



Anna Sanecka

Dolnośląska Szkoła Wyższa

ORCID 0000-0003-3876-2660

„JA, BAŁWAN” – z dzieckiem w świat spraw trudnych, egzystencjalnych i ostatecznych

**„I, SNOWMAN” – with a child into a world of difficult, existential and
ultimate issues**

Abstract: The aim of the article is to present a theatrical performance for children *Ja, Bałwan* (*I, Snowman*) as an introduction of the youngest audience to the sphere of thanatology – passing away, death, accompanying the dying. In the research analysing of the content of the play is used to interpret it in the context of philosophical considerations of M. Heidegger, K. Jaspers and E. Levinas concerning death, dying, inevitability and existence and its end. In the context of the mentioned above performance, the issues of: death as a border situation, thanatopaedagogy, „my” death and death of the another, responsibility for the dying, accompanying in dying, the purpose of life and dying as its inevitable end have been discussed in the article. Taking into consideration the above mentioned philosophers’ thoughts about death and the concepts of specialists in the field of thanatopaedagogy, it was concluded that the content of the analysed performance and the way it deals with the subject of passing away and the end of existence may contribute to the disenchantment and taming of death and the implementation of the general assumptions of thanatopaedagogy as well as humanistic education.

Keywords: death, dying, friendship, thanatopaedagogy, accompanying the dying ones.

Wstęp

W niniejszym artykule analizie i interpretacji poddano treść spektaklu Teatru Animacji w Poznaniu *Ja, Bałwan* (7+), a kwestie poruszane w spektaklu odniesiono do poglądów na śmierć (własną i innego) trzech filozofów – Karla Jaspersa, Martina Heideggera, jako znaczących przedstawicieli filozofii egzystencji, oraz Emmanuela Levinasa, polemizującego z Heideggerem w kwestiach rozumienia śmierci.

O naszym człowieczeństwie wiele mówią momenty prób, którym poddaje nas życie, i sytuacje graniczne, w jakich się znajdujemy. Karl Jaspers pisał:

„Istniejemy zawsze w sytuacjach. (...) Są sytuacje nie zmieniające swej istoty, nawet gdy zmieniają się chwilowe przejawy, a ich przemożną siłę spowijają różne zasłony: muszę umrzeć, muszę cierpieć, muszę walczyć, podlegam władzy przypadku (...) Te podstawowe sytuacje naszego istnienia nazywam sytuacjami granicznymi. To znaczy: nie możemy wyjść poza te sytuacje, nie możemy ich zmienić” (Jaspers, 1995, s. 13).

K. Jaspers pisał: „muszę umrzeć”, a więc jako sytuację graniczną postrzegał własną śmierć. W spektaklu *Ja, Bałwan* mamy natomiast do czynienia z dualistycznym, obecnym w pracach innych filozofów, ujęciem tematu śmierci – śmierć własna i śmierć innego.

Śmierć w dziecięcym świecie. Tanatopedagogika

Martin Heidegger pisał: „Śmiertelni to ludzie. Zwą się śmiertelnymi, bo mogą umierać. Umierać znaczy: podołać śmierci jako śmierci” (Heidegger, 2007, s. 173). Śmiertelność jest obecna w świecie, jest obecna – choć nie lubimy o niej myśleć – w życiu każdego człowieka. Agnieszka Widera-Wysoczańska, przedstawiając psychologiczne badania na temat śmierci, konstatuje:

„W życiu każdego człowieka zdarzeniem nieuniknionym i pewnym jest śmierć, a cechą świadomości jest trudność uwierzenia, że jest ona integralną częścią życia (...) Śmierć to zjawisko, którego złożoność zależy od wyobrażeń, jakie człowiek ma o nim, i znaczeń, jakie nadaje mu każda pojedyncza istota ludzka. Treści tych wyobrażeń i sposobu ich doświadczania człowiek uczy się społeczności i kulturze, w której jest osadzony” (Widera-Wysoczańska, 2000, s. 7-11).

¹ W. Szymborska, *Minuta ciszy po Ludwice Wawrzyńskiej* (Szymborska, 2004, s. 39).

Okazuje się jednak, że śmierć nie mieści się w zakresie tematyki postrzeganej jako ta, której powinniśmy uczyć dzieci. Maria Signorelli-Volpicelli pisała o treści przedstawień dla dzieci: „Dramaturgowie piszący dla dzieci starali się uchronić je przed obrazami negatywnymi, wprowadzając widza w idylliczną atmosferę generalnego szczęścia” (Signorelli-Volpicelli, 1965, s. 368). W tym idyllicznym świecie nie było miejsca na śmierć, a na pewno nie było miejsca na umieranie, odchodzenie. Zresztą problem ukrycia tematu śmierci dotyczy nie tylko najmłodszych. Społeczna tabuizacja śmierci oraz jej medykalizacja spowodowały, że współczesny człowiek nie tylko nie rozmawia o niej, ale jest też nieprzygotowany na bezpośrednie spotkanie z nią. Nelli Mitchell i Karen Schulman piszą, że „to zaprzeczanie zaangażowaniu dziecka w tematykę związaną ze śmiercią, dobrze wpisuje się w nasz kulturowy system zaprzeczania śmierci oraz w dominujące koncepcje rozwoju poznawczego” (Mitchell i Schulman, 1981, s. 964). Tymczasem Ewa Tomaszewska o tematyce odpowiedniej dla dzieci pisze: „dzieci nurtują te same pytania, co dorosłych (...) są to najczęściej pytania dotyczące kondycji człowieka, życia i śmierci, dobra i zła, miłości przyjaźni, zdrady” (Tomaszewska, 2014, s. 237).

Stosunek dzieci do śmierci zależy między innymi od ich wieku² – w pewnych okresach traktują śmierć naturalnie, dopóki nie zostaną przez dorosłych i kulturę obarczone lękiem przed nią³. Angela Wisman przytacza liczne wyniki badań dotyczących odbierania przez dzieci śmierci

² Kwestie zmieniającego się wraz z wiekiem rozumienia śmierci są tematem licznych publikacji zarówno z zakresu psychologii czy pedagogiki, jak i medycyny. Warto zwrócić uwagę na przykład na wyniki, które prezentują Mark. W. Speece i Sandor. B. Brent: „Ogólnie rzecz biorąc, młodsze dzieci częściej niż starsze wskazują, że śmierć nie jest powszechna. Wyjątki dotyczyły samego dziecka, dzieci w ogóle, najbliższej rodziny dziecka, nauczycieli, a nawet osób przeprowadzających badania. Młodsze dzieci częściej niż starsze uważają, że można uniknąć śmierci, jeśli jest się sprytnym, mądrym lub ma się szczęście (...) i wskazują, że śmierć następuje tylko w odległej przyszłości (...) Młodsze dzieci są bardziej skłonne do postrzegania śmierci jako tymczasowej i odwracalnej niż starsze. Niektóre małe dzieci postrzegają śmierć jako podobną do snu (z którego się obudzisz) lub jako wycieczkę (z której wrócisz)” (Speece i Brent, 1996, s. 33-35).

³ Odnośnie do lęku przed śmiercią u dzieci w wieku 4-8 lat Virginia Slaughter i Maya Griffiths piszą: „Analiza regresji wykazała, że bardziej dojrzałe rozumienie śmierci wiązało się z niższym poziomem strachu przed śmiercią, gdy wiek i ogólny niepokój były kontrolowane. Dane te stanowią pewne wsparcie empiryczne dla powszechnie panującego przekonania, że omawianie śmierci i umierania w kategoriach biologicznych jest najlepszym sposobem na złagodzenie strachu przed śmiercią u małych dzieci” (Slaughter i Griffiths, 2007, s. 525). Mitchell i Schulman przyczyn lęku przed śmiercią u dzieci upatrują w braku odpowiedniego wyposażenia intelektualnego oraz braku mechanizmów obronnych, niezbędnych do zrozumienia doświadczenia straty (Mitchell i Schulman, 1981, s. 963).

i przeżywania żałoby. O młodszych dzieciach pisze m. in., że bardziej są skłonne wierzyć, że osoby, które odeszły nadal mogą marzyć, śnić lub wiedzieć, (...) a także zakładają, że śmierć może wynikać z ich własnego »złego« zachowania. (...). Co więcej, często rozumieją śmierć jako coś, co dotyczy tylko starych i słabych, więc mogą przeżywać intensywne emocje, gdy mają do czynienia ze śmiercią innego dziecka lub rodzica” (Wisman, 2013).

Ponadto autorka przytacza interesujące rezultaty badań The Harvard Child Bereavement Study, z których wynika, że przeżycie utraty bliskiej osoby w dzieciństwie może wpływać nawet na dorosłe życie tak doświadczonej osoby: „w przypadku niektórych dzieci, smutek pogłębia się po latach od śmierci bliskiej osoby, ponieważ myślą one o roli, jaką ta osoba mogłaby odegrać w różnych momentach ich życia” (Wisman, 2013). Przemilczanie czy unikanie tematu śmierci w kontaktach z dziećmi wydaje się więc błędną, a nawet szkodliwą strategią. Z tego powodu Edyta Sielicka pisze: „Zdaniem wielu naukowców (...) nawet z najmłodszym dzieckiem należy rozmawiać o śmierci szczerze, będąc otwartym na potrzebę wiedzy dziecka. Unikanie tego tematu, bądź też jego powierzchowne i nieszczerze traktowanie, to jeden z głównych błędów naszych czasów” (Sielicka, 2017, s. 80). I takie właśnie jest zadanie tanatopedagogiki. Prezentując jej zakres, postulowany przez Józefa Binnebesela, E. Sielicka pisze: „działania ogólnowychowawcze to podjęcie wysiłku, by w realizowanych programach wychowawczo-edukacyjnych uwzględniać fakt, że śmierć jest naturalnym elementem i etapem życia. Wydaje się, że właśnie ten element postulowanej tanatopedagogiki jest najtrudniejszym zadaniem, gdyż powinna ona uwzględniać otwartą i szczerą dyskusję nad nieuchronnością śmierci każdego człowieka” (Sielicka, 2017, s. 81).

Agnieszka Zamarian, upominając się o humanistyczny wymiar tanatopedagogiki, i szerokie, wykraczające poza przygotowanie specjalistów (personelu medycznego, duchownych czy wolontariuszy w hospicjach) towarzyszących ludziom w umieraniu, jej rozumienie, pisze: „Zadaniem pedagogów, wychowawców, nauczycieli jest wspomaganie człowieka w dojrzałym, godnym przeżywaniu życia na wszystkich jego etapach, także w perspektywie nieuchronności jego końca” (Zamarian, 2015, s. 70). Zadań tanatopedagogiki upatruje natomiast w „kształtowaniu bytu ludzkiego, urzeczywistnianiu i rozwijaniu człowieczeństwa na drodze zdobywania określonych doświadczeń wychowawczych w zakresie recepcji fenomenu śmierci” (Zamarian, 2015, s. 75). W tym kontekście J. Binnebesel zadaje też ważne, często przemilczone, a zatem brzmiące jak zarzut, pytanie: „jak to jest, że pedagogika (...) przygotowuje człowieka do podejmowania wyzwań, do odpowiedzialnego

pełnienia ról społecznych, a tak niechętnie podejmuje temat jedyne go faktu, który w życiu każdego człowieka musi zaistnieć, jedynej rzeczy, która musi się stać – śmierci i umierania” (Binnebesel, 2013, s. 237).

W tym miejscu warto też uzasadnić podjęcie tematu śmierci i umierania w oparciu o przedstawienie teatralne. Śmierć i umieranie – to tematyka od zawsze obecna w sztuce i literaturze, choć niekoniecznie tej, adresowanej do dzieci. E. Sielicka w interesujący sposób wprowadza sztukę w obszar refleksji nad śmiercią: „sztuka daje możliwość wyrażenia tego wszystkiego, czego człowiek nie potrafi nazwać” (Sielicka, 2017, s. 14-15). Natomiast Zygmunt Bauman swój pogląd na kulturę i jej rolę w kontekście śmierci wyraża następująco: „Kultura wiąże się z rozszerzeniem przestrzennych i czasowych granic bytu (...) Podstawowa aktywność kultury dotyczy *przetrwania* – (...) zwiększenia zdolności do przyjmowania treści życia. Czyniąc śmierć przedmiotem troski, znaczącym wydarzeniem, kultura wynosi wydarzenie śmierci ponad poziom doczesny, zwyczajny, naturalny” (Bauman, 1998, s. 11-13). Dodaje, że kultury powinny być uznawane za „sposoby radzenia sobie i oddziaływania na ową pierwotną cechę ludzkiej egzystencji – fakt i świadomość śmiertelności – dzięki czemu (...) może się ona przekształcić w główne źródło sensu życia” (Bauman, 1998, s. 15).

Spektakl teatralny bez wątpienia jest elementem kultury i wydarzeniem z obszaru sztuki. W tym kontekście ważne wydaje się przywołanie, cytowanego już wyżej, artykułu Wiseman, dotyczącego dziecięcej literatury poświęconej tematyce śmierci i umierania, i prezentującego ten temat z punktu widzenia psychologii oraz odbioru estetycznego ilustrowanych książeczek dla dzieci. To artykuł istotny z dwóch powodów: po pierwsze zwraca uwagę na obecność tematyki śmierci w kulturze adresowanej do dziecięcego odbiorcy, po drugie – podejmuje nieczęstą pedagogiczną refleksję na temat tej obecności. Autorka zwraca uwagę nie tylko na znaczenie literatury dla dzieci w ich radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami (takimi, jak utrata bliskiej osoby), między innymi przez utożsamienie się z bohaterem/bohaterami opowieści, której tematem jest śmierć, ale także na inną ważną kwestię – synergiczne połączenie w ilustrowanych książkach dla dzieci tekstu i obrazów; połączenie które pozwala dzieciom na tworzenie powiązań między własnymi doświadczeniami, a obrazami – ilustracjami. Pisze, że obrazy dostarczają istotnych wskazówek, które wpływają na ogólne znaczenie i sens (Wiseman, 2013). Z podobnym połączeniem słów i obrazu mamy do czynienia w przypadku spektaklu teatralnego, z którego bohaterem – fizycznie obecnym na scenie, jakże łatwo dzieciom się utożsamić. Z tego powodu artykuł Wiseman staje się szczególnie cenny dla rozważań podjętych w niniejszym tekście.

Istotne wydaje się też podkreślanie, że śmierć i umieranie w spektaklu *Ja, Bałwan* – bardzo zindywidualizowane, intymne i stopniowo „oswajane” w trakcie trwania przedstawienia, wydają się stać w sprzeczności do tendencji przywoływanej w artykule Agnieszki Zamarian i Elżbiety Strutyńskiej dotyczącej banalizowania śmierci w kulturze, o którym autorki piszą: „śmierć jako temat kinowych i telewizyjnych spektakli, publicznych ekspozycji, gier komputerowych itp. stanowi źródło rozrywki, dostarczające silnych wrażeń widowisko (tak postrzegana śmierć jest wydarzeniem anonimowym i mało znaczącym, można by rzec – pospolitym)” (Zamarian i Strutyńska, 2014, s. 137).

***Ja, Bałwan* – spektakl bardziej o Marchewce czy o Bałwanie?**

W spektaklu *Ja, Bałwan* mamy dwóch bohaterów: Bałwana, którego życie nieubłagane zmierza ku końcowi („moja śmierć”), i Marchewkę, który mu w tym odchodzeniu towarzyszy („twoja śmierć”). Jeśli spojrzymy na treść spektaklu z punktu widzenia przeciętnego dziecka, to bliższy będzie nam Marchewka i jego sytuacja. Jak pisze Paul Ricoeur: „Towarzystwo przy śmierci jest wyraźniejsze, bardziej przejmujące, niż po prostu przeżycie. Towarzystwo jest doświadczeniem punktowym, wydarzeniowym” (Ricoeur, 2008, s. 42). Dzieci częściej stykają się ze śmiercią innych, zwykle bliskich, osób, niż same jej doświadczają – te przypadki są w naszych realiach ekstremalne i statystycznie rzadsze niż śmierć dziadków, wujków czy nawet rodziców.

I chociaż tanatologia, a przede wszystkim tanatopedagogika, tym kwestiom poświęca stosunkowo dużo miejsca, to – ze względu na szczególny ładunek emocjonalny, jakim obarczona jest śmierć dziecka i dziecięce umieranie oraz specyficzną trudność tego tematu, nie będą one obszarem zainteresowania niniejszego tekstu.

Jak wspomniano, *Ja, Bałwan* jest egzystencjalną opowieścią o Bałwanie i Marchewce, których początkowo łączy jedynie upokarzająca dla Marchewki sytuacja bycia nosem Bałwana i bycia „wysmarkanym w śnieg”. Ich relacja ulega jednak stopniowej zmianie, aż do momentu, kiedy Marchewka gotowy jest poświęcić się dla uratowania życia Bałwana.

Bałwan – czyli „moja śmierć”

Martin Heidegger zauważa, że „Nikt nie może odebrać innemu jego umierania. Śmierć jest, jeśli »jest«, z istoty zawsze moja” (Heidegger, 1994, s. 338). W wielu sprawach ludzie mogą zastąpić siebie nawzajem, ale nie da się zastąpić nikogo w jego umieraniu, w jego relacji ze śmiercią. Nawet

oddanie za kogoś życia (taki plan ma Marchewka) nie jest przejęciem jego śmierci. To zupełnie inna relacja. Jak pisze Marta Szabat: „śmierć zawsze kończy konkretne życie. Można więc powiedzieć, że nie »umiera się«, lecz ktoś umiera” (Szabat, 2013, s. 114).

Bałwan ma mało czasu na przeżycie życia – twórcy spektaklu piszą o jednej nocy: „Jak przeżyć całe życie w jedną noc? Jak upchnąć wszystkie zachwyty, odkrycia i piękno tego świata w paru godzinach, które zostały do odwilży?” (<https://teatranimacji.pl/spektakl/ja-bawan>). Z jednej strony jest naiwny jak dziecko, które wszystkim się zachwyca – zgłasza gotowość do podjęcia pracy w salad barze, uczy się latać od przypadkowo spotkanego gołębia i nawet zachęca do tego Marchewkę. Cieszy się każdą chwilą swojego krótkiego życia. Z drugiej strony deklaruje, że nie chce się roztopić, że chce jeszcze pożyć, że chce zdążyć pójść nad morze, że – skoro ma tak mało czasu – chce, żeby tam, gdzie nocą prowadzi go Marchewka, „było fajnie”, żeby to co zdąży zrobić było fajne. W dodatku, nie ma jeszcze żadnych doświadczeń i jest świadomy tej swojej dziecięcej prostoduszności, więc wszystko go interesuje (nieustannie o wszystko pyta: „co to jest?”), wszystko zachwyca (latarnie uliczne, stara gazeta), wszystkiemu się dziwi. Jego odkrywaną tożsamość najlepiej wyrażają zaśpiewane słowa: „ładny nos, ładny głos, co mi jeszcze da los i czy czasu mi wystarczy? Jest Marchewka, jestem ja, jest zabawa na sto dwa i wariat dzisiaj tańczy. Szalone wirują kule, o jutrze nie myślę w ogóle, co za bałwan, wariat, ech, będę życia królem. I tylko za życiem nadążyć i żyć na całego nim skończy się ta bajka szalona, ech...”

Bałwan, jak większość ludzi, boi się śmierci. Pyta wprost: „a ile ja dokładnie mam jeszcze czasu na życie? (...) bardziej tak ileś dni, czy ileś lat?” i mówi szczerze: „chcę trochę pożyć”. Kiedy lata, woła: „nic nie jest ważne. Jestem tylko ja. Jest tylko życie. Nie ma czasu. Nie ma strachu”. Ale gdy jest znowu na ziemi, wyraża strach przed śmiercią: „trochę się boję, bo jak zacznę się topić, to nie wiem, czy to nie boli. Nie chciałbym, żeby na końcu bolało. Chciałbym, żeby do końca było tak fajnie, bo życie jest takie wspaniałe”. I, jak większość umierających osób, boi się samotności. Mówi do Marchewki: „jesteś moim nosem, jesteśmy związani”. Bardzo wierzy w „tajny plan” Marchewki, gdy ten deklaruje, że wymyślił coś, co pozwoli Bałwanowi uniknąć roztopienia się, ale także jemu pozwoli nie umrzeć. A jednak ceni życie przyjaciela ponad swoje i wybiera własne roztopienie się, a nie ryzyko, że Marchewka wróci do lodówki, z której trafi do zupy. Podejmując taką decyzję, określa samego siebie w sytuacji granicznej. Widera-Wysoczańska pisze o sytuacjach granicznych, że to w nich „dokonuje się pełne urzeczywistnienie jednostki, które jest możliwe, gdy nie uciekamy od sytuacji granicznej, lecz

traktujemy ją jako niepowtarzalną okazję określenia siebie (...). Śmierć jako sytuacja graniczna w życiu człowieka wywołuje wstrząs, ponieważ w niej zostaje zakwestionowane jego własne, zanurzone w świecie istnienie. (...) Dlatego też sposób, w jaki człowiek doświadcza śmierci, jest decydujący dla sensu jego życia” (Widera-Wysoczańska, 2000, s. 32).

I być może ta właśnie życiowo ważna decyzja Bałwana powoduje, że określa on swoje „ja” i staje się tytułowym bohaterem spektaklu. Ja – Bałwan.

Warto zwrócić jeszcze uwagę na dwie kwestie. Po pierwsze, na początku spektaklu Bałwan nie chce zostać sam (wyprasany przez Marchewkę z salad baru, mówi: „tam jest ciemno i nikogo nie ma”. Potem prosi jeszcze: „nie zostawiaj mnie samego”), boi się samotności. W końcowych scenach przedstawienia z własnego wyboru zostaje sam i deklaruje: „od tej pory będę takim zwykłym bałwanem, co to tylko tak stoi, niewiele mówi i nic nie rozumie. Będę tu stał w ciemności aż stopnieję”. Zostaje sam. Samotny. Zgodnie z poglądami Levinasa, odbiegającymi od egzystencjalistycznej analizy samotności: „Samotność nie jest (...) tylko beznadzieją i opuszczeniem, ale także męstwem, dumą i suwerennością. (...) Samotność to nieobecność czasu” (Levinas, 1999, s. 42-46). Rzeczywiście Bałwana, stojącego na granicy śmierci, stosunkowo mało zaprzęta czas. Komentując zachowanie ludzi w momencie zakończenia starego i początku nowego roku mówi (Marchewka powtórzy potem te słowa już nad topiącym się Bałwanem): „To koniec czy początek? A jakie to ma znaczenie – i jedno, i drugie mi się podoba”. Druga kwestia odnosi się do morza, które Bałwan koniecznie chce zobaczyć i którego nieskończonością jest zafascynowany. Chociaż wypowiadane ze sceny słowa sugerują, że Bałwan roztopił się gdzieś na lądzie, to ostatnim obrazem, jaki widzi publiczność, są Bałwan i Marchewka unoszący się na falach. To przywołuje skojarzenia z Jasperowskim pojęciem skończoności człowieka, które „człowiek uświadamia sobie (...) w zetknięciu z tym, co skończone nie jest – z bezwarunkowym i nieskończonym” (Jaspers, 1990, s. 37). Autor *Filozofii egzystencji* stwierdza: „Dzięki obecności bezwarunkowego i nieskończonego skończoność nie jest dla człowieka tylko nieuświadomioną cechą jego istnienia (...) W ten sposób skończoność człowieka zostaje przełamana, choć nie zniesiona” (Jaspers, 1990, s. 37-38). W przypadku Bałwana roztopienie się w morzu staje się przełamaniem skończoności – woda z morza paruje, tworzy chmury, a z nich pada śnieg, z którego Bałwan jest ulepiony. Jego skończoność nie zostaje jednak zniesiona – Bałwan sam mówi: „Może morze ma koniec (...) popłyniemy do końca”. Ale w obrazie morza i perspektywie roztopienia się Bałwana w morzu można także dostrzec pewnego rodzaju dziecięce rozumienie życia, jako związanego z ruchem (Piaget, 2014,

s. 150-154) i śmierci, jako zaprzeczeniem tego ruchu/poruszania się. Morze nie jest statyczne, porusza się, zatem zgodnie z dziecięcym rozumieniem – żyje. Jeśli więc Bałwan rozpuści się w „żyjącym” morzu, stanie się jego częścią, to w pewnym sensie, także będzie żyć, nie umrze.

Marchewka – czyli „twoja śmierć”

Wprowadzając rozróżnienia na śmierć „moją” i śmierć innego, filozofowie podkreślają, że śmierć „moją” trudno jest określić, ponieważ: „Najpierw poznaje się śmierć kogoś bliskiego albo innych nieznanymi. Ktoś odszedł. (...) Myślenie o sobie samym jako o jednym z konających, to wyobrażenie sobie siebie samego jako konającego w oczach tych, którzy będą mnie wspierać w umieraniu” (Ricoeur, 2008, s. 36-37). Specjaliści z zakresu tanatologii wprowadzają jeszcze inne rozróżnienie – Ireneusz Ziemiński zwraca uwagę na kwestię „twojej śmierci”, czyli śmierci osoby bliskiej, która wywołuje pewne skutki moralne: „jestem gotowy oddać swe życie po to, by Ciebie od śmierci ocalić” (Ziemiński, 2007, s. 111). To właśnie przypadek bohaterów spektaklu *Ja, Bałwan*.

Szczególnie dużo miejsca śmierci twojej/innego poświęcił Levinas, zwracając uwagę także na emocjonalny stosunek do niej: „Strach i odwaga, lecz także, poza współczuciem dla innego i solidarnością z nim, odpowiedzialność za niego w nieznanym. Inny dotyczy mnie jako bliźni. W każdej śmierci uwydatnia się bliskość bliźniego, odpowiedzialność tego, kto przeżył” (Levinas, 2008, s. 24). Zatem Levinas „łączy śmierć z odpowiedzialnością, która konstytuuje podmiotowość. Szczególnie wówczas, kiedy jest to śmierć innego, której doświadczam jako własne doświadczenie. Wtedy śmierć jako to, co inne kształtuje moją podmiotowość. (...) w wypadku śmierci innej podmiotowości odpowiedzialność dotyczy towarzyszenia, nieopuszczania oraz opieki. Powodem, dla którego podmiot odpowiada za kogoś innego, jest twarz, w której ujawnia się człowieczeństwo w wymiarze konkretnym (...) pomoc i odpowiedzialność są wpisane w jej sposób istnienia” (Szabat, 2013, s. 117-118).

Marchewka, zanim spotkał Bałwana, był już świadkiem śmierci innych – Selera i Cebuli. Nie ma do nich jednak zbyt osobistego stosunku, co wyraża mówiąc do Sałatki: „Ale nie ma się co rozczulać. Trzeba iść do przodu. Co będzie, to będzie. Ale my...pożyjemy, co nie? Pożyjemy? (...) Tyle ile się da”. A to powszechna tendencja do nieumiejętności postrzegania siebie jako osoby, która także podlega śmierci.

Ale mimo tych doświadczeń Marchewka ma problem z celowością i sensem własnego życia. Mówi otwarcie: „gdybym ja wiedział, jak się żyje,

to nie stałbym teraz pod barem na mrozie i nie gadał z jakimś bałwanem” i jest dość zaskoczony prośbą Bałwana, żeby mu pokazał, jak się żyje. A potem wypowiada bardzo znamienne słowa, które wskazują, że to sytuacja graniczna, w której znalazł się Bałwan, jego zbliżająca się śmierć, pozwalają Marchewce odnaleźć sens własnego życia: „Zrozumiałem, że naprawdę nie wiem, co zrobić z życiem, i że ten Bałwan ma niewiele czasu. Nawet mniej niż ja (...) idzie ocieplenie”. To jest już moment, kiedy Marchewka się zaangażował, kiedy zaczęła go interesować śmierć Bałwana – śmierć innego. „Twoja” śmierć.

Cudza śmierć może pełnić kilka ról. 1. Może uświadamiać nam śmiertelność wszystkich stworzeń, w tym także naszą. Na tę kwestię zwraca uwagę Heidegger – na znaczenie cudzej śmierci, która uświadamia nam naszą śmiertelność, bo „łączy mnie z nim (innym – A.S.) perspektywa przeżywania. Nie rozpoznaję mojej śmierci, ale wiem, że śmiertelność z pewnością mnie dotyczy” (Szabat, 2013, s. 113). 2. Może – jak w przypadku Marchewki – uświadamiać nam sens naszego życia lub pomóc go odnaleźć. Jak pisze Ziemiński:

„Z tego powodu śmierć (...) jest nie tylko zagrożeniem, lecz także wyjątkową okazją do podjęcia przez mnie życia autentycznego, wolnego i odpowiedzialnego. Śmierć okazuje się w ten sposób wezwaniem moralnym, specyficznym głosem sumienia, dzięki któremu mogę odkryć powagę własnej egzystencji i każdego podejmowanego wyboru; każda decyzja jest wszak całościowym zadysponowaniem mojego bycia, każda też może się okazać decyzją ostateczną” (Ziemiński, 2016, s. 23-24).

3. Może też moralnie zobowiązywać nas do opieki, pomocy i towarzyszenia: „śmierć innego przejmuję mnie (...) w samej tożsamości mojego ja odpowiedzialnego (...) Tym właśnie jest moje przejęcie się śmiercią innego, moja relacja z jego śmiercią. Jest ona w tej relacji moją uległością wobec kogoś, kto już nie odpowiada” (Levinas, 2008, s. 19).

Ja, Bałwan – spektakl o przyjaźni

Bałwan zwraca się w pewnym momencie do Marchewki z prostym komunikatem: „Marchewka, dobry z ciebie przyjaciel. Najlepszy”. A chwilę wcześniej Marchewka deklaruje, że to dla Bałwana wróci do lodówki, „do której nie powinien wracać, bo go wyjmą, pokroją, wrzucą do zupy i zjedzą”. Można więc powiedzieć, że *Ja, Bałwan* – to spektakl o prawdziwej przyjaźni. To nic oryginalnego – przyjaźń jest jednym z tematów od zawsze obecnych w sztuce dla dzieci i jedną z tych relacji społecznych, której od najmłodszych lat ludzie się uczą/są uczeni. W omawianym spektaklu z przyjaźnią wiąże się

trzy dodatkowe kwestie. Po pierwsze, to płeć Marchewki. Marchewka jest mężczyzną. Dość próżnym i „zgorzkniałym i wiecznie niezadowolonym typem, który cudem uniknął śmierci w rosole” (<https://teatranimacji.pl/spektakl/ja-bawan/>) – to on opowiada historię Bałwana, siedząc w salonie fryzjerskim, ponieważ chce mieć modną fryzurę na swoją ostatnią drogę. Opowiada też, że lubi grać w kostki lodu czy spędzać czas „w salad barze”. Zwraca się do fryzjera nonszalanckim: „Wiesz jak jest, Fred. Wiesz jak jest”. Drugą ważną sprawą związaną z tą przyjaźnią jest – podkreślana przez Levinasa – odpowiedzialność: za przyjaciela, za drugiego człowieka. Marchewka mówi: „Nie pozwolę, żebyś umarł”. Trzecią kwestią, wynikającą z dwóch wcześniejszych, jest umiejętność mówienia o przyjaźni, deklarowania i wyrażania uczuć przez bohaterów. Bałwan, jak i Marchewka są postaciami męskimi i nawet kiedy widzowie wyraźnie widzą, że stosunek Marchewki do Bałwana uległ zmianie, Marchewka⁴ nie jest jeszcze w stanie wyartykułować swoich uczuć. To kwestia warta zauważenia, ze względu na specyfikę męskiego sposobu komunikacji – wyrażanie uczuć przez mężczyzn nie jest społecznie dobrze widziane, zwłaszcza przez innych mężczyzn, i jest zwykle ograniczone (Oppermann i Weber, 2000, s. 94-96), ale także ze względu na rolę, jaką komunikacji przypisywał K. Jaspers: „Być sobą i być prawdziwie nie oznacza nic innego, jak bezwarunkowo być w komunikacji” (Jaspers, 1991, s. 97). Krystyna Świącicka tak prezentuje jego komunikacyjne zapatrywania:

„Tam gdzie filozofowie dialogu mówią o spotkaniu lub dialogicznej relacji, Jaspers mówi o komunikacji egzystencjalnej. Podkreśla przy tym nieustannie, że nie można prawdziwie stać się sobą, nie można dotrzeć do własnej egzystencjalnej rzeczywistości, bez głębokiego kontaktu z egzystencją drugiego człowieka, a więc bez prawdziwej komunikacji” (Świącicka, 2015, s. 251).

Może kwestia zwerbalizowania wzajemnej relacji nie byłaby tak istotna, gdyby nie egzystencjalnie trudna sytuacja bohaterów spektaklu, w której każdy z nich musi być sobą. Zgodnie z przekonaniem K. Jaspersa tylko komunikacja na to pozwala:

„w komunikacji egzystencji z inną egzystencją wszelkie nieosobiste treści i wartości służą tylko jako medium. Usprawiedliwienia i ataki stają się środkiem służącym (...) wzajemnemu zbliżeniu. (...) Dopiero w komunikacji

⁴ Bohater wyraźnie broni się przed zwerbalizowaniem i okazywaniem emocji. W pewnej chwili mówi do Bałwana: „ty mnie nie naciągaj na zwierzenia”. Bagatelizuje też, w rozmowie z Fredem, swoje zaangażowanie w życie Bałwana i powody, dla których je podjął, mówiąc: „Co miał tak stać sam w ciemnościach. Zabrałem go w pewne miejsce”.

urzeczywistnia się wszelka inna prawda, tylko tu jestem sobą, zamiast pędzić życie zaczynam je spełniać (...) Prawda zaczyna się tam, gdzie jest drugi człowiek” (Jaspers, 1995, s. 16-17, 85).

Ja, Bałwan – spektakl o odchodzeniu i towarzyszeniu w nim

Ja, Bałwan to także spektakl o towarzyszeniu w umieraniu i dlatego to Marchewka, jego doświadczenia i przeżycia mogą stać się przyczynkiem do rozmowy z dzieckiem o odchodzeniu, przemijaniu, nieuniknioności śmierci. Sytuacja Marchewki – to pretekst do podjęcia tematu towarzyszenia w umieraniu. Przecież ukochana babcia czy dziadek dziecka może umierać przez jakiś czas. Jak przygotować dziecko do bycia z tą umierającą osobą bez lęku i obaw, żeby kiedyś nie miało pretensji do dorosłych, np. że nie miało okazji się pożegnać? To pytanie o tyle ważne, że nawet dorośli miewają problemy z towarzyszeniem swoim umierającym bliskim.

Chociaż Heidegger pisze:

„Śmierć odsłania się wprawdzie jako strata, ale bardziej jako strata, której doświadczają pozostali przy życiu. W doznaniu tej straty nie staje się przecież dostępna utrata bycia jako taka, której »doznaje« umierający. Nie doświadczamy w rzeczywistym sensie umierania innych, co najwyżej tylko im »towarzyszymy«. I nawet gdyby w tym towarzyszeniu (...) można było wyrazić sobie »psychologicznie« umieranie innych, to i tak nie zostałyby wcale uchwycony sposób bycia, o który tu chodzi, tzn. dobieganie-kresu” (Heidegger, 1994, s. 336),

to jednak to towarzyszenie odgrywa kluczową rolę, na co zwracają uwagę autorzy zajmujący się tematyką opieki paliatywnej. Dlatego ważniejsza od planu poświęcenia życia za Bałwana jest ostatecznie deklaracja Marchewki, gdy mówi: „dobrze, posiedzę z tobą, roztopisz się, będziesz jak morze”, bo: „odpowiedzialność (...) jest potwierdzeniem mojego człowieczeństwa. Jej brak jest jego zaprzeczeniem. Podmiotowość wyraża się we wrażliwości, w oddaniu się, czy jak chce Levinas, w *ofiarowaniu się* za drugiego” (Szabat, 2013, s. 118).

Ja, Bałwan – spektakl o życiu

K. Jaspers pisał: „Jeśli filozofowanie jest nauką umierania, to ta właśnie umiejętność jest warunkiem prawdziwego życia. Uczyć się żyć i umieć umierać, to jedno i to samo” (Jaspers, 1995, s. 86). A Widera-Wysoczańska w następujący sposób prezentuje odnośne poglądy Heideggera: „mówi więc, że śmierć i myśli o niej mogą być podstawą czyjegoś »być albo nie być«, warunkiem dążenia do sensu autentycznej egzystencji (...)” (Widera-Wysoczańska,

2000, s. 30). W tym kontekście nie powinno dziwić postrzeganie omawianego przedstawienia, jako opowieści o życiu. Zrozumiały jest też dialog, który pod koniec spektaklu ma miejsce między jego bohaterami:

„Bałwan: Dziękuję, że byłeś ze mną całe moje życie.

Marchewka: Dziękuję, że pokazałeś mi, o co w nim chodzi”.

To bardzo ważny dialog ze względu na nasze – widzów – człowieczeństwo. Bo uświadomienie sobie ludzkiej śmiertelności jest zwykle momentem uświadomienia sobie krótkotrwałości życia (nawet jeśli jest ono statystycznie dłuższe niż życie zagrożonego ociepleniem bałwana czy usychającej marchewki), ale przede wszystkim jego wartości i celu ludzkiej egzystencji. Widera-Wysoczańska podkreśla, że: „Życie zawsze toczy się na skraju katastrofy śmierci (...) Strach przed śmiercią umożliwia zintegrowaną, autentyczną egzystencję (...) Wychodzenie naprzeciw naszej własnej śmierci może prowadzić do autentycznego istnienia” (Widera-Wysoczańska, 2000, s. 30).

Umieranie i towarzyszenia w nim jako sprawdzian człowieczeństwa

Ja, Bałwan – to spektakl o sprawach trudnych, z którymi współczesne dzieci stykają się w realnym życiu, a do których nie zawsze są przez swoich rodziców czy opiekunów przygotowane. To przedstawienie o odchodzeniu, o tym jak je przyjąć, jak przygotować się do odejścia kogoś bliskiego, jak mu w tym odchodzeniu towarzyszyć. Jak się pożegnać, a wcześniej przeżyć razem być może najważniejsze i – w przyszłości oceniane jako najcenniejsze – chwile. To spektakl o tym, jak cieszyć się życiem, bo nie wiadomo, ile jeszcze mamy czasu, jak żyć pełnią życia i przeżyć tyle, ile się da, a także o tym, że pewne sprawy są w życiu nieuniknione, tak jak nastanie wiosny po zimie i ocieplenie, które zakończy życie Bałwana. Dlatego trudno zgodzić się z twórcami przedstawienia, którzy piszą: „Ta niespodziewana i trudna przyjaźń nauczy ich (a być może nas) jak cieszyć się życiem, radzić sobie z przemijaniem, a także... jak uniknąć nieuniknionego” (<https://teatranimacji.pl/spektakl/ja-bawan/>). Przecież i nasze życiowe doświadczenia, i zakończenie spektaklu pokazują, że nieuniknione – czyli śmierci – nie da się uniknąć, a to stwierdzenie twórców spektaklu wpisuje się niestety w ciągle dominujące praktyki separowania dzieci od spraw trudnych, okłamywania ich odnośnie do śmierci oraz tworzenia idyllicznego obrazu nieidealnego świata.

E. Sielicka pisze o dziecku w obliczu śmierci (innego):

To co jest (...) tak trudne dla nas obecnie, dawniej było naturalne – nikogo nie dziwiła, ani nie zastanawiała współobecność dzieci w tym końcowym etapie wypełniania się ludzkiego losu. (...) Poprzez

próby oswojenia śmierci jako naturalnej towarzyski ludzkiego losu oraz zrytualizowanie obrzędów pożegnania i opłakiwania zmarłego, śmierć okazywała się mniej przerażająca, niż doświadczamy ją obecnie. W dawnych wspólnotach rodzinnych oczywiste było również, że (...) choroby i umieranie dorosłych jest udziałem dzieci. Doświadczają one poprzez pożegnania i rozmowy im towarzyszące naturalności śmierci (Sielicka, 2017, s. 51).

Czasami próbujemy śmierć trochę oswajać, rozmawiać z dziećmi o niej, pozwalać im na pożegnanie się z odchodzącymi członkami rodziny. Spektakl *Ja, Bałwan* może być dobrym przyczynkiem do podjęcia z dziećmi rozmowy⁵ na temat śmierci i umierania, zanim zetkną się z nimi bezpośrednio. Przecież właśnie podejście do spraw trudnych i tematów najważniejszych określa, jakim jest dzisiejszy człowiek i dzisiejsze dziecko – jako dorosły przyszłości. Wydaje się, że takie podejście bliskie jest idei kształcenia humanistycznego, o którym Bogusław Milerski pisze jako tym, które umożliwia człowiekowi „nie tylko poznanie wybranych tekstów kulturowych, ale za ich pośrednictwem staje się kluczem do zrozumienia przez człowieka własnego bytu. W tym sensie ma ono również wymiar egzystencjalny” (Milerski, 2016, s. 41). Zdaniem B. Milerskiego „kształcenie humanistyczne nie polega więc na technicznej transmisji i opanowaniu treści kulturowych, lecz na ich egzystencjalnym rozumieniu i przyswojeniu zawartych w nich struktur sensów i wartości” (Milerski i Karwowski, 2016, s. 126-127), jego celem zaś jest „stawanie się w pełni człowiekiem i kształtowanie »ludzkiego« świata pośród i wraz z innymi ludźmi (...) za źródłową podstawą procesu kształcenia musi zostać uznane nie tyle formowanie kompetencji poznawczych, kulturowych czy technicznych, ile relacja człowieka do człowieka” (Milerski, 2011, s. 259). Spektakl *Ja, Bałwan* podwójnie wpisuje się zatem w ideę takiego kształcenia – po pierwsze jest szansą na poznanie konkretnego tekstu kultury, po drugie – i to w kontekście przytoczonej wyżej opinii, wydaje się istotniejsze – może prowadzić do poruszenia kwestii tak egzystencjalnie istotnej jak śmierć i towarzyszenie przy niej.

Konkludując powyższe rozważania, można wysunąć kilka wniosków oraz przedstawić pewne rekomendacje dla praktyki pedagogicznej. Po

⁵ W badaniach przeprowadzonych przez Lucię Martinčkovą, Matthew J. Jianga, Jamalę D. Adamsa i innych, dorośli respondenci wskazywali m.in. zbyt ograniczoną komunikację i niedostateczną ilość rozmów dotyczących śmierci, jako swoje doświadczenia z dzieciństwa, związane ze śmiercią bliskiej osoby. (Martinčková, Matthew, Jamal i in., 2020).

pierwsze, prezentowany spektakl jest dobitnym przykładem na to, że śmierć może być tematem obecnym w twórczości dla dzieci. Że śmierć, umieranie i towarzyszenie przy umieraniu mogą stać się nie tylko jednym z elementów opowieści przeznaczonej dla dzieci, ale że mogą być nawet głównym tematem takich dzieł. Po drugie, że temat ten może być potraktowany bardzo poważnie i realistycznie aby służyć obalaniu *tabu* wobec śmierci, a także przygotowaniu młodych odbiorców do właściwej recepcji fenomenu śmierci i jej dojrzałej percepcji w świadomości dziecka. Po trzecie, że spektakl, którego tematem jest śmierć i umieranie, tak naprawdę może być opowieścią o życiu i pretekstem do podjęcia tematu nie tylko jego końca, ale także celu czy wartości, ponieważ dotyczy naszego człowieczeństwa ze wszystkimi jego elementami – także lękiem i śmiercią. Po czwarte, spektakl *Ja, Bałwan* pokazuje, że teatr ma narzędzia i środki odpowiednie do podjęcia z dziećmi (nawet w wieku przedszkolnym czy wczesnoszkolnym), zagadnień i tematów emocjonalnie trudnych. Zatem w grupowych wyjściach do teatru należy upatrywać nie tylko rozrywki lub sposobu spędzenia dnia poza szkolną klasą, ale także pomocy w poruszaniu z dziećmi tematów trudnych⁶, a nawet społecznie i kulturowo tabuizowanych.

Podsumowanie

W Centrum Nauki Kopernik, w części zatytułowanej *Re-generacja*, jednym z eksponatów jest *Maszyna kresu życia*⁷ – robot stojący przy zainscenizowanym szpitalnym łóżku, którego „ręka” wykonuje „głaszczące” ruchy o brzeg łóżka, a elektroniczny głos mówi pocieszające słowa do potencjalnego pacjenta o tym, że mimo, iż rodzina nie może być w tej chwili razem z nim, to o nim pamięta, że nie jest sam, że bliscy go kochają. Aż strach pomyśleć, że wizja, jaką prezentuje wspomniana instalacja w CN Kopernik może być – w jakiegokolwiek perspektywie czasowej – realna, że może ona określać granice naszego człowieczeństwa i stanowić jawne zaprzeczenie postulowanego przez Milerskiego „kształcenia »o ludzkim obliczu«” (Milerski, 2011, s. 5).

⁶ Temat ważnej edukacyjnej i wychowawczej roli teatru dla najmłodszych podejmowałam w tekście *Dziecko w świecie wartości. Spektakl teatralny jako narzędzie wychowawcze* (Sanecka, 2020).

⁷ Dan Chen (USA), *Maszyna kresu życia*. Odtwarzane nagranie brzmi: „Witaj. Jestem maszyną kresu życia. Jestem tu, aby towarzyszyć Ci w ostatnich chwilach Twojego życia na ziemi. Przykro mi, że Twoja rodzina i przyjaciele nie mogą być teraz z Tobą, ale nie bój się – ja tu jestem, aby Cię pocieszyć. Nie jesteś sam. Jesteś ze mną. Twoja rodzina i przyjaciele bardzo Cię kochają. Kiedy odejdziesz wszyscy będziemy za Tobą tęsknić”.

Bibliografia:

- Bauman, Z. (1998). *Śmierć i nieśmiertelność: o wielości strategii życia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Binnebesel, J. (2013). *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Heidegger, M. (1994). *Bycie i czas*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Heidegger, M. (2007). *Odczyty i rozprawy*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jaspers, K. (1991). *Rozum i egzystencja. Nietzsche a chrześcijaństwo*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaspers, K. (1995). *Wprowadzenie do filozofii. Dwanaście odczytów radiowych*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Levinas, E. (2008). *Bóg, czas i śmierć*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Levinas, E. (1999). *Czas i to, co inne*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Martinčėková L., Jiang M. J., Adams J. D. i in. (2020). Do you remember being told what happened to grandma? The role of early socialization on later coping with death. *Death Studies* 44(2), 78-88. Pobrane z: (PDF) Do you remember being told what happened to grandma? The role of early socialization on later coping with death (researchgate.net). DOI: 10.1080/07481187.2018.1522386
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywa pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski, B. (2011). Kształcenie humanistyczne jako pochwała wieloznaczności świata. *Ruch Pedagogiczny*, 5-6, 5-14.
- Milerski, B. (2016). Pamięć jako element kształcenia humanistycznego. W: J. Cukras-Stelągowska, *Pamiętanie i zapominanie. Wspólnoty – Wartości – Wychowanie* (33-59). Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. Kraków: Impuls.
- Mitchell, N. L., Schulman, K. R. (1981). The Child and the Fear of Death. *Journal of the National Medical Association*, 73(10), 963-967.
- Oppermann, K., Weber, E. (2000). *Język kobiet, język mężczyzn. Jak porozumieć się w miejscu pracy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piaget, J. (2014). *Judgement and Reasoning in the Child*. London, New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ricœur, P. (2008). *Żyć aż do śmierci oraz fragmenty*. Kraków: Universitas.

- Sanecka, A. (2020). Dziecko w świecie wartości. Spektakl teatralny jako narzędzie wychowawcze. *Forum Pedagogiczne*, tom 10, 1, 69-81. DOI: 10.21697/fp.2020.1.06
- Sielicka, E. (2017). *Edukacja tanatologiczna w szkole*. Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Humanistycznego US Minierwa.
- Signorelli-Volpicelli, M. (1965). Wychowujące znaczenie teatru. W: I. Wojnar, *Wychowanie przez sztukę* (365-375). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Slaughter, V., Griffiths, M. (2007). Death Understanding and Fear of Death in Young Children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol. 12, 4, 525-535. DOI: 10.1177/1359104507080980
- Speece, M. W., Brent, S. B. (1996). The Development of Children's Understanding of Death. W: C. Corr, D. M. Corr (eds.), *Handbook of Childhood Death and Bereavement* (29-50). New York: Springer Publishing Company.
- Szabat, M. (2013). *Elementy filozofii opieki paliatywnej a zagadnienie śmierci. Wątki bioetyczne i filozoficzne*. Warszawa: Semper.
- Szyborska, W. (2004). *Wiersze wybrane*. Kraków: Wydawnictwo a5.
- Święcicka, K. (2015). Jasperowska komunikacja egzystencjalna a filozofia dialogu. W: Cz. Piecuch (red.), *Karl Jaspers: w kręgu wielkich myślicieli współczesności* (249-264). Kraków: Universitas.
- Tomaszewska, E. (2014). W poszukiwaniu nowego teatru dla dzieci. W: Szuścik U., Linkiewicz E., *Sztuka – edukacja – kultura. Z teorii i praktyki edukacji artystycznej* (234-251). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Widera-Wysoczańska, A. (2000). *Rozmowy o przemijaniu. Hermeneutyczna analiza psychologiczna doświadczeń człowieka*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wiseman, A. M. (2013). Summer's End and Sad Goodbyes: Children's Picturebooks About Death and Dying. *Children's Literature in Education*, vol. 44, 1.
- Zamarian, A. (2015). Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci. Humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej. *Studia z Teorii Wychowania*, t. VI, 49(13), 69-80 .
- Zamarian, A., Strutyńska, E. (2014). Edukacja tanatologiczna w świetle badań opinii studentów. *Studia z Teorii Wychowania*, t. V, 1 (8), 133-154.
- Ziemiński, I. (2016). Dlaczego śmierć: filozofia i mity wobec śmierci. W: J. Hartman, M. Szabat, *Problematyka umierania i śmierci w perspektywie medyczno-kulturowej* (19-34). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Ziemiński, I. (2007). Twoja śmierć. Próba eksplikacji doświadczenia śmierci. *Diametros*, 11, 111-141.