunek” rozumiem jako kategorię artystyczną, synonimiczną z medium, a nie jako pojęcie z genologicznej taksonomii z zakresu literackiej poetyki.

macie Chatmana (prawdziwy autor > [implikowany autor > narrator > odbiorca > implikowany czytelnik] > prawdziwy czytelnik) i przy założeniu, że książka obrazkowa komunikuje się poprzez dwa systemy semiotyczne, opracowała własny model, w którym formę i substancję dyskursu rozdzieliła na dwie części, wskazując na jej wizualny i werbalny charakter (Narančić Kovač 2018: 412).

Dalej, w krótkich podrozdziałach, Narančić Kovač prezentuje figurę narratora, strategie narracyjne oraz perspektywę, podobnie jak wcześniej odwołując się do licznych opracowań i stanowisk. Jej wywód skupia się na zaakcentowaniu wagi komunikacji wizualnej, która – jak twierdzi – przez lata była w badaniach zaniedbywana lub zbyt pobieżnie traktowana, dlatego podkreśla znaczenie narratora wizualnego i jego rolę w kształtowaniu znaczeń.

Choć rozdział *Picturebooks and Narratology* nie dostarcza konkretnych narzędzi narratologicznych, a raczej ma przeglądowy, teoretyczny charakter, to kilka razy jest w nim przywołana praca *How Picturebooks Work* Nikolajevej i Scott (2001/2006), która stanowi bogate źródło informacji na ten temat. Warto wspomnieć, że w 2000 roku Nikolajeva wydała w języku szwedzkim monografię *Bilderbokens pusselbitar* o podobnej treści i budowie, w której pracuje na zmienionym korpusie materiałowym. Jak wynika ze wstępu, książka ta była napisana po *How Picturebooks Work*. Choć obie publikacje nie są prezentowane jako *stricte* narratologiczne wykładnie badania książek obrazkowych, to przy omawianiu wielu aspektów natrafimy na eksplicytnie odwołania właśnie do tej teorii. Co więcej, struktura obu prac wyraźnie nawiązuje do książki Nikolajevej *Barnbokens byggklossar* (1998)<sup>3</sup>, w której autorka jasno zaznacza, że przenosi założenia narratologii na pole badań literatury dziecięcej, czym wpisuje się we wspomniany zwrot narratywistyczny.

W *Barnbokens byggklossar* Nikolajeva wyodrębnia dwa fundamentalne aspekty badania tekstu: pod kątem treści/opowieści (szw. *historia*, ang. *story*), odpowiadające na pytanie: „Co zostało opowiedziane?”, i formy/dyskursu (szw. *berättelse*, ang. *discourse*)<sup>4</sup>, udzielających odpowiedzi na pytanie: „Jak treść została opowiedziana?”. Główne komponenty treści to: wydarzenia, świat przedstawiony (miejsce i czas akcji, czyli czasoprzestrzeń zwana też chronotopem)

<sup>3</sup> Widoczne jest to już w spisach treści, w których występują rozdziały poświęcone czasoprzestrzeni, charakterystyce bohaterów, narracji, czasowości, metafikcji i intertekstualności. Choć jest to praca napisana bardzo przejrzysto i oferująca dużą pomoc metodologiczną, to jednak dostęp do niej ogranicza język szwedzki.

<sup>4</sup> Niektóre z terminów narratologicznych nie są usankcjonowane w języku polskim, stąd – w celu konfrontacji i uniknięcia nieporozumień – podaję ich formę angielską i szwedzką, czyli w językach źródłowych prac, które wykorzystuję w rozdziale.

i bohaterowie, natomiast formy to: narrator oraz zjawiska temporalne<sup>5</sup> (szw. *temporalitet*, ang. *temporality*) (Nikolajeva 1998: 24–25). W kolejnych rozdziałach pracy terminy te są rozwinięte, poznajemy wiele ich odmian i podkategorii, których funkcje omówione są na przykładach zaczerpniętych z klasyki skandynawskiej literatury dziecięcej. Przykładowo zjawiska temporalne obejmują: porządek, trwanie i częstotliwość. Brak chronologii w prezentacji przebiegu wydarzeń oznacza wykorzystanie retrospekcji i antycypacji, które charakteryzuje: rozpiętość, czyli czasowa odległość różnych momentów opowieści, oraz amplituda, czas opowiadania dygresyjnego (Nikolajeva 1998: 132–135).

Elementem rozróżniającym strukturę monografii *Barnbokens byggklossar* od zarówno *How Picturebooks Work*, jak i *Bilderbokens pusselbitar* jest przeniesienie akcentu z obecnego w niej binarnego układu treść–dyskurs na odmiany dynamiki słów i obrazów, zaprezentowanej w taksonomii obejmującej relacje: symetryczną (dwie wzajemnie redundantne narracje), komplementarną (słowa i obrazy wypełniają wzajemne luki), wzmacniającą (narracja wizualna i werbalna wspierają się), kontrapunktową (dwie wzajemnie zależne narracje) oraz sylleptyczną (Nikolajeva i Scott 2000: 225–226, Nikolajeva i Scott 2006: 12–21). Relacja sylleptyczna została w *How Picturebooks Work* opisana jako ta, w której dwie lub więcej narracji istnieje niezależnie od siebie (Nikolajeva i Scott 2006: 12). Z kolei w *Bilderbokens pusselbitar* w tym miejscu typologii pojawia się relacja zaprezentowana jako sprzeczna lub ambiwalentna, opisana następująco: „kontrapunkt przechodzi w konflikt, słowa i obrazy nie zgadzają się, budzi to dezorientację i niepewność” (Nikolajeva 2000: 22 – tłum. H.D.T.).

To właśnie te relacje słów i obrazów będą kluczem do badania wielu aspektów książki obrazkowej:

Chociaż te pojęcia nie są bezwzględne (relacja między słowami a obrazami w książce obrazkowej nigdy nie będzie całkowicie symetryczna ani całkowicie sprzeczna), uznaliśmy je za bardzo przydatne w analizie sposobów, w jakie książki te przedstawiają takie elementy, jak miejsce i czas akcji, charakterystyka postaci, punkt widzenia i czasowość, skupiając się na specyficznym sposobie, w jaki interakcja słów i obrazów funkcjonuje – lub czasem nie – aby wyrazić każdy z tych aspektów narracji. (Nikolajeva i Scott 2000: 226 – tłum. H.D.T.)

Innymi słowy kategorie typologii relacji słowo–obraz będą się tu krzyżowały z kategoriami narratologicznymi: przykładowo możemy mówić o kontrapunk-

<sup>5</sup> Termin „zjawiska temporalne” wykorzystuję zgodnie z polskim przekładem *Poetyki* Todorova (1984).

cie (słowa i obrazy współpracują, komunikując znaczenia wykraczające poza zakres własnego kodu) w przedstawieniach miejsca akcji, charakterystyce bohatera czy w głosach narratorów. Jak widać, ta hybrydyczna rama metodologiczna realizuje postulaty narratologii intermedialnej.

Wielość perspektyw, które proponuje narratologia, sprawia, że każdej z nich można poświęcić odrębne omówienie, dlatego w prezentowanej analizie skupię się zaledwie na jednej z nich – narracji, która w przypadku książek obrazkowych jest wyjątkowo interesująca. Wynika to z podwójnej komunikacji: werbalnej przez mówienie (ang. *telling*) oraz wizualnej przez pokazywanie (ang. *showing*). Wiąże się to z kolei z istotnym dla narratologii rozróżnieniem między tym, kto opowiada, czyli głosem narratora, a tym, kto patrzy, czyli punktem widzenia. Nikolajewa i Scott twierdzą, że ta dystynkcja jest znacznie prostsza w percepcji książki obrazkowej niż np. w powieści, ponieważ w przeważającej mierze to tekst jest narracyjny, a obrazy prezentują punkt widzenia (Nikolajewa i Scott 2006: 117). Jak jednak wykaże moja analiza, jest to bardziej skomplikowane zjawisko.

Cztery czołowe elementy świadczące o obecności narratora w tekście to: opis miejsca akcji (w połączeniu z czasem tworzący chronotop), opis bohaterów, prezentacja wydarzeń i ich komentarz. O ile dwa pierwsze mogą być zarówno werbalne, jak i wizualne – współbrzmiać lub sobie zaprzeczając (Nikolajewa i Scott 2006: 118) – o tyle ostatnie dwa są przeważnie werbalne.

Z figurą narratora łączy się kolejny koncept narratologiczny: **fokalizacja**, czyli sposób śledzenia wydarzeń oczami danej postaci – **fokalizatora**. Implikuje to fakt, że narrator pierwszoosobowy fokolizuje samego siebie, natomiast trzecioosobowy – inną osobę (Nikolajewa 1998: 117). Fokalizacja odgrywa kluczową rolę w realizacji edukacyjnej funkcji literatury: „Jesteśmy ćwiczeni w identyfikacji z fokolizowanymi postaciami (lub czynimy to intuicyjnie), które postrzegamy jako głównych bohaterów. Jeśli w książce istnieje więcej fokolizowanych postaci, stajemy przed wyborem. Możemy wybrać tę postać, która jest najczęściej fokolizowana” (Nikolajewa 1998: 118 – tłum. H.D.T.). Fokolizacji towarzyszy kolejne narzędzie diegetyczne<sup>6</sup>, czyli **filtr** oznaczający różnicę wiedzy czytelnika i bohatera na temat świata przedstawionego i zachodzących zdarzeń.

Tekst werbalny może: 1. nie być fokolizowany (tzw. narrator wszechwiedzący), 2. być fokolizowany zewnątrz (śledzimy wydarzenia oczami bohatera) lub 3. być fokolizowany wewnątrz (z introspektywnym wglądem w myśli

<sup>6</sup> W narratologii przez diegezę rozumie się wszystkie komponenty konstruujące świat przedstawiony. Pojęcie, na zasadzie metonimii, utożsamiane jest też z samym światem przedstawionym.

postaci). Ilustracje natomiast mają mniejsze możliwości oddania wariantu trzeciego. Oczywiście, uczucia postaci są reprezentowane poprzez przykładowo kolory oraz postawę ciała, układ ust, oczu, brwi itp.<sup>7</sup>, jednak głębsza introspekcja w obrazie jest utrudniona. Z tego względu teksty wizualne wypracowały intrygującą metodę symbolicznego oddawania wewnętrznego stanu bohatera, gdy w pozornie realistyczne otoczenie wkraczają reprezentacje psychiki dziecka (Nikolajeva i Scott 2006: 126). Przykładem mogą tu służyć książki obrazkowe norweskiego duetu Svein Nyhus i Gro Dahle.

W książkach obrazkowych długą tradycją cieszy się wykorzystywanie narratora **hetero-ekstradiegetycznego**<sup>8</sup>, tzw. wszechwiedzącego (często dorosłego), jednak w ostatnich dekadach rośnie liczba książek z narracją **homo-intradiegetyczną** (pierwszoosobową, dziecięcą). Atutem narratora wszechwiedzącego jest szeroka perspektywa czasoprzestrzeni i umiejętność snucia kilku równoległych wątków, natomiast narrator pierwszoosobowy prezentuje naiwną, czyli ograniczoną, percepcję dziecka i często występuje w książkach o tematyce psychologicznej. Tego typu autodiegetyczna narracja jest poznawczym wyzwaniem dla dziecka już na poziomie tekstu, ponieważ musi się ono identyfikować z obcym „ja”. Co więcej, książka obrazkowa niesie często dodatkowe kognitywne utrudnienie, ponieważ narracja wizualna rzadko jest pierwszoosobowa, realizując efekt określany w teorii filmu „kamerą subiektywną”. Na ilustracjach zazwyczaj widzimy bohatera, który opowiada swoją historię, co powoduje pewien konflikt pomiędzy tymi dwiema formami narracji (Nikolajeva i Scott 2006: 125).

Zdaniem Nikolajevy i Scott najciekawsza jest analiza tych książek, w których relacje słów i obrazów są sprzeczne, niosą intrygujące treści, zawierają intencjonalne miejsca puste, prowokują do refleksji i dyskusji. Współcześnie powstaje coraz więcej takich książek obrazkowych, które skłaniają do licznych pytań poprzez wykorzystanie wielu diegetycznych narzędzi. Ich twórcy sięgają po różne formy narracji i fokalizacji werbalnej oraz wizualnej, stawiając przed czytelnikami liczne wyzwania i skłaniając do pytań, w tym o ich adresowość.

<sup>7</sup> Aspekty te poddawane są głębszej analizie w badaniach kognitywnych. Patrz rozdział: *Obraz zabawy w książce obrazkowej* Dołek Emmy Adbåge. *Analiza kognitywna*.

<sup>8</sup> Jeśli narrator jest jednym z bohaterów, jest wówczas homodiegetyczny, natomiast opowiadająca, niebiorąca udziału w wydarzeniach postać to narrator heterodiegetyczny. Jeśli narrator znajduje się „wewnątrz fikcji” podczas aktu jej przekazywania, jest intradiegetyczny, jeśli zaś poza nią – mamy do czynienia z wariantem ekstradiegetycznym. Głos narratora homodiegetycznego, odgrywającego jednocześnie główną rolę, określany jest jako autodiegetyczny (Nikolajeva 1998: 98–101).

Narracja jest silnym narzędziem kształtującym diegezę, staje się więc inherentnie ideologicznym aspektem książki obrazkowej.

Co ważne, w nurtach posthumanistycznej narratologii podkreśla się wagę nieantropocentrycznej – a więc innej niż ludzka – narracji, nie ignorując ich immanentnych utrudnień i pułapek. Próba oddania punktu widzenia istot nie-ludzkich wynika bowiem z założenia, że człowiek ma dostęp do ich percepcji, czym absurdalnie cementuje swą hegemonię. Jednak nie-ludzka narracja będzie, przez reprezentację w różnych mediach, na różne sposoby generowała i multiplikowała znaczenia i perspektywy w wyniku konwergencji narracji nieantropocentrycznych z narracjami intermedialnymi. Tym samym można mieć nadzieję, będzie zbliżała się do percepcji innej niż ludzka i oddając głos Innemu, poszerzała jego perspektywę, ucząc empatii i ćwicząc wspólnotową wyobraźnię (Rembowska-Pluciennik 2023).

## II ANALIZA

Szwedzka książka obrazkowa *Jag hatar kaniner och blommor och barn* (pol. Nie znoszę królików i kwiatów, i dzieci) pojawiła się na rynku nakładem jednego z czołowych wydawnictw w tym kraju, Rabén & Sjögren, w roku 2018 i dotychczas nie została przełożona na język polski. Autor jej tekstu, Per Nilsson, oraz ilustratorka, Lisen Adbåge, są znanymi twórcami, którzy mają wiele osiągnięć artystycznych. W analizie książki określe wykorzystane przez nich formy narracji, ich funkcje oraz ideologiczne implikacje.

Książka, sugerowana dla grupy wiekowej 3–6 lat, ma typowy dla gatunku format (19 × 25 cm) z twardą lakierowaną oprawą i dwunastoma – wyłączając strony przed-, kontr- i tytułowe – otwarciami<sup>9</sup>. Tytuł, nazwiska autorów oraz nazwa wydawnictwa zostały na okładce wkomponowane w ilustrację przedstawiającą bawiące się wśród kwiatów i zieleni dzieci oraz dwa króliki. Jest to dynamiczna, kolorowa i wywołująca pozytywne uczucia scena, która przedstawia wszystkie trzy zawarte w tytule, „znienawidzone” elementy. Już na samym początku, nieco nietypowy dla literatury dziecięcej, a zarazem intrygujący tytuł<sup>10</sup> kontrastuje z idyllicznym nastrojem komunikowanym wizualnie i może być

<sup>9</sup> Korzystam tu z praktycznego dla badaczy książek obrazkowych terminu „otwarcie” (ang. *opening*), traktując go jako synonim terminu „rozkładówka”.

<sup>10</sup> Mam tu na myśli zarówno stronę merytoryczną, jak i powtórzenia spójnika „i”, wysyłające sygnał, że jest to fragment wypowiedzi ustnej bądź słowa niedoświadczonego użytkownika języka.

skojarzony z głosem dziecka wykluczonego, poddanego ostracyzmowi i – z zapewne wyjawionych wkrótce powodów – nieuczestniczącego w scenie zabawy, a jedynie, jak czytelnicy obserwatorzy, przyglądającego się jej z zewnątrz.

Dalej na dwunastu rozkładówkach poznamy werbalne wypowiedzi homo-intradiegetycznego narratora, który podzieli się wyrażanymi bez pardonowo poglądami na temat nie lubianych i lubianych postaci oraz czynności. Jego język jest prosty, z wyraźnie zaznaczoną funkcją emotywną, czym przywodzi na myśl dziecięcego naiwnego narratora. Wybrzmiewa to już na pierwszej stronie:

Idziemy na dwór. Hura!  
 A potem przyjdzie Tage. Hura!  
 Nie cierpię siedzieć w domu.  
 Faj z siedzeniem w domu.  
 Ale przepadam być na dworze.  
 Czuć ciepło słońca,  
 czuć wiatr w uszach.  
 Przepadam za tym. Hura!  
 I za Tage też przepadam. Hura! (Nilsson i Adbåge 2018 – tłum. H.D.T.)

Wykrzyknienia i ekspresywizmy oraz emfaza uzewnętrzniają uczucia bohatera, zaciekawiają i angażują czytelnika. Narrator werbalny jest w całym utworze konsekwentnie pierwszoosobowy i fokalizowany wewnętrznie, choć należy zaznaczyć, że poznajemy jego myśli i uczucia dość powierzchownie, bez głębszej introspekcji, co można odczytać albo jako wpisanie się w konwencję genologiczną (przeniesienie komunikacji tekstowej na wizualną), albo wzgląd na dziecięcego odbiorcę (ograniczony horyzont poznawczy), albo wreszcie jako zabieg narracyjny (intencjonalne ograniczenie wglądu w perspektywę Innego). Na towarzyszącej tekstowi ilustracji widzimy wnętrze domu, z górującą po lewej stronie postacią mężczyzny w średnim wieku, ukazanego z perspektywy boczno-tylnej. Sięga po kurtkę, trzyma w ręce czarny sznurek i najwyraźniej albo właśnie przyszedł, albo opuszcza mieszkanie. Nie wiemy dokładnie, czy obrazuje Tage, na którego czekał narrator, czy też razem wychodzą na dwór. Scena osadzona jest w przedpokoju z częściowym widokiem na pokój, z prostym wystrojem reprezentowanym przez kilka typowych domowych mebli, dając do zrozumienia, że akcja na tym etapie historii toczy się w przeciętnym, dobrze rozpoznawalnym przez większość odbiorców środowisku.

Kolejne otwarcia to kolejne deklaracje autodiegetycznego narratora, który tłumaczy, że nie cierpi dzieci, ponieważ tylko się bawią i krzyczą; królików, bo



Il. 1.1. Rozkładówka z książki *Jag hatar kaniner och blommor och barn* (Nilsson i Adbåge 2018).

jest ich za wiele i za szybko biegają; kwiatów, ponieważ są niepotrzebne i tylko udają, że są piękne. Ponadto do listy dołączają motyle, koty i staruszka ze zgrzytającym „balkonikiem” (Nilsson i Adbåge 2018 – tłum. H.D.T.). Dla równowagi wśród lubianych przedmiotów i postaci pojawiają się nieżywe ptaki, las i morze. I znów, przy każdej z tych werbalnych wypowiedzi obraz w relacji symetryczno-wzmacniającej dostarcza dodatkowych szczegółów:

Mam szczęście, bo przy grillu znajduję na wpół zjedzoną kiełbasę.  
Jest na niej sporo piachu, ale nic nie szkodzi. Mniem, przepadam za kiełbasą!  
Potem znajduję zdechłą wronę. Mniem, przepadam za wronami!  
Hura dla kiełbas i zdechłych wron! (Nilsson i Adbåge 2018 – tłum. H.D.T.)

Obraz dopowiada, jak wygląda grill i że znajdują się przy nim dwie żółte ławki (il. 1.1). Pod prawą stoi wrona (recto), a pod lewą leży kiełbaska (verso). Wrona ta jest żywa, jednak uwagę przyciąga druga, na pierwszym planie, która nie żyje, co zostaje oddane typową pozycją ciała oraz potwierdzone w tekście. Na ziemi leżą pojedyncze czarne pióra, wysyłające sygnał, że być może chwilę wcześniej rozegrała się walka. Kiełbaska, która nie jest zjedzona, zapewne jest kolejną kiełbaską, której bohater nie dostrzegł, ponieważ to nieżywą wronę

zobaczył jako pierwszą. Wnikliwy obserwator dojrzy tę sprzeczność, zasygnalizowaną przysłówkiem *sedan* (potem) w zdaniu: „Potem znajduję zdechłą wronę” (Nilsson i Adbåge 2018 – tłum. H.D.T.). Ikonotekstowy przekaz tej szóstej rozkładówki stawia duży znak zapytania nad ludzką naturą protagonisty-narratora i jednocześnie przybliża nas do odkrycia jego tajemnicy. O ile nie lubienie głośnych dzieci, złośliwych kotów i bezsensownych kwiatów może być nietypowe, ale zrozumiałe, o tyle jedzenie nieżywych ptaków nie mieści się w społeczno-biologicznej normie ludzkich zachowań. Kolejna rozkładówka z widokiem lasu tylko nas w tym utwierdza.

Teraz doszliśmy do lasu.

Kocham las, bo tu tak ładnie pachnie.

Pachnie sikami, kupą i zdechłymi zwierzętami.

Też tak bym chciał pachnieć. Dlatego tarzam się w liściach.

Hura dla lasu! Hura dla pachnienia sikami,

kupą i zdechłymi zwierzętami! (Nilsson i Adbåge 2018 – tłum. H.D.T.)

Struktura narracji w tym utworze jest wyzwaniem dla młodego odbiorcy, który ma poznawcze kłopoty z pierwszoosobowym, fokalizowanym bohaterem (Nikolajeva i Scott 2006: 125), tu dodatkowo o nietypowym zachowaniu. Niemniej wielu odbiorcom wiek (3–6 lat) uniemożliwi samodzielną lekturę, zmuszając ich do tzw. czytania tandemowego (szw. *tandemläsning*)<sup>11</sup>. Choć marketingowo książka jest kierowana do małego dziecka, to dorosłemu wspomagającemu je w głośnym czytaniu też może dostarczyć przyjemności i to on z pewnością wcześniej rozwikła tajemnicę nie-ludzkiego, psiego narratora. Pomogą mu w tym informacje o tym, czego nie lubi i co lubi, ale też doświadczenie czytelnicze. Dla dziecka mówiący i opowiadający na wzór człowieka pies może z kolei stanowić problem, więc to w rękach towarzyszącego mu w lekturze dorosłego spoczywa decyzja, jak pomóc mu w interpretacji tej historii.

W książce *Jag hatar kaniner...* nie-ludzka, pierwszoosobowa perspektywa została wzmocniona narracją wizualną, pokrywającą się z werbalną, czyli wykorzystującą efekt „kamery subiektywnej”. Percypowane podczas spaceru sceny ukazane są z poziomu psa w taki sposób, że przedmioty na ziemi znajdują się na poziomie czytelnika obserwatora albo, gdy są wyżej, widoczne są z perspektywy żabiej. Właśnie ta perspektywa została użyta w scenie, w której poznajemy ulubieńca naszego bezimiennego narratora – Tage. Jest to druga tajemnica tej

<sup>11</sup> Pojęcie wspólnego czytania z dzieckiem pod szyldem tandemu przybliży Jens Raahauge w monografii *En fanfar för bilderboken!* (2013).

opowieści, ponieważ to imię mogliśmy na początku błędnie utożsamić z widoczną na pierwszej rozkładówce postacią mężczyzny.

Tak, tak, Tage to dziecko. Ale nie jest tak,  
 że nie cierpię wszystkich dzieci. Jego kocham.  
 Kocham tak bardzo jak las i morze,  
 i żółte plamy na śniegu. Hura dla Tage!  
 (Nilsson i Adbåge 2018 – tłum. H.D.T.)

Na ilustracji widzimy wraz z opowiadającym psem plecy i profil małego chłopca, którego na przewijaku w bezpiecznym geście obejmują dłonie mamy. Nie widzimy z kolei jej twarzy, co wzmacnia efekt, że obserwujemy scenę z poziomu opowiadającego czworonoga. Choć obie ludzkie postaci nie zwracają na niego uwagi, to jego werbalna deklaracja przekonuje o najwyższym poziomie sympatii, wyrażonej z zabawnym odniesieniem do psiego świata wartości. Jego szczere upodobanie do odchodów, dziwnych zapachów i nieżywych zwierząt nie tylko jest próbą odtworzenia nie-ludzkiej percepcji, lecz także – z nieuchronnie ludzkiego punktu widzenia – stają się komicznymi elementami werbalnej narracji. Jest to jednak ponownie ironiczna perspektywa, czytelna dla doświadczonego odbiorcy.

Pomimo że obie narracje – werbalna i wizualna – idealnie współbrzmiały, to dość paradoksalnie stanowią problem dla dzieci. Jak piszą Nikolajeva i Scott, konwencja wizualnej narracji wiąże się z oczekiwaniem zobaczenia protagony, która obowiązuje nawet, gdy narrator werbalny posługuje się głosem w pierwszej osobie (2006: 125). Dlatego Adbåge na ostatniej rozkładówce częściowo realizuje to założenie (il. 1.2), kiedy narrator wizualny staje się niejako aktorem zewnętrznym, podczas gdy werbalny nadal snuje opowieść w pierwszej osobie:

Teraz Tage śpi w wózku. Ja leżę na ziemi i pilnuję go.  
 Tak żeby nie zbliżyły się żadne  
 króliki lub koty, lub stare baby z balkonikiem.  
 I śpiewam mu moją kołysankę.  
 Śpiewam tak cicho, że tylko Tage ją słyszy:

Najpierw mieszkał Tage  
 w brzuchu mamy.  
 Potem z niej wyskoczył hop  
 tu piosenka robi stop.  
 Hau! (Nilsson i Adbåge 2018 – tłum. H.D.T.)



Il. 1.2. Rozkładówka z książki *Jag hatar kaniner och blommor och barn* (Nilsson i Adbåge 2018).

W tym miejscu tekstowe „Ja leżę na ziemi” (Nilsson i Adbåge 2018 – tłum. H.D.T.) i obraz dużego czarnego labradora nie pozostawiają miejsca na wątpliwość, kto nie lubi królików, kotów i kwiatów. Tekst na tej rozkładówce jest świadectwem psiej wierności, solidarności i bezwarunkowego oddania członkom rodziny, którzy są traktowani wyjątkowo. Z jednej strony scena ta prezentuje stereotypowe, ludzkie wyobrażenie o wierności psów i pozycjonuje zwierzę w relacji z człowiekiem, czym cementuje antropocentryczną perspektywę. Psu przypisana jest ponadto ludzka umiejętność mowy. Z drugiej jednak – jest to nadal dość nietypowa egzemplifikacja innego-niż-ludzkie spojrzenia. Choć zwierzęta są popularnymi bohaterami literatury dla najmłodszych, to zwyczajowo osadzone są w rolach alegorycznych bądź reprezentujących ludzi. W książce *Jag hatar kaniner...* jest inaczej. Od początku do końca zaoferowane jest nam psie spojrzenie, a opowieść dwóch w przeważającej części pierwszoosobowych narratorów – werbalnego z wewnętrzną focalizacją<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Wielość form zwierzęcych focalizacji oraz zoonarracji homo- i heterodiegetycznych omawia w interesujący sposób William Nelles (2001). Opracowanie to może służyć pomocą w zgłębianiu zagadnienia nie-ludzkich form percepcji i ich literackich reprezentacji.

i wizualnego – nie idealizuje (oprócz sceny końcowej) bohatera, ale uczciwie przypisuje mu niekoniecznie z ludzkiej perspektywy zrozumiałe i pożądane zwyczaje oraz upodobania.

### III PODSUMOWANIE

Książka obrazkowa *Jag hatar kaniner och blommor och barn* jest przykładem interesującej posthumanistycznej narracji ze wszystkimi za i przeciw. Choć nie jest wolna od antropocentrycznego spojrzenia, to swą specyficzną dla książki skierowaną do małego dziecka zoonarracją wytwarza alternatywny dyskurs. Otwiera na Innego, upodmiotawia go i przypisuje mu sprawczość. Zaprasza czytelnika do zwierzęcej rzeczywistości, umożliwiając chwilową immersję i ucząc empatii. Egzemplifikuje doświadczenie nowe, zwierzęce i udzielając psu ludzkiego głosu, przekracza mimetyczną konwencję, korzystając jednocześnie z praw dziecięcej wyobraźni, która nie jest jeszcze skażona dychotomicznym podziałem na to, co ludzkie i nie-ludzkie. Splot dwóch homo-intradiegetycznych narracji może być kognitywnym wyzwaniem dla małego dziecka, ale jak była wcześniej mowa, w „tandemie” z dorosłym stanowi ciekawy punkt wyjścia do dyskusji i nauki nieantropocentrycznego oglądu świata.

### BIBLIOGRAFIA

- Adbåge L., Nilsson P. 2018. *Jag hatar kaniner och blommor och barn*, Rabén & Sjögren, Stockholm.
- Burzyńska A. 2004. *Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistycie*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 43–64.
- Głowiński M., red. 2004. *Narratologia, Słowo/Obraz Terytoria*, Gdańsk.
- Herman D., ed. 1999. *Narratologies: New Perspectives on Narrative Analysis*, Ohio State University Press, Columbus.
- Kaczmarczyk K. 2015. *Narratologia transmedialna. Założenia, cele i wyzwania*, „Tekstualia”, nr 4 (43), s. 3–16.
- Narančić Kovač S. 2015. *Jedna priča – dva pripovjedača: Slikovnica kao pripovijed*, ArTresor, Zagreb.
- Narančić Kovač S. 2018. *Picturebooks and Narratology*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 409–419.
- Nelles W. 2001. *Beyond the Bird's Eye: Animal Focalization*, „Contemporary Narratology”, Vol. 9, No. 2, s. 188–194.
- Nikolajeva M. 1998. *Barnbokens byggeklossar*, Studentlitteratur, Lund.
- Nikolajeva M. 2000. *Bilderbokens pusselbitar*, Studentlitteratur, Lund.
- Nikolajeva M. i Scott C. 2000. *The Dynamics of Picturebook Communication*, „Children's Literature in Education”, Vol. 31, No. 4, s. 225–239.

- Nikolajeva M. i Scott C. 2006. *How Picturebooks Work*, Routledge, New York.
- Raahauge J. 2013. *Strötanke om tandemläsning av bilderboken*, w: *En fanfar för bilderboken!*, red. U. Rhedin, O. K. i L. Eriksson, Alfabeta, Stockholm, s. 140–141.
- Rembowska-Pluciennik M. 2023. *Sierść tekstu. Narracje transgatunkowe w zoonarratologii*, „Wielogłos”, nr 57/3, s. 1–20.
- Todorov T. 1984. *Poetyka*, tłum. M.R. Mayenowa, Wiedza Powszechna, Warszawa.

# ZŁY PAN GRO DAHLE I SVEINA NYHUSA JAKO LEKTURA TERAPEUTYCZNA. ANALIZA MULTIMODALNA

---

## Streszczenie

W pierwszej części prezentuję multimodalną metodologię badań książki obrazkowej według wykładni Clare Painter (2018), opartą na lingwistyce systemowo-funkcjonalnej. Przybliżam trzy podstawowe metafunkcje języka: ideacyjną, interpersonalną oraz tekstową wraz z ich sposobami realizacji w komunikacie werbalnym oraz wizualnym. Następnie, przy wykorzystaniu opisanego modelu, demonstruję, jak konstruowane są terapeutyczne znaczenia w norweskiej książce obrazkowej *Zły Pan Gro Dahle i Sveina Nyhusa* (2003/2013).

Słowa kluczowe: multimodalność, książka obrazkowa, biblioterapia, przemoc w rodzinie, Gro Dahle, Svein Nyhus

## Gro Dahle and Svein Nyhus's Angry Man as Therapeutic Reading. A Multimodal Analysis

## Abstract

In the first part, I present a multimodal methodology for researching picturebooks according to the interpretation of Clare Painter (2018), which is based on systemic functional linguistics. I show three main metafunctions of the language: ideational, interpersonal, and textual, along with their methods of implementation in verbal and visual messages. Then, using the model described, I show how therapeutic meanings are constructed in a Norwegian picturebook *Angry Man* by Gro Dahle and Svein Nyhus (2003/2013).

Keywords: multimodality, picturebook, bibliotherapy, domestic violence, Gro Dahle, Svein Nyhus

## I METODOLOGIA

Multimodalność, rozumiana jako wielokodowy sposób porozumiewania się<sup>1</sup>, wywodzi się z badań prominentnych uczonych: Rolanda Barthes'a (1957), M.A.K. Hallidaya (1978) oraz Gunthera Kressa wraz z Theo van Leeuwenem (2001). Jest powszechnie stosowaną kategorią w badaniach dyskursów komunikacji, co jest implikacją wciąż nasilającej się tendencji przekazywania znaczeń poprzez systemy niejęzykowe. Specyficzna, dokonująca się stopniowo detronizacja komunikatu językowego sprawiła, że w murach akademii przekierowano uwagę na inne kanały komunikowania, skupiając się m.in. na obrazach, kompozycji, barwach<sup>2</sup>. Przedmiotem refleksji naukowej stała się tym samym komunikacja wizualna traktowana na równi z werbalną, a transformację tę umożliwił m.in. rozwój od lat 50. XX wieku kulturoznawstwa, które legitymizowało kulturę popularną.

Multimodalne spojrzenie na komunikację nie jest oczywiście odkryciem, ale raczej powrotem do, czy może odtworzeniem, naturalnego charakteru kontaktów międzyludzkich, w których oprócz słów w akcie mowy uczestniczy też ton wypowiedzi i mowa ciała. Ta perspektywa przywraca akademickiej myśli holistyczne traktowanie działań człowieka, przypominając tym przekierowaniem uwagi zwrot w lingwistyce kognitywnej, która wykreowała swój paradygmat wokół dokonującej się w ludzkim umyśle konceptualizacji. Multimodalna teoria i metodologia uwzględniają wieloaspektowość i wielokanałowość naturalnej komunikacji między ludźmi, uwolnionej od nieuzasadnionej, choć ukonstytuowanej długą tradycją, supremacji języka i mowy.

Jak pisze badający dyskurs multimodalny Maciej Kawka,

[z]wolennicy zastosowania koncepcji multimodalnych do analizy systemów znakowych uważają, że związana z językiem logika progresji linearnej i spójności przyczynowo-czasowej musi ustąpić miejsca bardziej zróżnicowanym, niehierarchicznym i nieciągłym przedstawieniom, mającym większy potencjał rekombinacji (Kawka 2016: 297–298).

<sup>1</sup> Multimodalność to popularny termin i dlatego istnieje wiele jego definicji, które różnią się szczegółami. Według Hartmuta Stöckla pojęcie „odwołuje się do zjawisk i procesów komunikacyjnych, które łączą w sobie różne systemy znakowe (modusy, tryby) i których powstawanie oraz odbiór wymaga od uczestnika aktu komunikacyjnego wykształcenia w sobie umiejętności odnośnienia się do nich zarówno pod względem formalno-językowym, jak i znaczeniowym” (Stöckl 2004: 57).

<sup>2</sup> Do innych kanałów komunikacji można zaliczyć np. muzykę, fotografię, film.

Ów potencjał mają dysjunktywne obrazy, które w rozmaitych interakcjach z linearnym tekstem stanowią immanentny komponent ikonotekstu. Implementacja konceptu multimodalności na pole badań książek obrazkowych była więc kwestią czasu, a jej syntetyczna prezentacja w *The Routledge Companion to Picturebooks* była przypieczętowaniem dość oczywistego faktu. Clare Painter w rozdziale *Multimodal Analysis of Picturebooks* opiera zaproponowany model na założeniach gramatyki wizualnej, prezentowanych w sztandarowej dla dyskursu multimodalnego monografii *Reading Images: The Grammar of Visual Design* Gunthera Kressa i Theo van Leeuwena (1996). Jak zaznacza Painter, praca ta wywodzi się z tradycji lingwistyki systemowo-funkcjonalnej, która zakłada, że tekst przekazuje jednocześnie trzy pokłady znaczeń, pełniących własne funkcje, które w jej modelu odpowiadają trzem kategoriom strukturyzującym metodologię badawczą. Painter operuje skrótem SFL (ang. *systemic-functional linguistics*), który w języku polskim oddaje jako LSF (lingwistyka systemowo-funkcjonalna).

Pierwsze założenie polega na tym, że tekst jest nośnikiem znaczeń i treści, czyli ma fabułę osadzoną w pewnym środowisku i wykreowaną przy udziale bohaterów. Niesie przesłanie, a jego metafunkcją<sup>3</sup> jest tworzenie idei, co sprawia, że została nazwana **ideacyjną** (ang. *ideational*). Drugie założenie zasadza się na interakcji, ponieważ treść przekazana przez tekst jest zwykle poddana dyskusji, kwestionowana, osadzona w sferze uczuć itd. Tę metafunkcję określa się jako **interpersonalną** (ang. *interpersonal*). Trzecie założenie LSF głosi, że każdy tekst ma koherentną strukturę, a pewne fragmenty fabuły prezentowane są jako bardziej istotne, a inne jako mniej. W ten sposób tekst realizuje metafunkcję nazywaną **tekstową** (ang. *textual*).

Painter zestroiła realizację tych trzech pól znaczeń w systemie werbalnym i wizualnym i zaprezentowała multimodalny model analizy w pracy *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books* (2013)<sup>4</sup>. Jego syntetyczna wykładania, za Painter (2018: 424–425), wygląda następująco:

#### METAFUNKCJA IDEACYJNA: AKCJA, BOHATEROWIE, MIEJSCE AKCJI

Akcję wydarzeń oddają w tekście zdania z czasownikami czynności, a na obrazach wektory ruchu. Percepcję realizują zdania z czasownikami wyrażającymi

<sup>3</sup> W LSF, za jej prekursorem Michaeliem Alexandrem Hallidayem (Szymańska 2016: 121), korzysta się z terminu „metafunkcja”.

<sup>4</sup> Współautorem monografii jest James R. Martin, a jej syntetyczną prezentację zawiera rozdział Painter z *The Routledge Companion to Picturebooks* (2018).

postrzeganie zmysłowe, które są zwizualizowane wektorami spojrzeń pomiędzy postaciami. Rozumienie/myślenie wyrażają zdania z czasownikami myślenia, a na obrazie funkcję tę pełnią: gesty postaci, ich wyraz twarzy lub dymki z myślami. Rozmowę oddaje tekstowo zdanie z *verba dicendi*, a na ilustracji – mowa ciała i dymki dialogowe. Realizacją werbalną związków między wydarzeniami są spójniki oraz mowa zależna i niezależna, zwizualizowana poprzez zestawienie obrazów oraz zmianę otoczenia.

Tekst do przypisania cech bohaterom wykorzystuje szerokie spektrum środków: identyfikuje ich i klasyfikuje poprzez zdania zależne, grupy nominalne itd. Podobnie działa obraz, który sięga po szerokie spektrum sposobów ukazania postaci.

Chronotop zostaje w tekście zaprezentowany poprzez specyfikację miejsca i czasu, przy wykorzystaniu wyrażen przyimkowych, przysłówków i wielu innych środków językowych. Obraz wizualizuje otoczenie poprzez dobrane przez artystę środki.

## METAFUNKCJA INTERPERSONALNA: RELACYJNOŚĆ, UCZUCIA

Jednym ze sposobów oddania relacyjności<sup>5</sup> jest fokalizacja, która w tekście przybiera formę introspekcji. Czytelnik poznaje punkt widzenia i myśli bohatera, np. poprzez pierwszoosobową, homo-ekstra/intradiegetyczną narrację i wewnętrzną focalizację<sup>6</sup>. Na ilustracji wyrazi ją spojrzenie bohatera i zrównanie (lub jego brak) ze spojrzeniem obserwatora. Relacjom władzy daje w tekście wyraz przykładowo wzajemna komunikacja między bohaterami (lub jej brak), a na obrazie – wertykalna perspektywa. Społeczny dystans wyrazi sposób zwracania się do siebie bohaterów, werbalne formy adresatywne, deminutywy czy hipokorystyki, natomiast na ilustracji – rozpiętość ujęcia. Bliskość oddadzą te same środki werbalne co dystans, na obrazie – odległość między postaciami lub np. dotyk. Zaangażowanie ukaże w tekście specjalistyczne, szczególnie dobrane słownictwo, slang, a także wybór tematu, a zwizualizuje je obraz na poziomie oczu obserwatora. Orientację wyrażą w tekście te same elementy, co zaangażowanie, a na ilustracji zobaczymy horyzontalne usytuowanie bohaterów.

<sup>5</sup> Relacyjność rozumiana jest tu jako wykorzystanie ikonotekstu do kreowania relacji np. między bohaterami, między bohaterami a środowiskiem, między sposobem prowadzenia narracji a charakterystyką postaci.

<sup>6</sup> Pojęcia te przybliżone są w rozdziale *Nieantropocentryczna narracja w książce obrazkowej* Jag hatar kaniner och blommar och barn Pera Nilssona i Lisen Adbåge. *Analiza narratologiczna*, zawartym w niniejszym tomie.

Znaczenia wyrażające uczucia można rozważać w następujących aspektach: nastrój, ekspresja emocji oraz siła. Nastrój jest kreowany przez ton wypowiedzi i dobór specyficznego języka na poziomie tekstu oraz paletę barw na poziomie obrazu. Ekspresję uczuć wyraża dobór struktur językowych, które poddają osoby i zjawiska ewaluacji. Obraz zilustruje ten aspekt choćby poprzez wyraz twarzy i postawę ciała postaci. Siłę odda dosadny język i powtórzenia w przekazie werbalnym oraz duże gabaryty i szerokie kąty, a także zróżnicowane proporcje w przekazie wizualnym.

#### METAFUNKCJA TEKSTOWA: KOMPOZYCJA, INTERMODALNA INTEGRACJA, PUNKT SKUPIENIA, FAZY

Kompozycja realizowana jest w tekście przez podział wypowiedzi na grupy toniczne w obrębie zdań, a na obrazie poprzez łączenie obrazów w jednostki, oddzielanie jednostek obramowaniami, marginesami i stronami. Intermodalna integracja dokonuje się w układzie graficznym, pozycjonującym tekst i obraz w określony sposób. Punkt skupienia uwagi czytelnika odda w tekście składnia i akcent toniczny (realizowany podczas głośnego czytania), a na ilustracji zaproponowana aranżacja kompozycji. Fabuła ma stadia, typowe dla gatunku utworu, które wyróżniają w przekazie werbalnym fazy rozwoju danego tematu, wydzielone np. przez spójniki, oddane przez sekwencyjność obrazów bądź jej brak.

W trakcie analizy multimodalnej można zaobserwować, że dana metafunkcja wyrażona jest przez oba systemy znaków, a inna tylko przez jeden – obserwacja ta może dotyczyć jednej rozkładówki, fragmentu bądź całej książki. Przeprowadzenie analizy multimodalnej poprzez wskazanie realizacji trzech metafunkcji w książce obrazkowej nie jest zamierzeniem samym w sobie, ale sposobem wskazania tego, jak autorzy tworzą znaczenia i modelują przesłanie tak, aby trafiło do czytelnika.

## II ANALIZA

Celem analizy jest uwidocznienie biblioterapeutycznego potencjału książki obrazkowej *Zły Pan* (Dahle i Nyhus 2013) przy wykorzystaniu też perspektywy multimodalnej. Terapia literaturą opiera się na założeniu, że tekst wpływa na psychikę czytelnika, pomaga mu rozpoznać własny problem, uczy rozwiązań i prowadzi do poczucia dobrostanu. Jak pisze Wanda Matras-Mastalerz:

Właściwie dobrane do indywidualnych lub grupowych odbiorców teksty mogą stać się elementem działań z zakresu profilaktyki, terapii, wychowania, edukacji i socjalizacji. Biblioterapia to nie tylko czytanie tekstu, ale także różnorodne metody i formy pracy z nim w celu wspierania rozwoju i osiągania lepszej jakości życia (2016: 30).

Analizie poddaję polski przekład książki, która w oryginale, pod tytułem *Sinna Mann* ukazała się w Norwegii w 2003 roku i jest owocem współpracy jednych z najbardziej znanych norweskich twórców tego gatunku – Gro Dahle i Sveina Nyhusa. *Zły Pan*, podobnie jak inne książki tych artystów, jest publikacją wieloadresową i – co ważne – została ona stworzona na zlecenie terapeuty Øivinda Aschjema z norweskiej organizacji Alternativ til Vold (pol. Alternatywa dla Przemocy).

Książka ma duży, zbliżony do kwadratu format (26 × 27 cm) i na osiemnastu rozkładówkach opowiada słowami i kolorowymi ilustracjami o przemocy domowej. Protagonistą jest chłopiec o imieniu Boj, którego ojciec podczas ataków furii przeobraża się w potwora, przywodzącego na myśl trolla. Świadcami jego wybuchów są jedynie Mama i Boj, a rodzinną tajemnicę skrywają ściany mieszkania. Chłopcu udaje się w końcu wydostać z opresyjnego środowiska i pod namową głosów natury pisze list do króla, wyznając mu rodzinny sekret. Król przybywa do domu i zabiera Tatę, który musi skonfrontować się ze swoim problemem. Pada zapewnienie, że Boj nie jest niczemu winny, a historię zamyka obietnica, że syn może odwiedzić ojca. Ostatnia rozkładówka pokazuje, jak w przyszłości wspaniale będzie wyglądało życie rodziny.

Narracja werbalna ma charakter hetero-ekstradiegetyczny, czyli głos trzecioosobowego narratora nie należy do bohatera ani nie mieści się w granicach świata przedstawionego (diegezy). Narrator w kolejnych odsłonach odkrywa przed nami prawdę i zarazem traumę dziecka i całej rodziny. Operuje czasem teraźniejszym, tworząc opowiadanie sceniczne, które rozgrywa się tu i teraz, czym wzmacnia zaangażowanie odbiorcy. Silna wewnętrzna fokalizacja Boja sprawia, iż czytelnik odczuwa, że jest to opowieść właśnie tego bohatera. Tę strategię doskonale wyrażają słowa autorki: „Tworzę chłopca ze słów, nazywam go Bojem, stopa i noga, dłoń i ręka, tworzę myśli i głos, patrzę jego oczami, słucham jego uszami. Co słyszę?” (Dahle 2013: 101 – tłum. H.D.T.).

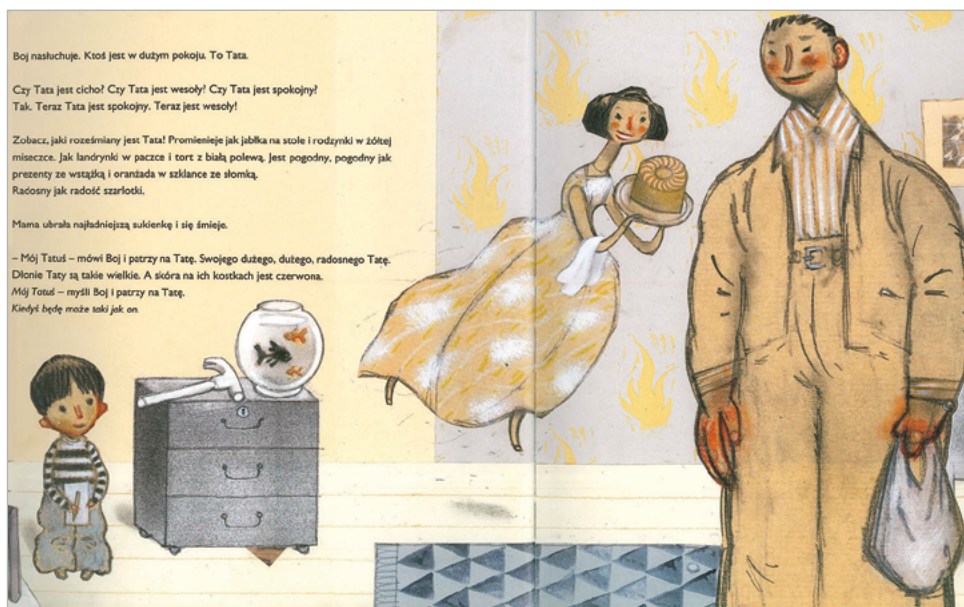
Metafunkcja ideacyjna na poziomie werbalnym jest tu realizowana w sposób szczególny, ponieważ nie natrafiamy na eksplicytnie prezentacje, jak „Boj ma tatę”, „Tata wraca do domu” lub „Tata jest zły” ani też na czasowniki czynności. Zastępują je czasowniki percepcji z silnie rozwiniętą metafunkcją interpersonalną, która, co ciekawe, jednocześnie pełni funkcję ideacyjną. Jak

wiadomo, słowa nie mają takiej elastyczności w reprezentowaniu uczuć jak obrazy i dlatego autorzy sięgają po język figuratywny (Nikolajeva 2014), który jest podstawowym narzędziem z warsztatu poetyckiego Dahle. Język we wszystkich książkach obrazkowych, które ona współtworzyła, jest niezwykle ekspresywny, pełen metafor, anafor oraz powtórzeń zwyczajowo kojarzonych z liryką. W książce obrazkowej stworzonej z Nyhusem podstawową werbalno-wizualną metaforą agresywnego oblicza Taty jest tytułowy Zły Pan, który – jak czytamy – mieszka w piwnicy, za zamkniętymi drzwiami. Owej piwnicy nie dojrzymy w mimetycznym obrazowaniu, aczkolwiek Nyhus oferuje szczególną interpretację słów – namalowany, w typowy dla wcześniejszych książek norweskiego artysty, psychokrajobraz (ang. *mindscape*)<sup>7</sup>, który stanowi hybrydę wizualnej heterodiegetycznej narracji (widzimy na obrazach protagonistę) z elementami percepcji Boja fokalizatora.

Przyjrzyjmy się zestrojeniu trybu werbalnego i ikonicznego na pierwszej rozkładówce, która jest dobrym przykładem operowania ikonotekstem w tym utworze (il. 2.1). Jak wspomniałam, metafunkcja ideacyjna jest tu w znacznym stopniu zastąpiona przez metafunkcję interpersonalną. Już pierwsze zdanie – „Boj nasłuchuje” (Dahle i Nyhus 2013) – wyraźnie sygnalizuje, że dalsze spostrzeżenia będą introspekcją chłopca: „Czy Tata jest cicho? Czy Tata jest wesoły? Czy Tata jest spokojny? Tak. Teraz Tata jest spokojny. Teraz jest wesoły!” (Dahle i Nyhus 2013). Ten tekstowy „wgląd” w psychikę bohatera kompozycyjnie wyodrębniony jest samodzielny akapitem (metafunkcja tekstowa). Po tych wstępnych informacjach domyślamy się, że Boj jest dzieckiem wrażliwym, respektującym rodzica i liczącym się z jego uczuciami. Być może czeka na wspólną zabawę z nim.

W kolejnym akapicie nastrój ojca jest przedstawiony werbalnie przy użyciu szeregu porównań, przywodzących na myśl percepcję i język dziecka: „[Tata – H.D.T.] promienieje jak jabłka na stole i rodzynki w żółtej miseczce. Jak lądrynki w paczce i tort z białą polewą. Jest pogodny, pogodny jak prezenty ze wstążką i oranżada w szklance ze słomką. Radosny jak radość szarlotki” (Dahle i Nyhus 2013). Wprowadza je jednak zdanie z wykorzystaniem zwrotu w drugiej

<sup>7</sup> Określeniem tym Anna-Maija Koskimies-Hellman desygnuje „psychologiczny krajobraz” typowy dla współczesnych książek obrazkowych skupionych nie tyle na akcji, ile na psychologii (Koskimies-Hellman 2010: 233). O tej technice pisały wcześniej Maria Nikolajeva i Carole Scott, wskazując na wykorzystanie symboli w obrazach w celu stworzenia efektu wewnętrznej fokalizacji i w ten sposób oddania wewnętrznego świata bohatera (2006: 126–127). Przykładowo, wizualizacja ojca jako olbrzymiego trolla lub płonące tapety są próbami oddania percepcji załknionego Boja.



Il. 2.1. Rozkładówka z książki *Zły Pan* (Dahle i Nyhus 2013).

osobie liczby pojedynczej: „Zobacz, jaki roześmiany jest Tata!” (Dahle i Nyhus 2013), które ma charakter ekstrapoetyczny. Jeśli to nie Boj zwraca się do nas, to może jest to narrator, który zaznaczył swoją obecność w pierwszym zdaniu („Boj nasłuchuje” [Dahle i Nyhus 2013])? Kolejny, wyodrębniony fragment zawiera zdanie: „Mama ubrała najładniejszą sukienkę i się śmieje” (Dahle i Nyhus 2013) – znów odnosimy wrażenie, że dzielimy punkt widzenia chłopca, ponieważ postać nie została określona „Mamą Boja”. Ostatni fragment utwierdza nas w przekonaniu, że to nie dziecko jest narratorem, a jedynie jest ono fokalizatorem:

– Mój Tatus – mówi Boj i patrzy na Tatę. Swojego dużego, dużego, radosnego Tatę.  
Dłonie Taty są takie wielkie. A skóra na ich kostkach jest czerwona.  
Mój Tatus – myśli Boj i patrzy na Tatę.  
*Kiedys będę może taki jak on.* (Dahle i Nyhus 2013)

Nastrój, uczucia i sposób ich wyrażania, czyli elementy metafunkcji interpersonalnej, komponują w tym krótkim tekście scenę pozytywną, rodzinną za sprawą dziecięcych zwrotów, czasem wzmocnionych przez powtórzenie (radosny, wesoły, uśmiech). Boj podziwia Tatę i chce być taki jak on. Scena usytuowa-

na jest w domu, o czym informuje drugie zdanie: „Ktoś jest w dużym pokoju” (Dahle i Nyhus 2013). Dwa ambiwalentne fragmenty tekstu to pytanie dziecka „Czy Tata jest spokojny?” (Dahle i Nyhus 2013) oraz informacja, że skóra na wielkich dłoniach rodzica jest czerwona. Czytelnik spodziewa się, że dowie się więcej na ten temat na następnych rozkładówkach, ale nie odbiera jednoznacznie niepokojących sygnałów, ponieważ powodem samopoczucia ojca może być np. zmartwienie o rodzinę lub zatrudnienie, a czerwone dłonie mogą być efektem ciężkiej fizycznej pracy.

Językowe wykładniki władzy wyrażają powracające epitety określające ojca, który jest duży i ma wielkie dłonie. Jednak i tu informacja o tym, że Boj marzy, aby być jak Tata, sugeruje, że gabaryty rodzica mogą mu imponować i dawać poczucie bezpieczeństwa. Gdyby ilustracja przedstawiała wielką uśmiechniętą postać męską, która przytula bądź podrzuca w zabawie małą postać syna, z uradowaną w tle mamą, wówczas symetryczna relacja tekst–obraz utwierdziłaby harmonię rodzinnej atmosfery<sup>8</sup>. Jednak Nyhus zaproponował ilustrację wieloznaczną, która z jednej strony potwierdza informacje tekstowe, a z drugiej – w interesujący sposób je uzupełnia. Zapisany na verso i wkomponowany w ścianę pokoju tekst integruje się z ilustracją, dając do zrozumienia, że tworzy z nią jednię (metafunkcja tekstowa) i podbija ich intrygującą relacyjność (il. 2.1).

Ilustracja pełni metafunkcję ideacyjno-interpersonalną na kilka sposobów. Pokazuje, że akcja rozgrywa się we wnętrzu pokoju, co w minimalistycznym tonie jest sygnalizowane przez obecność pojedynczych mebli i elementów wystroju wnętrza. Po lewej stronie, w dolnym narożniku widzimy małą chłopięcą postać, w domyśle Boja, którego lokalizacja na obrazie ugruntowuje insynuowaną w tekście pozycję – nie jest postacią, która znajduje się w centrum rodzinnej konstelacji. Jego małe stopy są skierowane do siebie (dziecięcość), a szerokie, za długie spodnie, marszczą się i zwijają (bezbronność, bezsilność, zależność od dorosłych). Ma ciemne, uczesane włosy z grzywką (grzeczność, posłuszeństwo), a jego twarz w ujęciu *en face* skierowana jest lekkim ukosem w prawo.

Recto zdominowała potężna sylwetka Taty, który nie mieści się na stronie – jej dolna krawędź ucina jego postać na wysokości kolan. Na zwalistym ciele ubranym w piaskowy garnitur góruje mała głowa – podobnie jak u Boja ukazana *en face* i delikatnie skręcona w kierunku syna. Obie postaci są statyczne, mają opuszczone dłonie – chłopiec trzyma w nich papier i ołówek, co może sugerować przerwana zabawę, a z kolei w lewej dłoni ojca widzimy plastikową torbę – najwyraźniej wrócił do domu z pracy, robiąc w drodze powrotnej zakupy.

<sup>8</sup> Taką ilustracją, w konwencji marzenia/życzenia Nyhus zamyka *Złego Pana*.

Męskie postaci dzieli dystans, a statyczność obu sylwetek daje do zrozumienia, że nie mają ochoty się do siebie zbliżyć. Tej rezerwy nie odczuliśmy w tekście, gdy Boj dwukrotnie mówił o rodzicu „mój Tatuś” (Dahle i Nyhus 2013).

W centrum ilustracji widnieje Mama, która unosi się w powietrzu, lecąc w kierunku postaci mężczyzny. Ma na sobie elegancką, niemal balową suknię (chęć przypodobania się), a w dłoniach trzyma półmisek z tortem (być może jest to ten tort, o którym była mowa w opisie nastroju ojca: „Promienienie [...] Jak landrynki w paczce i tort z białą polewą” [Dahle i Nyhus 2013]), a z jej przedramienia zwisa zawieszona w kelnerskim stylu biała serwetka (służalczość, gotowość do pomocy, przedmiotowość). Obraz zatem – w relacji komplementarnej i wzmacniającej do słów – reprezentuje ubiór i doprecyzowuje uśmiech: „Mama ubrała najładniejszą sukienkę i się śmieje” (Dahle i Nyhus 2013).

Ci trzech członkowie rodziny tworzą trójkąt, w którym Boj i Mama patrzą na Tatę, a Tata – na Boja. Ich podobieństwo wyraża sposób wizualizacji twarzy – oczy to nieduże ciemne plamki, które sprawiają, że nie mamy pewności, czy bohaterowie nawiązują kontakt wzrokowy. Podwójna kreska nosa przypomina prosty lub lekko wygięty ołówek, ale – co najciekawsze – ów śmiech i radość, które wybrzmiewają w tekście, nie znajdują pełnego potwierdzenia na obrazie. Linia ust jest minimalnie wygięta w górę (tata, Boj), a w przypadku Mamy – lekko otwarte usta z widocznymi białym zębami przywodzą na myśl grymas lub wymuszony uśmiech. Niemniej, gdyby zawierzyć tekstowi, nadal można odczytać kobietą postać jako osobę uradowaną przybyciem męża, a jej sukienkę i tort jako sugerujące, że być może jest to dzień jego urodzin.

Nastrój radości wyrażony językowymi środkami pełniącymi funkcję interpersonalną jest na obrazie zakwestionowany głównie za sprawą detali dookreślających miejsce akcji. To one reprezentują psychokrajobraz i antycypują dalsze wydarzenia. Pokój jest ukazany w uproszczony sposób, przy wykorzystaniu kilku mebli narysowanych w oryginalny sposób, łącząc perspektywę rzędowną i linearną. Boj stoi obok komody jego wzrostu, na której znajduje się kuliste akwarium z trzema rybkami, a tuż przy nim duży młotek. We wnętrzu akwarium największa, czarna rybka płynie naprzeciw dwóm pozostałym – średniej i małej w ciemnożółtej barwie, nawiązując do sytuacji w rodzinie. Metalowy, ciężki młotek pełni funkcję symbolicznego zagrożenia dla kruchej szklanej kuli i może być odczytany jako paralela wyczuwalnej atmosfery niepewności. Podobny sygnał wysyła miska z trzema rodzynekami stojąca na krawędzi stołu, którego fragment widzimy w prawym dolnym rogu. Uważny obserwator dojrzy też płomienie we wzorze tapety (recto).

Radości i optymistycznego nastroju naszkicowanych przez tekst nie potwierdza kolorystyka ilustracji. W paletcie barw dominują przygaszona żółć, szarość i sepia. Nie jest to ciemny, jednoznacznie przytłaczający obraz, ale otwarcie ambiwalentne, rozpoczynające opowieść w sposób aluzyjny. Przygaszona czerwień na dłoniach Taty z jednej strony symetrycznie reprezentuje komunikat werbalny („A skóra na ich kostkach jest czerwona” [Dahle i Nyhus 2013]), z drugiej – możemy ją też zaobserwować w kilku innych miejscach: na policzkach rodziców oraz na obrysie twarzy i uszu Boja. Kolorystyka kolejnych rozkładówek tej opowieści będzie symbolicznie ewoluowała – monstrualna postać ojca przeobrażonego w Złego Pana stanie w czerwonym ogniu, a zanim ochłonie i wróci do roli Taty w piaskowym garniturze, będzie przedstawiana w barwie ciemnopopielatej.

Pierwsza rozkładówka wykazuje cztery relacje tekst-obraz: symetryczną, komplementarną, wzmacniającą i kontrapunktową. Czwarta jest najciekawsza z terapeutycznego punktu widzenia, ponieważ w ikonotekstowej oprawie umożliwia czytelnikowi obserwatorowi rozpoznanie sytuacji zepchniętej do nieświadomości przez ego, które uruchomiło szereg mechanizmów obronnych: represję (wyparcie), supresję (tłumienie), fantazjowanie i idealizowanie<sup>9</sup>. Fokalizowany w tekście Boj, który potrzebuje kochającego ojca, wypiera jego przemocowe oblicze i kreuje życzeniowy wizerunek rodziny. Jednak ilustracja w relacji kontrapunktowej sięga głębiej do jego psychiki i maluje psychokraj-obraz, który jest bliższy prawdy.

Tragedia rodziny rozgrywa się w zamknięciu, a ściany domu skrywają tajemnicę. Boj i jego matka chodzą na palcach, by nie obudzić Złego Pana, a potem, po wybuchu agresji, Mama opatruje dłoń partnera bądź męża, a syn milczy, „bo przecież kto naprawiłby komputer? Kto zreperowałby samochód albo wymienił żarówki? Gdzie byśmy mieszkali? Jak byśmy sobie poradzili bez Taty?” (Dahle i Nyhus 2013). Choć słowa te nie są w tekście wypowiedziane przez konkretną postać, to ich treść i osoba gramatyczna wskazują na punkt widzenia matki, który wdrukowała w umysł dziecka. Jednak ów tragiczny impas zostaje przełamany i edukacyjne przesłanie dla odbiorców, którzy potencjalnie znajdują się w podobnym położeniu, polega na wskazaniu, że należy opuścić opresyjny dom, zdobyć się na odwagę i opowiedzieć prawdę. To dziecko samo musi tego dokonać, otwierając symboliczne drzwi, do których nie ma kluczy.

<sup>9</sup> O relacji między mechanizmami obronnymi a literaturą piszę więcej w monografii *W poszukiwaniu odrobiny pocieszenia. Biblioterapeutyczny potencjał utworów Astrid Lindgren z perspektywy narratologii i psychoanalizy literackiej* (Dymel-Trzebiatowska 2013).

Jak pisze Maria Molicka, propagatorka biblioterapii w Polsce, dobrze dobrane utwory terapeutyczne poszerzają wiedzę dzieci oraz rozwijają ich kompetencje w radzeniu sobie w trudnych okolicznościach: „Bohater bajkowy jest przecież w podobnej sytuacji, a to może ułatwić proces utożsamiania się z bohaterem i naśladowania jego zachowań” (Molicka 1999: 27).

Gdy w końcu Boj wychodzi na zewnątrz domu, w sensie dosłownym i przenośnym, spotyka sąsiadkę z psem na spacerze, przy której wciąż nie potrafi wydobyć głosu. Jednak ostatecznie zdobywa się na odwagę i „opowiada psu. Opowiada krzakom i ptakom, trawie i drzewu do wspinania” (Dahle i Nyhus 2013). To dzięki radzie, którą dostaje od reprezentującego pozaludzki świat psa, dochodzi do kulminacyjnego przełamania, rozgrywającego się w kojącym otoczeniu przyrody. Ze względów praktycznych nie sposób poddać analizie wszystkich rozkładówek przedstawiających ten proces i dlatego uwagę skupię na tej o szczególnym pod względem terapeutycznym znaczeniu (il. 2.2).



Il. 2.2. Rozkładówka z książki *Zły Pan* (Dahle i Nyhus 2013).

Boj słucha natury: „Z trawy krzyczą drozdy i szpaki. Powiedz o tym! Powiedz! Napisz list! List napisz!” (Dahle i Nyhus 2013) i w końcu się otwiera. Metafunkcja ideacyjna wykorzystana do poinformowania o tym przełomowym dla

akcji momencie ponownie splata się z interpersonalną, gdy stan emocjonalny chłopca wyrażają metafory „czuje mrowienie w rękach, a palce wypełniają się słowami. Kłują go koniuszki palców, bo chcą opowiadać” (Dahle i Nyhus 2013). Dalej narrator werbalny dzieli się zawartością owego przełomowego, choć bardzo krótkiego, listu:

„Drogi Królu”, rozpoczyna Boj.

„Tata bije”, pisze dalej Boj.

„Czy to moja wina?”, pyta w liście Boj.

„Pozdrawiam, Boj”, kończy Boj. (Dahle i Nyhus 2013)

Naiwny ton narracji, z dużą liczbą powtórzeń słowa „Boj” (który „pisze”, „pyta” i „kończy”) przekonuje o autentyzmie i imituje dziecięcy punkt widzenia.

Ten kluczowy moment niemal instruktażowo pokazuje, że wystarczy kilka słów, aby dokonać olbrzymiej życiowej zmiany. Daje też do myślenia, czy kartka i długopis na pierwszej rozkładówce nie były interpiktoralną antycypacją listu. Podobną kartkę zobaczymy bowiem na ilustracji, tym razem w pełni demonstrującej psychokrajobraz Boja (il. 2.2). Widzimy na nim okrągłą koronę drzewa, w której centrum, na gałęzi, stoi mały bohater. Pozycja jego ciała, z rozpostartymi szeroko ramionami, jest symptomatyczna i daje do zrozumienia, że czuje się wolny. Jego mina jednak wciąż wyraża pewną rezerwę, a usta nie układają się w szeroki uśmiech, czym ilustrator dystansuje się od przesadzonego optymizmu. W prawej ręce Boj trzyma kartkę z czterema linijkami tekstu. Cała rozkładówka ma błękitny kolor, zwyczajowo reprezentujący niebo. Wywołuje pozytywne skojarzenia i spokój, symbolizuje wolność, otwarcie i harmonię. Jednocześnie nada je krajobrazowi oniryczny ton, który możemy skojarzyć z marzeniem sennym.

Ostatni wyodrębniony na tej rozkładówce akapit (metafunkcja tekstowa) pozycjonuje raz jeszcze dwa środowiska na dychotomicznej skali – wolnościowej natury i opresyjnego domu: „Boj cały drży. Okna domu toną w mroku, drzwi są zamknięte, deski milczą. Ale drzewo świętuje. – Udało ci się! – woła drzewo, unosząc Boja wysoko, wysoko” (Dahle i Nyhus 2013). Obraz przemilcza werbalną personifikację drzewa, ale za to pokazany w lewym dolnym rogu budynek uwypukla swą werbalną charakterystykę. Dom jest mały i nieprzyjazny. Prosta bryła i nieduże, ciemne, niesymetrycznie rozmieszczone okna robią nieprzyjemne wrażenie i sugerują dogodne środowisko do niechlubnych tajemnic. Co ciekawe, w tym samym miejscu, w dolnym, lewym rogu pierwszej rozkładówki widzieliśmy Boja, który z tej peryferyjnej pozycji symbolicznie przemieścił się na pierwszy plan.

### III PODSUMOWANIE

*Zły Pan* to książka obrazkowa, której ikonotekst opowiada bolesną i wzruszającą historię. Jej tekst cechuje silnie rozwinięta metafunkcja interpersonalna, która dostarcza informacji o akcji i bohaterach, trzyosobowej nuklearnej rodzinie, poprzez zaakcentowanie relacyjności i uczuć. Choć narracja nie jest homodiegetyczna, to werbalna wewnętrzna fokalizacja dziecięcego protagonisty Boja buduje poczucie autentyzmu i sprawia, że poznajemy wyłącznie jego subiektywny punkt widzenia. Początkowo tekst kreuje pozytywny nastrój, który skonfrontowany z kontrapunktowymi elementami ilustracji daje do zrozumienia, że ego Boja uruchomiło mechanizmy obronne. Upewniają nas w tym kolejne rozkładówki, będące werbalno-wizualną podróżą w głąb psychiki dziecka, które dokonuje przeniesienia przemocowego oblicza ojca na tytułowego Złego Pana. Metaforyczny język i symboliczne obrazy, wykorzystujące symbolikę barw i proporcje, ukazują złożoność traumy dzieci z dysfunkcyjnych rodzin. Historia jednak ma terapeutyczny wydźwięk: ostatecznie Boj potrafi samodzielnie opuścić destrukcyjne domowe środowisko i „otworzyć się” na zewnętrzny świat, wyjawiając domową tajemnicę. Jest to wyraźna wskazówka dla czytelnika, który boryka się z podobnymi problemami.

### BIBLIOGRAFIA

- Barthes R. 1957. *Mythologies*, Editions du Seuil, Paris.
- Dahle G. 2013. *Bilderböcker som lekplats*, w: *En fanfar för bilderboken!*, red. U. Rhedin, U., O. K. i L. Eriksson, Alfabeta, Stockholm, s. 101–120.
- Dahle G. i Nyhus S. 2013. *Zły Pan*, tłum. P. Urbanik, EneDueRabe, Gdańsk.
- Dymel-Trzebiatowska H. 2013. *W poszukiwaniu odrobiny pocieszenia. Biblioterapeutyczny potencjał utworów Astrid Lindgren z perspektywy narratologii i psychoanalizy literackiej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Halliday M.A.K. 1978. *Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning*, Edward Arnold, London.
- Kawka M. 2016. *Dyskurs multimodalny – nowa kategoria badawcza?*, „Zeszyty Prasoznawcze”, t. 59, nr 2 (226), s. 294–303.
- Koskimies-Hellman A.-M. 2010. *Imagination or Reality? Mindsapes and Characterization in a Finnish and Swedish Picturebook*, w: *New Directions in Picturebook Research*, ed. T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i C. Silva-Díaz, Routledge, New York, s. 233–241.
- Kress G. i van Leeuwen T. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Arnold, London.
- Matras-Mastalerz W. 2016. *Biblioterapia – ewolucja teorii i rozwój praktyki. Przegląd na podstawie doświadczeń polskich i zagranicznych*. „Acta Universitatis Lodziensis Folia Librorum”, t. 1, nr 22–23, s. 29–44.

- Molicka M. 1999. *Bajki terapeutyczne*, Media Rodzina, Poznań.
- Nikolajeva M. i Scott C. 2006. *How Picturebooks Work*, Routledge, New York.
- Nikolajeva M. 2014. *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*, Routledge, New York.
- Painter C. 2018. *Multimodal Analysis of Picturebooks*, w: *Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 420–428.
- Stöckl H. 2004. *In between Modes. Language and Image in Printed Media*, w: *Perspectives on Multimodality*, ed. E. Ventola, C. Charles i M. Kaltenbacher, Benjamins, Amsterdam–Philadelphia.
- Szymańska M. 2016. *Między nauką o języku a rozwijaniem języka. Koncepcje kształcenia językowego na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.



## OBRAZ ZABAWY W KSIĄŻCE OBRAZKOWEJ DOŁEK EMMY ADBÅGE. ANALIZA KOGNITYWNA

---

### Streszczenie

W rozdziale prezentuję w skrócie, jak kognitywistyka została zaimplementowana w przestrzeń badań ikonotekstu. Po przybliżeniu kluczowych pojęć z prac Bettiny Kümmerling-Meibauer i Jörga Meibauera (2018) oraz Marii Nikolajevej (2014, 2018) demonstruję kognitywną analizę motywu zabawy w szwedzkiej książce obrazkowej *Dołek Emmy Adbåge* (2018/2020). Pokazuję, jak emocjonalna ekfrazja została wykorzystana w słowach, obrazach i ich kontrapunktowych zestrojeniach, snując intrygującą, ikonotekstową opowieść na temat międzypokoleniowej relacji władzy oraz funkcji zabawy.

Słowa kluczowe: kognitywistyka, książka obrazkowa, zabawa, empatia, Emma Adbåge

### The Image of Play in the Picturebook *Gropen* (The Hole Behind the Gym) by Emma Adbåge. A Cognitive Analysis

### Abstract

In the chapter, I briefly present how cognitive studies have been implemented in the iconotext research space. After presenting key concepts from the works of Bettina Kümmerling-Meibauer and Jörg Meibauer (2018) and Maria Nikolajeva (2014, 2018), I show a cognitive analysis of the motif of play in a Swedish picturebook *Gropen* (The Hole Behind the Gym) by Emma Adbåge (2018/2020). I show how emotional ekphrasis was used in words, images and their counterpoint alignments, telling an intriguing, iconotext story about the intergenerational relationship of power and the function of play.

Keywords: cognitive studies, picturebook, play, empathy, Emma Adbåge

## I METODOLOGIA

W rozdziale *The Routledge Companion to Picturebooks* zatytułowanym *Picturebooks and Cognitive Studies* Bettina Kümmerling-Meibauer wraz z Jörgiem Meibauerem prezentują przegląd badań kognitywnych, osadzając je w polu

książki obrazkowej (2018). Na początku wskazują na pojemność terminu „kognitywistyka”, desygnującego różne kierunki naukowych eksploracji skoncentrowanych na ludzkim poznaniu. Stąd spektrum zainteresowań badaczy kognitywistów jest szerokie i obejmuje: język, komunikację, wiedzę, pamięć, myślenie, uczucia itd. Tematy te są przedmiotem analiz w obszarach m.in. psychologii rozwojowej, lingwistyki, badań nad alfabetyzacją i percepcją, a także epistemologii. Wywód Meibauerów skupiony jest na edukacyjnym aspekcie książki obrazkowej i autorzy podkreślają jej wartość jako narzędzia, które kształtuje w dzieciach różne rodzaje alfabetyzacji – nie tylko umiejętności pisania i czytania (ang. *linguistic literacy*), lecz także interpretacji obrazów (ang. *visual literacy*) oraz narracji (ang. *literary literacy*) (Kümmerling-Meibauer i Meibauer 2018: 392).

W rozdziale wzmiankowane są kognitywne badania literatury, skupione albo na schematach, skryptach, metaforach i prototypach, albo na zaangażowaniu czytelniczym w postaci reakcji, projekcji i empatii. Autorzy zaznaczają jednak, że wciąż nie dysponujemy badaniami, które w naukowy sposób pokazują kognitywne procesy przy kontakcie dziecka z książką obrazkową (Kümmerling-Meibauer i Meibauer 2018: 393).

Rozdział Meibauerów nie zawiera wyraźnej podpowiedzi metodologicznej, ale wybrzmiewają w nim dwie pomocne uwagi. Po pierwsze, przy badaniu książki obrazkowej ważnym aspektem jest uwzględnienie *mind-reading* (inaczej *theory of mind*), umiejętności zrozumienia stanów psychicznych, uczuć, przekonań i wiedzy innych ludzi, którą dziecko zaczyna rozwijać już od osiemnastego miesiąca życia. Po drugie, bohaterowie książek obrazkowych odgrywają kluczową rolę, ponieważ uczą odbiorców empatii i umożliwiają identyfikację czytelnika z postacią<sup>1</sup>. Ciekawe w tym aspekcie jest obsadzenie w roli bohaterów tekstów dla dzieci zwierząt i przedmiotów, często antropomorfizowanych. Przypisywanie im uczuć mogłoby być dla najmłodszych czytelników kognitywnym wyzwaniem, ponieważ zaprzecza wcześniej przyswojonym schematom, które uczyły ich, że przedmioty nie czują. Jednak dzieci dobrze radzą sobie z tym problemem dzięki tzw. zabawom symbolicznym (udawaniu), w których często trenowane są już od jedenastego miesiąca życia (Kümmerling-Meibauer i Meibauer 2018: 396).

---

<sup>1</sup> W odróżnieniu od Marii Nikolajevej (2014a: 84–86) badacze nie różnicują pojęć empatii i identyfikacji (2018: 395), tylko stosują je wymiennie.

Kümmerling-Meibauer i Meibauer zamykają rozdział, akcentując potrzebę partnerskich badań transdyscyplinarnych, które pogłębiłyby wiedzę na temat procesów kognitywnych w akwizycji języka i zastąpiłyby jednokierunkowe zapożyczenia z neuronauki.

Dokładniejsze wskazówki metodologiczne odnajdziemy w pracach Marii Nikolajewej, która w monografii *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature* (2014a) proponuje kolejną perspektywę badań literatury dziecięcej<sup>2</sup>. Nie jest to pierwsza książka, w której badaczka pracuje na imponującym korpusie książek dla dzieci, usiłując uchwycić kluczowe dla jej specyfiki własności<sup>3</sup>. Tym razem jej celem było naukowe wyjaśnienie zaangażowania poznawczego i emocjonalnego młodych czytelników w fikcję na podstawie wyników badań psychologii poznawczej i neuronauki. W jej pracy powracają, również stosowane przez Meibauerów, synonimiczne koncepty **teorii umysłu** (ang. *theory of mind*) i **czytania umysłu** (ang. *mind reading*), definiowane jako umiejętność zrozumienia tego, co inni ludzie myślą (Nikolajewa 2014a: 77). Jednocześnie, jak pisze, ugruntowują naukowo to, co dotąd było zbudowaną wyłącznie na intuicji badaczy praktyką. Nikolajewa opiera wywód na kilku założeniach, które prezentuję poniżej, dzieląc je: na (A) dotyczące literatury dla dzieci oraz (B) skoncentrowane na książce obrazkowej.

## A. LITERATURA DZIECIĘCA

A. 1. Książka dla dzieci jest narzędziem służącym edukacji i socjalizacji, skierowanym do czytelnika niedoświadczonego (ang. *novice reader*), bez jednoznacznej definicji jego wieku. Tego typu projektowany odbiorca nie posiada wielu kompetencji koniecznych do odczytania pełnego potencjału utworu, który dostępny jest tylko dla czytelnika doświadczonego (ang. *expert reader*) (Nikolajewa 2014a: 16–19).

<sup>2</sup> W tym samym roku Nikolajewa opublikowała rozdział „*The Pinguin Looked Sad*”: *Picturebooks, Empathy and Theory of Mind* (2014b) w monografii *Picturebooks: Representation and Narration*. Jest to syntetyczna wykładnia tych samych poglądów i przykładów, skupiona wyłącznie na książkach obrazkowych.

<sup>3</sup> Nikolajewa wcześniej poszukiwała ich w ewolucji konceptu literackiego czasu (*From Mythic to Linear: Time in Children's Literature*, 1991), charakterystyce dziecięcego bohatera (*The Rhetoric of Character in Children's Literature*, 2002) czy kategorii władzy (*Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*, 2009).

A. 2. Zgodnie z odkryciami kognitywistyki istnieje możliwość uczuciowego zaangażowania w fikcję, a dzięki lustrzanym neuronom<sup>4</sup> – możliwość empatycznej identyfikacji z bohaterami wraz z projektowaniem na nich doświadczeń z prawdziwego życia. Tym samym fikcyjne postaci dostarczają czytelnikowi, przede wszystkim dziecięcemu, wiedzy o prawdziwych ludziach, uosabiając strategię łączenia tekstu z życiem (ang. *text-to-life strategy*). Zgłębiając procesy splatające struktury narracyjne z funkcjonowaniem umysłu, Nikolajewa skupia się na uczuciach jako stanach ściśle powiązanych z ludzkim mózgiem i wypracowanych w efekcie ewolucji. Wyodrębnia uczucia podstawowe, będące odpowiedzią naszego zorientowanego na cel mózgu: szczęście (jako reakcja na osiągnięcie celu), smutek (cel nieosiągnięty), strach (cel zagrożony), złość (frustracja związana z celem). Są one indywidualne, ale jednocześnie wrodzone, w przeciwieństwie do uczuć społecznych, które są nabywane i mogą być wytrenowane, takich jak: miłość, nienawiść, pogarda, zazdrość, duma, żal, współczucie, zdziwienie i wina (Nikolajewa 2014a: 82–84).

A. 3. Nikolajewa podkreśla istotę **empatii**, postrzeganej jako umiejętność rozumienia tego, co czują inni ludzie. Jest to, w przeciwieństwie do immersyjnej identyfikacji, pożądana społeczna kompetencja, pozwalająca zrozumieć umysł innego człowieka, bez dzielenia jego opinii, a nawet jego emocjonalnych doświadczeń. Nie jest to umiejętność dana, ale rozwijana i obcowanie z fikcją wpływa na jej doskonalenie (Nikolajewa 2014a: 84–86).

## B. LITERATURA OBRAZKOWA

B. 1. Nikolajewa zwraca uwagę na szczególną pozycję książek obrazkowych, będących pierwszą lekturą niedoświadczonego czytelnika, która ze względu na swój intermedialny charakter „zachęca do interesujących rozważań na temat różnic w emocjonalnych reakcjach na słowa i obrazy, a tym samym na temat potencjalnego efektu synergii tych dwóch sposobów komunikacji” (2014a: 94 – tłum. H.D.T.). Autorka przypomina też o istnieniu badań dowodzących, że nasze mózgi reagują na obraz o sekundy szybciej niż na przekaz werbalny, oraz zakłada, że komunikat wizualny – z którym *homo sapiens* od tysiącleci miał do czynienia – jest silniejszy od językowego.

<sup>4</sup> Są to neurony, które aktywują się zarówno podczas wykonywania określonego ruchu, jak i podczas obserwowania tego samego ruchu wykonywanego przez inne stworzenie. To one umożliwiają nam współodczuwanie (Kulas 2024).

B. 2. Dla badacza ikonotekstu szczególnie intrygujące jest wskazanie przy użyciu teorii umysłu tego, jak książka obrazkowa uczy empatii. Zdaniem Nikolajewej właśnie to medium cechuje **emocjonalna ekfraz** rozumiana jako reprezentacja stanu emocjonalnego poprzez środki werbalne, wizualne i multimedialne (2014a: 95). Jej synergiczny multimedialny wariant obejmuje **ekfrazę wizualną** (ang. *showing*) i **ekfrazę werbalną** (ang. *telling*), a także ich kombinacje. Należy dodać, że samą ekfrazę Nikolajewa rozumie jako reprezentowanie jednej formy sztuki środkami dostępnymi dla innej formy sztuki.

B. 3. Emocje, które są nielinearne, nieprecyzyjne i trudno definiowalne, zdają się wymykać językowym ograniczeniom – z wyjątkiem języka metaforycznego – i tym samym są łatwiej przekazywane w trybie ikonicznym. Potencjał ilustracji z uśmiechniętym bohaterem jest zatem większy niż ten w zdaniu: „Była szczęśliwa”. Dlatego dla dziecka, które nie potrafi czytać, kontakt z ilustracją jest lekcją **czytania umysłu**. Zdaniem badaczki podstawowe emocje są proste do zwizualizowania w obrazie, podczas gdy tekst je często doprecyzowuje. Z kolei emocje społeczne, niezwiązane z eksplicytną ekspresją ciała, są trudniejsze do wizualnego komunikowania.

B. 4. Odczytując emocjonalną ekfrazę, poszukujemy w obrazie zewnętrznych sygnałów, takich jak w prawdziwym życiu, czyli wyrazu oczu i ust, postawy ciała i „zamrożonej” gestykulacji. Pierwszy i najsilniejszy impuls wysyła linia ust postaci, a charakter komunikatu często doprecyzowany zostaje przez tekst, który dodaje danej emocji niuansów, np. obrazowi ust w podkówkę może towarzyszyć werbalne dookreślenie mówiące o melancholii, przygnębieniu, tęsknocie czy trosce. W takiej sytuacji tekst z jednej strony dostarcza szczegółów i wzbogaca komunikat obrazkowy, ucząc akwizycji języka i werbalnej ekspresji, a z drugiej – steruje interpretacją i ją ogranicza.

B. 5. Badaczka podaje szereg przykładów, kiedy układ poszczególnych części twarzy i reszty ciała bohatera wysyła liczne sygnały na temat jego emocjonalnego stanu. Omawia też wiele wizualnych konwencji, które współtworzą pełen komunikat: centrum/periferia; kolory; linie sygnalizujące ruch; dialogowe „dymki”. Przykładowo lokalizacja centralna lub w górnej partii obrazka implikuje radość i zadowolenie, a narożniki i tło – samotność, nieszczęście i strach. Kolor czerwony może sygnalizować agresję, żółty i zielony – radość, szary i czarny – rozpacz, brązowy – ból i cierpienie.

Te same spostrzeżenia w skróconej formie wybrzmiały cztery lata po premierze *Reading for Learning*, kiedy Nikolajeva opublikowała w *The Routledge Companion to Picturebooks* rozdział *Emotions in Picturebooks* (2018). Badaczka trwa tu przy wprowadzonych conceptach, definiując teorię umysłu jako umiejętność czytania tego, co inni myślą, a empatię – tego, co inni czują (Nikolajeva 2018: 114). Obie te fundamentalne kompetencje społeczne mogą być, jej zdaniem, ćwiczone i udoskonalane w kontakcie z książką obrazkową, stąd jest ona medium o szczególnym potencjale edukacyjnym.

Nikolajeva uzupełnia wnioski o aspekt pracy półkul mózgu z podziałem ich funkcji poznawczych. Na podstawie wcześniej wykorzystywanych wyników badań Iaina McGilchrista (2008) oraz nowych dokonań na polu poetyki kognitywnej Hugh Crago (2014) wyszczególnia cechy półkuli prawej (emocjonalna, konkretna, eksploruje, widzi całość, jej priorytetem jest zmiana, nowość i dwuznaczność, generuje mądrość) i lewej (racjonalna, abstrakcyjna, kategoryzuje, widzi detale poza kontekstem, akumuluje wiedzę). Powołuje się na badania mówiące, że półkula lewa zaczęła dominować pracę ludzkiego mózgu od XV wieku, kiedy kultura typograficzna sprawiła, że człowiek oddalił się od komunikacji wizualnej, i twierdzi, że u dzieci nadal półkula prawa – szczególnie do momentu rozpoczęcia nauki pisanie i czytania – jest lepiej rozwinięta. Fakt ten wyjaśnia upodobanie małych dzieci do książek obrazkowych, tłumaczony zwyczajowo trywialnym „lubieniem obrazków”. Co więcej, aktywność tej części mózgu u młodego odbiorcy pozwala wytłumaczyć szybkie reagowanie na wieloznaczność wynikającą z zastosowania w ikonotekście kontrapunktowej relacji obraz–słowo. Jest ona pożądana, ponieważ stymuluje mózg do szczególnej aktywności. Dominacja prawej półkuli pozwala też wytłumaczyć popularny zabieg antropomorfizacji w literaturze dziecięcej:

Prawa półkula jest skoncentrowana na tym, co żywe. Jest bardziej prawdopodobne, że to, co żywe, będzie miało uczucia, dlatego mamy skłonność do przypisywania istotom żywym zdolności odczuwania i świadomości, czyli do antropomorfizacji. Antropomorfizacja, którą krytyka kognitywna identyfikuje jako sposób interpretacji świata przez nasz mózg, wydaje się naturalną reakcją małego dziecka. (Nikolajeva 2018: 113 – tłum. H.D.T.)

W *Emotions in Picturebooks* Nikolajeva nie skupia się na aplikowaniu kognitywnej metodologii do analizy konkretnego utworu, ale na próbie przybliżenia fenomenu oddziaływania książki obrazkowej na mózg dziecka, z podziałem na rolę lewej i dominującej, prawej półkuli. Dochodzi do wniosku, że kogni-

tywistyka pozwala rozwikłać zjawiska dotąd bądź niepoddawane interpretacji, bądź objaśniane intuicyjne oraz akcentuje szczególne edukacyjne dyspozycje ikonotekstu. W przeciwieństwie do badań Meibauerów nie tłumaczy antropomorfizacji jako efektu wynikającego z wczesnej edukacji, ale jako naturalną predyspozycję mózgu. Inaczej też postrzega identyfikację – nie utożsamia jej z empatią i nie traktuje jako pożądanej. W obu perspektywach badawczych (Kümmerling-Meibauer/Meibauer i Nikolajeva) zostaje podkreślony fakt, że książka obrazkowa poprzez multimodalny wpływ na mózg ma fundamentalne znaczenie dla kształcenia kompetencji poznawczych małego dziecka. Obie też akcentują istotę czytania umysłu i kreację fikcyjnego bohatera, które uczą młodego czytelnika empatii.

## II ANALIZA

Książka, której tytuł brzmi *Gropen*, jest dziełem popularnej szwedzkiej artystki Emmy Adbåge. W Szwecji wyszła w roku 2018 i została wyróżniona Nagrodą Augusta<sup>5</sup> w kategorii literatury dla dzieci i młodzieży. Zdaniem jury książka ta

to aprobujący życie hołd dla swobodnej zabawy ponad myśleniem o bezpieczeństwie i certyfikowanych placach zabaw. Z humorem i doskonałym wykorzystaniem obrazu pokazuje, że wyobraźnia rozwija się w niekontrolowanym i naturalnym środowisku. Z konsekwentnym spojrzeniem z perspektywy dziecka ukazuje dzieci jako „my” tworzące dzieciństwo na własnych warunkach, pomimo obaw dorosłych w obliczu pierwotnego instynktu. Nigdy wcześniej książka o szarej szkolnej codzienności nie była tak barwna! (Augustpriset 2018 – tłum. H.D.T.)

Polski przekład Katarzyny Skalskiej, zatytułowany *Dołek*, wyszedł dwa lata później, w roku 2020, w wydawnictwie Zakamarki. Książka ma klasyczny format i składa się z szesnastu rozkładówek, których obie strony pokrywa jedna spójna bądź dwie związane ze sobą treścią ilustracje z wkomponowanym, w różnych miejscach, dość krótkim tekstem (od 1 do 10 linijek). Ciemnożółta wyklejka wywołuje pozytywne skojarzenia, ale nie wnosi tak wiele informacji, jak ilustracja na stronie tytułowej, do której jeszcze wrócę.

Fabulę *Dołka* można streścić w kilku zdaniach: grupa dzieci lubi się bawić w leśnym dole za szkołą i spędza tam każdą wolną chwilę. Dorośli zaczynają obawiać się o ich bezpieczeństwo i zabraniają im tam chodzić, więc dzieci

<sup>5</sup> Nagroda Augusta (szw. Augustpriset) to najważniejsze wyróżnienie literackie w Szwecji.

przenoszą się na Krawędź Dołka. Gdy i te zabawy uznane są za zbyt ryzykowne, Dołek zostaje zasypyany, a wówczas dzieci natychmiast zastępują go... Górką. Pomimo że historia wydaje się dość prosta, to sposób, w jaki została zaprezentowana, jest intrygujący i zachęca do spojrzenia na nią z perspektywy kognitywnej.

Werbalny homo-intradiegetyczny narrator<sup>6</sup> to dziecko, które na samym początku informuje, że opowiada historię nie tylko swoją, lecz także całej grupy, kiedy w pierwszej osobie liczby mnogiej mówi: „Przy szkole, zaraz za salą gimnastyczną, jest dół. Nazywamy go Dołkiem” (Adbåge 2020). Nie poznajemy imienia narratorki, ale na stronie tytułowej przedstawia nam się w relacji uzupełniającej do tekstu na obrazie: wśród czterech dziecięcych postaci, przy jednej – stojącej na pieńku i tym samym wyróżniającej się wzrostem – napisane jest czcionką imitującą pismo ręczne „ja”. Tego typu zapis Nikołajewa i Scott nazywają intraikonicznym (2006: 73). Dość długie, proste blond włosy i czerwone kalosze, odczytane jako stereotypowe wykładniki płciowe, pozwalają nam określić ją jako dziewczynkę<sup>7</sup>. Dzięki temu samemu ubraniu (szare spodnie, wełniany sweter, niebieska czapka i czerwone buty) rozpoznamy ją też na innych ilustracjach, co daje do zrozumienia, że narrator wizualny jest heterodiegetyczny. Narracja wizualna jest w książce jednak ambiwalentna – czytelnik niedoświadczony może potraktować rysunki jako dzieło dziewczynki, ponieważ to ona opowiada swoją historię i w dziecięcy sposób podpisuje się na pierwszym z nich. Styl rysunku ma naiwny, naśladowy charakter, co utwierdza nas w tym przekonaniu. Niemniej czytelnik doświadczony rozpozna oczywiście konwencję Adbåge. Tworzenie iluzji, że *Dołek* jest opowieścią dziecka, zwiększa jej autentyczność w oczach młodych odbiorców oraz szansę, że rozpoznają doświadczenia bohaterów.

Kolejne fragmenty tekstu to opowieść o tytułowym Dołku, którego zapis majuskułą – gdy mówią o nim dzieci – daje do zrozumienia, że jest to miejsce wyjątkowe i ważne. Ta wiadomość jest jednak dostępna tylko dla tych, którzy potrafią czytać oraz rozpoznają tę normę typograficznego wyróżniania proprialno-

<sup>6</sup> Pojęcie to przybliżone jest w rozdziale *Nieantropocentryczna narracja w książce obrazkowej Jag hatar kaniner och blommar och barn Pera Nilssona i Lisen Adbåge. Analiza narratologiczna* zawartym w niniejszym tomie.

<sup>7</sup> Dzieci są tu wizualizowane za pomocą niewielu środków wskazujących na ich płeć. Wszystkie noszą spodnie, nakrycia głowy, a ich rysy twarzy są podobne, przy czym wyznacznikiem najbardziej pomocnym przy tradycyjnym identyfikowaniu płci są włosy i fryzury. Co istotne w przypadku *Dołka*, pierwszoosobowa narracja w języku szwedzkim nie pozwala na identyfikację płci osoby wypowiadającej się, a w polskim przekładzie tłumaczka Katarzyna Skalska odczytała główną postać jako żeńską.

ści. Inni, mniej doświadczeni, o znaczeniu tego miejsca dowiedzą się wyłącznie z tych partii tekstu, w których narratorka informuje, jak to miejsce wygląda i co w nim można robić. O jego zaletach dowiemy się na kolejnych rozkładówkach głównie za sprawą opisów zabaw, do których zachęca porośnięty krzakami i pełen korzeni dół: jest tam glina, którą można bez końca kopać; można się bawić w mamę niedźwiedzicę, sarnią rodzinę, szałas, kryjówkę, kiosk, akcje ratunkowe, można tam urządzić zawody w skakaniu, turlać się z górki albo zorganizować tor z przeszkodami. Nie przeczytamy, że jest to miejsce cudne, wspaniałe, a dzieci są w nim szczęśliwe. Jednak dziecko, które ma pozaksiążkowe, płynące z zabaw doświadczenie (ang. *text-to-life strategy*), zapewne domyśli się, że przeżycia z Dołka dostarczają pozytywnych emocji, skoro mali bohaterowie spędzają w nim każdą wolną chwilę i spieszą do niego, gdy tylko rozpoczyna się szkolna przerwa.

Wśród nielicznych werbalnych sygnalizatorów uczuć znajdziemy jedynie cztery sformułowania odnoszące się do ulubionych miejsc zabaw – Dołka, Krawędzi i Górki: „Moje ulubione miejsce w Dołku to Wielki Korzeń”, „Dołek i tak jest najlepszy”, „Krawędź Dołka jest całkiem spoko”, „Ale odjazd! To jeszcze lepsze niż Dołek i Krawędź!” (Adbąge 2020). Nie są one jednoznacznymi opisami emocji, ale pozwalają wysnuć wniosek na temat pozytywnego stosunku do tych miejsc, co implikuje pozytywne uczucia. Co ciekawe, eksplicytne werbalne komunikowanie uczuciowej ekfrazy w obrazowaniu dziecięcych bohaterów napotykamy w sytuacjach, w których nauczyciele zakazują dzieciom bawić się w Dołku:

- Ale DLACZEGOOO? – płaczemy i wyjemy ze złości.
- Lecz pani Ewa odpowiada tylko: DLATEGO!
- Teraz na przerwach będą huśtawki i gra w klasy – mówi.
- Ściągamy usta i odwracamy wzrok. (Adbąge 2020)

Czytelnik słyszy, że dzieci są rozczarowane i zirytowane z powodu odebrania im ulubionego placu zabaw, i może z nimi sympatyzować. Dorosły jawi się tu jako antagonist, który wykorzystuje przewagę, władzę, nie rozumie sytuacji i co więcej, nie jest merytoryczny. Wykrzyczane wielkim litrami „DLATEGO!” pokazuje *de facto* brak argumentu i tym bardziej budzi sprzeciw – zarówno w bohaterach, jak i potencjalnie empatyzujących z nimi niedoświadczonych czytelnikach.

*Dołek* to opowieść o relacji władzy i sprawczości, odwiecznych negocjacjach pomiędzy dziećmi a dorosłymi, modyfikowanych przez przetasowania społecznych paradygmatów. Punkt widzenia dziecka, zaakcentowany werbalną narracją, sprawia, że dorośli reprezentowani są jako inni, obcy, w relacji oni-dorośli kontra my-dzieci. Ich mocne, negatywne uczucia wyrażone są w tekście

dosadniej: „Dorośli nienawidzą Dołka” (Adbąge 2020), a także często – zgodnie z obserwacją Nikolajewej (2014a: 96) – językiem figuratywnym: „dorośli [...] się żołądkują” (Adbąge 2020), „dorośli [...] się gorączkują” (Adbąge 2020). Dorośli nie rozumieją dziewczynki narratorki i jej koleżanek i kolegów, a mały odbiorca najprawdopodobniej zrozumie ją i będzie jej współczuć, potencjalnie rozpoznając podobne zakazy z własnego otoczenia.

To, co czyni tę historię intrygującą i uruchamia czytanie umysłu, to ilustracje, które odgrywają nie tylko rolę komplementarną, lecz także kontrapunktową i w tym sensie wchodzą w dialog z tekstowym tematem zabawy. Jest ona konsekwentnie wizualizowana jako bardzo aktywna, dynamiczna działalność dziecięciorga dzieci. Począwszy od pierwszej rozkładówki, na której akcja rozgrywa się w Dołku (il. 3.1), widzimy je w nieustannym ruchu, gdy biegają, skaczą, zwisają z gałęzi – a wszystko to robią w zabawnym pośpiechu.



Il. 3.1. Rozkładówka z książki *Dołek* (Adbąge 2020).

W tym pośpiechu doświadczony czytelnik dostrzeże humor, oparty na zasadzie kontrastu, ponieważ z definicji zabawa powinna mieć charakter relaksujący, a pośpiech w świecie dorosłych będzie odczytany jako czynnik stresogenny. Nie jest to jednak komunikat jasny dla czytelnika niedoświadczonego.

W centrum obrazów Adbåge znajduje się czasem korzeń, kamień lub stok, a dzieci – małe postaci w kolorowych ubraniach – wykorzystują naturalne i z punktu widzenia dorosłych nieatrakcyjne zagłębienie w ziemi do wykonywania szeregu czynności. To, co w stymulujący sposób angażuje dziecko w lekturę i naukę empatii, to specyficzna gorliwość dzieci. Na ilustracji nie zobaczymy klasycznych linii ruchu, ale pozy maluchów wskazują nieomylnie na dynamikę.

Elementem, który prawdopodobnie nakłoni niedoświadczonego czytelnika do zareagowania na emocjonalną ekfrazę tego ikonotekstu, jest wizualizacja twarzy dzieci, które nie reprezentują wyrazu typowego dla radosnej zabawy – nie widzimy na nich uśmiechniętych szeroko ust w formie uniesionej w górę linii. Wszystkie oblicza przedstawione są przy wykorzystaniu podobnej formy nosa (wąski, lekko opuszczony w dół) i takich samych oczu w kształcie małych migdałów. Linia ust, która zdaniem Nikolajevej stanowi najsilniejszy element wizualnej ekspresji, jest albo niewidoczna, albo ma kształt wskazujący na zaangażowanie lub zafrasowanie, a nie absolutną radość, której moglibyśmy po prostu oczekiwać po werbalnej informacji na temat wielości zabaw, które umożliwia Dołek. Dzieci nie śmieją się w przerysowany, sztuczny sposób, ale są skoncentrowane na tym, co robią, pochłonięte różnymi czynnościami, które zdają się mieć pewien cel, czym jeszcze bardziej podkreślają istotę i wartość zabaw.

Truizmem jest stwierdzenie, że dzieci uczą się najlepiej w środowisku, które stymuluje je do odkrywania, poznawania i współdziałania. Na obrazie Adbåge przedstawiającym scenę z Dołka widzimy wszystkie formy interakcji, które uczą dzieci różnych relacji społecznych (il. 3.1): przyglądanie się zabawom innych dzieci (postać po prawej stronie na kamieniu oraz huśtająca się na gałęzi dziewczynka); niezależność zabaw (Wiktoria – dziewczynka na recto); zabawy wspólne (para w dolnym prawym rogu) oraz organizowanie się przez osadzanie w rolach (para dziewczynek w dolnej części ilustracji oraz chłopcy w lewej górnej). Tę typologię opracowała już w 1932 roku Parten, a Bożena Muchacka, specjalistka w zakresie wychowania przedszkolnego, komentuje ją następująco:

W zabawie jako formie działalności typowej dla wieku przedszkolnego i młodszego wieku szkolnego dziecko wyraża i rozwija różne formy aktywności – perceptywną, badawczą, symboliczną, wyobraźniową, twórczą. Każda z tych aktywności stymuluje indywidualny rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny, fizyczny. Dzieci, uczestnicząc we wspólnej zabawie, osobno/indywidualnie nabywają i kształtują takie umiejętności społeczne, jak: obiektywna samoocena, altruizm, empatia, współdziałanie i współpraca, wiedza i myślenie społeczne, motywacja osiągnięć, ekstrawersja, komunikacja werbalna i niewerbalna. (2017: 215)

Te wszystkie umiejętności przydadzą się później w dorosłym życiu, a w książce Adbåge dzieci bawią się tak intensywnie i z taką powagą, że – choć mają kilka lat – sprawiają wrażenie, jakby ciężko pracowały. Narratorka werbalna mówi o „zabawie w rodzinę sarenek”, „w kiosk” (Adbåge 2020), które jednoznacznie nawiązują do obowiązków dorosłych, a dziewczynki dźwigające z mozołem gałąź (il. 3.1) utwierdzają nas w przekonaniu, że to, co robią, wykracza poza ramy tradycyjnej definicji przyjemności. Zabawy to nie bez troskie leniuchowanie, ale wysiłek. Aktywność i tempo oddają zgromadzone w tekście czasowniki: „Biegniemy tam. Wspinamy się i zwisamy. Kopiemy i rozgrzebuujemy. Bawimy się, aż przychodzą po nas o czwartej rodzice” (Adbåge 2020). Gdy o godzinie szesnastej kończy się praca dorosłych, kończy się też „praca” dzieci.

Dziecko, które poznaje historię Dołka, może rozpoznać przyjemność z zabawy oraz zatęsknić za jej wolnościowym charakterem. W tej historii to dzieci wymyślają i decydują o tym, co będą robić, a pomimo wielu zalet tego typu aktywności, które wymieniają choćby przywołane wyżej pedagogi, dorośli nie zawsze zdają się je rozpoznawać i aprobować. Postaci drugoplanowe, nauczyciele pani Ewa i pan Rolf, nie pozwalają chodzić pod opieką do Dołka w obawie o ich bezpieczeństwo, a w zamian proponują zabawę w klasy i huśtawki na podwórku szkolnym. Z perspektywy dzieci są to jednak zabawy ograniczające, powtarzalne i nudne – ich tęsknota za Dołkiem sprawia, że najpierw przenoszą się na jego Krawędź i tam organizują nowe zawody i gry, a potem – po zakopaniu go – na Górkę. W tej historii relacja dzieci–dorośli to relacja dominujących, posiadających władzę nad podwładnymi. Co ciekawe, dorośli nie są pokazani w przychylnym świetle. O ile możemy zrozumieć ich obawy, że dzieci się zranią, o tyle bezpośredni zakaz chodzenia do Dołka jest czysto irracjonalny:

Po dwunastu dniach zabawy w tor przeszkód wszyscy są nadal cali i zdrowi. Ale kiedy po drugim śniadaniu wychodzimy na przerwę, żeby znów pobawić się w tor przeszkód, Wiktoria przewraca się na schodach o swoje sznurowadła. Łąduje prosto na buzię, bo nie zdążyła podeprzeć się rękami. Leci jej krew z nosa i ma zadrapania brudne od ziemi. – A nie mówiłam?! – odzywa się pani Ewa po oklejeniu Wiktorii plastrami. I zabrania nam się bawić w Dołku. (Adbåge 2020)

Eksplicitnie zwerbalizowana dezaprobatą dorosłych w stosunku do Dołka zostaje potwierdzona w symetrycznej wizualizacji (il. 3.2). Na ilustracji widzimy ich w pozycji władzy, gdy stoją na Krawędzi, górując na dziećmi. Oprócz pary nauczycieli, o których mowa w tekście, widzimy trzy postaci kobiece, w domyśle mamy dzieci. Ich język ciała – założone ręce, dłoń podparta o biodro z wysunię-

tą do przodu nogą – sygnalizują irytację, w której utwierdza nas opuszczona kreska ust. Wizualna ekfrazza wywołuje uczucie niechęci wobec uzurpatorów dziecięcego świata, którzy nie rozumieją perspektywy swoich uczniów oraz córek i synów.



Il. 3.2. Rozkładówka z książki *Dołek* (Adbåge 2020).

Dzieci są zgromadzone po przeciwnej stronie niż dorośli i te dwie odrębne perspektywy potwierdza odrębna przestrzeń – przez rozkładówkę przechodzi wyznaczona zboczem diagonalna linia, która rozdziela ich światy (il. 3.2). Dzieci pokazane są na dole w rozproszonej grupie, zajęte szeregiem angażujących czynności, które przy bliższym przyjrzeniu się najprawdopodobniej służą wybudowaniu szalasus. Dwójka śpi zmęczona, znów dając do zrozumienia, jak wyczerpująca jest zabawa-praca. Jednocześnie trójka zerka z niechęcią w górę na dorosłych, a wykrzywione buzie i sceptyczne miny reprezentują odmowę wobec bezpiecznych zabaw w piłkę i huśtawek, które proponuje nauczyciel, pan Rolf. Niedoświadczony czytelnik jeszcze mocniej będzie empatyzował z dziećmi, których zabawy są zagrożone i którym ma być odebrane ukochane miejsce. Przeświadczenie, że jest ono ważne, współtworzy paleta barw. Ilustracje są stonowane,

a w ich tle dominują kolory szary i jasnobrązowy (Dołek, Krawędź, Górka) z odznaczającymi się jaskrawymi kolorami garderoby dzieci: czerwonym i niebieskim. W całej książce nie ma zieleni, która pasowałaby do szablonowej reprezentacji naturalnego środowiska, w „naturalny” sposób przyciągającego dzieci. Na drzewach nie dojrzymy też liści, a mali bohaterowie noszą nakrycia głów i rękawiczki, możemy więc wywnioskować, że akcja rozgrywa się najprawdopodobniej jesienią. Dzieci upodobały sobie zatem Dołek nie z powodu pięknej pogody – ich „praca” wykonywana jest niezależnie od pory roku.

### III PODSUMOWANIE

*Dołek* to atrakcyjny ikonotekst usytuowany w dyskursie władzy i opowiadający o funkcjach zabawy, w którym Adbåge tekstem i obrazem prezentuje szereg edukacyjnych funkcji tej inherentnej dla dzieciństwa aktywności. Zabawy dzieci są w wysokim stopniu mimetyczne, naśladują aktywności dorosłych i naturalnie przysposabiają je do pełnienia w przyszłości różnych funkcji społecznych. Tekst zawiera niewiele wyznaczników emocjonalnej ekfrazy, co wydaje się zamierzoną strategią, ale jego ekfraz wizualna jest ewidentna i skłania do ćwiczenia umiejętności czytania umysłu. Obrazy pokazują zabawę nie jako hedonistyczną, relaksującą czynność, ale raczej jako obowiązek, powinność czy wręcz pracę dziecka.

Z perspektywy czytelników niedoświadczonych werbalno-wizualna charakterystyka dorosłych nie jest pozytywna i najprawdopodobniej odczują w stosunku do nich niechęć, ponieważ nauczyciele chcą odebrać dziecięcym bohaterom ich własny plac zabaw i ograniczyć wolność. Doświadczeni czytelnicy mogą z kolei rozpoznać owe obawy i troski. Jak pisze Muchacka, dorośli są przeświadczeni, że kontrolując dzieci i nieodzwrotnie je ograniczając, przede wszystkim inwestują w ich dobro (2017: 218).

Niemniej, w szwedzkiej książce pisanej w duchu równości i egalitaryzmu dorośli nie wyciągają dzieci siłą z Dołka, zaganiając do szkoły czy domu, a jedynie szukają alternatywnych rozwiązań. Jak wskazuje morał tej historii – bez skutku. Na ostatniej rozkładówce, gdy dzieci po zakopaniu Dołka odkrywają Górkę, widzimy je pochłonięte takimi samymi czynnościami, jak wcześniej. Tym razem jednak to one są symbolicznie pokazane w górnej części ilustracji, a wciąż niezadowoleni dorośli – w dolnej.

## BIBLIOGRAFIA

- Adbåge E. 2020. *Dołek*, tłum. K. Skalska, Zakamarki, Poznań.
- Augustpriset. 2018. <https://augustpriset.se/prisnom/2018/>; dostęp: 24.04.2025.
- Kulas E. 2024. *Empatia kognitywna i neurony lustrzane w kontekście pedagogiki*, „Pedagogika. Studia i Rozprawy”, t. XXXIII, s. 199–213.
- Kümmerling-Meibauer B. i Meibauer J. 2018. *Picturebooks and Cognitive Studies*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 391–400.
- Muchacka B. 2017. *Zabawa jako aktywność ambiwalentna. Osobno, chociaż razem*, w: *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony*, red. B. Muchacka i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków, s. 209–220.
- Nikolajeva M. 2014a. *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*, Routledge, New York.
- Nikolajeva M. 2014b. *“The Penguin Looked Sad”: Picturebooks, Empathy and Theory of Mind*, w: *Picturebooks: Representation and Narration*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 121–138.
- Nikolajeva M. 2018. *Emotions in Picturebooks*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 110–118.
- Nikolajeva M. i Scott C. 2006. *How Picturebooks Work*, Routledge, New York.
- Parten M.B. 1932. *Social Participation Among Preschool Children*, „Journal of Abnormal and Social Psychology”, Vol. 27, No. 3, s. 243–269.



# NORMOKRYTYCZNA ANALIZA KSIĄŻKI OBRAZKOWEJ. NEUTRALNOŚĆ PŁCIOWA W *KIVI & MONSTERHUND* JESPERA LUNDQVISTA I BETTINY JOHANSSON

---

## Streszczenie

Podzielony na dwie główne części rozdział poświęcony jest normokrytycznej analizie książki obrazkowej. W części pierwszej omówione zostały ramy teoretyczne i narzędzia tej metody, część druga przedstawia analizę *Kivi & Monsterhund* (pol. Kivi i Pies-potwór) Jespera Lundqvista i Bettiny Johansson (2012), pierwszego w Szwecji utworu dla dzieci, w którym użyty został neutralny pod względem płci zaimek osobowy *hen*. Analiza obejmuje zarówno warstwę tekstową utworu, jak i całościową ikonotekstową reprezentację tytułowej postaci, wskazując, że *Kivi & Monsterhund* wpisuje się w nurt literatury normokrytycznej, przeciwstawiając się tradycyjnemu postrzeganiu płci.

Słowa kluczowe: normokrytyka, ikonotekst, neutralność płciowa, szwedzka książka obrazkowa, język inkluzywny

## A Norm-critical Analysis of a Picturebook. Gender Neutrality in *Kivi & Monsterhund* (Kivi and Monster Dog) by Jesper Lundqvist and Bettina Johansson

## Abstract

The chapter, divided into two main parts, is devoted to the norm-critical analysis of a picturebook. The first part discusses the theoretical framework and tools of this method, the second part analyses *Kivi & Monsterhund* (Kivi and Monster Dog) by Jesper Lundqvist and Bettina Johansson (2012), the first children's book in Sweden to use a gender-neutral pronoun *hen*. The analysis covers both the textual layer of the work and the overall iconotext representation of the title character, pointing out that *Kivi & Monsterhund* fits into the trend of norm-critical literature, defying traditional perceptions of gender.

Keywords: norm criticism, iconotext, gender neutrality, Swedish picturebook, inclusive language

## I METODOLOGIA

Szwedzka literatura dla dzieci od lat kojarzona jest z przekraczaniem utartych ram tradycyjnie przypisywanych książkom dla najmłodszych. Podejmowanie tematów i zagadnień uznawanych za nietypowe stanowi jedną z jej charakterystycznych cech – szwedzcy autorzy i autorki znani są z odwagi w eksplorowaniu tematów kontrowersyjnych oraz postrzeganych jako tabu<sup>1</sup>, ale również takich, które z innych względów często bywają pomijane lub marginalizowane. Obecnie wielu twórców i wydawców przykładą szczególną wagę do kwestii równościowych, obejmujących m.in. takie kategorie, jak: wygląd, pochodzenie, wiek, sprawność fizyczna i intelektualna, orientacja seksualna czy tożsamość płciowa. Postaci należące do różnorodnych mniejszości i niewpisujące się w powszechnie obowiązujące normy można zauważyć w coraz większej liczbie publikowanych w Szwecji utworów. Świadome włączanie bohaterów i bohaterek kontestujących normy w książkach dla najmłodszych czasem odzwierciedla też politykę wydawnictw, które w swojej działalności kładą nacisk na inkluzywność i równość, podkreślając dydaktyczno-ideologiczną funkcję literatury dziecięcej oraz dostrzegając jej rolę w kształtowaniu postaw oraz sposobu rozumienia świata. Coroczne raporty Szwedzkiego Instytutu Książki dla Dzieci (Svenska barnboksinstitutet), analizujące rynek wydawniczy dla dzieci i młodzieży, wskazują, że wśród tematów podejmowanych w ostatnich latach szczególnie wyróżniają się m.in. przedstawienia niepełnosprawności i neuroróżnorodności (SBI 2020, SBI 2021, SBI 2023, SBI 2024), postaci o budowie ciała i wyglądzie niewpisującymi się w obowiązujący kanon (SBI 2020, SBI 2021, SBI 2022), postaci o różnym pochodzeniu etnicznym (SBI 2020, SBI 2022), nienormatywnej tożsamości płciowej oraz nieheteronormatywnej orientacji seksualnej (SBI 2020, SBI 2022, SBI 2023).

Tego typu utwory, których twórcy aktywnie zwracają uwagę na kwestie równości i inkluzywności, można scharakteryzować jako wpisujące się w nurt tzw. **normokrytyki** – coraz bardziej rozpowszechnionego w ostatnich latach pojęcia, które odnosi się do wzorców pełniących funkcję społecznych standardów, a mogących mieć charakter ograniczający. Jak pisze Karin Salmson, szwedzka edukatorka równościowa, normokrytyka „jest rodzajem spojrzenia na normy w celu

---

<sup>1</sup> Polskim czytelnikom znane są m.in. utwory Pernilli Stalfelt, a także Gunilli Kvarnström i Dana Højera, które ukazały w serii „Bez Tabu” wydawnictwa Czarna Owca. Podejmują one takie zagadnienia, jak seksualność, śmierć oraz przemoc, objaśniając je małym czytelnikom w przystępny, lecz jednocześnie bardzo rzeczowy sposób.

ich identyfikacji, weryfikacji i określenia, czy i w jaki sposób mogą przyczyniać się do tworzenia nierówności” (2021: 16 – tłum. A.K.). Choć pojęcie to wywodzi się z pedagogiki i wykorzystywane jest przede wszystkim w jej obrębie, może służyć również za podstawę analiz literaturoznawczych, pozwalając na przyjrzenie się ikonotekstom pod kątem obecności elementów schematycznych, mogących powielać szkodliwe stereotypy, a także tych, które je przełamują. Analiza normokrytyczna umożliwia zarówno identyfikację utartych i potencjalnie szkodliwych wzorców, jak i przyjrzenie się strategiom konstruowania postaci, które tym wzorcom się przeciwstawiają. Zastosowanie tego modelu może zatem stanowić narzędzie krytycznego namysłu nad mechanizmami wykluczenia obecnymi w literaturze, a zarazem wspierać rozwój literatury inkluzywnej – wrażliwej na różnorodność doświadczeń, tożsamości i sposobów reprezentacji.

Jednym z aspektów, w których analiza normokrytyczna znajduje swoje zastosowanie, są kwestie związane z płcią, kategorią silnie osadzoną w społeczno-kulturowych wzorcach, tzw. schematach, które determinują sposób jej postrzegania oraz związane z nią normatywne oczekiwania. Mechanizmy te opisała w latach 80. XX wieku psycholożka Sandra L. Bem (1981, 1983), definiując schematy płci jako „struktury poznawcze, sieci skojarzeń, które porządkują i kierują percepcją na poziomie indywidualnym” (1983: 603 – tłum. A.K.). Bem wskazuje, że typizacja płciowa, czyli proces, w którym jednostka przyswaja i internalizuje kulturowe normy, oczekiwania oraz role związane z płcią, jest zabiegiem wyuczonym i w dużej mierze wywodzącym się ze zróżnicowanych pod kątem płci praktyk społecznych, a tym, co pozwala identyfikować poszczególne elementy jako męskie lub żeńskie, są właśnie schematy płci. Obecne są one w wielu obszarach i obejmują takie aspekty, jak: funkcje rozrodcze, cechy fizyczne, cechy osobowości czy rozróżnienie ról zawodowych, ale występują także na płaszczyznach, które z płcią mają niewiele wspólnego lub gdzie powiązania te funkcjonują wyłącznie na poziomie metaforycznym, jak: np. kształty czy kolory (Bem 1983: 603). Mechanizmy te umożliwiają rozpoznanie i przyswajanie elementów otaczającego nas świata jako stojących w opozycji do siebie męskich lub żeńskich, co według społeczno-poznawczego ujęcia stereotypizacji i uprzedzeń stanowi jedno z najszybszych narzędzi kategoryzacji – dychotomicznie rozumiana płeć jest jednym z pierwotnych elementów klasyfikacji, które stosujemy w odniesieniu do innych ludzi (Nelson 2003: 43). W przypadku badań na polu literatury może dotyczyć to odczytania postaci i interpretacji ich płci przez czytelnika – opisane przez Bem schematy dają się odnieść także do obecnych w książkach obrazkowych przedstawień ikonotekstowych, wśród których zróżnicowanie między dziew-

czynkami/kobietami i chłopcami/mężczyznami stanowi niemal zawsze wyraźny i znaczący element przekazu (Coats 2018: 123).

Zestawienie stereotypowych cech męskich i żeńskich obecnych w literaturze dla dzieci prezentuje m.in. Maria Nikolajewa, jedna z czołowych badaczek gatunku, w książce *Barnbokens byggklossar* (1998). Zawiera ono dwanaście par kontrastujących ze sobą wyróżników, które typowo przypisywane są bohaterom i bohaterkom książek dla najmłodszych (tab. 4.1).

TAB. 4.1. Zestawienie cech typowo męskich i żeńskich według typologii Marii Nikolajewej (1998: 64–65).

| Mężczyźni/chłopcy      | Kobiety/dziewczynki   |
|------------------------|-----------------------|
| silni                  | piękne                |
| brutalni               | niestosujące przemocy |
| obojętni, twardzi      | emocjonalne, łagodne  |
| agresywni              | posłuszne             |
| rywalizujący           | gotowe na poświęcenia |
| zaborczy               | troskliwe, opiekuńcze |
| chroniący              | bezbronne             |
| niezależni             | zależne               |
| aktywni                | pasywne               |
| analizujący            | syntetyzujące         |
| myślący kwantytatywnie | myślące kwalitatywnie |

Kategoryzację tę cechuje wyraźna dychotomia, co jest zgodne z binarnością podziału elementów schematycznych wskazaną przez Bem, a obecny w książkach dla dzieci dwubiegunowy podział cech potwierdzają także późniejsze badania poświęcone przedstawieniom płci w tego typu literaturze (Gooden i Gooden 2001, Hamilton i in. 2006, McCabe i in. 2011).

Zbiory cech stereotypowo łączonych z męskością i kobiecością znajdziemy także w pracach szwedzkich badaczek normokrytycznych – wspomnianej wcześniej Karin Salmson oraz Johanny Ivarsson (Salmson i Ivarsson 2015: 329, Salmson 2021: 59). W podręcznikach do normokrytycznej pracy w edukacji przedszkolnej *Normkreativitet i förskolan – om normkritik och vägar till likabehandling* (2015, pol. Normokreatywność w przedszkolu – o normokrytyce i drodze ku

równemu traktowaniu) i *Att välja bilderböcker – normkritisk analys* (2021, pol. Wybierając książki obrazkowe – analiza normokrytyczna) zawarły one obejmujące szereg pytań i punktów formularze dotyczące reprezentacji i sposobów przedstawienia płci w książkach dla dzieci, które pozwalają na analizę ich zawartości z perspektywy normokrytycznej. Uwzględnione w nich elementy częściowo pokrywają się z typologią Nikolajevej, lecz są także wzbogacone o konkretne przykłady zachowań i atrybutów stereotypowo kojarzonych z dziewczynkami lub chłopcami. Z płcią żeńską łączone są m.in. empatia, przezorność, płacz, a także długie włosy, gumki, spinki oraz spódnice i sukienki. Chłopców charakteryzuje z kolei przejmowanie inicjatywy, rozwiązywanie problemów i stawianie czoła niebezpieczeństwu, testowanie granic, okazywanie złości lub agresji, odwaga, pomysłowość, a także aktywność i zorientowanie na działanie (Salmson i Ivarsson 2015: 329; Salmson 2021: 59). W przypadku wyglądu zewnętrznego jako atrybuty typowo chłopięce wskazane są natomiast spodnie oraz mocne, zadziorne nadruki na ubraniach (Salmson 2021: 59) – choć to, jakie dokładnie wzory wpisują się w tę kategorię, nie zostaje wyszczególnione.

Naturalnie nie wszystkie postaci literackie wpisują się w przedstawione tu schematy, co w odniesieniu do swojej typologii podkreśla także Nikolajeva (1998: 64). Wykorzystanie narzędzi tego typu ułatwia jednak identyfikację bohaterów i bohaterek stereotypowych i pozwala na bliższe zbadanie obecnych w tekstach przedstawień kobiecości i męskości. Co więcej, mogą one zostać zastosowane także w analizie przedstawień postaci niebinarnych oraz neutralnych płciowo – według psychologii kognitywnej nie ma podobnych szablonów odnoszących się do neutralności płciowej, które mogłyby stanowić analogiczny punkt odniesienia. Niemniej jednak, ponieważ obecne schematy umożliwiają stwierdzenie obecności lub braku cech stereotypowo kojarzonych z męskością i kobiecością, pozwalają one na określenie tego, czy ikonotekstowe przedstawienia wpisują się w te utarte schematy i je powielają czy też kontrastują z powszechnie przyjętymi normami, czego wynikiem może być odczytanie postaci przez czytelnika jako neutralnych płciowo lub niebinarnych. Na podstawie teorii schematów płci tego typu przedstawienia mogą być konstruowane np. poprzez unikanie lub rezygnację z silnie nacechowanych elementów, a także przez łączenie i przeplatanie ze sobą kontrastujących stereotypowych komponentów w obrębie jednej postaci, tym samym utrudniając jej jednoznaczną kategoryzację przez czytelnika. Pomimo że podejście to niesie ze sobą ograniczenia związane z androcentrycznym charakterem języka oraz głęboko zakorzenionym patriarchalnym obrazem świata, czego wynikiem może być

automatyczna interpretacja elementów neutralnych jako odnoszących się w pierwszej kolejności do rodzaju męskiego, pozwala ono na bliższe przyjrzenie się obecnym w literaturze przedstawieniom płci, również tym wykraczającym poza stereotypowy, binarny podział.

Teoria schematów płci może znajdować szczególnie szerokie zastosowanie w analizach reprezentacji ikonotekstowych ze względu na ich dualny charakter, łączący ze sobą tekst i obraz. W utworach bazujących wyłącznie na kodzie werbalnym łatwo pominąć wiele budzących silne konotacje elementów, jak np. ubiór czy fryzura, które w przypadku reprezentacji ikonotekstowych zazwyczaj zostają uwzględnione na ilustracjach. W książce obrazkowej czytelnik może zatem często otrzymać bardziej kompletny i szczegółowy obraz postaci niż w utworach opierających się jedynie na komunikacie tekstowym. Ponadto obrazy są przez odbiorcę szybciej kojarzone z obowiązującymi schematami niż tekst (Coats 2018: 120), co tym silniej przemawia za wykorzystaniem opisanego modelu w analizie ikonotekstu.

## II ANALIZA

Przykładem utworu przeciwstawiającego się normom związanym z płcią jest książka *Kivi & Monsterhund* (pol. Kivi i Pies-potwór) z tekstem Jespera Lundqvista i ilustracjami Bettiny Johansson, opublikowana w Szwecji w styczniu 2012 roku nakładem wydawnictwa Olika<sup>2</sup>. Napisany wierszem utwór przedstawia historię dziecka marzącego o własnym psie i jego perypetie, będące następstwem pojawienia się zwierzęcia w domu: tytułowy Pies-potwór okazuje się olbrzymim, nieokiełznanym monstrum, niszczącym wszystko, co napotyka na swojej drodze i wymykającym się wszelkim próbom kontroli ze strony Kivi(ego). Książka zyskała popularność za sprawą użytego w niej słowa *hen*: neutralnego płciowo zaimka trzeciej osoby liczby pojedynczej, który w tamtym czasie nie miał jeszcze oficjalnego statusu w języku szwedzkim. Była to pierwsza książka obrazkowa, w której został on wykorzystany, co wzbudziło wiele kontrowersji i stało się przyczynkiem do społecznej debaty na temat płci, języka i ich granic. Emocje wywołało zwłaszcza to, że neutralny zaimek pojawił się w utworze przeznaczonym dla dzieci i że desygnuje on dziecięcą postać tytułowego(-ej)

<sup>2</sup> Książka nie ukazała się dotąd w polskim tłumaczeniu. Autorką przekładu tytułu jest Hanna Dymel-Trzebiatowska (2017), tłumaczenia pozostałych fragmentów tekstu są mojego autorstwa.

Kivi(ego) – choć historia *hen* sięga lat 60. XX wieku, słowo to nigdy wcześniej nie spotkało się z równie silnymi reakcjami.

Jak motywuje Lundqvist, decyzja o wykorzystaniu *hen* w tej opowieści miała czysto praktyczne podstawy: „*Kivi & Monsterhund* przedstawia historię dziecka, które chce psa; nie chłopca czy dziewczynki, który(-ra) chce psa. [...] Dla tej historii to, jakiej płci jest dziecko, po prostu nie jest istotne. Mam nadzieję, że ułatwi to też odbiorcy utożsamienie się z Kivi(m)” (Barnboksprat 2012 – tłum. A.K.). Jak zauważa dalej autor tekstu, płęć tak naprawdę rzadko stanowi ważny element w przypadku książek dla dzieci, a włączenie postaci neutralnych w literaturę pozwala na całkowite oderwanie się od ograniczających norm i stereotypów (Barnboksprat 2012). Na tej podstawie książkę *Kivi & Monsterhund* można scharakteryzować jako utwór tworzony świadomie w duchu normokrytyki, co wpisuje się także w profil wydawnictwa – Olika jest podmiotem ściśle ukierunkowanym na publikowanie literatury przełamującej stereotypy poprzez normokreatywne – czyli polegające na aktywnym kwestionowaniu, podważaniu i przekształcaniu obowiązujących norm – podejście do treści oraz promowanie różnorodności.



Il. 4.1. Rozkładówka z książki *Kivi & Monsterhund* (Lundqvist i Johansson 2012).

Przyglądając się bliżej wizerunkowi Kivi(ego), możemy wyodrębnić elementy budujące neutralność postaci zarówno na poziomie nazewnictwa, jak i w całościowym przedstawieniu ikonotekstowym. W przypadku warstwy tek-

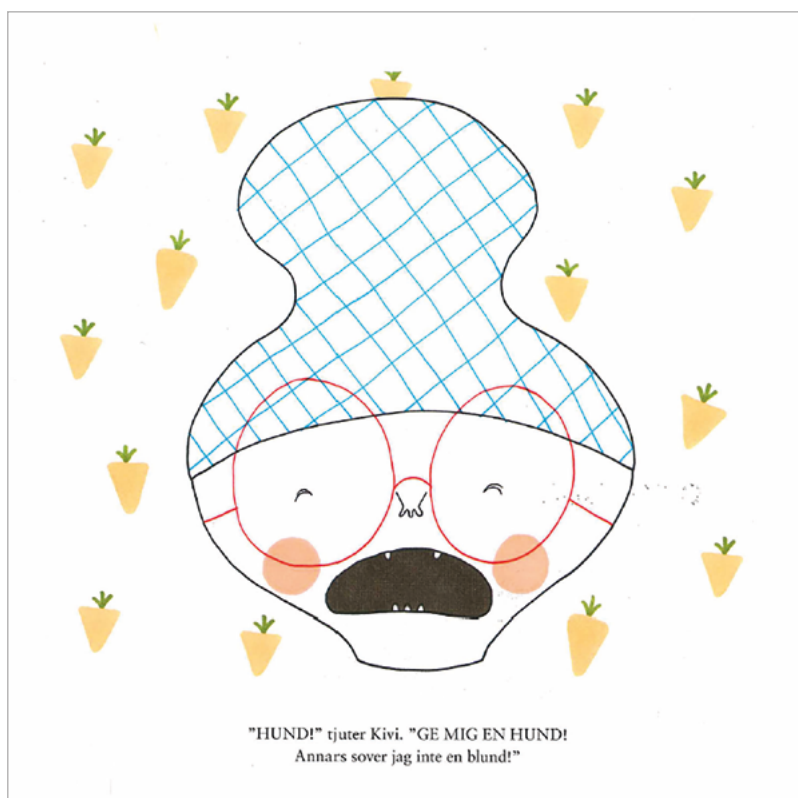
stowej poza zaimkiem *hen*, występującym zarówno w funkcji mianownika, dopełnienia – *henom*, jak i w formie dzierżawczej – *henoms*<sup>3</sup>, na neutralność płciową postaci wskazuje także jej imię: Kivi, które nie jest imieniem powszechnie występującym w Szwecji i które nie budzi skojarzeń z żadną z płci. W tekście pojawiają się ponadto dwa inne określenia tytułowej(-ego) bohaterki(-ra): „munsbit i pyjamas” (Lundqvist i Johansson 2012, pol. „kąsek w piżamie” – il. 4.1) oraz „Monsterhunds ägare” (Lundqvist i Johansson 2012, pol. „właściciel(ka) Psa-potwora”). Pierwsze z nich zawiera informację o ubiorze postaci oraz sugeruje jej niewielki rozmiar i potencjalną bezbronność – cechy stereotypowo łączone z dziewczynkami/kobietami. Mając jednak na uwadze, że określenie to pojawia się w hipotetycznych myślach Psa-potwora, którego fokolizuje narrator, wyszczególnione cechy należy odczytywać raczej nie jako atrybuty płci, lecz jedynie podkreślenie kontrastu między małym dzieckiem a stojącym przed nim ogromnym monstrum. Także sam ubiór nie stanowi wskazówki odnośnie do płci Kivi(ego): pajacyk, który ma na sobie dziecko, noszą zarówno chłopcy, jak i dziewczynki, a zdobiące go zielone paseczki nie budzą silnych konotacji z płcią (il. 4.1). Również drugie z wyrażen, „Monsterhunds ägare” (Lundqvist i Johansson 2012), nie wskazuje jednoznacznie na płeć głównej postaci, choć w pierwszej kolejności może wywoływać skojarzenia z płcią męską ze względu na występującą w drugim członie końcówkę „-are”, formant historycznie charakterystyczny dla form męskich (Bylin i in. 2023: 46). Choć wyrazy o tej końcówce współcześnie często używane są w odniesieniu do osób obu płci, przyjmując funkcję generyczną, wciąż mogą budzić silniejsze konotacje z płcią męską, co ogranicza postrzeganie ich jako w pełni neutralnych. Ze względu na brak innych, bardziej neutralnych wariantów, wybór słowa *ägare* należy jednak uznać za uzasadniony, zwłaszcza że pomimo wskazanych ograniczeń pozostawia on odbiorcy wolność interpretacyjną.

Obecną na poziomie tekstu neutralność płciową wzmacnia wizualna reprezentacja głównej postaci. Wspomniane wyżej strój Kivi(ego), piżamę-pajacyk, uzupełniają duże, okrągłe okulary i wysoka, biała czapka w kratę (il. 4.1). W przypadku akcesoriów ilustratorka zdecydowała się na wykorzystanie kolorów silnie nacechowanych płciowo, różowego i niebieskiego, które stanowią

<sup>3</sup> Użyte przez Lundqvista formy *henom* oraz *henoms* są jednak rzadko spotykane, a obecnie rekomendowana odmiana uwzględniona w Leksykonie Akademii Szwedzkiej (Svenska Akademiens Ordlista/SAOL) to *hen* w funkcji dopełnienia i *hens* jako zaimek dzierżawczy (SAOL 2015).

jednak delikatny akcent w stylizacji i równoważą się wzajemnie. Czapka zakrywa też w całości włosy, element o silnie schematycznym zabarwieniu, co może mieć na celu ominięcie szablonowych skojarzeń związanych z fryzurą dziecka (krótkie włosy – chłopiec, długie – dziewczynka).

Przyglądając się bliżej emocjom i zachowaniu głównej(-ego) bohaterki(-ra), wyróżnić możemy szereg elementów wpisujących się w oba schematy płci, z dominacją cech stereotypowo męskich.



Il. 4.2. Strona z książki *Kivi & Monsterhund* (Lundqvist i Johansson 2012).

W otwierającej utwór scenie Kivi przedstawione jest z szeroko otwartą buzią i zamkniętymi oczami, kiedy krzyczy, próbując wymusić na rodzinie, aby sprezentowała mu/jej wymarzonego psa (il. 4.2), co możemy sklasyfikować jako charakterystyczne dla schematu męskiego widoczne okazywanie złości i testowanie

granic (Salmson i Ivarsson 2015: 329, Salmson 2021: 59). Postać wyróżnia się także aktywną postawą oraz skłonnością do przejmowania inicjatywy, którą przejawia zarówno w relacjach rodzinnych, jak i podczas prób okiełznania Psa-potwora. Kivi jest dzieckiem wyjątkowo silnym i niezależnym – pierwsza scena książki jasno pokazuje, że pomimo swojego niewielkiego rozmiaru i młodego wieku cechuje go postawa sprawcza i dominująca. Ponadto Kivi(emu) przypisać można także odwagę, którą wykazuje podczas spotkania z monstrualnym zwierzęciem:

Vem som helst hade nu gjort sig beredd  
på att springa till skogs helt vansinnigt rädd,  
men Kivi står kvar och funderar en stund.  
[Każdy inny, ogromnie przerażony  
uciekać, gdzie pieprz rośnie byłby już gotowy,  
ale Kivi stoi w miejscu, zastanawia się chwilę]. (Lundqvist i Johansson 2012 – tłum. A.K.)

Towarzysząca ilustracja, na której widać uciekające w popłochu postaci oraz Kivi(ego), która(-ry) z uśmiechem wpatruje się w Psa-potwora (il. 4.1), dodatkowo podkreśla kontrast pomiędzy reakcją głównej(-ego) bohaterki(-ra) a zachowaniem pozostałych osób, akcentując odwagę oraz samodzielność w obliczu nieznanego i potencjalnie zagrażającego doświadczenia. Brak bojaźliwości świadczy w tej sytuacji jednak także o otwartości dziecka: aparycja Psa-potwora nie jest dla niego/niej wystarczającym argumentem do ucieczki lub paniki, co można odczytać jako przejaw otwartości Kivi(ego) na to, co inne, nieznanie czy też niewpisujące się w obowiązujące normy.

Pojawienie się Psa-potwora jest także dla Kivi(ego) pewnego rodzaju próbą – dziecko, które wydaje się decydować o wielu rzeczach samo i podporządkowywać sobie innych, zostaje skonfrontowane ze stworzeniem, nad którym nie ma kontroli. Nie staje się jednak wyłącznie biernym obserwatorem wydarzeń, lecz raz za razem próbuje zapanować nad sytuacją, m.in. myjąc Psa-potwora, prowadząc go do ogrodu i poddając tresurze. Na tej podstawie Kivi(ego) można zatem określić jako zorientowaną(-nego) na działanie, nawet jeśli kolejne próby okazują się bezowocne.

W końcowej części opowieści Kivi wykazuje także empatię względem stworzenia, gdy opuszcza ono jej(jego) ogród i ucieka: „Mam nadzieję [...], że udało ci się czmychnąć. Nie czułbyś się przecież dobrze w klatce, musisz być dziki i wolny, czuję to” (Lundqvist i Johansson 2012 – tłum. A.K.). Schematycznie łączona z płcią żeńską wrażliwość głównego(-ej) bohatera(-rki) kontrastuje tu zatem z cechami ukazanymi wcześniej i silnie nacechowanymi jako męskie.

### III PODSUMOWANIE

*Kivi & Monsterhund* jest utworem kojarzonym przede wszystkim jako pierwsza książka obrazkowa z *hen*, lecz użycie neutralnego zaimka stanowi w niej jedynie jeden z kilku sposobów zaakcentowania neutralności płciowej głównej postaci. W obrębie warstwy tekstowej innymi elementami, które mogą zostać uznane za neutralne, są również imię głównego(-ej) bohatera(-rki) oraz przypisane mu/jej określenia. Także wygląd postaci pozbawiony jest silnie nacechowanych elementów, które jasno wskazywałyby na płeć dziecka. Przyglądając się ikonotekstowemu przedstawieniu postaw, zachowań i wyrażanych przez Kivi(ego) emocji, da się wyróżnić zarówno te charakterystyczne dla schematu męskiego, jak i te stereotypowo żeńskie. Widoczna jest tu jednak znaczna asymetria na korzyść tych pierwszych, co może mieć wpływ na interpretację płci postaci przez odbiorcę.

Pomimo tego postać Kivi(ego) można określić jako niewpisującą się w normy: nie przystaje ona do stereotypowego przedstawienia chłopca czy dziewczynki, a jej neutralność płciowa zasygnalizowana jest na kilku płaszczyznach i z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi i metod. O normokrytycznym charakterze książki świadczy też to, że neutralność płciowa jest cechą nadaną także innym obecnym w ikonotekście postaciom – Kivi nie jest jedyną(-nym) bohaterką(-rem) o niezdefiniowanej tożsamości płciowej. Również członkowie rodziny Kivi(ego) są nieokreślonej płci – poprzez użycie szeregu hybrydycznych neologizmów (np. *mappor* i *pammor* [Lundqvist i Johansson 2012], będących połączeniem słów *mammor* – „mamusie” i *pappor* – „tatusiowie”) – i jednoznaczne odczytanie ich jako mężczyzn lub kobiet jest niemożliwe. Niekonwencjonalne podejście do kategorii płci podkreśla tu wykorzystanie kontrastujących ze sobą par słów o silnym nacechowaniu genderowym, co tym bardziej dezorientuje czytelnika i nie pozwala na jasną kategoryzację postaci.

*Kivi & Monsterhund* stanowi przykład literatury normokrytycznej, która przeciwstawia się tradycyjnemu postrzeganiu płci. Książka kwestionuje sztywny, binarny podział tej kategorii, jednocześnie pokazując, że płeć nie zawsze musi odgrywać kluczową rolę w literaturze dla najmłodszych. Kivi jest przede wszystkim dzieckiem, a tym, co nadaje utworowi wyjątkowy charakter, są jego silna osobowość, wrażliwość i otwartość poznawcza – to właśnie te cechy, a nie płeć, budują głębię postaci i sprawiają, że przedstawiona opowieść zyskuje uniwersalny charakter.

## BIBLIOGRAFIA

- Barnboksprat. 2012. *Intervju: Jesper Lundqvist berättar om „hen“*. <https://www.barnboksprat.se/2012/01/18/intervju-jesper-lundqvist-berattar-om-hen/>; dostęp: 28.04.2025.
- Bem S.L. 1981. *Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing*, „Psychological Review”, Vol. 88, No. 4, s. 354–365.
- Bem S.L. 1983. *Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Schematic Society*, „Signs: Journal of Women in Culture and Society”, Vol. 8, No. 4, s. 598–616.
- Bylin M. i Melander B., red. 2023. *Språkrådet rekommenderar. Perspektiv, metoder och avvägningar i språkriktighetsfrågor*, Språkrådet: Institut för språk och folkminnen, Stockholm.
- Coats K. 2018. *Gender in Picturebooks*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 119–127.
- Dymel-Trzebiatowska H. 2017. *Wielkie małe słowo. Krótka historia szwedzkiego zaimka hen*, „Kultura i Polityka”, nr 21, s. 11–21.
- Gooden A.M. i Gooden M.A. 2001. *Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995–1999*, „Sex Roles”, Vol. 45, Nos. 1/2, s. 89–101.
- Hamilton M.C., Anderson D.A., Broadbush M.R. i Niehaus K. 2006. *Gender Stereotyping and Under-Representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-First Century Update*, „Sex Roles”, Vol. 55, No. 11, s. 757–765.
- Lundqvist J. i Johansson, B. 2012. *Kivi & Monsterhund*, Olika, Linköping.
- McCabe J., Fairchild E., Grauerholz L., Pescosolido B.A. i Tope D. 2011. *Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters*, „Gender & Society”, Vol. 25, Iss. 2, s. 197–226.
- Nelson T.D. 2003. *Psychologia uprzedzeń*, tłum. A. Nowak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Nikolajeva M. 1998. *Barnbokens byggeklossar*, Studentlitteratur, Lund.
- Salmson K. 2021. *Att välja bilderböcker – normkritisk analys*, Natur & Kultur, Stockholm.
- Salmson K. i Ivarsson, J. 2015. *Normkreativitet i förskolan – om normkritik och vägar till likabehandling*, Olika, Linköping.
- SAOL. 2015. *Hen*. <https://svenska.se/tre/?sok=hen&pz=1>; dostęp: 29.04.2025.
- SBI. 2020. *Bokprovning® på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2019*. <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2020/04/Dokumentation-2020.pdf>; dostęp: 25.04.2025.
- SBI. 2021. *Bokprovning® på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2020*. <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2021/04/Dokumentation-2021.pdf>; dostęp: 25.04.2025.
- SBI. 2022. *Bokprovning® på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2021*. <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2022/04/Dokumentation-2022-1.pdf>; dostęp: 25.04.2025.
- SBI. 2023. *Bokprovning® på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2022*. <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2023/04/Dokumentation-2023.pdf>; dostęp: 25.04.2025.
- SBI. 2024. *Bokprovning® på Svenska barnboksinstitutet: En dokumentation. Årgång 2023*. <https://www.barnboksinstitutet.se/wp-content/uploads/2024/04/Bokprovning-2024.pdf>; dostęp: 25.04.2025.

# IDEOLOGIA I KSIĄŻKA OBRAZKOWA. KRYTYCZNA ANALIZA TREŚCI *TAM, GDZIE ŻYJĄ DZIKIE STWORY* MAURICE'A SENDAKA

---

## Streszczenie

W rozdziale omawiam krytyczną analizę treści (KAT, ang. *Critical Content Analysis* – CCA) stosowaną w badaniach książki obrazkowej przez Kathy G. Short i jej środowisko naukowe (2019). Opisuję podstawowe założenia tej metodologii, jej etapy, procedury i narzędzia. Aby zademonstrować wykorzystanie KAT, poddaję analizie ideologię w *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* Maurice'a Sendaka (1963/2014) z perspektywy krytyki postkolonialnej oraz wskazuję na rewizję własnego stanowiska wobec tego utworu (Cackowska 2018).

Słowa kluczowe: ideologia, krytyczna analiza treści, teorie krytyczne, postkolonializm, Maurice Sendak

## Ideology and a Picturebook. A Critical Content Analysis of Maurice Sendak's *Where the Wild Things Are*

## Abstract

In the chapter I discuss critical content analysis (CCA), used in picturebook research by Kathy G. Short and her research community (2019). I describe the basic assumptions of this methodology, its stages, procedures and tools. To demonstrate the use of CCA, I analyse the ideology in Maurice Sendak's *Where the Wild Things Are* (1963, Polish edition 2014) from the perspective of postcolonial criticism and point to the revision of my own position towards this work (Cackowska 2018).

Keywords: ideology, critical content analysis, critical theories, postcolonialism, Maurice Sendak

## I METODOLOGIA

Książka obrazkowa dla dzieci jest jednym ze znaczących tekstów kultury, który przez związane z nim praktyki socjalizacyjne kształtuje schematy i skrypty w umysłach czytelników, wyznaczając oczekiwania dotyczące sposobu repre-

zentacji ludzi, przedmiotów, struktur, relacji i wzorców występujących w świecie. Dzieje się to za sprawą obecnych w niej **ideologii**<sup>1</sup>, które według Johna Stephensa kształtują i wpływają na wszystkie aspekty dyskursu tekstowego – od treści, przez przesłanie, po ekspresyjne formy języka – oraz na wszelkie obecne w niej reprezentacje wizualne (2018: 138). Niezależnie od tego, jak prosta może się wydawać, żadna książka nie jest wolna od implikacji ideologicznych, bez względu na to, czy ma na celu naturalizację systemów przekonań danej kultury, czy też ich podważenie, zawsze nakłada ona na czytelników ideologiczną presję (McCallum & Stephens 2011: 359), stąd danie dziecku książki (jako relacja władzy) zawsze jest aktem (działaniem) politycznym. Perry Nodelman i Mavis Reimer podkreślają, że w literaturze dla dzieci „ideologia działa najlepiej, gdy jest niewidoczna – wówczas ideologiczne założenia przyjmowane są za jedyną, niepodważalną prawdę” (2003: 80 – tłum. M.C.). Śledzenie dwóch modalności (werbalnej i wizualnej) i zróżnicowanych interakcji między nimi pozwala odczytywać ideologiczne efekty komunikatów. Jednym ze skutecznych sposobów ich odkrywania w pracy (wspólnym czytaniu) z dziećmi i dorosłymi może okazać się dociekanie filozoficzne (Haynes i Murris 2012), zaś obiecujący rezultat badania działania ideologii w książce obrazkowej przynosi krytyczna analiza treści (Johnson, Mathis i Short 2019).

Analiza treści to termin używany w naukach społecznych do określenia różnych metod badawczych służących opisowi, analizie i wyjaśnieniu znaczenia tekstów kulturowych.

**Krytyczna analiza treści (KAT, ang. *Critical Content Analysis* – CCA)** odnosi się do tradycji wykorzystania teorii krytycznych w analizach tekstu kulturowego (lub grupy tekstów) w celu zbadania zawartych w tych tekstach i ich kontekstach komunikatów, w szczególności związanych z kwestiami nierówności w relacjach władzy. Ta strategia badawcza ma na celu nie tylko identyfikację oraz zrozumienie problemu i jego analizę, lecz także zmianę wykrytych nierówności w oparciu o jej wyniki, przekształcenia warunków poprzez dalszą (również krytyczną) edukację podmiotów, których analizowany materiał – w tym przypadku

---

<sup>1</sup> Najbardziej ogólną definicję ideologii stosowaną w analizie literatury dziecięcej przytacza Elizabeth Parsons, rozumiejąc ją jako „system idei definiujących daną kulturę” (2005: 113 – tłum. M.C.). System ten obejmuje zarówno idee polityczne, kulturowe i ekonomiczne na większą skalę, takie jak np. demokracja, chrześcijaństwo, kapitalizm i indywidualizm, które dominują w świecie zachodnim, jak i bardziej intymną politykę tożsamości w ramach danej kultury, w szczególności tę dotyczącą płci, seksualności, rasy i klasy społecznej, która wpływa na podział władzy między jednostkami w społeczeństwie.

książka obrazkowa – dotyczy. Paulo Freire zwraca uwagę, że wszelkie badania mają charakter polityczny<sup>2</sup> i są zawsze prowadzone w ramach subiektywnej postawy badacza, ale to krytyczne podejście sprawia, że postawa ta jest jawna dla wszystkich, zarówno w momencie kwestionowania zastanej nierówności lub niesprawiedliwości, rozważania możliwości zmiany, jak i podejmowania działań na rzecz sprawiedliwości społecznej (1970).

Holly Johnson, Janelle Mathis i Kathy G. Short zainteresowane krytycznym czytaniem tekstów literackich dla młodych ludzi (2017), także tych zawierających wizualne systemy znaków, w tym przede wszystkim książek obrazkowych, opierając się na kilkuletnim doświadczeniu praktyki badawczej i edukacyjnej, przedstawiają w wieloautorskiej książce *Critical Content Analysis of Visual Images in Books for Young People* (2019) przykłady badań prowadzonych z wykorzystaniem KAT. Jest w tym tomie także rozdział autorstwa Short (2019: 3–22), pisany w imieniu wspólnoty badaczy *Worlds of Words*, przedstawiający nieortodoksyjne, możliwie elastyczne rozumienie krytycznej analizy treści obrazów wizualnych i jej poszczególne etapy, procedury i narzędzia, które prezentuję poniżej.

## WYŁONIENIE CELU BADANIA I WYNIKAJĄCYCH Z NIEGO PYTAŃ

Short oraz badacze z *Worlds of Words* wskazują, by pierwszym krokiem postępowania KAT było **zidentyfikowanie napięcia**, rodzącego się w wyniku doświadczenia i (wspólnego) czytania książki, z której wyłaniać się może pomijanie znaczenia pewnej grupy ludzi – np. kobiet, migrantów, osób LGBTQ+, osób z niepełnosprawnościami – w jakiejś dziedzinie życia społecznego albo niedostateczne jej reprezentowanie lub negatywne przedstawienie jej wizerunku. Napięcie to inicjuje formułowanie celu badania (np. reprezentacja ról społecznych kobiet), postawę dociekającą i początkowe pytania, które stawia się wobec książki i skłania do poszukiwania adekwatnej ramy teoretycznej, np. teorii feministycznej kwestionującej nierówność płci.

## WYBÓR KORPUSU I PIERWSZE CZYTANIE

**Wybór korpusu** opiera się na celu badania i często wiąże się z dokładniejszym poznaniem wielu możliwości reprezentacji tematu przed podjęciem decyzji o wyborze konkretnej książki, serii lub określonego przez pewne kryteria

<sup>2</sup> Szerzej o polityczności w badaniach pisze w swoim artykule Piotr Stańczyk (2012).

zestawu tytułów. Badacze stosujący KAT uzasadniają dobór korpusu możliwie najlepszą reprezentacją zarysowanego problemu badawczego, egzemplifikacją dyskursu/dyskursów, ich sieci powiązań i wybranej teorii krytycznej. Badania jakościowe nie wymagają zbyt dużego korpusu, ale takiego, który charakteryzuje się trafnością teoretyczną, nasycającą próbę adekwatnymi reprezentacjami (Botelho i Rudman 2009).

Pierwszym krokiem analizy po selekcji materiału jest **zanurzenie się** w całości ich treści i formy (narracji, fabule lub informacjach) w roli doświadczającego czytelnika, choć jeszcze nie badacza. Badacze zalecają dwukrotną lekturę tekstu słownego i wizualnego i dopiero przy drugim podejściu odnotowywanie interesujących nas kwestii.

## WYBÓR TEORII KRYTYCZNEJ I GŁĘBOKIE CZYTANIE

Przedmiot i cel projektu kierują badacza w stronę **wyboru teorii krytycznych** stosowanych w badaniach literackich, medialnych, kulturowych, pedagogicznych, w ramach których będzie on analizować i interpretować zebrany materiał. Może być to szeroka perspektywa studiów kulturowych, krytyczna analiza dyskursu, studia nad niepełnosprawnościami, *crip theory*, studia nad dzieckiem, krytyka feministyczna, *animal studies*, *gender studies*, *queer studies*, poststrukturalizm, krytyka postkolonialna i każda inna teoria osadzona w tradycji krytycznej<sup>3</sup>. Taka rama powinna zostać zintegrowana z naszym myśleniem jako stała soczewka, przez którą wchodzimy w interakcję z wybranymi książkami obrazkowymi, analizowanymi w projekcie, w głębokim, spiralnym procesie czytania teorii, tzn. wyszukiwania przykładów i ich interpretowania z pomocą twierdzeń teoretycznych, i ponownego powracania do tekstu książki. Na tym etapie można przymierzyć się do oglądu ustalonego problemu przez pryzmat różnych perspektyw teoretycznych, by zobaczyć, jak pytania o treść i formę korpusu mogą się zmieniać i jak różne interpretacje mogą się pojawić w trakcie formułowania odpowiedzi.

## ANALIZA KONTEKSTU SPOŁECZNO-HISTORYCZNEGO I KULTUROWEGO

Integralną częścią pracy badawczej powinno być docieranie do źródeł społeczno-historycznych i kulturowych, aby zrozumieć szerszy **kontekst**, w którym

<sup>3</sup> W języku polskim nie znajdziemy dobrego, jednotomowego, podręcznikowego opracowania zestawu teorii krytycznych, jak w *The Routledge Companion to Critical and Cultural Theory* (Wake i Malpas 2013) lub *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide* (Tyson 2006).

osadzony jest badany materiał. Dana książka obrazkowa zawsze wyrasta i nabiera znaczenia w kontekście dyskursów i społecznych ideologii najczęściej związanych z władzą oraz zdeterminowanych historycznie procesów społecznych<sup>4</sup>. Struktury społeczne i dyskursy są zakorzenionymi ideologiami, egzemplifikowane w obrazach wizualnych i tekście pisanym książek obrazkowych, a ich identyfikacja i analiza jest celem KAT. Badanie kontekstu to także pytania o twórców i wydawców dzieła, ich pozycję, poglądy, społeczne znaczenie istotne dla analizowanej publikacji, analiza dostępnych w przestrzeniach medialnych epitektów powiązanych z utworem (np. wywiady z autorami, artystami, wydawcami) albo ich samodzielne pozyskanie.

## WYBÓR ZAŁOŻEŃ TEORETYCZNYCH I RAMIFIKACJA ANALIZY

Wybrana teoria krytyczna może przytłoczyć niedoświadczonego badacza swoją wieloaspektowością, utrudniając zastosowanie jej w analizie. Według Short najbardziej produktywne dla badania jest zidentyfikowanie i ustalenie określonego zestawu wybranych założeń teoretycznych, które są najściślej związane z pytaniami badawczymi, pozwalają na ich uszczegółowianie, **ramifikację analizy** i jej pogłębianie (2019: 15).

## PRZEGLĄD BADAŃ I INTERTEKSTUALNOŚĆ

Na tym etapie badacz koncentruje się na intertekstualnych poszukiwaniach badań i tekstów naukowych powiązanych z przedmiotem, które albo obejmują analizę podobnego zestawu książek, albo wykorzystują pokrewny cel badawczy lub te same ramy teoretyczne (Short 2019: 15). Jest to strategia **triangulacji** źródeł informacji o analizowanej książce obrazkowej, ale także sprawdzania i porównania pomysłów interpretacyjnych. Czasem sposoby, w jakie inni badacze wykorzystują daną teorię do myślenia o swoich danych, np. o reprezentacji osób z niepełnosprawnościami lub innych kolorów skóry, mogą wpływać na stawiane przez nas pytania badawcze, podobnie jak znalezienie innych strategii metodologicznych dla wybranego przez nas korpusu.

---

<sup>4</sup> Dla przykładu w opracowaniu poświęconym ukraińskiej książce obrazkowej *Wojna, która zmieniła Rondo* Romany Romanyszyn i Andrija Łesiwa uwzględniłam kontekst powstania książki, czyli zarzewie konfliktu i skutków napaści Rosji na wschodnią część Ukrainy w 2014 roku (Cackowska 2023).

## ANALIZA UTWORU POPRZECZ GŁĘBOKIE CZYTANIE W RAMIE TEORETYCZNEJ

Osadzenie w teorii i kontekście pozwala na wnikliwą analizę wybranych książek lub rozkładówek przedstawiających badane zagadnienie. Zanim jednak zidentyfikujemy jednostki analizy i skupimy się na konkretnych fragmentach ikonotekstów reprezentujących nasz problem, Maria José Botelho i Masha Kabakow Rudman (2009) zalecają rozważenie w wybranym materiale ogólnych kwestii związanych z krytycznością naszego badania, odnoszącą się do relacji władzy. Chodzi tu o:

- ▮ fokalizację, czyli zogniskowanie wokół podmiotu władzy, możliwe do ustalenia przez pytania: Czyja historia jest ukazana? Kto ją widzi? Z jakiego punktu widzenia jest przedstawiona?
- ▮ procesy związane z postaciami, czyli pytania: Kto ma władzę? Kto jest sprawczy? Kto jest zdominowany, zmarginalizowany, pominięty?
- ▮ rozwiązanie, czyli pytania: Jak rozwiązana jest dana kwestia? Jakie założenia leżą w jej zakończeniu?<sup>5</sup>

Na tym etapie KAT ważne jest także wyartykułowanie refleksji nad naszą **pozycją badaczy** w relacji do celu badania i wybranych książek obrazkowych. Badając ikonoteksty pochodzące z innych kultur, badacze muszą pamiętać, że ich własna kultura może znacznie różnić się od kultury reprezentowanej w wybranym materiale. Krytyczność zobowiązuje do ujawnienia wnoszonych do analizy przekonań, wiedzy o przedmiocie badania i doświadczeń oraz zamiarów z nim związanych. Ich samouświadomienie ma potencjał krytyczny, ale w myśl wskazań Freire (1970) celem badań w tym nurcie jest zmiana zastanej rzeczywistości, choćby była tylko rewizją naszej perspektywy badawczej.

Zaangażowanie się w te kwestie pozwala na ewentualną korektę pytań badawczych i pomaga w podjęciu decyzji o najwłaściwszym doborze jednostki analizy. Pomocą tu będzie także poszukiwanie powiązań intertekstualnych, tzn. innych książek (a w nich reprezentacji podobnych motywów), które dzięki porównaniu wiodą do krytycznego czytania.

---

<sup>5</sup> Formuła pytań odnosi się głównie do książek narracyjnych, ale wydaje się, że kwestie te można odnieść również do części książek nienarracyjnych.

## OKREŚLENIE JEDNOSTEK I STRATEGIE ICH ANALIZY

W przypadku badania książek obrazkowych metodą KAT jednostkami analizy wyodrębnionymi w każdym przypadku ze względu na cel i przedmiot badań mogą być:

- ▶ jedna książka z wszelkimi jej reprezentacjami, wzorcami, paratekstami i towarzyszącymi jej epitekstami;
- ▶ zbiór lub seria książek o wspólnej tematyce, zawierająca wzorzec bohaterów, zdarzeń itp.;
- ▶ wybrane rozkładówki lub ilustracje reprezentujące interakcje między określoną grupą bohaterów, procesy i okoliczności tych interakcji itp.<sup>6</sup>;
- ▶ wizualne i słowne przedstawienia wizerunku, działania (reakcji) i myśli jednego bohatera (wybranych postaci), w których bierzemy pod uwagę styl rysowania twarzy postaci, temperaturę użytych barw charakteryzujących postać/obiekt, jego/jej/ich tła itp.;
- ▶ wizualne i słowne formy przedstawienia zjawiska – np. konfliktu, choroby, śmierci, wojny, przemocy – w wybranej książce lub zbiorze książek, tu również wzięcie pod lupę temperatury użytych barw, znaczenia przedstawionych obiektów itp.;
- ▶ wybrane kluczowe wydarzenie/wydarzenia narracji (początek, środek i koniec lub punkt zwrotny) w książkach fabularnych możliwe do zidentyfikowania w obrazach i słowach;
- ▶ przedstawienia zaangażowania lub zdystansowania pozycji bohatera w relacji do odbiorcy, np. wybrane rozkładówki lub ilustracje, na których bohaterowie patrzą bezpośrednio na odbiorców, kiedy widz patrzy przez ramię bohatera<sup>7</sup>.

W zależności od stopnia złożoności jednostki analizy – dokonywanych porównań całości, fragmentów, stron, tekstu, ilustracji czy rozkładówek – praca

<sup>6</sup> W analizie multimodalnej strategii w obrębie metafunkcji interpersonalnej, tu w aspekcie intrapersonalnym, tj. pomiędzy przedstawionymi postaciami i ich orientacjami względem siebie, wskazujące na dynamikę władzy, podobnie jak znaczenie i wielkość przedstawień postaci (obiektów) względem siebie.

<sup>7</sup> W analizie multimodalnej strategii analizy w metafunkcji interpersonalnej, m.in. spojrzenie, czyli kierunek oczu postaci w stosunku do czytelnika/widza, a w nim (bez)pośredniość, pozycjonowanie; dystans dzielący czytelnika od postaci na ilustracji, a w nim zbliżenia i oddalania.

badawcza będzie trudniejsza bądź łatwiejsza. KAT ma charakter indukcyjny i wymaga od badacza dokładnego uporządkowania i zorganizowania zebranych danych, uważnego oglądania obrazów i wykonywania wielu notatek odnoszących się do słów i obrazów, adekwatnego **kodowania** (ustalonego nazywania, etykietowania), by stopniowo przechodzić w kierunku wyłaniania i identyfikacji znaczących zagadnień, motywów lub kategorii oraz przyglądania się im przez pryzmat wybranej teorii. Zarówno w przypadku tekstu słownego, jak i obrazowego poszukujemy ich znaczenia i sposobów strukturyzowania świata przedstawianego, mając na uwadze przyjęte ramy teorii krytycznej i specyfikę książki obrazkowej jako artefaktu kulturowego. W detalicznej analizie wybranych jednostek pomocny będzie specjalny zestaw narzędzi, czyli werbalno-wizualny model zaproponowany przez badaczy multimodalności książek obrazkowych z Clare Painter na czele w książce *Reading Visual Narratives* (Painter, Martin i Unsworth 2013)<sup>8</sup>.

## POWRÓT DO TEORII I TEKSTÓW

Proces badania w ramach KAT pozostaje elastyczny i **rekurencyjny**, wielokrotnie powracający od danych do teorii i z powrotem do momentu ukształtowania się głównych tematów lub kategorii, z silnymi przykładami obrazów wizualnych lub tekstu słownego wskazującego na ich poparcie. Niekiedy oczywista staje się potrzeba dalszej lektury teorii, czy to w obrębie tych samych ram, czy też przez odczytanie innych teorii ze względu na pojawiające się w analizie nowe problemy. Ilustracje wybrane do analizy także mogą wymagać ponownego oglądu w celu dalszej analizy, ponieważ nowe tematy i problemy wyłaniają się z innej części danych lub z dodatkowych ich odczytań i interpretacji.

## RELACJA Z BADANIA

Wyłonione w toku KAT główne tematy i kategorie wymagają od badacza zdolności ich opisu i interpretacji na podstawie literatury fachowej (przyjęte ramy teoretyczne, szersze analizy kontekstowe itp.) oraz zilustrowania zidentyfikowanymi, adekwatnymi przykładami słownych i wizualnych reprezentacji.

By tego dokonać w tekście naukowym, opiera się na zgromadzonych w trakcie badania notatkach, selekcjonując najbardziej odpowiednie. Krytyczność ba-

<sup>8</sup> Więcej na ten temat w rozdziale *Zły Pan Gro Dahle i Sveina Nyhusa jako lektura terapeutyczna. Analiza multimodalna* w niniejszym tomie.

dania wymagająca określenia pozycyjności badacza ponieważ wymusza personalny styl narracji, daleki od swoistej sztuczności języka obiektywizmu. **Relacja z badania** zwykle jest opowieścią badacza, a prawdziwość, jasność, słuszność i przekonywalność argumentów – wraz z nimi dowodów w postaci przykładów – charakteryzuje reguły tego jakościowego paradygmatu badań naukowych (Silverman 2008).

Opisana metoda KAT jest logiczna i powinna prowadzić do pożądanego rezultatu. Może wyglądać podobnie w każdym badaniu, ale będzie ono miało własny charakter, głównie ze względu na odrębność celów, przedmiotu badań, zastosowane narzędzia analizy tekstu słownego i obrazów wizualnych. Nie bez znaczenia będzie też doświadczenie i świadomość badacza w odpowiedzialnym prowadzeniu badań krytycznych, etycznie i politycznie zaangażowanych, prowadzących ku zmianie niesprawiedliwych warunków życia, eksponujących kwestie asymetrii władzy, nierówności i ucisku. Zmiana warunków środowiska nie jest łatwym do realizacji celem, jakkolwiek pewnym sukcesem będzie uświadomienie sobie własnej pozycji i możliwości działania jako badacza z krytycznym narzędziem w ręku.

## II ANALIZA

Poniżej prezentuję egzemplifikację relacji z badania własnego, w którym zostały ujęte najistotniejsze elementy krytycznej analizy treści – badanie to przyczyniło się do zmiany mojego odczytania utworu Sendaka.

### OKREŚLENIE WŁASNEJ POZYCJI I CELU BADANIA

Twórczość Sendaka fascynuje mnie tak bardzo, że analizując jego książki, często zapominam, iż jestem ich badaczką. Tak wciągnęły mnie emocje Maxa z *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* (Sendak 2014), że w haśle poświęconym tej książce zawartym w tomie *Książka obrazkowa. Leksykon* (Cackowska 2018) pominęłam niezwykle ważną krytykę dokonaną z perspektywy postkolonialnej, choć miałam świadomość jej istnienia (Cackowska 2017: 15). Przyznam, że liczne, znaczące interpretacje książki o charakterze afirmatywnym i normatywnym (Beckett 2012, Nikolajewa 2010, Zornado 2006), także dokonywane przez samego artystę (Sendak 1990), uwiodły mnie tak bardzo, że skierowały moją uwagę na uniwersalistyczny, psychologizujący trop narracji o dziecku, które musi

zmierzyć się z intensywnymi emocjami, aby ustalić relację z matką (rozumianą jako władza) na drodze do upodmiotowienia i skonstruowania własnej tożsamości. Zarówno w moich analizach, jak też w pracy z osobami studenckimi wyraźnie brakowało obecności krytycznej soczewki, co mogło skutkować utrwalaniem kulturowego statusu tego utworu skoncentrowanego na znaczeniu książki dla indywidualnego odbiorcy i jej pozycji w rozwoju książki obrazkowej jako formy sztuki (nazywałam ją „przewrotem kopernikańskim” – Cackowska 2017: 15). To, co dotąd pomijałam, w niniejszej analizie staje się punktem centralnym. Zainspirowana tezami Johna Clementa Balla z tekstu *Max's Colonial Fantasy: Rereading Sendak's "Where the Wild Things Are"* (1997), przemieszczę uwagę na ideologiczną pracę tego kulturowego artefaktu, którym jest książka Sendaka. Tekst ten jest zatem swego rodzaju autokrytyką tego, jak wcześniej poddałam kolonizacji swą myśl, choć nie znaczy to, że się od przedstawionych wcześniej interpretacji odżegnuję, ale raczej je poszerzam (Cackowska 2018: 300–308). Na warsztat wezmę tu tylko kilka ważnych aspektów postkolonialnej krytyki Balla, które z mojego punktu widzenia są istotne, by odsłonić możliwe polityczne implikacje książki, rozwinę też wybrane wątki, by pokazać zastosowanie KAT wspieranej wybranymi narzędziami analizy multimodalnej.

## KSIĄŻKA OBRAZKOWA (JEDNOSTKA ANALIZY)

Bohaterem *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* (2014, oryg. *Where the Wild Things Are*, 1963) Sendaka jest kilkuletni chłopiec o imieniu Max, który pewnego wieczoru, przyodziawszy strój wilka, zamienia się w potwornego łobuza. Nazwany przez matkę „dzikusem” (Sendak 2014) zapowiada, że ją zje. Zostaje ukarany i „wysłany do łóżka bez kolacji” (Sendak 2014). W tym czasie jego bardzo skromny, surowy wręcz, zamknięty pokój zaczyna przekształcać się w dżunglę, zostaje wypełniony bujną roślinnością, a oceanem przypyływa jego własna łódka (nazwana jego imieniem). Tak oto bohater żegluguje nią w swoistej czasoprzestrzeni, w ciągu dni, nocy, tygodni – „na drugą stronę roku” (Sendak 2014) do miejsca, gdzie żyją dzikie stwory. Groźnie wyglądający mieszkańcy tej krainy ryczą i straszą bohatera, który zaczarowuje ich swoim sprytnym trikiem, polegającym na wpatrywaniu się w ich wielkie ślepie bez mrugnięcia. Ci zaś okrzykują go najdzikszy z dzikich, królem dzikich stworów. W swym królestwie Max zarządza „dzikie harce” (Sendak 2014), trwające przez nieokreślony czas (na trzech beztekstowych rozkładówkach). Wymęczony tym szaleństwem chłopiec zaczyna odczuwać tęsknotę za domem (za mamą), czując z daleka apetyczny za-

pach jedzenia. Rezygnuje ze swego panowania i, pomimo nalegań i zapowiedzi tubylców, że zostanie zjedzony, postanawia ich porzucić i powrócić do domu. Odbywa podróż będącą ponownie bardzo długą czasoprzestrzenną wyprawą, którą kończy w nocy, w miejscu jej początku, we własnym pokoju, w którym na stole zastaje jeszcze ciepłą kolację (por. Cackowska 2018: 302–303).

Jednostką analizy będzie tu zatem książka obrazkowa wraz z jej wybranymi epitektami. Książka zaprojektowana w poziomym prostokącie o wymiarach 25,5 × 23 cm, w twardej oprawie (w różnych wydaniach często również w obwolucie, ale także w innych wydawnictwach w miękkich, tańszych okładkach) składa się z 40 stron, 19 rozkładówek, strony przedtytułowej i tytułowej oraz wyklejek.

## GŁĘBOKIE CZYTANIE TEORIĄ POSTKOLONIALNĄ

Perspektywa krytyki postkolonialnej pozwala dostrzec powiązania między wieloma poziomami odczytania opowieści o Maxie – psychologicznym, ideologicznym, społecznym, politycznym, intelektualnym i estetycznym – definiuje bowiem ludność dawniej skolonizowaną jako każdą inną możliwą populację, która została poddana politycznej dominacji (Tyson 2006: 417), a właśnie tę wielopoziomową dominację, niczym zapis dziejów zachodniej cywilizacji, Sendak zwizualizował w doświadczeniu przez Maxa siebie i świata. Ball podkreśla, że tak samo jak progresywne było wyeksponowanie w książce dla dzieci tabuizowanych dotąd dziecięcych pragnień, tak wyraźnym krokiem wstecz jest wręcz archetypicznie kolonialny sposób zobrazowania tego zjawiska (1997: 168). Kolonializm rzuca się w oczy, poczynawszy od tytułu („dzikie stwory” / „Wild Things”), ilustracji na okładce, a potem aż na jedenastu (!) rozkładówkach przedstawiających podróż bohatera wyruszającego ze swego pokoju do miejsca, gdzie żyją dzikie stwory, i z powrotem. Nie sposób nie dostrzec w tej spektakularnej wizualizacji podboju Innych na ich terytorium, traktując miejsce akcji wyłącznie jako psychiczną, wewnętrzną przestrzeń dojrzewania bohatera. Leksemu „dziki” (polskiego odpowiednika *wild*) używa się na określenie istot oraz rzeczy nieoswojonych i niecywilizowanych (*Słownik języka polskiego* 2025). Już przedstawienie widoczne na okładce może być wizualną synekdochą dziejów historycznego początku zachodniej kolonizacji z końca XV wieku. Usytuowany po prawej stronie, zajmujący niemal połowę miejsca śpiący, dziki stwór stanowi zadanie dla znacznie mniejszej łódki żaglowej umieszczonej po lewej, co zobrazowane jest zgodnie ze zidentyfikowaną przez Gunthera Kressa i Theo van

Leeuwen (2006) zachodnią tradycją partycji przestrzeni obrazu – ulokowania tego, co dane po lewej, a tego, co zadane po prawej stronie kartki. Łódź jest pusta – bez załogi, a zatem czytelnik może siebie w niej posadzić, by poczuć się jak Krzysztof Kolumb czy Amerigo Vespucci i tak jak oni dotrzeć z Europy do tzw. Nowego Świata.

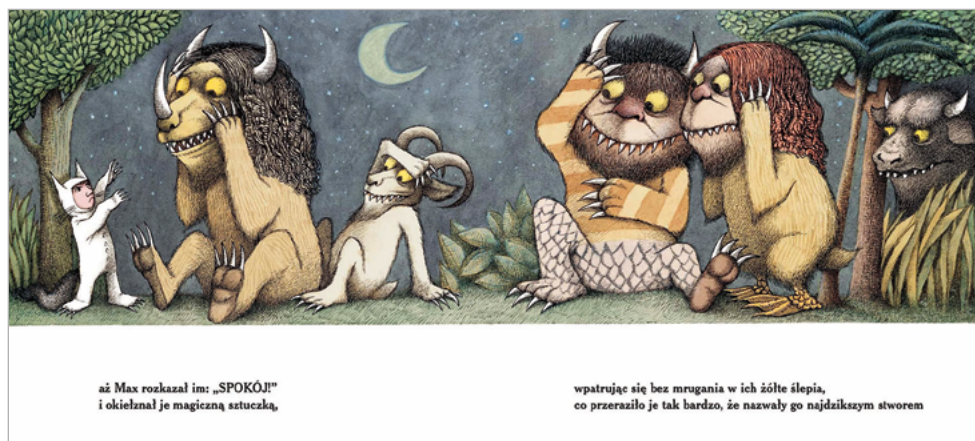
Odwrotny kierunek podobnej relacji znajdziemy w środku książki, na rozkładówce przedstawiającej Maxa dobijającego swoją łódką „tam, gdzie żyją dzikie stwory” (Sendak 2014). Tu hybrydalny, dziki stwór wynurzający się z wody znajduje się po lewej stronie ilustracji, a bohater (ukazany w geście obronno-atakującym, z wystawionymi rękoma) zmierza na łodzi od strony prawej (il. 5.1). Z pewnością intencją artysty nie było odwzorowanie ani mapy świata, ani też kierunku drogi odkrywców, zatem nie zmierzamy ich historycznym śladem, ale po rozłożeniu całej okładki wyraźnie widać duży dystans, który łódka musi pokonać, by odkryć nieznany ląd zamieszkały przez „dzikich tubylców”, a wraz z Maxem dopływamy tam ze wschodu na zachód (il. 5.1).



Il. 5.1. Ilustracja z książki *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* (Sendak 2014).

Odniosłam się do tytułu książki, ale patrząc przez krytyczną soczewkę postkolonializmu, nie sposób nie zapytać o to, kto jest bohaterem opowieści. Jest nim mały, biały chłopiec, z pewnością pochodzący z klasy średniej (ma własny pokój, książki, rasowego psa), który staje się królem Dzikich Stworów. Jego cechy dominujące (rasa, klasa i płeć) zostają znacznie wzmocnione przez noszony przez niego strój wilka w kolorze białym. Właśnie ta wyróżniająca się biel aż świeci (il. 5.2), przyciąga wzrok i dominuje (choć jest jej tyle, co na postaci

małego chłopca) nad kontrastowymi, stonowanymi barwami (beże, brązy, szarości) wszystkich Innych, którzy – choć dają się odróżnić osobniczymi cechami wyglądu dzięki zróżnicowanym teksturom – stanowią w zasadzie jednolitą, hybrydalną, komiczną masę.



Il. 5.2. Ilustracja z książki *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* (Sendak 2014).

Takie groteskowe przedstawienie dziwnych, uprzedmiotowionych Innych, którzy nie mają swych nazw własnych ani płci, stanowi, zdaniem Balla (1997), o wyrażnie kolonialnych inklinacjach rodowodu pracy Sendaka. Ball znacznie głębiej rozwija tę krytykę, analizując znaczenie groteskowości reprezentacji wizualnych w kontekście dualizmu podmiotowo-przedmiotowej relacji bohatera ze stworami oraz białego z czarnymi, procesów konstruowania kolonialnych tożsamości w relacjach ja–Inny (1997: 171–173).

Kolejną egzemplifikację kolonialnych zapędów Maxa za Ballem możemy odkryć w przedstawieniu strategii dominacji nad Innymi, dzikimi stworami, mającej charakter egoistycznej fantazji reprezentującej imperialistyczny mit. Ball (za Bobem Dixonem) zwraca uwagę, że choć wiemy, jak krwawy i brutalny był podbój tzw. Nowego Świata, to w literaturze dla dzieci odzwierciedlającej kolonialne i rasistowskie ideologie często pojawia się obraz Innych niższego rzędu, którzy z wdzięcznością i w chwale przyjmują swojego imperialnego mistrza. Znaczącym przykładem jest Piętaszek z *Robinsona Crusoe* Daniela Defoe (Ball 1997: 170). Podobnie jest z Maxem, który choć w odpowiedzi na groźnie wyglądające dzikie stwory sam wyciągnął do nich pazury, to nie zastosował przemocy, tylko, jak mówi narrator, „okiełznał je magiczną sztuczką, wpatrując

się bez mrugania w ich żółte ślepie, co przeraziło je tak bardzo, że nazwały go najdzikszym stworem i uczyniły królem wszystkich dzikich stworów” (Sendak 2014). Ilustracja na dwóch rozkładówkach, której rozmiary wobec tekstu rozrastają się wraz ze wzrostem władzy bohatera i która odtąd już wyraźnie dominuje nad słowem, przedstawia małego – całego na białą – Maxa usytuowanego przy lewej krawędzi i szereg pięciu stworów wypełniających ją niemal w całości. Ta nieprzemocowa, samowystarczająca wizualizacja fantazji Maxa jest dla Balla odzwierciedleniem i upełnomocnieniem kolonialnego, imperialistycznego mitu w pracy Sendaka, który w pewien sposób odtwarza sposoby przedstawiania „tubylców” przez „odkrywców” Afryki (Ball 1997: 170)<sup>9</sup>.

Trzeba tu jeszcze wspomnieć, że historia Maxa opowiadana jest w książce przez narratora auktorialnego (wszechwiedzącego, który występuje na zewnątrz świata przedstawianego i z dystansem przedstawia zdarzenia i postaci), który podążając wraz z przedstawieniami działań bohatera na poszerzających i wzmacniających przekaz ilustracjach, pozwala z jednej strony czytelnikowi na zachowanie dystansu do całości, z drugiej zaś – swym autorytetem wszechwiedzącej instancji kolejny raz kolejnemu dziecku odtwarza historię z perspektywy białego człowieka i jego dominacji, legitymizując kolonialną ideologię.

Tropów krytyki postkolonialnej Balla zidentyfikowanych w *Tam, gdzie żyją dzikie stwory* Sendaka, za którymi można podążać i które można rozwijać dzięki narzędziom analizy multimodalnej, jest znacznie więcej i są one bardzo intere-

---

<sup>9</sup> Nie mogę się oprzeć, by w tym miejscu nie połączyć pracy Sendaka z fragmentem 4-tej książki przygód *Koziołka Matołka* Kornela Makuszyńskiego i Mariana Walentynowicza, która powstała w latach 30. XX wieku (1935) i zdaje się mieć podobnie ideologiczny rodowód. Dyskurs kolonialny, którym prześiknięte są wszystkie cztery książki serii „Przygody Koziołka Matołka” i jego młodszej „siostry” *Małpki Fiki-Miki* duetu Makuszyński i Walentynowicz – a także ich „kolegi” *Murzynka Bambo* Juliana Tuwima – również doczekał się krytyki postkolonialnej (Sosnowski 2005, Moskalewicz 2005). Mam pewien pomysł, że potencjalnie Sendak (urodzony w 1928 roku w USA syn polskich Żydów emigrantów) mógł pozostać pod wpływem przygód *Matołka*, czytać i oglądać tę książkę, gdyż podobno będąc długi czas chorym, leżącym w domu dzieckiem, najbardziej lubił czytać i słuchać opowieści ojca z kraju jego pochodzenia. Nie jest wykluczone (choć nie mam żadnych dowodów), że najpopularniejsza wówczas w Polsce książka trafiła za ocean właśnie w ręce małego Sendaka kochającego komiksy i pozostawiła ślad w jego pamięci, kolekcji i sztuce. Myślę tak też dlatego, że wyjątkowe w 4-tej księdze przygód *Koziołka Matołka* przedstawienie tytułowego bohatera, przekraczające typowe dla całego layoutu tej serii ramy 6 oddzielnych paneli i sklejenie ich w jeden lub dwa budzące zdziwienie znających serię o *Matołku*, dotyczy jednej historii, w której wyczekiwany bohater dociera do Afryki, by objąć królestwo zwierząt paradnie przybyłych go powitać, niczym dzikie stwory Maxa. Uderzające jest podobieństwo ilustracji w obu tych książkach.

sujące właśnie z perspektywy KAT. Analiza taka, dotycząca lektury tylko tej jednej książki, mogłaby z powodzeniem być przedmiotem bardzo obszernej pracy dyplomowej.

### III PODSUMOWANIE

W rozdziale tym przedstawiłam rozumienie KAT jako pewnego zestawu elastycznych procedur, które obracają się wokół wykorzystania teorii krytycznej jako ramy dla badań ideologii w książkach obrazkowych i ukazania znaczenia tego, jak te ideologie konstruują w książkach reprezentacje słowne i wizualne. Zastosowanie tej metody badań pokazałam na przykładzie wyników analizy słynnej książki Sendaka *Tam, gdzie żyją dzikie stwory*, o której krytyce postkolonialnej wiedziałam, ale nie do końca chciałam ją przyjąć. W rezultacie dokonałam zmiany swoich dotychczasowych przekonań o książce oraz zmiany perspektywy afirmatywnej na krytyczną. Żeby pójść dalej, jak wskazuje zastosowane podejście i KAT, jako nauczycielka akademicka zamierzam zmienić także sposób omawiania tej książki podczas zajęć z osobami studenckimi wczesnej edukacji i widzieć ją przez soczewkę postkolonializmu. W edukacji przyszłych nauczycieli i nauczycielek to właśnie krytyczna analiza treści wydaje się mieć ogromny potencjał kształtowania ich refleksyjności.

### BIBLIOGRAFIA

- Ball J.C. 1997. *Max's Colonial Fantasy: Rereading Sendak's "Where the Wild Things Are"*, „Ariel: A Review of International English Literature”, Vol. 28, No. 1, s. 167–179.
- Beckett S.L. 2012. *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*, Routledge, New York.
- Botelho M.J. i Rudman M.K. 2009. *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*, Routledge, New York.
- Cackowska M. 2017. *Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy*, w: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań, s. 11–48.
- Cackowska M. 2018. *Tam, gdzie żyją dzikie stwory*, w: *Książka obrazkowa. Leksykon*, t. 1, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań, s. 300–308.
- Cackowska M. 2023. *Książka obrazkowa o wojnie jako kulturowy artefakt o politycznym potencjale. Analiza przypadku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 18, nr 4, s. 11–24.
- Freire P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*, trans. M. Bergman Ramos, Bergin & Garvey, South Hadley, MA.

- Haynes J. i Murris K. 2012. *Picturebooks, Pedagogy and Philosophy*, Routledge, New York.
- Johnson H., Mathis J. i Short K., red. 2017. *Critical Content Analysis of Children's and Young Adult Literature: Reframing Perspectives*, Routledge, New York.
- Johnson H., Mathis J. i Short K.G., red. 2019. *Critical Content Analysis of Visual Images in Books for Young People: Reading Images*, Routledge, New York.
- Kress G. i van Leeuwen T. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, Routledge, London.
- McCallum R. i Stephens J. 2011. *Ideology and Children's Books*, w: *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*, ed. S. Wolf, K. Coats, P. Enciso i C. Jenkins, Routledge, New York, s. 359–371.
- Makuszyński K. i Walentynowicz M. 1957. *4-ta księga przygód Koziołka Matołka*, Wydawnictwo Literackie, Kraków.
- Moskalewicz M. 2005. „Murzynek Bambo – czarny, wesoły...”. *Próba postkolonialnej interpretacji tekstu*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 259–270.
- Nikolajeva M. 2010. *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*, Routledge, New York.
- Nodelman P. i Reimer M. 2003. *The Pleasures of Children's Literature*, wyd. 3, Allyn and Bacon, Boston.
- Painter C., Martin J.R. i Unsworth L. 2013. *Reading Visual Narratives: Image Analysis of Children's Picture Books*, Equinox, Sheffield.
- Parsons E. 2011. *Ideology*, w: *Keywords for Children's Literature*, ed. P. Nel, L. Paul i N. Christensen, NYU Press, New York, s. 113–116.
- Sendak M. 1990. *Caldecott & Co. Notes on Books & Pictures*, The Noonday Press, New York.
- Sendak M. 2014. *Tam, gdzie żyją dzikie stwory*, tłum. J. Jedryas, Dwie Siostry, Warszawa.
- Short K.G. with the Worlds of Words Community. 2019. *Critical Content Analysis*, w: *Critical Content Analysis of Visual Images in Books for Young People: Reading Images*, ed. H. Johnson, J. Mathis i K.G. Short, Routledge, New York, s. 3–22.
- Silverman D. 2008. *Prowadzenie badań jakościowych*, tłum. J. Ostrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Słownik języka polskiego. 2025. *Dziki*. <https://sjp.pwn.pl/slowniki/dziki.html>; dostęp: 27.05.2025.
- Sosnowski M. 2005. *Uczłowieczanie tego-co-nie-ludzkie w książeczkach o małpce Fiki-Miki i Murzyнку Goga-Goga*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 246–258.
- Stańczyk P. 2012. *Pedagogika krytyczna i badania zaangażowane: ideologia, interesy, naiwność*, „Ars Educandi”, nr 9, s. 59–80.
- Stephens J. 2018. *Picturebook and Ideology*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 137–145.
- Tyson L. 2006. *Critical Theory Today: A User-Friendly Guide*, Routledge, New York.
- Wake P. i Malpas S., red. 2013. *The Routledge Companion to Critical and Cultural Theory*, Routledge, New York.
- Zornado J. 2006. *Inventing the Child: Culture, Ideology, and the Story of Childhood*, Routledge, New York.

# WIZERUNEK RDZENNYCH MIESZKAŃCÓW AMAZONII W KSIĄŻCE *THE VANISHING RAINFOREST* RICHARDA PLATTA I RUPERTA VAN WYKA. PERSPEKTYWA ANTROPOLOGICZNA

---

## Streszczenie

W rozdziale analizuję książkę obrazkową *The Vanishing Rainforest* Richarda Platta i Ruperta van Wyka z perspektywy antropologicznej, skupiając się na sposobie przedstawienia rdzennych mieszkańców Amazonii. W badaniu wskazuję na uproszczenia, stereotypy oraz ideologiczne przesłania narracji. Zwracam też uwagę na konieczność dekolonizacji spojrzenia i uwzględnienia w analizach relatywizmu kulturowego, które umożliwią propagowanie autentycznych i sprawiedliwych reprezentacji rdzennych kultur.

Słowa kluczowe: interpretacja antropologiczna, Amazonia, grupy rdzenne, imagologia, książka obrazkowa, stereotyp

## The Image of Indigenous People of the Amazon in Richard Platt and Rupert van Wyk's *The Vanishing Rainforest*. An Anthropological Perspective

## Abstract

In the chapter, I analyse a picturebook *The Vanishing Rainforest* by Richard Platt and Rupert van Wyk from an anthropological perspective, focusing on how the indigenous people of the Amazon are portrayed. In the study, I point out simplifications, stereotypes and ideological messages of the narrative. I also draw attention to the need to decolonise the view and to take into account cultural relativism in analyses, which will enable the promotion of authentic and equitable representations of indigenous cultures.

Keywords: anthropological interpretation, the Amazon, indigenous groups, imagology, picturebook, stereotype

## I METODOLOGIA

Jedną z cech charakterystycznych antropologii jest to, że w jej ramach mieści się wiele różnych subdyscyplin, a niektóre z nich mogą zajmować się sprawami na pozór od siebie odległymi (np. studia nad odpadami i etnoarcheologia). Wciąż jednak funkcjonują w obrębie antropologii, ponieważ sednem badań jest miejsce człowieka w świecie i jego praktyki kulturowe.

Antropologia znajduje zatem drogę do wielu dziedzin życia i w jej ramach można przyglądać się różnym jego zjawiskom, w tym literaturze. Związki tych dwóch dyscyplin<sup>1</sup> są przyczyną rozważań badaczy m.in. nad rozróżnieniem „antropologii literatury” i „antropologii literackiej” (Rygielska 2005). Krytykując zamienne stosowanie tych pojęć przez innych naukowców (Bolecki i Nycz 2004, Sierszulska 1998), Małgorzata Rygielska proponuje ich rozróżnienie będące wynikiem przyjęcia przy ich stosowaniu innej perspektywy badawczej (2005: 24). Na świecie jednak terminologia budzi trochę mniej kontrowersji: antropologia literacka to „skierowane na antropologię użycie narracji literackiej różnych kultur [...], ponieważ stanowią one najbogatsze źródło dokumentacji zarówno synchronicznej, jak i diachronicznej analizy idei i zachowań ludzkich” (Poyatos 1988: XXII – tłum. A.W.). Najogólniej rzecz biorąc, antropologia literacka to tworzenie tekstów w ramach literackiej tradycji danej grupy z zachowaniem realiów kulturowych (tu dobrym przykładem jest klasyczny tekst Alfreda Kroebera *Earth-Tongue z plemienia Mohave* z roku 1922). Z kolei antropologia literatury obejmuje analizę tekstu literackiego pod względem jego przynależności do danej tradycji czy przenoszenia wartości i praktyk kulturowych danej grupy.

Daniel Fabre wprowadza jeszcze inny koncept (Rodak 2009). Naukowiec – oprócz definiowania tego pojęcia jako specyficznego dokumentu społecznego i kulturowego – podaje także drugie, odwołujące się do kultury literackiej i w tym rozumieniu antropolodzy literatury badać będą wszystko, co dzieje się poza samym tekstem pisanym, ale jest z nim związane: pracę wydawnictw, instytucje literackie, pisarzy, czytelników, krytyków itd. (Rodak 2009: 245). Badacz zauważa również literacki zwrot w antropologii, który jest dla tej dyscypliny czymś nowym, ponieważ dawniej raczej skupiała się ona na oralności (Rodak 2009: 246), a jednocześnie podkreśla, że „literackość jest kategorią relatywną” (Rodak 2009: 248).

---

<sup>1</sup> Używam terminu „dyscyplina” w przypadku antropologii, chociaż nie ma oficjalnie takiej dyscypliny w polskim podziale nauk. Jednak na świecie antropologia jest osobną dyscypliną, a polscy naukowcy również się tym pojęciem posługują (por. Kosowska 2023).

Ważnym wkładem w polską myśl nad rolą antropologii w badaniach literackich są prace Ewy Kosowskiej, której zdaniem „jak każdy wirtualny świat, literatura modeluje i naśladuje relewantne elementy pozaliterackiej rzeczywistości kulturowej” (2003: 20). W takim rozumieniu elementy antropologiczne można z tekstu „odzyskać” i przeanalizować. Posiadanie kompetencji literaturoznawczych i antropologicznych, zdaniem Kosowskiej, umożliwia uniknięcie pułapek metodologicznych i interpretacyjnych. Jak pisze,

wiedza o specyfice literatury mogłaby uchronić interpretatora przed naiwnością sądów i nadmiernym zaufaniem do referencji świata przedstawionego; wiedza o kulturze powinna mu pomóc w procesie doboru realiów i sposobów ich analizy. (Kosowska 2003: 24)

W efekcie możliwa byłaby antropologia literatury będąca kolejnym źródłem wiedzy o specyfice danej kultury.

Trudno jednak nie zauważyć, że nawet najdokładniej dobrany korpus literacki pozostaje literacki, a zatem zazwyczaj fikcyjny. Często nie mamy narzędzi do gruntownej analizy przedstawionych zjawisk kulturowych i – moim zdaniem – nie w tę stronę powinna kierować się interpretacja tekstu w perspektywie antropologicznej.

Antropologia jest nauką o Innym – powstała w okresie kolonizacji jako nauka kultury euro-amerykańskiej, w związku z czym od lat zмага się z dekolonizacją zarówno swoich teorii, jak i metodologii. Do dziś w wielu grupach rdzennych słowo „badania” jest „jednym z najbrudniejszych słów w rdzennym słowniku” (Tuhiwai Smith 1999: 1 – tłum. A.W.). Dla ludzi dotkniętych kolonializmem idea, że ktoś może twierdzić, iż wie o nich więcej niż oni sami, dlatego że spotkał kilka osób z danej grupy, jest nie do zaakceptowania. Podobnie jak to, że „badacze z Zachodu [...] uzurpują sobie władzę nad wiedzą [...], którą otrzymali od lokalnych mieszkańców” (Tuhiwai Smith 1999: 1 – tłum. A.W.). Jak zatem w takiej rzeczywistości można prowadzić badania? Rozwiązanie jest proste: należy współpracować z rdzennymi grupami i badać to, co one uznają za stosowne. Możemy również poddać dekolonizacji, a jeszcze lepiej interpretacji postkolonialnej te elementy, które w zniekształconej formie funkcjonują w naszej rzeczywistości.

Książka obrazkowa często jest zanurzona w ideologii, której celem może być zmiana wartości społecznych – pokazuje zachowania i działania ludzkie składające się na przedstawione wydarzenia i może je redefiniować w czytelniczszej interpretacji (Stephens 2018: 137). Bywa, że ideologia jest ukryta, a zatem nieoczywista dla odbiorcy, co nie oznacza, że nie ma na niego wpływu. Jeśli

dziecko w książce zapoznaje się z jakimś porządkiem społecznym, to może nauczyć się – albo poszukiwać – wartości mu zaprezentowanych. Niejednokrotnie, jak dowodzi John Stephens, ideologia może być zbliżona do propagandy (2018: 138). Książka obrazkowa może zatem być wehikułem kreującym nasze postawy i weryfikującym wartości, a odkryć to można, stawiając sobie proste pytanie: O czym jest ta książka? (Stephens 2018: 140). Poza warstwą słów i obrazu, jaki obraz świata się z niej wyłania i o czym to mówi?

Nawiązuje to do jednego z najważniejszych pytań stawianych w badaniach antropologicznych – „dlaczego?”: Dlaczego coś się dzieje tak, jak się dzieje? Dlaczego ludzie robią coś w jakiś sposób, a inni robią to inaczej? Dlaczego tak różnie postrzegamy świat? Antropologia stosuje jakościowe metody badań, żeby na te pytania odpowiedzieć – badacze na jakiś czas stają się częścią grupy, aby zrozumieć, jak ludzie w danym miejscu i w danej grupie funkcjonują. Na pytanie „dlaczego?” nie da się odpowiedzieć samym badaniem tekstów – należy nawiązywać relacje z ludźmi, spróbować spojrzeć na świat z ich perspektywy. Późniejszy opis (obojętnie w jakim typie tekstu) jest rezultatem wiedzy wynikającej z kontekstu kulturowego. W antropologicznym badaniu książki obrazkowej chciałabym się zastanowić, dlaczego ktoś napisał taką właśnie książkę, jaki obraz świata został przedstawiony, jaka jest postawa ludzi w niej występujących i co z tego wynika, czyli jaki obraz rdzennych mieszkańców trafia do odbiorcy.

Pytania można oczywiście mnożyć, ale przy próbie czytania antropologicznego w nawiązaniu do wspomnianej dekolonizacji i interpretacji postkolonialnej warto się zastanowić, jaki obraz rdzennych mieszkańców wyłania się z książki obrazkowej i o czym to świadczy – czyli chciałabym popatrzeć na konkretny tekst literacki jako konsekwencję kilkuset lat funkcjonowania stereotypu „Innego” w zachodniej świadomości. Nawiązuję tu do imagologii rozumianej jako literacka ekspresja stereotypowych obrazów „Innego”, która stosowana bywa w literackich badaniach komparatystycznych (O’Sullivan 2011: 3). Odpowiada ona na pytania, jak dana grupa jest przedstawiona w tekście literackim i dlaczego (O’Sullivan 2011: 6). Imagologia tak sformułowana bada obrazy mentalne „Innego” i „siebie” (O’Sullivan 2011: 3), a także odsłania typologię i stereotypizację narodów (Hoenselaars i Leerssen 2009: 251). Jest przy tym pod wpływem zarówno historii literaturoznawczej, jak i w późniejszym okresie także teorii orientalistycznej i postkolonialnej (O’Sullivan 2011: 3). Opierając się na intertekstualności, imagologia jest interesującym sposobem interpretacji tekstów, pozwala bowiem na odkrycie pewnych wzorów funkcjonujących w kulturze.

Imagologia związana jest jednak z budowaniem tożsamości, z odnajdywaniem „siebie” w przedstawionych bohaterach. W przypadku proponowanej przeze mnie antropologicznej metody interpretacji chcę wyjść poza imagologię zaproponowaną przez przytoczonych wyżej badaczy: zestawiając wiedzę antropologiczną z przedstawieniem rdzennych mieszkańców, sprawdzę, jaki stereotyp się kryje w książce obrazkowej i jaki zniekształcony obraz rdzennych mieszkańców się z niej wyłania przy wykorzystaniu zarówno słowa, jak i obrazu. Zanim będzie można stereotyp obalić, trzeba go najpierw odnaleźć i wyjaśnić.

Do tak pojętej interpretacji antropologicznej niezbędny jest zasób wiedzy dotyczący kultur rdzennych w ogóle, ale także konkretnych praktyk kulturowych, do których dany tekst się odnosi. Pozwoli to wykazać, czy przedstawiony obraz przekształca te praktyki, w jaki sposób to robi i czy umacnia istniejący stereotyp, czy może przeciwnie – przełamuje go i dzięki temu włącza wiedzę rdzenną do szerszego nurtu ludzkiego doświadczenia.

Analizie będzie zatem podlegać nie tylko to, co zostało przedstawione, lecz także to, w jaki sposób zostało to zrobione: Czy obecny jest kluczowy dla antropologii relatywizm kulturowy? Czy zachowano stosunek do mniejszości etnicznej? Czy nie kierowano się sensacyjnością praktyk lub czy ich nie uproszczono?

Kolejnymi krokami w analizie i interpretacji antropologicznej będzie wyłonienie z tekstu tych elementów, które bezpośrednio odnoszą się do konkretnej kultury (może to być za pomocą słów, czyli np. nazwy grupy, słów z danego języka, albo za pomocą znaków zawartych w ilustracji, czyli np. charakterystyczny wygląd osób, używane sprzęty). Wiele tekstów dotyczących rdzennych grup opiera się na popularnych elementach tego, co nazywamy „rdzennym”, aby odbiorca trafnie te elementy odczytał i zinterpretował – mnie jednak będzie interesowało pójście o krok dalej, czyli przeanalizowanie, jak przedstawione praktyki mają się do tego, co w danej grupie się dzieje – jednak nie dlatego, żeby „sprawdzić”, tylko dlatego, żeby obnażyć tkwiący w naszej podświadomości stereotyp, który doprowadza do zniekształcenia obrazu rdzennych mieszkańców. W tym właśnie widzę rolę perspektywy antropologicznej: możemy wesprzeć rdzennych mieszkańców w zmianie stereotypowego sposobu postrzegania ich praktyk, możemy zatrzymać ukazywanie ich życia jako pełnego sensacyjnych działań, a w dalszym toku wydarzeń przedstawiać jako inną opcję ludzkich zachowań. Każda praktyka kulturowa, zgodnie z ideą relatywizmu kulturowego, ma w danej grupie głęboki sens i nie powinniśmy przedstawiać go w oderwaniu od całego kontekstu kulturowego. Sami rdzenni mieszkańcy podkreślają, że stereotypowy obraz, który się pojawia w różnych tekstach kultury, jest dla

nich krzywdzący<sup>2</sup>. Zatem warto przyjrzeć się książkom obrazkowym pod takim kątem i sprawić, by z czasem zaczęły one działać na korzyść rdzennych mieszkańców, pokazując ich wizję świata nie przez nasze zachodnie soczewki, tylko przez ich własne idee.

## II ANALIZA

*The Vanishing Rainforest* autorstwa Richarda Platta i Ruperta van Wyka (2003) opowiada o kontaktach między rdzenną grupą zamieszkującą amazoński las równikowy a kulturą Zachodu, która dociera do lasu z powodu wycinki drzew. Jak w większości takich przypadków, konflikt jest nieunikniony – rozwój gospodarczy krajów Ameryki Południowej zależy np. od wydobycia zasobów naturalnych, co zawsze zaczyna się od wycięcia lasu, aby zbudować drogę, oczyścić teren, zapewnić potrzebną infrastrukturę itp.

Warstwa słowna jest dość chaotyczna i przeskoki z jednego wydarzenia do innego wydają się nie mieć ze sobą związku. Opowiedziana historia jest w zasadzie dość prosta: w lokalnej wsi w lesie dzieci słyszą dźwięk pił łańcuchowych używanych do wycinki drzew. Starsi ostrzegają, że to obcy, w sensie „nie-rdzeni”, ludzie, którzy wycinają drzewa i niszczą ich las. Mieszkańcy wsi są przeciwni wycince, ale jeden z nich pomaga przybyszom, ponieważ uważa, że są potężni, mają zasoby oraz władzę, a na kontaktach z nimi można się wzbogacić. Starszyzna tłumaczy, że działania obcych są destrukcyjne. Wkrótce w lesie zaczyna brakować zwierzyny przepłoszonej hałasem maszyn, a sam las ma się coraz gorzej, co bezpośrednio wpływa na mieszkających w nim ludzi. Tymczasem do wioski przybywa badaczka roślin leczniczych używanych w Amazonii i mieszkańcy zgadzają się pomóc w jej pracy. Po kilku miesiącach jedno z dzieci choruje na malarię i okazuje się, że drzewa, których kora jest potrzebna do jego uzdrowienia, zostały wycięte, jednak mimo to chłopiec z czasem zdrowieje. Wkrótce do wioski przybywa człowiek znany w całej grupie, sławny wódz. Opowiada, że obcych jest coraz więcej i przekonuje mieszkańców, że radą na wszystkie ich kłopoty będzie zbudowanie domu dla turystów, którzy dzięki temu będą mogli bezpiecznie odwiedzać grupę. Niebawem zwierzęta wracają do lasu i opowieść kończy się pozytywnie.

---

<sup>2</sup> Informacja z badań terenowych przeprowadzonych przez autorkę w Ekwadorze w 2023 roku.

Z antropologicznego punktu widzenia sporo kwestii wymaga tu omówienia. Po pierwsze, wprowadzone do narracji elementy rabunkowego wycisku lasu tropikalnego – jakkolwiek ważne i pokazane ciekawie zarówno od strony emocjonalnej (zabieranie przestrzeni życiowej grupom rdennym), jak i środowiskowej (deforestacja, niszczenie bioróżnorodności) – nie znajdują dalszego ciągu. Do pewnego stopnia można odnieść wrażenie, że mieszkańcy osady pogodzili się z procesem utraty lasu. Co więcej, rozwiązaniem okazuje się przystosowanie wioski do turystów i w narracji to z tego powodu las się odradza – takie wytłumaczenie jest dalekie od prawdy i uzasadnia turystyzm i etnoturystyzm jako właściwe drogi rozwoju małych lokalnych grup. Turyści będą przyjeżdżać, żeby obejrzeć „egzotyczne” praktyki i „dzikich” ludzi (Hutchins 2007 – tłum. A.W.). Jednak współcześnie wiadomo, że to nie jest optymalne rozwiązanie ani dla jednej, ani dla drugiej strony.

Po drugie, zwróćmy uwagę, że jest to książka o Yanomami, rdzennej grupie rejonu Amazonki – etnonim pada pod sam koniec tekstu, gdy znany wódz przyjeżdża do wioski. Kilka dekad temu Yanomami byli jedną z najmniej znanych grup regionu Amazonii, a dziś, m.in. ze względu na działania badaczy, są jedną z najlepiej poznanych. Co ciekawe, z tą konkretną grupą łączy się jedna z największych kontrowersji w antropologii: w latach 60. XX wieku kilku badaczy prowadziło badania w sposób przeczący regułom etyki, co doprowadziło do oskarżenia ich o pedofilię, zarażenie chorobami, podżeganie do przemocy itd. (Tierney 2001, Albert i Ramos 1989, Borofsky 2005, Bodley 2008) – dopiero w 2001 roku informacje o tych praktykach trafiły do świata nauki oraz do szerszej publiczności poprzez pracę reporterską Patricka Tierneya (2001)<sup>3</sup>. Wpływ obecności badaczy był na tyle znaczny, że dziś w języku Yanomami funkcjonuje słowo *anthro* na oznaczenie demona (Tierney 2001: 14), a przedstawiciele tej grupy nie chcą u siebie widzieć antropologów, kojarząc ich z początkiem kontaktu i późniejszych problemów. Yanomami byli przez niektórych badaczy określani najgroźniejszą grupą Amazonii i ta etykieta funkcjonuje do dziś, co ma swoje konsekwencje (np. w latach 90. XX wieku brytyjska organizacja rządowa odmówiła sfinansowania projektu edukacyjnego wśród Yanomami, ponieważ opinia o ich agresji przeważała nad innymi argumentami<sup>4</sup>).

<sup>3</sup> Książka Patricka Tierneya rozpoczęła tzw. kontrowersję Yanomami, ponieważ są w niej zawarte zarzuty wobec antropologów prowadzących badania wśród Yanomami. Przez ostatnich kilkanaście lat niektóre z tych zarzutów zostały oddalone, jednak pewne kwestie ujawnione przez autora okazały się prawdą (Borofsky 2005).

<sup>4</sup> Informacja otrzymana od prof. Leslie Sponsela z University of Hawai'i w Mānoa.

Yanomami, mieszkający na pograniczu Wenezueli i Brazylii, stanowią jedną z liczniejszych grup regionu – ponad dwadzieścia tysięcy osób żyje w kilkudziesięciu wioskach w lesie równikowym. Każda osada (tzw. *shabono* lub *yano*) skupia ludzi spokrewnionych ze sobą. Yanomami praktykują kopieniactwo – uprawiają ogrody na własny użytek, a poza tym łowią ryby, zbierają dary lasu i polują. Wielu z nich używa również telefonów i komputerów, komunikuje się poprzez media społecznościowe oraz walczy o swoje prawa (Survival International 2025). Yanomami od lat borykają się z problemem zabójstw aktywistów, którzy działają przeciwko wydobywaniu bogactw naturalnych na ich terytorium (Survival International 2025). Największe kłopoty sprawia nielegalne wydobycie złota, w wyniku którego gleba i wody są skażone rtęcią używaną w procesie wyplukiwania drobin złota z piasku. Podobnie jak w przypadku większości (jeśli nie wszystkich) grup rdzennych Niziny Amazonki, Yanomami żyją w trudnych warunkach, na pograniczu tradycji i nowoczesności, a ich codzienność jest związana z walką o zachowanie ziemi i respektowanie ich praw.

Warto się przyjrzeć, jak ta grupa jest pokazana w warstwie wizualnej omawianej książki obrazkowej: jest tradycyjne *shabono*, czyli wioska-dom, charakterystyczne ozdoby twarzy i fryzury, przepaski na biodrach, łuki, a także praktyki szamanistyczne (il. 6.1). Jedno tylko budzi wątpliwość: Yanomami są zatrzymane w czasie. Widzimy grupę jak z pierwszej połowy XX wieku, żyjącą w izolacji, odkrywającą prawdę o *nabë*, czyli obcych (deforestacja i wydobycie zasobów naturalnych na tym terenie rozpoczęły się dekady później, gdy Yanomami mieli już pełny kontakt z kulturą narodów Brazylii i Wenezueli). W dodatku w książce mieszkają oni w amazońskim Edenie, co odzwierciedla zachodni stereotyp „szlachetnego dzikusa”. Beztroskie życie w lesie jest zakłócone przez zachodnią potrzebę industrializacji – jednak tylko na chwilę, ponieważ zachodnia idea etnoturystyki ma przywrócić szczęście do wioski. Taka narracja podtrzymuje nasze błędne wyobrażenie o mieszkańcach Amazonii.

Zachodnie elementy w książce działają w specyficzny sposób – są pewne wskazówki, które sugerują, że bez zachodniej wiedzy mieszkańcy Amazonii nie przetrwaliby we współczesnym świecie. Jest to przekonanie powszechne, jednak całkowicie błędne i oparte na poczuciu wyższości kultury Zachodu nad kulturami mniejszości. W książce Platta i van Wyka pojawiają się elementy, które zdecydowanie można zaklasyfikować jako kolonializm. Wystarczy wymienić kilka przedstawionych praktyk: przewodnicy zatrudniani do pomocy w wycince otrzymują w ramach zapłaty T-shirty i maczety; farmerzy odganiają Yanomami przy użyciu strzelb; badaczka, która przyjeżdża, by zdobyć wiedzę o roślinach



Il. 6.1. Grupa Yanomami na tle tradycyjnego domu *shabono* (Platt i van Wyk 2003).

lecniczych, po kilku miesiącach wyjeżdża i mieszkańcy nie dowiadują się, co z ich wiedzą stało się dalej; turystyka ma uratować wieś, a zgromadzone pieniądze mają zapewnić „edukację i lepszą opiekę zdrowotną” (Platt i van Wyk 2003 – tłum. A.W.). Co ciekawe, dużą część obietnic wygłasza sławny wódz, który jako jedyny „nosi buty i pracuje dla rządu w mieście” (Platt i van Wyk 2003 – tłum. A.W.) – nie jest zatem bezstronny. Nie wiemy również, dlaczego w związku z budową domu dla turystów wszystko w lesie wraca do równowagi, jednak jest to kolejna sugestia, że zachodnie rozwiązania są panaceum na sytuację rdzennych mieszkańców lasu deszczowego.

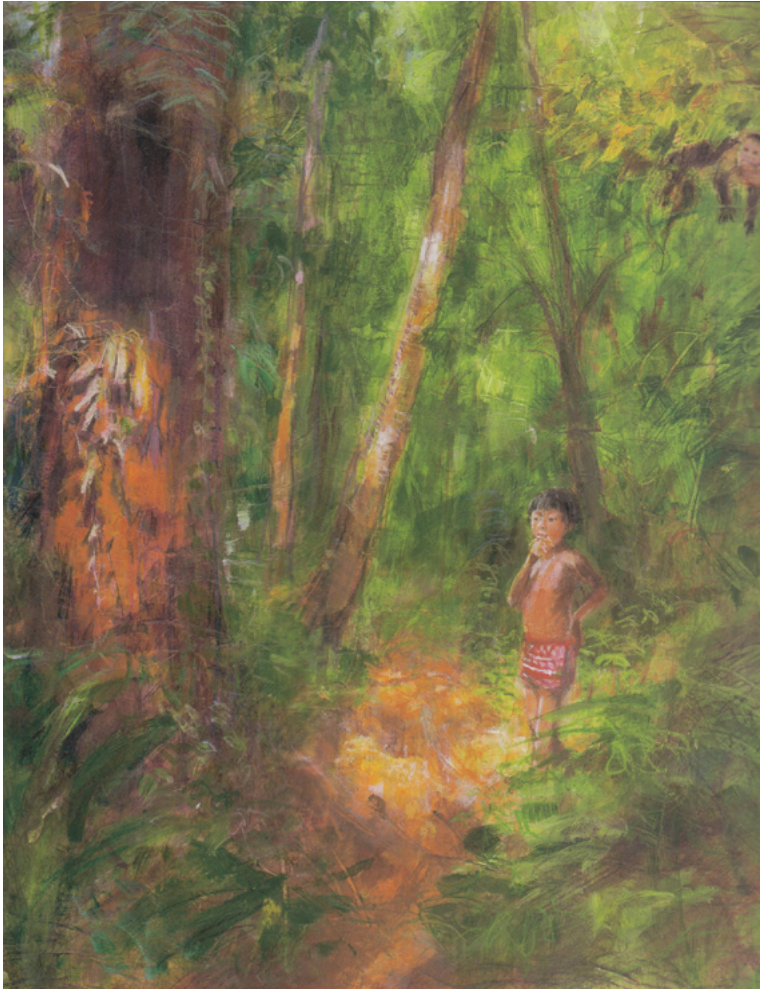
Tekst ten całkowicie pomija, żeby nie powiedzieć, że wyklucza z dyskursu, działania rdzennych mieszkańców na rzecz zachowania swoich terenów, bioróżnorodności i kultury. Od dekad w sądach Ameryki Południowej toczą się procesy dotyczące poszanowania praw, zarówno ludzi, jak i natury, przyznania terenów zabrzanych podczas kolonizacji, powstrzymania wydobycia ropy naftowej i innych zasobów. Amazonia jest jednym z tzw. punktów krytycznych w procesie zmian klimatycznych, więc zachowanie równowagi biologicznej powinno być priorytetem nie tylko dla ludzi tam mieszkających, lecz także dla nas

wszystkich. Tytuł książki *The Vanishing Rainforest* w języku polskim oznacza „Znikający las deszczowy”, jednak utwór nie przedstawia rozwiązania, co można by zrobić, żeby powstrzymać deforestację. W zasadzie stwierdza tylko, że faktycznie las znika, a ratunkiem może być turystyka. Nietrudno się domyślić, że nie ma tu specjalnie powiązania.

Zatem mieszkańcy Amazonii są pokazani jako bezwolni odbiorcy zachodnich idei i rozwiązań, a ich codzienne zmagania z systemem nie znalazły miejsca w ikonotekscie. Oczywiście, trudno od książki obrazkowej oczekiwać, że będzie poruszała wszystkie ważne kwestie, jednak w tym konkretnym przypadku mamy przedstawienie bardzo jednostronne, bez włączenia lokalnej wiedzy i doświadczenia do opowieści. Zasygnalizowana jest wiedza o ziołolecznictwie i o szamanizmie, ale wątki te nie rozwijają się ponad krótką wzmiankę, która w zasadzie dopełnia idylliczny i egzotyczny obraz.

Autor tekstu, Richard Platt, jest uznanym, brytyjskim autorem książek dla dzieci i dla dorosłych (napisał ich w sumie ponad 100 – Platt 2025), a *The Vanishing Rainforest* jest nietypową pozycją w jego dorobku. Swoje książki dzieli ze względu na tematykę na „technologię, morze, historię, zamki, zbrodnie i fikcję” (Platt 2025 – tłum. A.W.), a omawiana pozycja została przez niego umieszczona w dziale „technologia” (Platt 2025 – tłum. A.W.) – być może dlatego, że jest tak odmienna od wszystkich innych jego prac i nie było dla niej właściwej kategorii. Bardzo dużo uwagi w swoich tekstach autor poświęca historii i życiu w różnych epokach, a także używanej wtedy technologii, dlatego też książka o lesie deszczowym i zamieszkujących go ludziach jest odejściem od zazwyczaj poruszanych przez niego tematów. Ilustrator, Brytyjczyk Rupert van Wyk, nazwał tę książkę „cichym krzykiem znikającego lasu i pilnym nawoływaniem do ochrony bioróżnorodności” (van Wyk 2025 – tłum. A.W.) – być może taki był cel tej pozycji, ale moim zdaniem zagubił się w zbyt dużym nagromadzeniu opowiadanych wydarzeń, ponieważ o walce o zachowanie bioróżnorodności nie ma w tej książce informacji. Platt dodał na samym końcu kilka zdań o wartości lasu deszczowego, ale tylko z perspektywy wiedzy euro-amerykańskiej, podkreślił bowiem, że las jest nam potrzebny do zachowania równowagi klimatu czy do odkrycia nowych leków. Ponownie zaprzepaszczone zostało w tym miejscu okazja do wprowadzenia rdzennej wiedzy o lesie, a na pierwszy plan wysunęły się kwestie związane z kolonialnym sposobem myślenia.

W omawianej pozycji warto docenić jej część graficzną. Jak mówi nota o autorach na początku książki, van Wyk przed zilustrowaniem *The Vanishing Rainforest* pojechał na Nizinę Amazonki, aby zobaczyć las deszczowy. Jego ilustracje



Il. 6.2. Bohaterka książki w lesie deszczowym (Platt i van Wyk 2003).

oddają fascynację zróżnicowaniem zieleni, gęstszem i bogactwem lasu (il. 6.2), co jest zestawione z beżowoszarą pustką wylesionego terenu. Ilustracje pokazują również to, czego nie ma w tekście książki: lokalne ozdoby, *shabono* z rozwieszonymi hamakami, las i liczne zwierzęta. Co ciekawe, ilustracje van Wyka do tej pozycji różnią się znacznie od innych jego prac, zarówno malarskich, jak i graficznych. Jak sam pisze, najważniejsza jest dla niego kreska (van Wyk 2025), tymczasem w książce o lesie równikowym operuje plamą koloru i rozmytymi konturami. W przypadku obu autorów książka *The Vanishing Rainforest* nie jest zrealizowana w ich tradycyjnych tematyce i stylu.

Zgodnie z podejściem antropologicznym należałoby się zastanowić, dla kogo omawiana książka powstała i jaki jest jej efekt. Na stronie wydawcy – Frances Lincoln Children’s Books – pozycja ta jest reklamowana jako „opis walki plemienia Yanomami przeciwko potencjalnym deweloperom” (Quatro 2025 – tłum. A.W.). Można by odnieść wrażenie, że ideą było przybliżenie czytelnikom kultury Yanomami oraz problemów, z którymi się borykają. Jeśli taki był cel, to został zrealizowany tylko częściowo: rdzenni mieszkańcy pokazani są stereotypowo i ich kłopoty spowodowane rabunkową gospodarką lasem deszczowym okazują się możliwe do rozwiązania nie przez nich samych, tylko przez turystów. Jest to niestety dalekie od prawdy i utrwała idylliczny obraz nieporadnych mieszkańców Amazonii, którzy muszą zrozumieć zachodnią gospodarkę, aby przetrwać.

### III PODSUMOWANIE

Perspektywa antropologiczna pozwala ustalić stopień literackich deformacji obrazowania rdzennej ludności. Podejście to nie ma na celu sprawdzenia ikonotekstu od strony etnologicznej, tylko wykazanie, jak stereotypowe myślenie o mieszkańcach dalekich regionów, w tym przypadku Amazonii, nadal funkcjonuje w kulturze euro-amerykańskiej. Mieszkańcy Niziny Amazonki nie powinni być egzotyzowani ani pokazywani jako bezwolni odbiorcy zachodnich idei. Przeciwnie, ich lokalna wiedza i doświadczenie powinny być ukazane jako równie wartościowe jak zachodnie. Niestety, często mechanizm łatwości odbioru danego tekstu sprawia, że autorzy posługują się uproszczeniami i skojarzeniami, które z punktu widzenia rdzennych grup są dla nich szkodliwe.

Warto zatem spojrzeć na literaturę, w tym książkę obrazkową, z punktu widzenia tych, o których opowiada. Taka perspektywa pozwoli nam z czasem usunąć krzywe zwierciadło podsunięte nam prawie pięćset lat temu przez konkwistadorów, a później kolonizatorów Ameryki Południowej.

### BIBLIOGRAFIA

- Albert B. i Ramos A.R. 1989. *Yanomami Indians and Anthropological Ethics*, „Science”, Vol. 244, s. 632.
- Bodley J.H. 2008. *Victims of Progress*, AltaMira Press, Lanham.
- Bolecki W. i Nycz R., red. 2004, *Narracja i tożsamość (I). Narracje w kulturze*, Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, Warszawa.

- Borofsky R. 2005. *Yanomami: The Fierce Controversy and What We Can Learn From It*, University of California Press, Berkeley.
- Hoenselaars T. i Leerssen J. 2009. *The Rhetoric of National Character. Introduction*, „European Journal of English Studies”, Vol. 13, No. 3, s. 251–255.
- Hutchins F. 2007. *Footprints in the Forest: Ecotourism and Altered Meanings in Ecuador's Upper Amazon*, „Journal of Latin American and Caribbean Anthropology”, Vol. 12, Iss. 1, s. 75–103.
- Kosowska E. 2003. *Antropologia literatury. Teksty, konteksty, interpretacje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Kroeber A. 1922/2002. *Earth-Tongue z plemienia Mojave*, w: tegoż, *Istota kultury*, tłum. P. Sztompka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- O'Sullivan E. 2011. *Imagology Meets Children's Literature*, „International Research in Children's Literature”, Vol. 4, No. 1, s. 1–14.
- Platt R. 2025. <https://www.richardplatt.co.uk/>; dostęp: 12.05.2025.
- Platt R., Wyk R. van. 2003. *The Vanishing Rainforest*. Frances Lincoln Children's Books, London.
- Poyatos F. 1988. *Introductio: The genesis of literary anthropology*, w: *Literary Anthropology: A New Interdisciplinary Approach to People, Signs and Literature*, ed. F. Poyatos, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.
- Quatro. 2025. *Frances Lincoln Children's Books. A Quatro Group, Inc.* <https://www.quatro.com/-ourbooks/bookinfo.aspx?ean=9780711221703&bkey=18609898>; dostęp: 12.05.2025.
- Rodak P. 2009. Czym jest antropologia literatury? Pytanie o początek literatury. Z Danielem Fabre rozmawia Paweł Rodak, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 245–258.
- Rygielska M. 2005. *Antropologia literatury, antropologia literacka. Między badaniem kultury a „antropologicznym snem”*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 4, s. 21–35.
- Sierszulski A. 1998. *W stronę literackiej antropologii. Wolfganga Isera koncepcja medialnej funkcji literatury*, w: *Odkrywanie modernizmu*, red. R. Nycz, Universitas, s. 369–380.
- Stephens J. 2018. *Picturebooks and Ideology*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmmerling-Meibauer, Routledge, New Yorks, 137–146.
- Survival International. 2025. *The Yanomani*. <https://survivalinternational.org/tribes/yanomani>; dostęp: 15.04.2025.
- Tierney P. 2001. *Darkness in El Dorado: How Scientists and Journalists Devastated the Amazon*, W.W. Norton & Company, New York.
- Tuhiwai Smith L. 1999. *Decolonizing Methodologies. Research and Indigenous Peoples*, Zed Book Ltd, London–New York.
- Wróblewski M. 2023. *Antropologia literatury?* „Teksty Drugie”, nr 3, s. 45–59.
- Wyk R. van. 2025. <https://www.rupertvanwyk.com/>; dostęp: 12.05.2025.



# JAK BADAĆ INFORMACYJNE KSIĄŻKI OBRAZKOWE? PREZENTACJA WIEDZY W *DAJ GRYZA* ALEKSANDRY MIZIELIŃSKIEJ, DANIELA MIZIELIŃSKIEGO I NATALII BARANOWSKIEJ

---

## Streszczenie

W rozdziale prezentuję metodę analizy informacyjnej książki obrazkowej opierającą się na trzech aspektach wskazanych przez Nikolę von Merveldt: selekcji, organizacji i interpretacji faktów. W pierwszej części zarysowuję podejścia teoretyczne – poza von Merveldt m.in. semiotyczno-narratologiczne Smiljany Narančić Kovač i formalno-retoryczne Niny Gogi; w drugiej analizuję książkę *Daj gryza* Aleksandry Mizielińskiej, Daniela Mizielińskiego i Natalii Baranowskiej, odwołując się do selekcji, organizacji i interpretacji faktów w tej publikacji.

Słowa kluczowe: książka informacyjna, książka popularnonaukowa, książka edukacyjna, *non-fiction*, faktofikcja, Aleksandra i Daniel Mizielińscy

## How to Analyse Informational Picturebooks? Presentation of Knowledge in *Take a Bite* by Aleksandra Mizielińska, Daniel Mizieliński and Natalia Baranowska

## Abstract

In the chapter, I present a method of analysis of an informational picturebook based on three aspects indicated by Nikola von Merveldt: selection, organisation and interpretation of facts. In the first part, I outline theoretical approaches – apart from von Merveldt, among others, the semiotic-narratological by Smiljana Narančić Kovač and formal-rhetorical by Nina Goga; in the second part, I analyse the book *Take a Bite* by Aleksandra Mizielińska, Daniel Mizieliński and Natalia Baranowska, referring to the selection, organisation and interpretation of facts in this publication.

Keywords: informational picturebook, popular science book, educational book, non-fiction, faction, Aleksandra and Daniel Mizielińscy

## I METODOLOGIA

Do początku drugiej dekady XXI wieku brakowało głębszego namysłu nad metodami analizy informacyjnych książek obrazkowych i innych typów publikacji dla dzieci zaliczanych do literatury popularnonaukowej, edukacyjnej czy *non-fiction*<sup>1</sup>, mimo że w niektórych opracowaniach jako pierwszą książkę obrazkową kierowaną do dzieci wskazuje się *Orbis sensualium pictus* Jana Amosa Komeńskiego z 1658 roku (Cackowska i Szyłak 2017: 19, von Merveldt 2018: 231). Komeński uznawany jest za pioniera metody poglądowej łączącej warstwy werbalną i wizualną książki, a w swoim kompendium wiedzy o świecie wykorzystał relację słowa i obrazu, tworząc krótkie teksty z odnośnikami do poszczególnych elementów ilustracji. Dzięki temu osoba czytająca *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom* szybko mogła sprawdzić, jak wyglądają choćby rybak, wędka i podbierak na rozkładówce zatytułowanej *Rybołówstwo* (Komeński 2015: 160–161).

Mimo ponad trzystu lat istnienia informacyjnych ikonotekstów kierowanych do młodej publiczności badania nad informacyjną książką obrazkową – spoza nurtu bibliologicznego czy pedagogicznego – nabrały tempa dopiero w drugiej dekadzie XXI wieku za sprawą monografii Joe Sutliffa Sandersa *A Literature of Questions* (2018). W kolejnych rozdziałach badacz skupia się na budowaniu przez książkę krytycznego stosunku osoby czytającej do zdobywania wiedzy, przyglądając się głosowi mówiącemu w tekście czy kreacji postaci literackich, jednak tylko częściowo prowadzone przez niego analizy dotyczą książek obrazkowych. Istotne dla przyjętej w moim tekście perspektywy są natomiast rozważania dotyczące fotografii i paratekstów otaczających tekst właściwy<sup>2</sup>, a więc elementów wzmacniających poczucie prawdziwości prezentowanych w książce informacji.

Kamieniem milowym studiów nad informacyjną książką obrazkową i podstawą wielu kolejnych prac był rozdział Nikoli von Merveldt *Informational Picturebooks* (2018) zawarty w *The Routledge Companion to Picturebooks*. Autorka za punkt wyjścia swoich rozważań przyjęła wpływ **zwrotu wizualnego** na książkę informacyjną dla dzieci, którego początek upatruje w latach 90. XX wieku.

<sup>1</sup> Angielskie określenie – zapisywane także *nonfiction* – w Polsce funkcjonuje najczęściej w obiegu publicystycznym, rzadziej naukowym ze względu na obecność polskich terminów.

<sup>2</sup> Parateksty to elementy otaczające tekst właściwy, które można podzielić na zawarte w woluminie peryteksty (np. tytuł, ilustracja okładowa, nota redakcyjna, spis treści, przedmowa, posłowie, tytuły rozdziałów) oraz umiejscowione poza publikacją epieteksty (rękopisy autorskie, wywiady, recenzje, informacje na stronie internetowej wydawnictwa itd.). Klasyczną typologię paratekstów zaproponował Gérard Genette (1987).

Z jednej strony wpływ ten dostrzec można w dominacji wizualnego prezentowania faktów i danych, w tym za pomocą takich graficznych form reprezentacji wiedzy, jak: schemat, wykres, przekrój czy mapa oraz wypływających z tego nowych relacji słowno-obrazowych. Z drugiej – rosnącej roli i rozpoznawalności osób ilustrujących jako jedynych odpowiedzialnych za powstanie książki, nieraz faktycznie tworzących teksty, nieraz pozostawiających warstwę werbalną innym osobom, spychanym na dalszy plan, czyli stopkę redakcyjną. Przykładami tego zjawiska na polskim gruncie są informacyjne książki obrazkowe *Zwierzęta, która zniknęły* Nikoli Kucharskiej (2018) i *Pszczółki* Piotra Sochy (2015): na pierwszej stronie okładki zamieszczone są nazwiska osób ilustrujących, natomiast osób odpowiedzialnych za tekst – w przypadku pierwszego tytułu Katarzyny Gładysz, Joanny Wajs i Pawła Łaczka, a drugiego Wojciecha Grajkowskiego – zostają wymienione na stronie tytułowej (Kucharska 2018, Socha 2015).

W swoich rozważaniach von Merveldt przyjmuje, że informacyjne książki obrazkowe „selekcjonują, organizują i interpretują fakty i liczby za pomocą kodów werbalnych i wizualnych” (2018: 232 – tłum. K.R.) i to przez pryzmat tych trzech zabiegów można przeprowadzić analizę każdej publikacji. **Selekcja** dotyczy wyborów dokonanych przez osoby autorskie, a więc uwzględnienia oraz pominięcia pewnych elementów, wątków i zjawisk w ramach zakresu tematycznego książki. **Organizacja** odnosi się do sposobu rozmieszczenia treści zarówno w obrębie całej publikacji, jak i na pojedynczych rozkładówkach i stronach – w jej ramach można rozważać zarówno kolejność występowania zagadnień, jak i przestrzeń zajmowaną na stronie, rozkładówce czy książce przez elementy werbalne i wizualne, a więc stwierdzić, co uznano za bardziej lub mniej istotne. **Interpretacja** to sposób reprezentacji faktów i liczb, zarówno pod względem tematycznym (treść przedstawienia słownego i obrazowego), jak i formalnym (styl języka werbalnego i wizualnego). Co ważne, selekcja, organizacja i interpretacja dotyczą ikonotekstu obejmującego tekst właściwy i otaczające go parateksty, badaczka podkreśla bowiem znaczenie tego ostatniego: „Jedną z definiujących – jeśli nie kluczowych – cech informacyjnej książki obrazkowej jest silna obecność paratekstowej ramy prezentowanych informacji” (von Merveldt 2018: 235–241 – tłum. K.R.).

Istotnym aspektem informacyjnej książki obrazkowej według von Merveldt jest też hybrydyczność formalna, rozumiana jako mieszanie faktów, fikcji i metafikcji (albo – jak proponuje nazywać to zjawisko badaczka – metaniefikcji [ang. *meta-nonfiction*] – 2018: 234). Opierając się na rozważaniach von Merveldt i innych osób zajmujących się książką informacyjną, zaproponowałem termin „faktofikcja” na określenie mieszania faktów i fikcji w dziecięcej książce informacyjnej,

odnoszący się zarówno do relacji między narracją i brakiem narracji, jak i konwencji realistycznej i fantastycznej (Rybak i in. 2022: 365). Badanie „natężenia faktofikcji” (Rybak 2024: 144), a więc udziału narracji i fantastyczności w sposobie reprezentacji faktów o świecie rzeczywistym kieruje ku wnioskom na temat zaangażowania lekturowego prowokowanego przez ikonotekst, ale też krytycznego stosunku wobec faktyczności – rozumianej jako budowane w publikacji wrażenie prawdziwości danych werbalnych i wizualnych – prezentowanych w książce informacji. Faktofikcja – choć inspirowana rozważaniami von Merveldt – nie dotyczy więc wyłącznie autoreferencyjności książki informacyjnej, jak to się dzieje w przypadku metaniefikcji, tylko odwołuje się do szerszego pola relacji między faktem i fikcją widocznych w warstwach werbalnej i wizualnej.

Rozdział *Informational Picturebooks* von Merveldt silnie wpłynął na prowadzone na świecie badania nad informacyjną książką obrazkową, czego dowodem są dwa zbiorowe tomy wydane na początku trzeciej dekady XXI wieku. Zarówno *Non-Fiction Picturebooks* pod redakcją Giorgii Grilli (2020), jak i *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks* pod redakcją Niny Gogi, Sarah Hoem Iversen i Anne-Stefi Teigland (2021) stanowią kompendia niezwykle cennych opracowań i studiów przypadków, poszczególne rozdziały wprowadzają także nowe perspektywy badawcze i nieraz pionierskie rozpoznania, jak w przypadku studiów o ideologii w informacyjnej książce obrazkowej. Z perspektywy opisywanej przeze mnie metodologii cenne są zwłaszcza dwie propozycje teoretyczne.

Pierwszą, którą nazwać można semiotyczno-narratologiczną, sformułowała Smiljana Narančić Kovač, wprowadzając model semiotycznej analizy informacyjnej książki obrazkowej (2020: 69–89) – nazywanej też przez nią nienarracyjną książką obrazkową (2021: 37–51) – i zwracając tym samym uwagę na istotne z perspektywy narratologicznej (i jej dostosowania do tekstów nienarracyjnych) rozróżnienia na formę i substancję wiedzy i dyskursu na poziomie werbalnym i wizualnym<sup>3</sup>. Podobnie jak wcześniej zaproponowany przez Narančić Kovač semiotyczny model książki obrazkowej (w domyśle – narracyjnej, nieinformacyjnej), interesujący mnie model pozwala na uporządkowane rozróżnienie poziomów znaków składających się na informacyjną książkę obrazkową oraz to, co jest w niej znaczące i znaczone. Ponadto, jak stwierdza badaczka w jednym z tekstów, ponieważ informacyjna książka obrazkowa ulega silnej hybrydyzacji i zaciera granice między faktem i fikcją, w ostatecznym rozrachunku to od oso-

<sup>3</sup> Pojęcia te przybliżone są w rozdziale *Nieantropocentryczna narracja w książce obrazkowej* Jag hatar kaniner och blommar och barn Pera Nilssona i Lisen Adbåge. *Analiza narratologiczna* zawartym w niniejszym tomie.

by czytającej zależy, czy „świat przedstawiony w książce obrazkowej jest fikcyjny czy niefikcyjny” (Narančić Kovač 2020: 83 – tłum. K.R.).

Druga propozycja teoretyczna – nazywana przeze mnie formalno-retoryczną – została zaprezentowana przez Ninę Gogę w formie narzędzia opartego na zestawie odpowiedzi na pytanie: „Jakie werbalne i wizualne ... możesz wskazać (jako dominujące) w książce?”, w którym w miejscu wielokropka badaczka wyróżnia „sposoby organizacji wiedzy” (ang. *ways of organising knowledge*), „sposoby prezentacji wiedzy” (ang. *ways of presenting knowledge*) i „sposoby konceptualizacji osoby czytającej” (ang. *ways of conceptualising the reader*) (2021: 178 – tłum. K.R.). W ramach każdego z obszarów zaproponowała różne terminy: organizacja może być „chronologiczna/linearna”, „taksonomiczna/przestrzenna” lub „organiczna/okrężna”; wiedza może być prezentowana za pomocą „opisu”, „udokumentowania”, „podsumowania”, „przykładu”, „demonstracji”, „(ponownego) opowiedzenia”, „wyjaśnienia”, „eksploracji” i „problematyzacji”; osoba czytająca może być osobą „ciekawsko obserwującą”, „kolekcjonującą”, „łączącą”, „gromadzącą” i „współtworzącą”<sup>4</sup> (2021: 178 – tłum. K.R.). Mimo że badaczka nie objaśnia każdego wprowadzonego przez siebie określenia, typologia ta jest cennym źródłem do prowadzonych analiz i stanowi rodzaj drogowskazu, który pozwala na przyjęcie perspektywy analitycznej w zakresie badania ikonotekstu informacyjnej książki obrazkowej.

Łącząc te perspektywy z wykorzystywanym przeze mnie całościowym podejściem do książki obrazkowej jako obejmującej tekst właściwy (słowo i obraz) oraz parateksty (zarówno peryteksty w obrębie papierowego kodeksu, jak i epiteksty poza nim, choćby pod postacią stron internetowych), zanalizuję informacyjną książkę obrazkową *Daj gryza. Smakowite historie o jedzeniu* Aleksandry Mizielińskiej, Daniela Mizielińskiego i Natalii Baranowskiej (2020). Sięgając głównie po teoretyczne propozycje von Merveldt i Gogi, analizę skupię na trzech aspektach: organizacji, selekcji i interpretacji informacji na temat kuchni świata w warstwach werbalnej i wizualnej zarówno w tekście właściwym, jak i paratekstach.

## II ANALIZA

Wielkoformatowa (27 × 37 cm) informacyjna książka obrazkowa *Daj gryza* stworzona przez Mizielińskich i Baranowską na ponad pięćdziesięciu rozkładówkach prezentuje historię i zwyczaje związane z kuchnią kilkudziesięciu

<sup>4</sup> Oryginalne określenie znaleźć można na schemacie zawartym w tekście Gogi (2021: 178).

krajów świata. Ponadto dodatkowe informacje znaleźć można na stronach internetowych wydawnictwa Dwie Siostry oraz Mizielińskich – na tej drugiej duet szczegółowo opisuje proces twórczy związany z powstaniem każdej ze swoich książek, a zgodnie z przyjętą przeze mnie metodą internetowe epiteksty są równie istotne dla prowadzonych analiz, jak zawartość papierowego kodeksu (tekst właściwy i peryteksty).

Praca nad informacyjną książką obrazkową rozpoczyna się od **selekcji**, czyli wyboru tematu: powinien być atrakcyjny dla osób tworzących i czytających, nieraz stanowi też odpowiedź na trendy i zjawiska obecne w dyskursie społecznym, stąd choćby wiele książek o ochronie środowiska. W wywiadzie dostępnym na stronie wydawnictwa Dwie Siostry Daniel Mizieliński w następujący sposób mówi o pomyśle na książkę o jedzeniu: „*Daj gryza* robiliśmy z myślą o tym, że to jest taka luka, że nie mówi się o tym, jak jedzenie kształtowało całą historię ludzkości. Że było kluczowym czynnikiem powstawania cywilizacji, prowadzenia wojen i podbojów” (Kęczkowska 2022).

W przypadku książek na temat globalnych zjawisk, takich jak kuchnia świata, selekcja zdaje się jednym z najważniejszych, a także potencjalnie budzących kontrowersje aspektów analizy informacyjnej książki obrazkowej. O ile tytuł książki nie sugeruje całościowego ujęcia tematu – po intrygującym i humorystycznym *Daj gryza* następuje dookreślający podtytuł *Smakowite historie o jedzeniu* – o tyle nota redakcyjna nie pozostawia wątpliwości co do globalnego ujęcia: „W tysiąc smaków dookoła świata! [...] dowiedzie się, jak przyrządzić pyszne dania ze wszystkich stron świata” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: czwarta strona okładki). Nota redakcyjna pełni funkcję prezentacyjno-rekomendującą, nie powinna więc dziwić odrobina przesady w zapowiedzi mającej na celu zachęcić do sięgnięcia po książkę.

Trudno oczywiście oczekiwać od jakiegokolwiek książki, że zamknie w sobie całą wiedzę na wybrany temat – podobną myśl wyrażają także osoby autorskie we *Wstępie*. Umieszczony w dolnej części przedniej wyklejki perytekst mówi o tym, co składa się na książkę, zawiera także wyjaśnienie dotyczące procesu selekcji:

Nawet gdyby ta książka miała 1000 stron, nie zmieściłaby się w niej cała historia jedzenia. Dlatego mogliśmy opisać tylko wybrane kraje, a każdy rozdział to niewielka próbka kuchni i tradycji jednego z nich. Obok kulinarnych klasyków znajdziecie tu produkty i dania mniej znane, ale nie mniej ciekawe. Wiele słynnych przysmaków musieliśmy pominąć, a niektóre potrawy równie popularne w wielu krajach opisać tylko przy jednym

z nich. Wszystko po to, aby zaostrzyć wasz apetyty i sprawić, że zechcecie dowiedzieć się jeszcze więcej<sup>5</sup>. (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: przednia wyklejka)

Na swojej stronie internetowej Mizielińscy dokładnie opisują kryteria selekcji przepisów, chcieli bowiem utrzymać limit dwóch na kraj (mimo to zdarzają się trzy, a nawet cztery), biorąc pod uwagę ich popularność, występowanie składników w książce, łatwość przygotowania oraz dostępność niezbędnych produktów poza granicami danego kraju (olaidaniel 2020). W wywiadzie Mizielińscy podkreślają też, że *Daj gryza* jest książką, nad którą pracowali najdłużej, ponieważ aż trzy lata: „Tam było więcej szukania, researchu, niż rysowania i pisanie. Pomysł ewoluował, miał po drodze ze trzy layouty” (Kęczkowska 2022). Jak stwierdzili, „odreagowaniem” od *Daj gryza* była *Wielka podróż dziadka Eustachego*, która „powstała pod hasłem «zero researchu»” (Kęczkowska 2022).

W ramach selekcji wybrano dwadzieścia sześć krajów z pięciu kontynentów i zgodnie z kluczem kontynentalnym zaprezentowano zawartość na stronie internetowej wydawcy: „Europa: Francja, Grecja, Hiszpania, Niemcy, Norwegia, Polska, Rosja, Węgry, Włochy; Ameryka Północna i Południowa: Argentyna, Brazylia, Meksyk, Peru, Stany Zjednoczone [Ameryki – K.R.]; Azja i Oceania: Chiny, Indie, Indonezja, Iran, Izrael, Japonia, Turcja, Wietnam; Afryka: Egipt, Etiopia, Maroko, Nigeria” (Dwie Siostry 2020, pominięto pogrubienie). W oczu rzuca się więc dominacja krajów europejskich (9), w dalszej kolejności niewiele mniej państw Azji i Oceanii (8), na dalszych pozycjach są obszary Afryki (4), Ameryki Południowej (3) i Ameryki Północnej (2). W książce polskich osób autorskich nie mogło oczywiście zabraknąć Polski, a także sąsiadujących z nią Niemiec i Rosji oraz historycznie związanych z tym krajem Węgier. Poza tym znaleźć można kulinarne „mocarstwa”, których kuchnia zdobyła światowe uznanie: Chiny, Francja, Indie, Izrael, Japonia, Meksyk, Stany Zjednoczone Ameryki, Wietnam, Włochy. Pozostałe kraje wydają się istotne ze względu na starożytne źródła kuchni (Grecja, Iran), a także ukazanie różnorodnych tradycji mniej znanych z perspektywy polskiej publiczności (Argentyna, Brazylia, Egipt, Etiopia, Indonezja, Maroko, Nigeria, Norwegia, Peru i Turcja).

Przejście z poziomu zawartości książki jako całości na konkretne rozdziały poświęcone każdemu z krajów zwraca uwagę na podobny klucz zastosowany w procesie selekcji informacji, a więc szerokie podejście do prezentowanych faktów. Na dwóch następujących po sobie rozkładówkach znaleźć można fakty

<sup>5</sup> Wstęp został przygotowany przez osoby odpowiedzialne za redakcję książki (olaidaniel 2020).

dotyczące różnych obszarów wiedzy związanych z kuchnią, w tym geografii, historii, biologii, chemii, fizyki, religioznawstwa czy antropologii. Osoby autorskie nie pomijają kwestii budzących etyczne wątpliwości, jak jedzenie zwierząt (w tym świnek morskich w Peru) czy negatywny wpływ kolonializmu na rdzenną ludność Brazylii. Co istotne, w książce pojawia się także kulturowo i prawnie kojarzony wyłącznie z dorosłymi alkohol, czy to pod postacią produkcji wina w starożytnej Grecji, czy to jako towarzyszący jedzeniu hiszpańskich *tapas*. Ponadto każdemu z krajów towarzyszą co najmniej dwa przepisy do wykonania przez osobę czytającą, a ich wybór był związany z jednej strony z łatwością wykonania potraw, z drugiej – z dostępnością składników w polskich sklepach (olaidaniel 2020).

Organizację informacyjnej książki obrazkowej rozpatrywać można na dwóch poziomach – w skali makro, a więc układu treści w książce, oraz mikro, czyli kompozycji pojedynczej rozkładówki lub strony. W przypadku *Daj gryza* zastosowano podział treści na następujące po sobie pary rozkładówek (rozdziały) prezentujące kuchnię jednego kraju postrzeganego w kategoriach dwudziestopięciowiekowych (nazwa, granice geograficzne).



Il. 7.1. Pierwsza rozkładówka rozdziału *Polska. Grzyby z lasu i kapusta z beczki* z książki *Daj gryza* (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 64–65).



Il. 7.2. Druga rozkładówka rozdziału *Polska. Grzyby z lasu i kapusta z beczki* z książki *Daj gryza. Smakowite historie o jedzeniu* (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 66–67).

Uzasadnienie kolejności poszczególnych rozdziałów nie zostało zarysowane w paratekstach, ale klucz wydaje się geograficzny, osoba czytająca prowadzona jest bowiem z Bliskiego Wschodu (Turcja, Iran, Izrael), przez Azję (Chiny, Japonia, Indie, Wietnam, Indonezja), Amerykę Północną (Stany Zjednoczone Ameryki, Meksyk), Amerykę Południową (Peru, Brazylia, Argentyna), Europę (Norwegia, Niemcy, Polska, Rosja, Węgry, Hiszpania, Francja, Włochy, Grecja), aż do Afryki (Maroko, Egipt, Nigeria, Etiopia). Tak przyjęta logika zdaje się nie faworyzować ani europocentrycznego podejścia do kuchni świata, ani nie odwołuje się do sztucznego porządku alfabetycznego. Wręcz przeciwnie, klucz geograficzny pozwala budować kolejne rozdziały w odniesieniu do treści występujących wcześniej, a tradycje kulinarne opisywane są w kontekście stosunków międzykulturowych w skali regionów, kontynentów i całego globu.

Sięgając po typologię Gogi, można stwierdzić, że wiedza w *Daj gryza* zorganizowana jest taksonomicznie/przestrzennie, ponieważ każdy z rozdziałów opisujący kuchnię wybranego kraju składa się z dwóch następujących po sobie

rozkładówek zorganizowanych w podobny sposób. U góry strony znajduje się pozioma panoramiczna ilustracja zajmująca około 1/3 wysokości strony, wizualnie reprezentując kulinaria danego państwa, przy czym pierwsza i druga rozkładówka mogą ukazywać przeszłość (np. Rosja i Turcja), współczesność (choćby Stany Zjednoczone Ameryki i Wietnam) lub przeszłość skontrastowaną z teraźniejszością (m.in. Iran i Polska – il. 7.1 i 7.2). Na ilustracji znaleźć można również numery, które łączą obraz z tekstami zawartymi w dolnej części strony, a także krótkie podpisy – w przypadku Polski są to „Gród na Ostrowie Lednickim”, „Pałac w Wilanowie”, „Jan III Sobieski”, „Maria Kazimiera d’Arquien” (il. 7.1), „Tatry” i „Mazury” (il. 7.2). Ponadto, w lewym górnym rogu pierwszej rozkładówki znajduje się tytuł rozdziału, skomponowany zawsze w ten sam sposób: tytuł zawiera nazwę kraju, a podtytuł stanowi krótką charakterystykę jego kuchni, np. *Japonia. Mięsy bez mięsa*, *Indonezja. Kwaśno-słodko-ostro-słono-gorzko* czy *Etiopia. Na kwaśnym talerzu*. Poza tytułem dwukrotnie pojawia się także flaga państwa, umieszczona w górnym prawym rogu pierwszej i drugiej rozkładówki rozdziału.

Dolne 2/3 rozkładówki stanowią kwadraty lub pasy oddzielone od siebie grubą czarną linią, w ramach których wyróżnione są bloki tekstu mówiące o wybranych zagadnieniach, przy czym pierwszy zawiera historyczno-kulturowe wprowadzenie o długości kilku akapitów, a następne dotyczą konkretnych zjawisk – w przypadku Polski są to takie sekcje, jak *Nie tylko ziemniaki* (kasza), *Kapucha i ogóras* (kiszenie i fermentacja), *Kwaśne wywary* (zupy na zakwasie), *Kwaśne mleko i sery* (zsiadłe mleko i jego pochodne), *Samo wyrosło* (owoce leśne), *Sport narodowy* (grzybobranie) i *Leśne złoto* (bartnictwo). Poza zblokowanymi tekstami krótkie notki okalają także elementy wizualne, np. gatunki owoców leśnych i grzybów (il. 7.2). Sporadycznie pojawiają się też oznaczone gwiazdką lub numerem (jeśli jest ich więcej na rozkładówce, jak w rozdziale poświęconym Iranowi) przypisy, wkomponowane czy to wertykalnie wzdłuż jednej z krawędzi strony, czy to klasycznie, horyzontalnie pod blokiem tekstu, jak informacja dotycząca mleka w sekcji *Kwaśne mleko i sery* (il. 7.2).

Kompozycyjnie oddzielone panoramiczne ilustracje i panele informacyjne są połączone dzięki numerom umieszczonym zarówno w tekście głównym, jak i pojawiającym się na ilustracjach – konwencja ta sięga czasów *Orbis sensualium pictus* Komeńskiego, choć w *Daj gryza* dochodzi do kumulacji numerów w ramach jednej informacji werbalnej: „W tradycyjnym jadłospisie pozostały kasze (7)(11), chleby (13), kluski, pierogi (4)(12) [...]” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 64 – il. 7.1). Zdarza się także, że informacja zawarta w tekście

jednej z rozkładówek odwołuje się do elementu wizualnego z drugiej: „Chętnie jada się też [...] ryby (1)(28) [...]” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 64), przy czym numer 1 znajduje się na ilustracji na tej samej stronie (il. 7.1), a numer 28 na kolejnej rozkładówce (il. 7.2).

Można więc stwierdzić, że mimo konieczności przewrócenia strony dwie rozkładówki funkcjonują jako spójna całość, którą należy czytać równocześnie. Tę spójność podkreśla też równomierne rozłożenie przepisów po co najmniej jednym na rozkładówce – w przypadku Polski są to pierogi z kaszą gryczaną i białym serem (il. 7.1) oraz pierniczki (il. 7.2) – a każdy z przepisów zorganizowany jest w identyczny sposób. Poza nazwą dania pojawia się informacja o czasie przygotowania i wielkości porcji, ponumerowane kilkudzaniowe opisy kolejnych kroków przygotowania dania, werbalnie i wizualnie przedstawione składniki oraz wizualnie ukazane stadia przygotowywania lub efekt, a także portrety osób przygotowujących lub jedzących danie z krótkim opisem, np. „Pierogi Natalii są wielkie jak grejpfruty” czy „Zosia jest mistrzynią misternie dekorowanych pierników” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 64, 67 – il. 7.1 i 7.2).

Korzystanie z książki ułatwiają trzy spisy treści, co w przypadku informacyjnej książki obrazkowej jest rzadko spotykanym rozwiązaniem – zwykle pojawia się jeden tego rodzaju perytekst, czasem dwa. Pierwszy *Spis treści* na przedniej wyklejce to mapa świata z zaznaczonymi krajami i stronami w książce, na których się pojawiają. Tak skomponowany spis organizuje wiedzę zawartą w książce zgodnie z kluczem geograficznym: po lewej stronie widać półkulę zachodnią, po prawej – wschodnią, a kraje uwzględnione w książce są zaznaczone na mapie oraz podpisane ze wskazaniem na numer strony, na której zaczyna się odpowiedni rozdział (np. „Meksyk / 40”). Kolorystyczne wyróżnienie niektórych krajów już na pierwszy rzut oka pozwala stwierdzić, że w książce znaleźć można tylko pewną część świata, przestrzennie odpowiadającą mniej więcej połowie mapy globu.

Drugi spis treści – *Przepisy* – pojawia się na stronach kontrtytułowej i tytułowej i w formie tabeli prezentuje w każdej z komórek ilustrację oraz informację o daniu, które można przygotować zgodnie z przepisem zawartym na wskazanej stronie książki – następujące po sobie dwa, trzy lub cztery dania przynależą do jednego kraju, np. „72 / *Leczo* / Węgry” i „74 / *Meggyleves*, czyli zupa wiśniowa / Węgry” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: [3]). Kolejność dań w tabeli odpowiada kolejności występowania przepisów w książce.

Trzeci – *Chronologiczny spis treści* – został rozplanowany na dwóch ostatnich rozkładówkach i opiera się na osi czasu rozpoczynającej się 11 500 p.n.e. i sięgają-

cej aż do lat 20. XXI wieku. Punkty na osi odwołują do ważnych zdarzeń z historii kuchni, np. „Najstarsze wzmianki o ciastkach z miodem i serem w Grecji. 90” i „We Włoszech powstaje tiramisu. 60” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 108, 111), przy czym pogrubiona liczba pod opisem odsyła do numeru strony w książce, a na każde wydarzenie składa się zarówno tekst, jak i obraz. Co istotne, obok tytułu rozkładówki pojawia się zdanie sugerujące podejrzliwość poznawczą, którą wobec zawartych na osi czasu informacji powinna wykazywać osoba czytająca: „Niektóre daty są przybliżone – nie wszystkie wydarzenia można precyzyjnie umieścić w czasie” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 108).

Poza trzema spisami treści na tylnej wyklejce znaleźć można indeks rzeczowy, obejmujący zarówno rośliny, zwierzęta, produkty (burak, lama, miód), jak i potrawy, w tym z zawartych w książce przepisów (bliny, tacos, yndžera), procesy związane z gotowaniem (fermentacja, kiszenie, nixtamalizacja) oraz święta (Chanuka, Día de Muertos, Maslenica). Wśród ponad pięciuset haseł występują zarówno odnoszące się do pojedynczych wzmianek w tekście głównym, jak i znacznej ilości – do najczęściej pojawiających się w książce należą ryż (25), fermentacja (24), przyprawy (22), ser (21) i chleb (20).

Co ważne, funkcje zarówno spisów treści, jak i indeksu zostały wyjaśnione w *Wstępie*: „**mapa** [...] pomoże wam wybrać cel podróży. Jeśli szukacie pomysłu na coś pysznego, skorzystajcie ze **spisu potraw** [...] **chronologiczny spis treści** [...] pozwoli wam zobaczyć, kiedy rozgrywały się opisane tu wydarzenia i błyskawicznie przenosić się w czasie. [...] **indeks** [...] ułatwi wyszukanie informacji o tym, co interesuje was najbardziej” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: przednia wyklejka – pogrubienie oryg.). Osoba czytająca, która dotychczas mogła nie mieć styczności choćby z osią czasu czy indeksem, będzie mogła dzięki *Wstępowi* lepiej zrozumieć zasady działania tych werbalnych i ikonotekstowych sposobów organizacji wiedzy.

Przechodząc do **interpretacji**, zanalizuję sposób reprezentacji faktów i liczb, zarówno pod względem tematycznym (treść przedstawienia słownego i obrazowego), jak i formalnym (styl języka werbalnego i wizualnego). Ikonotekst prezentuje szeroki zakres informacji na temat kuchni, jak można przeczytać we *Wstępie*, „każdy rozdział zabierze was do innego kraju i opowie o wybranych produktach i daniach, które są z nim związane, oraz o ich historii” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: przednia wyklejka). Co istotne, w przypadku treści historycznych, w tekście wyrażony zostaje krytyczny stosunek do przeszłości, zwłaszcza kolonializmu, który silnie wpłynął na globalną historię gotowania, ale też zwrócona jest uwaga na nierówności społeczne, które decydowały

o diecie: „**Kasze** robione z rozmaitych zbóż jadano na terenach Polski jeszcze przed powstaniem państwa polskiego. Biedni spożywali je najczęściej w postaci przygotowanej papki (1), zamożni cieszyli się luksusową wersją (11), gotowaną na mleku, z dodatkiem jaj, rodzynek lub cynamonu” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 64 – pogrubienie oryg.).

Mimo wyrażonych we wstępie zastrzeżeń w książce dostrzec można dbałość o szczegółowe przekazywanie informacji o wybranych zagadnieniach, jednocześnie zachowując neutralność wobec wyborów żywieniowych, zwłaszcza w zakresie (nie)jedzenia zwierząt – mięso stanowi podstawę kuchni wielu krajów opisanych w książce, a jego zamienniki, jak soja, są nie tyle zalecane, ile wskazywane jako bardziej ekonomiczne i ekologiczne: „Dzięki wyjątkowo dużej zawartości białka [soja – K.R.] jest poważną konkurentką dla produktów pochodzących od zwierząt, których hodowla jest wielokrotnie droższa i zdecydowanie mniej przyjazna dla środowiska” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 16).

Co ważne, faktyczność zawartych w *Daj gryza* informacji podkreśla także głos ekspercki zasygnalizowany w perytekście. Stopka redakcyjna wskazuje na konsultacje z ponad dwudziestoma osobami – wśród nich są turkolożka Agnieszka Ayşen Kaim, brazylianistka Olga Bagińska-Shinzato, miłośniczka Maroka Anka Florczak, psychodietetyczka Wiktoria Górecka, hebraistka Anna Klingofer-Szostakowska, archeolog i iranista Albert Kwiatkowski, tłumaczka języka hiszpańskiego Katarzyna Mołoniewicz, iberysta Tomasz Pindel, sinolożka Agnieszka Walulik czy afrykanistka Izabela Will. Co istotne, część z nich współpracuje z wydawnictwem Dwie Siostry: Florczak i Kwiatkowski napisali przewodniki po Maroku i Iranie wydane w serii „Świat dla Dociekliwych”, a Mołoniewicz przetłumaczyła *Wilki. Historie prawdziwe* Michała Figury i Mizielińskich na język hiszpański. Nie są to więc osoby przypadkowe, ale znawcy konkretnych regionów świata czy osoby związane z literaturą dziecięcą, co sygnalizuje, że proces redakcyjny został potraktowany poważnie przez wydawnictwo Dwie Siostry.

Silne ufaktycznienie informacji przez peryteksty wskazuje na niskie natężenie faktofikcji. W książce dominuje konwencja realistyczna, zarówno w słowie, jak i obrazie – w przypadku warstwy wizualnej jedynym odstępstwem od realizmu jest zaburzenie skali (np. szklanka mleka jest większa od miski zupy [il. 7.1], a pierniczki są wielkości ludzkiej postaci [il. 7.2]), co pozwala na wyraźne ukazanie niewielkich produktów spożywczych i przygotowywanych z nich dań. Faktofikcję można jednak dostrzec na poziomie włączenia elementów narracyjnych, czyli wypowiedzi postaci ujętych w formę komiksowych dymków.

W rozdziale dotyczącym Turcji jeden z paneli poświęcony jest dietom zdrowotnym i dyskusjom, które na ich temat prowadzono tysiące lat temu, a na towarzyszącej tekstowi ilustracji widać kilku mężczyzn mówiących: „Na te glutę zalecam rozgrzewający i osuszający miód”, „Pan niech lepiej odstawi mięso”, „Pan powinien przede wszystkim dodawać anyżu” i „Ale panie kolego, figi proszę jeść tylko latem, i to z solą” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 4). Co istotne, wypowiadają się nie tylko ludzie, lecz także drobnoustroje, które giną od soli: „Nie znoszę tych solanek” – „Ja też. Spadajmy stąd” (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 59).

Wprowadzane w kilkunastu miejscach wypowiedzi, nieraz kierowane bezpośrednio do osoby czytającej, są humorystyczne, czasem kolokwialne, co może pozytywnie wpłynąć na zaangażowanie lekturowe. Zresztą, w podobnym stylu napisany jest tekst całej książki, informacje nie są ani zbyt ogólnikowe i powierzchniowe, ani zbyt szczegółowe i hermetyczne. Komizm ujawnia się zarówno w tekście właściwym, jak i podtytułach rozdziałów: *Meksyk. Kukurydza, chili, czaszki* (komiczne zestawienie żywności i śmierci) czy *Norwegia. Zima nadchodzi* (nawiązanie do słynnego cytatu z serialu „Gra o Tron”). Atrakcyjność lekturową buduje również różnorodność i hybrydyczność gatunkowa, obok opisów pojawiają się wspomniane dymki dialogowe, ale też proste definicje słów trudnych, w tym pochodzących z języków obcych (wtedy transkrypcji towarzyszy zapis wymowy), a także przepisy kucharskie do samodzielnego wykonania w domu.

Atrakcyjność estetyczna *Daj gryza* zasadza się na komizmie również w warstwie wizualnej. Zaznaczyć należy, że uproszczony styl graficzny Mizielińskich z charakterystyczną grubą czarną kreską i silną plamą barwną połączono z zaburzeniem skali, co pozwoliło na dokładne ukazanie nawet najmniejszych produktów spożywczych czy dań, choć ich rzeczywiste rozmiary pozostają nieznanne, nie pojawia się bowiem informacja o skali, w której oddane zostały różne elementy świata rzeczywistego (il. 7.1 i 7.2). Równocześnie silnie eksponowana została mimika postaci, które nieustannie coś gotują lub konsumują, jak w przypadku Natalii, cieszącej się ze swoich pierogów lub umieszczonej w prawym dolnym rogu rozkładówki głowie pochłaniającej pierogi niczym tytułowa postać z gry *Pac-Man* (il. 7.1). Zresztą, komizm ilustracji budują nie tylko dynamiczne postaci, lecz także interikoniczne nawiązania do dzieł sztuki: w tle panoramicznej ilustracji Norwegii widać czerwono-żółto-niebieskie niebo rozlewające się podobnie jak w *Krzyku* Edvarda Muncha, uczta na ilustracji zdobiącej Włochy skomponowana jest podobnie do *Ostatniej wieczerzy* Leonarda da Vinci, a rolnik na polskiej rozkładówce przywodzi na myśl obrazy *Orka* Józefa Chełmońskiego i *Ziemia* Ferdynanda Ruszczyca (il. 7.1). Jak piszą Mizielińscy,

w większości naszych książek można znaleźć cytaty lub odniesienia do historii sztuki. [...] Tym razem chcieliśmy oddać hołd naszym ulubionym malarzom, a czasem nawet konkretnym arcydziełom. Wszystkie panoramy historyczne w *Daj gryza* inspirowane są niesamowitymi obrazami, muralami, grafikami, płaskorzeźbami, mozaikami i ceramiką. (olaidaniel 2020 – tłum. K.R.)

*Daj gryza* oferuje nie tylko *Smakowite historie o jedzeniu*, lecz także niezwykle oryginalną historię sztuki, której dostrzeżenie pozostaje w obszarze kompetentnych kulturowo osób czytających.

Jak na swojej stronie piszą Mizielińscy, projekt książki kulinarnej przechodził liczne zmiany koncepcyjne, zależało im jednak na podjęciu tego tematu, zwłaszcza ze względu na obecne w swojej najbardziej znanej informacyjnej książce obrazkowej *Mapy* (2012) niewielkie ilustracje prezentujące dania z wielu krajów świata (olaidaniel 2020). Pod względem przyjętych w przeprowadzonej analizie założeń *Daj gryza* stanowi przykład bardziej złożonej niż *Mapy* informacyjnej książki obrazkowej, w której selekcja, organizacja i interpretacja faktów o kuchniach świata tworzą spójny, czytelny, angażujący i atrakcyjny przekaz kierowany do młodych osób czytających.

### III PODSUMOWANIE

Informacyjna książka obrazkowa *Daj gryza* Mizielińskich i Baranowskiej wydaje się najbardziej złożoną formalnie publikacją w dorobku duetu, tym bardziej systematyczne rozpatrzenie kwestii selekcji, organizacji i interpretacji faktów dotyczących kuchni pozwala na rozpoznanie strategii wykorzystywanych przez osoby autorskie do prezentacji wiedzy o otaczających świecie. Co istotne, tak zarysowana analiza zawartości tekstu właściwego i paratekstów pozwala na kompleksowe odczytania złożonych, wielkoformatowych i bogatych w ikono-tekstowe treści publikacji, takich jak *Daj gryza*, ale sprawdzi się też w przypadku mniejszych i prostszych form, którymi są choćby książki wielosceniczne czy słowniki obrazkowe dla najmłodszych.

### BIBLIOGRAFIA

- Cackowska M., Szyłak J. 2018. *Orbis sensualium pictus*, w: *Książka obrazkowa. Leksykon*, t. 1, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań, s. 19–26.

- Dwie Siostry. 2020. *Daj gryza*. <https://wydawnictwodwiesiostry.pl/katalog/daj-gryza.html>; dostęp: 08.05.2025.
- Genette G. 1987. *Seuils*, Éditions du Seuil, Paris.
- Goga N. 2021. *A Is For... Awareness: Fostering Interspecies Awareness through Nonfiction ABC Picturebooks*, w: *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*, ed. N. Goga, S. Hoem Iversen, A.-S. Teigland, Scandinavian University Press, Oslo, s. 174–188.
- Kęczkowska B. 2022. „Tak naprawdę robimy komiksy” – z Aleksandrą i Danielem Mizielińskimi rozmawia Beata Kęczkowska. <https://wydawnictwodwiesiostry.pl/kalendarz/tak-naprawde-robimy-komiksy-z-aleksandra-i-danielem-mizielinskimi-rozmawia-beata-keczkowska.html>; dostęp: 08.05.2025.
- Komeński J.A. 2015. *Świat w obrazach rzeczy dostępnych zmysłom*, wstęp i tłum. A. Fijałkowski, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Kucharska N. 2018. *Zwierzęta, które zniknęły. Atlas stworzeń wymarłych*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Merveldt N. von. 2018. *Informational Picturebooks*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 231–245.
- Mizielińska A., Mizieliński D., Baranowska N. 2020. *Daj gryza. Smakowite historie o jedzeniu*, Wydawnictwo Dwie Siostry, Warszawa.
- Narančić Kovač S. 2020. *A Semiotic Approach to Non-Fiction Picturebooks*, w: *Non-Fiction Picturebooks: Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*, ed. G. Grilli, Edizioni ETS, Pisa, s. 69–89.
- Narančić Kovač S. 2021. *A Semiotic Model of the Nonnarrative Picturebook*, w: *Verbal and Visual Strategies in Nonfiction Picturebooks: Theoretical and Analytical Approaches*, ed. N. Goga, S. Hoem Iversen, A.-S. Teigland, Scandinavian University Press, Oslo, s. 37–51.
- olaidaniel. 2020. *Have a bite*. <https://olaidaniel.com/have-a-bite>; dostęp: 08.05.2025.
- Rybak K. 2024. *W stronę krytycznego odbioru książki informacyjnej dla dzieci. Model lektury i jego zastosowanie na przykładzie Którędy do Yellowstone? Aleksandry i Daniela Mizielińskich*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 19, nr 4(75), s. 135–149.
- Rybak K., Suchańska A., Wdzięczkowska M., Leszczyńska A., Niemczynowicz-Szkopek G. i Kowalik D. 2022. *Dziecięca książka informacyjna w Polsce. Wybrane problemy*, „Filoteknos”, nr 12, s. 363–383.
- Sanders J.S. 2018. *A Literature of Questions: Nonfiction for the Critical Child*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Socha P. 2015. *Pszczółki*, Dwie Siostry, Warszawa.

► Kinga Ciał

University of Helsinki

<https://orcid.org/0000-0002-6516-6859>

► Victoria Kamasa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

<https://orcid.org/0000-0002-8975-9456>

# METODY IŁOŚCIOWE W BADANIACH NAD KSIĄŻKĄ OBRAZKOWĄ. OBRAZ RODZINY W FIŃSKICH KSIĄŻKACH OBRAZKOWYCH

---

## Streszczenie

Rozdział dotyczy metod ilościowych w badaniach nad książką obrazkową i ich zastosowania jako uzupełnienia tradycyjnych metod jakościowych. Proponujemy wykorzystanie narzędzi ilościowych umożliwiających analizę większych zbiorów ikonotekstów, a także uchwycenie powtarzalnych wzorców i tendencji. Omawiamy korpusową analizę kolokacji, arkusz obserwacji oraz analizę kolustracji. Zastosowanie tych metod prezentujemy na przykładzie analizy obrazu rodziny w fińskich książkach obrazkowych.

Słowa kluczowe: książka obrazkowa, badania ilościowe, kolokacje, kolustracja, rodzina, badania korpusowe

## Quantitative Methods in Picturebook Research. The Image of the Family in Finnish Picturebooks

## Abstract

The chapter concerns quantitative methods in picturebook research and their use as a complement to traditional qualitative methods. We propose the use of quantitative tools enabling the analysis of larger collections of iconotexts as well as capturing repetitive patterns and tendencies. We discuss corpus collocation analysis, observation sheet and collustration analysis. We present the use of these methods on the example of family image analysis in Finnish picturebooks.

Keywords: picturebook, quantitative research, collocations, collustration, family, corpus research

## WSTĘP

W badaniach nad książką obrazkową dominują metodologie jakościowe skupiające się na analizie jednej bądź kilku pozycji. W tego typu pracach centralnym obiektem zainteresowania jest książka obrazkowa jako dzieło sztuki analizowane z różnych perspektyw. Jakościowa analiza ikonotekstów zaproponowana przez Kristin Hallberg (2017) ma szerokie spektrum zastosowań, a badania prowadzone w tym nurcie oferują cenny wgląd w wyjątkowe, często przełamujące utarte normy książki obrazkowe, zwracając uwagę czytelników na wyrafinowane relacje między słowami a obrazami.

W tym rozdziale chcemy jednak skupić się na prezentacji metod ilościowych, które wspierają analizę jakościową na jej wczesnych etapach oraz umożliwiają skierowanie badawczej uwagi ku większym zbiorom tekstów multimodalnych. Uznajemy, że analiza ilościowa stanowi uzupełnienie i wsparcie multimodalnej analizy jakościowej, a nie ją zastępuje. Są one wobec siebie komplementarne, pozwalając z jednej strony obserwować tendencje i wzorce w stosunkowo dużych zbiorach tekstów (metody ilościowe), a z drugiej – oferując pogłębiony wgląd w złożone relacje między warstwami werbalną i wizualną ikonotekstu (metody jakościowe). W przyjętym przez nas schemacie badawczym analiza ilościowa poprzedza analizę jakościową, dostarczając informacji dotyczących tych aspektów badanego zjawiska, na które warto zwrócić szczególną uwagę.

Proponujemy wykorzystanie trzech narzędzi: **korpusowej analizy kolokacji** wspierającej badanie werbalnej warstwy ikonotekstu, **arkusza obserwacji** wspierającego analizę wizualnej warstwy ikonotekstu oraz **analizy kolustracji** łączącej analizę warstw werbalnej i wizualnej.

Prezentację każdej z metod uzupełniamy przykładowymi analizami, których celem jest odpowiedź na pytanie o obraz rodziny i poszczególnych jej członków w fińskich książkach obrazkowych. Przytoczone przykłady mają na celu ilustrację użycia omawianych metod na konkretnym przykładzie, nie zaś szczegółowe omówienie reprezentacji rodziny w badanym zbiorze tekstów. Tym samym mają one charakter fragmentaryczny i nie dostarczają pełnej odpowiedzi na postawione wyżej pytanie badawcze.

Małgorzata Cackowska (2017) postuluje potrzebę multidyscyplinarnych badań nad książkami obrazkowymi z możliwie najszerszym zakresem perspektyw i narzędzi badawczych. Wykorzystanie prezentowanych tutaj narzędzi metodologicznych jest próbą realizacji tego postulatu w kierunku badań ilościowych obejmujących większe zbiory tekstów.

## BADANY MATERIAŁ

W przypadku badań wspieranych ilościowo przejrzysty i spójny dobór materiału badawczego (korpusu) ma szczególne znaczenie, ponieważ od niego zależy możliwość wiarygodnej interpretacji uzyskiwanych wyników. Dodatkowo czytelne kryteria takiego doboru ułatwiają potencjalną replikację badań w późniejszym czasie i umożliwiają prowadzenie badań porównawczych.

W dotychczasowych badaniach nad reprezentacją rodziny w książkach obrazkowych przy doborze materiału brano pod uwagę m.in. wiek odbiorców, rok oraz kraj wydania, przedstawienie protagonisty jako człowieka (Pesonen 2021, Sun 2021) bądź antropomorfizowanego zwierzęcia (Heikkilä-Halttunen 2010), podpole produkcji (masowe i niszowe) oraz kraj pochodzenia (Stephens 1992), a także kryterium dostępności i popularności (Zbierzchowska 2019). Na tej podstawie w prezentowanym tutaj badaniu wybrano pozycje o następujących cechach:

- ▶ wiek odbiorców: książki skierowane przede wszystkim do dzieci na etapie tzw. średniego dzieciństwa (w wieku przedszkolnym, 3–6 lat). Zgodnie z ustaleniami psychologii rozwojowej dzieci w tym wieku są najbardziej podatne na wzorce, gdyż dopiero kształtują się ich przyszłe postawy dotyczące rodziny;
- ▶ czas i miejsce wydania: książki wydane po roku 2000 i napisane pierwotnie po fińsku, a w jednym przypadku po szwedzku (w drugim języku urzędowym Finlandii). Okolice roku 2000 są wskazywane przez fińskich badaczy (np. Heikkilä-Halttunen 2010) jako początek nowego etapu na rynku wydawniczym książek obrazkowych;
- ▶ świat przedstawiony: realistyczny świat ludzki (rodzin ludzkich) oraz pojawienie się wątku rodzinnego na pierwszym bądź dalszym planie;
- ▶ cechy gatunkowe: tzw. *varsinaiset kuvakirjat* (pol. „książki obrazkowe właściwe”) – narracyjne książki obrazkowe zawierające jednocześnie teksty i obrazy (Heikkilä-Halttunen 2010);
- ▶ popularność: książki należące do serii wydawniczych o bohaterze dziecięcym. Analiza recepcji książek obrazkowych wykazała, że szczególną popularnością cieszą się książki obrazkowe należące do serii wydawniczych. Ze względu na krótki okres średniego dzieciństwa serie o bohaterze dziecięcym wydają się mieć szczególne znaczenie: dziecko poznaje ulubionego bohatera na tle jego rodziny w kilku, czasem nawet kilku-

dziesięciu kolejnych częściach serii, co może znacząco utrwalić poznawane wzorce życia rodzinnego;

- warunki techniczne: tekst książek umożliwiający optyczne rozpoznawanie znaków (np. nie w dymkach komiksowych), konieczne dla przygotowania tekstów w formacie umożliwiającym ich dalszą analizę za pomocą narzędzi korpusowych (m.in. pdf, txt lub doc). Dodatkowo, aby zachować porównywalność między poszczególnymi pozycjami i nie doprowadzić do wyraźnej dominacji którejs z nich w korpusie, przyjęto, że analizowane będą książki zawierające od 11 do 22 rozkładówek.

W ostatecznej wersji korpusu znalazło się więc 29 książek z 10 popularnych serii wydawniczych. Wymienione powyżej kryteria pozwoliły ustalić, jakie serie będą poddane badaniu, a przy wyborze poszczególnych pozycji z serii kierowałyśmy się dostępnością oraz występowaniem tematyki rodzinnej (pełna lista książek znajduje się w aneksie). Korpus liczył 33 919 słów.

## KORPUSOWA ANALIZA KOLOKACJI

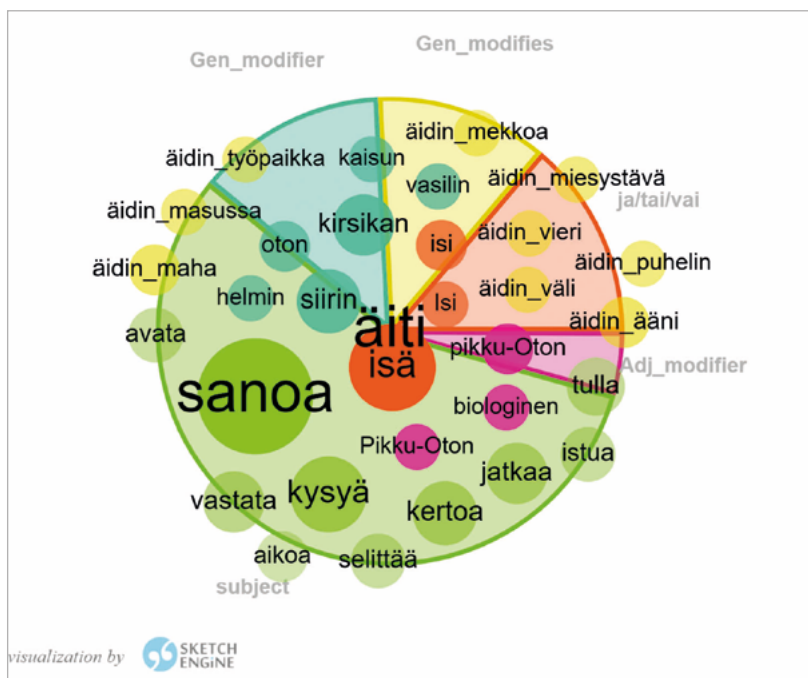
### METODOLOGIA

Analiza korpusowa pozwala na wskazanie wzorców i regularności w prezentowaniu poszczególnych członków rodziny w warstwie werbalnej ikonotekstu. Do jej najważniejszych zalet należy możliwość koncentracji na tym, co powtarzalne i częste (Stubbs 2007), a także zmniejszenie poziomu stroniczości uzyskanych wyników (Kamasa 2014) poprzez osadzenie punktu wyjścia do dalszych analiz w danych badawczych, a nie np. intuicji badacza.

Jedną z technik szeroko stosowanych w ramach językoznawstwa korpusowego jest **analiza kolokacji**, które definiuje się jako częste współwystępowanie (Stubbs 2001). W poszukiwaniu kolokatów dla wybranego słowa-rdzenia ustala się, jakie wyrazy występują statystycznie istotnie częściej w określonej odległości od tego słowa (współczynniki m.in. MI t) bądź w określonej roli gramatycznej wobec niego (współczynnik logDice). Analiza kolokacji została wykorzystana np. przez Elisabeth Poynter (2024) w badaniu stereotypów związanych z dziewczynkami i chłopcami w literaturze dziecięcej, a jej wyniki pokazały, że nie było wyraźnej polaryzacji ról płciowych. Z kolei Mark McGlashan (2015) wykorzystał analizę kolokacji do zbadania reprezentacji opiekunów tej samej płci w książkach obrazkowych dla dzieci. Jego wyniki sugerują, że analizowane

książki obrazkowe podważały dominujące stereotypy. A zatem interpretując wyniki uzyskane z analizy kolokacji, przyjmuje się, że częste współwystępowanie w określonym kontekście sugeruje główne sposoby, w jakie badane zjawisko jest reprezentowane werbalnie.

Aby rozwinąć i pogłębić analizę kolokacji, można wykorzystać **analizę konkordancji**, czyli „listy wszystkich wystąpień określonego, wyszukiwanego terminu w korpusie, przedstawionego w kontekście, w którym występuje” (Baker, Hardie i McEnery 2006 – tłum. V.K.), zwykle jest to bądź zdanie, bądź określona liczba słów po prawej i lewej stronie od wyszukiwanej frazy. Analiza konkordancji pozwala zobaczyć wszystkie przykłady występowania badanego terminu lub frazy w analizowanym materiale. Tym samym możliwe jest ustalenie głównych tendencji używania zidentyfikowanych wcześniej połączeń wyrazowych.



Il. 8.1. Kolokacje wyrazu *äiti* (pol. „mama”). Opracowanie własne przy wykorzystaniu platformy Sketch Engine.

Z perspektywy analizy ikonotekstu szczególnie istotnym narzędziem wspierającym analizę kolokacji jest **analiza dystrybucji** (analiza dyspersji), która wskazuje, w którym miejscu tekstu i z jaką częstością występuje badana fraza.

Umożliwia ona tym samym znalezienie fragmentów książek obrazkowych, które mogą być najbardziej znaczące pod względem multimodalnych reprezentacji rodziny i wybór rozkładówek do dalszej, pogłębionej analizy jakościowej.

W przypadku prezentowanego tutaj badania do analizy kolokacji wykorzystano platformę Sketch Engine<sup>1</sup>, m.in. ze względu na to, że umożliwia ona równocześnie tworzenie, lematyzację<sup>2</sup> i przeszukiwanie korpusów tekstowych w wielu językach, w tym w fińskim oraz polskim. Do stworzenia list kolokacji posłużono się narzędziem Word Sketches, które tworzy listę kolokacji przy użyciu współczynnika logDice i grupuje je według relacji gramatycznych, w jakie wchodzi ze słowem-rdzeniem. Narzędzie to umożliwia także wizualną reprezentację wyników (il. 8.1). Uzyskane słowa uporządkowano według siły połączenia kolokacyjnego (wyrażonej wspomnianym współczynnikiem), a następnie podzielono na grupy tematyczne. Dla pełniejszego obrazu posiłkowano się analizą konkordancji.

## ANALIZA

Zastosowanie powyżej opisanej metody do analizy reprezentacji matki w warstwie werbalnej ikonotekstu pozwoliło ustalić, że w fińskich książkach obrazkowych lemat *äiti* (pol. „mama”) pojawia się najczęściej w funkcji podmiotu (388 z 531 wszystkich wystąpień). Wśród czasowników najczęściej kolokujących ze słowem *äiti* znajdują się: *sanoa* (pol. „powiedzieć”), *kysyä* (pol. „pytać”), *kertoa* (pol. „opowiadać”), *selittää* (pol. „wyjaśniać”). Wśród nieco rzadszych kolokatów czasownikowych słowa *äiti* pojawiają się jeszcze *tulla* (pol. „przyjść”), *istua* (pol. „siedzieć”) oraz *aikoa* (pol. „zamierzać”). A zatem najczęstszymi czynnościami matki w warstwie tekstowej są statyczne czynności związane z posługiwaniem się głosem: matka mówi, woła, tłumaczy, pyta, wyjaśnia. Po bardziej szczegółowej analizie konkordancji dla tych wyrażen okazało się, że zwykle posługiwanie się głosem dotyczy relacji z dziećmi, dlatego kategorię najczęściej wykonywanych przez matkę czynności zaklasyfikować można do czynności opiekuńczych.

Na drugiej pozycji kolokacji dla korpusu fińskiego pojawiła się kategoria przypadku Genetiivi oznaczającego przynależność, w tym kontekście przynależność do matki: *äidin\_ääni* (pol. „głos mamy”), *äidin\_maha* (pol. „brzuch mamy”),

<sup>1</sup> Sketch Engine, <https://app.sketchengine.eu/>; dostęp: 11.09.2025.

<sup>2</sup> Procedura stosowana w celu przeprowadzania dalszych analiz korpusowych polegająca na sprowadzeniu wyrazów do ich formy podstawowej, tzw. formy słownikowej.

*äidin\_massussa* (pol. „w brzuszku mamy”). Kolokacje te wskazują na biologiczny aspekt macierzyństwa, eksponują cielesność matki – podobnie jak jedyna relevantna kolokacja przymiotnikowa widoczna na diagramie<sup>3</sup>: *biologinen äiti* (pol. „matka biologiczna”). Pojawiły się też jednak kolokacje wskazujące na odrębność, niezależności matki: *äidin\_mekkoa* (pol. „sukienka mamy”), *äidin\_puhelin* (pol. „telefon mamy”), *äidin\_työpaikka* (pol. „miejsce pracy mamy”), *äidin\_miesystävä* (pol. „partner mamy”). Ta grupa kolokacji wskazuje, że matka w warstwie tekstualnej fińskich książek obrazkowych jest kobietą pracującą, dbającą o swój wygląd, spotykającą się z mężczyzną, niebędącym ojcem głównego bohatera.

Uzyskane wyniki stanowiły podstawę do skierowania badawczej uwagi przykładowo na reprezentacje związane z pracą. Z wykorzystaniem analizy dystrybucji odszukano rozkładówki, na których – w warstwie tekstowej – pojawiła się kolokacja *äidin\_työpaikka* (pol. „miejsce pracy mamy”). W ten sposób wybrane rozkładówki mogły zostać poddane analizie jakościowej z wykorzystaniem perspektywy badawczej odpowiadającej celowi badania.

## ARKUSZ OBSERWACJI

### METODOLOGIA

Kolejnym narzędziem ilościowym wspierającym analizę ikonotekstu jest **arkusz obserwacji** (kodowania), który stosuje się w celu zarządzania większą liczbą danych. Z powodzeniem był on wykorzystany jako faza wstępna do dalszej analizy książek obrazkowych w prowadzonych w nurtach krytycznych badaniach m.in. przez Małgorzatę Cackowską (2018), Mykola C. Hamiltona i współpracowników (2006) oraz Matthew Adamsa i współpracowników (2011). Arkusz kodowania jest narzędziem, które pomaga w ilościowej analizie książki obrazkowej, umożliwia powtarzalne zakodowanie treści wizualnej, ale może być również pomocne w badaniu relacji słowo–obraz. Do jego zalet należy m.in. zapewnianie porządku w przeprowadzanej na większym materiale analizie oraz możliwość porównania danych między poszczególnymi książkami i zaobserwowania głównych tendencji ilościowych. Prowadzenie obserwacji na stosunkowo dużych zbiorach ikonotekstów wydaje się szczególnie istotne

<sup>3</sup> Pozostałe wyróżnione przez program kolokacje przymiotnikowe (kolor różowy) to *pikku-Oton äiti* oraz ta sama kolokacja pisana wielką literą: *Pikku-Oton äiti* oznaczająca „mama Małego Ottona”.

w przypadku badań w nurtach krytycznych zmierzających np. do ujawnienia dominujących dyskursów. Wymaga to bowiem odkrycia powtarzających się wzorców, a analiza pojedynczej książki obrazkowej nie pozwalałaby na uzyskanie wiarygodnych wyników.

Tworzony na potrzeby konkretnego badania arkusz obserwacji może zawierać pytania zarówno ilościowe, jak i jakościowe – odnoszące się do relacji słów i obrazów. Poczynając od bardzo prostych pytań, np. o to, ile razy określona postać jest reprezentowana w wizualnej warstwie ikonotekstu, przez pytania o posiadane przez nią atrybuty czy inne postaci, z którymi jest przedstawiana, aż po złożone pytania o relacje między tekstem i obrazem, np. co jest na obrazach, a czego nie ma w tekście. Punktem wyjścia dla tworzenia arkusza obserwacji mogą być stawiane pytania badawcze, a także intuicja badacza. Może on również stanowić operacjonalizację kategorii teoretycznych przyjmowanych w analizie.

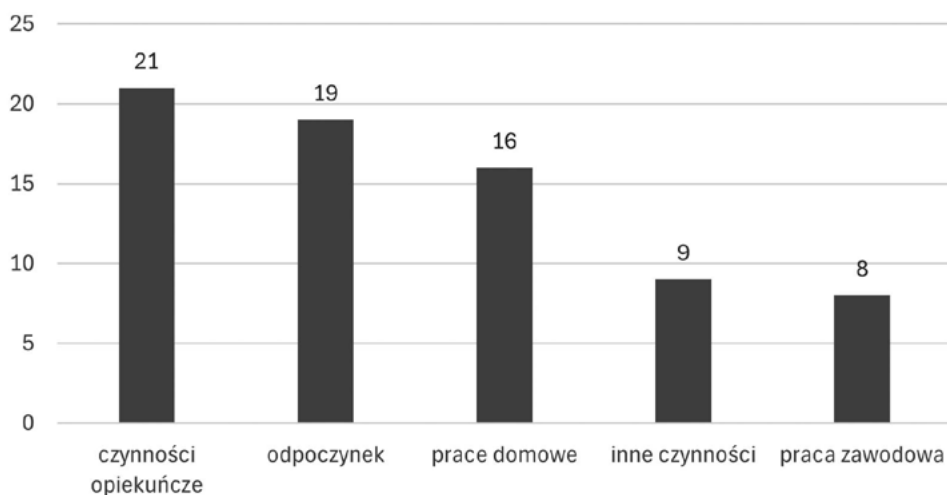
W prezentowanym tutaj badaniu nad fińską książką obrazkową kategorie analityczne w arkuszu kodowania są inspirowane strategiami dyskursywnymi proponowanymi przez Martina Reisigla i Ruth Wodak (2017) oraz multimodalnymi obszarami znaczeń opisanymi przez Clare Painter (2018). W arkuszu umieszczono pytania ilościowe oraz jakościowe odnoszące się zarówno do reprezentacji wizualnych, jak i werbalnych (tab. 8.1).

TAB. 8.1. Arkusz obserwacji reprezentacji rodziny w książce obrazkowej (opracowanie własne).

|                                                                 | Książka 1 |
|-----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Rodzina</b>                                                  |           |
| Kim są przedstawieni członkowie rodziny głównego bohatera?      |           |
| Jaki jest model rodziny głównego bohatera?                      |           |
| <b>Członkowie rodziny</b>                                       |           |
| liczba wizualnych wystąpień                                     |           |
| liczba tekstowych wystąpień                                     |           |
| nominacje (sposoby nazywania)                                   |           |
| predykcje (atrybuty, cechy, emocje)                             |           |
| przestrzenie, w których przedstawiony jest dany członek rodziny |           |
| czynności, które wykonuje dany członek rodziny                  |           |

|                                                                                                                           | Książka 1 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Relacje między członkami rodziny</b>                                                                                   |           |
| Jak przedstawiane są relacje?                                                                                             |           |
| Czy reprezentacje obejmują: kontakt fizyczny (pozytywny/negatywny), bliskość (np. patrzą na siebie), odległość, kontrast? |           |
| W jaki sposób postacie są zorientowane?                                                                                   |           |
| <b>Ogólne (analiza jakościowa)</b>                                                                                        |           |
| Jaki obraz rodziny wyłania się z danej książki obrazkowej?                                                                |           |
| Co jest przemilczane? Czyj głos jest niesłyszalny?                                                                        |           |
| Jakie zachowania dzieci są przedstawiane jako pozytywne?                                                                  |           |
| Co w rodzinie jest przedstawiane jako pozytywne?                                                                          |           |
| Co znajduje się w tekście, a nie na obrazach?                                                                             |           |
| Co jest na obrazach, a czego nie ma w tekście?                                                                            |           |
| Jak przedstawiony jest dom, np. zdjęcia rodzinne na ścianach?                                                             |           |

Po uzyskaniu wszystkich wyników dane ilościowe z arkusza obserwacji zostały usystematyzowane w programie Microsoft Excel. Uzyskana w ten sposób tabela umożliwiła przegląd i porównanie głównych tendencji ilościowych, np. w postaci wykresów (il. 8.2).



Il. 8.2. Czynności wykonywane przez matkę (opracowanie własne).

## ANALIZA

Zastosowanie opisanego arkusza obserwacji do analizy reprezentacji matki w warstwie wizualnej ikonotekstu wskazało na częściową zbieżność najczęściej wykonywanych przez nią czynności w obu modalnościach. Opracowany wykres prezentuje liczbę książek (il. 8.2), w których pojawia się dany typ czynności wykonywany przez matkę.

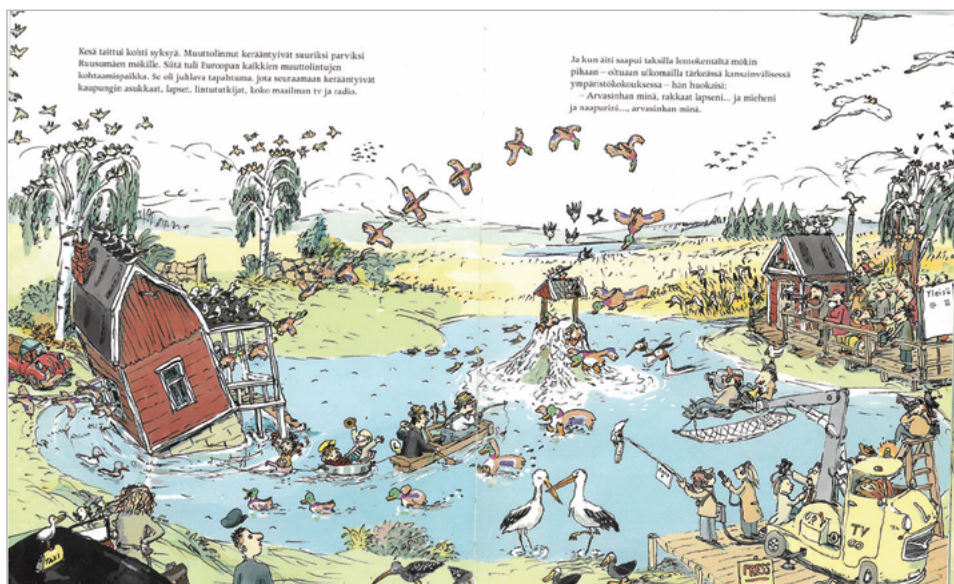
Czynności opiekuńcze, silnie zarysowane w wynikach badań korpusowych, są wyeksponowane również w warstwie wizualnej. Matka była przedstawiona w trakcie wykonywania czynności opiekuńczych w 21 z 29 książek. Matka przedstawiana jest w trakcie opieki nad młodszym rodzeństwem głównego bohatera (*Hyvin menee, Emma; Vesta-Linnea ja kaverit*). Pojawiło się również graficzne przedstawienie matki głównego bohatera opiekującej się swoją wnuczką (*Niila ja punaiset saappaat*). W ostatniej wspomnianej książce mama została przedstawiona w podwójnej roli – jednocześnie jako mama i babcia. Matka wydaje się spełniona w swoich rolach – uśmiecha się, jest przedstawiona w ruchu, z gracją, w pastelowych barwach.

Kolejną pod względem częstości kategorią czynności był odpoczynek, który nie miał wyraźnego odzwierciedlenia w warstwie tekstowej (czynności związane z odpoczynkiem nie pojawiały się jako kolokaty wyrazu *äiti*). Wizualne reprezentacje matki w trakcie czynności związanych z odpoczynkiem stanowią zdecydowanie liczniej reprezentowaną grupę niż praca zawodowa lub prace domowe. Matka często odpoczywa aktywnie: np. w książce *Onni-poika osoittaa mieltä* mama Onniego uprawia aerobik w parku.

Praca zawodowa matki pojawiająca się w warstwie tekstowej jest również silnie reprezentowana wizualnie. Zasugerowało to skierowanie uwagi badawczej na książki obrazkowe skupione wokół tego tematu, czyli serię „Isä”<sup>4</sup> (pol. Tato) Markusa Majaluomy, w której matka pojawia się jedynie na ostatniej rozkładówce, tyłem do czytelnika, a przekaz werbalny informuje, że wróciła z pracy lub konferencji.

Dalsza, pogłębiona analiza jakościowa dla jednej z rozkładówek pozwala pokazać zniuansowany obraz relacji między pracującą matką a resztą rodziny (il. 8.3). Na rozkładówce matka przedstawiona jest graficznie w dolnym lewym rogu, wysiada z taksówki po powrocie z dłuższej nieobecności związanej z pracą zawodową.

<sup>4</sup> Wszystkie książki z serii (*Tato, popłynij na wyspę!; Tato, pojedźmy na grzyby!; Tato, zbudujmy domek!; Tato, kiedy przyjedzie Święty Mikołaj?; Tato, w studni nie ma wody!*) zostały wydane w Polsce w przekładzie Iwony Kiuru nakładem wydawnictwa Bona.



Il. 8.3. Rozkładówka z książki *Isä, ostetaan kesämökki!* (Majaluoma 2009).

Widać wyraźny dystans między matką a resztą rodziny. Zabieg ukrywania twarzy matki wskazuje na jej nieobecność, mama Ruusumäki przyjeżdża na sam koniec przygody, coś ważnego ją omija. Fokalizatorem jest w tym przypadku ojciec, który spędza dużo czasu z dziećmi. Relacje między słowami a obrazami na rozkładówce są wzmacniające: tekst podkreśla, że mama była na ważnej konferencji ekologicznej, obraz pokazuje dzieci i męża na łonie przyrody, w otoczeniu wielu gatunków ptaków z całej Europy. Narrator werbalny dodaje, że zlot ptaków na działce rodziny Ruusumäki był „uroczystym wydarzeniem, któremu przyglądali się [...] ornitolodzy oraz telewizja i radio z całego świata”<sup>5</sup> (Majaluoma 2011).

Wykorzystanie arkusza obserwacji pozwoliło zatem pokazać, że stereotypowe przedstawienie matki w kuchni podczas prac domowych nie jest już wiodącym trendem. Liczba reprezentacji wizualnych związanych z wypoczynkiem znacznie przewyższała liczbę reprezentacji matki podczas wykonywania prac domowych. Duże znaczenie zarówno w warstwie wizualnej, jak i werbalnej miała jej praca zawodowa. Jak wykazano w analizie jakościowej, praca matki przedstawiana jest z perspektywy czekającej na nią rodziny, a nie jej samej. Niemniej jednak tego typu reprezentacje wskazują, że zaczyna ona być przed-

<sup>5</sup> Oryg.: „Se oli juhla tapahtuma, jota seuraamaan kerääntyivät kaupungin asukkaat, lapset, lintututkijat, koko maailman tv ja radio”.

stawiana na nowe sposoby, akcentujące inne niż tylko domowe i opiekuńcze role, co przełamuje stereotypy funkcjonujące do tej pory w literaturze dziecięcej (por. Alston 2008).

## ANALIZA KOLUSTRACJI

### METODOLOGIA

Połączeniem obu opisanych powyżej narzędzi zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym jest **analiza kolustracji**. Definiuje się ją jako „analizę powtarzających się współwystąpień między reprezentacjami językowych i wizualnych zasobów semiotycznych w wielu tekstach, a tym samym koncentrację na znaczących, powtarzających się relacjach między cechami występującymi w obu” (McGlashan 2015 – tłum. K.C.). Łączy więc ona tradycyjną kolokację rozumianą jako współwystępowanie elementów językowych z obserwacją towarzyszących im i powtarzających się elementów graficznych. Jest to zatem narzędzie umożliwiające przeprowadzenie multimodalnej analizy uwzględniającej cały ikonotekst książki obrazkowej.

Na poziomie praktycznym zastosowanie tego narzędzia wymaga ręcznego porównywania tekstowych i wizualnych współwystąpień, ponieważ odpowiednie oprogramowanie do analizy kolustracji nie jest dostępne. McGlashan (2015) zwraca uwagę na czasochłonność tego procesu, co może stanowić wyzwanie przy analizie dużych zbiorów tekstów. Możliwe jest jednak jego zastosowanie również w ograniczonym zakresie, np. w celu zapewnienia kryterium wyboru najbardziej znaczących rozkładówek do dalszej pogłębionej analizy. Równocześnie opisane powyżej metody mogą wskazywać na kierunki, w których warto poszukiwać kolustracji. Tak oto częste połączenie wyrazowe (np. wspomniane wyżej „matka mówi”) obecne w warstwie werbalnej ikonotekstu może zachęcać do sprawdzenia towarzyszących mu wzorców w warstwie graficznej. I odwrotnie: wynikające z arkusza obserwacji częste przedstawianie matki podczas wykonywania czynności opiekuńczych w warstwie graficznej może sugerować przyjrzenie się towarzyszącej im warstwie werbalnej.

### ANALIZA

W prezentowanych tutaj badaniach analiza kolustracji została wykorzystana w celu określenia niezbędnych członków grupy określanej mianem rodziny (tab. 8.2). Jako punkt wyjściowy do analizy kolustracji wybrano kolokację *koko*

*perhe* (pol. „cała rodzina”). Określono, jacy członkowie rodziny oraz w jakich sytuacjach przedstawiani są na rozkładówkach, na których w warstwie tekstowej pojawia się wspomniana kolokacja. Dla odnalezienia konkretnych rozkładówek wykorzystano opisaną wyżej analizę dystrybucji.

TAB. 8.2. Wyniki analizy kolustracji (opracowanie własne).

| Książka                             | Kontekst                                                                                                                                                                                                                                                  | Kto jest na rozkładówce?                                                                                       | Przestrzeń/<br>Sytuacja |
|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| Onni-poika keittiössä               | „Äiti kaivaa esille läjän keittokirjoja. Koko perhe innostuu – minä alan suklaaleipojaksi, päättää Olavi”.<br>[„Mama wykopuje kilka książek kucharskich. <b>Cała rodzina</b> jest podekscytowana – zostanie cukiernikiem, postanawia Olavi” – tłum. K.C.] | Onni (główny bohater), brat, (wystające spod kołdry stopy mamy lub taty)                                       | sypialnia rodziców      |
| Onnikujan kaverukset ja suuri prööt | „Tahdon isin syliin, pyytää pikkusisko. <b>Koko perhe</b> istuu lähekkäin. Saunassa on mukavan lämmintä”.<br>[„Chcę na kolana do tatusia, prosi młodsza siostra. <b>Cała rodzina</b> siedzi blisko siebie. W saunie jest przyjemnie ciepło” – tłum. K.C.] | mama, tata, dziecko, siostra, brat                                                                             | sauna, dom              |
| Virtaset huvipuistossa              | „He kiljuvat ja kastuvat. <b>Koko perhe</b> menee laskemaan jokea tukin muotoisella veneellä”.<br>[„Piszczą i cali są przemoczeni. <b>Cała rodzina</b> spływa w dół rzeki łodzią w kształcie łody” – tłum. K.C.]                                          | Kastehelmi (główna bohaterka), fragment nogi mężczyzny (z kontekstu wynika, że jest to tata głównej bohaterki) | park rozrywki           |
| Virtaset huvipuistossa              | „ <b>Koko perhe</b> ryntää etsimään. Isä menee pyytämään, että Kastehelmeä kuulutettaisiin”.<br>[„ <b>Cała rodzina</b> rusza na poszukiwania. Tata idzie poprosić, by wezwano Kastehelmi przez mikrofon” – tłum. K.C.]                                    | dwie siostry, dwaj bracia                                                                                      | park rozrywki           |

TAB. 8.2. cd.

| Książka                       | Kontekst                                                                                                                                                                                                                                  | Kto jest na rozkładówce?                  | Przestrzeń/<br>Sytuacja |
|-------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|-------------------------|
| Onni-poika ja parvekeviidakko | „Siitä alkaa <b>koko perheen</b> puutarhainnostus. Isi on aina halunnut viljellä perunaa”.<br>[„Od tego rozpoczęło się zainteresowanie <b>całej rodziny</b> pracami ogrodniczymi. Tata od zawsze chciał uprawiać ziemniaki” – tłum. K.C.] | Onni, brat, tata                          | dom                     |
| Mennään jo naapuriin          | „Olemme onnellisia, kun saamme vihdoon olla <b>koko perhe</b> yhdessä ja asua Suomessa”.<br>[„Będziemy szczęśliwi, gdy tylko będziemy w końcu mogli być <b>całą rodziną</b> razem i zamieszkać w Finlandii” – tłum. K.C.]                 | mama, tata, Eugene, siostra, brat, goście | przy stole w salonie    |

We wszystkich analizowanych przykładach przedstawiono graficznie przynajmniej jedno dziecko, można zatem przyjąć, że przedstawienie dziecka jest koniecznym elementem reprezentacji rodziny w fińskim korpusie. Dodatkowo, poza jednym wyjątkiem, we wszystkich reprezentacjach pojawia się rodzeństwo głównego bohatera. Wyraźnie widoczne jest również, że w badanych książkach fińskich połączenie „cała rodzina” wiązane jest z rodziną nuklearną, w żadnym bowiem przypadku na rozkładówkach nie pojawiają się członkowie rodziny rozszerzonej, tacy jak dziadkowie czy wujostwo.

W prezentowanym przykładzie wynikiem analizy kolustracji jest m.in. stwierdzenie, że w badanym materiale nie jest oczywiste, na których rozkładówkach przedstawiono rodzinę. Nie zawsze używano terminu „rodzina”, kiedy przedstawiano wszystkich członków danej fikcyjnej rodziny w książce obrazkowej, jednak użycie tego terminu pojawiało się w bardzo różnych sytuacjach, dla określenia zupełnie różnych grup osób. Tego typu obserwacja może w istotny sposób wpływać na dalszą, jakościową analizę ikonotekstu.

## PODSUMOWANIE

Do najważniejszych zalet omówionych przez nas narzędzi należą możliwość przebadania dużego zbioru książek obrazkowych, zastosowanie spójnych kate-

gorii analitycznych do badanych tekstów multimodalnych oraz wsparcie pogłębionej analizy jakościowej poprzez wybór rozkładówek bądź zagadnień osadzonych w tym, co częste i powtarzalne.

Badanie stosunkowo dużego zbioru pozwala na odkrycie dominujących wzorców w korpusie ikonotekstów, np. związanych z życiem rodzinnym oraz reprezentacją poszczególnych członków rodziny. Możliwość obserwacji wzorców na tak dużym zbiorze tekstów multimodalnych wydaje się szczególnie istotna dla badań prowadzonych w nurtach krytycznych, jak np. krytyczna analiza dyskursu, akcentujących społeczny wymiar książki obrazkowej. W tym nurcie książkę obrazkową traktuje się jako medium kulturowe, odzwierciedlające dominujące ideologie oraz dyskursy władzy. W centrum zainteresowań znajduje się wybrane zagadnienie społeczne, a nie sama forma książki obrazkowej, co powoduje, że pytanie o dominujące i powtarzające się sposoby reprezentacji jest szczególnie istotne.

Stosowanie zaprojektowanych wcześniej narzędzi analitycznych (arkusz obserwacji) czy metod korpusowych (analiza kolokacji) zapewnia spójność analizy i ogranicza wpływ badacza na wyniki. Ma to znaczenie np. dla badań z perspektywy komparatystycznej, umożliwia bowiem porównanie głównych wzorców związanych z analizowanym zjawiskiem społecznym, np. w perspektywie diachronicznej (jak zmienia się obraz rodziny na przestrzeni kilku ostatnich dekad) bądź synchronicznej – biorąc pod uwagę książki obrazkowe z różnych krajów.

Zalety metod ilościowych są widoczne również na wczesnych etapach jakościowej analizy książek obrazkowych. Analiza najczęściej występujących kolokacji tekstowych, przedstawień wizualnych, a także ich połączenia (kolustracji) pomaga skierować uwagę badawczą na najczęstsze bądź powtarzające się zjawiska. Dzięki temu z kolei możliwy jest wybór odpowiednich rozkładówek do pogłębionej analizy jakościowej ikonotekstów. Ma to szczególne znaczenie przy dużych korpusach, obejmujących kilkadziesiąt bądź kilkaset książek obrazkowych, w których jakościowa analiza wszystkich rozkładówek byłaby niemożliwa. Po wybraniu z pomocą proponowanych przez nas narzędzi relewantnych z perspektywy stawianego pytania badawczego rozkładówek można dokonać ich analizy, wykorzystując podejścia jakościowe szerzej opisane w innych rozdziałach niniejszej monografii.

## BIBLIOGRAFIA

- Adams M., Carl W. i O'Connell P. 2011. *Invisible or Involved Fathers? A Content Analysis of Representations of Parenting in Young Children's Picturebooks in the UK. „Sex Roles”, Vol. 65, No. 3–4, s. 259–70.*

- Alston A. 2008. *Family in English Children's Literature*, Routledge, New York.
- Baker P., Hardie A. i McEnery T. 2006. *A Glossary of Corpus Linguistics*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Cackowska M. 2017. Współczesna książka obrazkowa – pojęcie, typologia, badania, teorie, konteksty, dyskursy, w: *Książka obrazkowa: wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań, s. 11–48.
- Cackowska M. 2018. *Czego chce Basia od polskiego społeczeństwa?*, „Ars Educandi”, nr 15, s. 55–68.
- Hallberg K. 2017. *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową*, tłum. H. Dymel-Trzebiatowska, w: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań, s. 49–56.
- Hamilton M., Anderson D., Broadbuss M., i Young K. 2006. *Gender Stereotyping and Under-representation of Female Characters in 200 Popular Children's Picture Books: A Twenty-first Century Update*, „Sex Roles”, Vol. 55, No. 11–12, s. 757–765.
- Heikkilä-Halttunen P. 2010. *Minttu, Jason ja Peikohäntä. Kipeät aiheet lasten kuvakirjoissa*, Avain, Helsinki.
- Kamasa V. 2014. *Techniki językoznawstwa korpusowego wykorzystywane w krytycznej analizie dyskursu: przegląd*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 10, nr 2, s. 100–117.
- Majaluoma M. 2011. *Tato, w studni nie ma wody!*, tłum. I. Kiuru, Bona, Kraków.
- McGlashan M. 2021. *Linguistic and Visual Trends in the Representation of Two-Mum and Two-Dad Couples in Children's Picture Books*, w: *A Multimodal Approach to Challenging Gender Stereotypes in Children's Picture Books*, ed. A.J. Moya-Guijarro i E. Ventola, Routledge, New York.
- Painter C. 2018. *Multimodal Analysis of Picturebooks*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 420–428.
- Pesonen J. 2021. *Family in Finnish Picturebooks: Playful Books Challenging the Normative Representation of Family*, w: *Children's Literature and Intergenerational Relationships. Encounters of the Playful Kind*, ed. J. Deszcz-Tryhubczak i I.B. Kalla, Palgrave Macmillan, New York, s. 225–241.
- Poynter E. 2024. *My girl, old girl: Keywords, Collocations and Gender in British Children's Fiction*, „Journal of Language and Literature”, Vol. 24, No. 1, s. 27–40.
- Reisigl M. i Wodak R. 2017. *The Discourse-Historical Approach (DHA)*, w: *The Routledge Handbook of Critical Discourse Studies*, ed. J. Flowerdew, J. Richardson, Routledge Londyn, New York, s. 87–121.
- Stephens J. 1992. *Language and Ideology in Children's Fiction*. Longman, New York.
- Stubbs M. 2001. *Words and Phrases: Corpus Studies of Lexical Semantics*, Blackwell Publishers, Oxford.
- Stubbs M. 2007. *On Texts, Corpora and Models of Language*, w: *Text, Discourse and Corpora: Theory and Analysis*, M. Hoey, M. Mahlberg, M. Stubbs, W. Teubert, Continuum, London, s. 127–161.
- Sun L. 2021. *Children of "A Dream Come True": A Critical Content Analysis of the Representations of Transracial Chinese Adoption in Picturebooks*, „Children's Literature in Education”, Vol. 52, Iss. 2, s. 231–252.
- Zbierzchowska A. 2019. *Obraz roli babci i dziadka we współczesnej literaturze dziecięcej*, „Pedagogika Społeczna”, nr 1, s. 161–179.

ANEKS 1. Korpus analizowanych książek obrazkowych.

| KORPUS FIŃSKI                                                                           |                                                |                     |                                          |                  |             |                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------|------------------|-------------|-------------------|
| Tytuł książki                                                                           | Tłumaczenie<br>na język polski <sup>1</sup>    | Seria<br>wydawnicza | Autor tekstu                             | Autor obrazów    | Wydawnictwo | Rok<br>wydania    |
| <i>Vesta-Linnea ja mieli mustana</i><br>(szw. <i>Vesta-Linnéa och svartaste tanke</i> ) | Vesta-Linnea i przygnębienie                   | „Vesta-Linnea”      | Tove Appelgren tłum. Tittamari Marttinen | Salla Savolainen | Tammi       | 2008              |
| <i>Vesta-Linneat ja kaverit</i><br>(szw. <i>Vesta-Linnéa och vännerna</i> )             | Vesta-Linnea i przyjaciele                     | „Vesta-Linnea”      | Tove Appelgren tłum. Tittamari Marttinen | Salla Savolainen | Tammi       | 2019              |
| <i>Vesta-Linnea kuun valossa</i><br>(szw. <i>Vesta-Linnéa i månskenet</i> )             | Vesta-Linnea w świetle księżycy                | „Vesta-Linnea”      | Tove Appelgren tłum. Tittamari Marttinen | Salla Savolainen | Tammi       | 2013              |
| <i>Siiri ja nolo nalle</i>                                                              | Siiri i obciachowy misiek                      | „Siiri”             | Tiina Nopola                             | Mervi Lindman    | Tammi       | 2020              |
| <i>Siiri ja villi taapero</i>                                                           | Siiri i dziki brzdąc                           | „Siiri”             | Tiina Nopola                             | Mervi Lindman    | Tammi       | 2013              |
| <i>Siiri ja heppa huoleton</i>                                                          | Siiri i bez troski konik                       | „Siiri”             | Tiina Nopola                             | Mervi Lindman    | Tammi       | 2016              |
| <i>Hyvin menee, Emma: Emma ja erilainen perhe</i>                                       | Wszystko w porządku, Emmo: Emma i inna rodzina | „Emma”              | Pirkko Harainen                          | Leena Lumme      | Mäkelä      | 2021 <sup>2</sup> |

<sup>1</sup> Jeśli nie podano inaczej – tłum. K.C.<sup>2</sup> Podany rok wydania dotyczy książki *Hyvin menee, Emma* zawierającej trzy książki obrazkowe. Pierwsze wydanie książki *Emma ja erilainen perhe* jako odrębnej książki miało miejsce w 1998 roku.

## ANEKS 1. cd.

| Tytuł książki                                       | Tłumaczenie<br>na język polski <sup>3</sup>            | Seria<br>wydawnicza        | Autor tekstu                                           | Autor obrazów    | Wydawnictwo        | Rok<br>wydania |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------|------------------|--------------------|----------------|
| <i>Hyvin menee, Emma:<br/>Emma menee esikouluun</i> | Wszystko w porządku,<br>Emmo: Emma idzie do<br>zerówki | „Emma”                     | Pirkko Harainen                                        | Leena Lumme      | Mäkelä             | 2021           |
| <i>Hyvin menee, Emma:<br/>Tekemistä riittää</i>     | Wszystko w porządku,<br>Emmo: Jest co robić            | „Emma”                     | Pirkko Harainen                                        | Leena Lumme      | Mäkelä             | 2021           |
| <i>Onnikujan kaverukset ja<br/>suuri prööt</i>      | Przyjaciele z Onnikuja<br>i wielkie „pryk”             | „Onnikujan<br>kaverukset”  | Maaret Kallio;<br>Susanna Ruuhilahti                   | Minna Kähkönen   | Väestöliitto       | 2014           |
| <i>Onnikujan kaverukset ja<br/>uusi poika</i>       | Przyjaciele z Onnikuja<br>i nowy chłopiec              | „Onnikujan<br>kaverukset”  | Maaret Kallio;<br>Susanna Ruuhilahti                   | Minna Kähkönen   | Väestöliitto       | 2014           |
| <i>Onnikujan kaverukset ja<br/>pomppiva masu</i>    | Przyjaciele z Onnikuja<br>i podskakujący brzuch        | „Onnikujan<br>kaverukset”  | Maaret Kallio;<br>Susanna Ruuhilahti                   | Minna Kähkönen   | Väestöliitto       | 2014           |
| <i>Mennään jo naapurisiin</i>                       | Chodźmy już<br>do sąsiadów                             | „Perhe<br>sarja”           | Riina Katajavuori                                      | Salla Savolainen | Tammi              | 2020           |
| <i>Meidän pihan perhesoppa</i>                      | Zupa rodzinna na<br>naszym podwórku                    | „Perhe<br>sarja”           | Riina Katajavuori;<br>Riikka Toivanen;<br>Maiju Tokola | Christel Rönns   | Tammi              | 2015           |
| <i>Mennään jo kotiin</i>                            | Chodźmy już do<br>domu                                 | „Perhe<br>sarja”           | Riina Katajavuori                                      | Salla Savolainen | Tammi              | 2007           |
| <i>Paavo Virtanen ja tauti</i>                      | Paavo Virtanen<br>i choroba                            | „Viisi villiä<br>Virtasta” | Anneli Kanto                                           | Noora Katto      | Otava<br>(Karisto) | 2021           |

<sup>3</sup> Jeśli nie podano inaczej – tłum. K.C.

|                                           |                                        |                         |                   |                   |                 |      |
|-------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|-----------------|------|
| <i>Virtaset huvipuistossa</i>             | Virtanenowie w parku rozrywki          | „Viisi villiä Virtasta” | Anneli Kanto      | Noora Katto       | Otava (Karisto) | 2018 |
| <i>Paavo Virtanen ja tyttöjen tavarat</i> | Paavo Virtanen i rzeczy dziewczynek    | „Viisi villiä Virtasta” | Anneli Kanto      | Noora Katto       | Otava (Karisto) | 2016 |
| <i>Minttu Morsiusreitona</i>              | Minttu zostaje druhną                  | „Minttu”                | Maiikki Harjanne  | Maiikki Harjanne  | Otava           | 2011 |
| <i>Minttu ja ystävät</i>                  | Minttu i przyjaciele                   | „Minttu”                | Maiikki Harjanne  | Maiikki Harjanne  | Otava           | 2020 |
| <i>Minttu ja kananvaljaat</i>             | Minttu i łańcuch dla kury              | „Minttu”                | Maiikki Harjanne  | Maiikki Harjanne  | Otava           | 2018 |
| <i>Onni-poika ja parvekeviidakko</i>      | Onni i balkonowa dżungla               | „Onni-poika”            | Sanna Pelliccioni | Sanna Pelliccioni | Etana editions  | 2019 |
| <i>Onni-poika osoittaa mieltä</i>         | Onni wyraża swoje zdanie               | „Onni-poika”            | Sanna Pelliccioni | Sanna Pelliccioni | Etana editions  | 2020 |
| <i>Onni-poika keittiössä</i>              | Onni w kuchni                          | „Onni-poika”            | Sanna Pelliccioni | Sanna Pelliccioni | Etana editions  | 2021 |
| <i>Niila ja punaiset sappaat</i>          | Niila i czerwone kalosze               | „Niila”                 | Tiina-Liisa Lohi  | Tytti Mäenpää     | SRK             | 2017 |
| <i>Niila kotisuiseuroissa</i>             | Niila na domowym Zlocie Letnim         | „Niila”                 | Tiina-Liisa Lohi  | Tytti Mäenpää     | SRK             | 2018 |
| <i>Isä, rakennetaan maja</i>              | Tato, zbudujmy sobie domek na drzewie! | „Isä”                   | Markus Majaluoma  | Markus Majaluoma  | WSOY            | 2004 |
| <i>Isä, ostetaan kesämökki</i>            | Tato, w studni nie ma wody!            | „Isä”                   | Markus Majaluoma  | Markus Majaluoma  | WSOY            | 2009 |
| <i>Isä, lähdetään sieneen</i>             | Tato, pojedźmy na grzyby!              | „Isä”                   | Markus Majaluoma  | Markus Majaluoma  | WSOY            | 2003 |



# NIEBEZPIECZEŃSTWA W TŁUMACZENIU *NIEBEZPIECZNEJ PODRÓŻY* TOVE JANSSON. BADANIE PRZEKŁADU Z PERSPEKTYWY WIELOADRESOWOŚCI

---

## Streszczenie

Rozdział rozpoczynam przeglądem badań na temat przekładu ikonotekstu z podkreśleniem znaczącego wkładu Riitty Oittinen (2000, 2018), a następnie prezentuję szkic badań nad wieloadresowością. Główną część rozdziału stanowi analiza porównawcza książki obrazkowej *Den farliga resan* Tove Jansson (1977) z jej dwoma polskimi przekładami zatytułowanymi *Niebezpieczna podróż* – Teresy Chłapowskiej z roku 1986 oraz Ewy Kozyry-Pawlak z roku 2014. Celem badania jest określenie implicytnego odbiorcy przekładów oraz refleksja nad tym, czy tłumaczkki uwzględniły w swojej pracy wieloadresowość tekstu źródłowego.

Słowa kluczowe: przekład, książka obrazkowa, wieloadresowość, *Niebezpieczna podróż*, Tove Jansson

## The Dangers of Translating *The Dangerous Journey* by Tove Jansson. Researching Translation from a Multiple-Address Perspective

## Abstract

I begin the chapter with a review of research on the translation of iconotext, highlighting the significant contribution of Riitta Oittinen (2000, 2018), and then I present a sketch of research on multiple address. The main part of the chapter is a comparative analysis of the picturebook *Den farliga resan* (*The Dangerous Journey*) by Tove Jansson (1977) with its two Polish translations titled *Niebezpieczna podróż*: by Teresa Chłapowska (1986) and Ewa Kozyra-Pawlak (2014). The aim of the study is to determine the implicit recipient of translations and the reflection on whether the translators took into account the multiple address of the text in the original work.

Keywords: translation, picturebook, multiple address, *The Dangerous Journey*, Tove Jansson

## I METODOLOGIA

Od początku XXI wieku zagadnienia dotyczące przekładu książek obrazkowych są przedmiotem badań w ramach subdyscypliny nazywanej translatoryką literatury dziecięcej<sup>1</sup>, a jedną z czołowych specjalistek w tej dziedzinie jest Riitta Oittinen. Fińska naukowiec zyskała międzynarodowe uznanie w roku 2000, kiedy opublikowała monografię *Translating for Children*, w której przedstawiła swoją koncepcję tłumaczenia dla dzieci. Praca ta stała się popularna, a wielu badaczy literatury dziecięcej i młodzieżowej odwoływało się do niej i polemizowało z nią. Już w tej publikacji Oittinen, która jest też tłumaczką i ilustratorką, poświęciła przekładowi ikonotekstu rozdział *Translating the Drama of Words and Illustrations* (2000: 100–114). W kolejnych latach napisała i zredagowała następne prace na ten temat, których ukoronowaniem była współautorska monografia *Translating Picturebooks: Revoicing the Verbal, the Visual, and the Aural for a Child Audience* (Oittinen, Ketola i Garavini 2018). Ponadto opracowała rozdział *Picturebooks and Translation* do *The Routledge Companion to Picturebooks* (2018), a także rozdział *Translating the Verbal and the Visual for a Child Image: Perspectives and Dialogues* w *The Routledge Handbook of Translation and Young Audiences* (2025).

Teoria Oittinen ma rys psychologiczny, ponieważ podkreśla rolę człowieka w złożonym łańcuchu komunikacji, w którym tłumaczenie jest – w duchu Bachtinowskiego dialogu – jednym z ogniw. Psychologiczny wymiar **dialogowości** dotyczy dwóch poziomów: wewnętrznego, na którym tłumacz, tworząc obraz dziecka, do którego kieruje przekład, „rozmawia” z wyobrażeniem współczesnego dziecka i z własnymi doświadczeniami z dzieciństwa, oraz zewnętrznego, na którym muszą się porozumieć wszyscy dorośli zaangażowani w tworzenie ostatecznej wersji przekładu: autor, wydawca, ilustrator i tłumacz (Oittinen 2000: 100). Na końcu tego dialogowego procesu znajduje się dziecko, które jest głównym odbiorcą przekładu, wraz z rodzicem, który książkę kupuje i często czyta na głos.

W analizie przekładu ikonotekstu Oittinen akcentuje znaczenie tłumacza jako czytelnika, który powinien posiadać kompetencje interpretacji zarówno tekstu, jak i obrazów. Aby w pełni zrozumieć i **odtworzyć ich interakcję**, musi uwzględnić takie aspekty, jak perspektywa, linia, kolor wraz z ich kulturową symboliką (Oittinen, Ketola i Garavini 2018: 59–69). Nie bez znaczenia są także: projekt graficzny, typografia i relacja między słowami a obrazami. Relacja ta jest szczególnie

<sup>1</sup> W języku angielskim to pole badawcze określane jest jako *Children's Literature Translation Studies* (CLTS).

intrygująca, kiedy jest kontrapunktowa i obrazy oraz słowa wnoszą dodatkowe informacje, co wzbogaca doświadczenie lekturowe dzieci. Tłumacz powinien być świadomy tych aspektów i decydować, jak ilustracje wpływają na tekst docelowy, unikając niezamierzonych konfliktów z zamiarem autora oryginału.

Oittinen omawia ponadto fundamentalną dla przekładu kwestię wyboru strategii **udomowienia (domestykacji)** bądź **egzotyzacji (forenizacji)** i wskazuje na trudność przekładu książki obrazkowej, kiedy ilustracje zawierają dużą dawkę trudnej do rozpoznania obcości, której w większości przypadków nie sposób zmienić<sup>2</sup>, a którą trzeba zestroić z przesłaniem werbalnym przekładu. Badaczka podkreśla też, że oprócz kodów werbalnego oraz wizualnego książka obrazkowa korzysta z trzeciego – audialnego, ponieważ często jest czytana na głos zarówno młodszymi dziećmi przez osoby starsze, jak i przez same dzieci. Tym samym, w przekładzie tego typu utworów szczególnie ważne jest **oddanie rytmu oraz innych figur retorycznych**, które są intencjonalnie zastosowane w celu nawiązania do literackiej oralności (Oittinen 2000: 109).

Badaczka nie oferuje rozpisanej w punktach metodologii badań przekładu książek obrazkowych, ale opisuje aspekty przekładu, które wynikają ze specyfiki tego medium. Z jej obserwacji można wysnuć kilka perspektyw badawczych – porównawcze badania ikonotekstu źródłowego i docelowego pod kątem: zachowania oryginalnej relacji słowo–obraz; oddania oralnych wartości tekstu wyjściowego; respektowania przez tłumacza luk i wzajemnych uzupełnień tekstu i ilustracji, które oferuje oryginał; egzotyzacji i udomowienia, co w książce obrazkowej najważniejsze i najciekawsze, związanego z obecnością obrazu; roli paratekstów (w tym wizualnych) czy przekładu komunikatów interpiktoralnych. Dokonania Oittinen mogą też wesprzeć analizę z wykorzystaniem innych teorii z zakresu przekładoznawstwa ogólnego, np. zmieniających się norm przekładu, lub z zakresu literaturoznawstwa, np. wieloadresowości. To właśnie na nim skupię się w prezentowanej analizie.

Wieloadresowość to koncept, który doczekał się kilku ujęć teoretycznych, choćby pod szyldem ambiwalencji (ang. *ambivalence*) (Shavit 1986), trójdzielnej typologii obejmującej zwrot podwójny, pojedynczy i dwojaki (ang. *double, single and dual address*) (Wall 1991), tekstu-cienia (ang. *shadow text*) (Nodelman 2008), wieloadresowości (ang. *multiple address*) (O’Sullivan 2005) oraz literatury trans-

<sup>2</sup> Książki obrazkowe stanowią integralną całość i w odróżnieniu od książek ilustrowanych nie sprzedaje się praw autorskich osobno do tekstu i do ilustracji. Bywa, choć rzadko, że niektóre ilustracje są redukowane lub lekko zmieniane ze względu na funkcję informacyjną (np. zapisy intraikoniczne) bądź z powodu cenzury.

gresywnej (ang. *crossover literature*) (Beckett 2009, 2012). Różnią się one punktem skupienia uwagi, rozległością oraz wykorzystanym materiałem, a łączy je obserwacja na temat obecności dorosłego odbiorcy w książce klasyfikowanej jako dziecięca. W analizach sięgam wymiennie po terminy dwu- i wieloadresowość<sup>3</sup>, zaproponowane w polskich badaniach literatury przez Zofię Adamczykową (2004: 15).

## II ANALIZA

Tove Jansson, szwedzkojęzyczna fińska artystka, stworzyła zaledwie trzy książki obrazkowe: *Hur gick det sen? Boken om Mymlan, Mumintrollet och lilla My* (Co było potem? Książka o Mimbli, Muminku i Małej Mi) ukazała się w 1952, *Vem ska trösta knyttet?* (Kto pocieszy Maciupka?) w 1960, a *Den farliga resan* (Niebezpieczna podróż) w roku 1977.

Jansson tę triadę zespojoną subtelnymi odniesieniami do Doliny Muminków rozpoczęła utworem, którego inspiracją było jej doświadczenie z teatrem, natomiast druga była owocem jej zainteresowań psychologią w latach 60. XX wieku. Ostatnia z kolei powstała kilka lat po rozstaniu z dziewięciotomową serią książek o Muminkach (1945–1970). Po 25 latach artystka zakończyła ją tomem *Sent i november* (Dolina Muminków w listopadzie), aby poświęcić się malarstwu oraz twórczości literackiej dla dorosłych. Jednak po siedmiu latach powróciła do Doliny Muminków, proponując *W niebezpiecznej podróży* syntezę wcześniejszych schematów fabularnych wzbogaconą o nowe pomysły. Jednocześnie w metafikcyjnej grze znaczeń zabawiła się procesem twórczym z wyraźnym dwuadresowym zwrotem. Stworzyła tym samym wyrafinowaną książkę obrazkową, skomponowaną z rymowanego, rytmicznego tekstu oraz artystycznych akwarel. Co ciekawe, jak pisze jej biografka, Boel Westin, „Tove powraca w pierwszej kolejności jako malarka, nie jako pisarka. Do historii o Zuzannie

<sup>3</sup> Dwuadresowość można postrzegać jako wariant wieloadresowości o węższym polu semantycznym. Nazwa sugeruje bowiem dwóch adresatów, zwykle dzieci i dorosłych, natomiast wieloadresowość określa zjawisko szersze. Zakłada odczytywanie danego utworu na wiele sposobów również przez dzieci w różnym wieku, młodzież, dorosłych na różnych etapach życia i z różnym bagażem doświadczeń. Wieloadresowość jest, moim zdaniem, słuszną obserwacją i trafniejszym terminem, choć na pewno niewyczerpującym liczby zmiennych wpływających na lekturę. Uważam, że sygnalizowane tu terminy nie są jednak na tyle usankcjonowane i rozpoznawalne w dyskursie literaturoznawczym, aby je różnicować. Dlatego stosując te terminy wymiennie, mam na myśli to, że omawiane utwory nie mają wyłącznie adresata dziecięcego.

stworzyła najpierw ilustracje, nie tekst, choć wcześniej naturalnym porządkiem pracy było zaczynanie od tekstu właśnie” (2012: 438).

Osnowa fabuły tej książki przypomina *Przygody Alicji w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla<sup>4</sup>. Protagonistka, znudzona dziewczynka, o szwedzkim imieniu Susanna, przeżywa szereg fascynujących przygód po założeniu okularów, które nieoczekiwanie przeistaczają świat w nowy, inny i niebezpieczny. Kolejne rozkładówki prezentują słowem i obrazem serię niebezpiecznych miejsc i sytuacji, które znamy z różnych tomów serii książek o Muminkach: przerażający las (*Małe trolle i duża powódź*), cofnięte morze (*Kometa nad Doliną Muminków*), wybuch wulkanu (*Lato Muminków*) i śniegowa burza (*Zima Muminków*). Do wędrówki nieustraszonej i teraz już na pewno nieznudzonej Zuzanny dołączają Paszczak z Topikiem i Topcią, pies Ynk, Ryjek i Too-Tiki, a ich celem jest nieodzownie oaza bezpieczeństwa – dolina i dom Muminków. Historia opowiedziana jest na dwunastu rozkładówkach i dwóch dodatkowych stronach: historię otwiera recto, a zamyka verso. Layout wszystkich rozkładówek jest taki sam – pokrywająca obie strony spadowa akwarela z pozostawionym na dole pięciocentymetrowym białym paskiem, na którym wydrukowany jest na obu stronach rymowany tekst. Strona pierwsza i ostatnia różnią się kompozycją: pierwsza wprowadza nas do świata sekundarnego umownym pasażem w postaci umieszczonej w kole ilustracji Zuzanny i jej kota. Na końcu na stronie verso napotykamy analogiczne koło – sugerujące doświadczonym czytelnikom powrót z krainy fantazji – w którym bohaterka wraz z kotem odchodzą wśród nocnego leśnego krajobrazu.

Już w latach 90. XX wieku Westin zwróciła uwagę na dwuznaczność kompozycji słów i obrazów w książkach Jansson, która kreuje dynamikę oraz dwuadresowość (1991: 53). Choć obserwacja ta obecna jest też w innych badaniach (Westin 1988, Oittinen 2000, Dymel-Trzebiatowska 2019), to fakt, że wieloadresowość dotyczy też książek obrazkowych, jest rzadziej dyskutowany, ponieważ ich format często jest traktowany *a priori* jako stworzony dla dziecięcego czytelnika. Takie podejście wpływa również na sposób czytania tych utworów przez tłumaczy oraz wybór strategii traktujących dzieci jako priorytetowych odbiorców przekładu.

Celem poniższej analizy jest odpowiedź na pytanie, czy dwuadresowość źródłowego ikonotekstu *Den farliga resan* została zachowana w dwóch polskich przekładach o tym samym tytule: *Niebezpieczna podróż*. Pierwszy z nich, z roku 1986, został wykonany dla Wydawnictwa Nasza Księgarnia przez Teresę

<sup>4</sup> W 1966 roku Jansson wykonała ilustracje do szwedzkiego przekładu *Przygód Alicji w Krainie Czarów* Åke Runnquista. Do Polski trafiły w 2012 roku dzięki wydawnictwu Bona, w którym ukazał się przekład utworu Carrolla wykonany przez Elżbietę Tabakowską.

Chłapowską, tłumaczkę pięciu książek o Muminkach, i było to przez lata jedyne dostępne na polskim rynku wydanie (Rogoż 2011: 47). Autorką drugiego przekładu wydanego przez EneDueRabe w 2014 roku jest ilustratorka Ewa Kozyra-Pawlak<sup>5</sup>, a jak informuje wpis w stopce redakcyjnej, wykonała go, opierając się na przekładzie filologicznym Anny Szmit z wykorzystaniem imion postaci z wcześniejszych przekładów Chłapowskiej<sup>6</sup>.

Szwedzki tekst źródłowy napisany jest językiem skondensowanym z dokładnymi rymami i stałym układem sylabotonicznym, który nie tylko dostarcza przyjemności dzieciom, lecz także może być doceniony przez dorosłych<sup>7</sup>. Występują w nim partie deskryptywne z krótkimi dialogami bądź pojedynczymi wypowiedziami bohaterów, co czyni go bardzo ekspresywnym i kreuje szczególnie sposób obrazowania. Ponadto wiele scen ma komiczny charakter, który czytelny jest dla doświadczonych odbiorców, podobnie jak strawestowane, interwizualne odniesienia do obrazów Johna Bauera – księżniczki Tuvstarr przeglądającej się w leśnym jeziorze (otwarcie 3) oraz dwóch Samów wędrujących w zamieci śnieżnej (otwarcie 8). Są to obrazy *Ännu sitter Tuvstarr kvar och ser ner i vattnet* (1913) oraz *Lappar i snöstorm* (1904/1905). Możemy założyć, że te interwizualne odwołania są czytelne dla dorosłych Skandynawów, ale nie możemy oczekiwać, że polscy czytelnicy dysponują podobną kompetencją kulturową. Podwójny adres czytelniczy podkreślony jest przez metafikcję opowieści, w której siedmiokrotnie sygnalizowany jest status ontologiczny wymyślonych krajobrazów, a którą dorosły czytelnik odczyta jako metaforę tworzenia świata Muminków przez Jansson. Zaznajomiony z jej biografią dorosły rozpozna też w postaciach Topika i Topci zawołowany związek artystki z reżyserką Vivicą Bandler.

*Den farliga resan* to przemyślany utwór, w którym na dwudziestu sześciu stronach oryginału znajdują się zwrotki o takiej samej kompozycji ze stałym rytmem i rymem. Każda strofa składa się z ośmiu wersów, z których cztery pierwsze to czternastozgłoskowiec (rymy A A B B), a cztery kolejne to siedmiozgłoskowce (rymy C D C D). Wyjątkiem jest strona pierwsza, na której

<sup>5</sup> W analizie jako „pierwszy” określam przekład Chłapowskiej, a jako „drugi” – Kozyry-Pawlak.

<sup>6</sup> Fakt ten nie jest do końca zgodny z prawdą, ponieważ Chłapowska wykorzystała imiona, które przeważającej liczbie bohaterów nadała Irena Szuch-Wyszomirska w czterech pierwszych polskich przekładach serii. Chłapowska wykorzystała je również w swoim tłumaczeniu *Niebezpiecznej podróży* w 1986.

<sup>7</sup> Ten styl cechuje też poprzednią książkę obrazkową *Kto pocieszy Maciupka?*, na co zwracają uwagę Cecilie C. Takle i Hans Kristian S. Rustad, argumentując, że tego typu „krótkie i intensywne” wersy są charakterystyczne dla poematów heroicznych (2021: 3 – tłum. H.D.T.).

pięć zwrotek składa się z czterech wersów, wymiennie po siedem i sześć sylab, z których tylko wersy parzyste rymują się (– A – A). Struktura tekstu oraz jego layout wytycza rytm, współtworzący audialny aspekt lektury książki obrazkowej (Oittinen, Ketola i Garavini 2018: 71–72).

Ten układ został zmieniony w obu polskich przekładach. Chłapowska zrezygnowała z rymów i zamieniła tekst w epicką opowieść, która nawiązuje do kompozycji tekstu źródłowego poprzez rozmieszczenie go w ośmiu liniach. Strona pierwsza ma layout podobny do oryginału – cztery czterowersowe zwrotki rozmieszczone są w rogach kwadratu, a piąta znajduje się w jego środku. Kozyra-Pawlak stworzyła wiersz rymowany w powtórzonym na dwudziestu pięciu stronach układzie sześciu szesnastozgłoskowców. Od tego układu odbiega strona pierwsza, na której pięć zwrotek tekstu źródłowego zastąpiło dziesięć wersów napisanych rymowanym szesnastozgłoskowcem (A A B B C C D D E E). Jak łatwo się domyślić, implikacją tych strategii są dwa wyraźnie różniące się od siebie teksty. Pierwsza zazwyczaj sprawia, że tekst docelowy zachowuje wyższy stopień ekwiwalencji semantycznej i tym samym przekazuje dokładniejsze informacje, podczas gdy druga, obierając za dominantę translacyjną poetyckość utworu, oddala tekst od jego słownikowych znaczeń. Jak zauważa Stanisław Barańczak (2004), pierwszy sposób przekładu jest typowy dla literatury dla dorosłych, podczas gdy drugi występuje w literaturze dziecięcej. Poniższa analiza, określając stopień przekładu dwuadresowości, sprawdzi również słuszność tej tezy.

Przekład Kozyry-Pawlak czyta się płynnie i można założyć, że jego brzmienie podoba się dzieciom, a także dorosłym nieświadomym oryginalnej adresowości oryginału. Poetyckość tekstu Jansson (skrót myślowe, zwroty w obrazowaniu, oryginalna składnia) zastąpił w tym przekładzie wiersz o opisowym charakterze. Na pierwszych stronach przyjęta sylabotoniczna rama wymusiła zarówno redukcję, jak i dodatki, których implikacją jest zmiana charakterystyki szwedzkiej Susanny. W tekście źródłowym znudzona bohaterka chce, by zdarzyło się coś niebezpiecznego, a gdy tak się dzieje, dzielnie stawia temu czoła. W drugim polskim przekładzie już na pierwszej stronie zostaje zneutralizowana informacja o niebezpieczeństwach, których dziewczynka chętnie by doświadczyła.

Jag skulle bara skratta  
(Tylko bym się śmiała)  
om det farligaste kom  
(gdymy przyszło to, co najbardziej niebezpieczne). (Jansson 1977 – tłum. H.D.T.)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Dla porównania podaję w nawiasach literalne znaczenia cytowanych wersów.

Wersja Kozyry-Pawlak przybrała tu postać:

Uśmiełabym się serdecznie, gdyby się nagle zdarzyło  
Coś, czego tutaj na łące nigdy dotychczas nie było. (Jansson 2014)

Dalej polska Zuzanna skonfrontowana z odmienioną „rzeczywistością” często się boi:

A kiedy się pochyliła, to całkiem ze strachu zbladła,  
Ujrawszy swoje odbicie w smolistych wodach mokradła. (Jansson 2014)

Informacji o strachu nie znajdziemy w tekście źródłowym, a jedynie rzeczowy komentarz do ilustracji, na której odbicie Zuzanny w wodzie wygląda jak twarz Buki:

Och Susannas spegelbild  
(I odbicie Zuzanny)  
i kärrets svarta vatten  
(w czarnej wodzie bagna)  
var i uppsyn lika vild  
(było równie dzikie)  
som hos den arma katten  
(jak u biednego kota). (Jansson 1977 – tłum. H.D.T.)

Charakterystyka załęcznionej Zuzanny umocniona jest też na następnej stronie przekładu:

Nagle, ku jej przerażeniu, zadrżała tafla jeziora  
tak jakby wzburzona była przez OLBRZYMIEGO potwora. (Jansson 2014)

W oryginale nie pada ani słowo o lęku, a werbalną reakcję bohaterki możemy zinterpretować jako okrzyk radości, że dzieje się tak, jak tego chciała:

Det kravlade i gyttjan som av annalkande fjät  
(Pełzło coś w błocie, jakby nadchodzące kroki)  
då skrek Susanna: Ormar! O! Det hemskaste jag vet!  
(wtedy Zuzanna krzyknęła: Wężu! O! To najstraszniejsze, co znam!).  
(Jansson 1977 – tłum. H.D.T.)

Dla podbicia dramaturgii Kozyra-Pawlak wykorzystała w swoim przekładzie szczególną typografię i sięgnęła po wersaliki, co charakteryzowało poprzednie książki obrazkowe Jansson, a z czego fińska artystka zrezygnowała w ostat-

niej<sup>9</sup>. Fakt, że Jansson odchodzi od wcześniejszych zabiegów typograficznych, można zinterpretować jako zamierzony krok na drodze jej twórczej ewolucji i zarazem zwrot do doświadczonego czytelnika.

W wersji Chłapowskiej Zuzanna została scharakteryzowana w omówionych wyżej fragmentach podobnie jak w oryginale, jednak w jej przekładach pojawiają się zaskakujące dodatki. Już na początku, gdy zamieniają się okulary bohaterki („hon lade sina glasögon i gräset där hon satt / och där försvann de i en blink, helt plötsligt kom de bort!” [Jansson 1977] – „Położyła okulary w trawie tam, gdzie siedziała / i od razu zniknęły, nagle ich nie było!” [Jansson 1986]), napotykamy dopisek: „Jak to się mogło stać? / Przecież na łące byli sami” (Jansson 1986). Dalej tłumaczka zmienia obrazowanie i na trzeciej rozkładówce opisuje własnymi słowami las, dokonując redukcji szwedzkiego tekstu, a dla zachowania ośmiu linii dopisuje na końcu: „A jednak to wszystko, choć takie okropne / bardzo mnie ciekawi, wreszcie nie jest nudne” (Jansson 1986).

Co ciekawe, Chłapowska w tego typu nad tłumaczeniach zawiera też informacje z ilustracji, co burzy oryginalną relację obraz–słowo, której świadomość jest fundamentalna w pracy tłumacza książek obrazkowych (Oittinen 2018: 464). Niedopowiedzenia w jednym z trybów narracji mają na celu budowanie szczególnego rodzaju napięcia i zachęcają do aktywnej lektury, a tłumacz-czytelnik powinien dokładnie prześledzić informacje z tekstu i ilustracji, skonfrontować je i oddać zgodnie z wybraną strategią.

Nieuwaga w postrzeganiu ikonotekstu jako spójnej całości zaowocowała np. błędem w przekładzie końcowej sceny w wersji Kozyry-Pawlak: „Gdy balon usiadł szczęśliwie na samym środku rabaty / Mama Muminka radośnie machała, niosąc im kwiaty” (Jansson 2014 – il. 9.1).

Na ilustracji Mamusia niesie jednak półmisek z owocami, a kwiaty trzyma w łapce Muminek. W tej zwrotce zniknęła też ważna dla interpretacji całego utworu fraza opisująca Dolinę Muminków: „och gräset var ännu grönnare än förr” („a trawa była jeszcze zieleńsza niż dawniej”) (Jansson 1977 – tłum. H.D.T.). Do tych słów odnosi się Westin: „W tej Dolinie «trawa, o ile jest to możliwe, jest jeszcze zieleńsza» – dowiadują się wszyscy stęsknieni czytelnicy, tym samym autorka przypieczętowała fikcyjność opowiadania” (2012: 463). Polskim doświadczonym czytelnikom drugiej wersji przekładu nie jest dane zapoznać się z tym symbolicznym odniesieniem, które w pierwszym polskim tłumaczeniu brzmi: „Trawa zdawała się bardziej zielona niż zwykle” (Jansson 1986).

<sup>9</sup> W przekładzie Chłapowskiej też znajdujemy jeden podobny przykład (otwarcie 11), gdy „Någon” zapisane jest wielkimi literami: „KTOŚ” (Jansson 1986).



Il. 9.1. Rozkładówka z książki *Niebezpieczna podróż* w tłumaczeniu Ewy Kozyry-Pawlak (Jansson 2014).

Jansson w *Den farliga resan* przekazuje wiele informacji na akwarelach i pozostawia czytelnikom przyjemność łączenia ich z wiadomościami płynącymi z tekstu. Tworząc swe książki obrazkowe, inspirowała się Elszą Beskow i zwracała szczególną uwagę na owe niedopowiedzenia i luki, które czytelnik sam miał wypełnić (Westin 1991: 60). Jak wskazuje Oittinen, „tłumacz powinien potrafić rozpoznać luki pozostawione przez pisarza i ilustratora. Czasami czuje pokusę wyjaśniania historii w oparciu o ilustracje, ale może to skutkować tekstem nudnym, pozbawiającym czytelnika własnej interpretacji” (2008: 13 – tłum. H.D.T.). Niestety, tłumacze ignorują czasem te luki, kierując się obrazem dziecka mniej kompetentnego niż to, dla którego tworzyli autorzy oryginału. Przykładem jest szósta rozkładówka, na której Jansson misternie buduje w tekście atmosferę zagrożenia, a ujawnia jego źródło wyłącznie w obrazie w następnym otwarciu, po przewróceniu strony (il. 9.2). Obie polskie wersje mówią jednak o wulkanie (eksplicytacja) już w otwarciu szóstym, odbierając czytelnikom radość wizualnego rozpoznania.



Il. 9.2. Rozkładówka z książki *Niebezpieczna podróż* w tłumaczeniu Ewy Kozyry-Pawlak (Jansson 2014).

Jag bara satt i gräset... ja, det hände just idag  
(Siedziałam sobie w trawie... tak, to się stało właśnie dziś)  
men då hörs en ryslig knall!  
(i wtedy słyhać przeraźliwy huk!)  
Det mullrar, åskar, brakar  
(łomoce, grzmi, huczy)  
och som under en kravall  
(jak podczas zamieszek)  
den blåa marken skakar!  
(niebieska ziemia drży). (Jansson 1977 – tłum. H.D.T.)

W przekładzie Chłapowskiej fragment ten przybrał postać

Nie zdążyła dokończyć, gdy ni stąd, ni zowąd  
straszny rozległ się huk. Zagrzmiało, zatrzeszczało,  
niebieską ziemią wstrząsnął dreszcz  
i poczuł siarkę, jakby na wulkanie. (Jansson 1986)

### U Kozyry-Pawlak czytamy:

Ledwie wyrzekła te słowa, rozległ się GRZMOT i DUDNIENIE, a ze starego wulkanu strzeliły w niebo płomienie. (Jansson 2014)

Co ciekawe, w niektórych miejscach Chłapowska dodaje również wiadomości pochodzące z serii książek ilustrowanych, które wcześniej tłumaczyła. Gdy do Zuzanny dołączają Topik i Topcia, tłumaczka informuje, że są cudzoziemcami, którzy mówią obcym językiem, podczas gdy tej informacji brakuje w tekście szwedzkim. U Kozyry-Pawlak również znajdziemy ten dopisek<sup>10</sup>. Co więcej, dalej Chłapowska dorzuca od siebie, że Topik i Topcia to „dwa bliźniacze maleństwa” (Jansson 1986), co niweluje ekstratekstualną interpretację tych postaci. Kozyra-Pawlak i tu powiela ten komunikat, dookreślając ich jako „parę dziwnych bliźniaków” (Jansson 2014).

Język polski w przekładzie Chłapowskiej nie brzmi poetycko i podział tekstu na osiem wersów nie wytycza lekturze rytmu. Czytany na głos brzmi dość „chropowato” i napotykaemy w nim formy trudne dla dzieci, a czasem nawet archaiczne (np. „coś tu nie klapuje”, „niespodzianie”, „kompan”, „zarzewie”, „liczo” [Jansson 1986]). Język Kozyry-Pawlak jest współczesny, ale z kolei występują w nim deminutywy („koteczek”, „piesek”, „dziewczynka”, „okrągłutki” [Jansson 2014]), które cechują polskie przekłady dla dzieci z dawnych lat.

Wszystkie zwrotki pisane są przez Jansson zwięzłym, rymowanym językiem, z nietypowymi zestawieniami słów i oryginalną składnią, co czyni tekst dynamicznym i zabawnym, również w uszach dorosłego czytelnika. Gdy wędrowców ratuje lecąca balonem Too-Tiki, czytamy:

Hoppa och höll i men hårt  
(Wskakiwać i trzymać się, ale mocno)  
och inget darr i benen  
(i żadnego drżenia w nogach).  
Det är inte farligt svårt!  
(To nie jest niebezpiecznie trudne)  
Så ropade kaptenen  
(Tak krzyknął kapitan). (Jansson 1977 – tłum. H.D.T.)

<sup>10</sup> Podobnie tłumaczy nazwisko Ynka, brzmiące po szwedzku „von Jämmerlund” jako „Jęczalski”, co utwierdza w przekonaniu, że korzystała z przekładu Chłapowskiej.

W pierwszym polskim przekładzie fragment ten przybrał postać:

[...] pomoc przyszła z nieba: balon w czerwone paski,  
a w nim Too-tiki u steru: – Wskakujcie! – zwołała.  
– Trzymajcie się z całej siły  
i żeby nikomu nie trzęsły się nogi!  
To wcale nie jest takie niebezpieczne. (Jansson 1986)

W drugim przekładzie tekst jest znacznie krótszy:

– Wskakujcie! Wszystko w porządku! Niech wam już nie drżą kolana!  
Tak im dodawał otuchy spokojny głos kapitana. (Jansson 2014)

W tekście źródłowym występują komiczne wtręty, które są literacką ucztą dla wszystkich czytelników, a w szczególności dorosłych, potrafiących docenić Janssonowski dystans i poczucie humoru. Gdy uciekający przed wulkanem podróżni postanawiają udać się w bezpieczne miejsce, czyli do Doliny Muminów, czytamy:

Och när det hade tröstat Sniff för han skrek allra mest  
(A gdy pocieszyli Ryjka, bo krzyczał najmocniej)  
gav de sig hastigt av igen i riktning mot sydväst  
(szybko udali się na południowy zachód)  
där bodde deras vänner, en familj av mumintroll,  
(gdzie mieszkali ich przyjaciele, rodzina Muminków)  
ifall de inte bodde åt alldeles annat håll  
(chyba że mieszkali w zupełnie innym miejscu). (Jansson 1977 – tłum. H.D.T.)

W polskich przekładach wers „ifall de inte bodde åt alldeles annat håll” znika. U Chłapowskiej grupa po prostu rusza na południe, a u Kozyry-Pawlak – na zachód.

Jansson w *Den farliga resan* wykazuje się dodatkowo inwencją, gdy w zabawny sposób aż sześciokrotnie wykorzystuje „obcą”, polegającą na dodawaniu do szwedzkich słów sylabę *-sla* w mowie Topika i Topci, a co więcej, trzykrotnie rymuje ich wypowiedzi. Chłapowska powieli technikę kompensacyjną Ireny Szuch-Wyszomirskiej, tłumaczki tomu *W Dolinie Muminków*, w którym zagoscili mali bohaterowie, czyli deformację języka polskiego polegającą na zastępowaniu niektórych spółgłosek literą „f”. Z tego samego rozwiązania skorzystała Kozyra-Pawlak, której ponadto udało się zgrabnie zrymować fragment zdeformowanej mowy małych „obcokrajowców”.

Jednym ze szczególnych walorów tekstu źródłowego jest jego metafikcyjny charakter, podkreślający akt tworzenia krajobrazów przez wyobraźnię Zuzanny. W sumie w tekście napotykamy siedem fragmentów (otwarcia 4, 6, 7, 8, 10, 13, 14), które eksplicytnie nawiązują do fikcyjnej natury jej przygód. Zakładam, że te zabiegi są docenione przez wszystkie grupy czytelników, a dorośli może dodatkowo interpretować protagonistkę jako alter ego Jansson. Wśród tych siedmiu przykładów dwa jednoznacznie wskazują na fakt komponowania świata przedstawionego raz przez Zuzannę (otwarcie 4), raz przez tajemnicze *vi* (my), w którym autorka Jansson zawiera siebie i swoich czytelników<sup>11</sup> (otwarcie 10). Na czwartej rozkładówce, kiedy bohaterka staje przed pustym dnem morskim, zachwycona wykrzykuje:

Kan man bara tänka sig!  
(Można to sobie wyobrazić!)  
hon ropade betagen  
(zawołała zachwycona)  
allt det här beror på mig  
(wszystko to zależy ode mnie)  
det är ju klart som dagen!  
(to jest jasne jak słońce). (Jansson 1977 – tłum. H.D.T.)

W przekładzie Chłapowskiej fragment ten przybrał postać:

Co za widowisko! – I pomyśleć sobie –  
wykrzyknęła z prawdziwym zachwytem –  
że to, co tu widzę, takie bardzo ciekawe,  
dzieje się dzięki mnie, ode mnie zależy! (Jansson 1986)

Z kolei u Kozyry-Pawlak czytamy:

– Och, jakie piękne zjawisko – rzekła Zuzanna do siebie. –  
Trudno mi samej uwierzyć, że całe to widowisko  
dzieje się dzisiaj przeze mnie, że ja sprawiłam to wszystko! (Jansson 2014)

Jak widać, oba przekłady oddały sprawczość Zuzanny i polscy czytelnicy mogli cieszyć się zbliżonym do czytelników oryginału doświadczeniem. Z kolei na rozkładówce dziesiątej dziewczynka i jej nowi przyjaciele podczas ucieczki przed lichem (*skurk* / „łotr” w oryginale) stają na skraju przepaści:

<sup>11</sup> Włączanie czytelników w akt współtworzenia historii artystka wykorzystała również w obu wcześniejszych książkach obrazkowych.

Titta! Nu är sagan all –  
 (Patrz! Bajka się teraz kończy)  
 snart slutar vi att rimma...  
 (wkrótce przestaniemy rymować)  
 de står inför ett vattenfall  
 (stoją przed wodospadem)  
 och de kan inte simma  
 (a nie umieją pływać)! (Jansson 1977 – tłum. H.D.T.)

Dość zaskakująco pierwszy polski przekład zupełnie zneutralizował tu metafikcję. Chłapowska przekomponowała zwrotkę i dodała informację z ilustracji:

Nie mogli jednak zawrócić; z tyłu stapało  
 coś wielkiego, czarnego, z ogromną liczbą nóg,  
 a z przodu – dudniący wodospad zagroził im drogę!  
 I jak tu uciec, skoro nikt nie umie pływać? (Jansson 1986)

W drugim przekładzie fragment ten został oddany w następujący sposób:

CO TERAŻ? Skończy się bajka? Czy znów sobie dadzą radę?  
 Wszak nikt z nich nie umie pływać, a stoją nad wodospadem! (Jansson 2014)

Kozyra-Pawlak zachowała metafikcyjność sceny, ale zmniejszyła stopień dramaturgii i pominęła aspekt wspólnego rymowania.

### III PODSUMOWANIE

Z perspektywy obserwacji Oittinen (2000, 2008, 2018) na temat przekładu książek obrazkowych obie polskie tłumaczki *Den farliga resan* nie uwzględniły w kilku miejscach kontrapunktowej relacji słowo–obraz i wypełniły najprawdopodobniej intencjonalne luki w oryginalnym ikonotekście, przenosząc informacje z ilustracji, czym ograniczyły czytelnikom, niezależnie od wieku, przyjemność doświadczania wszystkich niuansów oryginału. Ponadto w przekładzie Kozyry-Pawlak odstąpienie od interpretowania ikonotekstu jako spójnego systemu znaków doprowadziło do błędu translacyjnego, gdy tekst skonfliktował się z obrazem.

Choć Chłapowska zrezygnowała z tworzenia rymowanego wiersza, to jednak zgodnie z założeniami (Barańczak 2004) jej przekład odchodzi od maksymalnej semantycznej wierności i nie ma podstaw, aby uznać, że jego priorytetowym odbiorcą miał być dorosły. Tłumaczka uległa wertykalnej pokusie szczególnego

aspektu władzy, który wynika z konfrontacji dorosłego i dziecka<sup>12</sup> (Rhedin 2004: 91) i nad tłumaczyła tekst docelowy, wyjaśniając wiele szczegółów, które Jansson przemilczała. W przekładzie tego ikonotekstu kierowała się obrazem niekompletnego dziecięcego czytelnika, choć tłumacząc ilustrowane książki o Muminkach, była świadoma ich dwuadresowości, o czym otwarcie mówiła (Chłapowska 1995: 9). Możemy się domyślać, że w przypadku książki obrazkowej założyła *a priori*, że jest to medium skierowane do dziecięcego odbiorcy. Jednocześnie przekład ten napisany jest dość szorstkim językiem, w niektórych miejscach wręcz dziwnym pod względem stylistycznym i trudnym do czytania na głos. Niespójności widoczne są na różnych poziomach, np. tłumaczka zachowała niektóre trudne słowa (szw. *brontosaurus*, pol. „brontozaur”), niektóre z kolei pominęła (szw. *mangrovekärr*, pol. „drzewa namorzynowe”); w niektórych przypadkach zachowała metafikcyjny wymiar opowieści, w innych go zneutralizowała, co ogólnie wskazuje na brak konsekwentnej strategii. Choć w świetle badań nad przekładem książki obrazkowej tłumaczenie to stawia pod znakiem zapytania sens jego wznawiania, to Nasza Księgarnia wprowadziła go ponownie na polski rynek w roku 2020.

Drugi przekład *Niebezpiecznej podróży* spełnia postulowane przez Oittinen kryterium głośnego czytania i wychodzi naprzeciw obserwacjom Barańczaka. Choć szesnastozgłoskowiec Kozyry-Pawlak jest dość monotony, to można założyć, że podoba się dzieciom. Niemniej, tekst ten nie oddaje dynamiki i zwięzłego, humorystycznego stylu oryginału, który jest czytelny dla dorosłych. Rymy wymogły przesunięcia semantyczne, spowodowały redukcje i osłabiły komizm oraz metafikcyjność, którymi mogą się cieszyć doświadczeni czytelnicy oryginału.

Podsumowując, choć obie tłumaczki nie oddały dwuadresowości w takim samym stopniu, jaki cechuje szwedzkojęzyczny pierwowzór, i ich pracę zdominował dziecięcy odbiorca, to należy podkreślić, że stanęły w obliczu niezwykle trudnego zadania. Przekład rymowanego ikonotekstu jest wyzwaniem często większym niż przekład samego tekstu, a tłumaczenie skomplikowanych pod względem poetyki utworów Jansson zawiesza poprzeczkę na najwyższym poziomie.

<sup>12</sup> Ma on zarówno stronę pozytywną: wyraża troskę o dziecko i dzieciństwo, jak i negatywną: z łatwością może przeobrazić się w nadużycia wynikające z przewagi dorosłego.

## BIBLIOGRAFIA

- Adamczykowa Z. 2004. *Literatura dziecięca. Funkcje – kategorie – gatunki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Warszawa.
- Barańczak S. 2004. *Ocalone w tłumaczeniu*, Oficyna a5, Warszawa.
- Beckett S. 2009. *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*, Routledge, New York.
- Beckett S. 2012. *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*, Routledge, New York.
- Chłapowska T. 1995. *Próba ukazania sylwetki Tove Jansson*, w: *Świat Muminków. Materiały z sesji literackiej Gdańsk 26–27 maja 1994*, red. M. Hempowicz, Nadbałtyckie Centrum Kultury, Gdańsk, s. 9–13.
- Dymel-Trzebiatowska H. 2019. *Filozoficzne i translatoryczne wędrówki po Dolinie Muminków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Jansson T. 1977. *Den farliga resan*, Schildt, Helsingfors.
- Jansson T. 1986. *Niebezpieczna podróż*, tłum. T. Chłapowska, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Jansson T. 2014. *Niebezpieczna podróż*, tłum. E. Kozyra-Pawlak, EneDueRabe, Gdańsk.
- Nodelman P. 2008. *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Oittinen R. 2000. *Translating for Children*, Garland, New York.
- Oittinen R. 2008. *Audiences and Influences: Multisensory Translations of Picturebooks*, w: *Whose story? Translating the Verbal and Visual in Literature for Young Readers*, ed. M. González Davies i R. Oittinen, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle, s. 3–18.
- Oittinen R. 2018. *Picturebooks and Translation*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 463–470.
- Oittinen R. 2025. *Translating the Verbal and the Visual for a Child Image: Perspectives and Dialogues*, w: *The Routledge Handbook of Translation and Young Audiences*, ed. M. Borodo, J. Díaz-Cintas, Routledge, New York, s. 17–36.
- Oittinen R., Ketola A. i Garavini, M. 2018. *Translating Picturebooks: Revoicing the Verbal, the Visual, and the Aural for a Child Audience*, Routledge, New York.
- O'Sullivan, E. 2005. *Comparative Children's Literature*. Routledge, New York and London.
- Rhedin U. 2004. *Bilderbokens hemligheter*, Alfabet, Stockholm.
- Rogoż M. 2011. *Muminki Tove Jansson na polskim rynku wydawniczym*, „Toruńskie Studia Bibliograficzne”, t. 4, nr 2 (7), s. 43–67.
- Shavit Z. 1986. *Poetics of Children's Literature*, University of Georgia Press, Athens, Georgia.
- Takle C. i Rustad H.K. 2021. *Tove Janssons bildebok Vem ska trösta knyttet? som heltekdikt*, „Barnboeken: Journal of Children's Literature Research”, Vol. 44, s. 1–17.
- Wall B. 1991. *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*, Palgrave Macmillan, London.
- Westin B. 1988. *Familjen i dalen. Tove Janssons muminvärld*, Bonnier, Stockholm.
- Westin B. 1991. *Konsten som äventyr. Tove Jansson och bilderboken*, w: *Vår moderna bilderbok*, red. V. Edström, Rabén & Sjögren, Stockholm, s. 51–70.
- Westin B. 2012. *Tove Jansson. Mama Muminków*, tłum. B. Ratajczak, Wydawnictwo Marginesy, Warszawa.



# IKONOTEKST W PRZEKŁADZIE A WIDOCZNOŚĆ TŁUMACZA. ANALIZA TRANSLATOLOGICZNA

---

## Streszczenie

Rozdział rozpoczyna przytoczenie założeń badań z nurtu *translator studies*, a także koncepcji niewidoczności tłumacza. Główną część rozdziału stanowi analiza przykładów zaczerpniętych z jednego komiksu oraz dwóch książek obrazkowych tłumaczonych z języka francuskiego na język polski (*Yrugaël* Philippe'a Druilleta i Michela Demutha [1974/2025], *Le grand chef* Marca Boutavanta i Astrid Desbordes [2018/2022], *Un grand jardin* Gilles'a Clémenta i Vincenta Gravégo [2016/2023]) oraz jednej książki obrazkowej tłumaczonej z języka polskiego na język francuski (*Kłopot* Iwony Chmielewskiej [2012/2016]). Celem badania jest ocena, do jakiego stopnia narracja graficzna ogranicza tłumacza ikonotekstu w zaznaczaniu swojej obecności w przekładzie.

Słowa kluczowe: widoczność tłumacza, przekład ikonotekstu, książka obrazkowa, udomowienie, adaptacja

## The Iconotext in Translation and Translator's Visibility. A Translatological Analysis

## Abstract

The chapter begins by citing research assumptions of the Translator Studies as well as the concept of translator's invisibility. The main part of the chapter is an analysis of examples taken from one comic book and two picturebooks translated from French into Polish (*Yrugaël* by Philippe Druillet and Michel Demuth [1974/2025], *Le grand chef* by Marc Boutavant and Astrid Desbordes [2018/2022], *Un grand jardin* by Gilles Clément and Vincent Gravé [2016/2023]), and one picturebook translated from Polish into French (*Kłopot* by Iwona Chmielewska [2012/2016]). The aim of the study is to assess the extent to which graphic narrative limits the translator of the iconotext in marking their presence in the translation.

Keywords: translator's visibility, translation of iconotext, picturebook, domestication, adaptation

## I METODOLOGIA

Od momentu rozwinięcia się w pierwszej dekadzie XXI wieku nurtu przekładoznawstwa określonego przez Andrew Chestermana terminem *translator studies*, czyli badań prowadzonych z uwzględnieniem czynnika ludzkiego (ang. *human factor*) (2009: 20), dostrzeganie osoby tłumaczącej, czy też – jak postuluje Hélène Buzelin – szeregu podmiotów tłumaczących (ang. *translating agents*) pracujących nad publikacją (2007: 141) wydaje się istotnym, jeśli nie nieodłącznym etapem badań opisowych nad przekładem. Wpływ osoby tłumaczącej na kształt przekładu można dostrzec także w tekstach poświęconych przekładowi ikonotekstu, chociażby kiedy wspomina się w nich o stawianych tłumaczowi wymaganiach w zakresie interpretacji zarówno tekstu, jak i obrazu, a przede wszystkim interakcji, do których między nimi dochodzi. Riitta Oittinen, przytaczana wielokrotnie w rozdziale *Niebezpieczeństwa w tłumaczeniu* Niebezpiecznej podróży Tove Jansson. *Badanie przekładu z perspektywy wieloadresowości* autorstwa Hanny Dymel-Trzebiatowskiej, stwierdza wręcz, że ikonotekst może zyskać w procesie przekładu trzecią – po tekstowej i graficznej – narrację pochodzącą właśnie od tłumacza (2003: 132–134)<sup>1</sup>. Dobrym przykładem na praktyczne zastosowanie koncepcji wprowadzonych do przekładoznawstwa wraz z nurtem *translator studies* jest chociażby artykuł Natalii Lazreg *The Translator of Picture-books and Multimodality. Between Postulates and Reality* (2022), w którym autorka, w celu zweryfikowania hipotezy badawczej dotyczącej przekładu książki obrazkowej, sięga niejako do źródła, czyli osoby tłumacza, z którym przeprowadza pogłębiony wywiad.

Można powiedzieć, że od osoby tłumaczącej ikonotekst wymaga się więcej, a jej praca bywa w związku z tym, jeżeli nie trudniejsza, to z pewnością bardziej wymagająca. Jednocześnie jednak obecność warstwy wizualnej, którą osoba tłumacząca musi uwzględnić, a której najczęściej nie może w żaden sposób modyfikować, w pewnym sensie zmniejsza jej sprawczość i swobodę w pracy nad tekstem – z uwagi na to zaproponowałem swego czasu określanie tego rodzaju przekładu mianem „towarzyszącego” (Łapiński 2017: 75). W pewnym sensie można powiedzieć, że niema (nietekstowa) i stale obecna narracja wizualna przyćmiewa owoc pracy osoby tłumaczącej i często wymusza na niej stosowanie strategii udomowienia. Chodzi tu jednak nie tyle o tradycyjne dla badań translatologicznych rozumienie tego terminu, czyli maksymalne dopaso-

<sup>1</sup> Więcej o tych zagadnieniach w rozdziale *Niebezpieczeństwa w tłumaczeniu* Niebezpiecznej podróży Tove Jansson. *Badanie przekładu z perspektywy wieloadresowości* w niniejszym tomie.

wanie tekstu przekładu do percepcji i wiedzy odbiorcy, ile o jego dopasowanie do warstwy graficznej w celu zachowania integralności ikonotekstu. W takim ujęciu forenizacja – rozumiana jako maksymalne zachowanie w przekładzie słownictwa czy zjawisk językowych oryginału (Venuti 1995: 20) – oznaczałaby tłumaczenie wchodzące w konflikt z warstwą graficzną.

Rozróżnienie to wydaje się istotne w kontekście **widoczności tłumacza**, o której wspomina Lawrence Venuti w jednej z książek założycielskich współczesnego przekładoznawstwa, *The Translator's Invisibility: A History of Translation* (1995). Venuti wskazuje na negatywny wpływ, który miało na różnorodność kulturową przekonanie większości wydawców, recenzentów i czytelników, że idealnym efektem pracy tłumacza jest tekst maksymalnie udomowiony, a zatem przeźroczysty, sprawiający wrażenie, że jest oryginałem (1995: 1). Przekonanie to prowadziło do tolerowania czy wręcz wymagania tytułowej niewidoczności, czy też niewidzialności tłumacza – niewidoczności, dodajmy, nieco paradoksalnej, ponieważ pod względem technicznym postulowane udomawianie, prowadzące do „niknięcia” tłumacza, najczęściej stanowi dla niego strategię bardziej pracochłonną i wymagającą większej kreatywności niż forenizacja. Venuti głosi potrzebę odwrócenia tego trendu poprzez uwidocznienie tłumacza, którego widoczność w tekście można zwiększyć poprzez stosowanie właśnie wspomnianej powyżej forenizacji – na co, jak już wiemy, tłumacz ikonotekstu może sobie pozwolić znacznie rzadziej. Nawiązując do jednego ze sloganów wykorzystywanych przez polskie Stowarzyszenie Tłumaczy Literatury, podsumowującego lapidarnie status tłumaczy i tłumaczek literackich słowami „wierni, piękni, niewidzialni” (Stowarzyszenie Tłumaczy Literatury 2022)<sup>2</sup>, można stwierdzić, że dotyczy on *par excellence* tłumacza ikonotekstu: wiernego (grafice), pięknego (w warstwie tekstowej) i niewidzialnego (ponieważ wymazanego przez udomowienie).

## II ANALIZA

W poniższej analizie ukazane zostanie na czterech przykładach, w jaki sposób osoba tłumacząca ikonotekst mierzy się z potrzebą adaptacji treści przekładu do warstwy graficznej i jaki margines potrzeba ta pozostawia jej na zaznaczenie mimo wszystko swojej obecności w przekładzie. Warto od razu zaznaczyć, że przykłady zaczerpnięte zostały zarówno z książek skierowanych przez wydawcę

<sup>2</sup> Cytowane hasło odnosi się do popularnego – i znienawidzonego przez osoby tłumaczące – powiedzenia głoszącego, że przekład (literacki) jest jak kobieta: albo piękny, albo wierny.

do dziecięcego czytelnika – a zatem w praktyce wieloadresowych i przeznaczonych do głośnej lektury – jak i książek skierowanych do czytelnika dorosłego lub do szerokiego grona odbiorców bez wskazania wieku.

## 1. YRAGAËL ALBO UWIKŁANIE W GRAFIKĘ

Jednym z przykładów na to, jak pozornie niewielkie różnice między językiem oryginału a językiem przekładu, takie jak chociażby różne rodzaje gramatyczne ekwiwalentnych rzeczowników, mogą sprawić tłumaczowi ikonotekstu poważne problemy, jest fragment francuskiego komiksu *Yragaël* narysowanego przez klasyka komiksowej fantastyki, Philippe’a Druilleta, do scenariusza Michela Demutha (1974)<sup>3</sup>. Utwór cechuje kosmogoniczno-mitologiczny rozmach i wielowątkowość, a nierzadko też operowanie na granicy poetyckiego wizjonerstwa. Pod koniec komiksu tytułowy bohater trafia do fantasmagorycznego miasta, które jest jednocześnie czarodziejką – ma charakter ożywiony, co zresztą widać na licznych kadrach, na których miejskie mury układają się w kształty anatomiczne, takie jak ramiona, dłonie, ręce czy twarze. Na ostatnich planszach komiksu czarodziejka zyskuje wreszcie kobiecą postać i zostaje przedstawiona w scenach seksualnego zbliżenia z Yragaëlem, nie traci jednak przy tym swojego „miejskiego” charakteru, co zostaje odzwierciedlone w poetyckich metaforach opisujących ten nietypowy coitus. Francuskie rzeczowniki *ville* oraz *cit  * (pol. „miasto”) (Druillet i Demuth 1974), którymi opisuje się tę kobieco-architektoniczną istotę, są rodzaju żeńskiego – co w oryginale zapewnia sp  jno   temu środkowi poetyckiemu. Polski rzeczownik „miasto”, z uwagi na rodzaj nijaki, rozbija  by wspomnianą sp  jno   i wchodzi   w konflikt z warstw   graficzną. Dlatego w przekładzie wszędzie tam, gdzie oryginalne „miasto-czarodziejka” zostaje określone wspomnianymi rzeczownikami żeńskimi *ville* lub *cit  *, zastosowałem polskie s  wa bliskoznaczne o żeńskim rodzaju gramatycznym, takie jak „metropolia” czy „stolica” (Druillet i Demuth 2025). Stanowi to pewien naddatek wobec oryginał, fabuła bowiem w żaden sposób nie wskazuje, żeby wspomniane miasto miało charakter faktycznej stolicy jakiejś krainy czy też było na tyle duże, żeby zas  u  y   na miano „metropolii”. Mamy tu zatem do czynienia ze zjawiskiem „dominacji” warstwy graficznej, która nie pozwala tłumaczowi na pełną swobod   wkszta  towaniu warstwy językowej. W efekcie

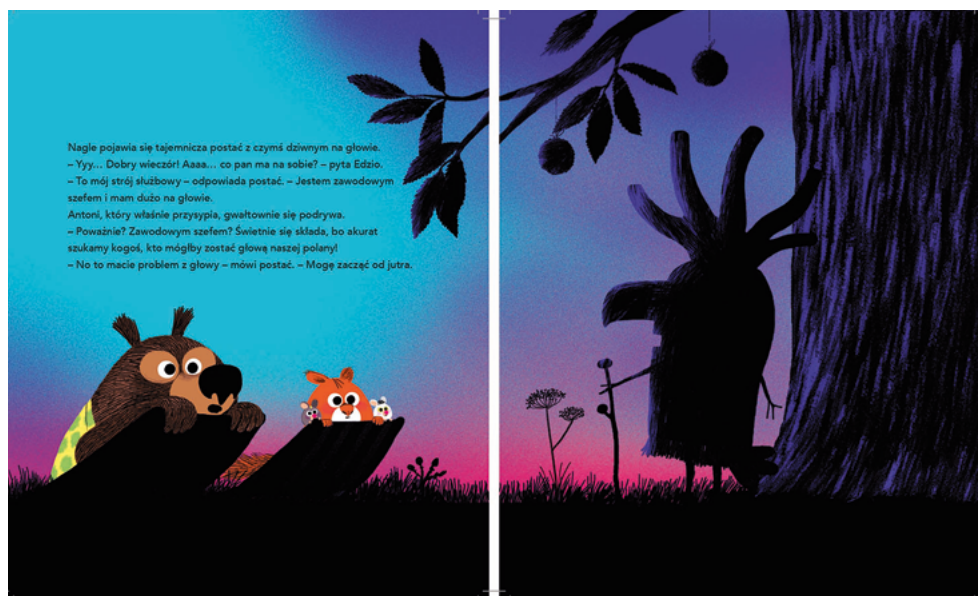
<sup>3</sup> Komiks opublikowało w Polsce w 2025 roku Studio Lain w wydaniu zbiorczym z innym dziełem Druilleta, *Urmem szalonym*, stanowiącym niejako dalszy ciąg *Yraga  la*.

tekst przekładu zostaje dostosowany bardziej do narracji wizualnej niż polskich realiów językowych.

## 2. EDZIO I PORZĄDKI NA POLANIE ALBO (NIEWIDOCZNA) NADOBECNOŚĆ TŁUMACZA

Kolejny przykład opisuje sytuację spotykaną często w książkach obrazkowych dla młodszych czytelników, czyli oparcie istotnego momentu zwrotnego w fabule na określonej grze słów, przejęczeniu, związku frazeologicznym, idiomie czy innym zjawisku językowym charakterystycznym dla danego języka. Element taki niemal zawsze stanowi dla tłumacza literackiego wyzwanie, a kiedy zostaje on ściśle powiązany z warstwą graficzną, obszar, na którym tłumacz może poszukiwać potencjalnych ekwiwalencji czy adaptacji, znacznie się zawęża. Modelowy przykład takiej sytuacji znajdziemy w książce obrazkowej z serii „Edzio i przyjaciele” autorstwa Marca Boutavanta (ilustracje) oraz Astrid Desbordes (tekst) znanej w Polsce pod tytułem *Edzio i porządki na polanie* (2022). Wiodący „element językowy”, o którym mowa powyżej, zostaje zapowiedziany już na stronie tytułowej przedstawiającej jednego z bohaterów, misia Antoniego, który stoi z założonymi łapami, w pióropuszu na głowie oraz z poważną, nieco arogancką miną. Zestawienie oryginalnego tytułu *Le grand chef* (Boutavant i Desbordes 2018) z tą postacią wydaje się dość jednoznacznie wskazywać, że rzeczownik *chef* – mający w języku francuskim kilka znaczeń – w tym przypadku oznacza „wodza”/ „szefa”/ „przywódcę” (towarzyszy mu przymiotnik *grand*, czyli „wielki”/ „duży”). Następnie jednak wieloznaczność tego francuskiego słowa zostaje wykorzystana w ikonotekście do uzyskania efektu komicznego.

Oto bowiem bohaterowie książki, zamieszkujący wspólnie na leśnej polanie, kłócą się o to, kto powinien bardziej dbać o porządek, ponieważ jest największym bałaganiarzem. W pewnym momencie miś Antoni woła, że na polanie przydałby się *chef* (w polskim przekładzie „szef”), a chwilę później jego życzenie zostaje spełnione. Na kolejnej rozkładówce widzimy po prawej stronie – na tle wieczornego nieba utrzymanego w odcieniach fioletu i purpury – tajemniczą postać z dziwnym kształtem na głowie (w rzeczywistości jest to jeden z mieszkańców polany, puchacz Jerzy, przebrany w strój własnego autorstwa – il. 10.1). Kiedy widoczny po lewej stronie rozkładówki wiewiórek Edzio pyta: „Quelle est cette... cette chose sur votre tête?” (dosł. „Czym jest to... to coś na pana głowie?”) (Boutavant i Desbordes 2018), tajemnicza postać odpowiada: „Un couvre-chef”, czyli dosłownie „nakryciem głowy”, jednym ze znaczeń rzeczownika



Il. 10.1. Rozkładówka z książki *Edzio i porządki na polanie* (Boutavant i Desbordes 2022).

*chef* jest bowiem właśnie „głowa” (w ślad za łacińskim rzeczownikiem *caput*). Znajdujący się obok miś Antoni reaguje na tę odpowiedź entuzjastycznie, jest bowiem przekonany, że chodzi o inne, wspomniane powyżej znaczenie rzeczownika *chef*, czyli „wódz”/ „szef”/ „przywódca” – wówczas zbitkę *couvre-chef* można by rozumieć jako „nakrycie szefa”. Antoni wykrzykuje: „Vraiment? Vous êtes donc un chef? Quelle chance, nous en cherchons justement un!” (dosł. „Naprawdę? Więc jest pan szefem? A to szczęście, właśnie kogoś takiego szukamy!”) (Boutavant i Desbordes 2018). Leksem *couvre-chef* nie pojawia się już więcej w tekście – zostaje wykorzystany jedynie do wprowadzenia gry słów, która jest kluczowa dla całej książki, tajemniczy nieznajomy zostaje bowiem „za-trudniony” na stanowisku szefa polany, z czego wynika cała seria fabularnych zdarzeń prowadzących ostatecznie do morału i szczęśliwego zakończenia.

Niestety, choć w języku polskim słowo „głowa” również może oznaczać przywódcę czy lidera, to zbitka „nakrycie głowy” jednoznacznie kojarzy się z głową w sensie anatomicznym, a nie przenośnym, a zatem całkowite odwzorowanie francuskiej gry słów wydaje się trudne do osiągnięcia. W przekładzie zdecydowałem się na daleko idącą adaptację. Przede wszystkim cytowane powyżej pytanie padające z ust Edzia – „Quelle est cette... cette chose sur votre

tête?” (dosł. „Czym jest to... to coś na pana głowie?”) (Boutavant i Desbordes 2018) – pomija kwestię głowy i ma bardziej ogólny charakter: „Aaaa... co pan ma na sobie?” (Boutavant i Desbordes 2022). Postać w dziwnym stroju odpowiada zaś: „To mój strój służbowy [...]. Jestem zawodowym szefem i mam dużo na głowie” (Boutavant i Desbordes 2022). O ile „strój służbowy” można by uznać za hiperonim oryginalnego *un couvre-chef* (dosł. „nakrycia głowy”), mieszczący się w tym samym polu leksykalnym, o tyle drugie zdanie jest całkowitym wytworem tłumacza wprowadzonym do tekstu przekładu, żeby – pomimo różnic językowych między francuskim i polskim – zasygnalizować połączenie dziwnego stroju („dużo na głowie”) z funkcją „zawodowego szefa”. Przy okazji zastosowałem podobny rodzaj komizmu językowego, co w oryginale, choć w nieco inny sposób – wykorzystując zarówno przenośnię znaczenie sformułowania „mieć dużo na głowie”, jak i jego dosłowny sens.

Warto przy okazji zauważyć, że na tej samej rozkładówce dochodzi do kilku stylistycznych amplifikacji: choć w oryginale nie pada już na niej słowo *chef* w żadnym z powyżej wskazanych znaczeń („głowa”, „szef”), tekst przekładu proponuje grę słów opartą na frazeologicznym potencjale polskiej „głowy”. Cytowane powyżej pytanie misia Antoniego – „Vraiment? Vous êtes donc un chef? Quelle chance, nous en cherchons justement un!” (dosł. „Naprawdę? Więc jest pan szefem? Co za szczęście, właśnie kogoś takiego szukamy!”) (Boutavant i Desbordes 2018) – brzmi tutaj: „Poważnie? Zawodowym szefem? Świetnie się składa, bo akurat szukamy kogoś, kto mógłby zostać głową naszej polany!” (Boutavant i Desbordes 2022). Następnie w tekście oryginalnym Antoni pyta jeszcze: „Vous êtes libre en ce moment?” (dosł. „Czy jest pan teraz wolny? / Czy ma pan teraz czas?”) (Boutavant i Desbordes 2018), na co tajemnicza postać stwierdza lakonicznie „Affirmatif”. [...] „Dès demain” (dosł. „Owszem. [...] Od jutra”) (Boutavant i Desbordes 2018). Polski przekład pomija drugie pytanie misia, za to znacznie rozbudowuje odpowiedź nieznanego, która brzmi: „No to macie problem z głowy [...] Mogę zacząć od jutra” (Boutavant i Desbordes 2022). Można więc stwierdzić, że – choć w tłumaczeniu nie została zastosowana forenizacja i jest ono nagięte do wymogów gry tekstu z grafiką – udało mi się jako tłumaczowi zaznaczyć swoją obecność poprzez dodanie elementów komizmu językowego nieobecnych w oryginale. Rzecz jasna ta „nadobecność” może zostać dostrzeżona dopiero w ramach analizy porównawczej dwóch wersji tekstu, zatem dla przeciętnego czytelnika pozostaje niewidoczna.

### 3. KŁOPOT ALBO KOMPENSACJA

Kolejny przykład dowodzi, że nawet w przypadku bardzo oszczędnej plastycznie warstwy wizualnej ikonotekstu osoba tłumacząca może dysponować pewnym marginesem swobody w stopniowaniu interakcji słowa i obrazu. Widać to wyraźnie na trzech rozkładówkach francuskiego przekładu książki obrazkowej *Kłopot* Iwony Chmielewskiej autorstwa Lydii Waleryszak – tłumaczki mającej dla polskiej literatury dziecięcej i książki obrazkowej we Francji status już niemalże instytucji (Łapiński 2021). Dzieło Chmielewskiej należy do kategorii książek obrazkowych – czy też, jak lubi mawiać sama Chmielewska, „książek obrazowych” (Zorroblog 2011) – wciągających czytelnika do wspólnej zabawy w odgadywanie lub dostrzeganie relacji słowa i tekstu. Wyjściowym konceptem jest tytułowy kłopot w postaci plamy o kształcie żelazka, która powstała na prasowanym obrusie. Na kolejnych rozkładówkach utrzymanych w identycznym układzie, z tekstem znajdującym się na lewej stronie i grafiką na prawej, odpowiedzialna za plamę narratorka – z tekstu można się domyślić, że chodzi o dziecko – opisuje swoje poczucie winy i szuka sposobów na przekazanie mamie informacji o zniszczonym obrusie. Kluczowym założeniem graficznym jest obecność na każdej kolejnej ilustracji tej samej płowej plamy, do której zostają dorysowane niebieską kredką różne elementy, w wyniku czego staje się ona częścią większej całości, np. postaci lub przedmiotu. Towarzyszący tym ilustracjom tekst nigdy nie opisuje zaistniałej metamorfozy wprost, lecz odnosi się do niej w sposób aluzyjny, pozwalając czytelnikom samodzielnie dostrzec ikonotekstową grę.

Przekład Waleryszak – wpisując się w ten wiodący koncept – bywa bardziej dosłowny od oryginału, podpowiadając czytelnikowi trochę więcej, ale bywa też od niego mniej dosłowny, stawiając odbiorcy nieco większe wyzwanie niż oryginał. Przykładem na pierwszą z tych sytuacji jest rozkładówka, na której plamie po żelazku, umieszczonej w prawym dolnym rogu strony, dorysowano oko, wąsy i ucho, upodabniając ją do myszy. Polski tekst brzmi „Mam ochotę ze wstydu gdzieś się ukryć” (Chmielewska 2012), nie odnosi się zatem w żaden sposób do gatunku zwierzęcia. Tekst francuski: „Je voudrais me cacher dans un trou de souris” (Chmielewska 2016; dosł. „Chciałabym schować się do mysiej dziury”), wydaje się mniej zagadkowy, padający w nim związek frazeologiczny odnosi się bowiem bezpośrednio do ilustracji. Nie jest to jednak regułą. Na innej rozkładówce widzimy, że plamę zmieniono w postać kulturysty poprzez dorysowanie jej muskularnych ramion i umięśnionych nóg. Tym razem to

polski tekst, „Przecież na taką płamę nie ma siły” (Chmielewska 2012), wydaje się w porównaniu z francuskim bardziej jednoznaczny. Przekład Waleryszak brzmi bowiem: „On ne peut absolument rien contre une telle tache” (Chmielewska 2016; dosł. „Z taką plamą zupełnie nic się nie da zrobić”), zatem leksykalnie nie odnosi się w żaden sposób do pojęcia siły. Podobne zjawisko zdaje się występować na rozkładówce, na której plama staje się cybuchem dymiącej fajki. Polski tekst: „Albo, że płamę wypalił dziadek” (Chmielewska 2012), jasno odnosi się do czynności związanej z używaniem fajki, tymczasem francuski: „Ou que je rejetais la faute sur mon grand-père?” (Chmielewska 2016; dosł. „Albo zrzucę winę na dziadka?”), niejako zatrzymuje się o jeden krok wcześniej – w tym wypadku czytelnik musi sam skojarzyć, że widoczna na ilustracji fajka należy do wspomnianego w tekście dziadka, a potem, że źródłem powstania plamy mógł stać się pochodzący z niej żar.

Zacytowane przykłady, choć reprezentatywne dla pracy tłumaczki, nie stanowią rzecz jasna podstaw do krytycznej oceny całego przekładu. Ich brzmienie zdaje się natomiast dowodzić występowania zjawiska tzw. kompensacji stylistycznej, czyli wyrównywania strat poniesionych w jednym fragmencie tekstu w tłumaczeniu innego fragmentu (oczywiście, nie musi to być strategia aprioryczna, mogą się na nią składać decyzje podejmowane przez tłumaczkę intuicyjnie lub wręcz bezwiednie). Przy okazji zyskujemy tu także doskonały przykład na to, jak duże znaczenie dla tłumaczenia ikonotekstu ma alfabetizm wizualny (ang. *visual literacy*) osoby tłumaczącej – czyli, ogólnie rzecz biorąc, „umiejętność «czytania» i interpretacji komunikatów obrazowych, ale też zdolność do ich tworzenia oraz posługiwania się nimi” (Pater-Ejgierd i Ryczek 2013: 5) – który pozwala nie tylko dostrzec w ikonotekście oryginalną interakcję słowa i obrazu, lecz także ocenić, na ile warstwa graficzna umożliwia zastosowanie w treści przekładu określonych rozwiązań stylistycznych.

#### 4. WIELKI OGRÓD ALBO IDEOLOGICZNA INGERENCJA W IKONOTEKST

W ostatnim z przytoczonych przykładów można zaobserwować, że choć warstwa graficzna ikonotekstu wydaje się elementem, który najczęściej przechodzi proces przekładu w postaci nienaruszonej, to czasami dokonuje się w niej jednak pewnych ingerencji. Warto od razu zaznaczyć, że możliwości w tej dziedzinie stale rosną wraz z rozwojem technologii w obszarze poligrafii, co dowodzi trafności podejścia wspomnianej już Buzelin, która postuluje postrze-

ganie procesu przekładu jako pracy zbiorowej, w ramach której do wytwarzania (fr. *manufacture*) finalnego dzieła dochodzi nie tylko w ramach współpracy różnych podmiotów tłumaczących, lecz także przy udziale zasobów finansowych i technologicznych (2007: 141). Na przykładzie zaczerpniętym z książki obrazkowej *Un grand jardin* Gilles'a Clémenta (tekst) i Vincenta Gravégo (ilustracje), wydanej w Polsce pod tytułem *Wielki ogród* przez wydawnictwo Wytwórnia w 2023 roku, można dostrzec, że wspomniane możliwości techniczne bywają wykorzystywane w celu nie tylko uzyskania maksymalnej możliwej ekwiwalencji oryginalnego splotu tekstu z obrazem, lecz także dodania w przekładzie nowych elementów. Dodatki tego typu mogą się pojawić np. ze względu na domniemane potrzeby odbiorców czy też, jak w poniższym przypadku, z chęci wpisania się w konkretny trend polityki językowej.

*Wielki ogród* przedstawia dwanaście miesięcy z życia ogrodnika. Na dwóch pierwszych rozkładówkach, stanowiących rodzaj graficznej inauguracji tytułowego ogrodu, widzimy narysowaną dość schematycznie, pozbawioną rysów twarzy postać ogrodnika. Na pierwszej ilustracji klęczy on – obok konewki i grabi – na niemal pustej, białej stronie przytłaczającej jego sylwetkę swoją pustką, i sadzi w wykopanym dołku pierwsze ziarno tytułowego ogrodu. Jedynym elementem, który towarzyszy mu jeszcze na tej pustej pości, są wbite w „ziemię” tyczki z literami układające się w napis *le jardinier* (Clément i Gravé 2016), czyli „ogrodnik”. Na następnej rozkładówce napisowi, który tkwi w tym samym miejscu, towarzyszy już jego rysunkowy odpowiednik – na białej stronie pojawiły się bujne pnącza porośnięte kwiatami i liśćmi i układające się w słowa *le jardinier* (Clément i Gravé 2016). Wspomniany ogrodnik stoi obok z grabiami i konewką, jego postawa pozwala się domyślać, że przygląda się on swojej pracy. W polskim przekładzie dokonano drobnej modyfikacji napisu (il. 10.2) – na obydwu stronach, pod ostatnią sylabą: „-nik”, dodano w osobnym rzędzie żeńską końcówkę „-czka” (Clément i Gravé 2023). Dzięki temu każdy czytelnik lub czytelniczka może samodzielnie zdecydować, czy postać, której rok z życia będzie śledzić na kolejnych rozkładówkach, jest ogrodnikiem czy ogrodniczką.

Ten utrzymany w duchu inkluzywności zabieg prowadzi jednak do kilku potencjalnych konfliktów. Po pierwsze, osoby zaznajomione z językiem francuskim i będące w stanie dostrzec w wijących się zielonych pnączach napis *le jardinier* mogą uznać napis „ogrodniczka” za sztuczny naddatek. Po drugie, przy uważnej lekturze ilustracji w całej książce dostrzeżemy, że postać ogrodnika – najczęściej mająca stosunkowo neutralną płciowo postać – bywa czasem przedstawiana z atrybutami kojarzonymi niemal jednoznacznie z płcią męską



Il. 10.2. Ilustracja z książki *Wielki ogród* (Clément i Gravé 2023).

(np. w kąpielówkach czy z brodą). W dodatku w warstwie tekstowej przekładu główny bohater, zgodnie z francuskim oryginałem, jest konsekwentnie określany męskim rzeczownikiem „ogrodnik” (Clément i Gravé 2023) – można się domyślać, że zastosowanie inkluzywnego zapisu w wypadku tekstu o poetyckim charakterze zakłócałoby lekturę. Wydaje się więc, że „rozdwojenie” napisu na dwóch pierwszych rozkładówkach było czysto ideologiczną ingerencją w ikonotekst, dokonaną wbrew warstwie graficznej – a zatem przełamującą „pakt” słowa i obrazu obecny w oryginale – i może tym samym uchodzić za środek prowadzący do uwidocznienia osoby tłumacza.

### III PODSUMOWANIE

Opisane powyżej fragmenty przekładu różnych stylistycznie ikonotekstów to rzecz jasna tylko pojedyncze przykłady, jednak ich zróżnicowanie daje pewne pojęcie o tym, jak złożona bywa praca tłumacza literatury obrazkowej. Z jednej

strony musi on uruchomić swoje pokłady alfabetyzmu wizualnego, żeby najpierw zrozumieć oryginalny spłot słowa z obrazem, a następnie przełożyć treść tekstową w taki sposób, żeby dało się ją na powrót zapleść z warstwą graficzną w ikonotekst przekładu. Z drugiej natomiast może odczuwać – ze względów ideologicznych, stylistycznych lub innych – potrzebę nagięcia lub przełamania integralności ikonotekstu, co zawsze będzie się wiązało z ryzykiem działania na niekorzyść odbioru czytelniczego.

## BIBLIOGRAFIA

- Boutavant M. i Desbordes A. 2018. *Le grand chef*, Nathan, Paris.
- Boutavant M. i Desbordes A. 2022. *Edzio i porządki na polanie*, tłum. P. Łapiński, Wytwórnia, Warszawa.
- Buzelin H. 2007. *Translations 'In the Making'*, w: *Constructing a Sociology of Translation*, ed. M. Wolf, A. Fukari, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, s. 135–169.
- Chesterman A. 2009. *The Name and Nature of Translator Studies*, „Hermes: Journal of Language and Communication in Business”, Vol. 22, No. 42, s. 13–22.
- Chmielewska I. 2012. *Kłopot*, Wytwórnia, Warszawa.
- Chmielewska I. 2016. *La mésaventure*, tłum. L. Waleryszak, Éditions Format, Wrocław.
- Clément G. i Gravé V. 2016. *Un grand jardin*, Cambourakis, Paris.
- Clément G. i Gravé V. 2023. *Wielki ogród*, tłum. P. Łapiński, Wytwórnia, Warszawa.
- Druillet P. i Demuth M. 1974. *Yragaël ou la Fin des temps*, Dargaud, Neuilly-sur-Seine.
- Druillet P. i Demuth M. 2025. *Yragaël • Urm szalony*, tłum. P. Łapiński, Studio Lain, Ława.
- Lazreg N. 2022. *The Translator of Picturebooks and Multimodality. Between Postulates and Reality*, „Academic Journal of Modern Philology”, Vol. 18, s. 99–108.
- Łapiński P. 2017. *Przekład towarzyszący. O pozycji tłumacza w świecie literatury obrazkowej dla najmłodszych*, „Przekładaniec” 2017, nr 34, s. 70–87.
- Łapiński P. 2021. *Wszystkie ręce na pokład. O roli tłumacza w kreowaniu oferty wydawniczej*, w: *Synergia słów i obrazów: badania ikonotekstu w Polsce*, red. H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, M. Cackowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 159–172.
- Oittinen R. 2003. *Where the Wild Things Are: Translating Picture Books*, „Meta: Journal des traducteurs” 2003, Vol. 48, No. 1–2, s. 128–141.
- Pater-Ejgierd N. i Ryczek J. 2013. *Alfabetyzm wizualny – wprowadzenie*, „Zeszyty Artystyczne” 2013, nr 24, s. 5–6.
- Stowarzyszenie Tłumaczy Literatury. 2022. <https://stl.org.pl/dzialalnosc/projekty/wierni-piekni-niewidzialni-w-poznaniu-jesien-2022/>; dostęp: 26.05.2025.
- Venuti L. 1995. *The Translator's Invisibility: A History of Translation*, Routledge, New York.
- Zorroblog. 2011. *IWONA CHMIELEWSKA \* wywiad*. <https://znak-zorro-zo.blogspot.com/2011/03/iwona-chmielewska-wywiad.html>; dostęp: 26.05.2025.

# PERSPEKTYWA IKONOLOGICZNA JAKO JEDNA Z METOD NAUK O SZTUCE W BADANIACH NAD KSIĄŻKĄ OBRAZKOWĄ NA PRZYKŁADZIE *PAMIĘTNIKA BLUMKI* IWONY CHMIELEWSKIEJ

---

## Streszczenie

Celem rozdziału jest wprowadzenie do badań nad książką obrazkową metody ikonologicznej. W części pierwszej poświęconej metodologii został zaprezentowany w zarysie rozwój dyscypliny historii sztuki oraz metoda ikonologiczna przedstawiona na podstawie wykładni Erwina Panofskiego, następnie przystosowana do badań nad książką obrazkową na przykładzie *Pamiętnika Blumki* Iwony Chmielewskiej (2011).

Słowa kluczowe: ikonologia, Erwin Panofsky, książka obrazkowa, *Pamiętnik Blumki*, Iwona Chmielewska

## The Iconological Perspective as One of the Methods of Arts Studies in Research on Picturebooks on the Example of *Blumka's Diary* by Iwona Chmielewska

## Abstract

The aim of the chapter is to introduce the iconological method into research on picturebooks. The first part devoted to methodology outlines the development of the history of art and the iconological method based on Erwin Panofsky's interpretation, which was then adapted for research on picturebooks on the example of *Blumka's Diary* by Iwona Chmielewska (2011).

Keywords: iconology, Erwin Panofsky, picturebook, *Blumka's Diary*, Iwona Chmielewska

## I METODOLOGIA

Ikonotekst operuje synergią tekstu i obrazu. Refleksję na temat metodologicznego ujęcia strategii wizualnych w książkach obrazkowych należałoby rozpocząć od zarysu rozwoju myśli o sztuce i literaturze na przestrzeni dziejów

ze szczególnym uwzględnieniem punktów styčných relacji słowa i obrazu. Zadanie to stanowi temat na wielotomową książkę i z pewnością przekracza formułę rozdziału, dlatego też skoncentruję się na przedstawieniu ikonologii jako elementarnej metody stosowanej przez historię sztuki oraz omówię zasady kompozycji obrazu.

Zasadniczy wpływ na ukształtowanie się metody ikonologicznej miała wiedeńska szkoła historii sztuki. Jej przedstawicielami byli: Julius von Schlosser (1866–1938), Aby Warburg (1866–1929), Max Dvořák (1874–1921) i Erwin Panofsky (1892–1968). Metoda ikonologiczna została po raz pierwszy zaprezentowana szerszemu forum czytelników przez Panofskiego (1930: IX–X), zaś dziewięć lat później jako pełna i rozbudowana metoda badawcza (1939: 3–17) oraz powtórzona i uzupełniona w zbiorze studiów autora *Meaning in the Visual Arts* w 1955 roku (1957: 26–40)<sup>1</sup>. Sam termin „ikonologia” Panofsky zapożyczył z podręcznika ikonograficzno-alegorycznego Cesarego Ripy (1593). Pierwsze wydanie nie miało jeszcze ilustracji, natomiast wydanie drugie z 1603 roku wzbogaciło o drzeworyty. *Ikonologię* Ripy należy uznać za elementarz jednego z języków, którymi posługiwała się XVI i XVII-wieczna artystyczna Europa (Karpiński 1999: 76). Dzieło to stanowiło rodzaj słownika-encyklopedii. Charakterystyczne wówczas było podejście pozwalające upatrywać alegorię w każdym niemal przedmiocie. W tym okresie była również popularna emblematyka, czyli łączenie obrazu i tekstu tak, by człony emblematu (symboliczny obraz oraz tekst literacki) nawzajem się komentowały i uzupełniały (Karpiński 1999: 75). Termin „ikonografia” rozumiany jest w niniejszych rozważaniach w znaczeniu „nauki pomocniczej historii sztuki, zajmującej się rozpoznawaniem, opisem i klasyfikacją pewnych stałych tematów i motywów, zwłaszcza symboli, atrybutów, emblematów, personifikacji i alegorii, których treść pojęciową ma za zadanie odczytać” (Zwolińska i Malicki 1990: 114). Drugim znaczeniem tego słowa jest „zbiór fotografii lub obrazów, stanowiący dokumentację wizualną danego tematu, zagadnienia, osoby, miejsca itp.” (Zwolińska i Malicki 1990: 114).

Termin „ikonologia”, choć w niektórych przypadkach rozumiany jest jako ikonografia, to jednak w tym tekście występuje jako metoda naukowa, której celem jest „ujawnienie powiązań kulturowych, politycznych, religijnych itp. między dziełem sztuki a środowiskiem, w którym powstało. Służy temu wszechstronna i całościowa interpretacja treści dzieła, umożliwiona w pewnym stopniu przez znajomość ikonografii” (Zwolińska i Malicki 1990: 114).

<sup>1</sup> W niniejszym tekście korzystam z wydania z roku 1957.

Metodę ikonologiczną uznaje się obecnie za klasyczną i w dydaktyce historii sztuki wprowadzana jest ona na wczesnym etapie studiów. Wśród jej głównych popularyzatorów w naszym kraju należy wymienić Jana Białostockiego (1921–1988) – badacza, który dla kolejnych pokoleń wciąż jest wielkim autorytetem w dziedzinie historii sztuki. Przykładem jego zaangażowania w popularyzację tej metody może być publikacja zbioru tekstów Panofskiego przetłumaczonych na język polski, których wyboru i opracowania dokonał Białostocki (Panofsky 1971).

## PRAKTYKA METODY IKONOLOGICZNEJ

Przed przystąpieniem do wyjaśnienia metody należy wskazać jej fundamenty. Pierwszym jest uznanie dzieła sztuki za przedmiot zrobiony przez człowieka<sup>2</sup> i przeświadczenie, że jego przeznaczeniem jest być źródłem doznania estetycznego, choć nie jest to jedyna jego funkcja. Drugim jest przekonanie, że dzieło sztuki to zespół znaków, które posiadają określone znaczenie i mają przekazywać je widzowi, dlatego też treściowa interpretacja dzieła sztuki musi być interpretacją semantyczną.

Omawiając kroki metody ikonologicznej będę opierała się na polskim tłumaczeniu z 1971 roku (1971: 11–21) pracy Panofskiego *Ikonografia i ikonologia* z połowy lat 50. XX wieku (1957: 26–40). W pierwszym zdaniu tego tekstu autor stawia za cel „zdefiniowanie różnicy między treścią czy znaczeniem a formą” (1971: 11). Ponadto wykorzystam również przykłady z pracy Białostockiego *Metoda ikonologiczna w badaniach nad sztuką* (1976: 254–257).

Metoda ikonologiczna sprowadza się do przeprowadzenia analizy w trzech krokach:

1. Opis preikonograficzny – przedmiotowa i znaczeniowa interpretacja semantyczna polegająca na identyfikacji przedstawionych przedmiotów, ich układów i wstępnych identyfikacji. Według Panofskiego przedmiotem interpretacji w dziele sztuki jest „świat motywów artystycznych”, a więc „świat czystych form, pojętych jako wykładniki pierwotnych lub oczywistych znaczeń” (1971: 13). Dlatego też, by przeprowadzić interpretację, odbiorca posiłkuje się swoim doświadczeniem, np. rozpoznaje żalobny charakter pozy danej postaci czy też odczytuje spokojną atmosferę zacisza domo-

<sup>2</sup> W dobie sztucznej inteligencji (ang. *artificial intelligence*) teza ta wydaje się zagrożona. Artyści generują za pomocą AI dzieło, które może być nagradzane w konkursach, co budzi dyskusję wewnątrz środowiska (Kozieł 2023).

wego wnętrza. Często jednak okazuje się to niewystarczające i wówczas należy sięgnąć po fachowy zakres wiedzy, czyli znajomość historii stylów i formy. Element kontrolujący interpretację to znajomość historii stylu (Panofsky 1957: 28, Białostocki 1976: 254). Ten krok został zestawiony z późniejszą denotacją Rolanda Barthesa (1977: 42, Potysch i Wilde 2018: 439).

► Przykład: w malowidle ściennym Leonarda da Vinci w refektarzu klasztoru Santa Maria delle Grazie w Mediolanie (1495–1498) widzimy grupę mężczyzn siedzących za stołem (Białostocki 1976: 254).

2. Analiza ikonograficzna – interpretacja konwencjonalnego znaczenia przedstawianych przedmiotów i faktów. Polega na odnalezieniu znaczenia ilustracyjnego, symbolicznego, alegorycznego, typologicznego i innego w oglądanym przedstawieniu, np. identyfikacja postaci męskiej z nożem jako św. Bartłomieja albo postaci żeńskiej z brzoskwinia w dłoni jako personifikacji prawdy. Sednem analizy ikonograficznej jest zatem łączenie motywów artystycznych i kombinacji artystycznych motywów (kompozycji) z tematami lub pojęciami. Poprawna analiza ikonograficzna zakłada poprawną identyfikację motywów: „Jeśli nóż, który pozwala nam rozpoznać św. Bartłomieja, nie jest nożem, lecz korkociągiem, postać nie jest św. Bartłojem” (Panofsky 1971: 13). Analiza ikonograficzna kończy badanie treści „intencjonalnej” dzieła sztuki. By przeprowadzić taką analizę, trzeba posiadać znajomość źródeł literackich i historycznych stanowiących podstawę dzieł sztuki, należy znać repertuar symboli, atrybutów, alegorii i emblematów. Element kontrolujący interpretację to znajomość typów ikonograficznych, czyli wiedza o tym, jak tematy i koncepcje przedstawiane były przez przedmioty i fakty (1957: 28–30, Białostocki 1976: 254–255).

► Przykład: w malowidle ściennym Leonarda da Vinci w refektarzu klasztoru Santa Maria delle Grazie w Mediolanie (1495–1498) w grupie mężczyzn zebranych przy stole rozpoznajemy ilustrację opowieści biblijnej i temat znany pod nazwą *Ostatnia wieczerza* (Białostocki 1976: 255).

3. Interpretacja ikonologiczna – odczytanie dzieła sztuki jako zjawiska historycznego czy dokumentu. Element kontrolujący to znajomość symboli kulturowych oraz wiedza o tym, jak w zmiennych warunkach historycznych podstawowe sytuacje i tendencje psychiki ludzkiej wyrażały się przez specyficzne tematy i koncepty. Interpretacja ikonologiczna zajmuje się odkryciem i interpretacją wartości „symbolicznych”, które na ogół są nieznane samemu artyście i mogą nawet daleko odbiegać od tego, co chciał świadomie wyrazić (Panofsky 1957: 30–31, Białostocki 1976: 255).

- Przykład: malowidło ściennie Leonarda da Vinci w refektarzu klasztoru Santa Maria delle Grazie w Mediolanie (1495–1498) jest swoistym dokumentem osobowości autora i kultury dojrzałego renesansu, a także postawy religijnej itd. (Panofsky 1957: 31, Białostocki 1976: 255).

TAB. 11.1. Trzy kroki metody ikonologicznej wg Panofskiego (1957: 40–41; cyt. za: Panofsky 1971: 20, pogrub. oryg.).

| Przedmiot interpretacji                                                                                                             | Rodzaj interpretacji                                   | Wyposażenie interpretatora                                                                                                                        | Zakres wiedzy gwarantujący poprawność interpretacji (historia tradycji)                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Treści <b>pierwotne</b> lub <b>naturalne</b> :<br>a) przedmiotowe,<br>b) wyrazowe, składające się na świat motywów artystycznych | <b>Opis preikonograficzny</b> (analiza pseudoformalna) | <b>Doświadczenie praktyczne</b> (znajomość <b>rzeczy i zdarzeń</b> )                                                                              | Historia <b>stylu</b> (wiedza o tym, jak – w zmiennych warunkach historycznych – <b>rzeczy i zdarzenia</b> wyrażane są za pomocą <b>form</b> )                                                                                      |
| 2. Treści wtórne lub umowne, składające się na świat <b>obrazów, opowieści i alegorii</b>                                           | <b>Analiza ikonograficzna</b>                          | <b>Znajomość źródeł literackich</b> (znajomość <b>specyficznych tematów i pojęć</b> )                                                             | Historia <b>typów</b> (wiedza o tym, jak – w zmiennych warunkach historycznych – <b>tematy i pojęcia</b> wyrażone są za pomocą <b>rzeczy i zdarzeń</b> )                                                                            |
| 3. Znaczenie <b>wewnętrzne</b> lub <b>treść</b> składające się na świat <b>wartości „symbolicznych”</b>                             | <b>Interpretacja ikonologiczna</b>                     | <b>Syntetyczna intuicja</b> (znajomość <b>zasadniczych skłonności umysłu ludzkiego</b> ) uwarunkowana psychologią i światopoglądem Interpretatora | Historia <b>objawów kulturowych</b> lub „ <b>symboli</b> ” w ogóle (wiedza o tym, jak – w zmiennych warunkach historycznych – <b>istotne dążności umysłu ludzkiego</b> wyrażone są za pomocą <b>specyficznych tematów i pojęć</b> ) |

Ze względu na to, że metoda ikonologiczna pierwotnie została opracowana na potrzeby badań sztuki dawnej, postaram się ją uwspółcześnić i przystosować do badań nad książką obrazkową. Współczesny ilustrator musi godzić kompetencje artysty plastyka i grafika komputerowego, a także stać na straży jakości wydruku. Wszechstronne kompetencje ilustratora przekładają się na szerokie spektrum jego zadań. Twórca książki obrazkowej odpowiada za jej warstwy

wizualną i werbalną, co oznacza konieczność podjęcia szeregu decyzji, takich jak: ustalenie jakości papieru i jego zabarwienia, formatu, dobór techniki artystycznej, kolorystyki oraz wybór czcionki wraz z kompleksową aranżacją typograficzną.

## II ANALIZA

Zastosowanie metody ikonologicznej ma na celu przekroczenie powierzchownej interpretacji przedstawienia wizualnego i dotarcie do jego głębszego sensu i znaczenia. Materiałem analizy ikonologicznej jest książka obrazkowa Iwo-ny Chmielewskiej *Pamiętnik Blumki* (2011). Książka ukazała się jednocześnie w Niemczech (Gimpel Verlag) i w Polsce (Media Rodzina) w 2011 roku, była też nominowana do nagrody Deutscher Jugendliteraturpreis i zdobyła pierwszą nagrodę literacką Polskiej Sekcji IBBY w 2011 roku. Zyskała uznanie za poruszenie trudnej dla młodego odbiorcy tematyki Holokaustu, choć jak określił to Krzysztof Rybak, dzieje się to na marginesie biografii Janusza Korczaka (Rybak 2021: 258). Doceniona została zawarta w warstwie graficznej gra kontekstów i symboli „odsyłających” czytelnika do Zagłady oraz wieloadresowość książki (Sikorska i Smyczyńska 2014: 154–158, Dymel-Trzebiatowska 2016: 120–121, 126, Sadowska 2021: 71–87). By przekazać dzieciom grozę wojny, Chmielewska zastosowała przewrotny w swojej nieoczywistości zabieg. W kolażowo zilustrowanym *Pamiętniku Blumki* przekazuje wizję świata małej dziewczynki – jednej z podopiecznych Janusza Korczaka – i snuje opowieść o domu przy ulicy Krochmalnej w przedwojennej Warszawie. Od strony formalnej ważny jest również dobór kolorystyki (spłowiałe barwy, odcienie sepii), która wraz z zastosowaniem kolażu rekonstruuje w wyobraźni chronotop przedwojennej Warszawy. Gdy wybucha II wojna światowa, głos dziewczynki wymownie zamilkł (Sikorska i Smyczyńska 2014: 154, Dymel-Trzebiatowska 2016: 120–121, Howorus-Czajka 2016: 98). Ta gra aluzji i metafor zapraszająca do „poszukiwań i samodzielnego dointerpretowywania subtelności narracyjnych obrazu i ich powiązań z tekstem” umożliwia odbiorcy „podróże filozoficzne, duchowe, a nawet mistyczne” (Sikorska i Smyczyńska 2014: 152, 159). Hanna Dymel-Trzebiatowska zwróciła uwagę, że „metaforyczny przekaz ikonograficzny ucieleśnia polską strategię powściągliwości” (2016: 130 – tłum. M.H.C.).

Po krótkim przybliżeniu fabuły i głównych wątków badawczych wokół tej książki zastosuję metodę ikonologiczną. Jednak należy pamiętać, że choć

ilustracja jest bezpośrednim odpowiednikiem malowidła, to w przypadku książki obrazkowej nie można poprzestać na takim upraszczającym zestawieniu. Ważne jest bowiem całościowe spojrzenie, które w minimalnym zakresie obejmuje rozkładówkę (dwie strony widziane na raz po rozwarciu kart książki) oraz całą książkę (zakres pełny). Szata graficzna książki to obok ilustracji także tekst ujęty w formę plastyczną (zaprojektowany graficznie), a pomiędzy nimi światło (marginesy, wcięcia, puste przestrzenie) dające oddech i sprzyjające koncentracji (Reuß 2017: 73). Światło to czynnik najmniej rozpoznany przez badaczy i interpretatorów książki obrazkowej. Dla celów poglądowych wybrałam jedną rozkładówkę z całej książki.

#### 1. Opis preikonograficzny:

- a. Rozkładówka [*Pan Doktor nigdy nie pozwala wychowawcom uderzyć dziecka*] (Chmielewska 2011 – il. 11.1):

Na dwóch stronach książki znajdują się trzy pola ilustracji (dwa na krawędziach zewnętrznych stron u dołu i jedna u góry symetrycznie rozłożona na obie strony). Dominującym kolorem tła jest jasnoniebieski. Są również dwa pola tekstu (po jednej na każdą stronę w części środkowej dolnej strony). Ilustracja w lewym dolnym rogu ukazuje słup ogłoszeniowy, na którym wisi duży plakat reklamujący walki bokserskie. Przed nim stoi dwóch chłopców. Obok tej ilustracji jest tekst mówiący, że Pan Doktor nie pozwalał wychowawcom bić dzieci. Niekiedy chłopcy bili się między sobą, ale dbano, by ich walka nie była niebezpieczna. Analogicznie rozmieszczony tekst na sąsiedniej stronie informuje, że Pan Doktor oferował swoim podopiecznym wolność i tolerancję religijną. Ilustracja w prawej dolnej części rozkładówki przedstawia dziewczynkę niosącą białą lilię. Ilustracja górna, o kształcie prostokąta wypełnionego kolorem brązowego papieru pakowego, dzieli się na dwie części zgodnie z podziałem stronic. Z lewej strony widoczna jest naszkicowana głowa chłopca, który ma na czole krzyżowo przyklejony plaster wycięty z kartki papieru w linie. Nad nim ręka z tamponem odkażającym oraz stojąca na półce powyżej flaszka z napisem na etykiecie *Pyoctaninum*. Na sąsiedniej stronie widać zrobioną z papieru menorę, a poniżej uchyloną książkę z fragmentem tekstów w językach łacińskim i polskim.

- b. Książka:

*Pamiętnik Blumki* ma oprawę twardą, format 25 × 31 cm i kolorowe ilustracje. Graficznym motywem przewodnim jest pamiętnik tytułowej



Il. 11.1. Rozkładówka z książki *Pamiętnik Blumki* (Chmielewska 2011).



Il. 11.2. Rozkładówka z książki *Pamiętnik Blumki* (Chmielewska 2011).

dziewczynki w formie brulionu. Stąd też na drugiej rozkładówce tekstu właściwego widoczna jest okładka przednia zamkniętego zeszytu, zaś na ostatniej rozkładówce – jego okładka tylna. Tej koncepcji wizualnej odpowiada we wnętrzu książki motyw otwartych pobrązowiałych kartek brulionu-pamiętnika, który ma stałe umiejscowienie graficzne – przypada ono na środkową górną część każdej strony książki<sup>3</sup> (il. 11.1 i 11.2). Ta formuła daje uzasadnienie pokrewnemu motywowi, którym jest zeszytowa kartka w linie. Staje się ona rodzajem modułu, z którego budowane są fragmenty ilustracji. Tekst na danej stronie koreluje ze znajdującymi się tam ilustracjami: jego styl naśladuje proste zdania dzieci. Poprzez tekst i obraz odbiorca ma możliwość częściowego zapoznania się z codziennym życiem dzieci w Domu Sierot prowadzonym przez Korczaka. W książce dominuje konwencja prezentacji osób z otoczenia dziewczynki: w pierwszej części przedstawione zostało każde z dwanaściorga dzieci, a Blumka została zaprezentowana jako ostatnia. W opowieściach Blumki o domu dziecka wizerunek postaci Pani Stefy pojawia się pięciokrotnie, jednak w tekście wymieniona została dwukrotnie. Pozostałych trzynaście rozkładówek poświęconych jest przedstawieniu sylwetki Korczaka – pedagoga, doktora i opiekuna dzieci. Opowieść otwiera i zamyka jednak narrator auktorialny.

## 2. Analiza ikonograficzna:

### a. Rozkładówka:

Treść literacka pozostaje w związku z treściami obrazowymi, a ich relację można opisać jako uzupełniającą się. Reklama meczu bokserskiego mogła stanowić zachętę dla młodocianych amatorów walk, które skończyły się opatrywaniem ran przez Korczaka aplikującego *Pyoctaninum* – środek do dezynfekcji w kolorze niebieskim, takim jak na tamponie odkażającym (il. 11.1). W opozycji do chłopców o temperamentie zawadiackim po przeciwnej stronie kroczy dziewczynka z białą lilią – symbolem łagodności i niewinności. Powyżej zaś judaistyczna menora i chrześcijański modlitewnik symbolizują panującą w szkole tolerancję religijną.

### b. Książka:

Motyw zeszytu w książce pełni funkcję nie tylko stałego elementu kompozycyjnego budującego swoistą ramę dla struktury formalnej, lecz

<sup>3</sup> Wyjątkiem jest pierwsza rozkładówka, ukazująca fotografowanego Korczaka z dziećmi.

także jest symbolem pamięci („Pamiętnik jest po to, żeby nie zapomnieć...” [Chmielewska 2011], jak głosi tekst z ostatniej strony książki, a pożółkły i pobrązowiwały papier wskazuje na upływ czasu). Można pokusić się o odnajdywanie dalszych jego symbolicznych konotacji, np. do ubóstwa i trudnych warunków bytowych sierot (zwykły, tani brulion, a nie ozdobny notes) oraz do ich edukacji (umiejętność czytania i pisanie) jako wartości – z jednej strony był to priorytet programu pedagogicznego Korczaka, a z drugiej – postulat związany z prawem do edukacji wszystkich dzieci niezależnie od ich statusu finansowego. Konsekwencją tego postulatu jest także powszechna równość ludzi, w tym dzieci. Ten postulat wyrażony jest w sposób jednoznaczny w tekście: „Pan Doktor często powtarza, że jesteśmy tak samo ważni jak dorośli i że mały nie znaczy gorszy czy głupszy” (Chmielewska 2011), a także w obrazie ukazującym symbolicznie równość ludzi względem siebie jako równość wzrostem (postać Korczaka jest równa wzrostem Blumce). Dopełnieniem tych rozważań jest ilustracja dziewczynki podnoszącej większy od niej globus, co jest zapowiedzią, że w przyszłości dzieci dorosną i będą zmieniały świat zgodnie z regułami, wedle których zostały wychowane. Podobnie symbolicznie w warstwie wizualnej, a dosłownie w warstwie tekstowej została ukazana równość płciowa – na ilustracji dziewczynka i chłopiec osiągają równowagę na huśtawce (il. 11.2), a tekst obok głosi: „[...] dziewczynki i chłopcy mają równe prawa i mogą robić to samo” (Chmielewska 2011). Korczak jawi się czytelnikom nie tylko jako wybitna osobowość, ale przede wszystkim jako wizjonerski pedagog, który wprowadzał w życie rewolucyjne zasady swojego programu wychowawczego.

Jak wspomniałam wcześniej, lejtmotywem w tej narracji jest motyw pamiętnika w dwóch odsłonach: brulionu (początek – okładka pierwsza, środek – otwarty zeszyt, zakończenie – tylna okładka) oraz pożółkłej kartki z jego wnętrza. Ta przyjmuje różne wizualno-symboliczne role: raz jest sznurkiem na bieliznę, raz wózkiem z węglem, raz fragmentem ubrania itp. Wymowna dla tematyki książki jest ilustracja, na której kartka z pamiętnika przemienia się w grządki, na których dziewczynka hoduje niezapominajki – kwiaty symbolizujące pamięć.

### 3. Interpretacja ikonologiczna:

#### a. Rozkładówka:

Tematem głównym tego przedstawienia jest postulat edukacji w duchu tolerancji, który objawia się poprzez okazywanie jej dzieciom, a także pozwalanie im na samodzielne zdobywanie doświadczeń. Życie przedwojennej Warszawy toczyło się ustalonym rytmem, w którym oprócz pracy i nauki było miejsce na rozrywkę (tu emocje sportowe związane z meczem bokserskim) oraz życie religijne. Dzieci z sierocińca nie mogły skorzystać z pomocy rodziców, gdy potrzebowały zaspokojenia tego rodzaju potrzeb. Podopieczni domu dziecka prowadzonego przez Korczaka, których pociągała chęć zwycięstwa i fizycznej dominacji, po zasmakowaniu bolesnej lekcji walki bokserskiej na własnym podwórku mogli liczyć na cierpliwość, zrozumienie i troskliwość opiekuna. Tolerancja i zaufanie, którymi ten postępowy pedagog darzył swoich wychowanków, posunięta była do tego stopnia, że nawet przyzwalał zbłądzić swoim podopiecznym. Innym obliczem tolerancji był szacunek dla życia duchowego i związanych z tym wyborów. II Rzeczpospolita Polska była krajem wielonarodowościowym i wielowyznaniowym, niestety jej obywatelom daleko było do przyjmowania postawy przykładowej tolerancji religijnej. Korczak pokładał duże nadzieje w wychowaniu nowego pokolenia, które wolne będzie od tej wady, więc w myśl swoich przekonań uczył dzieci poprzez dobry przykład, okazując wszystkim szacunek.

#### b. Książka:

To swoisty hołd dla postawy Korczaka i akt sprzeciwu wobec bestialstwa nazistów podczas II wojny światowej. Pamiątnik pośrednio stanowi również świadectwo Zagłady dzieci z sierocińca w miejscu Zagłady w Treblince. To też hołd dla wszystkich ofiar Holokaustu, a w szerszym ujęciu – także wszystkich dzieci, które straciły życie podczas wojen. Wśród ilustracji przewijają się motywy związane z kulturą i historią Żydów: jednym z najlepiej rozpoznawalnych jest gwiazda Dawida. Symbol ten pojawia się niekiedy niepozornie (rozkładówka [To jest Ryfka] – płatki śniegu, obrys kielichów lilii – rozkładówka [Pan Doktor nigdy nie pozwala wychowawcom uderzyć dziecka] – il. 11.1). Raz ewokuje silny potencjał treściowy, np. gdy staje się rozpryskującą

szybą, co w tym kontekście ukierunkowuje interpretację jako symbolu nocy kryształowej, podczas której naziści dokonali masowego pogromu Żydów (9/10 listopada 1938 roku). Gdzie indziej gwiazda Dawida występuje w odmiennej, ponieważ pozytywnej symbolice jako plastry woskowe z miodem. Pszczoły są symbolem pracowitości, a miód dobrobytu – rodzi to pozytywną konstatację, że posiadający te cechy naród żydowski nie ulegnie nazizmowi i innym formom antysemityzmu. Kolejnymi symbolami judaizmu występującymi w książce są menora i jad – (pol. „ręka”), wskaźnik liturgiczny używany podczas czytania Tory, który chroni przed bezpośrednim dotykiem świętego zwoju. Motyw ten graficznie wyewoluował z pokazanego na pierwszych stronach książki stalówkowego pióra, którym Blumka pisała swój pamiętnik. Pióro przemienione w jad wskazuje na ostatnią stronę pamiętnika, na której jest narysowany wagon towarowy, którymi hitlerowcy wywozili Żydów na miejsce Zagłady w Treblince, w tym również mieszkańców Domu Sierot<sup>4</sup>. Zzółknięta kartka z zeszytu w linie to element, który uwalnia się od swojego pierwotnego znaczenia i poprzez kolażową technikę wywołuje surrealistyczne skojarzenia lub buduje metaforyczne formy, zachęcając i inspirując odbiorcę do własnych interpretacji. Tak jest np. z zaproponowaną przez Chmielewską ilustracją menory zrobionej z papieru. Być może dla jednych pozostanie menorą – symbolem kultury i religii żydowskiej. Inni mogą pokusić się o interpretację łatwopalnego materiału jako zapowiedź krematoriów palących ciała w obozach koncentracyjnych. A może ilustrator ka podsuwa nam refleksję o odwiecznej walce pamięci i niepamięci (znaczenie menory w judaizmie – symbol światła, życia i obecności Boga kontra łatwopalność papieru jako przesłanie o potrzebie ciągłej dbałości o tradycję)?

Jednocześnie przybliży kulturę przedwojennej Warszawy. Odbiorca poznaje miasto np. poprzez quasidokumentalną mapę ulic prowadzących do Wisły, gdy dzieci z ulicy Krochmalnej udawały się na wycieczkę, czy umieszczoną poniżej przerysowaną pocztówkę przedwojennej stolicy. Moda również stanowi dokument życia społecznego. W tym kontekście pojawiają się na kartach książki postaci

<sup>4</sup> Książka zawiera dużo symboli odwołujących się do Shoah (Sikorska i Smyczyńska 2014: 154–158).

kobiet szykownie ubranych lub fragment witryny z butami u szewca L. Rozenbauma. W książce znajdują się również inne odbicia codzienności przedwojennej Warszawy, np. puszki sardynek z „Norwegji” (pisownia przedwojenna).

Tworzenie pamiętnika przez dziewczynkę można także postrzegać jako przykład terapeutyczno-edukacyjnych funkcji kreacji artystycznej u dzieci. Można również uznać ten motyw za swoisty dowód na postępowe idee pedagogiczne głoszone przez Korczaka, a także na realizowanie jego nowatorskiego programu dydaktycznego. Bohater opowieści był przecież jednym z propagatorów progresywizmu pedagogicznego i popierał założenia programu „nowego wychowania” Johna Deweya.

### III PODSUMOWANIE

Metoda ikonologiczna może być uznana za zbyt oczywistą i anachroniczną. Jednak jej naturalna prostota pomaga badaczom metodycznie rozpatrzyć i uporządkować wnioski. Ważna jest tu samodyscyplina i konsekwencja, ponieważ w opracowaniach interpretujących sztukę łatwo popaść w przesadę prowadzącą do nadinterpretacji. Zastosowanie przedstawionych tu trzech kroków odsuwa to niebezpieczeństwo na bok, a z mojej wieloletniej praktyki dydaktycznej wynika, że wciąż stanowi realną pomoc w nauczaniu i uprawianiu historii sztuki. Jestem przekonana, że okaże się pomocna w badaniach nad książką obrazkową.

### BIBLIOGRAFIA

- Barthes R. 1977. *Rhetoric of the Image*, w: *Image, Music, Text*, trans. S. Heath, Fontana, London, s. 32–51.
- Białostocki J. 1976. *Metoda ikonologiczna w badaniach nad sztuką*, w: tegoż, *Pięć wieków myśli o sztuce*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa, s. 249–274.
- Chmielewska I. 2011. *Pamiętnik Blumki*, Media Rodzina, Poznań.
- Dymel-Trzebiatowska H. 2016. *Visual Representations of War in Polish and Scandinavian Picture-books. A Metaphorical Perspective*, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education”, Vol. 3, No. 34, s. 118–131.
- Howorus-Czajka M. 2016. „True Fiction” – the Memory and the Postmemory of Traumatic War Events in a Picturebook, „Problemy Wczesnej Edukacji / Issues in Early Education”, Vol. 3, No. 34, s. 94–106.
- Karpiński A. 1999. *Ripa w pigułce*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 75–82.

- Koziół K. 2023. *Fotografia stworzona przy pomocy AI zdobyła pierwsze miejsce w konkursie fotograficznym. Zwycięzca nie przyjmie nagrody*. <https://justjoin.it/blog/fotografia-stworzona-przy-pomocy-ai-wygrywa-konkurs>; dostęp: 30.07.2025.
- Panofsky E. 1930. *Hercules am Scheidewege und andere antike Bildstoffe in der neueren Kunst*, Studien der Bibliothek Warburg, Berlin–Leipzig.
- Panofsky E. 1939. *Studies in Iconology, Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*, Oxford University Press, New York.
- Panofsky E. 1957. *Iconography and Iconology: An Introduction to the Study of Renaissance Art*, w: tegoż, *Meaning in the Visual Arts. Papers in and on Art History*, Doubleday, Garden City, s. 26–40.
- Panofsky E. 1971. *Ikonografia i ikonologia*, tłum. K. Kamińska, w: *Studia z historii sztuki*, wybór i oprac. J. Białostocki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa, s. 11–32.
- Potysch N. i Wilde L.R.A. 2018. *Picture Theory and Picturebooks*, w: *The Routledge Companion to Picturebooks*, ed. B. Kümmerling-Meibauer, Routledge, New York, s. 439–450.
- Reuß R. 2017. *Perfekcyjna maszyna do czytania. O ergonomii książki*, tłum. P. Piszczatowski, d2d.pl, Kraków.
- Rybak K. 2021. *Traumatyzować czy tabuizować? Narracje holokaustowe w literaturze dziecięcej, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, nr 6, s. 251–264.*
- Sadowska D. 2021. *Ukryte w obrazach... Pamiętnik Blumki Iwony Chmielewskiej jako medium, w którym relacja słowo-obraz łączy czas i przestrzeń przed Zagładą i po Zagładzie*, w: *Synergia słów i obrazów. Badania ikonotekstu w Polsce*, red. H. Dymel-Trzebiatowska, J. Szyłak, M. Cackowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 71–87.
- Sikorska M. i Smyczyńska K. 2014. *Ewangelia według Korczaka*. Pamiętnik Blumki Iwony Chmielewskiej, w: *Wyczytać świat. Międzykulturowość w literaturze dla dzieci i młodzieży*, red. B. Nie-sporek-Szamburska, M. Wójcik-Dudek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 151–160.
- Zwolińska K., Malicki Z. 1990. *Mały słownik terminów plastycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

## KSIĄŻKI OBRAZKOWE I BADACZE KOMIKSÓW

---

### Streszczenie

Tekst zawiera przegląd prac komiksoznawczych pod kątem przydatności poczynionych w nich ustaleń do badań książki obrazkowej. Mowa w nim o funkcjach obrazu włączonego w wizualną sekwencję narracyjną, relacjach między słowem i obrazem, specyfice przekazu składającego się z następstwa i zestawienia nieruchomych rysunków oraz rozmaitych funkcji napisów włączonych w ilustrację jako jej integralna całość.

Słowa kluczowe: komiks, obrazek narracyjny, sztuka sekwencyjna, komiksoznawstwo

### Picturebooks and Comic Book Researchers

### Abstract

The text provides an overview of comics studies in terms of the usefulness of the findings made therein for the research on picturebooks. It discusses the functions of an image incorporated into a visual narrative sequence, the relations between words and pictures, the specificity of the message consisting of a sequence and a juxtaposition of drawings, as well as various functions of texts included in the illustration as its integral whole.

Keywords: comic book, narrative picture, sequential art, comics studies

W zamieszczonym w *Słowniku rodzajów i gatunków literackich* hasło „**komiks**”, napisanym przez Wojciecha Birka, możemy przeczytać, że jest to: „(1) specyficzna technika narracji graficznej, wykorzystywana do celów artystycznych, rozrywkowych, edukacyjnych i perswazyjnych; (2) forma ekspresji estetycznej, posługująca się tą techniką” (2012: 479). Z hasła jednoznacznie wynika, że utwór zostaje uznany za komiks, gdy nośnikiem narracji są w nim obrazy zestawione obok siebie i ułożone w sekwencję, które prezentują rozwój zdarzeń. W wypadku książki obrazkowej decyduje sposób wydania. Jest to jedna z przyczyn, dla których badacze tej drugiej nie chcą się komiksami zajmować, chociaż wiele z nich jest wydawanych w postaci książek. Inną jest to, że wiele komiksów wcale nie jest przeznaczonych dla dzieci. Jeśli jednak mamy do

czynienia ze skierowaną do dzieci publikacją książkową, w której zastosowano ową specyficzną technikę narracji graficznej, to mamy pełne prawo nazywać ją komiksem, a jednocześnie uważać za książkę obrazkową. Inaczej mówiąc, jedną z odmian książek obrazkowych są komiksy. A skoro tak jest, to proponowane przez badaczy komiksów metody ich badań są jednocześnie propozycjami tego, jak badać książki obrazkowe, a przynajmniej część z nich.

Badacze komiksu nie wypracowali oryginalnej metodologii badań obiektu swoich zainteresowań. Podstawą ich pracy są ustalenia narratologów i eklektycznie łączone koncepcje zaczerpnięte od historyków sztuki, filmoznawców lub literaturoznawców. Ów stan rzeczy spowodowany został tym, że komiks jest sztuką dwutworzywową czy też hybrydycznym połączeniem różnych sztuk, jak opisywał go Bernard Toussaint w tekście *Ideografia i komiks* oryginalnie opublikowanym w 1976 roku (2013).

Początek badań nad komiksem przypada na lata 60. XX wieku. Jednym z prekursorów na tym polu był Umberto Eco, którego interesowała zarówno struktura komiksowych opowieści, jak i konstrukcje ich bohaterów oraz funkcjonowanie tychże w ramach kultury masowej (2010). W latach 70. powstało sporo prac opisujących komiksy metodami zaproponowanymi przez szkołę strukturalno-semiotyczną. Syntetyczne ich omówienie można odnaleźć w książce Krzysztofa Teodora Toeplitza *Sztuka komiksu: próba definicji nowego gatunku artystycznego* (1985), pierwszej w Polsce publikacji książkowej omawiającej historię i teorię tej formy artystycznej.

Za jedną z najważniejszych, jeśli nie najważniejszą w ogóle, prac dotyczących teorii komiksu uważana jest książka Thierry'ego Groensteena *Système de la bande dessinée* (1999), której wydanie anglojęzyczne – *System of Comics* ukazało się w 2007 roku. W 2011 roku opublikowany został drugi tom tej pracy, zatytułowany *Bande dessinée et narration*, w 2013 przełożony na angielski jako *Comics and Narration*. W 2022 roku ukazał się dodatkowo tom trzeci w postaci rozprawy *La bande dessinée et le temps*. Z kolei w roku 2025 Groensteen opublikował książkę *Système de la bande dessinée: Edition définitive*, która powstała z przejrzanego, poprawionego i w wielu miejscach uzupełnionego lub zmienionego połączenia wszystkich trzech wymienionych wyżej tomów. Autor tego monumentalnego opracowania posługuje się metodologią poststrukturalną, łącząc ustalenia strukturalistów z nowszymi koncepcjami i dokonując obszernego przeglądu poczynionych na przestrzeni lat ustaleń dotyczących budowy i funkcjonowania komiksu.

Swoistą przeciwwagę dla akademickich, erudycyjnych i nieco przyciężkawych rozważań Groensteena stanowią prace autorstwa twórców komiksowych, którzy zapragnęli stworzyć teoretyczny opis uprawianego gatunku artystycznego. Jako pierwszą, ponieważ najwcześniejszą, należy wymienić tu książkę Willa Eisnera *Comics and Sequential Art* (1985) i jej kontynuację *Graphic Storytelling and Visual Narrative* (1996). W 1993 roku ukazał się z kolei komiks Scotta McClouda *Understanding Comics. The Invisible Art* (wydanie polskie *Zrozumieć komiks* opublikowano w 2015 roku), będący wykładem teorii komiksu przedstawionym w postaci opowieści graficznej. Zachęcony powodzeniem tej publikacji autor stworzył jeszcze dwa komiksy tego typu: *Reinventing Comics* (2000) oraz *Making Comics* (2006; wydanie polskie *Stworzyć komiks* ukazało się w 2022 roku). Warto pamiętać również o wydanej w 2008 roku książce Jessiki Abel i Matta Maddena *Drawing Words & Writing Pictures*, będącej rodzajem podzielonego na piętnaście lekcji wykładu, jak robić komiksy. Najważniejsza wśród nich jest niewątpliwie pierwsza praca McClouda, niezwykle często przywoływana i omawiana.

Dla osób zajmujących się książkami obrazkowymi, które jednak ich zdaniem nie są komiksami, przydatne mogą być przede wszystkim uwagi najbardziej podstawowe, dotyczące funkcji komiksowego obrazka jako nośnika narracji, relacji pomiędzy nim i tekstem słownym, połączeń pomiędzy obrazami i organizacji komiksowego opowiadania. Zagadnienia te omawiają zarówno Groensteen, jak i McCloud. Zwracają na nie uwagę także inni badacze komiksu.

## 1 ZABAWA TEKSTEM

Komiks **opowiada historię**. Jest sztuką narracyjną. Nośnikiem opowieści są w nim jednak obrazy, którym podporządkowane są teksty werbalne: te mogą się pojawiać jako przytoczenia wypowiedzi oraz myśli postaci w tzw. dymkach. Narracja wizualna może być wspierana komentarzami słownymi, niosącymi dodatkowe informacje lub służącymi połączeniu wątków, teoretycznie nie powinny one jednak tworzyć samodzielnego opowiadania werbalnego. W praktyce bywało rozmaicie. Na przykład twórcy komiksowych adaptacji opowiadań Clive'a Barkera, wydawanych w ostatniej dekadzie XX wieku, zachowali w swoich utworach oryginalne teksty literackie niemal bez skrótów. Niemniej, samo podzielenie ich na ogniwa umieszczone w ramach włączonych w obręb kolejnych obrazków sprawiło, że stały się one komentarzami dopełniającymi treść tego, co naryso-

wane. W wyniku zamiany tekstu w ikonotekst twórcy tych komiksów na różne sposoby przekształcili oryginalne opowiadanie w zupełnie inny przekaz. W niektórych wypadkach była to konkretyzacja. W innych – zestawienie obiektywnego wyglądu czegoś (osoby, miejsca, zdarzenia) z subiektywnym opisem. W jeszcze innych – połączenie wybranego i przedstawionego wizualnie momentu z relacją na temat upływu czasu. I wreszcie – orzeczenie, co jest ważniejsze (bo pokazane na obrazku) od mniej ważnego (jedynie opisanego).

W wypadku książek obrazkowych nie zawsze mamy do czynienia z opowiadaniem historii, a w utworach fabularnych obraz nie musi mieć charakteru nadrzędnego wobec tekstu słownego. W książkach przeznaczonych dla dzieci młodszych tekst wskazuje i nazywa to, co zostało przedstawione na obrazku, a w utworach bardziej skomplikowanych tworzy narrację równorzędną. Zawsze jednak współwystępowanie słowa i obrazu powoduje modyfikację przekazu werbalnego. Może ona polegać na pokazywaniu czegoś, o czym w tekście nie ma mowy. Mogą to być ujawnione na obrazach szczegóły, a może być dopowiedzenie dalszego ciągu werbalnej opowieści. W związku zaś z tym, że wiele książek obrazkowych to adaptacje znanych utworów (wierszy lub baśni), możemy spotkać się w nich z graficznym kontrapunktem wobec przekazu słownego.

Już Randolph Caldecott (1846–1886), brytyjski ilustrator, uważany za jednego z prekursorów współczesnej książki obrazkowej, w swoich książkach „dopowiadał” obrazami zakończenia ilustrowanych historii. Wśród opracowanych przez niego utworów znalazł się wierszyk (ang. *nursery rhymes*) *Hey, diddle, diddle*<sup>1</sup>, w którego zakończeniu pojawia się zdanie: „And the dish ran away with the spoon” (pol. „A łyżeczka uciekła z talerzem” – tłum. J.S.). Artysta zdecydował się na antropomorficzne przedstawienie kuchennych utensyliów i narysował scenę balu, na którym kot przygrywa na skrzypcach i z którego wymykają się talerz (wyglądający jak elegancki kawaler) i łyżeczka (ubrana w dziewczęcą sukienkę). Na ostatnim obrazku opowieści, pojawiającym się bez towarzyszącego mu tekstu słownego, widzimy leżący na ziemi rozbity talerz i łyżeczkę odchodzącą pod nadzorem noża i widelca, przedstawionych tak, że domyślamy się w nich jej rodziców.

Inny rodzaj zabawy z oryginalnym tekstem zaproponował w 1983 roku Roberto Innocenti w swojej adaptacji *Kopciuszka* w wersji Charles’a Perraulta, znanej także z polskiego przekładu (2015). Ulokował on akcję utworu w latach 20. XX wieku, postaci ubrał w stroje z tej epoki i kazał im jeździć samocho-

<sup>1</sup> Wydany w 1882 roku w książce zawierającej adaptację dwóch wierszyków i noszącej tytuł *Hey-Diddle-Diddle and Baby Bunting*.

dami, palić cygara, korzystać z elektrycznego oświetlenia, a jednocześnie tekst utworu pozostawił niezmieniony. Włoski rysownik odświeżył w ten sposób całą opowieść i zmienił nasze wyobrażenie o tym, kiedy powinna toczyć się akcja, dziejąca się „dawno, dawno temu”. Dodatkowo pozwolił sobie na małe dopowiedzenie do baśniowej opowieści, pokazując, co się stało ze złą macochą po ślubie Kopciuszka (w tekście Perraulta nie ma na ten temat ani słowa). Na ilustracji zamykającej książkę widzimy ją siedzącą samotnie przy oknie. Przed nią stoi napelniony kieliszek. Na podłodze obok jej fotela możemy zobaczyć kilka opróżnionych butelek...

Z pokazaniem na rysunkach czegoś odmiennego od tego, o czym mówi tekst słowny, lub też ujawnieniem tego, czego on w ogóle nie mówi, mamy do czynienia także w komiksach. Twórców książek obrazkowych (a przynajmniej niektórych z nich) zdaje się jednak napędzać to, że mają do czynienia z tekstem tradycyjnym, znanym także z innych opracowań. Najradzykalniej na tym polu postąpił David Wiesner w książce *Three Pigs* (2001), potraktował bowiem rysunek i komentarz do niego jako integralne części obrazka dającego nam wgląd w świat przedstawiony utworu. Zwrot w jego opowieści następuje w momencie, gdy wilk dmuchnięciem niszczy domek ze słomy i jednocześnie powoduje, że zamieszkująca go świnka wypada z ram obrazka i ląduje w przestrzeni międzykadowej. Na kolejnej ilustracji widzimy wilka stojącego na ruinach domu i napis informujący, że zjadł on świnkę. Jej jednak tam nie ma i wilk nie może zrobić tego, co nakazuje mu tekst opowieści. Potem bohaterka wędruje do innych świnek i pokazuje im, jak uciec z ram opowieści. Śmiałość pomysłu Wiesnera polega na tym, że na jego rysunkach widzimy świat przedstawiony, w którym żyją tytułowe świnki, i jednocześnie ilustracje w książce. Bohaterki mogą wejść do środka takiej ilustracji i zamieszkać w pokazanej na niej rzeczywistości, ale mogą również potraktować ją jak kartkę i zbudować z niej samolocik.

## 2 OBRAZEK NARRACYJNY

Podstawą komiksowego opowiadania jest pojedynczy rysunek, stanowiący jednak składową całego przekazu. Czasem jest on nazywany za pomocą zaczerpniętego z języka badaczy filmu terminu „**kadr**”, sygnalizującego, że nie mamy w tym wypadku do czynienia z samodzielnym tworem. Za najważniejszą cechę narracji komiksowej uznawane są bowiem następstwo i zestawienie rysunkowych paneli w obrębie całości kompozycyjnej, którą może stanowić pasek

komiksowy (opublikowany w gazecie), plansza lub rozkładówka w albumie. Rysunki takie z jednej strony prezentują rozwój jakiegoś zdarzenia w czasie lub różne zdarzenia, następujące po sobie, a z drugiej – mogą być oglądane jednocześnie jako jedna kompozycja plastyczna. W ostateczności zaś wpływają na siebie, dopełniają się znaczeniowo i współtworzą jeden przekaz.

Dla podkreślenia funkcji, którą kadr komiksowy pełni w całości rysunkowego opowiadania, Claude Moliterni nazwał go **obrazkiem narracyjnym**. Ryszard K. Przybylski przywołał ten termin w swoim tekście *Słowo i obraz w komiksie*, w którym napisał:

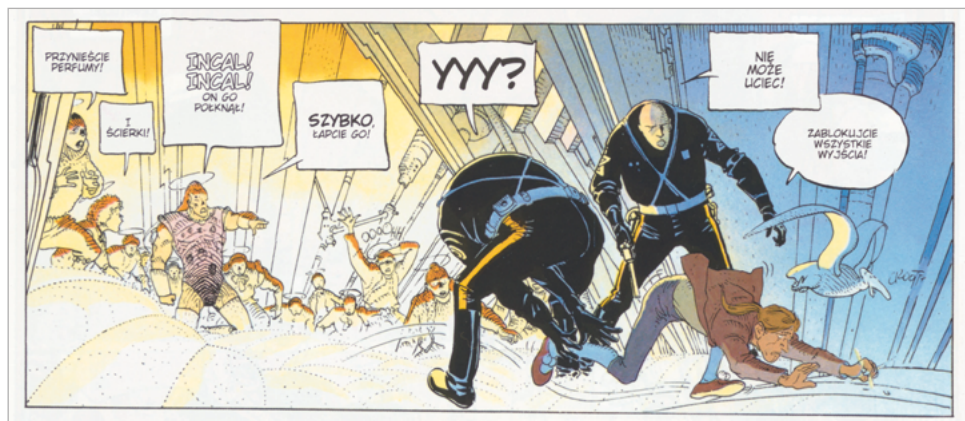
obrazek narracyjny spełnia dwojakie zadania: raz – jest reprezentacją akcji, „którą czytelnik musi odkrywać wzrokowo i która musi pozwolić mu na powiązanie ze sobą poszczególnych sytuacji”, dwa – jest nośnikiem informacyjnej sugestii na temat porządku czasowego, przeszłego i przyszłego opowiadanych zdarzeń, które poprzez swoją pozycję w ramach relacjonowanej fabuły wyzwalają w czytelniku zaciekawienie mającymi nastąpić wypadkami. (1980: 239)<sup>2</sup>

W klasycznym tekście, zatytułowanym *Obraz wizualny*, Ernst Gombrich napisał, że „poprawne odczytanie obrazu wizualnego zależy od trzech zmiennych: kodu, podpisu i kontekstu” (1990: 319). Jego uwaga w równej mierze odnosi się do obrazów malarskich, grafik i ilustracji, a także rysunków w komiksach. W wypadku obrazka narracyjnego kontekstem jest cała opowieść, której część ten stanowi, podpisem jest zarówno komentarz słowny do obrazka, jak i tytuł całego komiksu, ponieważ to on informuje nas o tym, że mamy do czynienia z opowieścią. Jeśli zaś chodzi o kod, to często można spotkać się z twierdzeniem, że rysunek w komiksie musi odwoływać się do powszechnie zaakceptowanych koncepcji przedstawiania, być uproszczony i podporządkowany przekazowi znaczeń. Wyobrażenie to znajduje odzwierciedlenie w potocznym użyciu przymiotnika „komiksowy”, będącego określeniem zwrotów opisujących coś, co znajduje się na niskim etapie rozwoju lub jest schematyczne, banalne i niewymyślne<sup>3</sup>. Powszechne są też podobne wyobrażenia na temat rysunków w książkach dla dzieci. Tymczasem jest to nieprawda. Kontekst całej opowieści (czy w komiksie, czy w książce obrazkowej) i podpisy pod ilustracjami mają tak silny wpływ na sposób odbioru ilustracji, że mogą być one wykonane w dowolnej konwencji. Najdobitniejsze potwierdzenie tego stanu rzeczy znajdziemy w książce obrazkowej Leo Lionniego *Mały żółty i mały niebieski* (2015). Bez

<sup>2</sup> Tekst cytowany zawiera odsyłacz do: Moliterni 1972/1973.

<sup>3</sup> Zob. Synonim.NET, <https://synonim.net/synonim/komiksowy>; dostęp: 04.05.2025.

zapoznania się z podpisami uznalibyśmy, że składa się ona z abstrakcyjnych obrazków wykonanych za pomocą nieregularnych kształtów wydartych z arkuszy kolorowego papieru. Opowiedziana słowami historia relacjonuje jednak przygodę, którą przeżyli dwaj chłopcy w wieku szkolnym. Relacja ta wystarcza, byśmy w kolorowych wydzierankach zobaczyli dwójkę bohaterów, ich rodziców i kolegów ze szkolnej ławy.



Il. 12.1. Fragment komiksu *Incal* (Jodorowsky i Moebius 2015: 28).

Osobliwość obrazka narracyjnego wynika stąd, że jest on umieszczony w ciągu ilustracji, których następstwo i zestawienie służy do przestrzennego zaznaczenia upływu czasu. Ten jednak może być pokazany nie tylko przez serię obrazków, lecz także w ramach jednego obrazka. Twórcy komiksów i książek obrazkowych postępują tu analogicznie. Ilustracje najczęściej pokazują rozwój jakiegoś działania lub prezentują zdarzenia, które następują po sobie. Zdarza się jednak i tak, że w danym panelu widzimy (pokazane jako zachodzące jednocześnie) zdarzenia, z których drugie jest reakcją na pierwsze. W komiksach najwyraźniej widać to w sytuacji, gdy na obrazku pojawiają się dymki z przytoczeniami wypowiedzi postaci (il. 12.1). Czytamy je po kolei, od lewej do prawej i zazwyczaj nie zastanawiamy się nad tym, że druga wypowiedź jest odpowiedzią na pierwszą, wygłoszoną już po tym, gdy tamta przestała być wypowiadana. W książkach obrazkowych komiksowe dymki występują rzadko, jeszcze rzadziej zaś pojawia się ich kilka w ramach jednego obrazka. Częściej natomiast mamy do czynienia z przedstawieniami sytuacji rozmowy, przytoczonej w tekście słownym towarzyszącym ilustracji. Na przykład w klasycznej pozycji

*Are You My Mother?* (1960) P.D. Eastmana piskłatko szuka swojej mamy i różnym zwierzętom zadaje tytułowe pytanie. W tekście towarzyszącym ilustracjom zazwyczaj otrzymujemy przytoczenie zarówno pytania, jak i odpowiedzi, a na obrazku widzimy oboje rozmówców w trakcie mówienia, choć powinni odzywać się po sobie.

W książkach obrazkowych możemy też spotkać ilustracje, w których moment rozmowy zostaje na rysunku pominięty (niezależnie od tego, czy w tekście słownym jest ona przytaczana, czy streszczana), a pokazana akcja prezentuje zarówno przyczynę tego, co się dzieje, jak i skutek. Na przykład w książce *Ależ, Bolusiu!* Barbro Lindgren i Olofa Landströma (2014) pojawia się scena, w której mama bohatera chce włożyć do pralki jego (niemiłosiernie brudną) zabawkę, on zaś biegnie, by ją przed tym powstrzymać. Teoretycznie możliwe jest, że na obrazku widzimy coś, co wydarza się jednocześnie, ale wybór momentu, w którym trwa jeszcze działanie mamy i już trwa przeciwdziałanie Bolusia, wynika z tego, że ilustracja ta jest nośnikiem narracji i ma za zadanie pokazanie rozwoju i następstwa zdarzeń.



Il. 12.2. Scena z książki *Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day* (Viorst i Cruz 1972).

Innym typem ilustracji, której celem jest pokazanie jakiegoś zdarzenia, zachowującej jednak wymóg prezentacji jednego momentu w czasie, spotykanej zarówno w książkach obrazkowych, jak i w komiksach, jest rysunek pokazujący efekt działań, których na obrazku nie widzimy. Na przykład w komiksie *Incal* (1980) Alejandro Jodorowsky'ego i Moebiusa pokazano dwóch bohaterów stojących naprzeciwko całej armii przeciwników i szykujących się do walki, a następnie kadr, w którym jest już po bitwie, a bohaterowie są jedynymi, którzy na-

dal stoją. Z kolei w książce obrazkowej *Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day* (1972) Judith Viorst i Raya Cruza możemy zobaczyć skutki wizyty bohatera w pracy jego ojca. Z tekstu, który ma formę narracji pierwszoosobowej, dowiadujemy się, że Alexander zapomniał, iż nie może bawić się kserokopiarką, przypadkiem potracił książki na biurku i niechcący zadzwonił do Australii, obrazek zaś pokazuje prawdziwy rozmiar spowodowanej przez niego katastrofy (il. 12.2), narysowany tak, że możemy domyślić się kolejnych działań bohatera w tym gabinecie.

### 3 SZTUKA SEKWENCYJNA

Warunkiem koniecznym do tego, by jakiś obrazek został uznany za kadr komiksowy, jest ułożenie go w **sekwencji** tworzonej przez następstwo i zestawienie ilustracji. Związek pomiędzy obrazami zawsze był tym, co definiujących komiksy interesowało najbardziej, choć na początku wydawał się on tak oczywisty, że dla nazwania go wystarczyła wzmianka o fabularności utworu i seryjności obrazków. Toeplitz przywołał w swojej definicji pojęcie „jedności ikonolingwistycznej” (1985: 21), Eisner nazwał komiks sztuką sekwencyjną (1985), a McCloud określił mianem „sztuki niewidzialnej”, której istotą jest twórcze dopełnianie przekazu komiksowego tym, czego w nim w rzeczywistości nie ma:

Widzisz tę wolną przestrzeń, odstęp pomiędzy kadrami? – pyta narrator w komiksie McClouda. – Tutaj w przepaści odstepu ludzka wyobraźnia zamienia dwa różne obrazki w jedną myśl. [...] Komiksowe kadry dzielą czas i przestrzeń na kawałki, na niepołączone ze sobą, poszarpane chwile. Umiejętność dookreślania pozwala nam skonstruować z nich ciągły, jednolity przekaz. (2015: 66)

W polskim przekładzie teoretycznokomiksowego dzieła McClouda Michał Błażejczyk zdecydował się na taki kształt definicji komiksu: „Celowa sekwencja sąsiadujących ze sobą obrazów plastycznych i innych, służąca przekazywaniu informacji i/lub wywoływaniu reakcji estetycznej u odbiorcy” (McCloud 2015: 66). Birek w rozprawie *Główne problemy teorii komiksu* tę samą definicję przedłożył w następujący sposób: „Nieruchome obrazy malarskie lub inne, celowo zorganizowane w sekwencje, przeznaczone do przekazywania informacji oraz/lub wywołania reakcji estetycznej u czytelnika” (2004: 95). Ponadto swoją wersję zestawił z definicją stworzoną przez samego Błażejczyka i przedstawioną w tekście *Koń jaki jest, każdy widzi*: „[Komiks to – J.S.] seria statycznych obrazków ułożonych obok siebie, stanowiących spójną całość narracyjną i znaczeniową,

której głównym składnikiem są elementy graficzne nie będące słowami, aczkolwiek tekst może w niej odgrywać istotną rolę” (2001: 1).

Również Groensteen uznaje związek pomiędzy obrazami za fundamentalną zasadę, stanowiącą o istocie komiksu, a właściwość tę określa mianem „solidarności ikonicznej” (fr. *solidarité iconique*). W przekładzie na język angielski jest to *iconic solidarity* (Groensteen 2007: 17). Birek zaproponował jednak, by termin ten przełożyć jako „współzależność ikoniczna”, tłumacząc to następująco:

Groensteen, który wychodzi z założenia, że różnorodność form komiksu uniemożliwia sformułowanie definicji obejmującej to zjawisko we wszelkich jego aspektach, nie tworzy własnej definicji komiksu, poprzestając na określeniu jego najbardziej powszechnych cech fundamentalnych, zróżnicowane zaś reguły organizacji tworzyw gatunku ujmuje w kształt systemu, którego podstawy wyklada w pracy *Système de la bande dessinée*. I właśnie wielopłaszczyznową współzależność wyodrębnionych obrazów, składających się na utwór komiksowy i jego poszczególne składniki kompozycyjne, takie jak pasek czy plansza, francuski badacz uznaje za ów wspólny wszystkim przekazom komiksowym fundament. (Birek 2004: 88–89)<sup>4</sup>

W swoim czasie sformułowanie „jedność ikono-lingwistyczna” zrobiło w Polsce sporą karierę. Używali go praktycznie wszyscy badacze komiksów, pojawiało się ono (i do dzisiaj pojawia) także w innych opracowaniach. Wystąpiło m.in. w (dziś już niedostępnym) haśle „książka obrazkowa” umieszczonym na portalu „Wiedza i Edukacja” (Ukraińska). Zostało ono jednak skrytykowane przez Wiolettę Kazimierską-Jerzyk, która napisała: „Z logicznego punktu widzenia, wyrażenie «jedność ikono-lingwistyczna» można uznać za wewnętrznie sprzeczne, zakłada i jedność, i istnienie dwóch różnych identyfikowalnych elementów” (2010: 51).

Rozwijając tę myśl, cytowana autorka stwierdziła:

Komiks nie jest medialną magmą. Tekst i obrazek, nawet jako enklawy semantyczne wyrafinowanie splecione (czy to obrazek w tekście, czy tekst w obrazie), w komiksowej całości za takie właśnie uchodzą, są identyfikowalne, odróżnialne (są dla siebie enklawami jako różne rodzaje znaków). Tak ujmuje się tożsamość gatunkową komiksu. (Kazimierska-Jerzyk 2010: 52)

W tym miejscu warto wspomnieć, że również Kristin Hallberg w klasycznym tekście *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową* (1982) kry-

<sup>4</sup> W istniejącym już, aczkolwiek jeszcze nieopublikowanym przekładzie pracy Groensteena na język polski, dokonany właśnie przez Birka, także pojawia się tłumaczenie „współzależność ikoniczna”.

tykowała używanie w odniesieniu do przedmiotu jej badań określenia „nierozzerwalna jedność”, pojawiającego się w pracy Göte Klingberga. Napisała ona wówczas: „W kwestii pojęcia «nierozzerwalna jedność» naukowiec postawiony jest w obliczu niewykonalnego zadania. Na jakich podstawach można określić jedność, a co więcej «nierozzerwalną jedność»?» (Hallberg 2017: 51).

Chociaż połączenie słów i obrazów w komiksach i książkach obrazkowych nie tworzy nierozzerwalnej (ikono-lingwistycznej) jedności, to jednak związek pomiędzy nimi istnieje i jest znaczący. Dla nazwania go Hallberg użyła terminu „ikonotekst”, który w równej mierze pasuje do opisu zawartości książek obrazkowych i komiksów. Wskazuje on jednak na bezpośrednią relację pomiędzy pojedynczym obrazem i towarzyszącym mu tekstem. Pojęcie solidarności czy też współzależności ikonicznej odnosi się natomiast do całości utworów i nakazuje zwrócenie uwagi na wszelkie związki pomiędzy składającymi się na nie obrazami, słowami i odstępami między nimi. W gruncie rzeczy, ilekroć zajmujemy się interpretacją jakiejś książki obrazkowej, analizujemy spajającą ją współzależność ikoniczną, chociaż wcale tego tak nie nazywamy.

#### 4 PUSTE MIEJSCE POMIĘDZY

McCloud w teoretycznym opracowaniu *Zrozumieć komiks* postawił tezę, że najważniejszym składnikiem rysunkowych opowieści jest odstęp pomiędzy (ujętymi w ramki) rysunkami. W języku angielskim jest on nazywany *gutter*, czyli **rynna**. Owe „rynny” amerykański twórca nazwał krwioobiegiem komiksu, zauważając, że w przestrzeni między kadrami zachodzi najważniejszy dla jego odbioru proces, który polega na połączeniu w wyobraźni dwóch oderwanych od siebie obrazków w jedną fabularną całość. Kiedy spojrzymy na stronę komiksu, na której znajduje się kilkanaście paneli oddzielonych odstępami tworzącymi mniej lub bardziej regularną siatkę, wyobrażenie krwioobiegu działa na nas mocniej niż w wypadku książek obrazkowych, w których mamy zazwyczaj do czynienia z jednym obrazkiem na stronie. Niemniej książka obrazkowa także składa się z nieruchomych i oderwanych od siebie obrazków, odstępy między którymi wypełnia nasza wyobraźnia.

Barbara Bader w książce *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within* zaproponowała definicję wielokrotnie potem przywoływaną:

Książka obrazkowa to tekst, ilustracje, całkowity dizajn, wyrób przemysłowy i produkt komercyjny; dokument społeczny, kulturowy, historyczny; i przede wszystkim doświad-

czenie dla dziecka. Jako forma sztuki zależy od współzależności słów i obrazów, od simultanicznej prezentacji sąsiadujących stron, od dramatyzmu [wynikającego z – J.S.] przewracania stron (ang. *drama of the turning of the page*). Przy zachowaniu tych warunków jej możliwości są nieograniczone. (1976: 1 – tłum. J.S.)

W moim odczuciu Bader, pisząc o dramatyzmie związanym z przewracaniem stron, robiła to samo, co McCloud mówiący o komiksowym krwioobieg – wskazywała miejsce, w którym wyobraźnia czytelnika łączy obrazy w opowieść. Odstęp pomiędzy obrazami jest miejscem szczególnym, spaja bowiem to, co rozdziela, i robi to na różne sposoby.

Eisner, nazywając komiks sztuką sekwencyjną, wskazywał jedną z najważniejszych cech tej formy opowieści obrazkowej, ale bynajmniej nie jedyną. W *Comics and Sequential Art* pisał, że w komiksie nie chodzi o to, by zaprezentować, co się stało, ale o to, by pokazać, jak to się odbyło: rozpisać zdarzenie na kolejne etapy (1985). Za jeden z najbardziej brawurowych przypadków zastosowania tego przepisu w praktyce można chyba uznać scenę z powieści graficznej Franka Millera *Ronin* (1987), prezentującą pocałunek dwójki bohaterów rozrysowany na dwadzieścia osiem kadrów, zajmujących łącznie trzy strony komiksu. Tam jednak, gdzie mamy do czynienia ze spowolnieniem, które jest skutkiem pokazania zdarzenia w taki właśnie sposób, możemy mieć do czynienia także z przyspieszeniem. Weźmy np. książkę Wernera Holzwartha i Wolfa Erlbrucha *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę* (2015). Jej tytułowy bohater wędruje od jednego zwierzęcia do drugiego, by obejrzeć ich odchody. Chociaż jest to opowieść o podróży, obrazki praktycznie nie pokazują krecika w trakcie przemieszczania się z miejsca na miejsce. Na ilustracjach widzimy kolejne zwierzęta demonstrujące bohaterowi, jak wyglądają ich kupy. Z kolei książka Remy'ego Charlipa *Fortunately* (1963) oparta jest na kontrapunktach. Bohater wyrusza w podróż, podczas której na przemian los mu sprzyja lub spotyka go jakieś nieszczęście, np. w wyniku katastrofy wpada do wody: na szczęście umie pływać, na nieszczęście w wodzie są rekiny. Rytm całej opowieści wyznaczany jest przez kolejne zdania, informujące o tym, co spotkało bohatera, zawsze przechodzące od szczęścia do nieszczęścia i obrazy, które owe zdarzenia pokazują.

Zupełnie innego przykładu dostarcza nam książka Sary Fanelli *My Map Book* (1995). Jak sama nazwa wskazuje, jest to zbiór map, czyli publikacja o (zdawać by się mogło) małym potencjale dramatycznym. Wyglądają one jak wykonane przez dziecko. Kiedy zaczynamy przeglądać książkę, okazuje się, że po mapie okolicy następuje mapa sypialni bohaterki, jej rodziny, dnia, brzucha (ze znaj-

dującym się w nim posiłkiem), psa i wreszcie serca. Stworzenie atlasu okazuje się w tym wypadku sposobem na uporządkowanie wiedzy o świecie, pomysły na mapy są zaskakujące, a wiedza, którą zyskujemy w wyniku ich studiowania – inna, niżbyśmy oczekiwali. Utożsamiając się z małą twórczynią map, do czego zachęca nas książka, poznajemy jej świat pełen emocji, odkryć i wzruszeń, które też odczuwamy.

## 5 PRÓBY KLASYFIKACJI

Zarówno Groensteen, jak i McCloud przedstawili swoje propozycje dokonania rozmaitych **klasyfikacji zabiegów stosowanych w komiksach**, o których istnieniu warto pamiętać. W pierwszym rozdziale *Système de la bande dessinée* belgijski badacz napisał:

Rama kadru ma sześć głównych funkcji, którymi są: funkcja zamykająca (fr. *fonction de clôture*), funkcja rozdzielająca (fr. *séparatrice*), funkcja rytmizująca (fr. *rythmique*), funkcja strukturująca (fr. *structurante*), funkcja ekspresywna (fr. *expressive*) i funkcja lekturowa (fr. *lecturale*). Wszystkie te funkcje oddziałują na zawartość kadru (to z konieczności bardzo ogólne wyrażenie, przez które rozumiem całość elementów obecnych we wnętrzu kadru) i przede wszystkim na procesy percepcyjne i poznawcze czytelnika. Czynniami one z ramy prawdziwy przewodnik po lekturze. Większość z nich otwiera również cały wachlarz możliwości formalnych, tak iż te zastosowania ramy w pełni uczestniczą w retoryce przynależnej każdemu autorowi. (Groensteen 1999: 49 – tłum. Wojciech Birek)<sup>5</sup>

Jeśli powstrzymuję się przed dokładniejszym omówieniem wymienionych wyżej funkcji, to robię to dlatego, że uważam, iż ich analityczna przydatność jest niewielka. Z jednej strony mam świadomość, że posługiwanie się gotowymi formułami ułatwia dostrzeżenie tych funkcji w utworze. Z drugiej strony odnoszę wrażenie, że w trakcie interpretacji i tak musimy dokonać rozpoznania, jaką czy też jakie funkcje pełni to konkretne obramowanie rysunku w tym właśnie miejscu. I może się zdarzyć, że świadomość, iż możemy wybierać spośród sześciu funkcji, sprawi, że nie zauważymy, iż akurat tutaj mamy do czynienia z czymś zupełnie innym.

---

<sup>5</sup> Paweł Gąsowski, który posługuje się angielskim przekładem książki Groensteena, wymienia tutaj (i omawia) następujące funkcje: zamykająca (ang. *closure*), rozdzielająca (ang. *separative*), rytmiczna (ang. *rythmic*), strukturalna (ang. *structural*), ekspresywna (ang. *expressive*), czytelnicza (ang. *readerly*) (Gąsowski 2016: 116–120). W jego książce zainteresowani znajdą dokładniejsze omówienie koncepcji Groensteena i pomysłów McClouda oraz dużo, dużo więcej.

W *Zrozumieć komiks* odnajdziemy z kolei klasyfikację rodzajów połączeń pomiędzy obrazami w sekwencji. McCloud określa je jako przejścia: 1. chwila do chwili; 2. wydarzenie do wydarzenia; 3. podmiot do podmiotu; 4. scena do sceny; 5. aspekt do aspektu i 6. „*non sequitur*, kiedy między kadrami nie ma żadnego logicznego związku” (2015: 70–72). W dalszym ciągu swojego wywodu sam McCloud podważa zasadność wyodrębnienia tego ostatniego rodzaju połączeń, stwierdzając, że czytelnik zawsze znajdzie jakieś logiczne uzasadnienie połączeń obrazów w danym utworze. I jest to uwaga, która skłania do sformułowania dwóch wniosków. Po pierwsze: w obrębie opowieści rysunkowej (zarówno komiksu, jak i każdej innej książki obrazkowej) możliwe jest zestawienie obok siebie dwóch dowolnych obrazków. Po drugie: w przedstawianiu tego logicznego uzasadnienia dla ich połączenia, które sami znaleźliśmy, lepiej posługiwać się opisem konkretnego rozwiązania, a nie zaproponowaną formułą.

W cytowanym już haśle „komiks” możemy przeczytać:

Scott McCloud [...] wyróżnia trzy podstawowe konwencje, pomiędzy którymi mieści się zasób możliwości przedstawieniowych obrazu komiksowego: realistyczną, konceptualną (której typową reprezentacją jest komiks humorystyczny) oraz ekspresjonistyczną, w której wizerunek rzeczywistości zostaje zniekształcony, zatarty przez dobór graficznych środków wyrazu [...]. (Birek 2012: 480)

W rozprawie *Główne problemy teorii komiksu* Birek wprost posługuje się terminami „komiks realistyczny”, „humorystyczny” i „ekspresjonistyczny”, aczkolwiek ma świadomość, że nazwy te oznaczają jedynie pewne dominanty stylistyczne i że możliwe jest stworzenie opowieści graficznych, w których owe konwencje będą się ze sobą łączyć i mieszać w rozmaitych proporcjach. Z podobnym zastrzeżeniem można owe rozróżnienia przenieść także na obszar badań książki obrazkowej. Warto jednak pamiętać, że – podobnie jak wymieniane wcześniej funkcje i przejścia – tworzą one jedynie sieć pojęć teoretycznych, mających pomóc w uchwyceniu istoty dzieła. I warto też mieć świadomość, że jest to sieć o bardzo dużych oczkach.

## 6 SŁOWA W OBRAZACH

Pisząc o utworach posługujących się ikonotekstem, nie sposób nie wspomnieć o pojawiających się w ramach komiksowych kadrów rozmaitych, **wplecionych w obraz napisów**, przekazujących znaczenia nie tylko treścią, lecz także kolorem, wielkością i krojem czcionki. Mogą to być onomatopeje, przedstawione za

pomocą wyrazów dźwiękonaśladowczych, napisanych (a raczej narysowanych) wielką czcionką i oznaczonych jaskrawym kolorem. Kształt takich napisów może też przypominać materialne obiekty, z którymi powinien być kojarzony dźwięk przedstawiany w ten sposób (np. przelewająca się fala i kruszony mur) lub oddawać kształtem efekt rozchodzenia się dźwięku. Dodatkowe znaczenie mogą nieść także przytoczenia wypowiedzi postaci: wielkość liter może odpowiadać głośności wypowiedzi, krój czcionki zaś sugerować sposób mówienia lub kraj pochodzenia mówiącego (np. w komiksach z serii „Asterix” René Gosciniego i Alberta Uderzo pojawiają się Germanie, których wypowiedzi są zapisane czcionką gotycką, i Egipcjanie „mówiący” hieroglifami). Znaczący może być również kształt dymków, w których umieszczone są wypowiedzi, a same słowa mogą być zastępowane znakami ikonicznymi (najczęściej dzieje się tak w wypadku przekleństw).

W tradycyjnych książkach obrazkowych podobnych napisów raczej nie spotykaliśmy. Jeśli już, to mogły się w nich pojawiać (rzadko) przytoczenia wypowiedzi postaci umieszczone w dymkach. Im bliżej współczesności jednak, tym częściej twórcy książek dla dzieci wykorzystują komiksowe rozwiązania w tworzonych przez siebie ilustracjach. Znakomitym przykładem może być tu książka *Pali się!* z tekstem Jana Brzechwy i ilustracjami Bohdana Butenki, wydana w 1975 roku. Rysownik wziął na warsztat znany utwór poetycki i praktyczne przerobił go na komiks: wszystkie teksty wpisał ręcznie, a znaczną ich część umieścił w dymkach, zamieniając w wypowiedzi postaci ze świata przedstawionego. Czterokrotnie powtórzony zwrot „PALI SIĘ”, napisany wielkimi literami, umieścił na tle buchających płomieni, a wplecioną w tekst onomatopcję „Tra-tra-ta-tam! Tra-tra-ta-tam!” narysował tak, jakby wydobywała się ze strażackiej trąbki... (Brzechwa, Butenko 2022).

Gwoli ścisłości wypada odnotować, że twórcy współczesnych książek obrazkowych nie tylko łączą słowa i obrazy w sposób podpatrzony u twórców komiksowych, lecz także postępują z nimi w sposób znacznie śmielszy. Na przykład w *Jestem dzieckiem książek* (2018) Olivera Jeffersa i Sama Winstona wiele obiektów ze świata przedstawionego zostało skonstruowanych z napisów, będących (dającymi się odczytać) fragmentami utworów literackich. Z kolei w *A River of Words. The Story of William Carlos Williams* Jen Bryant i Melissy Sweet (2008), opowieści o znanym poecie amerykańskim, mamy do czynienia z ciągłym przechodzeniem od słów do obrazów i od obrazów do słów, przekształcaniem słów w obrazy i obrazów w słowa. Kaligrafowane na wiele różnych sposobów fragmenty utworów Williama stają się widzialne i nabierają cech przedstawień

wizualnych. Widzimy tam strony zadrukowane lub kartki z notatnika wypełnione odręcznym pismem. Słowa płyną w rzece i unoszą się w powietrzu. Przemawiają do poety, który przekształca je w wiersze. *A River of Words* to książka obrazkowa, wykorzystująca połączenie słów i obrazów w sposób metaforyczny, wieloznaczny i nieliniowy. Wśród komiksów, z definicji epickich, trudno byłoby znaleźć podobny utwór.

Kiedy w 1973 roku ukazał się *Father Christmas* (1973) Raymonda Briggsa nagrodzony Medalem Kate Greenaway, przyznawanym w Wielkiej Brytanii za wybitne osiągnięcia w dziedzinie ilustracji w książkach dla dzieci, oburzeni rodzice wysyłali do jego autora listy z obelgami, ponieważ nie podobało im się, że jest to komiks. Dziś już nikogo obecność komiksowych elementów w książkach dla dzieci nie oburza, a sami twórcy tychże znacznie chętniej niż kiedyś sięgają po tę technikę narracji graficznej, czasem wykorzystując ją samodzielnie, czasem zaś w połączeniu z innymi technikami. Sprawia to, że ustalenia badaczy komiksu w coraz większym stopniu mogą być przydatne dla osób zajmujących się badaniem książek obrazkowych.

## BIBLIOGRAFIA

- Abel J., Madden M. 2008. *Drawing Words & Writing Pictures*, First Second, New York.
- Bader B. 1976, *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*, Macmillan, New York.
- Birek W. 2004. *Główne problemy teorii komiksu*, Rzeszów [maszynopis w posiadaniu autora].
- Birek W. 2012. *Komiks*, w: *Słownik rodzajów i gatunków literackich*, red. G. Gazda, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 479–482.
- Błażejczyk M. 2001. *Koń jaki jest, każdy widzi*, „Esensja”, nr 3 (IV). <https://esensja.pl/komiks/publicystyka/tekst.html?id=19440>; dostęp: 12.05.2025.
- Briggs R. 1973. *Father Christmas*, Hamish Hamilton, London.
- Bryant J. i Sweet M. 2008. *A River of Words. The Story of William Carlos Williams*, Eerdmans Books for Young Readers, Grand Rapids.
- Brzechwa J. i Butenko B. 2022. *Pali się!*, Dwie Siostry, Warszawa.
- Charlip R. 1993. *Fortunately*, Alladin Publishing, New York.
- Eastman P.D. 1960. *Are You My Mother?*, Random House, New York.
- Eco U. 2010. *Apokaliptycy i dostosowani. Komunikacja masowa a teorie kultury masowej*, tłum. P. Salwa, Wydawnictwo WAB, Warszawa.
- Eisner W. 1985. *Comics and Sequential Art*, Poorhouse Press, Tamarac.
- Eisner W. 1996. *Graphic Storytelling and Visual Narrative*, Poorhouse Press, Paramus.
- Fanelli S. 1995. *My Map Book*, Harper Collins, New York.
- Gąsowski P. 2016. *Wprowadzenie do kognitywnej poetyki komiksu*, Instytut Kultury Popularnej, Poznań.
- Gombrich E.H. 1990. *Obraz wizualny*, tłum. A. Morawińska, w: *Symbole i symbolika*, red. M. Głowiński, Czytelnik, Warszawa.

- Groensteen T. 1999. *Système de la bande dessinée*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Groensteen T. 2007. *The System of Comics*, tłum. B. Beaty, N. Nguyen, University Press of Mississippi, Jackson.
- Groensteen T. 2011. *Bande dessinée et narration*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Groensteen T. 2013. *Comics and Narration*, tłum. A. Miller, University Press of Mississippi, Jackson.
- Groensteen T. 2022. *La bande dessinée et le temps*, Presses Universitaires François Rabelais, Tours.
- Groensteen T. 2025. *Système de la bande dessinée (édition définitive)*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Hallberg K. 2017. *Literaturoznawstwo a badania nad książką obrazkową*, tłum. H. Dymel-Trzebiatowska, w: *Książka obrazkowa. Wprowadzenie*, red. M. Cackowska, H. Dymel-Trzebiatowska i J. Szyłak, Instytut Kultury Popularnej, Poznań, s. 49–56.
- Holzwarth W. i Erlbruch W. 2015. *O małym krecie, który chciał wiedzieć, kto mu narobił na głowę*, tłum. Ł. Żebrowski, Hokus Pokus, Warszawa.
- Jeffers O. i Winston S. 2016. *A Child of Books*, Candlewick, Sommerville.
- Jeffers O. i Winston S. 2018. *Jestem dzieckiem książek*, tłum. A. Mietlicka-Osadowska, Tekturka, Lublin.
- Jodorowsky A. i Moebius. 2015. *Incal*, tłum. P. Biskupski, A. Luniak, Scream Comics, Warszawa.
- Kazimierska-Jerzyk W. 2010. *Dwujęzyczność, polimedialność, intermedialność i transmedialność praktyk artystycznych – alternatywnie wobec tezy o »jedności ikono-lingwistycznej« komiksu*, w: *Komiks a komiksologia. Ku rozpoznaniu i charakterystyce wzajemnych relacji między gatunkiem a jego teorią. Antologia referatów 10. Sympozjum Komiksologicznego*, red. K. Skrzypczyk, Stowarzyszenie Twórców „Contour”, Łódź 2010, s. 50–54.
- Lindgren B. i Landström O. 2014. *Ależ, Bolusi!*, tłum. K. Skalska, Zakamarki, Poznań.
- Lionni L. 2015. *Mały żółty i mały niebieski*, tłum. M. Tychmanowicz, Babaryba, Warszawa.
- McCloud S. 1993. *Understanding Comics. The Invisible Art*, Tundra, Northampton.
- McCloud S. 2000. *Reinventing Comics*, Paradox Press, New York.
- McCloud S. 2006. *Making Comics*, Harper Collins Publishers, New York.
- McCloud S. 2015. *Zrozumieć komiks*, tłum. M. Błażejczyk, Kultura Gniewu, Warszawa.
- McCloud S. 2022. *Stworzyć komiks*, tłum. H. Brychczyński, Kultura Gniewu, Warszawa.
- Miller F. 1987. *Ronin*, DC Comics, New York.
- Miller F. 2007. *Ronin*, tłum. J. Grzędowicz, Egmont, Warszawa.
- Moliterni C. 1972/1973. *Narrative technique*, „Graphis”, Iss. 159, s. 26–43.
- Perrault C. i Innocenti R. 2015. *Kopciuszek*, tłum. Z. Beszczyńska, Media Rodzina, Poznań.
- Przybylski R.K. 1980. *Słowo i obraz w komiksie*, w: *Pogranicza i korespondencje sztuk*, red. T. Cieślowska i J. Sławiński, Ossolineum, Wrocław, s. 229–243.
- [b.a.] *Synonim komiksowy*. <https://synonim.net/synonim/komiksowy>; dostęp 04.05.2025.
- Toeplitz K.T. 1985. *Sztuka komiksu. Próba definicji nowego gatunku artystycznego*, Czytelnik, Warszawa.
- Toussaint B. 2013. *Ideografia i komiks*, tłum. W. Birek, w: Szyłak J. *Komiks w szponach miernoty. Rozprawy i szkice*, Timof i Cisi Wspólnicy, Warszawa, s. 367–383.
- Ukraińska E. [b.r.]. *Książka obrazkowa (picturebooks)*. <http://wiedzaiedukacja.eu/archives/956>; dostęp: 29.10. 2012.
- Viorst J. i Cruz R. 1972. *Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day*, Atheneum Books, New York.
- Wiesner D. 2001. *Three Pigs*, Clarion Books, New York.

# SPIS ILUSTRACJI

---

|                                                                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1. Rozkładówka z książki <i>Jag hatar kaniner och blommor och barn</i> (Nilsson i Adbåge 2018) .....                                                                   | 21  |
| 1.2. Rozkładówka z książki <i>Jag hatar kaniner och blommor och barn</i> (Nilsson i Adbåge 2018) .....                                                                   | 24  |
| 2.1. Rozkładówka z książki <i>Zły Pan</i> (Dahle i Nyhus 2013) .....                                                                                                     | 34  |
| 2.2. Rozkładówka z książki <i>Zły Pan</i> (Dahle i Nyhus 2013) .....                                                                                                     | 38  |
| 3.1. Rozkładówka z książki <i>Dotek</i> (Adbåge 2020) .....                                                                                                              | 52  |
| 3.2. Rozkładówka z książki <i>Dotek</i> (Adbåge 2020) .....                                                                                                              | 55  |
| 4.1. Rozkładówka z książki <i>Kivi &amp; Monsterhund</i> (Lundqvist i Johansson 2012) .....                                                                              | 65  |
| 4.2. Strona z książki <i>Kivi &amp; Monsterhund</i> (Lundqvist i Johansson 2012) .....                                                                                   | 67  |
| 5.1. Ilustracja z książki <i>Tam, gdzie żyją dzikie stwory</i> (Sendak 2014) .....                                                                                       | 82  |
| 5.2. Ilustracja z książki <i>Tam, gdzie żyją dzikie stwory</i> (Sendak 2014) .....                                                                                       | 83  |
| 6.1. Grupa Yanomami na tle tradycyjnego domu <i>shabono</i> (Platt i van Wyk 2003) ...                                                                                   | 95  |
| 6.2. Bohaterka książki w lesie deszczowym (Platt i van Wyk 2003) .....                                                                                                   | 97  |
| 7.1. Pierwsza rozkładówka rozdziału <i>Polska. Grzyby z lasu i kapusta z beczki</i> z książki <i>Daj gryza</i> (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 64–65) ..... | 108 |
| 7.2. Druga rozkładówka rozdziału <i>Polska. Grzyby z lasu i kapusta z beczki</i> z książki <i>Daj gryza</i> (Mizielińska, Mizieliński i Baranowska 2020: 66–67) .....    | 109 |
| 8.1. Kolokacje wyrazu <i>äiti</i> (pol. „mama”). Opracowanie własne przy wykorzystaniu platformy Sketch Engine .....                                                     | 121 |
| 8.2. Czynności wykonywane przez matkę (opracowanie własne) .....                                                                                                         | 125 |
| 8.3. Rozkładówka z książki <i>Isä, ostetaan kesämökki!</i> (Majaluoma 2009) .....                                                                                        | 127 |
| 9.1. Rozkładówka z książki <i>Niebezpieczna podróż</i> w tłumaczeniu Ewy Kozyry-Pawlak (Jansson 2014) .....                                                              | 146 |
| 9.2. Rozkładówka z książki <i>Niebezpieczna podróż</i> w tłumaczeniu Ewy Kozyry-Pawlak (Jansson 2014) .....                                                              | 147 |
| 10.1. Rozkładówka z książki <i>Edzio i porządki na polanie</i> (Boutavant i Desbordes 2022) .....                                                                        | 160 |
| 10.2. Ilustracja z książki <i>Wielki ogród</i> (Clément i Gravé 2023) .....                                                                                              | 165 |
| 11.1. Rozkładówka z książki <i>Pamiętnik Blumki</i> (Chmielewska 2011) .....                                                                                             | 174 |
| 11.2. Rozkładówka z książki <i>Pamiętnik Blumki</i> (Chmielewska 2011) .....                                                                                             | 174 |
| 12.1. Fragment komiksu <i>Incal</i> (Jodorowsky i Moebius 2015: 28) .....                                                                                                | 187 |
| 12.2. Scena z książki <i>Alexander and the Terrible, Horrible, No Good, Very Bad Day</i> (Viorst i Cruz 1972) .....                                                      | 188 |

## BIOGRAMY AUTOREK I AUTORÓW

---

MAŁGORZATA CACKOWSKA jest badaczką edukacyjną pracującą na stanowisku profesora uczelni w Instytucie Pedagogiki Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego. Jej zainteresowania i projekty badawcze obejmują społeczne i kulturowe konteksty edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem społecznego i politycznego konstruowania dyskursów wokół książek obrazkowych oraz wykorzystania nowych technologii w edukacji dzieci. Jest autorką kilkunastu artykułów na temat społecznych, kulturowych i politycznych aspektów książek obrazkowych, a także współredaktorką monografii promujących dziedzictwo polskiej i światowej literatury obrazkowej.

Kontakt: [malgorzata.cackowska@ug.edu.pl](mailto:malgorzata.cackowska@ug.edu.pl)

KINGA CIAŚ prowadziła badania naukowe w Finlandii w związku z grantem dla doktorantów oraz badaczy języka fińskiego (*Suomen kielen apuraha jatko-opiskelijoille ja tutkijoille*) przyznany przez instytucję Opetushallitus. Po obronie doktoratu na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pracowała na Uniwersytecie Helsińskim w ramach stażu podoktorskiego przyznanego przez tę instytucję. Jest lektorką języka fińskiego. Interesuje się społecznymi aspektami literatury dziecięcej.

Kontakt: [ciaskinga@gmail.com](mailto:ciaskinga@gmail.com)

HANNA DYMEL-TRZEBIATOWSKA pracuje na stanowisku profesora uczelni w Instytucie Skandynawistyki i Fennistyki Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego. Prowadzi przedmioty z zakresu literatury, przekładu i jego teorii. Jej badania naukowe skupione są na biblioterapii, przekładzie skandynawskiej literatury dziecięcej, twórczości Tove Jansson oraz ikonotekście. Od roku 2015 kieruje międzyuczelnianym Zespołem Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej, afiliowanym przy Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego. Jest autorką wielu artykułów naukowych oraz pięciu monografii

poświęconych skandynawskiej literaturze dla najmłodszych. Współredagowała i współtworzyła tomy *Książka obrazkowa. Wprowadzenie* (2017), *Książka obrazkowa. Leksykon 1* (2018), *Książka obrazkowa. Leksykon 2* (2020), *Synergia słów i obrazów. Badania ikonotekstu w Polsce* (2021).

Kontakt: hanna.dymel-trzebiatowska@ug.edu.pl

MAGDALENA HOWORUS-CZAJKA pracuje na stanowisku profesora uczelni w Instytucie Badań nad Kulturą Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego. Prowadzi przedmioty z zakresu historii sztuki. Jej badania naukowe skupione są na sztuce polskiej po 1945 roku. Od roku 2015 należy do międzyuczelnianego Zespołu Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej, afiliowanego przy Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego. Jest autorką wielu artykułów naukowych oraz trzech książek.

Kontakt: magdalena.howorus-czajka@ug.edu.pl

VICTORIA KAMASA jest adiunktką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze mieszczą się na przecięciu tego, co językowe (doktorat z zakresu językoznawstwa stosowanego), i tego, co społeczne (magisterium z socjologii). Specjalizuje się we wspieranej korpusowo analizie dyskursu, kiedyś hierarchicznego Kościoła katolickiego w Polsce, a obecnie tego związanego z osobami z doświadczeniem uchodźczym i migracyjnym.

Kontakt: victoria.kamasa@amu.edu.pl

ANNA KLIMONT jest asystentką w Instytucie Skandynawistyki i Fennistyki Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego, gdzie prowadzi zajęcia z zakresu praktycznej nauki języka szwedzkiego oraz literatury. W swojej pracy naukowej skupia się na obecnych w ikonotekstach języku inkluzywnym oraz elementach normokrytycznych, a także zagadnieniach związanych z ekologią i ekokrytyką. W kwietniu 2025 roku obroniła pracę doktorską pt. *Obecność i funkcje neutralnego zaimka hen w szwedzkich książkach obrazkowych*, pisaną pod kierunkiem dr hab. Hanny Dymel-Trzebiatowskiej, prof. Uniwersytetu Gdańskiego. Jest członkinią międzyuczelnianego Zespołu Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej, afiliowanego przy Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego, a jej teksty ukazały się m.in. w czasopiśmie „*Studia Scandinavica*” (2019), tomie *Książka obrazkowa. Leksykon 2* (2020) oraz monografii *Synergia słów i obrazów. Badania ikonotekstu w Polsce* (2021).

Kontakt: anna.klimont@ug.edu.pl

PAWEŁ ŁAPIŃSKI jest tłumaczem literackim, autorem ponad 150 przekładów, w tym wielu książek obrazkowych oraz komiksów, a także laureatem Nagrody Translatorskiej im. Sophie Castille za przekład z języka francuskiego *Terapii grupowej* Manu Larceneta. Jest członkiem Stowarzyszenia Tłumaczy Literatury oraz Zespołu Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej (Uniwersytet Gdański). Od 2017 roku prowadzi zajęcia przekładowe dla studentek i studentów Instytutu Filologii Romańskiej Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego. W 2024 roku obronił na Wydziale Filologicznym tejże uczelni doktorat poświęcony recepcji współczesnej literatury polskiej w przekładzie na język francuski. Autor kilkunastu artykułów naukowych i rozdziałów w monografiach, a także haseł w tomie *Książka obrazkowa. Leksykon 2* (2020).

Kontakt: pawel.lapinski@poczta.onet.pl

KRZYSZTOF RYBAK jest adiunktem na Wydziale „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie prowadzi badania i zajęcia poświęcone kulturze dla dzieci i młodzieży, w tym książce obrazkowej. Jest laureatem stypendium START Fundacji na rzecz Nauki Polskiej i stypendium Ministra Nauki dla wybitnych młodych naukowców, a w latach 2021–2025 kierował projektem *Dziecięca książka informacyjna w XXI wieku: tendencje – metody badań – modele lektury* (Preludium NCN). Jest członkiem Zespołu Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej (Uniwersytet Gdański) i współpracownikiem Centrum Badań Literatury dla Dzieci i Młodzieży (Uniwersytet Wrocławski). Na łamach „Kultury Liberalnej” pisze o książkach dla dzieci i młodzieży.

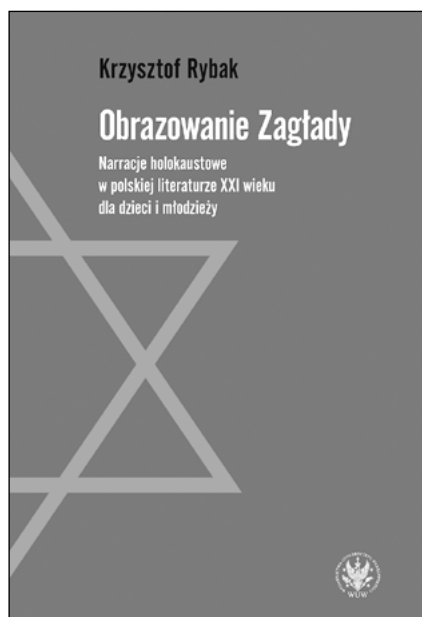
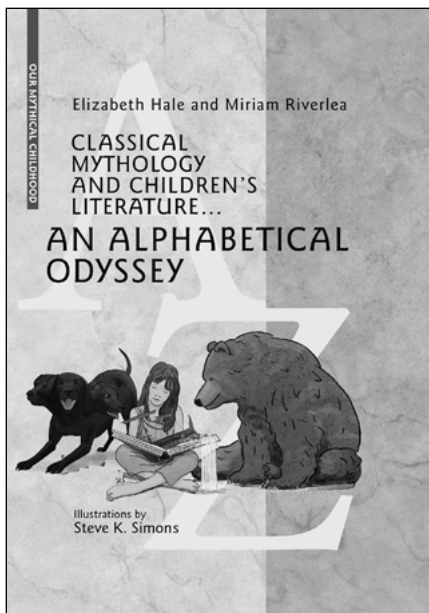
Kontakt: km.rybak@uw.edu.pl

JERZY SZYŁAK, profesor zwyczajny, pracuje w Instytucie Badań nad Kulturą Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego. Jest autorem wielu prac o komiksie oraz przemianach zachodzących w kulturze współczesnej. Do jego najbardziej znanych publikacji należą *Komiks: świat przerysowany* (1998), *Komiks w kulturze ikonicznej XX wieku* (1999) oraz *Zgwałcone oczy. Komiksowe obrazy przemocy seksualnej* (2001) i *Gra ciałem. O obrazach kobiet w kulturze współczesnej* (2002). Był czas, kiedy sam próbował sił jako rysownik komiksowy, ale obecnie ogranicza się jedynie do pisania scenariuszy dla innych twórców. Teksty o komiksie pisze nadal, chociaż ostatnio skupił swoje zainteresowania na książkach obrazkowych dla dzieci.

Kontakt: jerzy.szylak@ug.edu.pl

ALEKSANDRA WIERUCKA jest adiunktką w Instytucie Badań nad Kulturą Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Gdańskiego. Prowadzone przedmioty obejmują tematykę związaną z antropologią kultury, rdzennymi grupami świata, a także praktyczną nauką antropologicznych badań w terenie. Badania naukowe prowadzi przede wszystkim w ekwadorskiej części Amazonii. Opublikowała liczne artykuły dotyczące kultury małych grup kulturowych, specjalizując się m.in. w migracji rdzennej młodzieży, tradycyjnych praktykach szamanistycznych, a także wizerunku mieszkańców Doliny Amazonki w popularnych tekstach kultury. Członkini m.in. Zespołu Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej (Uniwersytet Gdański), Society for Anthropology of Lowland South America, Society for Latin American and Caribbean Anthropology.  
Kontakt: [aleksandra.wierucka@ug.edu.pl](mailto:aleksandra.wierucka@ug.edu.pl)





Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego  
02-678 Warszawa, ul. Smyczkowa 5/7  
tel. 22 55 31 333  
[www.wuw.pl](http://www.wuw.pl)

Książka obrazkowa to przestrzeń, w której dokonuje się pierwsze spotkanie z literaturą i sztuką, a jednocześnie wyjątkowy przedmiot, dzięki któremu uczymy się rozumienia kodów werbalnych i wizualnych, akwizycji języka i empatii. Mechanizm jej funkcjonowania unaoczniają analizy, które zaprezentowano w *Metodologii badań książki obrazkowej*. Tom zbiorowy powstał wspólnym staraniem osób związanych z Zespołem Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej, afiliowanym przy Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego, w tym m.in. z UG, Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Uniwersytetu Warszawskiego, a także działających w Stowarzyszeniu Tłumaczy Literatury.

Publikacja jest propozycją dla wszystkich zainteresowanych potencjałem multimodalnych form komunikacji związanych z takimi kierunkami studiów i obszarami nauk, jak pedagogika, bibliologia, historia sztuki czy wszelkie filologie. Ambicją autorek i autorów było zdjęcie odium z metodologii badawczej, powszechnie odbieranej jako coś trudnego i niezrozumiałego, a tym samym pokazanie instrumentarium naukowego jako potrzebnego, praktycznego i ważnego.

**Z recenzji dr hab. Natalii Paprockiej, prof. UW:**

Publikację polecam wszystkim doświadczonym i początkującym badaczom książek obrazkowych: literaturoznawcom, bibliologom, przekładoznawcom, kulturoznawcom, językoznawcom i pedagogom. Znajdą w niej uporządkowany zbiór różnych kompletów narzędzi (wraz z instrukcjami obsługi!), który może zostać wykorzystany do badania książek obrazkowych z różnych perspektyw i w różnych ujęciach, a także stać się inspiracją do tworzenia nowych metod badawczych. Chciałabym podkreślić podwójny — naukowy i dydaktyczny — potencjał monografii: z jednej strony dzięki ukazaniu różnorodności metodologicznej stanowić ona może źródło inspiracji dla badaczy zainteresowanych książką obrazkową, a z drugiej — jej niehermetyczny język i uporządkowany charakter zachęcają do jej wykorzystania w dydaktyce akademickiej.

**Z recenzji dr hab. Joanny Dybiec-Gajer, prof. UKEN:**

Monografia stanowi bardzo potrzebne na polskim rynku pierwsze kompleksowe opracowanie naukowe pokazujące, jak prowadzić badania nad frapującym i zyskującym dużą popularność medium książki obrazkowej. Oferuje przejrzysty przegląd wybranych podejść i metod badawczych z różnych dyscyplin, od literaturoznawstwa i językoznawstwa po nauki o sztuce. Każda perspektywa zaprezentowana jest syntetycznie i przystępnie od strony teoretycznej i metodologicznej, a następnie zilustrowana konkretnym praktycznym zastosowaniem analizy.

Zaprezentowano m.in. perspektywy narratologiczną, multimodalną, kognitywną, antropologiczną i ikonologiczną. Duży nacisk położono na badania przekładoznawcze, w tym aspekt wieloadresowości i widzialności tłumacza. Publikacja opiera się na bogatym doświadczeniu badaczek i badaczy związanych z Zespołem Interdyscyplinarnych Badań Książki Obrazkowej Uniwersytetu Gdańskiego, co przekłada się na wysoki poziom naukowy i metodologiczny prezentowanych treści. Niezbędna i inspirująca lektura dla osób na każdym szczeblu drogi naukowej.